

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİMDALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK
KAYGILARI, MOTİVASYONLARI, ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE
İNGİLİZCE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÖZLEM KARAKIŞ

NİSAN,2014

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİMDALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK
KAYGILARI, MOTİVASYONLARI, ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE
İNGİLİZCE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

**HAZIRLAYAN
ÖZLEM KARAKIŞ**

**DANIŞMAN
PROF. DR. SÜLEYMAN ÇELENK**

NİSAN,2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Özlem KARAKIŞ'a ait "LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK KAYGILARI, MOTİVASYONLARI, ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE İNGİLİZCE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 11/04/2014

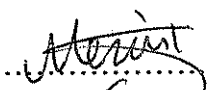
Akademik Unvanı, Adı ve Soyadı

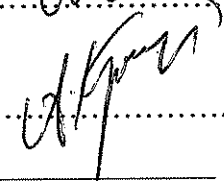
İmza

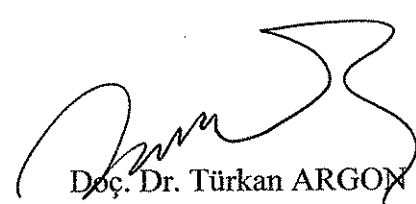
Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Süleyman ÇELENK 

Üye : Doç. Dr. Altay EREN 

Üye : Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ashıhan KUYUMCU VARDAR 


Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT**KARAKIŞ, Özlem****Ph.D.****Department of Educational Sciences****Curriculum Development and Instruction****Dissertation Supervisor: Professor Dr. Süleyman ÇELENK****April-2014, xvi+251 pages**

The aim of this research is to examine the relations between English language learning anxiety, motivation, self-efficacy beliefs and English class achievement of high school students. In line with this aim, the sample of the present study consisted of 1505 high school students, studying at 9, 10, 11 and 12th grades during 2012-2013 Academic Year at a total of 10 Anatolian High Schools and Anatolian Vocational High Schools in Bolu. The data regarding the students' foreign language learning anxiety were collected through the "Foreign Language Learning Anxiety Scale" developed by Horwitz, Horwitz ve Cope (1986); the data regarding the students' foreign language motivation were collected through the subscales called "Motivational Intensity, Desire to Learn English, Attitudes toward Learning English and Instrumental Orientation" of "The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)" developed by Gardner (1985); the data regarding the students' foreign language self-efficacy beliefs were collected through the subscale called "Self-efficacy" of "Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)" developed by Pintrinch and De Groot (1990). Students' grades in relation to English classes were obtained by the researcher at the end of the spring semester of 2012-2013 Academic Year with the assistance of vice principals of the high schools where the present data were collected. The results of the present study demonstrated that;

1) students' anxiety towards English class, motivation, self-efficacy belief levels and English language class academic achievement did not differ according to their

school type, gender, class level, parents' educational status, whether there is someone in the family (mother, father, sibling) who knows English or not, how many hours they study English on average in a week and the monthly income of the family.

2) students' English class achievement average was 69,04. In other words, English academic achievement of students was slightly above average.

3) students' anxiety towards English class, motivation and self-efficacy belief levels were high.

4) all correlations between students' anxiety towards English class, motivation, self-efficacy belief levels and English language class academic achievement were statistically significant but weak at both .05 and 0.01 level.

5) correlation between students' Social Desirability subscale scores, total scores of Social Desirability Scale and other scales was low and students were not under the influence of social desirability while answering the scale questions.

6) students' anxiety towards English class affected their English class academic achievement directly most and indirectly self-efficacy belief and motivation towards English class affected their English class academic achievement respectively.

Implications for education and directions for future studies were also discussed in the present study.

Key Words: Anxiety Towards English Class, Motivation Towards English Class, Self-efficacy Belief Towards English Class, English Class Achievement, High School Students

ÖZET

KARAKIŞ, Özlem

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

Mart-2014, xvi+251 sayfa

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Bolu ilindeki toplam 10 adet Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 1505 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarına ilişkin veriler Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği aracılığıyla; yabancı dil motivasyonlarına ilişkin veriler Gardner (1985) tarafından geliştirilen Motivasyon ve Tutum Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları aracılığıyla ve İngilizce öz yeterlik algılarına ilişkin veriler Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Öz Yeterlik İnanç alt boyutu aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce ders notlarına 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi sonunda okulların ilgili müdür yardımcılarının aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin;

1) İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algı düzeyleri ve İngilizce ders başarıları okul türüne, cinsiyetine, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumuna, bir haftada ortalama kaç saat İngilizce çalıştıklarına ve ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmamıştır.

2) İngilizce ders başarı ortalaması 69,04'tür. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ortalamasının biraz üzerindedir.

3) İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algı düzeyleri yüksektir.

4) İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algı düzeyleri ve İngilizce ders başarıları arasındaki tüm korelasyonlar 0,05 ve 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ancak zayıftır.

5) Sosyal İstenirlik alt ölçek ve toplam puanlarının diğer ölçeklere ilişkin puanlarla ilişkisi düşüktür ve öğrenciler ölçeklerin sorularını cevaplandırırken sosyal beğenirliğin etkisinde kalmamışlardır.

6) İngilizce ders başarılarını direk olarak en çok İngilizce dersine yönelik kaygı, dolaylı olarak ise sırasıyla İngilizce öz-yeterlik algısı ve yabancı dil motivasyonu etkilemektedir.

Araştırmada eğitimsel çıkarsamalara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersine Yönelik Kaygı, İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon, İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı, İngilizce Ders Başarısı, Lise Öğrencileri

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora çalışmamın her aşamasında bana zaman ayırıp destek olan, çalışmama yön veren ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Süleyman ÇELENK'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın her aşamasında rehberliği, anlayışı, yardımı ve manevi desteği olan değerli hocalarım Doç. Dr. Altay EREN ve Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA'ya teşekkürlerimi saygıyla arz ederim.

Doktora çalışmamın her aşamasında deneyimlerini, bilgilerini ve hoşgörüsünü benden hiç esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Meriç KANBUR TUNCEL'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bilgilerini ve deneyimlerini benden hiç esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni her alanda destekleyen aileme sonsuz teşekkür ederim.

Doktora çalışmamın her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen A.İ.B.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan arkadaşlarıma ve tez verilerimi toplarken yardımları ve misafirperverliklerini benden esirgemeyen Bolu ili Merkez ilçede bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerime çok teşekkür ederim.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Doktora tezi olarak sunduğum, “LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK KAYGILARI, MOTİVASYONLARI, ÖZ YETERLİK ALGILARI VE İNGİLİZCE DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversitede veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

11 / 04 / 2014



Özlem KARAKIŞ

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	ii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Problem.....	9
1.4. Alt Problemler.....	10
1.5. Araştırmanın Önemi.....	10
1.6. Sayıtlılar.....	11
1.7. Sınırlıklar.....	12
1.8. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1. Kaygı.....	13
2.1.1. Kaygı Türleri.....	15
2.1.2. Yabancı Dil Kaygısı.....	18
2.1.2.1. Yabancı Dil Kaygısı'nın Bileşenleri.....	21
2.1.2.2. Yabancı Dil Kaygısı'nın Nedenleri.....	23
2.1.2.3. Yabancı Dil Kaygısı ile Başetme Yolları.....	27
2.2. Motivasyon.....	31
2.2.1. Yabancı Dil Motivasyonu.....	35
2.2.1.1. Yabancı Dil Motivasyon Türleri.....	37

2.2.1.1.1. Gardner ve Lambert'in Yabancı Dil Motivasyon Sınıflaması.....	37
2.2.1.1.2. Dörmyei'nin Yabancı Dil Motivasyon Bileşenleri.....	39
2.2.1.1.3. Williams ve Burden'ın Yabancı Dil Motivasyon Çerçevesi.....	43
2.2.1.2. Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Modeli.....	45
2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Motivasyonel Stratejiler.....	48
2.3. Öz-yeterlik Algısı.....	53
2.3.1. Yabancı Dil Öz-yeterlik Algısı.....	56
2.3.2. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları	57
2.3.2.1. Başarılı Deneyimler.....	57
2.3.2.2. Dolaylı Deneyimler.....	58
2.3.2.3. Sözel İkna.....	59
2.3.2.4. Fizyolojik ve Duyuşsal Durumlar.....	59
2.3.3. Öz yeterlik Algısının Gelişimi.....	60
2.3.4. Öz-yeterlik Algısını Harekete Geçiren Süreçler.....	63
2.3.4.1. Bilişsel Süreçler.....	63
2.3.4.2. Motivasyonel Süreçler.....	64
2.3.4.2.1. Nedensellik Kuramı.....	64
2.3.4.2.2. Beklenti-Değer Teorisi Kuramı.....	65
2.3.4.2.3. Hedef Kuramı.....	65
2.3.4.3. Duyuşsal Süreçler.....	66
2.3.4.4. Seçim Süreçleri.....	67
2.3.5. Öz-Yeterlik Algı Seviyelerine Göre Bireylerin Özellikleri.....	67
2.3.6. Öz-yeterlik Algısının Arttırılması.....	70
2.3.7. Yabancı Dil Sınıflarında Öz-yeterlik Algısının Arttırılması.....	72
2.4. Kaygı, Motivasyon ve Öz-yeterlik Algısı Arasındaki İlişki.....	74
2.5. İlgili literatür.....	76
2.5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygısı ile İlgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar	76

2.5.2. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygısı ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	78
2.5.3. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonu ile İlgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar	80
2.5.4. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonu ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	87
2.5.5. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı ile İlgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar	91
2.5.6. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	93

BÖLÜM III

3.YÖNTEM.....	95
3.1. Araştırmanın Modeli.....	95
3.2. Evren.....	95
3.3. Örneklem.....	96
3.4. Veri Toplama Araçları.....	98
3.4.1. Kişisel Bilgiler Anketi.....	99
3.4.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	99
3.4.3. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği.....	100
3.4.4. İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	102
3.4.5. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	103
3.4.6. Sosyal İstenirlik Ölçeği.....	104
3.4.7. İngilizce Ders Başarısı.....	105
3.5. Verilerin Toplanması.....	107
3.6. Verilerin Analizi.....	107

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	114
4.1. Ön Analizler.....	114
4.1.1. İngilizce Dersine Yönelik Kaygı İçin Kovaryans Analizi	115

4.1.2. İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algı Puanları İçin Kovaryans Analizi.....	120
4.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Alt Boyut Puanları İçin Çok Değişkenli Kovaryans Analizi	125
4.1.4. İngilizce Dersi II. Dönem Başarı Puanları İçin Kovaryans Analizi	132
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	148
4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	152

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	161
5.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Sonuçlar.....	161
5.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Sonuçlar.....	161
5.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Sonuçlar.....	162
5.5. Öneriler.....	162
5.5.1.Eğitim alanına ilişkin öneriler.....	163
5.5.2.Gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler.....	165

KAYNAKÇA.....	168
----------------------	------------

EKLER.....	227
EK – 1: Kişisel Bilgiler Envanteri.....	227
EK – 2: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	228
EK – 3: Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği.....	231
EK – 4: İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	234
EK – 5: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	235
EK – 6: Sosyal İstenirlik Ölçeği.....	237
EK – 7: Bolu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İzni.....	239
EK – 8: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin Kullanım İzni.....	240
EK – 9: Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Kullanım İzni.....	241
EK – 10: İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nin Kullanım İzni.....	242

EK – 11: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Kullanım İzni.....	243
EK – 12: Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin Kullanım İzni.....	244
EK – 13: Başarı ve Ölçek Puanlarına İlişkin Histogramlar.....	245

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 2.1: Dörnyei'nin Yabancı Dil Motivasyon Bileşenleri.....	40
Tablo 2.2: Williams ve Burden'ın Yabancı Dil Motivasyon Çerçevesi.....	44
Tablo 3.1: Evrende yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	95
Tablo 3.2: Örnekleimde yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	97
Tablo 3.3: Öğrencilerin yazılı ve sözlü puanları arasındaki korelasyonlar	106
Tablo 3.4: Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri başarı puanı değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları.....	109
Tablo 3.5: Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri başarı puanı değişkenlerine ilişkin çoklu normallik testi sonuçları	110
Tablo 3.6: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutlarının, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt boyutlarının puanlarına ilişkin tek değişkenli normallik testi sonuçları.....	111
Tablo 3.7: Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri başarı puanı değişkenlerine ilişkin çoklu normallik testi sonuçları.....	112

Tablo 4.1: Bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri.....	117
Tablo 4.2: Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait öz-yeterlik puanlarına ilişkin Kovaryans analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.3: Bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri.....	122
Tablo 4.4: Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	124
Tablo 4.5: Çok değişkenli hipotez testi sonuçları.....	129
Tablo 4.6: Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait motivasyon alt test puanlarına ilişkin F testi sonuçları.....	130
Tablo 4.7: Gruplara ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalama performans puanları....	135
Tablo 4.8: İngilizce dersi I. dönem başarı puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersi II. dönem başarı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları.....	136
Tablo 4.9: Öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	139
Tablo 4.10: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	142

Tablo 4.11: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin Öz Aldatma ve İzlenim Yönetimi alt boyutları ve Başarı Puanlarına İlişkin Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayıları.....148

Tablo 4.12: İngilizce ders başarısının yordayıcıları olarak İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı değişkenleri için hesaplanan korelasyonlar.....153

Tablo 4.13. İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce başarı puanını yordamasına ilişkin aracılı ve aracısız regresyon modellerine ilişkin sonuçlar.....155

ŞEKİLLER DİZİNİ**Sayfa No**

Şekil 1: Gardner ve Lambert'in ikinci dil öğrenimine ilişkin Sosyo-Eğitim Modeli....	46
Şekil 2: Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi.....	146
Şekil 3: Yordayıcı, aracı ve yordanan değişkenler arasında kurulan ilişkileri gösteren yol diyagramı.....	154
Şekil 4: Yordayıcı değişken İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarı puanı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi.....	156

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojik alandaki hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanılması ve ulaşım alanındaki baş döndürücü ilerlemeler uluslararası ilişkilerin giderek artmasına ve çok hızlı toplumsal değişmelerin gündeme gelmesine neden olmaktadır. Gittikçe artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kıldığından dolayı diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmıştır (Demirel,2004:3). İnsanlar arasında çok değişik görünüşler sunan iletişim ve bildirişim aracı olan “dil” (Aksan,1987:55) çağdaş uygarlığa açılan bir kapıdır; dünyadaki bilimsel, teknolojik ve sanatsal gelişmeleri incelemek ise yabancı dil aracılığıyla mümkündür.

Yabancı dil, o dilin normal iletişim aracı olarak kullanılmadığı yerde öğrenilen bir dildir (Oxford ve Shearin,1994). Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyada, yabancı dil öğrenmenin gerekliliği ve zorunluluğu inkâr edilemez. Dünyada yalnız kalmamak, gelişen teknoloji ve ticaretin dışında olmamak ve refahtan pay almak için dünyaya açılmak zorunludur. Bunun için her ferdin iki, üç, beş yabancı dil öğrenmesi gerekir (Doğan,1996). Kullanılan dil sayısının artması durumu literatürde “çok dillilik” kavramı ile açıklanmaktadır. Çok dillilik bugün dünyada yaygın olup birçok ülkede yabancı dil öğrenimi zorunlu eğitimin bir parçasıdır (Kormos ve Kiddle,2013). Yabancı dil bilmek bir yandan çok dilli ve çok kültürlü bir dünyada yaşamının önkoşulu, diğer yandan ise kişisel gelişimi destekleyen bir zorunluluk haline gelmiştir (Erişkon Cangil,2004:274). Gömleksiz (2002:146), yabancı dil bilmenin zorunlu ve kaçınılmaz olduğunu dile getirmekte ve yabancı dil bilmenin önemini şu sözlerle vurgulamaktadır:

“İletişim teknolojilerinin günlük yaşamı derinden etkilediği günümüz koşullarında, bazı klasik meslekler ortadan kalkmakta ve çeşitli uzmanlık alanları bir araya gelerek yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. Bu durum bireylerin, meslek hayatı boyunca, sadece okulda edindikleri bilgilerle yetinmeleri halinde meslek yaşamında başarıya ulaşmalarını engellemektedir. Başarı ancak, ilginin sürekli yenilendiği, eskiyenlerin yerine yenilerinin getirildiği, değişen ve gelişen koşullara uygun bilgi donanımının edinildiği ortamlarda sağlanabilmektedir. Globalleşen dünyada hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve gelişmeleri izleyebilmek için en az bir yabancı dil bilme önem kazanmaktadır.”

Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkelerin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir (Demirel,2004:3). Dünyada en çok kullanılan dillerin başında İngilizce gelmektedir. Bunun nedeni ise İngiltere'nin politik ve ekonomik güce sahip olan bir ülke olmasıdır. İngiltere, 1800'lü yıllarda madencilik alanında dünyaya hükmetmiş, İngiliz firmaları dünyaya açılarak ürünlerinin bütün dünya tarafından kullanılmasını sağlamıştır. Aynı yüzyılda İngiltere'nin dünyanın atölyesi hâline gelmesiyle teknolojik ve bilimsel gelişmeler yeni sözcüklerle ifade edilmiştir. Bu ürünlerin ihracatıyla birlikte İngilizce sözcükler de komşu ülkelerin diline yerleşmiş ve bu gelişimi takip etmek isteyen insanlar İngilizce öğrenmek zorunda kalmıştır. Endüstri Devrimi'nin İngiltere'de olması 19. yüzyılda da İngiltere'yi dünyanın en gelişmiş ülkesi yapmıştır. Reuter'in 1851 yılında Londra'da bir uluslararası ajans kurup tüm dünyanın haber kaynağı olması 19. yüzyılda İngilizcenin önemini pekiştirmiştir (Crystal,1997). İngilizce'nin dünyanın en büyük ekonomik güçlerinden biri olan ABD'nin de anadili olması dilin kullanım gücünü pekiştirmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra 1950'lerden itibaren, askeri ve ekonomik bir güç olarak ABD ile siyasi, ekonomik ve ticari ilişkilerin artırılması, uluslararası ilişkileri düzenlemek amacıyla ABD liderliğinde kurulan örgütlere katılım ve batıdaki teknolojik gelişmeleri

takip edebilme çabaları; kısaca, modernleşme ve batılılaşma için artık Avrupa'nın değil ABD'nin model alınmasıyla beraber İngilizce'nin önemi daha da artmıştır (Oral,2010).

18. ve 19. yüzyıldaki bu siyasi ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle, İngilizce artık sadece yerel konuşuculara ve kültürlerine ait olmaktan çıkmıştır ve dünyada İngilizceyi 2. dil olarak konuşanların sayısı anadil olarak konuşanları geçmektedir (Skutnabb-Kangas,2000). Bu yüzden dünyada bilim dilinin %70'i, haberleşme dilinin %80'i ve internet dilinin %90'ı İngilizce olarak yapılmaktadır (www.terakki.org.tr) ve dünyanın ortak iletişim dili olarak kabul edilmektedir (EU,2006; Graddol,2006). Dolayısıyla, İngilizce'nin birçok alanda lingua franca (geçer dil) statüsünü hızlı bir şekilde elde ettiği kuşkusuzdur (Dewey,2007). Kansikas (2002) tarafından yapılan çalışmada, Finlandiyalıların farklı Avrupa dillerine karşı dil tutumları incelenmiştir. Özel olarak ise Finlandiyalı deneklerden "en...dilleri" belirtmeleri ve bunun yanında toplam 8 dili tanımlayarak bunların uygunluklarını tartışmaları istenmiştir. Araştırmada, İngilizce'nin Finlandiyalıları tarafından en kolay, en zengin ve en kusursuz dil olarak tanımlandığı, hem televizyon hem de uluslararası iletişim ve "lingua franca/ortak dil" olmak için uygun olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de de öğrencilerin neredeyse tamamı (%98,4) birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmektedir (Genç,1999:307). Kısaca, İngilizce tüm dünyada en yaygın olarak kullanılan yabancı dildir.

Uluslararası platformda Türkiye başta Birleşmiş Milletler Örgütü olmak üzere Avrupa Konseyi, Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü (North Atlantic Treaty Organization/NATO), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development/OECD) ve daha birçok organizasyona üyedir; dolayısıyla, birçok ulusun ortak iletişim aracı olarak kullandığı İngilizce'yi bilmek bu tür organizasyonlarda kolaylık sağlamaktadır. Resmi dili İngilizce ve Fransızca olan Avrupa Konseyi, bu amaçta başarılı olmak için 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan ederek Avrupa'da konuşulan çeşitli dillerden en az ikisi ya da üçünü kullanmanın ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam için ne kadar değerli olduğunun altını çizmiştir (Demirel,2004).

Türkiye, uluslararası organizasyonlarda kendisini daha iyi ifade edebilmek ve dünyadaki gelişmelerden uzak kalmamak için dil öğretimine gerekli önemi vermeye çalışmıştır. Özellikle, 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasıyla beraber İngilizce öğretimi 4. sınıfta başlayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve böylece 1998 öğretim yılı itibariyle İngilizce öğretimi ortaöğretimden ilköğretim düzeyine indirilmiştir (Kırkgöz,2007:220). 2013-2014 öğretim yılından itibaren ise dil eğitimi ilköğretim 2. sınıftan itibaren programlara konulmuştur (M.E.B. 01.02.2013 tarihli 6 sayılı TTK Başkanlığı Kararı, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/18122521_kurulkarar.pdf).

1998 öğretim yılı itibariyle ilköğretim 4. sınıftan itibaren programlarda olan İngilizce dersine rağmen Türkiye İngilizce öğretiminde istediği başarıyı bir türlü yakalayamamıştır. Ülkemizde bir öğrenci, 12 yıllık ilk, orta ve lise eğitimi boyunca yaklaşık 1296 saat İngilizce dersi görmektedir. 1296 saatin 720 saatini ilköğretim ve ortaokul döneminde, ortalama 576 saatini ise lise eğitimi almaktadır. Bu kadar saat dersin sonunda spesifik okullar ve öğrenciler hariç, lise mezunlarının en azından %95'i "Biraz sonra şu kapıdan çıkacağım" gibi basit bir cümleyi dahi kuramamaktadır. Bu kadar yoğun bir ders yükü olmasına rağmen, Türk çocuklarının İngilizce seviyeleri hem ulusal hem de uluslararası platformda beklentinin çok altındadır (www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download,28.12.2013'de erişildi).

Yabancı dil öğretiminde yaşadığımız başarısızlığı Selçuk (2004), lise mezunu bir öğrencinin ilköğretim 4.sınıftan lise son sınıfa kadar 800~1200 saat arasında İngilizce dersi almasına rağmen cümle kurmakta zorlanması, milyarlarca saatin boşa gitmesi, on binlerce öğretmenimizin boşa çalışması, trilyonlarca Türk lirasının boşa gitmesi ve ürünün sıfır olması olarak yorumlanmaktadır. Çeşitli araştırmalar da, liselerde istenen ve beklenen düzeyde yabancı dil eğitimi verilemediğini ortaya koymaktadır (Demirel,1983; Erdem ve Morgil,1992). Avrupa Dil Portfolyosundaki seviyeler itibariyle Türkiye'de lise mezunlarının B1 seviyesinde yeterlik kazanmaları beklenmektedir ancak A1 seviyesi bile tam olarak edinilememektedir. Genel olarak bu sorunu öğretmen niteliğine, sınıfların kalabalık olmasına veya öğrencilerimizin dil öğrenme yeteneğine bağlamak haksızlık olacaktır. Temel sorun, dile sınıf dışında maruz

kalmayan öğrencilerimize dağınık bir şekilde haftada 2-4 saat dersle dil öğretmeye çalışmaktır (www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download,28.12.2013'de erişildi).

İngilizce öğretiminde benzer bir başarısızlık örneği TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) Sınavı İngilizce dersi puan ortalamaları ve net cevap sayıları için de geçerlidir. 2009 yılında 7,9 olan İngilizce dersi net ortalaması, 2012 yılında 5,4'a kadar gerilemiştir. Öğrencilerin İngilizce dersi net ortalamaları her sene giderek düşmektedir(www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download,28.12.2013'de erişildi).

Türkiye'de beklenen düzeyde yabancı dil eğitiminin verilemediğinin diğer bir kanıtı ise Kuru ve Akesson (2011) tarafından yapılan ve PISA (Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve EF (Education First) eğitim kurumunun EPI (English Proficiency Index) projesinin verilerini kullanarak Türkiye'nin bu iki projeye katılan ülkeler arasında eğitimde ve İngilizce öğretimindeki yerini karşılaştırdıkları çalışmadır. Eğitime dayalı ekonomik üretkenliği artırma, eğitimin artan ve değişen taleplerini karşılama, ek kaynaklar arama ve okullaşmayı artırmada yeni yöntemler geliştirmek için etkili politikalar arayan OECD (Fer,2000) ülkelerindeki 15 yaşındaki öğrencilerin Fen Bilimleri, Matematik ve okuma alanlarındaki beceri seviyelerinin ölçüldüğü PISA projesi, ülkelerin eğitim sistemlerindeki eksikliklerin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir bilgi kaynağı olmaktadır (Acar,2012:2562). PISA, OECD ülkelerindeki 15 Yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir programdır. Bu tür çalışmalardan elde edilen veriler ışığında mevcut eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim ve programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlikleri gibi konular gözden geçirilebilmektedir (Çelen, Çevik ve Seferoğlu,2011). Üç yıllık aralıklarla uygulanan ve ilkinin 2000 yılında yapıldığı (Çelen, Çevik ve Seferoğlu,2011) projeye, Türkiye ilk kez 2003 yılında katılmıştır (Çelen, Çevik ve Seferoğlu,2011; Acar,2012). 1965 yılında İsveç'te kurulan ve günümüzde 400'den fazla ülkede okul, merkez ve ofisi bulunan özel eğitim kurumu

EF eğitim kurumu (<http://www.ef.com.tr/about-ef/company/>), 2011 yılında 44 ülkenin İngilizce seviyesini ölçen bir araştırma yayınlanmıştır. EF eğitim kurumunun yapmış olduğu ve yetişkinlerin İngilizce performanslarını ölçen EPI projesi ise ilk olarak 44 ülkenin katılımıyla 2011 yılında yapılmış ve 2012 yılında 54 ülke arasında düzenlenmiştir. Türkiye İngilizce yeterlik indekslerine göre 2011 yılında 43., 2012 yılında 32., 2013 yılında ise 41. sırada yer almıştır (<http://www.ef.com.tr/epi/>). 2009 PISA ve 2011 EPI projelerinin her ikisine katılan ülkeler karşılaştırıldığında, Türkiye, EPI projesinde, PISA projesinde geride bıraktığı Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır (Koru ve Akesson,2011). 2012 yılında PISA ve EPI projelerinin her ikisine katılan ülkeler karşılaştırıldığında ise, Türkiye'nin PISA projesinde geride bıraktığı Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi birçok ülkenin, EPI projesinde İngilizce yeterlilik indeksine göre Türkiye'nin ilerisinde yer aldığı görülmüştür (www.ef.com.tr/epi/). Bu veriler, Türkiye'nin İngilizce yeterliğinin genel eğitim yeterliğinden daha düşük olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Ülkemizde MEB verilerine göre 52.000 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır ve bu 52.000 İngilizce öğretmenin kamuya maliyeti yıllık 1.870.000.000 TL civarındadır. Bu bütçe yalnızca öğretmen maaşları olarak hesaplanmıştır; derslik, elektrik, su, temizlik vb. diğer harcamalar dikkate alınmamıştır. Harcanan bu bütçenin sonunda elde edilen verimin ise istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir (www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download).

Okulda verilen eğitimin dışında özel olarak hazırlanan TOEFL (Test of English as a Foreign Language) sınavında Türkiye'nin puan ortalamaları pek iç açıcı olmadığı, TOEFL 2011 sonuçlarına göre, Türkiye'nin 77 puanla Avraupa'daki en düşük ortalamaaya sahip olduğu belirtilmiştir (www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download).

Türkiye'de dil eğitiminin kalitesiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, dil eğitiminde okullarda istenilen seviyeye gelineemediği anlaşılmaktadır. Çocuklar ya da yetişkinler için en güç iş, okulda yabancı bir dili öğrenmeye çaba göstermek olabilir (Asher,1981:1-2). İnsanların yabancı dil öğrenmeleri birçok faktörün etkisiyle

gerçekleşebilmektedir. Bu faktörler içinde duyuşsal özelliklerin duyguların yoğunluğuna bağlı olarak dil öğrenme üzerinde önemli bir paya sahip olduğunu belirten Chastain (1988:122), zihinsel olarak hazır olabilmenin ön şartının da duyuşsal hazırlık olduğunu ifade etmektedir. Duyuşsal alan, tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi özellikleri kapsamaktadır ve bu özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir (Andres,2002; MacIntyre ve Gardner,1991b; Scovel,1978).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin inanç, tutum, yetenek, motivasyon ve öğrencinin duyuşsal durumu gibi belirli bir takım bireysel farklılıkların bilincinde olmak ile yakından ve doğrudan direk ilişkili olduğu da açıktır (Cheng ve Dörnyei,2007; Dörnyei,1998,2001b,2010; Ely,1986; Gardner,1985,2000; Horwitz,1988; Horwitz ve diğ.,1986; Krashen,1981; MacIntyre ve Gardner,1989; Scarella ve Oxford,1992; Tremblay ve Gardner,1995; Ushioda,2008). Bu değişkenler arasında bireysel farklılıklar özellikle yabancı dil kaygısı yabancı dilde başarıyı ciddi şekilde zedeleyen duyuşsal bir durumdur (Gardner,1985). Yabancı dil öğrenmek, yeni kültürel uygulamaların entegrasyonu ve asimilasyonundan dolayı öğrencilere yeni ve farklı zorluklar sunar (Williams,1994). Dolayısıyla, dil öğrenme ortamı kaygı oluşturmaya çok müsaittir (Price,1991). Yapılan çalışmalarda, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve yabancı dil tutumları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu ve yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin yabancı dil dersi notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise yabancı dil dersi notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Aksoy,2012; Dewaele, Petrides ve Furnham,2008; Gülözer,2010; Hussain, Shahid ve Zaman,2011; Öner,2008; Öner ve Gedikoğlu,2007).

McDonough'a (1986:148) göre ise motivasyon dil öğrenmede en etkili faktörlerden birisidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve başarının artırılması için motivasyonun yükseltilmesi, ancak kaygının da mümkün olduğunca düşürülmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil öğrenmeye karşı ilgisi ve yeteneği, öğrendiği yabancı dilin konuşulduğu topluma ve kültüre karşı olan tutumu, yabancı dil öğretimini etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlerdir. Yabancı bir dili öğrenmenin ilk şartı öğrencinin o dili öğrenmeye ilgili ve istekli olmasıdır; aksi halde öğrenme mümkün olmayacaktır.

“Bu yüzden yabancı dil öğretiminde yapılacak ilk iş öğrencilere yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini anlaşılır bir biçimde anlatmak ve onlarda dil öğrenme isteği uyandırmak olmalıdır. Bu şekilde istekli ve motive olmuş öğrenciler dil öğrenmek için daha çok çaba harcayacaktır” (Ayhan,1999:51). Motivasyonu yüksek bireyler, yabancı dil etkinliklerinde aktif roller üstlenmektedirler. Öğrencilerin motivasyonu ve öz-yeterlik algıları, onların görevlere yaklaşımlarını etkilediğinden dolayı yabancı dil eğitiminde başarıyı sağlamak için öğretim ortamlarının bu özellikler dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir (Hsieh,2004). Lise öğrencilerinin yabancı dil motivasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel ürünlerine ilginin motivasyona yol açtığı (Kormos ve Csiz'er,2008), öğrencilerin İngilizce bilmenin kültürlerarası iletişim için önemli bir araç olduğu konusunda hemfikir olduğu (Svara,2009) ve yabancı dil motivasyonun İngilizce ders başarısının kuvvetli bir yordayıcısı olduğu (Bernaus ve Gardner,2008; Kennedy,1996; Kim,2006; Mahdinejad, Hasanzadeh, Mirzaian ve Ebrahimi,2012) belirlenmiştir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1991:31)'a göre, yabancı dil öğrenimi, öğrenenlerin benlik algılarını, inançlarını ve yabancı dil öğrenme ortamına özgü davranışlarını içeren karmaşık bir süreçtir. Yetişkinler genellikle kendilerini ‘makul düzeyde akıllı, farklı sosyokültürel düzeylere duyarlı ve sosyal bireyler’ olarak tanımlarlar. Anadillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler, yabancı bir dilde bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri gereken her türlü performansı, benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. ‘Başarılı bir iletişimci’ oldukları yolundaki benlik algıları, yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik, korku, kendinden emin olamama, hatta paniğe bırakabilmektedir. Öğrenciler genelde yabancı dil öğrenmeyi çok zor olarak algılar ve sadece özel yeteneği olanların bunu başaracağına inanırlar (Fisher,2001; Graham,2002; Horwitz,1988). Horwitz (1990)'e göre, yabancı dil sınıflarına kayıt olan öğrenciler dil öğrenmelerini etkileyebilecek önyargılara ve beklentilere sahiptir. Öğrenci inançları, sınıftaki ‘yabancı dil kaygısı’ olarak da adlandırılan gerilime ve hayal kırıklığına katkıda bulunur (Horwitz ve diğ.,1986:127). Ayrıca, dil öğrenmek utanma ve küçük düşme riskleri ile ilginç şekilde bağıntılı olarak tanımlanır (Horwitz,1990). Bu istenmeyen sonuçlar öğrencinin öz-yeterlilik algısını etkiler. Dil öğrenimi, bireyin öz kavramını ve dünya

görüşünü tehdit ettiğinden dolayı 'derin şekilde rahatsız edici psikolojik bir durum'dur (Guiora,1983, Aktaran: Horwitz ve diğ.,1986). İlgili literatür incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ve öz-yeterlik algıları arasında oldukça kuvvetli ve olumlu ilişki olduğu (Aykaç Duman,2007; Rahemi,2007) görülmüştür.

Yapılan çalışmalar, İngilizce dersin yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısının lise öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerindeki etkililiğine ilişkin önemli kanıtlar sağlamıştır (Aksoy,2012; Aykaç Duman,2007; Bernaus ve Gardner,2008; Dewaele ve diğ.,2008; Gülözer,2010; Hussain ve diğ.,2011; Kennedy,1996; Kim,2006; Mahdinejad ve diğ.,2012; Öner,2008; Öner ve Gedikoğlu,2007; Rahemi,2007;). Fakat ilgili literatürde, dünyada ve Türkiye'de bu üç kavramın birlikte ele alınarak söz konusu değişkenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelendiği araştırmaya rastlanmamıştır. Yabancı dil başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması bireyin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi açısından çok önemlidir; dolayısıyla, İngilizce eğitimi çalışmalarında İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı kavramlarının önemi göz önüne alındığında bu üç kavramın birlikte incelenmesinin önemi ve gerekliliği açık ve anlaşılabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.3. Problem Cümlesi

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkilerin görünümü nedir?

1.4. Alt Problemler

1.4.1. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarılarına ilişkin görünüşleri nedir?

1.4.2. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4.3. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkide öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ve İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algıları anlamlı arabuluculuk rolü oynamakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğrenmede, kalıtsal ve çevresel etmenlerin yanı sıra okul süreci de öğrencilerin başarısında etkili olabilmektedir. Etkili öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için öğrencilerin başarısından sorumlu olan öğretmenler ve yöneticilerin yapması gerekenler ise öğrencilerin hangi düzeyde olduğunu saptayıp, öğrenme ve gelişmesi için en uygun koşulları sağlamaktır (Lembo,1971).

Öğrenmenin, “öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği” gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıf ortamında bilinçli bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Bu durum, her türlü öğrenme ortamında ve öğrenilecek her konuda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de büyük bir öneme sahiptir (Williams ve Burden,1997).

Dil öğretiminde yaşanan sıkıntılardan en önemlisi, öğretilen yabancı dili sadece kelime ve dil bilgisi kurallarından ibaret sanmak, dil eğitiminin kültürel ve günlük yaşam kısmını ihmal etmektir. Oysa dil, kelimelerin ve dil bilgisi yapılarının rastgele bir araya gelmesinden oluşmaz; kelimelere ve yapılar anlam katan onların kullanıldığı bağlamdır (Widdowson,1990:194). Demircan (1988:45)’a göre, öğretimde dilbilgisi yapılarının öğretilmesinin dil öğretmeye eşdeğer sayıldığı bir sistem içinde yetişmiş ortaöğretim öğrencileri dil öğrenmeyi aldıkları yüksek puanlarla eşdeğer görürler.

Ayrıca, bu öğrencilerin dil derslerinden hoşlanmadıkları, derslerde yeteri kadar aktif ve katılımcı olmadıkları öğretmenleri tarafından sıkça dile getirilmektedir.

Dil öğrenme yaş ve gelişim özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir ve kritik dönemlere sahiptir. Lennenberg (1967, Aktaran: Danesi,2003), çocuklarda dil öğrenmenin kritik döneminin doğumdan ergenlik çağına kadar olduğunu, daha sonra beynin yeni bir dili kazanmasının çocuklukta gibi gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Morgan'a göre ise, ergenlik döneminde tutumlar henüz kuvvetle benimsenmemiş ve değişebilen tutumlardır (Tavşancıl,2002). Liselerde ya da üniversitede yabancı dil kurslarında zorluk çeken öğrenciler bundan sonra bir yabancı dil kursuna katılımı mümkün olduğunca ertelerler (Onwuegbuzie, Bailey, ve Daley,2000) ve hatta yabancı dil öğrenmekten kaçınmak için diploma programlarını değiştirebilirler (Horwitz ve diğ.,1986). Diğer bir ifadeyle, lise dönemine denk gelen dil öğrenimi için kritik bir dönemeç olan ergenlik döneminde dil eğitimine önemle eğilmek gerekmektedir.

Liselerde İngilizce öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözülmesi ve İngilizce öğrenmede başarının artırılması, öğretmenler, öğrenciler, program geliştirmeciler, akademisyenler gibi hedef grupların, bu dili öğrenme süreci üzerinde etkili olan İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısına yönelik farkındalık düzeylerinin artırmaları ile sağlanabilir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algısı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiyi ve İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısının İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki arabuluculuk ilişkisini inceleyen mevcut çalışma, liselerde İngilizce öğrenimini öğrencinin bakış açısından anlama olanağını artıracığından, daha geniş kapsamlı bir öngörüye sahip olmayı sağlayacağından ve literatürde benzer teorik bir çerçevede incelenmiş çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı önemlidir.

1.6. Sayıtlılar

1. Öğrenciler ölçek sorularını içtenlikle cevaplamışlardır.

1.7. Sınırlıklar

1. Çalışma, 2012-2013 Öğretim Yılı'nda Bolu ili Merkez ilçede bulunan ve İngilizce ders saatleri aynı olan Anadolu Liseleri, Anadolu Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Liselerinden toplanan veriler ve araştırmada kullanılan ölçeklerin faktör yapılarıyla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

İngilizce Dersine Yönelik Kaygı: İngilizce öğrenme ortamlarında ortaya çıkan, özellikle dinleme ve konuşma gibi becerilerde kendini daha çok gösteren ve kişinin performansını etkileyen endişe.

İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon: İngilizce öğrenmeye başlamanın ana dürtüsü ve sonrasında uzun ve genelde yorucu öğrenme sürecini devam ettirmenin itici gücü.

İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı: Bireyin, İngilizce öğrenmek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olma kapasitesine ilişkin kendi yargısı.

İngilizce Ders Başarısı: Öğrencilerin II. Dönem İngilizce dersi karne notlarının 100 puan üzerinden görünümü.

Lise Öğrencileri: Ortaöğretim kurumlarının 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, yabancı dil kaygısı, motivasyonu ve öz-yeterlik algısıyla ilgili detaylı tanımlara ve konuyla ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1.Kaygı

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde başarıyı olumsuz olarak etkileyen duyuşsal bir faktör olarak karşımıza çıkan “kaygı” (anksiyete) (anxiety) sözcüğünün kökü Eski Yunanca (anxietas) olup endişe, “korku, merak” anlamına gelir (Köknel,1994). Kaygı, “olası zararlı/istenmeyen olaylara karşı endişeli bir beklenti hali” (Bandura,1997:137), nedeni açık olmayan (Başaran,1992:237; Öztürk,1985:58-59) ya da doyurulamayan motivasyonlardan dolayı korku ya da sıkıntı içinde değildir. Kaygı, geleceğe yönelik bir duygudur (Başaran,1992:237). Çok hafif tedirginlik ve gerginlik duygusundan, panik derecesine varan değişik yoğunlukta olabilir (Öztürk,1985:58-59). Spielberger (1983) ise kaygıyı, sinir sisteminin uyandırılması ile bağlantılı sübjektif gerginlik, endişe, asabiyet ve tasa duyguları olarak tanımlar. Dişçi (1989)’ye göre ise kaygı, kişiyi istenmeyen durumlara adaptasyon sağlamaya ya da mücadele etmeye yönelten normal bir duygudur ve bu duygu olmadan normal bir yaşam sürmek olası değildir. Kısacası kaygı, bir uyarana karşılaşıldığında hissedilen endişe eğilimi olarak tanımlanabilir.

Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran,1991:113). Kaygı düzeyinin yoğunluğu da gerilimi yaratan uyancının kişi tarafından nasıl algılandığına bağlıdır (Cüceloğlu,2007). Bacanlı (1997), kaygının öğrenme üzerindeki etkisinin ise kişiden kişiye değişmekle birlikte genel olarak çok yüksek ve çok düşük düzeyde kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, orta düzeyde kaygının ise öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Fakat kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, düşük olanlardan daha kolay şartlanır. Zekâ

düzeyi normal olan bireylerde yüksek kaygının etkisi başlangıçta olumsuz; sınavla yanılma ile kazanılan doğru alışkanlıklar sonucu da yani öğrenmenin daha sonraki evrelerinde olumludur. Zekâ düzeyi yüksek olan bireylerde kaygının etkisi olumlu, zekâ düzeyi düşük olanlarda ise olumsuzdur (Sargın,1990:13-14). Yüksek seviyede kaygı hissi yaşayan öğrenciler eylemlerini aynı etkinlikte otomatikleştirmez çünkü dikkate yönelik kullandıkları kaynaklar yüksek kaygı seviyesi sebebiyle ortaya çıkan görev bağımsız işleme nedeniyle başka yöne yöneltilmektedir (Pappamihel,2002). Diğer bir ifadeyle, kaygı, her bireyde farklı düzeylerde hissedilen ve gerçekleştirilecek eylemin sonucunu önemli ölçüde etkileyen bir faktördür.

Yapılacak eylemin sonucunu etkileme gücüne sahip olan ve kimi zaman kişilerin geleceklerinin şekillenmesinde etkisi görülen kaygıyı birçok neden ortaya çıkarabilmektedir. Genellikle kaygıyı başlatan nedenler alışlagelen çevrenin değiştirilmesi, olumsuz bir sonucun beklenmesi, gelecekte ne olacağının bilinmemesi ve düşünce-davranış farklılığıdır (Cüceloğlu,2007). Öğrenenlerin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları ve öğretmen davranışları (Bailey,1983), öğretmenlerin tehditkâr soruları (Ellis ve Rathbone,1987), dil derslerinin zorluk düzeyi (Price,1991; Young,1990), hedef kültür (Oxford,1992), algılanan düşük yeterlik hissi (Bandura,1997) de eğitim ortamlarında karşılaşılan kaygının nedenleri arasındadır.

Kaygıyı ortaya çıkaran nedenlerden bir veya birkaçı ile karşı karşıya kalan kişilerde subjektif duygu yönü ve otonom sinir sistemi faaliyetlerine bağlı olarak bedende ortaya çıkardığı değişiklikler olmak üzere iki tür kaygı belirtisi gözlemlenir (Morris, Davis ve Hutchings,1981; Özodaişık,1989:45). Burada sözü edilen subjektif duygu yönü negatif beklentiler, kafanın sürekli performans ile meşgul olması ve diğerlerinin algılarına yönelik endişe hali de dahil olmak üzere kaygının zihinsel boyutlarına yönelik bilişsel kaygı; asabiyet, mide ağrısı, kalp atışında artış ve gerginlik gibi nahoş duygu durumları içeren otonom sinir sistemine bağlı olarak gelişen somatik kaygı (Morris ve diğ.,1981) olarak açıklanabilir. Buna göre kaygıya karşı bedensel ve duyuşsal tepkilerin oluştuğu söylenebilir.

2.1.1.Kaygı Türleri

Birbirinden farklı özellikleri bulunan “kaygı” ilk defa Cattell ve Seidler tarafından 1958 yılında “durumluk” ve “sürekli” olmak üzere ikiye ayrılmış (Akçalı,1991:31; Spielberger,1972:481-493) ve Spielberger (1966)’in ‘İki Faktörlü Kaygı Kuramı’ ile kaygı yaşantıları arasındaki ayrım belirlenebilmiştir. Spielberger, kaygıyı, kişilik özelliği olarak kaygı hali “sürekli kaygı” ve kaygı uyandıran belirli bir uyarıya tepki olarak verilen geçici kaygı durumu “durumluk kaygı” olarak ikiye ayırmıştır (McIntyre ve Gardner,1991b:87). Kaygı türlerinin ölçülmesi ise Spielberger ve arkadaşlarının (1970) “Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri” ile mümkün olabilmıştır (Öner ve Le Compte,1985:1).

Durumluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği sübjektif korku durumu (Spielberger,1983), durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici duyuşsal reaksiyonlar (Özgüven,1994:323-324), belirli bir uyarıcı ya da durumu kendisi için tehlikeli ve tehdit edici olarak algıladığında ortaya çıkan his (Öner ve LeCompte,1985:1) olarak nitelenebilir. Dışçı koltuğuna otururken, sınav kapısında beklerken, uçağa binmeden ya da bir ameliyata girmeden önce yaşadığımız geçici ve duruma özgü olan tedirginlik ve huzursuzluk “durumluk kaygı” örnekleridir. Fizyolojik olarak da otonom sinir sisteminde meydana gelen uyarılma sonucu terleme, sararma, kızarma ve titreme gibi fiziksel değişimler, bireyin gerilim ve huzursuzluğu durumluk kaygı göstergeleridir (Öner ve LeCompte,1985:1). Durumluk kaygı, kısaca, belirli koşullarda bireyin benliğini ya da çıkarlarının tehdit edildiği zaman duyulan fakat tehdit durumu ortadan kalkınca yok olan bir tedirginliktir.

Oxford (1999b:4)’a göre, yabancı dil sınıflarında öğrenciler konuşmak zorunda kaldıklarında durumlarda durumluk kaygı yaşayabilmekte, fakat yabancı dil beceri ve düzeyleri arttıkça bu kaygı yok olmaktadır çünkü bireyin stres yaratan durumu tehdit edici olarak algıladığı durumlarda durumluluk kaygı düzeyi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Öner ve LeCompte,1985:1; Özgüven,1994:323-324). Bazı öğrencilerde ise yaşanan bu kaygı sürekli hale

dönüşmekte ve hiçbir zaman yok olmamaktadır. Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı sürekli kaygıya dönüşmeye başladığında, yabancı dilde performans ve başarıyı olumsuz etkilemektedir (Oxford,1999b:4).

Sürekli kaygı ise bir kişinin herhangi bir durumda kaygılı olabilme olasılığı (Spielberger,1983), pek çok farklı durumda kaygı göstermeye yatkınlık (Biggs ve Moore,1993: 243), stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı durumluk tepkilerin sıklığının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanması durumu (Özgüven,1994;322-324), doğrudan dış koşullara bağlı olmaksızın bireyin kendisini güvensiz hissetmesi ve uyarıcıyı tehdit edici olarak algılama eğilimi (Öner,1972:150) olarak nitelenebilir. Diğer bir ifadeyle, sürekli kaygı, bireyin herhangi bir farklı durumlarda sıklıkla kaygı duyması durumudur.

Sürekli kaygı yaşamaya yatkın olan bireyler diğerlerine oranla daha fazla durumluk kaygı yaşarlar (Öner ve Le Compte,1985:2; Özgüven,1994:324) ve objektif kriterlere göre nötr olan durumlarda bile kolaylıkla kaygılanır, karamsarlığa kapılır ve incinirler (Öner ve Le Compte,1985:2). Sürekli kaygı, bilişsel fonksiyonları zedeler, hafızayı zayıflatır, kaçınma davranışlarına neden olur ve bunun gibi başka pek çok etkiye sahiptir (Eysenk,1979, Aktaran: McIntyre ve Gardner,1991b:87). Yüksek sürekli kaygı düzeyine sahip bir birey pek çok farklı durumda kaygılanabilir (Spielberger,1983). Koşulların değişmesi de sürekli kaygı düzeyini etkilemez (Öner,1972:150). Sürekli kaygının içeriği kişiden kişiye değişiklik gösterebilir ve kişilik özelliklerinin belli durumlarla birlikte ele alınmadığında anlamsız olur (Miscel ve Peake,1982, Aktaran: McIntyre ve Gardner,1991b:88) çünkü sürekli kaygı bireyler arasında farklılıklar gösteren bir kişilik özelliğidir (Özgüven,1994:322-324).

Sürekli kaygının seviyesi, bireyin ilerdeki tehlikeli durumlarda yaşayacağı durumluk kaygı derecesinin şiddetini ve sıklığını belirler. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini yükseltir (Köknel,1989:70). Sürekli kaygı ile durumluk kaygı arasındaki orta dereceli bir bağlantının ($r = .33$ ile $.66$ arası) var oluşu bu iki kaygı türünün birbirinden bağımsız olmadığına işaret eder. Nitekim Sorosan ve Spielberger'in araştırma bulguları sürekli kaygı seviyesi yüksek

olan bireylerin belirli durumlarda çok daha kolaylıkla durumluk kaygı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır (Öner,1972:153).

Scovel (1991) ise, kaygı ve başarı ilişkisi ile ilgili yapılan pek çok araştırmayı taradıktan sonra, olumlu, olumsuz ve sıfır korelasyonlara rastlamıştır. Bunun üzerine “kolaylaştırıcı kaygı” ve “engelleleyici kaygı” ayrımını öne sürmüştür. **Engelleleyici kaygı**, öğreniciyi yeni bir öğrenme görevinden kaçmak için motive eder, bireyin kaçınma davranışını benimsemesi için onu duyuşsal anlamda motive eder. **Kolaylaştırıcı kaygı** ise, öğreneni yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve ‘yaklaşma davranışına’ yöneltir (Scovel,1991:139). Kısaca, kolaylaştırıcı kaygı öğrenme durumunda olumlu, engelleleyici kaygı ise olumsuz etkide bulunur.

Scovel’e göre, normal bir bireyde kolaylaştırıcı ve engelleleyici kaygı birlikte bulunmakta, bireyi dil öğrenme sürecinde karşılaştığı her yeni olguya karşı uyarmakta ya da motive etmektedir. Herhangi bir aktivite sırasında sergilenen iyi bir performans ise yeterli kaygı düzeyinin ortaya çıkması ile gerçekleşebilmektedir (Scovel,1991:139). Horwitz (1986)’e göre ise, kolaylaştırıcı kaygı, sadece basit öğrenme durumlarında yardımcı olmakta, daha karmaşık bir öğrenme durumu olan yabancı dil öğreniminde ise yeterli olmamaktadır. Scovel (1978) ise, kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde ‘öğrencileri alarında tutarak’ öğrenmeye yardımcı olabileceğini, diğer bir ifadeyle ‘kolaylaştırıcı’ bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Krashen (1982), kaygı düzeyinin sıfır olmasının zararlı olabileceğini, formal dil öğrenme ortamlarında kaygının yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Krashen (1981)’a göre, duyuşsal değişkenler dil öğrenmeye gelince daha önemli hale gelmektedir. Araştırmacının hipotezi tüm dil öğrencilerinin duyuşsal bir süzgece sahip olduğu ve bu süzgeçin dil öğrenme süreci ile çatışan olumsuz duyuşsal değişkenlerle harekete geçirildiğidir. Krashen (1981)’a göre, kaygıyı azaltmak, öğrencinin ilgisini konuya çekmek ve öz güvenini artırmakla duyuşsal süzgecin etkisi zayıflatılabilir. Diğer bir ifadeyle, motivasyon eksik olduğunda kaygı yüksek ve öz güven düşük olur, süzgeç kalkar ve girdi her zaman kabul edilemez ve girdi öğrenime yol açacak şekilde işlenemez.

2.1.2.Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğreniminin ilk evrelerinde öğrenci, öğrenimde, anlamada, dil bilgisinde ve diğer alanlarda karşılaştığı zorluklarla ilgili endişe yaşarsa ve hata yapmaktan rahatsızlık duyarsa kaygı meydana gelir. Tekrarlanan şekilde durumluk kaygı yaşayan öğrenci de bu kaygı uyarımını yabancı dil öğrenimi ile ilişkilendirecek ve ikinci dile ait ortamlarda kaygı yaşamayı bekleyecektir; bu durum da dil kaygısının başlangıcını oluşturmaktadır (MacIntyre ve Gardner,1989).

Yabancı dil kaygısını ilk defa yabancı dil öğrenimine özgü, ayrı bir olgu olarak ele alan ve teorik çerçevesini çizen Horwitz ve diğ. (1986:127)'e göre, yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür. Horwitz ve diğ. (1986) de, yabancı dil kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygısından ayrı düşünülmesi gerektiğine inanmaktadırlar çünkü onlara göre yabancı dil öğrenme süreci çok karmaşık deneyimlerden oluşur. Bu süreç öğrenen insanların algılarını, inançlarını, duygularını ve davranışlarını sınıf içiyle bağdaştırmalarını gerektirir (Brown, 1994:141). MacIntyre ve Gardner (1991b) da sürekli kaygı, durumluk kaygı, izleyici kaygısı, iletişim tutukluğu, kişilerarası kaygı, Matematik kaygısı, Fransızca test kaygısının iki ölçeği, Fransızca kullanım kaygısı ve Fransızca sınıf kaygısını temsil eden 23 ölçeği toplamış ve uyguladıkları faktör analizi sonuçlarına göre 3 kaygı kümesi olduğunu belirlemişlerdir. İlk faktör kaygı ölçeklerinin çoğunu (sürekli kaygı, iletişim tutukluğu, kişilerarası kaygı ve diğerlerini de kapsayacak şekilde) içermektedir ve *genel kaygı* olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörün *durumluk kaygı* olduğu gözlenmiştir. İlk ikisinden farklı olan üçüncü faktör Fransızca kullanım kaygısı, Fransızca sınıf kaygısı ve Fransızca test kaygısının iki ölçeğinden meydana gelmiş olup *dil kaygısı* olarak adlandırılarak dil kaygısının diğer iki kaygı türünden ayrılmasına olanak sağlamıştır. Allwright ve Bailey (1991:175) de yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden ayrı olarak düşünülmesi gerektiğini çünkü dil öğrenen insanların kendilerini öğrendikleri dille birlikte her yönüyle değişik bir ortamda bularak kendi kimliklerine karşı bir tehdit olarak algılayabileceklerini ve dil öğrenmenin heyecan verici olmaktan öteye çıkarak korku unsuru olacağını belirtmişlerdir. MacIntyre (1988) yaptığı bir araştırmada

yabancı dil kaygısıyla Matematik kaygısı arasında sıfır korelasyon olduğunu belirlemiştir. Kısaca, yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme ortamlarına has kaygı türüdür ve yapılmış çalışmalar yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden bağımsız ve ayrı ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Dinleme ve konuşma gibi iki temel görev gereksinimini merkez alan (Horwitz ve diğ.,1991), yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen ve konuşma, gerilim ve korku durumu olan yabancı dil kaygısı, yabancı dilin öğrenilmesinde, akılda tutulmasında ve üretiminde pek çok soruna neden olur (MacIntyre ve Gardner,1991a:86) ve kendisini “seslerin bozulması, gerekli vurgulamayı yapamama ve dilin ritmini yakalayamama, kendini göstermek için çağrıldığında ‘donup kalma’, yeni öğrenilen kelime ve tabirleri unutma ya da basitçe konuşmayı reddedip sessiz kalma’ şeklinde de gösterebilir (Young,1991a:430).

Yabancı dil öğrenme ortamlarında ortaya çıkan, özellikle dinleme ve konuşma gibi becerilerde kendini daha çok gösteren ve kişinin dil performansını etkileyen yabancı dil kaygısı her yaştaki bireyde gözlenebilir. Çocuk öğrenciler daha ‘düşük duyuşsal süzgece’ sahip olmaları nedeniyle ergenlik sonrası gençlere ve yetişkinlere göre hata yapmaktan daha az korkarlar, dili daha rahat ve yoğun bir biçimde kullanırlar, merak dürtüsü ile daha fazla yeni şey öğrenme isteği içindedirler ve yabancı dil kaygısının zarar verici etkilerinden de daha az etkilenirler. Bu durum da, yaşla birlikte yabancı dil ortamlarına ait kaygının arttığına bir diğer göstergesi olabilir (Gardner, Smyth ve Clement, 1979; Kaya,2004:3). Ayrıca, yaş arttıkça yabancı dil kaygısı yabancı dil başarısını daha fazla yordamaktadır (Gardner, Smythe, Clement ve Gliksmann,1976). Bu da, Horwitz (1986)’in yabancı dil kaygısının özellikle yetişkinlerde sorun olduğu, çocukların genellikle böyle bir kaygı yaşamadıkları yolundaki iddiasını doğrulamaktadır.

Yabancı dil kaygısına farklı bir bakış açısıyla yaklaşan Sparks ve Ganschow (1991), anadil sistemlerinde sorun yaşayan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye çalıştıklarında da benzer problemler yaşama ihtimalinin olduğunu ve bu durumun kaygı yaratacağını belirtmektedirler. Sparks ve Ganschow, yüksek, orta ve düşük kaygı

düzeyine sahip öğrencilerin yabancı dil performansları ile ilgili bir araştırma yapmış ve düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek performans ve beceri sergilediklerini gözlenirken, yüksek kaygılı öğrencilerin ortalama bir performans sergiledikleri gözlemler ve bunun üzerine, kaygının yabancı dilde başarı üzerinde etkili olmadığını ileri sürerek ‘Linguistik Kodlama Farklılıkları Hipotezi’ni öne sürmüşlerdir. Bu hipotez, yabancı dil öğrenimindeki bireysel farklılıkları açıklamada duyuşsal özelliklere bir alternatif olarak sunulmuştur. ‘Linguistik Kodlama Farklılıkları Hipotezi’ne göre, kaygının da aralarında bulunduğu duyuşsal değişkenler, yabancı dil öğreniminde yaşanan problemlerin nedeni değil sonucudur. Yaşanan problemlerin asıl nedeni anadilde karşılaşılan yazılı ve sözlü sorunlarla, yabancı dil öğrenirken karşılaşılanlar arasında bir ilişki olması ve anadilde yaşanan problemlerin aynı şekilde yabancı dilde de yaşanıyor olmasıdır. Fakat Onwuegbuzie, Bailey ve Daley’nin (2000) çalışmasının sonuçlarına göre, anadil probleminin göstergeleri kontrol altına alındıktan sonra bile yabancı dil kaygısı dil başarısını açıklamada önemli bir güce sahiptir ve yabancı dil kaygısı yalnızca anadil kodlama bozukluklarının sonucu olarak oluşmamaktadır.

Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygının dil öğrenimini olumsuz yönde etkilediğine dair yapılmış çalışmaların aksine Chastain (1975), İspanyolca, Almanca ve Fransızca sınıflarında bir çalışma yürütmüş ve kaygı ile öğrencilerin ders notları arasında pozitif bağlantı bulmuştur. Bu çalışma, fazlasının zararlı olacağı halde düzgün kaygı miktarının yabancı dil öğrenimini kolaylaştıracağı sonucuna varmıştır. MacIntyre (2002) ise çabanın bazen kaygıya bir tepki olarak geliştiğini ve bu durumda kaygı duymanın olumlu bir ruh hali olduğunu ifade etmektedir.

Yabancı dil kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen Onwuegbuzie ve diğ. (2000:12) ise erkeklerin yabancı dil çalışmayı dişil bir alan olarak algıladıkları durumlarda “dişil yönelimli bir yabancı dil kültürünün” ortaya çıkacağını ve bu nedenle bu durumlarda erkeklerin dil öğrenme bağlamlarında kendilerini daha az rahat hissedeceklerini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Campbell (1999), dil kaygısı ile ilgili olarak dört beceride cinsiyete ilişkin farklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, erkekler ve kadınlar dinleme becerisi ile ilgili dersten iki hafta önce ve

iki hafta sonra eşit oranlarda kaygı duymakta olup bu alanda çok az cinsiyet farkı görülmektedir. Bunun tersine, okuma becerisinde ise kaygı duyan kadınların sayısı %7 oranında düşmüş ama kaygı duyan erkeklerin sayısı ise % 9 oranında artmıştır.

2.1.2.1.Yabancı Dil Kaygısı'nın Bileşenleri

Yabancı dil öğrenme ortamlarında kendini gösteren yabancı dil kaygısı, akademik ve sosyal ortamlarda performans değerlendirmesi ile ilgili olduğundan performans durumlarında görülen '**iletişim kaygısı**', '**sınav kaygısı**' ve '**olumsuz değerlendirilme kaygısı**' olmak üzere üç farklı kaygı türü ile ilişkilendirilebilir (Horwitz ve diğ.,1991:30-31).

İletişim kaygısı, insanlarla gerçek ya da olası sözel iletişim durumlarında duyulan korku ya da kaygıdır (Daly,1991; Horwitz ve diğ.,1991:30). İletişim kaygısı, sosyal ve aktif olmayla ilgili genetik yatkınlık, kişilerin geçmişte iletişim girişimlerine yönelik aldıkları pekiştireç ve cezalar ve bu pekiştireç ve cezaların tutarsızlığı, erken çocukluk döneminde yeterli iletişim becerisinin kazanılmaması ve iletişim becerilerinin gelişimi için doğru iletişim modellerine sahip olmamaktan kaynaklanmaktadır (Daly, 1991:4-6). Normal şartlar altında bile toplum önünde konuşmakta zorlanan bireyler, yabancı dil ortamlarında, çok iyi hakim olmadıkları bir dilde ve performansları sürekli gözlenirken konuşmakta çok daha fazla zorlanmaktadır. Normal şartlar altında oldukça 'konuşkan' olan kişiler bile, yabancı dil sınıf ortamlarında sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler (Horwitz ve diğ.,1991:30).

İletişim kaygısı, yabancı dil kaygısı ile yüksek seviyede öz bilinçlilik hali, hata yapma korkusu ve konuşurken mükemmel olma arzusu gibi ortak özelliklere sahipken (Horwitz ve diğ.,1986), yabancı dil kaygısının dil öğrenme sürecinin kendine özgü olmasından kaynaklanan sınıfta dil öğrenimiyle ilgili öz algı, inanç, his ve davranışlardan meydana gelen müstakil bir bileşke olmasıyla da yabancı dil kaygısından farklılaşmaktadır (Horwitz ve diğ.,1986:128).

İletişim kaygısı, derecelendirmelerin davranışsal gözlemi, fizyolojik değerlendirme ve öz raporlama metotlarıyla ölçülebilir. Davranışsal gözlemler ve konuşmacıda meydana gelen gerginlik ya da korku (örneğin kıpırdanmak, bakışı kaçırmak, kekelemek ya da tutulmak gibi) gözle görülebilen belirtilere daha açıkken; fizyolojik ölçümler, kan basıncı, kalp atış hızı, galvanik deri tepkisi ve vücut ısısı gibi daha az görünür olan ve daha anlık olan tepkileri değerlendirir (Daly,1991).

Sınav Kaygısı, akademik değerlendirme ortamlarında duyulan başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlanabilir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, gerçekçi olmayan hedefler belirleme ve mükemmel olmayan her sonucu başarısız kabul etme eğilimindedirler. Yabancı dil öğretimindeki yazılı, sözlü sınavların ve ‘quiz’lerin çokluğu göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğrenme ortamlarının neden sınav kaygısı düzeyini artırdığını anlamak zor olmamaktadır. Sözlü sınavlarsa hem sınav kaygısı hem de sözel iletişim kaygısına yatkın öğrencilerde her iki kaygıyı eş zamanlı olarak tetikleme potansiyeline sahiptir (Horwitz ve diğ.,1991:30).

Olumsuz değerlendirilme kaygısı ise olumsuz değerlendirileceğini düşündüğü için başkalarının değerlendirmelerinden ve değerlendirilme ortamlarından kaçınma olarak tanımlanabilir. Olumsuz değerlendirilme kaygısı, sadece yabancı dil sınıflarına özgü değildir, iş mülakatı gibi değerlendirme ortamlarında da yaşanabilir. Yabancı dil sınıflarında, diğer derslerden farklı olarak öğrencilerin sınıftaki ‘yegane akıcı konuşmacı’ olan öğretmen ve gerçek veya algılanan şekilde akranları tarafından değerlendirilmesi ileri derecede hassasiyet göstermelerine sebep olabilir (Horwitz ve diğ.,1991:31).

Kısaca, yabancı dil kaygısı, kişilerle sözel iletişim ortamlarında hissedilen kaygı türü olan iletişim kaygısı, bireyin performansının sözlü veya yazılı bir şekilde bilimsel olarak değerlendirildiği durumlarda ortaya çıkan sınav kaygısı ve dil öğrenme ortamlarında öğretmen veya arkadaş gibi başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısı olarak tanımlanabilecek olumsuz değerlendirme kaygısı bileşenlerinden oluşmaktadır.

2.1.2.2.Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Dil ortamlarında ortaya çıkan ve performans durumlarında görülen temelde iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirilme kaygısı olmak üzere üç farklı kaygı türü ile bağlantılandırılabilen yabancı dil kaygısının birçok nedeni bulunmaktadır.

Yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamı (Littlewood,1984:58-59) ve yabancı dil sınıflarında da Matematik, Fen Bilgisi vb. diğer derslerdeki gibi öğrencilerin anadillerini konuşamaması (Allwright ve Bailey,1991:144; Horwitz ve Young,1991; Kitano,2001) öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Dewaele ve diğ. (2008) tarafından lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının araştırıldığı çalışmada, sadece sınıfta öğrenmeye dayalı yabancı dil öğreniminin dilin program dışı kullanımını da içeren öğretime göre daha yüksek seviyelerde yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Şevik (2007) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil sınıflarında anadilin yeri incelenmiştir; çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu anadil kullanımına karşı olmadıklarını, anadil kullanımının farklı hedefler doğrultusunda ve farklı seviyelerde yabancı dil öğrenimine katkıda bulunduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir.

Yabancı dil kaygısının diğer nedenleri, öğrencilerin yaşadığı olumsuz deneyimler (MacIntyre ve Gardner,1989:257) ve hedef dil üretiminde yeterliklerinin azımsamasıdır (Awan, Azher ve Naz,2010; Gregersen,2003; Horwitz,2001; Horwitz ve diğ.,1986; Öztürk,2003). Bireyin anadilde kendi ve diğerlerinin performansı ile yabancı dildeki performansını karşılaştırması (Bailey,1983) ve mükemmeliyetçi olmaya çalışması (Gregersen ve Horwitz,2002) da öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Düşük başarı algısı ve düşük özgüven (Clement, 1980, Aktaran: MacIntyre,1999:32; Horwitz ve Young,1991) ve düşük öz saygı (Horwitz ve Young,1991) da yabancı dil kaygısının nedenleri arasındadır.

Öğrencinin dil eğitmeni ile ilişkisi ve zor etkileşim kurması, öğretmenin sınıfta konuşma ve öğretimin çoğunu kendisinin yapması gerektiğine dair dil öğretimiyle ilgili yanlış inanışları, sert ve küçük düşürücü hata düzeltme metodu ve sürekli hata

düzeltilmesi, özellikle baskıcı ve çatışan öğretim stili ve sağladığı düşük destek seviyesi (Bailey,1983; Littlewood,1984; MacIntyre,1999; Tsui,1996; Young, 1994) öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmenin sürekli hata düzeltmesi yabancı dil kaygısını arttırırken, bazı öğrenciler hatalarının düzeltilmesini beklediklerini ve öğretmenlerinin hatalara dikkat etmediği ya da hataları düzeltilmediği zaman rahatsızlık duyacaklarını belirtmiştir (Koch ve Terrell,1991; Young,1990). Diğer bir ifadeyle, burada sorun hata düzeltmenin kendisi değil kullanılan metottur (Tsui,1996). Appleby (1990,Aktaran: Aida,1994), öğrenci ihtiyaçları ve dil bozukluklarına empatiyle yaklaşmayan öğretmenlerin öğrencileri büyük anlamda rahatsız ettiğini belirtmiştir.

Dil sınıfında net olmayan durumlarda hoşnutsuz olan öğrenciler (projelerle ilgili detay vermeyen, program kullanmayan) daha esnek sınıf ortamı kullanan öğretmenlerin öğretim stili yüzünden kaygı yaşamaktadırlar. Ayrıca, detaylara yönelim göstermeyen bir öğrenim stili olan öğrenciler, kesin detay talep eden öğretmen karşısında kaygı duymaktadırlar. Kuvvetli duyuşal tercihleri (sadece dinlemek yerine görerek öğrenmek gibi) öğretmenleri tarafından ihmal edilen öğrenciler de dil sınıflarında gergin olurlar. Yabancı dil kaygısı, “belirli bir dil öğrencisinin stili ve belirli bir dil öğretmenin stili arasında çatışma olduğunda” çoğalır (Oxford,1999b). Bir grup öğrenci tarafından rahatlatıcı olarak algılanan bir uygulamanın farklı tür sınıf yönetimine alışık olan değişik kültürel gruplardan gelen öğrencilere stresli gelmesi (Horwitz,2001) de öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Oxford (1999a:64), davranışların kültürlere göre değişebileceğini ve bir kültürde kaygı gösterdiğine inanılan davranışın diğer bir kültürde normal sayılabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencinin aksanının mükemmel olması gerektiğine dair olan inancı (Awan, Azher ve Naz, 2010; Aydın,1999; Horwtiz,1988; Horwitz ve Young,1991; Littlewood,1984; Price,1991; Young,1991b; Zhang ve Zhong,2012), öğrencilerin iyi yazma konusunda kesin kural oluşturmalarından ve kendilerini bu kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda hissetmelerinden (Daly,1991:129) kaynaklanan yazma korkusu, bazı öğrencilerin doğru ifade etmeyi öğrenene kadar yabancı dil sınıfında hiçbir şey söylememeleri gerektiği ve bilmedikleri bir kelimeyi tahmin etmenin doğru olmadığı gibi yanlış inançları (Aydın,1999; Horwtiz,1988; Horwitz ve Young,1991;

Horwitz,1984, Aktaran: Horwitz ve diğ.,1991), öğrencilerin hedef dili zor olarak algılamaları (Saito ve Samimy, 1996), öğrencilerin konuşmak için çok sayıda kural gerektiğine inanmaları (Horwtiz,1988; Horwitz ve Young,1991; Price,1991) ve kuralları yanlış anlamaktan veya yorumlamaktan endişe duymaları (MacIntyre,1995), öğrencilerin duydukları her kelimeyi anlamak zorunda olduklarına inanmaları (Horwitz ve Young,1991; Scarcella ve Oxford,1992), öğrencilerin standartlarını kaset, video ve öğretmenler gibi uzman dil kullanıcılarınınki kadar yüksek tutmaları (Gegersen ve Horwitz,2002; Kitano,2001) da yabancı dil kaygısının nedenleri olarak belirtilebilir.

Özellikle “alışılmamış, muğlak ve yüksek seviyede ölçücü” olan sınavlar ve öğrencilerin bildikleri dilbilgisi kurallarını test veya sözlü sınavda unutmaları (Horwitz ve diğ.,1991; Young,1991a:427-429), öğrencileri sık sık sözlü sınav yapmak (özellikle dinleme/anlama) (Horwitz ve Young,1991), aşına olmayan ve sınıf uygulamalarını gerçek anlamda test etmeyen değerlendirme yöntemleri (Horwitz ve Young,1991; Leki,1999; Young,1991a) de öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olabilir.

Rekabete dayalı sınıf ortamı (Bailey,1983; Horwitz ve Young,1991; MacIntyre,1999), öğrencilerin aşırı çalışması ve performanslarıyla aşırı derece ilgilenmeleri (Aydın,1999; Horwitz ve diğ.,1991) ve ailenin öğrencinin dil başarısına dair beklentileri (Chan ve Wu,2004) de öğrencilerin dil sınıflarında kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Yabancı dil kaygısının diğer bir nedeni ise, öğrencilerin, kendilerine gülüneceği korkusu, utanma kaygısı ve kendilerini küçük duruma düşürme korkusu yaşamalarından dolayı en çok akranları önünde konuşmaktan endişe duymaları, değerlendirilme, yargılanma ve kıyaslanma korkusudur (Aydın,1999; Chan ve Wu,2004; Gregersen,2003; Horwitz ve diğ.,1986; Horwitz ve Young,1991; Kitano,2001; Leki,1999; Littlewood,1984; MacIntyre,1999; Öztürk,2003; Price,1991). Bu durumun tam tersi olarak bazen oldukça yeterli bazı öğrenciler, diğerlerine göre üstün olan dil bilimsel beceriler yüzünden akranları tarafından kıskanılacağını ve kendilerinden fazla hoşlanılmayacağını düşündüklerinden dolayı bilerek hata yaparlar, öğretmenlerin kendilerini eleştirmelerini sağlamaya çalışırlar ya da bu ikilemden kurtulmak için sınıf etkileşiminden uzak dururlar. Diğer bir ifadeyle, kaygı yaşamaya

müsait adaylar hem yeterliği az öğrenciler hem de yüksek yeterlik seviyesine sahip olan öğrencilerdir (Allwright ve Bailey,1991).

Hedef dili hazırlıksız olarak kullanmak zorunda kalmak ve iletişim tutukluğu yaşamak (Horwitz ve diğ.,1986; Horwitz ve Young,1991; Marwan,2008; Price,1991; Young,1990), sınıf önünde sözlü sunum ve skeç yapmak ve sorulara hedef dilde cevap verirken tahtaya kaldırılmak (Awan ve diğ.,2010; Horwitz ve Young,1991; Koch ve Terrell,1991; Oxford,1999b; Young,1990) da yabancı dil kaygısının nedenleri arasındadır. İkinci yabancı dil öğrencileri etkinliklere sınıf önünde katılmaktansa küçük gruplar halinde katılmayı tercih etmektedirler. Hatta evde kompozisyon yazmak ve sessiz okuma da diğerlerinin önünde hedef dili konuşmaktan daha az kaygı uyandırır (Young,1990). Sınıfta kalma korkusu da öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır (Marwan,2008).

Konuşmanın hızlı, farklı aksanlı, kötü telaffuzlu ve çok yavaş sesle olması, bilinmeyen kelimeler ve zor cümle yapısı kullanımı ve aşına olmayan konulardan dolayı dinleme ve anlama korkusu yaşamak (Awan ve diğ.,2010; Vogely,1998), aşına olmayan kültürle ilgili içerik (Saito ve diğ.,1999), metinde her kelimeyi ya da fikri anlama isteği yüzünden ikinci dilde okuma korkusunun oluşması (Lee,1999), hedef dilde zayıf kelime dağarcığına sahip olmak (Price,1991), çok kültürlü ve yabancı konuşmacıların olduğu ortamlardaki öğrenme (Clement,1980, Aktaran: MacIntyre,1999:32), hedef dil grubun üyeleriyle temas fırsatı ve etnik gruplar arasında gerginlik (MacIntyre,1999) ve öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kendi dilini, kültürünü ve etnik kimliğini kaybetme korkusu yaşaması (Clement,1980, Aktaran: MacIntyre,1999:32; Oxford, 1999a) da yabancı dil kaygısının diğer nedenleri arasındadır.

Yabancı dil kaygısının nedenleri, öğrencilerin diğer derslerde olduğu gibi anadillerini konuşamaması, kendi yeterliklerini azımsaması, yaşadığı olumsuz deneyimler, mükemmeliyetçi olmaya çalışması, akranlarının önünde küçük düşme ve kıyaslanma korkusu, kendi kimliğini kaybetme korkusu, performanslarıyla fazlasıyla ilgilenmeleri, dil öğrenimiyle ilgili yanlış inançları, hedef dili sözlü sınav veya tahtaya kaldırılma gibi durumlarda hazırlıksız olarak kullanmak zorunda kalmak, hedef dilde

çok az kelime bilgisine sahip olmak, öğretmenin sert ve küçük düşürücü hata düzeltme metodu ve sürekli hata düzeltmeleri, öğrencilerin alışkın olmadıkları sınav tarzları, rekabetçi sınıf ortamı, çok hızlı ve aksanlı konuşulması, aşına olunmayan içerik, düşük öz güven ve ailenin öğrencinin dil başarısına dair yüksek beklentileri olarak özetlenebilir.

Birçok nedenden dolayı yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencinin sübjektif hisleri, psiko-fizyolojik semptomları ve davranışsal tepkileri herhangi bir spesifik kaygı durumunda da aynıdır. Kaygı duyan bireyler korku, endişe ve hatta yılgınlık yaşarlar. Bu bireyler, bir konuya yoğunlaşmakta zorlanırlar, unutkan olurlar, terlerler ve çarpıntı yaşarlar. Baş ağrısı, mide bulantısı, gerginlik, açıklanamayan kas ağrıları bazı fiziksel belirtilere örnek olarak gösterilebilir. Bu bireyler, derse gelmemek ve ödevleri ertelemek gibi kaçınma davranışları da sergileyebilirler. Bazen de tam tersine çok fazla çalışmalarına rağmen durumlarında kayda değer hiçbir ilerleme olmamaktadır (Horwitz ve diğ.,1986:125-128). Gönüllü olarak aktivitelere katılmamakta ve üzerlerinde hata yapmaları durumunda sosyal bir baskı oluşabileceğini düşünmektedirler (Gardner ve MacIntyre,1993:2-3). Yüksek seviyede kaygı hissi yaşayan öğrenciler eylemlerini aynı etkinlikte otomatikleştirmez çünkü dikkate yönelik kullandıkları kaynaklar yüksek kaygı seviyesi sebebiyle ortaya çıkan görev bağımsız işleme nedeniyle başka yöne yönlendirilmektedir (Pappamihel,2002). Diğer bir ifadeyle, yabancı dil kaygısı yaşayan bireyler herhangi bir spesifik kaygı yaşayan bireyler gibi sübjektif hisler, psiko-fizyolojik semptomlar ve davranışsal tepkiler göstermektedirler.

2.1.2.3.Yabancı Dil Kaygısı ile Başetme Yolları

Öğrencilerde oluşan yabancı dil kaygısının beraberinde başarısızlıkları getirmesi üzerine, çalışmalar kaygı ile nasıl baş edilebileceği üzerinde odaklanmıştır. MacIntyre ve Gardner (1989:257) öğrencilerin dil öğrenmeye dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Çoğu öğretmen, öğrencilerin suskunluğunun sebebinin düşük İngilizce yeterlik seviyesi olduğunu söylemektedir (Tsui,1996). Öğretmenler,

öğrencilerin düşük performansını yetersizliğe, yetersiz geçmişe ya da zayıf motivasyona bağlamadan önce kaygının öğrenci davranışlarının sebebi olabileceğini dikkate almalıdırlar (Horwitz ve diğ.,1986).

Kaygı ile baş etme yöntemleri üzerine odaklanmış olan ilk çalışmada (Horwitz ve diğ.,1986) bulunan sonuçlara göre, iki yöntem ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi, kaygı doğuran durumlarla baş etmeyi öğrencilere öğretmek, ikincisi de öğrenme ortamını daha az stresli bir hale getirmektir. Bunun için ise Ellis ve Sinclair (1989), ne öğretilmeli yerine nasıl öğretilmeli üzerinde odaklanarak, öğrencilerin daha iyi öğrenebilme yolları konusunda öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği düşüncesini ileri sürmüşlerdir.

Yabancı dil kaygısını azaltmak ya da kaygıyla başa çıkmak için bu konuda özel hazırlanmış grup çalışması etkinlikleri ve oyunlar yoluyla öğrencilerin irrasyonel inanç ve korkularını anlamaları sağlanabilir (Crookall ve Oxford,1991; Horwitz ve Young, 1991). Öğretmenler sınıfta kaygıyı azaltmak için eşli çalışma, küçük grup çalışması, oyunlar, simulasyonlar ve yapılandırılmış alıştırma yoluyla sınıfı mümkün olduğunca dostane ve rahatlatıcı hale getirebilirler (Price,1991). Yüksek kaygı seviyesine sahip öğrenciler destek grupları, daha küçük grup çalışması, bireyselleştirilmiş dil öğretimi uygulamaları ya da dil kulübü gibi çeşitli türlerde ek öğretime dahil edilebilirler (Conway,2007; Horwitz ve Young,1991; Young,1991).

Öğretmenlerin öğrencilerden yeni dilde konuşmaya ilişkin korkuların listelemeleri istemesi, bunları tahtaya yazıp öğrencilere bu korkularında yalnız olmadıklarını göstermesi ve “Hata yapacağım ve diğerleri gülecek” ten tutun “aksanım berbat”a kadar değişen inançların her birinin irrasyonel ve yapıcı olmayan çıkarımlardan yola çıktığını göstermesi (Foss ve Reitzel,1988) de yabancı dil kaygısını azaltmak ya da kaygıyla başa çıkmak için kullanılabilecek diğer bir taktiktir.

Kaygıyı azaltmanın başka bir yolu öğrencilerin kaygı seviyelerini grafikte göstererek kaygılarının sebebine odaklanmalarına yardımcı olacak kaygı grafiği kullanmalarıdır (Young,1991a). Öğrencilerin tuttukları günlükler aracılığıyla hislerini

yazıya dökerek duygularını, korkularını ve geleceğe dair planlarını paylaşmaları (Campbell ve Ortiz,1991; Young,1991a) ve odaklı kompozisyonlar yazarak bakış açılarını değiştirmeleridir (MacIntyre ve Gardner,1991a). Sessiz okuma faaliyetinde bulunmak da kendi hızında çalışmaya izin vereceğinden öğrencinin duyacağı kaygı seviyesini azaltır (Young,1991a) çünkü “okuma esnasında birey herhangi bir bilgiyi kaçırıp kaçırmadığından emin olmak ve sorun yaşadığını herkesle paylaşmak zorunda kalmadan kendi yorumundan emin olmak için bir metni pasajı birden çok kez gözden geçirebilir (MacIntyre, Noels ve Clement,1997).

Öğrencilerin “Güzin Abla” gibi dertlerini dinleyen bir kişiye mektup yazarak kaygılarını açıklaması ve daha sonra bu mektupları okuyarak birbirlerine öğüt vermesi sağlanabilir (Crookall ve Oxford,1991). Ayrıca, öğrencilerin kaygı yaşadıkları ortamlarda kendilerini motive etmek için kendi kendilerine (Young,1991), öğretmenleri ya da arkadaşları ile konuşmaları (Campbell ve Ortiz,1991) da yabancı dil kaygısının azaltılmasına yardımcı olabilir.

Yabancı dil kaygısının azaltılmasına yardımcı olmak için öğretmenlerin başarılı dil öğrenimi için makul yükümlülüğün ne olduğunu ve akıcı olmayan dil becerilerinin bile önemini öğrencilerine anlatması (Horwitz,1988:286), öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak sınıf tartışması gibi etkinlikleri düzenlemesi, gerçek yaşamla bağlantılı ve ödül sunarak ve derse katılım için daha fazla not vererek teşvik edici ortamları oluşturması, öğrencileri konuşmaya cesaretlendirmesi ve desteklemesi ve her öğrenciye hitap edebilecek amaçlar oluşturulması (Chastain,1988:291; Çubukcu,2007), telafi stratejilerini daha sık kullanması (Eysenck, Deraksan, Santos ve Calvo,2007) da teşvik edilebilir.

Öğretmenlerin sorulara cevap vermek için öğrencilere daha fazla süre vermeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almaları, kullanacakları hata düzeltme tekniklerinin seçimine dikkat etmeleri, soru sorarken belirli öğrencileri seçmemeleri ve önce utangaç öğrencilere söz vermeleri (Çubukcu,2007), öğrencilerin cevap verirken gönüllü ve rahat olabilecekleri emniyetli ve sıcak bir sınıf ortamı sağlamaları (Young,1994), ders anlatırken kendilerini videoya alıp dışarıdan biri olarak öğretim stillerini, sınıfın ve

öğrencilerin bireysel tepkilerini görmeleri ve daha sonra eleştirel şekilde izleyerek öğretmeye yönelik kendi inançlarını sorgulamaları (Young,1991a), yeni öğretim felsefeleri, uygulamaları ve araştırmaları ile ilgili olarak son gelişmeleri takip etmek için konferans, çalıştay ve panellere katılmaları (Young,1991a) da öğrencilerde oluşabilecek yabancı dil kaygısının azalmasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerde sürekli başarısızlık, aşağılama ve sürekli olumsuz geri bildirimler gibi 'korku' ya da 'kaygı' oluşumuna neden olacak uyarıcılardan kaçınmaları (Ormrod,2003) ve güçlü bir yeterlilik hissi kurmaları (Bandura,1993) da yabancı dil kaygısının azaltılmasını sağlayan önemli taktiklerdendir. Öğrencilerin 'geçmiş yaşantıları' sonucu belli bir öğretmene, derse ya da okula karşı geliştirdikleri 'korku' ve 'kaygı'larının, klasik koşullanmadaki 'davranışın sönmesi' ilkesinden yararlanılarak ortadan kaldırılması (Erden ve Akman,2001) da mümkündür.

Sonuç olarak, öğrenenlerde yabancı dil kaygısını azaltmak ya da bu kaygıyla başa çıkabilmek için öğrenme ortamlarının kişide strese neden olmayacak şekilde düzenlenmesinin, ders içi etkinliklerinde grup aktivitelerine daha sık yer verilmesinin, öğretmenin hata düzeltme konusunda çok sert olmamasının, öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısı hakkında birbirleriyle konuşmalarının ve öğrencilere kaygı ile nasıl başa çıkacaklarının öğretilmesinin önemli olduğunu söylenebilir.

Dil öğreniminde öğrenci başarısını etkileyen diğer bir duyuşsal faktör ise motivasyondur. MacIntyre ve Gardner (1991b) motivasyon ve kaygının karşılıklı ilişki içinde olduğu ve dil öğrenimini etkilediğini belirtmişlerdir. Elde ettikleri veriler ise bu iki değişken arasında ters ilişki olduğunu, öğrencilerde kaygı seviyesi arttıkça motivasyon seviyelerinin azalacağını göstermektedir (MacIntyre ve Gardner,1991b). Yüksek motivasyon öğrencide kaygıyı azaltır ve yüksek kaygı duygusu ise ikinci dil motivasyonuna ket vurur. Fakat motivasyonun öğrencide meydana getirdiği etkiyi tam olarak anlayabilmek için öğrencinin kaygı yaşayıp yaşamadığı dikkate alınmalıdır (MacIntyre ve Charos,1996). Kısaca, motivasyon eksik olduğunda kaygı seviyesi yükselir ve öğrenme meydana gelmez.

2.2.Motivasyon

Başarıyı etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalar, başarı olgusunun genelde pek çok iç ve dış faktörden etkilendiğini ortaya koymakla birlikte, son yıllarda başarıyı etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğu vurgulamaktadırlar (Linnerbrink ve Pitrich,2002). Motivasyon, Latince ‘movere’, İngilizce ve Fransızca ‘motive’ kelimesinden türetilmiştir. Osmanlıca sözcüklerde ‘sevk eden’, ‘harekete geçirici’, Türkçede ‘güdü’/saik’ anlamlarına gelmekte ve yöneltme, isteklendirme, teşvik etme anlamlarında kullanılmaktadır (Baltaş,2011). Motivasyon kelimesi, Türkçe’de güdülenme, isteklendirme, özendirme ve işe geçme anlamına gelmektedir (TDK Sözlüğü,2000). Motivasyon kavramı, “belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye (coşku, istek) neden olan ve davranışları yönlendiren bir ‘itici güç’ (Fidan,1993:42) ve devamlılığı sağlayan içsel süreçtir (Slavin,2003). Motivasyon, eyleme geçmek için bilinçli karar almaya yönlendiren bilişsel ve duyuşsal uyanım durumu olarak yorumlanabilir; motivasyon sayesinde entelektüel ve/veya fiziksel çaba harcanarak daha önce belirlenmiş amaçlara ulaşılabilir (Williams ve Burden,1997:120). Kısaca, motivasyon, belli durumları gerçekleştirmek için psikolojik açıdan bireylere enerji veren, onları harekete geçiren ve eylemin devam edilmesini sağlayan güçtür.

Motivasyon, bireylerin neden belirli şekillerde davranıp düşündüklerini açıklamakta kullandığımız soyut kuramsal bir olgudur. Motivasyon; a) belirli bir eylemin seçimine b) seçilen eyleme harcanan çaba ve c) gösterilen sebata işaret etmede kullanılan genel metottur. Bu nedenle motivasyon bireylerin neden bir şeyi yapmaya karar verdiğini, bu kararı ne kadar ciddiyetle uyacaklarını ve bu eylemi ne kadar süre devam ettireceklerini açıklar (Dörnyei,2001b).

Pintrich ve Schunk (1996:4)’a göre motivasyon amaca yönelik etkinliklerin başlatıldığı ve devam ettirildiği dört temel aşamadan oluşan bir süreçtir. Bu süreçler;

- İhtiyaç: Motivasyon, belirli şeylere karşı duyulan ihtiyaç ile başlar.
- Uyarılma: Bireyde ihtiyacın giderilebilmesi için herhangi bir gücün oluşmasıdır.

•Davranış: Bireyin ihtiyacı doğduğunda ve bu ihtiyacı gerçekleştirmek için uyarıldığında belirli bir davranışta bulunma aşamasına gelinir.

•Doyum: Bireyin gösterdiği davranış, ihtiyacını gerçekleştirdiği ölçüde birey doyuma ulaşır. Diğer bir ifadeyle, birey, bir şeye ihtiyaç duyduğu zaman motive olmaya başlar ve uyarılır, ihtiyaç duyduğu şeye ulaşmak için davranışta bulunur ve ihtiyacını gerçekleştirdiği anda doyuma ulaşır.

Motivasyon, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır ve nerede olunursa olsun, ne yapılırsa yapılsın her davranışın altında bir motivasyon ve motivasyonlar zinciri yatar (Cüceloğlu,2007). Çünkü çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak oluşturur. Bireyler, önceden düşünerek kendilerini motive eder ve eylemlerini yönlendirirler, ne yapabilecekleri ile ilgili inançlarını oluştururlar, gelecekte eylemlerin sonuçları ile ilgili beklentileri vardır ve kendilerine amaç belirlerler ve bu değer verdikleri geleceği elde etmek için eylem planları oluştururlar (Bandura,1993). Diğer bir ifadeyle, hedefe yönelik sergilenen davranışlarımızda motivasyonumuz belirleyici rol oynar ve bu nedenle de niyet veya arzumuzu ortaya koyan davranışlar ortaya çıkar.

Motivasyon, öğrencinin zaman, enerji ve çaba yatırımının algılanan karşılığıdır. Öğrencinin neden orada olduğu ve onu çalışmaya devam etmeye itenin ne olduğu ile ilgilidir (Ehrman,1996). Motivasyon, öğrenim sonuçları/başarı ile dolaylı olarak ilişkilidir çünkü tanım itibarıyla motivasyon başarıdan değil davranıştan önce gelen bir olgudur. Diğer bir deyişle motivasyon, bireylerin davranışlarının ne kadar başarılı olacağını açıklamaktan ziyade neden belli bir şekilde davrandıklarını açıklayan bir olgudur (Dörnyei,2001b). Motivasyon, genellikle başarılı sonuçların anahtar belirleyicisidir ve öğrenme süreci üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Hsieh, 2004). Öğrencinin motivasyon düzeyinin yüksek olması, öğrenme birimine ilgi, ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması, öğrenebileceğine ilişkin özgüveni, öğrencinin eğitim durumuna dikkatini yöneltmesini ve öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir (Senemoğlu,2011). Diğer bir ifadeyle, motive olmuş öğrenci

dikkatini eğitim durumuna yönelterek öğrenme etkinliğini sürdürür ve böylece öğrencinin öğrenme ve hatırlama seviyesi yüksek olur.

Deci ve Ryan (1985) ise motivasyonu **içsel motivasyon** ve **dışsal motivasyon** olarak sınıflandırmayı tercih etmişlerdir. Deci ve Ryan (1985)'a göre **içsel motivasyon** genellikle bir aktiviteye katılma sebebi etkinliğin zevkli ve tatmin edici olmasıdır. İçsel motivasyon, otonomi ve yeterlik için duyulan doğuştan gelen ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bireyler bir aktivitede bulunmak için serbest bırakıldıklarında bu aktivitenin sunduğu zorluklara karşılık verebilecekleri ilginç durumlar ararlar. Bu zorluklara karşılık vermek için uğraştıklarında becerilerinin yeterliliklerine güven duyarlar. Kişiler içsel olarak motive olduklarında ilgilendikleri aktiviteleri ödül veya baskı olmadan yaparlar (Deci ve Ryan,1985). Ehrman (1996)'a göre, içsel motivasyon çok güçlüdür ve derin anlamda öğrenime yol açması muhtemeldir çünkü içe yönelik şekilde motive olan öğrenci bilgisini artırmak ve derinleştirmek için ihtiyaçlarını tatmin etmede her fırsatı kullanacaktır.

Noels, Pelletier, Clement ve Vallerand (2000), öğrenimin sürekliliğini sağlamak için dil öğreniminin ilginç ve zevkli olduğunu öğrenciye kabul ettirmek yeterli olmayabilir; onları aynı zamanda dil öğrenmenin kendileri için kişisel olarak önemli olduğuna da ikna etmek gerekebilir diyerek içsel motivasyonun önemini vurgulamaktadırlar.

Dışsal motivasyon, maaş artışı, yabancı bir toplulukla anlaşmak ya da kurumsal veya akademik bir gereksinimi yerine getirmek gibi dışa yönelik ödül arzusunu temsil eden motivasyondur (Ehrman,1996; Vallerand, Briere ve Pelletier,1989). Dışsal olarak motive olan bireyler aktiviteleri ödül almak ya da cezadan kaçmak için diğer bir deyişle kişisel yararları için yerine getirirler (Brown,1994). Dışsal motivasyon, öğrencinin bilgiyi daha yüzeysel olarak işlemesine neden olur (Dev,1997). Bu durumun önüne geçmek için dış baskılar (örneğin ödüller) ortadan kaldırılabilir veya azaltılabilir ve öğrencilerin içsel motivasyonunu artıracak aktiviteler düzenlenebilir (Dev,1997). Deci (1971) tarafından yapılan laboratuvar çalışmasında, dışa yönelik pekiştiricilerin içsel motivasyonu azalttığı bulunmuştur.

Bütün öğrencilerin beceri düzeyleri ve deneyimleri birbirinden farklı olduğu için motivasyon düzeyleri de değişmektedir. Bu nedenle, dışsal ödüller öğrenci düzeyine göre ayarlanmalıdır (Cialdella, Herlin ve Hoefler,2002). Verilen ödüllerin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına da uygun olması dolayısıyla da öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanımaları gerekmektedir. Öğrenciler kendilerine eşit davranıldığını ve ödüllerin de eşit bir şekilde verildiğini gördüklerinde kendilerini öğrenme ortamında güvende hissederler (Cialdella ve diğ.,2002). Öğrencilere verilen teşvik, elle tutulabilir somut bir hediye veya gelecekte verilecek iyi bir not olabileceği gibi daha az sevilen bir aktiviteye katılmaktan muaf tutulma veya cezadan sakınma da olabilir (Dev,1997).

Dışsal ve içsel motivasyon birbirinden tam anlamıyla bağımsız değildir (Ehrman,1996; Lin ve McKeachie,2003). Eğer birisine görevi çok iyi başardığını söylemek gibi dış olaylar kişinin yeterlik duygusunu zenginleştiriyorsa içsel motivasyonun artması muhtemeldir (Koestner ve Mclelland,1990). Bu nedenle, bireylerin motivasyonlarını artırmak için içsel ve dışsal motive edicileri birleştirmek yarar sağlayacaktır.

Eğitimsel sahada motivasyonun öğrenimin “sebebi” mi yoksa “etkisi mi” olduğu konusunda süregelen tartışmada varılan ortak kanı, motivasyonun öğrenimle döngüsel bir ilişki içinde olduğu yönündedir. Bu durum yüksek motivasyon > yüksek başarı > yüksek motivasyon olumlu döngüsü ya da düşük motivasyon > düşük başarı > düşük motivasyon olumsuz döngüsü ile kuramsallaştırılmıştır (Dörnyei ve Ushioda,2001). Motivasyon ve akademik katılım arasında da çift yönlü bir ilişki vardır: motivasyon akademik görevlere katılımı etkilerken, akademik katılım da daha sonra ilgi ve motivasyonu artırmaktadır (Singh, Granville ve Dika,2002). Motivasyonu sağlama sürecinden önce bireyin eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir (Hidi ve Harackiewicz, 2000:156) çünkü Maehr ve Midgley (1991)’e göre öğrencilerin bir konuyu öğrenme amaçları ve hedeflerin öğrenciler için işlevsel olup olmaması onların motivasyonlarını etkiler (Aktaran: Doğan,2009).

Dil bilmenin önemli sayıldığı Türkiye gibi toplumlarda sosyal statü açısından düşünüldüğünde sözel dil bilgisi gelişmemiş öğrencilerin iş yaşamında başarılı olmaları

mümkün gözükmemektedir. Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları ile ilgili Acat ve Demiral (2002:326)’ın yaptığı araştırmaya göre, yabancı dil öğreniminde Türkiye’de en önemli motivasyon kaynakları olarak yabancı dil bilmenin gelecekte iş bulmada ve yükselmede destek sağlaması ve yabancı dil bilgisinin insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi gösterilirken, yabancı dil öğreniminde iyi sonuç elde edilememesinin en önemli sebebi olarak motivasyon sorunları ön plana çıkmaktadır.

2.2.1.Yabancı Dil Motivasyonu

Bazıları yabancı ya da ikinci bir dili kolaylıkla ve çok iyi öğrenebilirken aynı fırsatlar sunulan diğerleri neden bunu yapmayı neredeyse imkânsız olarak görür? Çünkü yabancı bir dil öğrenmek okuldaki diğer derslerden ilginç şekillerde farklıdır (Gardner ve Lambert,1972). Okul ortamında ikinci/yabancı dil öğrenmek sadece “eğitsel bir fenomen” ya da “program konusu” değil, bu dili konuşanların kültürel mirasının temsidir (Gardner,1979). Öğrencilerde kimin Matematik ya da Fen dersini kolayca öğrenebileceği ile ilgili ön yargılar var olsa da bu alanlar her zaman öğrencilerin geçmiş akademik yaşamlarının bir parçası olduğundan kendi kültürlerinin bir bölümü gibi algılanır fakat yabancı bir dil öğrenmek öğrencilerin kendi kültürlerinden oldukça farklı görünen materyalleri öğrenmelerini gerektirecektir (Gardner,2001). Bu kültür farklılığı yüzünden öğrenciler ikinci dilin kültür ve diline karşı isyankâr davranırlar. Örneğin, öğrenciler yabancı dili konuşan kişiler ile ilişkiye girmemeyi tercih ederler ya da öğrendikleri dili bu dile ait olan kültürle savaşıma metodu olarak kullanırlar. Dili kullanmak için motive olmazlar çünkü dile ait olan kültüre karşı pozitif bir bakış açıları yoktur (Dodd,1998; Dörnyei,2001b). Dörnyei (2001a) ise heyecanın, kararlılığın, sürekliliğin ve “motivasyon”un ikinci bir dil öğrenmede başarı veya başarısızlığın anahtarı olduğunu belirtmiştir. “Motivasyon”, yabancı dil öğreniminde materyal ve program hazırlanırken dikkate alınması gereken çok önemli bir faktördür (Petrides,2006) çünkü öğrenmeye olan ilginin ve bağlılığın devamlılığını sağlar ve öğrencinin özerkliği ile oluşturulur (Deci ve Ryan,1985).

Gardner ve Lambert (1972) 10 yıldan çok süren bir araştırma programının kapsamlı bir özetini yayınladıktan sonra ikinci dil ediniminde motivasyonun incelenmesi seçkin bir araştırma konusu haline gelmiştir. Dünyadaki pek çok ulusun çok kültürlü olduğunu ve dünya üzerindeki insanların büyük çoğunluğunun en az bir adet yabancı dil konuştuğunu hatırlarsak yabancı dil motivasyonunun sosyal boyutunun önemi daha belirginleşmiştir (Dörnyei,1998).

Gardner (1985:10) ikinci bir dil öğrenmeye yönelik motivasyonu “bir bireyin dili öğrenme isteği ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu yüzünden dili öğrenmek isteme derecesi” olarak tanımlamıştır. Crookes ve Schmidt’e göre ise yabancı dil öğrenme motivasyonunun yapısı dört içsel tavrısal faktör içerir; 1) var olan tavırlara ve öğrencinin geçmişteki bilgi ve tecrübelerinden kaynaklanan yabancı dile karşı ilgi, 2) başarı, bağlantılılık ve güç gibi kişisel ihtiyaçların yerine getirildiği algısını içeren ilintililik, 3) başarı veya başarısızlık beklentisi ve 4) sonuçlar (Aktaran: Oxford ve Shearin,1994).

Motivasyonun dil öğreniminde ve eğilimlerindeki yetersizlikleri telafi etmesi sayesinde yabancı/ikinci dil öğrenimi başarısını etkileyen ana faktörlerden biri olduğu öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir (Ely,1986; Gardner,2000; Scarcella ve Oxford,1992; Tremblay ve Gardner,1995). Motivasyon, dil öğreniminde hayati önem taşır çünkü yetenekli kişiler bile, program ve öğretmen kim olursa olsun, motivasyon olmadan uzun vadeli hedeflerini başaramazlar (Krashen,1981). Dörnyei (1998:117) motivasyonun “yabancı dil öğrenmeye başlamanın ana dürtüsü ve sonrasında uzun ve genelde yorucu öğrenme sürecini devam ettirmenin itici gücü” olduğunu savunur. Yeterli motivasyona sahip öğrenciler dil yetkinlikleri hangi seviyede olursa olsun kullanabilecekleri seviyede yabancı dil bilgisi edinebilirken, yeterli motivasyon olmadığında en zeki öğrenciler bile dille ilgili gerçek anlamda işe yarar bilgi edinebilecek kadar dirayet gösteremezler (Cheng ve Dörnyei,2007; Dörnyei, 2010; Hosenfeld,1978). Ushioda (2008:19)’nın belirttiği gibi “İyi dil öğrencilerinin motivasyona sahip oldukları bellidir”. Corder (1967:164), “Motivasyon varsa insanın ikinci dil verilerine maruz kaldıkça dili öğrenmesi kaçınılmazdır.” diyerek yabancı dil

öğreniminde motivasyonun önemini çok erken dönemde bile vurgulamıştır (Aktaran: Samad, Etemadzadeh ve Far,2012).

Yabancı dil öğrenmek gibi sürekli ve uzun vadeli etkinliklerden bahsedildiğinde motivasyon aylar, yıllar hatta tek bir ders boyunca sabit kalmaz. Değişik iç ve dış etkilere göre karmaşık şekillerde iniş çıkışlar gösterir (Dörnyei ve Ushioda,2001), statik bir özellik yerine sürekli dalgalanma gösteren belirli iniş çıkışlara sahip dinamik bir sistem olarak görülür. Yıllarca ya da ömür boyu devam eden dil öğrenim durumlarında bile motivasyonun farklı evrelerden geçmesi beklenir (Dörnyei,2006).

2.2.1.1. Yabancı Dil Motivasyon Türleri

Dil öğretmenlerinin genellikle başarılı ya da başarısız öğrencileri nitelerken kullandıkları “motivasyon” (Dörnyei,2010) terimi yabancı dil öğrenmeye başlamanın temel dürtüsü, uzun ve yorucu öğrenme sürecini devam ettirmenin itici gücü olarak tanımlanabilmektedir ve farklı bilim adamları tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan en belirgin ve yaygın olarak kullanılanları Gardner ve Lambert (1972)’in ‘bütünleyici motivasyon’ ve ‘araçsal motivasyon’ sınıflaması, Dörnyei’nin (1994) “dil seviyesi”, “öğrenci seviyesi” ve “öğrenme ortamı seviyesi” sınıflaması ile Williams ve Burden’in (1997) “iç faktörler” ve “dış faktörler” sınıflamasıdır.

2.2.1.1.1. Gardner ve Lambert’in Yabancı Dil Motivasyon Sınıflaması

Gardner ve Lambert (1972) yaptıkları araştırmalar sonucunda yabancı dil eğitiminde etkili olan, diğer bir ifadeyle dil öğrenen kişilerde dil öğrenmek için temel olarak bulunan ‘bütünleyici motivasyon’ ve ‘araçsal motivasyon’ olarak niteledikleri iki farklı tür motivasyon belirlemişlerdir. Lightbown ve Spada (2001:33) ise bütünleyici ve araçsal motivasyonu “öğrencilerin iletişim ihtiyaçları” ve “ikinci dil toplumuna karşı tavırları” olarak nitelendirmektedirler.

Bütünleyici motivasyon, Gardner ve Lambert'in öncü çalışmasında (1959:271, Aktaran: Gardner ve MacIntyre,1993) dil topluluğunun değer gören üyeleri gibi olmaya istekli olma olarak tanımlanır. Bütünleyici motivasyon, bir topluma katılmak amacıyla hedef dilin kültürünü benimseyerek yabancı dil öğrenme motivasyonu olarak da tanımlanmaktadır (Brown,1994). Yabancı dil öğrenmede bütünleyici motivasyona sahip olan bir birey, öğrendiği dile ait topluma büyük bir ilgi duyar, o toplumun bireyleriyle etkili bir biçimde iletişim kurabilmek ve o topluma olabildiğince yakın olabilmek için o dili öğrenmek ister (Brown,1994; Oxford,1999b). Kısaca, bütünleyici motivasyon, ikinci dili konuşan insanlar ve kültürlerle karşı samimi bir ilgi içerir.

Araçsal motivasyon ise, teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek ya da kariyer yapabilmek için bir yabancı dili öğrenme motivasyonu olarak tanımlanabilir (Brown,1994). Araçsal motivasyona sahip olan bir birey, öğrendiği dilin, hedeflerini gerçekleştirmek için, iş olanakları ve kişisel gelişimi açısından ne derece yararlı olduğuyla ilgilenir (Brown,1994). Araçsal motivasyon, öğrenciler okulda daha yüksek not almak için çalıştıklarından dolayı dil öğrenme için faydasal bir sebebe bağlıdır (Hamilton,2001). Diğer bir deyişle, dil öğrenimine karşı araçsal motivasyon daha çok yabancı dil öğrenmenin pratik boyutu ve faydasına odaklanmıştır.

Birey, okulda ya da günlük yaşantısında hedefli eylemlerde bulunmaktadır. Bu hedeflerin uzaklığı ise kişisel özelliğe göre kısa veya uzun olabilmektedir. Uzun hedefler bir yıldan fazla, kısa hedefler ise bir yıl altında olan hedeflerdir. Birey yaşamıyla ilgili beş veya on yıl gibi uzun süreli bir hedef belirlemişse, hedefe ulaşma sürecinde motivasyona ihtiyaç duyacaktır. Hedefe ulaşma sürecinde ihtiyaç duyulan yüksek motivasyon ise, şimdiki zamanda yapılan eylemlerin bireyi uzak hedefe ulaştırmasında yararlı olarak algılandığında oluşur (Avcı,2008).

Orta öğretim öğrencilerini inceleyen Clement, Dörnyei ve Noels (1994) yabancı düşkünlüğü (arkadaşlık yönelimine benzer bir olgu), özdeşleşme, sosyo-kültürel ve İngilizce medya adı altında 4 yönelim belirlemiştir. Japonca öğrenen Amerikan lise öğrencilerinin incelendiği diğer bir yabancı dil öğrenme ortamında Oxford ve Shearin (1994) bütünleyici ve araçsal yönelimlerin yanı sıra öğrencilerin "farklı bir dil öğreniyor

olmanın hissettirdiği elit duygudan zevk almaktan” “ebeveynlerin anlamayacağı özel bir kod öğrenmeye” kadar uzanan farklı nedenlerle dil öğrendiklerini bulmuştur.

Gardner ve MacIntyre (1993) ise motivasyonun kendisinin dinamik, bütünleyici ve araçsal yönelim olarak nitelemenin ise çok statik ve sınırlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Cook (1991) ise yabancı dil motivasyonunun araçsal veya bütünleyici motivasyon seçmeyi gerektirmediği, bunların ikisinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bir öğrenci yabancı dili bütünleyici motivasyon ile öğrenebileceği gibi araçsal motivasyon ile veya ikisi ile de öğrenebilir. Hem araçsal hem de bütünleyici sebepler nedeniyle dil öğrenmeye yönelik yüksek seviyede motivasyona sahip olan öğrenciler çalışmalarında başarılı olduklarına inanmakta olup öğretmenleri de kendileriyle bu konuda aynı fikirdedirler (Gardner ve Lambert,1972). Fakat bütünlenleyici motivasyona sahip olan öğrenciler araçsal motivasyona sahip öğrencilere nazaran ikinci bir dilin kullanıldığı ortamlarda daha az kaygı yaşamaktadırlar (Gardner, Day ve MacIntyre,1992:212).

2.2.1.1.2. Dörnyei'nin Yabancı Dil Motivasyon Bileşenleri

Yabancı dil motivasyonunu, belirli bir seviyede harekete geçirme gücünün ortaya çıktığı, eylemi başlattığı ve eylemi zayıflatacak ve akabinde sonlandıracak herhangi başka bir gücün ortaya çıkmadığı hallerde ya da planlanan sonuç elde edilene dek devam eden süreç olarak tanımlayarak Dörnyei (1998) motivasyonun statik ve dinamik bir sentezini elde etmeye çabalamıştır. Dörnyei (1994) yabancı dil motivasyonunu, kapsamlı bir motivasyonel bileşen listesi sunarak “dil seviyesi”, “öğrenci seviyesi” ve “öğrenme ortamı seviyesi” olarak sınıflandırmıştır (Tablo 1).

Tablo 2.1: Dörnyei'nin Yabancı Dil Motivasyon Bileşenleri (1994)

Dil Seviyesi	Bütünleyici motivasyon Araçsal motivasyon
Öğrenci seviyesi	Başarı ihtiyacı Öz güven (dil kullanım kaygısı, algılanan yabancı dil yeterliği, nedensel yüklemeleri, öz-yeterlik)
Öğrenme ortamı seviyesi	
Derse ilişkin motivasyonel bölümler	Derse ilgi Dersin bireyin ihtiyaçlarıyla ilgili olması Başarı beklentisi Sonuçtan tatmin olma
Öğretmene ilişkin motivasyonel bölümler	Yakınlık davranışı (öğretmeni mutlu etmek için) Otorite türü (kontrol edici ya da otonomi-destekleyici) Motivasyonun direk sosyalleştirilmesi (modelleme, görev sunumu, geri dönüt)
Gruba ilişkin motivasyonel bölümler	Norm ve ödül sistemi Grup bağlılığı Sınıf amaç yapısı (işbirlikçi, rekabetçi ya da bireysel)

Bir dili ve o dili konuşanları sevdiğimiz için ya da o dilin bize faydalı olacağını düşündüğümüz için öğreniriz (Dörnyei,2010). Dil seviyesi, bütünleyici ve araçsal motivasyonel alt sistemlerden oluşmaktadır. Bütünleyici motivasyon, diğer kültürel gruplar ve yaşam tarzlarına açık olma ve saygı duymayı; ileri seviyede gerçekleştiğinde ise bu toplulukla tamamiyle özdeşleşme ve hatta bireyin kendi orijinal grubundan çekilmesini içerir (Dörnyei,2006). Diğer bir ifadeyle, bütünleyici motivasyon, bireyin sosyal, kültürel ve etnik-dilsel bileşenleri içeren yabancı dil öğrenimiyle ilintili duyuşsal yatkınlıkları ve yabancılık ve yabancı dile ilgisi etrafında odaklanmıştır. Macaristan'da genç yetişkin eğitim öğrencilerini yabancı dil öğrenim ortamında inceleyen Dörnyei, geniş anlamda bütünleyici motivasyonel alt sistemin birbiriyle ilişkili 3 boyutunu belirlemiştir: 1) yabancı diller, kültürler ve dillere karşı duyulan ilgi, 2) bireyin bakış açısını genişletmek ve hemşericilikten kaçınmak isteği ve 3) yeni uyarım ve zorluklarla karşı karşıya kalma arzusu. Dördüncü bir boyut olan yeni bir topluma uyum sağlama arzusu ise (seyahat yönelimi) araçsal motivasyonel alt sistem ile örtüşmektedir (Dörnyei,1990). Araçsal motivasyon, ek para kazanmak, terfi etmek, yabancı dilin şart

olduğu ortamlarda akademik çalışmalara devam etmek, sosyal pozisyonunu geliştirmek ve dil kullanımı gerektiren hobiler ve diğer boş zaman etkinliklerini takip etmek (bilgisayarla uğraşmak gibi) gibi yabancı dilde uzmanlaşmanın getireceği algılanan pratik, pragmatik faydalarıyla ilişkilidir (Dörnyei,2001b). Kısaca, araçsal motivasyon, bireyin gelecek kariyer çabalarına odaklanmış iyi içselleştirilmiş dışsal motive edicilerden oluşmaktadır. Dörnyei'ye göre yabancı dil öğrencilerinin yabancı dilin konuşulduğu topluma karşı tavır belirleyecek kadar o toplumla deneyimlerinin olmadığı için o toplumla bütünleşmeye kararlı olmadıklarını ve dolayısıyla araçsal hedeflerin yabancı dil öğrencilerinin motivasyon seviyelerine önemli katkısı olduğu sonucuna varmıştır (Oxford ve Shearin,1994).

Diğer taraftan Dörnyei, bütünleyici motivasyonun yabancı dil öğreniminde başlangıç seviyesinin ötesinde de ilerlemek için gerekli olduğunu savunmaktadır (Oxford ve Shearin,1994). Yabancı dil öğrenimin gerçekçi kılmak, bütünleyici değerleri teşvik etmek ve kültürlerarası farkındalık yaratmak için öğretmenlerin öğrencileri yabancı dili kültürünün ilginç/alakalı boyutları ile tanıştırmayı, sistemli şekilde kültürler arası benzerliklere (sadece farklılıklara değil) odaklanarak ve tuhaf geleni aşına hale getirmek için analogiler kullanmak yoluyla öğrencilerin kültürler arası farkındalığını geliştirmesi ve yabancı dili konuşanlarla ilgili yaygın stereotipler ve ön yargıları bir araya getirip bunların ne kadar geçerli olduklarını tartışması önerilir. Öğretmenlerin, sınıfta yabancı dille ilgili olarak kendi olumlu deneyimlerini paylaşması, çeşitli kültürel ürünleri (dergiler, müzik, TV kayıtları videolar) sınıfa getirmesi, ders kitabını özgün materyallerle desteklemesi (eğer bunlara sahipseniz), dil öğrenimin önemi ile ilgili tanınan halk figürlerinin sözlerini ve onlardan alıntılarını toplayarak bunları öğrencileriyle paylaşması ve internette (eğer erişimleri varsa) yabancı dilin kullanıldığı ülke/ülkeler ile ilgili ilginç bilgiler bulmaları ve sunum hazırlamaları için öğrencilerini teşvik etmesi yabancı dil öğreniminin gerçekçi kılınmasına, bütünleyici değerlerin teşvik edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yabancı dili konuşanlar ile toplantılar düzenlemesi ve ana dili olarak bu dili konuşan ilginç bireyleri sınıfa davet etmesi, yabancı dilin konuşulduğu toplulukla okul gezileri ya da değişim programları düzenlemesi ve öğrenciler için yabancı dili konuşan mektup arkadaşları (ya da klavye arkadaşları) bulması ve internet chat ortamına dikkatleri çekmesi (eğer

bunlara erişimleri varsa) de önerilir (Dörnyei,2001a). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrencilerin ikinci dili konuşan insanlar ve kültürlerle karşı olan bütünleyici değerlerini teşvik etmek için onları mümkün olduğunca bu kültür ve insanlar ile bir araya getirerek öğrencilerde farkındalık yaratmaları gerekmektedir.

Öğrenci seviyesi öğrencilerin geçmişte geliştirdikleri özellikler ile ilgilenir. Bu seviyede motivasyonel sürecin altında yatan iki motivasyonel bileşen tanımlanabilir; başarı ihtiyacı ve öz-güven (Dörnyei,1994). Diğer bir ifadeyle, öğrenciler başarı ihtiyacı hissederlerse ve düşük dil kullanım kaygıları, yüksek yabancı dil yeterlik algısı ve nedensel yüklemeleri sayesinde öz-yeterlikleri yüksek olursa yabancı dil motivasyonlarının da yüksek olacağı söylenebilir.

Öğrenme ortamı seviyesi ise derse, öğretmene ve gruba ilişkin motivasyonel alt bölümlerden oluşmaktadır. Derse ilişkin motivasyonel alt bölüm, derse ilgi, dersin bireyin ihtiyaçlarıyla ilgili olması, başarı beklentisi ve sonuçtan tatmin olma durumlarını içermektedir (Dörnyei,1994:279-280). Yabancı dil öğreniminde ders ile ilgili cazip bir imaj oluşturabilmek için öğretmenler,

- yabancı dil öğreniminin zorlayıcı, egzotik ya da tatmin edici boyutlarına işaret edebilir,
- yabancı dil etkinliklerini öğrencilerin hali hazırda ilginç bulduğu ya da değer verdiği etkinliklerle birleştirebilir (bilgisayar destekli öğretim gibi),
- özellikle zevkli bazı konuların sunumunu yapabilir (Dörnyei,2001b).

Öğretmene ilişkin motivasyonel alt bölümü, öğretmeni mutlu etmek için yakınlık davranışı, otorite türü (kontrol edici ya da otonomi-destekleyici) ve motivasyonun doğrudan sosyalleştirilmesini (modelleme, görev sunumu, geri dönüt) içermektedir. Gruba ilişkin motivasyonel alt bölüm ise, amaçla uyumlu olmak, norm ve ödül sistemi, grup bağlılığı, sınıf amaç yapısı (işbirlikçi, rekabetçi ya da bireysel) içermektedir (Dörnyei,1994:279-280).

2.2.1.1.3. Williams ve Burden'ın Yabancı Dil Motivasyon Çerçevesi

Motivasyon, eylem geçmek için bilinçli karar almaya yönlendiren bilişsel ve duyuşsal uyanım durumu olarak yorumlanabilir; motivasyon sayesinde devam eden bir entelektüel ve/veya fiziksel çaba harcanarak daha önce belirlenmiş amaçlara ulaşılabilir (Williams ve Burden,1997:120). Williams ve Burden (1997), öğrenciyle ilgili içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırılan detaylı motivasyonel faktörler sunmaktadır (Tablo 2).

Williams ve Burden (1997)'ın, öğrenciyle ilgili içsel ve dışsal faktörler olarak sınıflandırdıkları detaylı motivasyonel faktörler tüm kültür, bağlam ve sosyal durumu içerirken bireyin hayatından önemli olan kişiler ve bireyin bu kişilerle etkileşimini de kapsar. Öğrenmenin, “öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği” gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıf ortamında bilinçli bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Bu durum, her türlü öğrenme ortamında ve öğrenilecek her konuda olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de büyük bir öneme sahiptir.

Tablo 2.2: Williams ve Burden'ın Yabancı Dil Motivasyon Çerçevesi (1997)

İç Faktörler	Dış Faktörler
Etkinliğe içsel ilgi duymak -merakın uyanması -optimal zorluk seviyesi	Önemli kişiler -ebeveynler -öğretmenler -akranlar
Etkinliğin algılanan değeri -kişisel ilgililik -sonuçların beklenen değeri -etkinliğe atfedilen içsel değer	Önemli kişilerle etkileşimin doğası -aracılıklı öğrenme deneyimleri -geri dönütün doğası ve miktarı -ödülleri -uygun övgülerin doğası ve miktarı -cezalar, müeyyideler
Temsil hissi -nedensellik odağı -kontrol odağı (süreç ve sonuçlar) -uygun amaçlar belirleme kabiliyeti	Öğrenme ortamı -rahatlık -kaynaklar -zaman (gün, hafta, yıl) -sınıf ve okul boyutu -sınıf ve okul değer sistemi
Uzmanlık -yeterlik hisleri -seçilen alanda uzmanlık beceri geliştirdiğinin farkında olma -öz-yeterlik	Daha geniş bağlamda -daha geniş aile ağları -yerel eğitim sistemi -çelişen menfaatler -kültürel normlar -toplumsal beklentiler ve tutumlar
Öz kavram -gereken becerilerle ilgili kişisel kuvvet ve zayıflıkların gerçekçi şekilde farkında olmak -başarı ve başarısızlığın kişisel tanım ve yargılarına sahip olmak -öz değer endişesi -öğrenilmiş çaresizlik	
Tutumlar -genelde dil öğrenimine karşı -hedef dile karşı -hedef dil topluluğu ve kültürüne karşı	
Diğer duyuşsal durumlar -güven -kaygı, korku Gelişimsel yaş ve evre Cinsiyet	

2.2.1.2. Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Modeli

Dil, bir bireyin kendisini sosyal kimliklendirmesinde önemli olan bir özelliktir ve ikinci dil öğrenme bireyin öz benliğini yeniden değerlendirmesini gerektirir. Başarılı şekilde dil öğrenmek için birey hem dilsel fikirleri hem de yeni sosyal ve kültürel fikirleri içselleştirmek zorundadır. Tutumlar ve motivasyon öğrencinin ikinci dil edinimini etkilerler ve bu değişkenler öğrencinin kendi toplumunun kültürel inançlarından kaynaklanırlar (Gardner,1985:166). Ayrıca, motivasyon ve tutum başarının en önemli yordayıcıları arasındadırlar (Shih and Gamon, 2001).

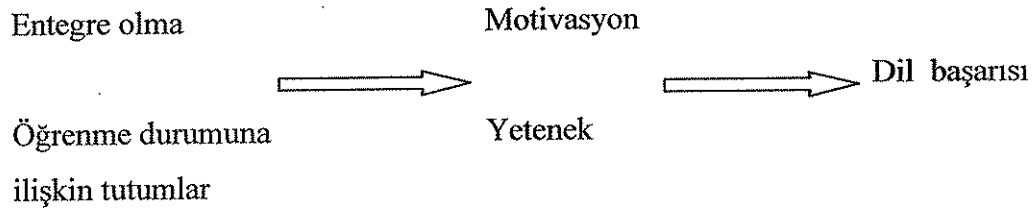
Mevcut çalışmada temel alınan ve Dörnyei (1998)'ye göre ampirik araştırmalardan doğmuş ve kapsamlı şekilde ampirik olarak test edilmiş olan Gardner'ın motivasyon teorisindeki başlangıç noktası, motivasyonun “davranışı harekete geçiren ve ona yön veren faktörler” şeklindeki geleneksel ve genel kabul gören tanımıyla uyumludur. Diğer bir ifadeyle, motivasyonun genellikle bir amaç-yönetimlilik gibi nitel bir boyuta ve yoğunluk gibi nicel bir boyuta sahip olduğu düşünülür. Gardner motivasyonun karmaşıklığını göstermek için bunlara iki temel bileşen daha ekler: amaç için istek ve yabancı dile yönelik olumlu tutumlar (Dörneyi,1994).

Yabancı dil öğrenme motivasyonunu “istek ve bu etkinlikten aldığı tatmin nedeniyle bireyin dil öğrenmeye gösterdiği çaba ve çalışma derecesi” olarak tanımlayan Gardner (1985:10)'a göre, yabancı dil motivasyonu üç bölümden oluşmaktadır: **motivasyonel yoğunluk, dil öğrenme arzusu** ve dil öğrenme eylemine karşı yönelik **tutum**. Diğer bir ifadeyle “motivasyon” çaba, istek/irade (biliş) ve görevden tatmin olma (duygu) boyutlarını bünyesinde barındıran merkezi bir zihinsel “motor” ya da “enerji merkezi”dir. Bu üç bölüm bir arada yer almalıdır çünkü gerçek anlamda motive olan bir birey her üç bölümü de sergileyecektir. Dolayısıyla, Gardner'ın motivasyon olgusu davranışsal, bilişsel ve duyuşsal parçalar içermektedir (MacIntyre, MacMaster ve Baker,2001:463).

Bilimsel olarak incelenmesi 19 yy'da başlayan tutum, Latince kökeninde “harekete hazır” anlamına gelmektedir (Arkonaç,2001:158). Tutum, yaşantı ve

deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duyuşsal ve zihinsel hazırlık durumudur (Allport,1935; Aktaran: Tavşancıl,2002:65). Gardner (1985:9), işlevsel bir bakış açısıyla tutumu, bireyin inanç ve düşüncelerine dayalı olarak belirli bir nesne ya da kavrama yönelik bir tepkisi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımda da tutum “bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” olduğu üzerinde vurgu yapılmaktadır (Demirel,2001). Bloom (1995)’a göre tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir. Tutum, ister akademik ister informal olsun, verilen bütün kararları etkiler (Gardner,1985). Kağıtçıbaşı (1999) da, bireylerin tutumlara sahip olarak doğmadığını, sonradan kazanıldığını araştırmalar ile de tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini ve erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli olaylar gerçekleşmedikçe kolay kolay değişmediğini belirtmektedir (Dörnyei,1998; Dörnyei ve C’sizer,2002).

Gardner ve Lambert (1972), tutum ile dil öğrenimi arasındaki ilişki üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlar ve tutumu, ikinci / yabancı dil öğreniminde motivasyonu sağlayan bir unsur olarak tanımlamışlardır (Şekil 1).



Şekil 1: Gardner ve Lambert'in İkinci Dil Öğrenimine İlişkin Sosyo-Eğitim Modeli (1972)

Gardner ve Lambert (1972) bir öğrencinin ikinci bir dilde ustalaşma kabiliyetinin sadece zihinsel kapasite ve dil yetenekleri tarafından değil öğrencilerin hedef dile karşı tutum ve algılarından da etkilendiği sonucuna varmıştır. Nitekim tutum ve dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğrenci tutumlarının yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur

(Chambers,1999; Cross,1988; Ellis,1994; Gardner ve Lambert,1972; Gürel,1986; Hsiang,1992; İnal, Evin ve Saracaloğlu,2005; Mitchell ve Myles,1998; Newfield ve McElyae,1983; Saracaloğlu,1996,2000; Saracaloğlu ve Varol,2007; Saracaloğlu, Varol ve Evin,2005; Yashima,2002; Yaşar, 1989). Buna göre, öğrencinin yabancı dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir. Pozitif tutumlar yabancı dil öğrenimini kolaylaştırırken negatif tutumlar ise psikolojik bir engel görevi görür (Ellis,1994; Dörnyei,1998; Dörnyei ve C'sizér,2002). Dolayısıyla, bireylerin bilişsel giriş davranışlarıyla birlikte duyuşsal giriş özelliklerinin de başarıyı yordayıcı güce sahip olmasından dolayı eğitim uygulamalarında belirtilen durumlara yönelik tutumların ölçülmesi gerekli ve zorunludur (Turgut,1977, Aktaran: Nartgün,2002:4).

Yabancı / İkinci dil sınıflarında başarının önemli bir yordayıcısı ve itici gücü olan tutumun olumlu yönde geliştirilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken unsurları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Sınıftaki günlük davranışlarınız önemli olduğundan dolayı öğrencileri İngilizce öğrenmeye motive etmek için, şevkli, neşeli ve içten olun (Brophy,2004:28). Öğrencilerinize onlara gerçekten de değer verdiğinizi hissettirin ve onları sürekli eleştirmek ya da düzeltmek yerine İngilizcede ustalaşmaları için onlara yardımcı olacağınızı hissettirin. Öğrenciler arkadaş canlısı, düşünceli ve güvenilir öğretmenler tercih ederler (Ebata,2008).

- Esprili kullanımlar, öğrencilerin isimlerinin kullanılması gibi sözlü iletişim ve göz teması, pozitif el kol hareketleri gibi sözsüz yakınlık davranışlarının önemini bilin. Bu tür davranışların öğrenme motivasyonu üzerinde pozitif bir etkisi vardır ve yabancı dil kaygısını azaltabilir (Frymier,1993).

- Performanslarına bakmaksızın bütün öğrencilere soruları cevaplandırmak için yeterli süre tanıyın ve a) sesli düşünme, b) ipuçları sunma, c) uygun geri dönütleri sağlama ve d) görevin tamamlanması için gerekli aşamaları açıklama tekniklerini kullanın (Schunk, Pintrich ve Meece,2008:322).

- Cinsiyet, etnik köken veya ebeveynlerin arka planları gibi öğrenci özelliklerine dayalı olarak farklı beklentiler oluşturmaktan bütün öğrenciler için başarı beklentilerini iletin (Schunk ve diğ.,2008:322).

2.2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Motivasyonel Stratejiler

Yabancı dil öğreniminde başarıyı belirleyen temel faktörlerin biri motivasyon olduğu için dil öğrencilerini motive eden stratejiler de yabancı dile karşı duyulan motivasyonun teorik analizinin önemli yönlerinden biri olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımı, öğretmenlerin kullandığı öğretim metotları ve ideolojiler ve bunların yanı sıra farklı öğrenim ortamlarının bağlamsal gerçeklikleri bazı teknikleri oldukça etkin kılarken bazılarını ise daha az faydalı hale getirmektedir.

Performansın artması öğrenmenin artması ile sonuçlanabilir; bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için önlemler alması önem taşımaktadır (Brunsma, Khmelkov, McConnell ve Orr,1996). İkinci bir dil öğrenirken öğrenci öğretmenle iyi bir ilişki içindeyse öğrenme daha verimli ve etkili olur (Dörnyei,2001a). Oxford ve Shearin (1994) öğretmenlerin yabancı dil başarıları konusunda öğrencilerinin inançlarını şekillendirmelerine yardımcı olabildiğine inanmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilere kültürel farkındalık ve arkadaşlık için bir araç, bir kariyer fırsatı ve dünya barışı için bir fırsat gibi yabancı dil öğrenmenin avantajlarını işaret ederek onların motivasyonlarını yükseltmelerine yardımcı olabileceklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerinin uzun vadede gelişimini düşünen her öğretmenin görevi öğrencilerini motive etmektir (Dörnyei,2001a). Dolayısıyla, öğretmenin motivasyon türünü, motivasyonun nasıl oluşturulduğunu, nasıl sürdürüldüğünü ve öğrencide nasıl ortaya çıkıp kendini gösterdiğini anlaması gerekmektedir. Sınıfın hedeflerinin, araçsal motivasyona sahip öğrencilerin İngilizceyi not almak veya sınavları geçmek için bir araç olarak gören öğrencinin bu hedeflerin önemini farkına vardıracak şekilde motive edecek hedefler olması gerekmektedir (Mahadi ve Jafari,2012).

Dörnyei (2001a), grup motivasyonu için öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olma ve hoş ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmanın ön motivasyonel şart olduğunu belirtmiş ve motivasyon için gerekli şartları şu şekilde sıralamıştır:

- öğrencilerin yabancı dile yönelik değer ve tutumlarını zenginleştirmek,
- öğrencilerin başarı beklentilerini artırmak,

- öğrencilerin amaca yönelik hareketlerini artırmak,
- öğretim materyallerinin öğrenci ile ilgili olmasını sağlamak,
- gerçekçi öğrenci inançları oluşturmak.

Ayrıca Dörnyei (2001a), ayrıca dil sınıflarında öğrencinin motivasyonunu arttırmak için öğretmenlerin,

- konuşma aktivitelerinde aşırı veya anında düzeltmeler kullanmaktan kaçınmalarını,
- yazma etkinliklerinde bir düzeltme kodu edinmelerini,
- sınıf kuralları oluşturmalarını ve bunları bütün öğrencilerle adil ve sürekli olarak uygulamalarını,
- İngilizce sınıflarında ortak çalışmaya dayalı etkinlikler kullanmaya çalışmalarını önermektedir.

Sternberg ve Williams (2002:356), okullarda benimsenen farklı motivasyon artırma yöntemlerinin, benimsenen yaklaşıma göre değiştiğini belirtmiştir. Davranışçı yaklaşım ‘ceza’ ve ‘ödül’ şeklindeki dış pekiştireçleri kullanmakta; bilişsel yaklaşım ise inanç, tutum ve beklentileri kapsayan iç pekiştireçlerden yararlanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, hedeflerin kişisel değerine göre iç ve dış pekiştireçlerin karışımını kullanırken; insancıl yaklaşım, bireylerin başarıya ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına yönelik iç pekiştireçlerden yararlanmaktadır.

Okullarda, iç ve dış pekiştireçler dışında, öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmak için çeşitli motivasyonel stratejilerden de faydalanılabilir. Motivasyonel stratejiler, bireyin amaca ilişkin davranışını teşvik eden tekniklerdir ve bazı sistematik ve kalıcı olumlu etkiler elde etmek amacıyla bilinçli şekilde kullanılan motivasyonel etkilerdir (Dörnyei,2001a).

Cheng ve Dörnyei (2007) Tayvan’da gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda dil öğrencilerini motive eden stratejileri;

- kendi davranışlarınızla kişisel bir örnek oluşturma,
- öğrencilerin çabasını takdir etme ve başarılarını övme,

- öğrencilerin öz güvenini teşvik etme,
- sınıfta hoş ve rahat bir atmosfer oluşturma,
- yapılması gereken etkinlikleri düzgün şekilde sunma,
- öğrencilerin amaç yönelimli olmalarını sağlama,
- öğrenime yönelik görevleri uyarıcı hale getirme,
- öğrencileri yabancı dile ilişkin değerlere aşina hale getirme,
- grubun bağlılığını teşvik etme ve grup normları oluşturma,
- öğrencilerin özerkliğini teşvik etme olarak belirtmektedirler.

Dörnyei ve C'sizér (1998), çeşitli dil öğretme kurumlarından 200 Macar öğretmene sunulan 51 strateji arasından hangilerinin önemli olduklarını düşündüklerini ve öğretim uygulamalarında hangilerini kullandıklarını sorarak dil öğrenen öğrencileri motive eden on maddeden oluşan bir liste hazırlamışlardır. Bu on maddelik liste, öğretmenlerin davranışları ile öğrencilere örnek olma, sınıfta hoş, rahat bir ortam oluşturma konuları düzenli bir şekilde sunma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, öğrencilerin dilbilgisel yeterliliklerini arttırma, dil sınıflarını ilgi çekici hale getirme, öğrencilerin otonomisini arttırma, öğrenme sürecini bireyselleştirme, öğrencilerin amaç odaklı olmasını sağlama, öğrencileri hedef dilin kültürü ile tanışık hale getirme gibi öğrencilerin içsel motivasyonunu harekete geçirmek için öğretmenlerin ne yapabileceğine odaklanmıştır.

Öğretmenler, dönemin başında uygulayacakları basit bir anket veya ödev aracılığıyla öğrenci motivasyonu ile ilgili önemli bilgi edinebilirler. Bu anket veya ödev vasıtasıyla öğretmenler;

- öğrencilerin neden yeni bir dil öğrenmek istediklerini belirleyebilirler,
- öğrencilerin yabancı dil öğreniminde başarı veya başarısızlık ile ilgili inançlarını tespit edebilirler,
- öğrencilerin yabancı dil öğrenimini heyecanlı bir zihinsel zorluk, kariyer geliştirici bir etkinlik, kültürel bilince ve arkadaşlık ile birlikte dünya barışına götüren bir anahtar olarak görmesini sağlayıp onların motivasyonunu artırabilirler,
- yabancı dil sınıfını psikolojik ihtiyaçların karşılandığı ve dil kaygısının en aza indirildiği samimi ve pozitif bir yer haline getirebilirler,

•öğrencilere pozitif iç konuşma ve yönlendirilmiş öz-değerlendirme ile kendi dışsal ödülleri yaratmaya teşvik edebilirler (Oxford ve Shearin,1994).

Chambers (1999) ise okul seviyesindeki öğrencileri motive etme önerilerini;

- yabancı dilin okul programındaki prestijini artırılması,
- öğretmenlere ana motive edici olmak için gereken malzemelerin verilmesi,
- sınıf büyüklüğünün azaltılması ve derslerin sıklığı ve süresinin uzatılması,
- öğrenenlere geleneksel olmayan geri bildirim verilmesi,
- programa öğrenilen dilin ülkesine yolculuk veya kültürel aktiviteler eklendiğinde katılmaya ve bu aktiviteleri devam ettirmeye önem verilmesi,
- kültüre vurgu yapılması olarak sıralamıştır.

Brophy (2004), öğrenci motivasyonuna ilişkin kuram ve araştırmaları incelemiş ve motivasyon konusunda öğretmenin sınıf ortamında uygulayabileceği ilkeleri;

- başarı için uygun ortamlar hazırlamak,
- öğrenciye kendi performansını ve mantıklı hedefler seti belirlemesini öğretmek,
- gösterilen çaba ve elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi anlama konusunda öğrenciye yardımcı olmak,
- öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla ders arasında bağlantı kurmak,
- ilgi ve istek konusunda model oluşturmak,
- ders içeriklerinin değişiklik ve yenilik öğelerini kapsaması,
- öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı ortam hazırlamak,
- öğrencilerin yaratıcı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmak,
- öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilecekleri bir ortam hazırlamak olarak sıralamıştır.

Öğrencinin yabancı dil motivasyonunu arttırmak için kullanılabilecek diğer bir strateji ise onları öğrendiği dil sayesinde başarıyı elde etmiş model yetişkinlerle tanıştırmaktır. Böylece öğrencinin dil öğrenmenin muhtemel sonuçlarının harcanan çabaya değeceğine inanması ve motive olması için yinelenen kanıtlara -bir zamanlar bu

öğrencilerle aynı pozisyonda olan başarılı dil kullanıcılarına- ihtiyacı vardır (Oxford ve Shearin,1994:20).

Öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurmakta özgür oldukları bir ortam, bir çeşit “sınıf toplumu” oluşturmak da önemlidir. Hataların, yabancı bir dili öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul edildiği bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (Dörnyei, 2001b).

Dublin Trinity Koleji’nde Fransızca öğrenen 20 İrlandalı öğrencinin etkin motivasyonel düşünmelerini inceleyen nitel çalışmada Ushioda (1998, Aktaran: Dörnyei ve Ushioda,2001), örnekleminde yer alan katılımcıların bir seri etkin öz motive edici stratejisi kullanmak yoluyla negatif deneyimlere rağmen olumlu motivasyonel tutumlarını korumayı ve devam ettirmeyi başardığını vurgulamaktadır. Bu stratejiler;

- kendilerine kısa vadeli amaçlar belirlemek,
- olumlu öz konuşmalar yapmak
- film izlemek ya da radyo dinlemek ve hatta dükkânlarda konuşan yabancıların konuşmalarına kulak misafiri olmak gibi “öğretmen tarafından denetlenmeyen” zevkli bir yabancı dil etkinliğidir.

Kısaca, öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerin sıcak ve tehditkâr olmayan bir sınıf ortamı oluşturmaları, öğrencileri öğrendiği dil sayesinde başarıyı yakalamış yetişkinlerle tanıştırmaları, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamaları ve öz güvenini teşvik etmeleri, öğrencileri hedef dilin kültürüne ve değerlerine aşina hale getirmeleri, iç ve dış pekiştireçler kullanmaları ve adil sınıf kuralları uygulamaları gerekmektedir.

Motivasyonun devam ettirilip korunması içinse,

- öğrenimi uyarıcı ve zevkli kılmak,
- görevleri motive edici şekilde sunmak,
- belirli öğrenci amaçları tayin etmek,
- öğrencinin öz saygısını korumak ve öz güvenlerini artırmak,
- öğrencilerin olumlu bir sosyal imaja sahip olup bunu devam ettirmesine olanak sağlamak,

- öğrencilerin özerk olmasını sağlamak,
- özü motive edici stratejileri teşvik etmek,
- öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmek gerekmektedir (Dörmyei ve Ushioda,2001).

Motivasyon, başarı için gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Bu bağlamda motivasyonu etkileyen faktörler önem kazanmaktadır. Bu faktörlerden biri öğrencinin akademik yeterliklerle ilgili algıları, diğer bir ifadeyle öz-yeterlik algısıdır (Hsieh,2004). Algılar, tutum ve tavır oluşumunda çok önemli rol oynayan davranışlarla yakından ilişkilidir (Bandura,1982, Aktaran: Morgil, Seçken ve Yücel,2004). Öğrencilerin ikinci dili öğrenme ve kullanmaya yönelik “motivasyon”u onların o dile ait becerilerine yönelik algılarına ve bu dile ait kültürle ilgili hislerine bağlıdır (Foss ve Reitzel,1988). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin öz algıları başarmaya yönelik motivasyonlarında önemli bir rol oynamaktadır (Zimmerman,2000b:89). Tremblay ve Gardner (1995)’a göre ise, öz-yeterlik dil öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonel davranış arasındaki ilişkiye aracılık yapar. Bu nedenle, öğrencinin İngilizce öğrenmeye olan tavrı ve tutumu gelişirken öz-yeterlikleri de artar ki bu da ikinci dil öğrenimine olan motivasyonu artırır.

2.3. Öz-yeterlik Algısı

Öğrenme sürecindeki bireylerin davranışlarını gözlemlediğimizde, karşılaştığımız ilk durumlardan biri bireyden bireye farklılıklar bulunabildiğidir. Dikkat çeken bir diğer unsur ise aynı bireyin farklı öğrenme durumlarına karşı farklı yaklaşımlar sergileyebildiğidir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler de öğrenme sürecinde derse karşı farklı davranışlar sergileyebilir. Kimi öğrenci dil sınıflarında daha aktif, istekli, gayretli, katılımcı ve dışa dönük, kimi öğrenci daha isteksiz, pasif ya da içe dönük davranışlar sergiler. Bu durum da bireyin kendi yetenekleri hakkındaki öz değerlendirmeleriyle diğer bir ifadeyle öz-yeterlikleriyle yakından ilgilidir.

Öz-yeterlik, bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura,1986;

Mills, Pajares ve Herron,2006). Öz-yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir bütünüdür (Senemoğlu,2011). Öz-yeterlik bireyin bir görevi bitirmeye, bir eylemi gerçekleştirmeye ya da bir etkinliğe katılmaya yönelik gösterdiği iradeyi etkiler (Pajares,1996a:7). Donald'a göre öz-yeterliliği ifade etmede kullanılan anahtar kelime "bu işi başarabilir miyim" sorusu ile başlayan cümlelerdir (Donald,2003:219). Kısaca, öz-yeterlik, bireyin çaba, sebat ve gerçekleştirilecek faaliyetlerin seçimi gibi konuları etkileyen belirli bir görev ile ilgili kendi yeteneklerini değerlendirme algısıdır.

Öz-yeterlikle ilgili alanyazında "öz-yeterlik inancı" (self-efficacy beliefs) (Akkoyunlu ve Orhan,2003; Bıkmaz,2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran,2004), "algılanan öz-yeterlik" (perceived self-efficacy) (Senemoğlu,2011; Celep,2000), "öz-yeterlik algısı" (sense of self-efficacy) (Aşkar ve Umay,2002) , "öz-yeterlik yargısı" (Celep,2000) ya da "öz-yeterlik duygusu" (Celep,2000; Önen ve Öztuna,2005) gibi farklı terimler kullanılmıştır. Mevcut çalışmada "öz-yeterlik algısı" terimi benimsenmiştir.

Öz-yeterlik algısı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura,1986). Bandura (1994)'ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir çünkü kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı vardır (Pajares,2002).

Bireyin karar almasında, etkinliklere katılmasında ve katıldığı etkinlikler için ne kadar çaba harcayacağını belirlemede önemli bir rol oynayan öz-yeterlik algısı (Hsieh,2004), insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın anahtar kavramıdır (Pajares,2002). Bandura (1986:15), düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını vurgulamaktadır.

Öz-yeterlik algısı, kişinin sahip olduğu yeteneklerle ne yapabileceğine dair yargılarına ilişkindir (Bandura,1986; Pajares,2002). Yüksek seviyede öz-yeterlik algısı bireyin öğrenme kapasitesine, motive edici deneyimlerine ve öğrenime sarf edilen çabayla ilgili inançlara katkıda bulunur (Irizarry,2002). Fakat kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy,1998). Başka bir deyişle, bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki inançları onların yapılacak işlere, öğrenilecek konulara olan yaklaşımlarını etkilemektedir. Bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu düşünceleri onların başarılı olma olasılıklarını arttırırken, olumsuz düşünceler başarısızlığın artmasına neden olabilmektedir (Bandura,1986). Bireysel yeterliğe olan inancın bireyin direk olarak yeteneklerine olan inancı değil bireyin kişisel beceri donanımı ile yapabileceklerine olan inancı olduğundan dolayı öz-yeterliğe ilişkin inançlar daha önceki başarılarla, becerilere ya da bilgiye kıyasla başarıyı daha iyi belirleyen unsurlardır (Multon, Brown ve Lent,1991; Schunk,1991). İnsan hayatının merkezi bir unsuru olan öz-yeterlik algısı öğrencilerin yetenekleri, geçmiş başarıları ve bundan sonraki performansları arasında arabuluculuk rolü oynamaktadır (Mills, Pajares ve Herron,2006).

Öz-yeterlik algısı, öz-güven duygusundan farklı olarak yalnızca bir eylem ya da alanla ilgilidir. Belli bir alanda yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir kişinin, başka bir alanda düşük öz-yeterlik algısına sahip olması mümkündür (Pajares,2002). Öz-yeterlilik algısı, bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı, bir motivasyon, bir tür yetenek veya beklenen sonuçlarla ilgili bir durum değildir. Öz-yeterlik algısı, davranış hakkında basit bir kestirim aracı değildir ve öz-yeterlilik algısı, nedensel özellikler değildir. Nedensel özellikler olaylarla açıklanır. Oysa öz-yeterlik algısında vurgulanan bireyin ne yapabileceğinin kapasitesidir. Öz-yeterlik algısı, bir hedefe ulaşmak için yapılan davranışın amacı değildir çünkü bir amaç büyük olasılıkla yapılabilecek hedefler için söylenir (Snyder ve Lopez,2002). Öz-yeterlik ise yapılacak olana ilişkin inancı, bireyin o hedefin gerçekleşme düzeyine ilişkin algısını ifade eder.

Yeterlik algıları, tek bir yetenekten ziyade çok boyutludur. Bu yüzden farklı fonksiyon alanlarıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla matematik dersine yönelik yeterlik algıları, İngilizceye ya da sanatsal bir üretime dönük yeterlik algılarından farklılaşabilir (Zimmerman,1995).

Yeterlilikleri konusunda algılarının yükseltilmesi bireyleri daha sebatkâr kılar. Yeterlik algıları akademik kazanımda etkili aracı bir rol oynar. Bilişsel beceri seviyesi, daha önceki eğitsel hazırlık ve kazanım, cinsiyet ve akademik etkinliklere yönelik tutumlar gibi faktörlerin akademik performansı etkileme boyutu bunların yeterlik algılarını ne derece etkilediğine bağlıdır: yeterlik algılarını ne derece değiştirebilirlerse akademik kazanımlar üzerinde o derece etkiye sahip olurlar (Hackett,1985; Pajares ve Miller,1994).

Amaçlı olan çoğu insan davranışı, önceden düşünülen ve bilinen amaçlarla düzenlenir. Kişisel amaç belirlemek yeteneklerin öz değerlendirilmesi yoluyla mümkündür. Algılanan öz-yeterlilik ne kadar güçlü ise bireylerin kendileri için belirledikleri amaçlar ve bu amaçlara bağlılıkları da o kadar yüksek olur (Bandura, 1991).

2.3.1. Yabancı Dil Öz-yeterlik Algısı

Dil öğrenmek, utanma ve küçük düşmeyi göze almak ile bağlantılı olarak tanımlanır (Horwitz,1990) ve bahsedilen bu iki durum da öğrencinin öz-yeterlik algısını etkileyebilecek sonuçlar ortaya çıkarır. Yabancı dil dersinde sınıf önünde konuşması istenen öğrencinin ne derece başarılı olduğu akranları tarafından çok net ve şeffaf şekilde gözlenebilir. Öğrencilerin düzgün konuşma konusunda ne derece kendilerinden emin oldukları ile ilgili algıları, akranlarının onların performanslarına yönelik gözlemleri ya da diğerlerinin kendilerini nasıl yargılayacakları ile ilgili algılarıyla dolaylı da olsa değişebilmektedir. Zorluk yaşayan dil öğrencileri içinse başarısızlık sık sık ve farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Dil öğrenimi ile ilgili algıları ölçmek için bir araç geliştiren Horwitz (1988) pek çok dil öğrencisinin dil öğrenmede kimlerin başarılı olacağına dair ön tahminleri olduğunu, bir dili öğrenmeyi kolay

bulmayacaklarını düşündüklerinde başarı beklentilerinin düşük olduğunu ve bunun da motivasyon eksikliğine yol açtığını bulmuştur. Okuldaki diğer dersleri öğrenmekten farklı olan yabancı dil öğrenmek (Gardner,2001), öğrencilerin kendi kültürlerinden oldukça farklı bir kültüre ait materyalleri bir araya getirmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler, dilin nasıl öğrenileceği ya da kimin başarılı olacağına dair inanışlara sahiptir ve bu inanışlar da öz-yeterlik algılarını ve başarı ya da başarısızlıklarını nasıl açıklayacaklarını etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve dil öğrenmeye ait inançları diğer öğrenim alanlarından çok farklı olup başarılarına farklı şekillerde etki ederler.

2.3.2. Öz-yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura (1986:389), güçlü öz-yeterlik algısının zamanla ve olumlu deneyimlerle geliştiğini, bir kez geliştikten sonra dirençli olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan etkilenmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öz-yeterlik algısının oluşumu diğer bir ifadeyle kaynakları önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bandura (1986,1995), kişinin kendi becerilerine ilişkin algılarının oluşumunu etkileyen belli başlı dört kaynak olduğunu savunmaktadır: başarılı deneyimler (mastery experiences), dolaylı deneyimler (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik ve duyuşsal durumlardır (physiological and affective states).

2.3.2.1.Başarılı Deneyimler

Öz-yeterlik algısının oluşumundaki birincil kaynak, kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısız deneyimlerdir. Başarılı sonuçlar, kişinin kendi becerilerine olan algısını inşa etmesine yardımcı olmaktadır. Başarısızlıklarsa, özellikle eğer öz-yeterlik algısının iyice yerleşmesinden önce olduysa, kişinin kendi becerilerine ilişkin algısını olumsuz etkilemektedir (Bandura,1986). Aslında kişinin yaşadığı deneyimler birincil veri olmalarına rağmen, yine de ham veri olarak kabul edilebilir. Aslolan bu deneyimlerin kişide yarattığı etkidir (Pajares,2002).

Başarılı deneyimlerinin bireylerin öz-yeterlik algısını değiştirmesi, yeterliklere ilişkin kapasitenin önceden kavranmasına, harcanan çabanın miktarına, görevin zorluğunun algılanmasına, dışsal yardımların miktarına, performans sergilenirken içinde bulunulan koşullara, geçici olarak başarılı ya da başarısız olma durumlarına, deneyimlerin hafızada tutulmasına ve uygun durumlarda bu deneyimlerin yeniden oluşturulmasına bağlıdır (Bandura,1997,1986).

Öğretmenler, öğrencilere kısmen zor görevler vererek, yani az zorlanarak başarabilecekleri görevler vererek, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını arttırabilirler (Margolis ve McCabe,2006).

2.3.2.2.Dolaylı Deneyimler

İnsanlar, kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları algısını geliştirebilirler. Benzer şekilde, çok çaba harcamasına rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz-yeterlik algısının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin motivasyonunu düşürebilmektedir (Brown ve Inouye,1978; Aktaran: Bandura,1995). Dolaylı deneyimler, öz-yeterlik algısı oluşumunda, kişinin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak olmamasına rağmen, kişinin kendi becerilerine ilişkin algısı düşükse ya da ön bilgisi sınırlıysa, daha büyük önem kazanmaktadır (Pajares,2002:14). Sosyal modellerin gözlenmesinde, gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, öz-yeterlik algısının oluşumunda değer taşımaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen kişi modelin başarı ve başarısızlıklarından o denli fazla etkilenmektedir (Bandura,1994:32). Algılanan benzerlik göstergeleri yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ırk ve etnik köken olabilir. Bu göstergeler arasında yaş ve cinsiyet diğerlerine göre daha fazla önem taşımaktadır (Pajares,1992). İnsanlar genel olarak, hareketlerinden esinlenebilecekleri yetkin modellerin arayışındadır. Bu tür modellerin davranışları ve düşünme şekilleri, çevrelerindeki insanlar için öğretici olmakta ve diğer insanlar bu tür kişileri model alma eğilimi göstermektedirler (Bandura,1995). Ormrod (2003:341-342)'a göre, model alınacak kişinin bireyler tarafından 'yeterli, becerikli, güçlü, prestijli ve cinsiyetine uygun davranan' biri olarak

algılanması önemli olmaktadır. Bryan (1975, Aktaran: Ormrod,2003:339)'a göre, bireyler birini model olarak seçtiklerinde, modelin söyledikleri ve yaptıkları arasında farklılıklar olması durumunda, modelin söylediklerini değil yaptıklarını yapma eğilimindedirler.

Bandura (1986)'ya göre, ister gerçek, ister sembolik olsun, modellerin gözlenmesi, öz-yeterlik algısının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Gözleyen kişinin gözlemlediği davranışı bilişsel olarak denemesi, zihinsel süzgeçlerinden geçirmesi de gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle elde edilen sonuç, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla örtüşüyorsa, olumlu ya da olumsuz, öz-yeterlik algısı daha fazla güçlenmektedir (Schunk,1987).

2.3.2.3.Sözel İkna

Bireyin kendi yeterliğine ilişkin algısı, bu konuda çevresindekilerin ona sözel olarak ilettiği mesajlardan da etkilenebilmektedir. Sözel ikna, başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bandura,1986). Öz-yeterlik inancının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura,1994,1997; Pajares,2002). Genellikle negatif ikna yoluyla öz-yeterlik algısının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu algıların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır (Pajares,2002).

2.3.2.4.Fizyolojik ve Duyuşsal Durumlar

Öz-yeterlik algısının oluşumunda rol oynayan diğer etmenler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Bandura,1986). İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz-yeterlik algılarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares,2002). Olumlu ruh hali, kişinin kendi becerilerine ve performansına ilişkin algıyı olumlu yönde etkileyebilmekte, karamsarlık ise yeterlik inancının da düşmesine neden olabilmektedir

(Schunk,1987).Ancak kişiler başaracaklarına dair algıya sahiplerse geçmişte güçlüklerle karşılaşmış olsalar bile, bu inanç önceki tecrübenin olumsuz etkisini ortadan kaldırabilmektedir (Schunk,1989).

Öğrencilerde sağlıklı bir öz-yeterlik algısı oluşturmak için onlara başarılı deneyimler yaşatmak, onların başarılı sosyal modelleri gözlemlemesi sağlanarak dolaylı deneyimleri olumlu şekilde yaşamasını sağlamak ve öğrencilerin becerileri konusunda olumlu düşünceler geliştirmek ve onları sözel ikna yoluyla kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirmek gerekmektedir.

2.3.3.Öz-yeterlik Algısının Gelişimi

Başarılı deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duyuşsal durumlar olmak üzere dört farklı kaynaktan beslenen öz-yeterlik zamanla, deneyimler aracılığıyla gelişen bir algıdır (Lee,2005) çünkü kişiler yaşamları boyu birbirlerinden farklı deneyimler yaşarlar. Hatta aynı deneyimleri yaşasalar bile her bir deneyimin kişide yarattığı etki farklı olmaktadır. Bu durumda öz-yeterlik algının gelişimi, doğumdan yetişkinliğe kadar uzanan yaşamın evrelerine ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz durumlara göre şekil kazanmaktadır (Maurer,2001).

Bandura (1997)'ya göre, bebekler davranışlarının çevrelerini etkilediğini fark etmeye başladıktan sonra sosyal çevrelerini etkileyebildiklerini görürler; bu da bebeklerde öz-yeterlik algısı gelişiminin ilk aşamasıdır. Bu aşamayı, örnek alma davranışı izler (Maurer,2001). Bu örnek alma evresi çok önemlidir çünkü aileler bu evrede bebeğin iletişim kurma çabasına karşılık vererek, fiziksel çevresini zenginleştirerek, ona keşfetme özgürlüğü sağlayarak ve model alabileceği davranışlar sergileyerek bebeğin öz-yeterlik algısı gelişimini sağlayabilirler (Bandura,1994).

Aile ilişkilerinin ardından, öz-yeterlik algısının gelişiminde arkadaş ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Bandura (1997), arkadaşlardan etkilenmenin çift yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada, arkadaşlar tarafından kabul edilmeme, akademik başarısızlık ve ailenin çocuğu gözleyip müdahalede yetersiz kalması, çocuğun öz-

yeterlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir (Bandura,1994; Maurer,2001). Okul ortamındaki kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin iyi kurgulanmaması, öğrencileri yeteneklerine göre sınıflama, rekabete dayalı öğretim ve değerlendirme sistemi öz-yeterlik algısı gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Maurer,2001). Akademik başarısı yüksek öğrenciler okul dışındaki sosyal ilişkilerinde, bir konuyu anlamada, problem çözmede ve benzeri etkinliklerde de başarılıdırlar (Bandura,1997:175) ve okul dışında da öğrenme olanaklarını daha iyi değerlendirebilirler (Bruner,1966).

Ergenlik, genç bireyin akran ilişkilerinde önemli değişiklikler meydana getirir. Bu sahada giderek artan araştırmalar ergenlerin öz-yeterlik algılarının akranlarından ileri seviyede etkilendiğini gösterir (Schunk ve Miller,2002). Bir görevi başarıyla tamamlayan akranların gözlenmesi gözlemcilerin öz-yeterlik algısını artırabilir ve onların bu işi kendilerinin de yapabileceğine inanmalarına sebep olabilir. Akranlar başarısız olduğunda ise gözlemcilerin öz-yeterlik algısı azalabilir (Schunk ve Meece,2005). Ergenler, aileleri ve ev ortamlarından da öz-yeterlik algısına dair pek çok şey öğrenirler. Çevre ile aktif etkileşimi teşvik eden ailesel etkiler öz-yeterlik algısını ve yetkinlik inançlarını zenginleştirir (Schunk ve Miller,2002).

Bandura (1997:177-178), kendi becerilerine olan algıları yüksek bireylerin ergenlik dönemini daha kolay ve sorunsuz olarak geçirdiklerini, öz-yeterlik algısı düşük olanlarınsa strese daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir. Ergenlik dönemi, ayrıca meslek seçimi konusundaki kararların verildiği, planlamaların ve hazırlıkların yapıldığı bir dönem olması bakımından da önem taşımaktadır. Okul başarısı konusunda öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler, aslında çok çeşitli olan meslek olanaklarının kapılarının kendilerine kapalı olduğunu düşünmekte ve meslek seçiminde kendi kendileri için engel oluşturmaktadırlar (Bandura,1997).

Bandura'nın öz-yeterlik algısının gelişimiyle ilgili olan yetişkinlik evresi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki "kendini gerçekleştirme" evresiyle benzerlik taşımaktadır (Maurer,2001).Güçlü bir öz-yeterlik algısı, yetişkinlikte gerçekleştirilmesi gereken mesleki roller, annelik-babalık rolü gibi farklı rollerin öğrenilmesinde ve gerçekleştirilmesinde etkilidir. İleri yaş döneminde de, öz-yeterlik algısının yüksek

olması, bireylerin bu dönemde daha iyimser olabilmelerine, yitirdikleri becerilerinin olduğunu kabul etmekle birlikte, halen koruyabildikleri becerilerine sahip çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Bandura,1997).

Düşük öz-yeterlik algısı, erken evrelerde tanımlandığında çocuklara istenilen yolda başarılı olabilme potansiyelleri olduğu ile ilgili daha iyi bir kavrayış kazandırılabilir. Genelde güvensizlik duygusu bir görevin ya da etkinliğin gerektirdiği taleplerin tam anlamıyla anlaşılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu gibi hallerde çocukların bir eylemin ne gibi beceriler ya da yetenekler gerektirdiği ile ilgili anlayışının artırılması yoluyla kendilerine yardım edilebilir. Düşük öz-yeterlik algısının tanımlanması, düzeltilmeye çalışılması ve değiştirilmesi başarı ve uyumsal fonksiyon göstermek için önemlidir (Pajares,2005).

Bebeklikten beri çocukların öz-yeterlik algısını ailenin sağladığı deneyimler belirleyecektir. Aileler, maddi (finansal veya materyal kaynaklar, yani gelir), insan veya materyal olmayan kaynaklar (yani eğitim) ve sosyal kaynaklar (sosyal gruplar, bağlantılar) açısından birbirinden farklıdır (Bradley ve Corwyn,2002; Putnam,2000, Aktaran: Schunk ve Meece,2005). Genelde daha çok kaynağa sahip olan aileler çocuklarına öz-yeterlik algılarını yükseltecek daha zengin deneyimler sunabilir (Schunk ve Meece,2005).

Bandura (1986), sosyal sistemler ve çevrenin, insan davranışını kişinin kendisine ilişkin algısı konusundaki psikolojik düzenekler yoluyla dolaylı olarak etkilediğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, sosyo-ekonomik statü, eğitim, ailesel yapı gibi etmenlerin insan davranışı üzerinde doğrudan etki etmediği, bu etmenlerin insanların kendilerini nasıl algıladıklarını, yani öz-yeterlik algılarını ve duyuşsal durumlarını etkilediği söylenebilir.

Bireylerin sağlıklı bir öz-yeterlik algısı gelişimine sahip olabilmeleri için bebeklik evresinde ailelerin bebeğin iletişim kurma çabasına karşılık vermeleri, fiziksel çevresini zenginleştirmeleri, ona keşfetme özgürlüğü sağlamaları ve model alabileceği davranışlar sergilemeleri; ergenlik döneminde ise öğrencinin bir görevi başarıyla

tamamlayan akranlarını gözleyerek öz-yeterliğini artırmalarına ve onların bu işi kendilerinin de yapabileceğine inanmalarına olanak sağlamaları ve çevre ile etkileşimlerini teşvik etmeleri gerekmektedir.

2.3.4.Öz-yeterlik Algısını Harekete Geçiren Süreçler

Öz-yeterlik algısı, bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl harekete geçtiklerini birlikte işleyen bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri aracılığıyla etkiler (Bandura,1992,1997):

2.3.4.1.Bilişsel Süreçler

İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri davranışlarının sonuçlarını öngörebilmeleri, yaşamlarını etkileyebilecek olanları kontrol altına alabilmeleri ve bunun için kullandıkları düşünce gücüdür (Bandura,1995). Sosyal bilişsel kurama göre, biliş, davranış meydana getirmede aracı süreçlerdendir. Öz-yeterlik algısı ise bilişsel süreçte işlenerek bireyin belirleyeceği amaçların niteliğini ve niceliğini etkilemektedir (Bandura,1997).

Birey, bilişsel sürecin süzgecinden geçirdiği bilgileri düzenleyerek kendi davranışlarının yakın ve uzak sonuçlarını tahmin eder. Bu tahminler bireyin harekete geçmesini sağlayabileceği gibi vazgeçmesine de yol açabilir. Bireyin bir şeyi öğrenmek için harcayacağı çabanın derecesi ise deneyimlerinden kazandığı öz-yeterlik algısının derecesine, miktarına bağlıdır (Bandura,1997). Öz-yeterlik algısı yüksek olanlar, performanslarını destekleyecek ve kendilerine pozitif anlamda rehberlik edecek başarı senaryoları öngörürken, düşük öz-yeterlik algısına sahip olanlarsa ne kadar çok şeyin yolunda gitmeyebileceğini düşünerek başarısızlık senaryoları yaratabilirler (Bandura,1995). Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlüyse, bireyler kendilerine o kadar mücadele etmeyi gerektiren amaçlar belirlerler. Zorlu amaçlar ise motivasyon ve performansa erişim seviyesini yükseltirler (Bandura,1997). Öz-yeterliğine ilişkin şüphe taşıyan bireyler ise, zorlu durumlarla karşılaştıklarında, analitik düşünme becerilerinde daha fazla kararsız hale gelirler, istekleri azalır ve performanslarının niteliği düşer.

Buna karşın, esnek öz-yeterlik algısına sahip olanlar, kendilerine zorlu hedefler koyarlar, analitik düşünme becerilerini iyi kullanarak bu zorlu durumların üstesinden gelerek başarıya ulaşmaya çalışırlar (Bandura,1994).

Kişinin kendi yeterliğinden duyduğu şüphenin yok edilmesinde bilişsel süreçlerin rolü önemli olabilir. Özellikle henüz sergilenmemiş performansların sonuçları hakkında duyulan şüphenin ortadan kaldırılmasıyla, öz-yeterlik algısının performansa olumlu yönde etki etmesi sağlanabilir (Bandura,1997).

2.3.4.2.Motivasyonel Süreçler

Öz-yeterlik algısı, motivasyonun öz düzenlenmesinde anahtar bir rol oynamaktadır. Bireyler, motivasyonlarını bilişsel olarak üretirler, kendilerini motive ederler ve öngörü kapasiteleri sayesinde tahmini olarak hareketlerini test ederler; diğer bir ifadeyle, neler yapabileceklerine ilişkin inançlar oluştururlar, muhtemel hareketlerinin olası sonuçları hakkında tahminler yürütürler, kendilerine hedefler tayin ederler ve değerli geleceklerini gerçekleştirebilmek için tasarlandıkları hareketlerine yön verirler (Bandura,1994).

Bandura (1994)'ya göre, nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefler olmak üzere üç bilişsel motivasyon ögesinden söz edilebilir. Bu öğeleri ortaya çıkaran kuramlar ise nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır.

2.3.4.2.1.Nedensellik Kuramı

Kendilerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunu düşünen bireyler, başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarlar. Öz-yeterlik algıları zayıf olan bireyler ise başarısızlıklarını yeteneksizliğe bağlarlar. Nedensel bağlamalar motivasyonu, performansı ve duyuşsal tepkileri öz-yeterlik algısı vasıtasıyla etkiler. (Bandura,1994).

2.3.4.2.2.Beklenti-Değer Teorisi Kuramı

Motivasyonu sağlamada diğer bir etken, bireyin bir davranış ortaya koyduğunda meydana gelecek sonuçlara dönük beklentisidir. Beklenti-Değer teorisinde motivasyon bir davranışın sonuçlarına ve bu sonuçların değerine ilişkin beklentilere bağlı olarak düzenlenir. Fakat bireyler, performansın olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra, neyi yapabileceklerine ilişkin inançları doğrultusunda da hareket ederler. Böylece, sonuç beklentisinin motivasyona olan etkisi kısmen öz-yeterlik algısı tarafından yönetilir. Bireylerin, kendilerini yapacak kapasitede görmedikleri için, peşinden gitmemeyi tercih ettikleri sayısız seçenek vardır (Bandura,1997).

Öz-yeterlik algısı ile sonuç beklentileri genellikle olumlu yönde ilişkilidir. Ancak bireyin, bir görev için yüksek öz-yeterlik algısına sahipken düşük sonuç beklentisine sahip olması da mümkündür. Örneğin, bir ders için sunum hazırlayan öğrencinin, ders için iyi bir sunum yapsa dahi dersi geçme konusunda başarısız olacağına dair bir algı taşınması bazı durumlarda öz-yeterlik algısı ile sonuç beklentilerinin birbirinden bağımsız şekilde de işleyebileceğinin göstergesidir (Bandura,1997).

2.3.4.2.3.Hedef Kuramı

Bandura (1994)'ya göre hedeflerin belirlenmesinde işin zorluğundan çok kişinin kendini değerlendirmesi ön plandadır. Hedeflere ya da kişisel standartlara bağlı motivasyonun yönetilmesi üç tip içsel etkiyle sağlanır. Bu içsel etkiler, bireyin performansa ilişkin öz-tatmini/memnuniyeti, hedefe ulaşmak için algılanan öz-yeterliği ve bireyin gelişimine bağlı olarak kişisel hedeflerini yeniden düzenlenmesidir. Öz-yeterlik algısı, bireylerin kendileri için belirledikleri hedefleri, ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar sebat edeceklerini ve başarısızlık karşısında ne kadar sürede toparlanacaklarını belirleyerek motivasyona katkı sağlar.

Öz-yeterlik algısının geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde hedeflerin uygun özelliklere sahip olması da önemli bir etkidir. Uygun hedef özellikleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Bandura,1997):

Hedefin Belirliliği: Hedefin belirli ve net olması önemlidir. Net olan ve elde edilme olasılığı yüksek olan hedefler, net olarak belirlenmemiş hedeflere oranla daha yüksek seviyede performans üretirler. Belirli davranış hedefleri motive olmamışların motivasyonuna hizmet eder ve etkinliklere yönelik pozitif bir tutum takınmalarını teşvik eder (Bandura,1997).

Hedefin Zorluğu: Hedefin zorluğu motivasyonun sürdürülmesine katkı sağlar; ulaşmak için çaba sergilenmesi gereken hedefler, bireyin etkinliğe daha çok ilgi duymasını ve etkinlik içinde katılımcılığını artırır. Seçilen hedefler ne kadar ileri düzeydeyse bireyler onlara ulaşmak için o kadar çok çalışmaktadır. Ancak, hedeflerin ulaşılamayacak kadar zor olması da başarısız bir sonuç yaşanmasına yol açabileceğinden öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyebilir. (Bandura,1997).

Hedefin yakınlığı: Motivasyonu ve davranışı düzenlemede hedefin etkililiği büyük oranda ne kadar uzaktaki bir geleceğe ilişkin olduğunu da bağlıdır. Uzak hedefler, yapılan işleri ertelemeyi kolaylaştırır ve bireyler çabalarını hedefe ulaşacak şekilde yoğunlaştırmazlar, bahaneler üreterek çalışmalarını ağırdan alırlar. Motivasyonun devamlılığını sağlamada en iyi yol, hedefe ulaşmak için hiyerarşik olarak düzenlenmiş bir dizi yakın alt hedefler belirlemektir. Basamak basamak alt hedeflere ulaşıldığında, alt hedefler de motivasyon sağlayıcı olarak işlev görürler ve öz-yeterlik algısının gelişimine olumlu yönde etki ederler (Bandura,1997).

2.3.4.3.Duyuşsal Süreçler

Öz-yeterlik algısı, duyuşsal deneyimler karşısında düşüncenin nasıl şekilleneceğini, dikkatin nelere harcanacağını ve olayların iyimser mi yoksa duyuşsal karmaşıklık yaratacak şekilde mi yorumlanacağını belirler (Bandura,1997).

Sosyal bilişsel kurama göre, öz-yeterlik algısının oluşumunda en önemli kaynak, kişinin kendi yaşadığı deneyimlerdir; dolayısıyla, ilk kez yaşanan deneyimlerin rehber eşliğinde yaşanması büyük önem taşımaktadır. Korkulan etkinliklerin alt işlem basamaklarına bölünmesi ve her basamakta kazanılan başarının korku, endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak biçimde rehber eşliğinde yapılması, öz-yeterlik algısının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994).

2.3.4.4. Seçim Süreçleri

Kişiler, başa çıkma kapasitelerini aştığını düşündükleri etkinliklerden ve durumlardan kaçınırlarken, kapasitelerini yeterli gördükleri etkinlikleri ve durumları isteyerek seçerler. Bazen de, çok istekli olmaları sebebiyle zor olduğunu düşündükleri etkinliklerde bile yer almaktan kaçınmazlar (Bandura, 1994). Ancak öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi her zaman tutarlı olmamaktadır. Örneğin, bir öğrenci kendine çok güvense bile öğretmenin not konusundaki tavrından dolayı o dersi seçmeyebilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşamlarının gidişini belirleyecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirmektedirler. Çünkü seçilmiş çevreler, bazı becerileri, değerleri ve ilgileri geliştirmeye devam etmektedir. Meslek seçimi ve mesleki gelişim, öz-yeterlik algısına göre yapılan seçimlerdendir (Pajares ve Schunk, 2003). Erken yaşlardan itibaren öz-yeterlik algısının geliştirilmesi, kişilerin seçim dönemlerinde daha çok kariyer seçeneğini dikkate almasını ve tercihlerine ulaşmak için gereken ön koşul deneyimleri sağlamak adına daha çok çaba harcamasını sağlayacaktır (Bandura, 1997).

2.3.5. Öz-yeterlik Algı Seviyelerine Göre Bireylerin Özellikleri

Öz-yeterlik algısını inceleyen araştırmacılar, öz-yeterlik algısının yüksek ya da düşük olmasına bağlı olarak, bireylerin kendilerine sunulan görevlere farklı yaklaştıklarını, farklı seviyelerde çaba harcadıklarını, başarı ya da başarısızlık

durumlarını farklı sebeplere bağladıklarını ve başarısızlık ya da olumsuzluklarla karşılaştıklarında farklı tutumlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Bandura (1986:395), araştırmaların öz-yeterlik algısı yüksek insanların düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

Yüksek seviyede öz-yeterlik algısına sahip bireyler,

- zor görevleri kaçılacak tehdit unsurları olarak görmezler, aksine mücadele ederek üstesinden gelinecek görevler olarak görürler (Bandura,1994; Schunk,1982),

- kendilerine ilgi çekici, çaba harcamayı gerektiren hedefler koyarlar ve bunlara karşı sorumluluk duyguları yüksektir (Bandura,1997),

- yaptıkları şeyler için çok çaba sarf ederler, başarısızlıklarla ya da aksiliklerle karşılaştıklarında çabalarını arttırmaya ve muhafaza etmeye çalışırlar (Bandura,1997), başarısızlıklarını, gösterdikleri çabanın yetersiz oluşuna bağlarlar (Collins,1982; Aktaran: Pajares ve Schunk,2001; McAuley, Duncan ve McElroy,1989), görev odaklı kalırlar ve stratejik düşünürler ve öz-yeterlik algılarını çabucak toparlarlar (Bandura,1994,1997; Pajares ve Schunk,2001),

- potansiyel stres kaynaklarına, endişe verici durumlara güvenle yaklaşırlar ve onlar üzerinde kontrol oluşturarak strese ve depresyona olan eğilimlerini de zayıflatırlar (Bandura,1994,1997) ve daha düşük seviyelerde kaygı sergilerler (Meece, Wigfield ve Eccles,1990; Pintrich ve DeGroot,1990),

- konulara daha fazla ilgi duyarlar ve etkinliklere daha derinlemesine katılırlar, kendilerine mücadelecilik hedefler koyar ve bunlara ilişkin güçlü bir sorumluluk duygusu taşırlar (Pajares ve Schunk,2001).

- öğrenim stratejilerinin kullanımında esnek davranabilirler (Bouffard-Bouchard,1990; Pintrich ve DeGroot,1990) ve diğer öğrencilere göre daha iyi öz düzenleme yapabilirler (Zimmerman ve Martinez-Pons,1990; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons,1992),

- kendi akademik performansları ile ilgili doğru değerlendirmelerde bulunabilir, akademik konulara daha çok içsel ilgi duyar ve daha yüksek seviyede entelektüel kazanımlar elde ederler (Bouffard-Bouchard,1990).

•daha fazla olası kariyer opsiyonlarına sahiptirler, bunlara daha yüksek ilgi ögsterirler, kendilerini farklı mesleklere eğitsel anlamda daha iyi hazırlarlar ve zor mesleki uğraşlarda devam ve başarıları da o kadar fazla olur (Bandura,1993).

Düşük seviyede öz-yeterlik algısına sahip bireyler ise,

•kişisel tehdit olarak gördükleri zor görevlerden kaçarlar, çabucak vazgeçerler ve öz-yeterlik inançlarını toparlamakta yavaşlırlar (Bandura,1994,1997; Pajares ve Schunk,2001),

•genellikle kaygı, stres ve endişe taşırlar (Bandura,1997,1988; Pajares ve Schunk,2001),

•performans göstermeye yönelik istekleri azdır ve peşinden koşmayı planladıkları amaçlar uğrunda sorumluluk duyguları zayıftır (Bandura,1994,1997; Pajares ve Schunk,2001),

•başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar (Collins,1982; Aktaran: Pajares ve Schunk,2001; McAuley, Duncan ve McElroy,1989).

•zor bir görevle karşılaştıklarında, onu başarıyla nasıl yapacaklarına yoğunlaşmaktan ziyade, kendi kişisel eksiklikleri, karşılaşılabilecekleri muhtemel engeller, görevin ürkütücülüğü, başarısız olma ihtimali ve olabilecek her türlü aksi sonuçlar üzerinde dururlar (Bandura,1994). Bu tedirgin düşünceler, çabalarını ve analitik düşünme becerilerini azaltır ve dikkatlerini “nasıl daha iyi bir performans çıkarırım” düşüncesinden kişisel eksikliklere ve olası felaketlere çevirirler (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk,2001).

Düşük öz-yeterlilik algıları akademik başarıyı baltalamakla birlikte uzun süreçte de kendini doğrulayan başarısızlık kehanetlerine ve psikolojik sağlığa zararlı olabilecek öğrenilmiş çaresizliğe yol açabilir. Böyle davranışlar eksiklikleri arttırmanın yanında düşük notlar, öğretmenle anlaşmazlıklar, özel eğitime ihtiyaç, önemli sınavlarda başarısızlık ve okul terkine sebep olabilir. Zorluk yaşayan öğrencileri motive etmek ve ilgilerini çekmenin yolu ise başarılı olacaklarına inanmalarını sağlamaktır (Pressley, Dolezal, Raphael, Mohan, Roehrig ve Bogner,2003).

Öz-yeterlik algı seviyelerine göre bireylerin özellikleri incelendiğinde, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin zor görevlerle mücadele ettikleri, kendilerine hedef koydukları, düşük kaygı seviyesine sahip oldukları, konulara daha ilgili oldukları, daha iyi öz-düzenleme yapabildikleri, akademik performansları ve kariyerleri konusunda fikir sahibi oldukları; düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin ise aksine zor görevlerden kaçtıkları, yüksek kaygı seviyesine sahip oldukları, isteksiz ve sorumsuz oldukları anlaşılmaktadır.

2.3.6.Öz-yeterlik Algısının Arttırılması

Eğitimcilerin, zor görevlerden kaçan, yüksek kaygı seviyesine sahip olan, isteksiz ve sorumsuz olan düşük öz-yeterlik algı seviyesine sahip öğrencileri en iyi düzeye getirmek için onları özel, zor ama ulaşılabilir hedefler belirlemeleri hususunda cesaretlendirmeleri (Margolis ve McCabe,2006), öğrencilere başarıya ulaşabilmelerine yardım edecek geri bildirim vermeleri (Bandura,1995; Pintrich,2003; Tuckman,1991, Aktaran: Senemoğlu,2011), öğrenme stratejilerini öğretmeleri ve zor öğrenmelerle başa çıkmalarını sağlamaları, onları cesaretlendirmeleri ve kendilerine benzeyen akran modeller kullanmalarını teşvik etmeleri (Adeyemo,2007; Margolis ve McCabe,2006;), çok uzun ve geniş kapsamlı değil, onun yönetebileceği, başarabileceği uzunlukta ve genişlikte görevler vererek öğrencinin yakın, belirgin, ulaşabileceği amaçlar belirlemeleri ve görevlerini tamamlamalarını teşvik etmeleri (Tuckman,1991, Aktaran: Senemoğlu,2011), düzenli olarak belli görevlerde başarılı olacaklarını söyleyerek sözel ikna yöntemini kullanmaları (Margolis ve McCabe,2006) ve becerilerini gösterebilecekleri fırsatlar sunmaları (Schweinle, Meyer ve Turner,2006) gerekmektedir.

Eğitimcilerin öğrencilerin öz-yeterlik algı seviyelerini yükseltebilmek için, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamaları (Dörnyei,2001a), tercihleri ve ilgileri dikkate almalarını, yaşlarına uygun etkinlikler düzenlemeleri (Adeyemo,2007), son başarılarını vurgulamaları (Adeyemo,2007; Margolis ve McCabe,2006), genellikle kötü yaptıklarından çok, iyi yaptıkları söylenerek amaca ulaşması teşvik etmeleri ve performansını göstermesi için teşvik edici, harekete geçirici bir takım ek puanlar

vererek öğrencinin başarıyı tatmasını sağlamaları (Tuckman, 1991, Aktaran: Senemoğlu,2011), amaç belirleme, öz değerlendirme, öz gözlem, zaman planlaması ve yönetimi ve strateji kullanmalarını sağlamaları (Zimmerman,1995) ve başarılı olması için yapması gerekenleri bilerek çaba harcaması için öğrencinin görevlerini değerlendirme ölçütlerini önceden belirlemeleri (Tuckman,1991, Aktaran: Senemoğlu,2011) de önerilmektedir.

Eğitimcilerin ayrıca zorluklara katlanarak ve ısrarlı bir çaba ortaya koyarak yeteneklerini geliştirdiklerini takdir etmelerini sağlamak için öğrencilere nedensel (attributional) cümleler kurdurmaları (Brophy,1998), öğrencilerden bir görev istenmeden önce onlara örneklerle açıklamalar yapmaları (Adeyemo,2007), aşırı endişeli ve akademik alanda öz-yeterlilikleri düşük öğrencileri rehberliğe göndermeleri (Margolis,McCabe ve Alber,2005), öğrenci merkezli eğitsel uygulamalar kullanmaları ve öğrencinin katkısına izin vermeleri (Meece ve diğ.,2003, Aktaran: Schunk ve Meece,2005), sınıf içi çalışmaları uygun eğitsel seviyelerde yapmaları ve ev ödevlerini de bağımsız çalışmaya uygun seviyede vermeleri (Culyer,1996; Lipson ve Wixson, 1997) de önerilmektedir.

Diğer yandan, öğretmenlerin, düşük öz-yeterlik algı seviyesine sahip öğrencilerine çok fazla yardımda bulunmaları öğrencilerin öz-yeterlilik algı seviyelerinin daha da düşmesine neden olur (Schunk ve Meece,2005). Bu nedenler, öğretmenlerin öğrencilerinin öz-yeterlik algılarını artırmak için yaptığı yardımları fazla abartmamaları gerekmektedir. Bireylerin erken yaşlardan itibaren karşılaştıkları en önemli kaynaklardan biri olan eğitimcilerin tavırları, bireylerin öğrenilen bilgileri uygulama konusunda istekli ya da isteksiz olmalarına kaynaklık etmektedir (Mager,1997). Bireylerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını ve etkinliğin gerekleri ne olursa olsun çabalarını sürdürmelerini sağlayan değişkenleri iyi organize edebilen eğitimciler, onların benliklerine yönelik olumlu algılar geliştirmelerini sağlarlar ve öz-yeterlik algılarını geliştirirler.

Öğrenciler ayrıca kendilerine faaliyetin bitiminde yapılmak üzere dışsal ödüller için söz vererek ya da belirli olumlu etkinlikler gerçekleştirerek (uyumak, TV

seyretmek, arkadaşlarla konuşmak gibi) göreve karşı duyulan dışsal motivasyonlarını artırmaya da çalışabilir (Wolters,1998; Zimmerman ve Martinez-Pons,1986).

2.3.7. Yabancı Dil Sınıflarında Öz-yeterlik Algısının Arttırılması

Yabancı dil sınıflarında düşük öz-yeterlik algısına sahip olan öğrenciler için sınıfları kendilerinden emin oldukları bir yere dönüştürmek önemlidir. Bunu başarmanın doğrudan ve dolaylı yolu dört ana strateji türü başlığı altında toplanabilir (Dörnyei,2001a):

- Başarılı deneyimler sağlama:

- Başarı için onlara çoklu fırsatlar sağlama,
- Görevlerin zorluk derecesini öğrencilerin yeteneklerine göre ayarlayın ve zorlu görevleri başarılabileceklerle dengeleme,
- Öğrencilerin yapamayacaklarından ziyade yapabileceklerine odaklanan testler hazırlama,

- Öğrencileri cesaretlendirme:

- Öğrencilerin dikkatini yeteneklerine ve güçlü yönlerine çekme,
- Öğretmenler öğrencilere güvendiklerinde öğrenciler de kendilerine güvendiklerinden, onların öğrenme için harcadıkları çabaya ve görevi yapabilecek kapasiteyi taşıdıklarına inandığını belirtme,

- Dil kaygısını azaltma:

- Sosyal karşılaştırmaların en zekice yapılanlarından dahi sakınma,
- Rekabetten ziyade işbirliğine teşvik etme,
- Öğrencilere öğrenme sürecinde hata yapabilecekleri gerçeğini kabullenmelerinde yardımcı olma,
- Testleri ve değerlendirmeleri tamamen şeffaf yapın ve final notlarının müzakeresine öğrencileri de dâhil etme,

- Öğrencilere stratejileri öğretme:

- Yeni materyallerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için öğrencilerinize öğrenme stratejilerini öğretme,

- o Öğrencilere iletişim zorluklarının/kazalarının üzerinden gelebilmelerine yardımcı olmak için onlara iletişim stratejilerini öğretme.

Dörnyei'nin yabancı dil sınıflarında öz-yeterlik algısını artırma stratejilerini özetlemek gerekirse, dil sınıflarında kendi kapasiteleri hakkında düşük algıya sahip olan öğrencilerin, başarılı deneyimler yaşamalarını sağlayarak ve dil kaygılarını azaltarak, onları hedef dil konusunda cesaretlendirerek ve onlara öğrenme ve iletişim stratejilerini öğretmek yabancı dil öz-yeterlik algıları yükseltebilir. Çünkü Schunk ve Meece (2005)'e göre öz-yeterlik, çocuklar başarmaya motive olduklarında, pozitif akademik ve sosyal modellere karşılaştıklarında ve zorlukları aşabilmek için kullanabilecekleri stratejiler öğrendiklerinde gelişir.

Sınıflarda gerçekleştirilen öz-yeterlik derecelendirmeleri sadece öğrencilere bilgi vermekle kalmaz ayrıca öğrencilerin öz-değerlendirme standartlarını değiştirmek ya da haftalık quizlerde daha iyi not almak için çalışmayı artırmak gibi öz-düzenleyici tepkiler geliştirmelerine de yardımcı olur (Zimmerman, Bonner ve Kovach,1996). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerinin öz-yeterliklerini derecelendirmeleri, öğrencilerin daha başarılı olabilmek için öz-düzenleyici öğrenme stratejileri geliştirmesini sağlamaktadır.

Yabancı dil öz-yeterlik algısını geliştirmek için izlenebilecek diğer yöntemler ise başarılı deneyimler oluşturma, istenen davranışa model olma, göreve yönelik geri bildirim verme, uygun davranışları pekiştirme, psikolojik bilgileri yorumlayarak bireyin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamı hazırlama olarak sıralanabilir (Mager,1997). Yabancı dil derslerinde birçok öğrenci doğru söyleyene kadar hiçbir şey söylememek gerektiğine dair yanlış bir inanca sahiptir; bundan dolayı, dil sınıflarında öğrenciler hata yapsalar bile onları çok düzeltmemek gerekmektedir, çünkü dil öğrenirken bireyin engellenmesi, öz-yeterlik algısının düşmesine ve başarısızlığa neden olabilir (Hortwitz ve diğ.,1986).

Bandura öz-yeterliliğin performansı beceriden daha çok belirlediğini öne sürer (Bandura,1989,1993).Öz-yeterlilik ile ilgili araştırmalar öz-yeterliliğin akademik

performansın kuvvetli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Bong,2002; Pajares,1996a). Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken kendi yeteneklerini değerlendirirler. Eğer düşük bir algıyla dil öğretimine başlarsa bu onların başarılarını etkileyecektir. Bazı öğrenciler kendi yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşır ve asıl görevi bir yana bırakırlar. Kendilerini algılayış biçimleri de kaygı düzeylerini arttırarak başarı sürecinde olumsuz etkiye neden olur (Aydın,1999).

2.4. Kaygı, Motivasyon ve Öz-yeterlik Algısı Arasındaki İlişki

Kişinin sahip olduğu yeteneklerle ne yapabileceğine dair yargılarına ilişkin algısı olan öz-yeterlik, kaygıyı azaltır ve motivasyonu artırır (Dörnyei,1994). Bandura (1997) bireyin kaygı seviyesinin algılanan öz-yeterlik algılarına bağlı olduğunu, öz-yeterlik algıları düşük bireylerin kendilerini belirli bir görevi tamamlamada daha az yeterli görerek daha yüksek seviyede kaygı yaşayacaklarını belirtmektedir. Kaygı durumu temelde bireylerin faaliyetler ya da görevlere yaklaşırken hissettikleri güvenin bir fonksiyonudur. Belirli bir akademik alanda yeterlik algısı azalmış öğrenci bununla ilgili akademik talepler ve gereksinimlere kaygıyla yaklaşacaktır. Azalan yeterlik hissi kaygıyı artırmanın yanı sıra başarıyı azaltmaktadır (Bandura,1997; Britner ve Pajares, 2001; Pajares ve Johnson,1994). Kaygı yaşayan bireyler endişe/korkuya kapılır ve akademik durumlarda olduğu gibi günlük hayatta da performansı olumsuz etkileyebilen kaçınma davranışları sergilerler. Daha yüksek yeterlik algısı taşıyanlar olumlu beklentileri stresle kaynaştıran “zararlı vakaları” daha kolayca üstlenme eğilimindedir ve bu vakaları olumlu olaylara dönüştürmede genelde daha başarılıdırlar (Bandura,1997).

Sosyal Bilişsel Kuram’a göre, öğrencinin belirli bir akademik alanda zayıflayan yeterlik algısının bir sonucu olarak, öğrenci bu alanın getireceği akademik taleplerden kaygı duymaya başlayacaktır. Buna ek olarak, Sosyal Bilişsel Kuram, kaygı ya da psikolojik uyarımın aynı zamanda öz-yeterliğin dört kaynağından biri olduğunu da öne sürmektedir (Bandura,1986,1997). Bu durumda kaygı öz-yeterlik ile ilgili algıların hem kaynağı hem de etkisidir. Görev performansı esnasında düşük seviyede kaygı yaşayan öğrenciler kendilerin rahat hissederler ve durumu zevk aldıkları bir durum olarak

algılama eğilimindedirler; böylece, kendi öz-yeterlik algıları da kuvvetlenir (Mills ve diğ.,2006). Bireyin öz-yeterlik algısı sayesinde kaygıya yol açan endişeli duygular kontrol edilebilir ya da ortadan kaldırılabilir (Bandura,1997).

Akademik talepleri yönetmede düşük yeterlik algısına sahip öğrenciler özellikle başarı kaygısına yenik düşer. Meece ve diğ. (1990)'ne göre, akademik başarı ve başarısızlıklar, algılanan öz-yeterliğe etki ederek kaygı oluşturur. Eğer başarısızlıklar öğrencinin yeterlik algısını zayıflatırsa öğrenciler akademik talepler karşısında kaygı duyarlar ama algılanan yeterlik başarısızlıklar nedeniyle sarsılmazsa öğrenci etkilenmez. Akademik konuları öğrenmeye yönelik olarak öğrencinin kendi kabiliyetlerine olan inancı bundan sonraki akademik başarıyı da yordar (Zimmerman ve diğ.1996). Akademik taleplere yönelik düşük yeterlik algısı olan öğrenciler başarı kaygısı yaşar. Bilgi ve bilişsel becerileri nasıl öğreneceklerine odaklanmak yerine bu öğrenciler görevlerinin zorluğunu ve kişisel yetersizliklerini büyütür, geçmiş başarısızlıkları üzerinde düşünür, başarısızlığın tehlikeli sonuçları hakkında endişelenir, olacaklarla ilgili rahatsız edici senaryolar hayal eder ve böylece kendilerini duyuşsal strese sokup hatalı performanslar gerçekleştirir (Sarason,1975; Wine,1982, Aktaran: Bandura,1997). Kaygı akademik performansla ilişki içinde olduğunda, algılanan öz-yeterliliğin etkisi ortadan kalktığında, bu ilişki genelde kaybolur ya da oldukça şekilde azalır (Pajares ve Johnson,1994). Algılanan yeterliğin dil kaygısıyla negatif ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Baker ve MacIntyre,2000).

Bireylerin akademik kapasiteleri hakkındaki inançları olan öz-yeterlik algısı, başarıyı sağlamada önemli bir faktör olan motivasyon üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir (Bandura,1995; Dörnyei,1994; Hsieh,2004; Schunk,2003; Zimmerman,1995). Öz-yeterlik algısı, bireyin motivasyonunu ve kararlılığını artırarak gereken davranışları sergilemesini sağlar (Üredi ve Üredi,2006). Öz-yeterlik motivasyon seviyelerini ve bireylerin eylemlerini doğrudan olarak etkiler. Yetişkin öğrenci hangi etkinliklerde bulunması gerektiğine karar vererek kendini başarıya götürecek olan eylemlerde bulunur (Irizarry,2002). Öz-yeterlik algıları, bireylerin kendileri için koydukları inançları, ne kadar çaba sarf edeceklerini, zorluk karşısında ne kadar sebat edeceklerini ve başarısızlıklara dirençlerini belirleyerek motivasyona katkıda bulunur. Zorluk ve

başarısızlıkla karşılaştıklarında kabiliyetleri hakkında şüphe taşıyan bireyler çabalarını azaltır ya da vazgeçerler. Kabiliyetlerine yönelik güçlü algılara sahip bireyler ise başarısız olduklarında daha çok çaba sarf ederler. Yüksek oranda sebat performansta başarı olarak geri döner (Bandura,1993). Motivasyonun ve aktif katılımın vazgeçilmez olduğu yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlamak için, öz-yeterlik algısını geliştirecek nitelikte öğrenme ortamları düzenlemek de son derece önemlidir (Mager,1997).

2.5. İgili Literatür

Bu alt bölümde, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algılarıyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir ve ‘yabancı dil’ ifadesinde ‘İngilizce’ kastedilmiştir.

2.5.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygısı İle İgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar

Hussain ve diğ. (2011) tarafından yapılan çalışmada, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları ve İngilizce öğrenimine karşı tutumları incelenmiş ve İngilizce dersine yönelik kaygıları ve İngilizce öğrenimine karşı tutumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce öğrenimine karşı tutumları arasında anlamlı şekilde negatif korelasyon olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin İngilizce derslerinde daha az kaygı yaşadıkları, İngilizceye karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları, kırsal bölge öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik kaygının daha yüksek ve İngilizce dersine karşı tutumlarının daha negatif olduğu belirlenmiştir.

Dewaele ve diğ. (2008) tarafından yapılan çalışmada, yoğun yabancı dil eğitimi alan lise ve üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının ve sosyo-biyografik değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, bilinen dillerin sayısı, edinime başlama yaşı, edinim bağlamı, kullanım sıklığı, sosyalleşme, muhatap ağırları, algılanan öz-yeterlik) ilk dilde iletişim kaygısına ve ikinci, üçüncü ve dördüncü dillerde yabancı dil kaygısına olan etkileri 5 değişik durumda (arkadaşlarla, meslektaşlarla, yabancılarla,

telefonda ve toplumda konuşma) incelenmiştir. Katılımcılar sürekli duygusal zekâ skorlarına göre (düşük, averaj, yüksek) 3 gruba ayrılmıştır. Yüksek sürekli duygusal zeka seviyesi daha düşük seviyede iletişim kaygısı/yabancı dil kaygısı ile bağlantılıdır. Daha genç yaşlarda ikinci ve üçüncü dil öğrenmeye başlayan katılımcıların yabancı dil kaygısından daha az etkilendikleri, sadece sınıfta öğrenmeye dayalı yabancı dil öğreniminin dilin program dışı kullanımını da içeren öğretime göre daha yüksek seviyelerde yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, daha fazla dile yönelik bilginin, daha yüksek seviyede kullanım sıklığının, daha geniş çaplı muhatap ağının ve dilde algılanan öz-yeterliğin daha yüksek olmasının da daha düşük seviyede iletişim kaygısı/yabancı dil kaygısı ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı ile ilgili Türkiye dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce öğrenme tutumları arasında anlamlı şekilde negatif korelasyon olduğu; kız öğrencilerin İngilizce derslerinde daha az kaygı yaşarken İngilizceye karşı daha olumlu tutuma sahip olduğu; kırsal bölge öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik kaygının daha yüksek bulunduğu ve İngilizceye karşı tutumlarının daha negatif olduğu; daha genç yaşlarda ikinci ve üçüncü dil öğrenmeye başlayan katılımcıların İngilizce dersine yönelik kaygıdan daha az muzdarip oldukları, sadece sınıfta öğrenmeye dayalı yabancı dil öğreniminin dilin program dışı kullanımını da içeren öğretime göre daha yüksek seviyelerde İngilizce dersine yönelik kaygıyla ilişkili olduğu bulunmuştur.

İngilizce dersine yönelik kaygı ile ilgili Türkiye dışındaki literatürde üniversite öğrencilerinin (Awan ve diğ., 2010; Bailey, Daley ve Onwuegbuzie,1999; Bailey, Onwuegbuzie ve Daley,2003; Chen, I-J. ve Chang, C.C. 2009; Chen, T. ve Chang, G.B.Y., 2004; Cheng ve Erben,2012; Hashemi,2011; Hewitt ve Stephenson,2012; Hurd ve Xiao,2010; Izadi ve Atasheneh,2012; Khattak, Jamshed, Ahmad ve Baig,2011; Kim,2009; Kirova, Petkoska ve Koceva,2012; Kondo ve Ying-Ling,2004; Liu,2012; Liu ve Huang,2011; MacIntyre ve Gardner,1991a,1991b,1994; Mahmoodzadeh,2013; Marcos-Llina's ve Juan Garau,2009; Matsuda ve Gobel,2004; Mersi,2012; Nagahashi,2007; Onwuegbuzie, Bailey ve Daley,1999; Pichette,2009; Price,1991; Rastegar, Akbarzadeh ve Heidari,2012; Shinge,2005; Truitt, 1995; Tsiplakides ve

Keramida, 2009; Woodrow,2006a,2011; Wörde,2003; Wu,2010; Yang Tsao, Lay, Chen ve Liou,2008; Yoon,2012), ortaokul öğrencilerinin (Pappamihel,2002; Salim,2004), dil kurslarına devam eden öğrencilerin (Campbell ve Shaw,1994), yetişkinlerin (Huang, Eslami ve Hu,2010) İngilizce dersine yönelik kaygıları ile ilgili çalışmalara, İngilizce dersine yönelik kaygıyla ilgili öğretmen görüşleri ile ilgili bir çalışmaya (Ohata,2005), videoya alınmış bir İngilizce sözlüsü esnasında kaygı yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin sözel olmayan davranışlarının incelendiği bir çalışmaya (Gregersen,2005) ve yabancı dil sınıf kaygısı ölçeğinin (FLCAS) iki modelinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya (Cao,2011) da rastlanmıştır.

2.5.2.Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygısı ile ilgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Açık (2012) tarafından yapılan çalışmada, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’nin altı alt boyutu Bellek, Bilişsel, Telafi, Üst Biliş, Duyuşsal ve Sosyal Stratejileri ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Aksoy (2012) tarafından yapılan ve yabancı dil ağırlıklı eğitim veren Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesinde öğrenim gören çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri, utangaçlık durumları, kullanmayı tercih ettikleri stratejiler ve akademik başarıları araştırılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dil kaygısının genel olarak düşük düzeyde olduğu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısı hissettikleri, yabancı dil kaygısı ile utangaçlık arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu, yabancı dil kaygısı ile öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı, yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Gülözer (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımları (çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve yapılandırılmış grid) kullanılarak ölçülen başarılarının öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri ile ilişkisi araştırılmış ve söz konusu üç değişkenin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde arttıkça başarının da arttığı ve İngilizce dersine yönelik kaygı arttıkça başarının düştüğü görülmüştür.

Öner (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Ancak öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyi yüksek olan bazı okullarda öğrencilerin yabancı dil başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin yabancı dil başarı düzeylerinin, babalarının eğitim düzeyinden, öğrenim gördükleri okuldan, okul türünden ve dil hakkında geliştirdikleri olumlu düşüncelerinden etkilendiğini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini, ancak kız öğrencilerin yabancı dil başarı seviyelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öner ve Gedikoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı, orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenlerden yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemektir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygısı ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yıl sonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük İngilizce dersine yönelik kaygı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu; öğrencilerin İngilizce ders başarı düzeylerinin, babalarının eğitim düzeyinden, öğrenim gördükleri okuldan, okul türünden ve dil hakkında geliştirdikleri olumlu düşüncelerinden etkilendiği; Bellek, Bilişsel, Telafi, Üst Biliş, Duyuşsal ve Sosyal Dil Öğrenme Stratejileri ile İngilizce dersine yönelik kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu; İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde arttıkça İngilizce ders başarısının da arttığı; İngilizce dersine yönelik kaygı ile utangaçlık arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu; öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun anadil kullanımına karşı olmadıkları ve anadil kullanımının farklı hedefler doğrultusunda ve farklı seviyelerde İngilizce öğrenimine katkıda bulunduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

İngilizce dersine yönelik kaygı ile ilgili Türkiye’deki literatürde üniversite (Aydemir,2011; Aydın,1999; Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt,2006; Balemir, 2009; Burgucu,2011; Çapan,2012; Çubukçu,2007,2008; Dalkılıç,2001; Demirdaş,2012; Genç,2009; Gülsün,1997; Gültekin Çakar,2009; Kahraman,2009; Karabey,2011; Karabıyık,2012; Kunt,1997; Kunt ve Öztaş Tüm,2010; Kuru Gönen,2005; Öztürk ve Gürbüz,2013; Sarıgül,2000; Şakrak,2009; Uslu Batumlu,2006; Yaylı,2012; Yerli,2009;) ve ilköğretim öğrencileri (Aydın ve Yeşilyurt,2009; Çelebi,2009; Sertçetin,2006; Şahin,2011) ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır.

2.5.3.Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonu ile İlgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı negatif bir tutum içinde oldukları, kız lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilere kıyasla biraz daha yüksek olduğu, fakat öğrencilerin sınıf seviyeleri ve İngilizce dersine yönelik tutum arasından anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Mahdinejad ve diğ. (2012) tarafından yapılan çalışmada, motivasyonel eğilimlerle (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve amotivasyon) öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bulgular içsel motivasyon ile öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu, dışsal motivasyon ile öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Ghazvini ve Khajepour (2011) tarafından yapılan çalışmada, İranlı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonu araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmede daha çok bütünüleyici motivasyona ve erkeklerin ise daha çok araçsal motivasyona sahip oldukları, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye daha pozitif tavırları olduğu ve iki dilliliğe daha yatkın oldukları ve motivasyonel eğilimlerde lise öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir.

Seeshing Yeunga, Lauc ve Nie (2011) tarafından yapılan çalışmada, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde İngilizce öğreniminde altı motivasyon yapısı (öz-yeterlik, ilgi, uzmanlık amaç oryantasyonu, meşguliyet, kaçınma davranışı ve çabadan vazgeçme) incelenmiştir. Çalışmada a) lise öğrencilerinde öz-yeterlilik, ilgi, uzmanlık amaç oryantasyonu ve meşguliyetin düşük ama kaçınma davranışı ve çabadan vazgeçmenin yüksek olduğu, b) erkek öğrencilerin skorlarının daha düşük olduğu ve c) ilkokul ve lise arasında motivasyon farkının kızlar için daha büyük olduğu görülmüştür.

Ghenghesh (2010) tarafından yapılan çalışmada, çeşitli faktörlerin ikinci/yabancı dil öğreniminde motivasyon ve başarıyı etkileme seviyesi incelenmiştir. Öğrenci Motivasyon Anketinin sonuçları, örnekleme yabancı dile karşı motivasyonun yaş ilerledikçe azaldığını göstermiştir ve görüşme verileri de bu durumu desteklemektedir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin motivasyonunu, öğretmenin rolü ve öğrenim ortamına ilişkin yönlerin etkilediği belirlenmiştir.

Kikuchi (2009) mevcut ve lise dönemindeki İngilizce öğrenme deneyimleri, motivasyon ve tutum ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörleri;

- öğretmen davranışları,
- gramer çeviri metodunun kullanılması,
- sınavlar ve üniversiteye giriş sınavı,
- ezberlemeye olan odak,
- ders kitapları ve yardımcı kitaplar olarak belirlemiştir (Aktaran: Dörnyei ve Ushioda,2001)

Svara (2009) tarafından yapılan çalışmada, Avusturyalı ergenlerin İngilizceye yönelik tutumları ve bu yabancı dili öğrenmeye yönelik motivasyonları incelenmiştir. 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin de İngilizceye karşı olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın üç temel bulgusu mevcuttur: 1) lise öğrencileri meslek lisesine devam eden akranlarına göre İngilizce kitap okuma, dergi ve gazete okuma, İngilizce TV dizisi ya da film seyretmeye daha olumlu yaklaşmaktadır, 2) meslek lisesine devam eden öğrenciler lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek seviyede araçsal motivasyona sahiptir, bu durum da mesleki kariyerin onlar için daha motive edici olduğunu göstermektedir, 3) yaşı daha küçük olan öğrenciler yaşça daha büyük öğrencilere kıyasla İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergilemekte ve daha yüksek motivasyon taşımaktadır. Araştırmada ayrıca, dil çalışmalarında ilerledikçe öğrencilerin olumlu tutum ve motivasyonlarının azaldığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla oranda bütünleyici motivasyona sahip olduğu, İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar sergilediği ve daha hırslı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce bilmenin kültürlerarası iletişim için önemli bir araç olduğu konusunda hemfikir olduğu ve İngilizceyi daha çok tatilde, medya okur ya da seyredirken, arkadaşlık kurmada ve aile üyeleriyle konuşurken kullandıkları belirlenmiştir.

Bernaus ve Gardner (2008) tarafından yapılan çalışmada, dil öğrenim stratejileri ve bu stratejilerin öğrencilerin İngilizce başarı ve motivasyonlarına olan etkileri incelenmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri motivasyonel ve geleneksel stratejiler ve öğrencilerin İngilizce başarıları, tutum, motivasyon ve dil

kaygısı arsında ilişki bulunmazken öğrencilerin bu stratejilere yönelik algılarının hem bireysel hem de sınıf seviyesinde tutum ve motivasyonla bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin geleneksel strateji kullanım sıklığı ile İngilizce başarıları arasında negatif bir korelasyon elde edildiği, bütüncüculük, öğrenim durumuna karşı tutum ve araçsal yönelimin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu yordadığı, motivasyonun ise İngilizce başarısının kuvvetli bir yordayıcısı olduğu, tutum ve dile karşı kaygının İngilizce başarısını negatif şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımının ise motivasyonun İngilizce başarısı üzerinde yordayıcılığını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Kormos ve Csiz'er (2008) tarafından yapılan çalışmada, lise, üniversite ve yetişkin öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye karşı motivasyon düzeyleri incelenmiştir. İncelenen üç öğrenci grubunda motive olmuş davranış modelleri farklı bulunmuştur. Lise öğrencilerinde İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel ürünlerine ilgi motive olmaya yol açarken, yaşça büyük diğer iki grupta ise motivasyon uluslararası tutumla ilgili bulunmuştur. Öğrencilerin uluslararası tutum skorlarının da yüksek çıkması Macar öğrencilerin İngiliz dilinin uluslararası rolüne karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ortalamanın üstünde olumlu tutum ve motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Dil kullanım kaygı ölçeğinin çalışmadaki en büyük varyasyonu sergilemesi katılımcıların ikinci dille iletişim esnasında değişen seviyelerde kaygı yaşadığını göstermektedir. Yüksek seviyede dil kullanım kaygısı yaşayan öğrencilerin yüzdesi %10.4 olup dil sınıfında negatif duyuşsal deneyimler yaşayan öğrencilerin yüzdesi ise %5.9dur. Bu durum katılımcıların yaşadığı kaygının temelde iletişim tutukluğu/kaygısı olarak nitelenebileceğini göstermektedir. Yaşla ilgili varyasyonlarda ise, İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dil bilen ideal benlik ve uluslararası tutum konusunda en yüksek ortalama değerleri sergiledikleri belirlenmiştir.

Larrson ve Olsson (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutumları ve kültürel alt yapılarının bu tutumları etkileme şekilleri incelenmiştir. 9. sınıf öğrencileri ile yürütölen çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kültürel geçmişleri ve ana dilleri ne olursa olsun, İngilizceye değer

verdikleri, geleceğe dair planlarının İngilizcenin kullanımını kapsadığı, bulundukları sosyal ortamda da İngilizce'nin oldukça değer gördüğü, İngilizce öğrenmenin kimliklerini zenginleştireceğini ve hayatlarında önemli rol oynadığını düşündükleri ve İngilizce ve İngilizce konuşanlarla temasın kendi kültürel kapitallerine yapılan bir yatırım olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Metallidou ve Vlachou (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ve orta öğretimde motivasyon arasındaki farkın kızlarda daha belirgin olduğu bulunmuştur. Araştırmada, ayrıca erkek öğrencilerin yeteneklerini tahminde aşırıya kaçtığı, kız öğrencilerin ise yeteneklerini değerinden aşağıda gösterdikleri belirlenmiştir.

Kim (2006) tarafından yapılan çalışmada, Koreli lise öğrencilerinin İngilizce motivasyonu ile ilgili sosyo-politik boyutları ve Amerikalılara ve İngilizce öğrenimine karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, dil başarısı ile en yüksek korelasyonun içsel motivasyon, ikinci yüksek korelasyonun araçsal motivasyon ve üçüncü yüksek korelasyonun ise bütüncü motivasyonla olduğu, bunun tersine, yüksek seviyede İngilizce yeterliğine sahip grupta üst %25 içinde olan öğrencilerin (n=91) toplam popülasyondan farklı bulunduğu, içsel motivasyonun ve bütüncü motivasyonun diğer motivasyonel faktörlere nazaran toplam dil başarısı skorları ile anlamlı derecede pozitif korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. İngilizce yeterliği için gerçekleştirilen adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, toplam varyansın %16.4'ü 1) İngilizce öğrenimine karşı pozitif tutumlar, 2) bütüncü motivasyon ve 3) kültürel değişim motivasyonu değişkenleri ile açıklanabilmektedir.

Man-Fat (2004) tarafından yapılan çalışmada, Hong Kongtaki yaş ortalaması 15.4 olan yabancı dil öğrencileri arasında bütüncü motivasyon ile yabancı dil başarısının ilişkisi incelenmiştir. Katılımcıların bir önceki dönem aldıkları notlar kullanılmıştır. Ankette katılımcıların algılanan motivasyonunu ölçmek için kendi İngilizce yeterlilik seviyelerini değerlendirdikleri bir madde eklenmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre, katılımcıların çoğunun yüksek seviyede bütüncü motivasyona sahip olduğu, bütüncü motivasyona kıyasla araçsal motivasyonun daha fazla olduğu, görüşülen sekiz öğrencinin tümünün İngilizceyi gelecekte kariyer

geliştirme, yurtdışında çalışma, yolculuk gibi pratik sebeplerden dolayı öğrendikleri, İngilizceyi gelecekte iş arkadaşları ile akıcı şekilde konuşabilecekleri seviyede öğrenmek istedikleri ve İngilizce konuşan ülkelerde yaşayabilecek, çalışabilecek ve eğitim görebilecek kadar İngilizce öğrenmek istedikleri belirlenmiştir.

Shaaban ve Ghaith (2000) tarafından yapılan bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmek için üniversiteye gidecek olan Lübnanlı öğrencilerin motivasyonunu incelemiştir. Sonuçlar bütünleyici motivasyon, çaba, değerlik, beklenti ve becerinin öz tahmininin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme motivasyonunun belirleyicileri olduğunu göstermiştir. Araçsal motivasyon sadece bütünleyici motivasyon ve değerlikle ilişkili bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla motivasyon sahibi olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde ikinci seviye yeterliğe sahip olan öğrenciler seviye üçteki öğrencilere göre daha fazla motivasyona sahiptir fakat bulgular motivasyonun öğrencinin ilk yabancı dili ya da üniversitedeki branşı üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir.

Dörnyei (1998), yapmış olduğu çalışmada temel demotivasyon faktörlerini;

- Öğretmen (kişilik, bağlılık, yeterlik, öğretim metodu),
- Yetersiz okul imkânları (grup çok büyük ya da uygun seviyede değil, öğretmenler sık değişiyor),
- Azalan öz güven (başarısızlık yaşamış olmak ya da başarı eksikliği),
- Yabancı dile yönelik negatif tutumlar,
- Yabancı dil dersinin zorunlu olması,
- Öğrenilen başka bir yabancı dilin etki etmesi,
- Yabancı dili konuşan topluluğa karşı negatif tutumlar,
- Grup üyelerinin tutumları,
- Ders kitabı olarak belirlemiştir (Aktaran: Dörnyei ve Ushioda, 2001)

Kennedy (1996) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk lise öğrencilerinin yabancı dile karşı tutum ve motivasyonu ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, tutum, motivasyon ve başarı arasında yüksek bir korelasyon bulunduğu, fakat bu bulgunun sadece öğrenme

ortamına karşı tutum söz konusu olduğu zaman tutarlı olduğu, öğrenme ortamına karşı tutumun başarı düzeyine bağlı kalmadan zamanla anlamlı bir şekilde azaldığı belirlenmiştir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonu ile ilgili Türkiye dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, tutum, motivasyon ve başarı arasında yüksek bir korelasyon bulunduğu; erkek öğrencilerin daha düşük dil motivasyonuna sahip olduğu, düz lise öğrencilerinin meslek lisesine devam eden akranlarına göre İngilizce kitap okuma, dergi ve gazete okuma, İngilizce TV dizisi ya da film seyretmeye daha olumlu yaklaştıkları; meslek lisesine devam eden öğrencilerin lise öğrencilerine kıyasla daha yüksek seviyede araçsal motivasyona sahip oldukları; yaşı daha küçük olan öğrencilerin yaşça daha büyük öğrencilere kıyasla İngilizceye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri ve daha yüksek dil motivasyonuna sahip oldukları; kız öğrencilerin anlamlı şekilde daha yüksek motivasyona, olumlu tutuma ve daha fazla bütünleyici motivasyona ve erkek öğrencilerin ise daha çok araçsal motivasyona sahip oldukları; öğrencilerin İngilizce bilmenin kültürlerarası iletişim için önemli bir araç olduğu konusunda hemfikir olduğu ve İngilizce öğrenmenin kimliklerini zenginleştireceğini düşündükleri; öğrencilerin geleneksel strateji kullanım sıklığı ile İngilizce başarıları arasında negatif bir korelasyon elde edildiği; öğrencilerin sınıf seviyeleri ve İngilizce dersine yönelik tutum arasından anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

İngilizce dersine yönelik motivasyon ile ilgili Türkiye dışındaki literatürde, üniversite öğrencileri (Ahmed,1989; Al-Tamimi ve Shuib,2009; Campbell ve Storch,2011; Chang,2005; Ghanea, Pisheh ve Ghanea, M. H., 2011; Gonzales,2010; Guilloteaux,2007; Hashimoto,2002; Hernández,2008; Hiromori,2009; Hsieh,2008; Kato, Yasumoto ve Aacken,2007; Li ve Pan,2009; Lucas, Pulido, Miraflores, Ignacio, Tacay ve Lao, 2010; Mori ve Gobel,2006; Moriam,2008; Nikitina ve Furuoka,2005; Peacock,1997; Rastegar ve diğ.,2012; Sadighi ve Zarafshan,2006; Salem,2006; Samad ve diğ., 2012; Sayadian ve Lashkarian,2010; Silvestri Morreale,2011; Smith,2009; Thanh ve Huan,2012; Tuan,2011; Ushioda,2005; Verma,2008; Wang,2008; Wei,2007; Woodrow, 2006b; Xixi,2010; Zubari ve Sarudin,2009), ilköğretim öğrencileri (Carreira,2006; Csiz'er ve Dörnyei,2005; Dörnyei ve Clement,2001; Endre,2013;

Fakeye,2010; Gardner, Tremblay and Masgoret,1977; Goilloteaux ve Dörnyei,2008; Kormos ve Kiddle,2013; Petrides,2006; Shams,2008; Svanes,1987; Tremblay) ve Gardner,1995), yetişkin öğrenciler (Dörnyei,1990; Noels ve diğ.,2000) ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır.

2.5.4.Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonu ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Varmış Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada, özgün materyal kullanımının, 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki tutum ve motivasyonlarının geliştirilmesi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma bulgularına dayanarak, son test sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna göre kayda değer bir şekilde daha yüksek olduğu ölçülmüştür. Bu sonuçlara göre, özgün materyallerin İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarına ciddi şekilde katkısı olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin deney sırasınca tuttıkları günlüklerden elde edilen nitel verilere göre, yabancı dil sınıflarında özgün materyal kullanımının öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde artırdığı, özgün materyallerin, öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekerek, onlara rahat bir öğrenme ortamı sağlamış, yaratıcı becerilerini geliştirmiş ve derslere yüksek öğrenci katılımını sağlayarak, öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Yalçın Tıfırlıoğlu ve Kansız (2011) tarafından yapılan çalışmada, Türk öğrenciler için İngilizce öğrenmenin önemi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, araştırma kapsamındaki öğrenenlerin % 90’ı kişisel hedeflerini gerçekleştirmek; % 89’u çalışma alanlarında önemli olduğunu düşündükleri; %88’i ise öz-saygı kazanmanın önemli olduğunu düşündükleri için dil öğrenmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yaptıkları aktiviteler ise sırasıyla İngilizce müzik dinlemek, İngilizce film izlemek, turistik yerleri ve yabancı internet sitelerini ziyaret etmektir.

Özçetin (2010) tarafından yapılan çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman

perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilemekte, ancak İngilizce dersine yönelik tutumlarını aynı biçimde etkilememektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, sınıf düzeyi değişkeni, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkiler de anlamlıdır. 1. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve İngilizce ders başarısının en üst seviyede olduğu sınıf düzeyinin 4. sınıf düzeyi olduğu saptanmıştır.

Gökçe (2008) tarafından yapılan çalışmada, meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerinin tutumları ve motivasyon yoğunlukları incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Anadolu meslek lisesi öğrencilerine kıyasla meslek lisesi öğrencilerinin daha olumlu tutumlara ve daha fazla motivasyon yoğunluğuna sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcıların tutum ve motivasyon yoğunluğu düzeyine ilişkin analiz sonuçları, meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalama düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtların nitel veri analizi ise katılımcıların İngilizce öğrenmeye yönelik olumluya yaklaşan tutumlarını doğrulamaktadır; ancak katılımcıların yaklaşık yarısının Anglo-Sakson kültürünü öğrenmek için kişisel çaba harcamaya yönelik olumsuz tutumlarının olduğunu ve katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların yarıdan fazlasının da hiçbir motivasyon yoğunluğu göstermediğini işaret etmektedir.

Sarıyer (2008) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörler, İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejilerini kullanım sıklıkları ve öğrencilerin bu motivasyon stratejilerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Çalışma, Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Analiz sonucunda elde edilen bulgularla, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen olumsuz faktörlerin çoğunun eğitim durumları,

okul programındaki derslerin ağırlığı, okul olanakları gibi dışsal faktörler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin öğretme stiline, derste uyguladığı aktivitelerin, değerlendirme tarzının, yapılan kısa, habersiz sınavların, ders kitabının ve sınıftaki bazı öğrencilerin ciddiyetsiz ve uygunsuz davranışlarının da öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin bu unsurlar arasında en fazla olumsuz etkilendiği faktörlerin ise derslerde yapılan çoğu aktivitenin gerçek hayatla ilişkili olmaması, öğrencilere iletişim kurma, konuşma olanağı vermemesi ve öğrencilerin bireysel ilerleme ve çabalarını göz ardı eden değerlendirme tarzının olduğu tespit edilmiştir. İçsel faktörler göz önüne alındığında ise öğrencilerin başarısızlıktan (sınavda düşük not alma, sınıfta uygulanan aktiviteleri gerçekleştirememesi) oldukça çok etkilendikleri belirlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin oldukça etkili bulunduğu motivasyon stratejilerini derslerinde yeterli sıklıkta uygulamadıkları da belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin ders aktivitelerini çeşitlendirerek monotonluğu önlemeye çalıştıkları, İngilizce'nin iletişimsel yönüne odaklanarak öğrencileri gerçek hayata hazırlayan gerçek aktiviteler uyguladıkları ve anlatılan konularda sorun yaşayan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı oldukları belirlenmiştir.

Akalın ve Zengin (2007) tarafından yapılan ve Türkiye'de yaşayan insanların yabancı dil ile tutumlarının araştırıldığı çalışmada, eğitim düzeyinin artmasıyla doğru orantıda en az bir yabancı dil bilinmesi gereği tutumu önemli düzeyde artış gösterdiği, ileri yaşlara doğru gidildikçe öğrenilen yabancı dilin sadece meslek açısından yararlı kısımlarının öğretilmesinin yeterli olacağı görüşünü savunanların sayısı arttığı, çünkü mezun olduktan sonra iş bulma, işe girme veya kariyerinde ilerleme gibi bir bakıma da araçsal motivasyon olarak betimleyebileceğimiz meseleler ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Bilgin Cebeci (2006) tarafından yapılan çalışmada, Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: 1) Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ortanın üstü düzeydedir. 2) Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları erkeklerden daha yüksek düzeydedir. 3) Anadolu Meslek Liselerinde öğrenim

gören öğrenciler ile Anadolu lisesinde öğrenim görmeyen öğrenciler arasında İngilizce dersi konusunda tutumlarının düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır. 4) Mesleki ve Teknik liselerde öğrenim gören öğrenciler içerisinde özellikle İngilizce'yi yoğun olarak kullanan meslek alanlarına hazırlayan bölümlerde öğrencilerin tutumları daha yüksektir.

İnal ve diğ. (2005) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin yabancı dil tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın verilerine göre, olumlu tutum ile başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerin yabancı dil tutumlarından daha olumlu olduğu ancak öğrencilerin eğitim gördükleri okul türüne göre yabancı dil tutumlarının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Bağçeci Dünder (2004) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri, devam ettikleri sınıflar, babalarının eğitim durumu, meslekleri, annelerinin meslekleri ve gelir durumları İngilizce'ye karşı tutumlarını etkilememiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumları ise İngilizce'ye karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olmuştur.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonu ile ilgili Türkiye'de yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen olumsuz faktörlerin çoğunun eğitim durumları, okul programındaki derslerin ağırlığı, okul olanakları gibi dışsal faktörler olduğu; öğretmenin öğretme stiline öğrencinin motivasyonunu etkilediği; eğitim düzeyinin artmasıyla doğru orantıda en az bir yabancı dil bilinmesi gereği tutumunda önemli düzeyde artış ve İngilizce dersine yönelik tutumda azalma olduğu; ileri yaşlara doğru gidildikçe öğrenilen yabancı dilin sadece meslek açısından yararlı kısımlarının öğretilmesinin yeterli olacağı görüşünü savunanların sayısının arttığı; Anadolu Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Anadolu lisesinde öğrenim görmeyen öğrenciler arasında İngilizce dersi konusunda tutumlarının düzeyleri arasında bir fark bulunmadığı; Anadolu meslek lisesi

öğrencilerine kıyasla meslek lisesi öğrencilerinin daha olumlu tutumlara ve daha fazla motivasyon yoğunluğuna sahip olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek motivasyona ve tutuma sahip olduğu; meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının ortalama düzeyin üzerinde olduğu; öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği; özgün materyallerin İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlarına ve motivasyonlarına ciddi şekilde katkısı olduğu belirlenmiştir.

İngilizce dersine yönelik motivasyon ile ilgili Türkiye'deki literatürde, yüksek lisans öğrencileri (Özütürk, 2012), üniversite öğrencileri (Ağan Küçüksüleymanoğlu,1997; Altan,1994; Aydın,2007; Aydoslu,2005; Baştürkmen,1990; Bektaş Çetinkaya ve Oruç,2011; Büyükyazı,1995; Çelik,2004; Davras ve Bulgan,2012; Dinçer,2011; Doğan,2009; Emeksiz,2006; Engin, 2009; Ertan,2008; Genç ve Kaya,2010b; Gürsoy,2011; Kaya,1995; Kesin,2008; Kurum, 2011; Moradi,2011; Okumuş,2003; Pulat,2010; Rahman,2005; Sarıeyyüpoğlu,2001; Tayar,2003; Uludağ,2002; Yağcıoğlu,1994) ve ilköğretim öğrencileri (Aküzel,2006; Baş,2012; Erişen,2010), yabancı dil eğitim merkezlerine devam karma yaş grubundan oluşan yetişkin öğrencileri (Acat ve Demiral,2002; Arıbaş ve Tok, 2004; Özgür ve Griffiths,2013) ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır. Literatürde ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır (Altunay,2004; Genç ve Kaya,2010a; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Selçuk,1997; Yıldırım,2010).

2.5.5.Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı ile İlgili Türkiye Dışında Yapılmış Çalışmalar

Quiñones Hernández (2012) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenen Porto Rikolu öğrencilerin öz-yeterlik algıları ve yazma süreçleri incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını oluşturup devam ettirmede bilgi kaynağı olarak etkin deneyimleri, sözel ikna ve öğretmenlerinden gelen olumlu geri dönütleri kullandıkları, öz-yeterlikleriyle ilgili şüpheleri olan öğrencilerin

ise duyuşsal uyarım, sosyal kıyaslama, öğretmenlerden gelen olumsuz dönüt ve olumsuz etkin deneyimleri kullanarak öz-yeterlik inançlarını oluşturdıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, dolaylı deneyimlerin öz-yeterlik algılarının oluşumunda önemli rol oynamadığı, duyuşsal uyarımın yeterlik sahibi yazarlar için kolaylaştırıcı rol oynasa da, yazar olarak kendi yeterlikleriyle ilgili şüpheleri olanları ise güçsüzleştirici hale getiren bir durum olduğu saptanmıştır.

Rahemi (2007) tarafından yapılan çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarını incelenmiş ve bunların öğrencilerin yabancı dil başarılarına olan katkıları araştırılmıştır. Sonuçlar, lise son sınıf öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algılarının çok zayıf olduğunu ve yabancı dil öğrencisi olarak çok zayıf akademik beceriye sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algısı ve İngilizcedeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı (.84) 0.01 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. İngilizce ders başarıları ve öz-yeterlik algıları arasında oldukça kuvvetli ve olumlu korelasyon olduğu görülmüştür.

Lise öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik algısı ile ilgili Türkiye dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerinin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını oluşturup devam ettirmede bilgi kaynağı olarak etkin deneyimleri, sözel ikna ve öğretmenlerinden gelen olumlu geri dönütleri kullandıkları, öz-yeterlikleriyle ilgili şüpheleri olan öğrencilerin ise duyuşsal uyarım, sosyal kıyaslama, öğretmenlerden gelen olumsuz dönüt ve olumsuz etkin deneyimleri kullanarak öz-yeterlik inançlarını oluşturdıkları ve İngilizce ders başarıları ve öz-yeterlik algıları arasında oldukça kuvvetli ve olumlu korelasyon olduğu belirlenmiştir.

İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili Türkiye dışındaki literatürde üniversite öğrencileri (Chen,2007; Hsieh,2004; Hsieh ve Schallert,2008; Mathews,2010; Mills,2004,2009; Mills ve diğ.,2007; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Rahimi ve Abedini,2009; Templin, Guile ve Okuma,2001; Yough,2011) ve ilköğretim öğrencileri (Anyadubalu,2010; Wade,2012; Wang,2004; Wang ve Pape,2007), yabancı dil eğitim

merkezlerine devam karma yaş grubundan oluşan öğrencileri (Magogwe ve Oliver,2007), stajyer öğretmenler (Wong,2005) ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır.

2.5.6.Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algısı ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar

Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Öncelikle yabancı dil öz-yeterlik algısı alanyazını ve ilgili ölçekler incelenerek 64 madde yazılmıştır. Her yeterliğe (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ait önermeler kendi başlığı altında iki kez (n=14) uzman kanısına sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Bu form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktör yüküne bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA=0.044 ve SRMR=0.046 olarak hesaplanmıştır. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97’dir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Hancı Yanar (2008) tarafından yapılan nicel çalışmada, hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları ve İngilizce’ye yönelik tutumları incelenmiştir. Bulgulara göre, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik algı puanları arasında hazırlık eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuş, İngilizce’ye yönelik tutum puanları arasında hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin lehine fakat anlamlı olmayan fark tespit edilmiştir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencinin öz-yeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır.

Aykaç Duman (2007) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlilik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını

yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, öz-yeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Farklı alanlara göre öz-yeterlik algısının İngilizce başarısını yordamasına ilişkin olarak, hem Türkçe-Matematik hem de Fen-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının, İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Türkçe-Matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını açıklamada, Fen-Matematik alanlarında öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ayrıca, öz-yeterlik algı puanlarının her iki düzey için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, 9. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelendiğinde, lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı; öz-yeterlik algı puanlarının kız öğrencilerde daha yüksek olsa da her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu; 9. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama oranının 10. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu; hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik algı puanları arasında hazırlık eğitimi alan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu, İngilizce’ye yönelik tutum puanları arasında hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin lehine fakat anlamlı olmayan fark tespit edildiği belirlenmiştir.

İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili Türkiyedeki literatürde üniversite öğrencileri (Çubukçu,2008; İçmez,2009; Tıfarioğlu ve Cinkara,2009; Yılmaz,2010; Yusuf,2011) ile ilgili çalışmalara da rastlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir ve araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni ise keşfe dayalı ilişkisel desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2011). Bu desen, araştırmanın yürütülmesinde lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını etkileyebilecek İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı değişkenleri arasındaki ilişkileri keşfedici korelasyon araştırması yaparak inceleme olanağı verdiğinden dolayı tercih edilmiştir.

3.2. Evren

Çalışma evreni olarak Bolu ili Merkez ilçede bulunan lise öğrencileri seçilmiştir. Bolu ili Merkez ilçede öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı;

Tablo 3.1. Evrende yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	<i>f</i>	%
<i>Sınıf düzeyi</i>		
9. sınıf	3012	28
10. sınıf	2598	25
11. sınıf	2484	23
12. sınıf	2507	24

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın evreninin % 28’i 9. sınıf, % 25’i 10. sınıf, % 23’ü 11. sınıf ve % 24’ü 12. sınıfta öğrenim görmektedirler. Araştırmanın evreninde toplam 10601 öğrenci bulunmaktadır.

3.3. Örneklem

Örneklem tayininde “tabakalı amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ.,2011). Mevcut çalışmada evren ilk olarak İngilizce ders saati aynı olan ve olmayan okul türlerine göre alt evrenlere ayrılmış ve İngilizce ders saati aynı olan Anadolu liseleri ve Anadolu Meslek liseleri örneklem grubuna dahil edilmiştir. Merkez ilçede öğrenim görmekte olan örneklem dahilindeki Anadolu liseleri ve Anadolu Meslek liselerindeki öğrenci sayısı 3985’tir.

3985 kişilik bir evren büyüklüğünde sapma miktarı 0.02 düzeyinde en az 1501 kişi üzerinde çalışılması gerekmektedir (Çıngı,1994:25, Aktaran: Büyüköztürk ve diğ., 2011:98). Mevcut araştırmanın örnekleme için 1800 veri toplanmış, fakat bu verilerin 295 tanesi eksik veya yanlış doldurulması nedeniyle araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve araştırma 1505 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada sapma miktarı 0.02 olarak alınmıştır. Dolayısıyla, araştırma bulguları % 95 güven aralığında yorumlanmıştır ($p<.05$).

Tablo 3.2. Örneklemde yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	f	%
Lise Türü		
Anadolu Lisesi	806	54
Anadolu Meslek Lisesi	699	46
Cinsiyet		
Kız	613	41
Erkek	894	59
Sınıf Düzeyi		
9. sınıf	501	33
10. sınıf	394	26
11. sınıf	381	26
12. sınıf	231	15
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul Mezunu	395	26
Ortaokul Mezunu	244	16
Lise Mezunu	508	34
Üniversite Mezunu	388	22
Diğer	22	2
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul Mezunu	725	48
Ortaokul Mezunu	285	19
Lise Mezunu	302	20
Üniversite Mezunu	171	11
Diğer	23	2
Ailede Yabancı Dil Bilen Birinin Olma Durumu		
Evet	831	55
Hayır	676	45
Haftalık İngilizce Çalışma Saati		
1-2 saat	581	38
3-5 saat	161	11
5 saatten fazla	60	4
Hiç çalışmam	529	35
Diğer	176	12
Ailenin Gelir Düzeyi		
0-2225 TL arası(Alt)	954	63
2226-4582 TL arası(Orta)	438	29
4583 TL veya fazla(Üst)	113	8

Örneklemde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, annelerin eğitim düzeyinin babaların eğitim düzeyinden görece olarak daha düşük olduğu söylenebilir. Baba ve annelerin eğitim düzeyine ilişkin diğer kategorisindeki bireylerin yüksekokul veya lisansüstü mezunu olma olasılıklarının yüksekliği nedeniyle diğer kategorisindeki bireyler üniversite ile birleştirilmiştir. İngilizce çalışma süresine ilişkin kategorilerden 5 saatten fazla kategorisine az sayıda birey düştüğünden bu grup

3-5 saat grubuyla birleştirilerek 3 saatten fazla kategorisi oluşturulmuştur. Önemli bir yüzde tutmamakla beraber aile gelir düzeyi sorusunu 2 öğrenci boş bırakmıştır.

Örnekleme yer alan öğrencilerin % 54'ünün Anadolu Lisesi, % 46'sının Anadolu Meslek Lisesi öğrencisi olduğu; %41'inin kız, % 59'unun erkek olduğu; %33'ünün 9. sınıf, % 26'sının 10. sınıf, % 26'sının 11. sınıf ve % 15'inin 12. sınıf öğrencisi olduğu; % 26'sının babasının ilkokul, % 16'sının babasının ortaokul, % 34'ünün lise ve % 22'sinin üniversite mezunu olduğu; % 48'inin annesinin ilkokul, % 19'unun ortaokul, % 20'sinin lise ve % 11'inin üniversite mezunu olduğu; % 55'inin ailesinde yabancı dil bilen birinin bulunduğu ve % 45'inin ailesinde yabancı dil bilen birinin bulunmadığı; % 38'inin haftada 1-2 saat, % 11'inin haftada 3-5 saat, % 4'ünün haftada 5 saatten fazla İngilizce dersi çalıştığı, % 35'inin İngilizce dersine hiç çalışmadığı ve % 12'sinin ise diğer kategorisinde yer aldığı; % 63'ünün ailesinin gelir düzeyinin 0-2225 TL arasında, % 29'unun ailesinin gelir düzeyinin 2226-4582 TL arasında ve % 8'inin 4583 TL ve üstünde olduğu belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgiler Anketi, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Gardner (1985) tarafından geliştirilen Motivasyon ve Tutum Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Öz-yeterlik Algısı alt boyutu, Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği ve Akın (2010b) tarafından geliştirilen Sosyal İstenirlik Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, İngilizce ders başarıları olarak öğrencilerin II. Dönem İngilizce karne notlarının 100 puan üzerinden görünümüleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Anketi

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgiler Anketi (EK-1) vasıtasıyla bağımlı değişkenlerle ilişkilendirmek üzere öğrencilere, cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ailelerinde (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunma durumu, bir haftada ortalama kaç saat İngilizce çalıştıkları ve ailelerinin aylık gelir düzeyleri sorulmuştur. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyi, Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2011 hane halkı kullanılabilir gelir dağılımının %20'lik beşli gruplarının (<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13594>, 04.04.2013'de erişildi) araştırmacı tarafından üçlü grup olarak düzenlenmiş formatıyla tespit edilmiştir.

3.4.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının tespit edilmesinde sıklıkla kullanılan (Awan ve diğ.,2010; Aydın,1999; Chen ve Chang,2009; Demirdaş,2012; Khattak ve diğ.,2011; Kunt,1997; Marwan,2008; Nagahashi,2007; Öztürk ve Gürbüz,2013; Truitt,1995) bir ölçme aracı olması nedeniyle mevcut araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz ve diğ. (1986) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Horwitz (1986) tarafından yapılmış olan tek faktörlü Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (EK-2) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin her madde için "Büyük Ölçüde Katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Fikrim Yok (3), Katılmıyorum (4), Kesinlikle Katılmıyorum (5)" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Mevcut araştırma için ölçeğin güvenirliği ve madde ayrıcalıkları tekrar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirliğinin 0,918 olduğu; madde ayırtetme gücü indekslerinin de 0,24 ile 0,67 arasında değiştiği görülmüştür. Hesaplanan değerler ölçeğin iç tutarlık düzeyinin yüksek ve madde ayrıcalık gücü değerlerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırmada, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri [$\chi^2= 3718,50$ ($p<.01$); Ki kare/sd=3718,50/491=7,57; CFI=1,00; GFI=0,97; AGFI= 0,97; RMSEA=0,066; RMSEA CI= 0,064-0,068; SRMR=0,052 ($p < .01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ancak veri sayısı ve değişken sayısı arttıkça toplamalı bir istatistik olan χ^2 değeri büyük çıkma eğilimindedir. Benzer şekilde χ^2 'nin serbestli derecesine oranı da büyüme eğilimindedir. Diğer yandan uyum indeksleri (CFI, GFI, AGFI) incelendiğinde modelin uyum düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin iyi düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde herhangi bir modifikasyon yapılmadan bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.4.3. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek için konuyla ilgili literatürde sıklıkla kullanılan (Bernaus ve Gardner,2008; Burgucu,2011; Doğan,2009; Liu,2012; Man-Fat,2004; Sayadian ve Lashkarian,2010; Shinge,2005; Silvestri Morreale,2011) bir ölçme aracı olması nedeniyle mevcut araştırmada Gardner (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye adaptasyonu Doğan (2009) tarafından yapılmış olan Motivasyon ve Tutum Ölçeği (AMTB)'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları (EK 3) kullanılmıştır. Motivasyon ve Tutum Ölçeği'nde (1) Yabancı Dil Konuşan Kişilere Karşı Tutumlar, (2) Yabancı Dil Konuşulan Kültürle Bütünleşme Yönelimi, (3) Yabancı Dile Karşı İlgi, (4) Yabancı Dil Öğretmeninin Değerlendirilmesi, (5) Yabancı Dil Dersinin Değerlendirilmesi, (6) Motivasyon Yoğunluğu, (7) İngilizce Öğrenme İsteği, (8) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, (9) İngilizce Dersinde Duyulan Endişe, (10) İngilizce Kullanma Endişesi, (11) Araçsal Yönelim olmak üzere toplam 11 faktör bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi maddelerden oluşmaktadır ve öğrencilerin her madde için "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek Dörnyei (1990) tarafından Macaristan'da 134 öğrenci üzerinde

uygulanmış ve Araçsal Yönelim boyutu çalışmada motivasyon düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Benzer olarak Türkiye’de de yabancı dil öğrenmek bir meslek ya da kariyer elde etmek için bir araç olarak görülmektedir.

Ölçeğin mevcut araştırmada kullanılan alt faktörleri ve bu faktörlerin ölçüldüğü maddeler aşağıdaki gibidir. Ters kodlanmış maddelerin sonuna t harfi konulmuştur.

Motivasyon Yoğunluğu, [7, 19, 21, 23, 28, 8t, 14t, 24t, 29t, 31t]

İngilizce Öğrenme İsteği, [5, 6, 11, 17, 18, 13t, 15t, 22t, 25t, 33t]

İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, [2, 10, 27, 30, 32, 3t, 4t, 12t, 20t, 34t]

Araçsal Yönelim, [1, 9, 16, 26]

Mevcut araştırma için ölçeğin güvenirliği ve madde ayırıcılıkları tekrar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,747 ve madde ayırıcılık gücü indeks değerleri 0,25-0,50 arasındadır. İngilizce Öğrenme İsteği alt faktörü için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,846 ve madde ayırıcılık gücü indeks değerleri 0,23-0,68 arasındadır. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum alt faktörü için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,863 ve madde ayırıcılık gücü indeks değerleri 0,10-0,69 arasındadır. Araçsal Yönelim alt faktörü için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,846 ve madde ayırıcılık gücü indeks değerleri 0,50-0,77 arasındadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa değeri ise 0,938; madde ayırıcılık gücü indeksleri 0,12 ile 0,73 arasında hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar güvenirlik değerlerinin yüksek ve madde ayırt edicilik değerlerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırmada, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri [$\chi^2= 7678,53$ ($p<.01$); Ki kare/sd=7678,53/505=15,20; CFI=1,00; GFI=0,96; AGFI= 0,95; RMSEA=0,097; RMSEA CI= 0,095-0,097; SRMR=0,076 ($p<.01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden çok büyük olduğu görülmektedir. Ancak veri sayısı ve değişken sayısı arttıkça toplamalı bir istatistik olan χ^2 değeri büyük çıkma eğilimindedir. Benzer şekilde χ^2 ’nin serbestli derecesine oranı da

büyüme eğilimindedir. Diğer yandan uyum indekslerine (CFI, GFI, AGFI) bakıldığında modelin uyum düzeyinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde her bir boyut için üçer modifikasyon yapılarak bu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.4.4. İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algıları, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen, Büyüköztürk ve diğ. (2004) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan ve konuyla ilgili literatürde kullanılmış olan (Altun,2005; Chen,2002; Duman,2007; Karakış,2013; Kuyumcu Vardar,2011; Üredi,2005; Yurtseven,2010) 44 maddeden oluşan 7 dereceli likert tipi “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (Motivated Strategies for Learning Questionnaire)’nin Motivasyonel İnançlar boyutunda yer alan dokuz maddelik “Öz-yeterlik Algısı” (EK-4) alt boyutu ile ölçülmüştür. Öğrencilerin, ölçekte yer alan herhangi bir ifadeye ilişkin katılma düzeyleri için “tamamen uyuyor (7) ile “hiç uymuyor (1)” arasından değişen yedi seçenekten birini işaretlemeleri istenmiştir.

Mevcut araştırma için ölçeğin güvenilirliği ve madde ayıricılıkları tekrar hesaplanmıştır. İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği için iç tutarlılığa ilişkin güvenilirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,918 ve madde ayıricılık gücü indeks değerleri 0,67-0,78 arasındadır. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik ve ayıricılık değerlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri [$\chi^2= 180,20$ ($p<.01$); Ki kare/sd= $180,20/23 = 7,83$; CFI=0,99; GFI=0,97; AGFI= 0,95; RMSEA=0,068; RMSEA CI= 0,059-0,078; SRMR=0,026 ($p<.01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 ’nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ancak veri sayısı ve değişken sayısı arttıkça toplamalı bir istatistik olan χ^2 değeri büyük çıkma eğilimindedir. Benzer şekilde χ^2 ’nin serbestli derecesine oranı da büyüme

eğilimindedir. Diğer yandan uyum indekslerine (CFI, GFI, AGFI) bakıldığında modelin uyum düzeyinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin iyi düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde üç modifikasyon yapılarak bu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.4.5. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamındaki 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ve İngilizce'ye Yönelik Tutumları arasındaki korelasyon incelenmiş, elde edilen korelasyon katsayısı literatürdeki benzer korelasyon katsayıları ile kıyaslanmış ve ders başarıları yordanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları Altunay (2002) tarafından geliştirilen ve konuyla ilgili literatürde kullanılmış olan (Ceylan,2007; Kök,2007; Özçetin,2010; Yavuz,2004) 17 sorudan oluşan tek faktörlü İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği (EK-5) ile elde edilmiştir. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği dokuz olumsuz (4,8,9,10,11,14,15,16,17) ve sekiz olumlu (1,2,3,5,6,7,12,13) olmak üzere toplam 17 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin her madde için "Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5)" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Mevcut araştırma için ölçeğin güvenirliği ve madde ayıricılıkları tekrar hesaplanmıştır. İngilizceye yönelik tutum ölçeği için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbah Alfa 0,896 ve madde ayıricılık gücü indeks değerleri 0,41-0,66 arasındadır. Ölçek için hesaplanan güvenirlik ve ayıricılık değerlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada, İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri [$\chi^2= 1257,77$ ($p<.01$); Ki kare/sd=1257,77/112=11,23; CFI=0,95; GFI=0,90; AGFI= 0,86; RMSEA=0,090; RMSEA CI= 0,086-0,094; SRMR=0,059 ($p<0,01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Ancak veri sayısı ve değişken sayısı arttıkça toplamalı bir istatistik olan

χ^2 değeri büyük çıkma eğilimindedir. Benzer şekilde χ^2 'nin serbestli derecesine oranı da büyüme eğilimindedir. Diğer yandan uyum indekslerine (CGI, GFI, AGFI) bakıldığında modelin uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri de modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde altı modifikasyon yapılarak bu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.4.6. Sosyal İstenirlik Ölçeği

Mevcut araştırmada öz-bildirime dayalı ölçme araçları kullanılmıştır. Üstün yönleriyle birlikte öz-bildirimli ölçme araçları, araştırmacıların uzun zamandır üstesinden gelmeye çalıştığı bir sınırlılığa da sahiptir. Bu sınırlılık sosyal istenirlik eğilimidir. Sosyal istenirlik “bireyin herhangi bir ölçme aracının maddelerini yanıtlarken, kendisiyle ilgili gerçekçi bilgiler vermek yerine kendini sosyal ve normatif anlamda olumlu biçimde sunması eğilimi” (Ellingson, Smith ve Sackett,2001:122, Aktaran:Akın,2010a) olarak tanımlanabilir. Araştırma kapsamındaki bireylerin kendileriyle ilgili verdikleri bilgilerin doğruluğunu test etmek için Akın (2010b) tarafından geliştirilmiş ve ilgili literatürde daha önce kullanılmış (Akın,2010a,2011) olan 29 adet 5’li likert tipi maddeden oluşan Sosyal İstenirlik Ölçeği (EK 6) kullanılmıştır. Öğrencilerin her madde için “Hiç Uygun Değil (1), Uygun Değil (2), Biraz Uygun (3), Uygun (4), Tamamen Uygun (5)” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçeğin alt faktörleri ve bu faktörlerin ölçüldüğü maddeler aşağıdaki gibidir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Öz-aldatma, [1, 3, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 23, 26]

İzlenim yönetimi, [2, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29]

Mevcut araştırma için ölçeğin güvenirliği ve madde ayıricılıkları tekrar hesaplanmıştır. Öz-aldatma alt boyutu için iç tutarlılığa ilişkin güvenirlik değeri olarak Cronbach Alfa 0,694 ve madde ayıricılık gücü indeks değerleri 0,13-0,46 arasındadır.

İzlenim yönetimi alt boyutu için iç tutarlığa ilişkin güvenilirlik değeri olarak Cronbach Alfa 0,825 ve madde ayırıcılık gücü indeks değerleri 0,31-0,49 arasındadır.

Mevcut araştırmada, Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına ilişkin uyum ve uyumsuzluk indeksleri indeksleri [$\chi^2 = 1715,30$ ($p < .01$); Ki kare/sd=1715,30/346 =4,96; CFI=0,93; GFI=0,92; AGFI= 0,90; RMSEA=0,55; RMSEA CI= 0,052-0,057; SRMR=0,056 ($p < .01$)] incelendiğinde, χ^2 değerinin anlamlı olduğu; χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının ise 5 değerinden küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuç model veri uyumunun kısmen sağlandığı anlamına gelmektedir. Diğer yandan uyum indekslerine (CGI, GFI, AGFI) bakıldığında modelin uyum düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin iyi düzeyde olduğunu gösteren değerlere sahiptir. Modelde üç modifikasyon yapılarak bu sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

3.4.7. İngilizce Ders Başarısı

Araştırma kapsamında toplanan verilerden biri de öğrencilerin II. dönemde aldıkları sözlü sınav, yazılı sınav ve ödev puanlarıdır. Ancak katılımcılar için elde edilen 2 ödev puanı için N sayılarının (1. Ödev için 262 - % 17; ikinci ödev için 15 - % 1) çok düşük; kayıp verinin ise çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ödev puanları analiz dışı tutulmuştur. Diğer yandan sözlü ve yazılı puanları arasında korelasyonları belirleyebilmek için Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin yazılı ve sözlü sınav puanları arasındaki korelasyonlar

	yazılı sınav 1	yazılı sınav 2	yazılı sınav 3	sözlü sınav 1	sözlü sınav 2
yazılı sınav 1	1,00				
yazılı sınav 2	0,61**	1,00			
yazılı sınav 3	0,63**	0,66**	1,00		
sözlü sınav 1	0,61**	0,60**	0,58**	1,00	
sözlü sınav 2	0,61**	0,63**	0,62**	0,94**	1,00

** p < 0,01

Tablo 3.3'te verilen korelasyonlar incelendiğinde yazılı sınavlar arasında orta düzeyde ve 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkilerin, yazılı sınavlarla sözlü sınavlar arasında orta düzeyde ve 0,01 düzeyinde anlamlı, sözlü sınavların kendi içinde ise yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Korelasyonların tamamı pozitiftir. Bu bulgular ödevler ve yazılıların hem birbirleri ile hem de kendi içlerinde uyumlu sonuçlar verdiği söylenebilir. Yazılı ve sözlü puanların puan değerleri eşit olduğu için güvenilirliği belirlemek amacıyla iç tutarlık analizinden yararlanılmış ve Cronbach Alfa yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yazılı ve sözlü sınavı puanlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirliliğinin 0,90 olduğu görülmüştür. Bu sonuç yazılı ve sözlü puanların kendi içlerinde tutarlığa sahip olduğu ve güvenirliliklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İngilizce dersi II. dönem başarı notunun, İngilizce'ye yönelik tutum ölçeği dış ölçüt alınarak, yakınsama geçerliğine bakılmıştır. Bu amaçla İngilizce'ye yönelik tutum puanları ile İngilizce II. dönem başarı notu farklı ranj aralığında olduğundan Spearmanın sıra farkları korelasyon katsayı hesaplanmıştır. İngilizceye yönelik tutum puanları ile II. dönem İngilizce dersi başarı puanı arasında 0,22 ($p < 0,01$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili literatürde, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce ders başarısı arasında olumlu yönde ilişkinin olduğuna dair çalışmalar (Gülözer,2010; İnal, Evin ve Saracaloğlu,2005; Özçetin,2010;) bulunmaktadır; dolayısıyla, mevcut araştırmada İngilizce dersi II. dönem başarı notuyla ilgili öğretmen değerlendirmeleri güvenilir olarak kabul edilebilir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun onayı ile Bolu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 07.06.2013 tarihli izin yazısından (EK-7) hemen sonra 10-14 Haziran 2013 tarihleri arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'ni birer yönergeyle gönüllü öğrencilere vermiş ve araştırmanın amacını uygulamadan önce anlatmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında öğrencilerden gelen sorular bizzat araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersi notları ilgili idarecilerden temin edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanma süresi Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği için yaklaşık 10 dakika, Yabancı Dil Motivasyonu Ölçeği için yaklaşık 10 dakika, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği için yaklaşık 5 dakika, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği için yaklaşık 7 dakika ve Sosyal İstenirlik Ölçeği için yaklaşık 8 dakika olmak üzere toplam 40 dakikadan oluşmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Mevcut araştırma için ilk etapta 1800 öğrenciden veri toplanmıştır. Fakat eksik ve hatalı doldurma gibi nedenlerden dolayı bu verilerden 295 tanesi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Veri analizinin ilk aşamasında kayıp veya yanlış verileri saptamak için frekans analizine başvurulmuştur. İki öğrencinin kişisel bilgilerindeki eksikler göz önünde tutularak güvenilir cevap vermedikleri düşüncesiyle analiz dışına tutulmuştur. Bazı maddelere verilen cevapların kodlanması sırasında 6,7,8 vb. gibi girildiği düşünülen az sayıdaki kodlama hataları düzeltilmiştir. Özellikle ölçek maddelerinde kayıp veriye rastlanmamıştır. Yazılı sınavlar, ödevler, sözlüler ve birinci-ikinci dönem İngilizce notlarında kayıp verilere rastlanmıştır. Birinci dönem İngilizce notun değişkeninde, birinci yazılı sınav değişkeninde, İkinci dönem İngilizce notu değişkeninde 1'er tane; üçüncü yazılı sınav değişkeninde 7 tane; aile gelir değişkeninde 2 tane kayıp veri bulunmuştur. Ancak ödev 1 değişkeninde 1243, ödev iki değişkeninde 1490 kayıp veri olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle ödev değişkenleri tüm analizlerden

çıkarılmıştır. Böylece 1505 veri üzerinden ölçeklerin güvenirlik ve yapı geçerliği analizlerine geçilmiştir.

Frekans analizlerinden sonra ölçeklerin güvenirlik ve geçerlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenirlik değerlerine ilişkin iç tutarlık katsayısını veren ve dereceleme ölçekleri için kullanılan Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Bu işlemle birlikte maddelerin iç ölçüte göre geçerlik değerini veren madde ayrımcılık gücü indeksleri hesaplanmıştır. Madde ayrımcılık gücü indekslerine Pearson Momment Çarpımları Korelasyon katsayısı ile bakılmış ve tüm analizler SPSS paket programında yapılmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeklerin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve bu analizler için LISREL programı kullanılmıştır.

Ölçeklerin yapı geçerliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum ve uyumsuzluk (hata) indekslerinin literatürde sık kullanılanları seçilerek yorum yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin elde edilen indekslerden ki kare (p olasılık değerinin 0,05'den büyük olması mükemmel uyum; 0,01'den büyük olması iyi uyum); ki-karenin serbestlik derecesine oranı (ki kare / sd; 3-5 arası iyi uyum; 1-3 arası mükemmel uyum); Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI; 0,95 - 1 arası mükemmel uyum, 0,90-0,95 arası iyi uyum, 0,85-0,90 arası vasat -kabul edilebilir uyum); Uyum İyiliği İndeksi (GFI; 0,95 - 1 arası mükemmel uyum, 0,90-0,95 arası iyi uyum, 0,85-0,90 arası vasat -kabul edilebilir uyum); Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI; CFI; 0,95 - 1 arası mükemmel uyum, 0,90-0,95 arası iyi uyum, 0,85-0,90 arası vasat -kabul edilebilir uyum); Yaklaşık Hataların Karekökünün % 90 olasılıklı güven aralığı (RMSEA CI; 0,05 değerini içeriyorsa mükemmel uyum; 0,08 değerini içeriyorsa iyi uyum; 0,10 değerini içeriyorsa vasat uyum) Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR; 0,05 değerini içeriyorsa mükemmel uyum; 0,08 değerini içeriyorsa iyi uyum; 0,10 değerini içeriyorsa vasat uyum) dikkate alınarak ölçeklerin geçerlik düzeyi hakkında karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk,2010; Yılmaz ve Çelik,2009). Ölçeklerin güvenirlik ve geçerlik analizi sonuçları veri toplama araçları kısmında detaylı biçimde açıklanmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından araştırma problemlerinin çözümünde kullanılmak üzere ölçek ve alt ölçek puanları toplanmış değişken olarak kaydedilmiştir. Bu ölçek puanları üzerinde araştırma problemlerinin birçoğu için gerekli olan tekli ve çoklu normallik testleri yapılmıştır. Değişken sayısı çok fazla olduğu için ölçek toplam puanları ve öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin analizler ayrı ayrı yapılmıştır.

Tablo 3.4. Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri başarı puanı değişkenlerine ilişkin normallik testi sonuçları

İstatistikler	1. dönem başarı notu	2. dönem başarı notu	yazılı sınav 1	yazılı sınav 2	yazılı sınav 3	sözlü sınav 1	sözlü sınav 2
Çarpıklık	-0,144	-0,21	-0,17	-0,135	-0,145	-0,377	-0,409
Basıklık	-0,707	-0,506	-0,782	-0,612	-0,535	-0,989	-0,924
Shapiro-Wilk İstatistiği	0,985	0,983	0,981	0,988	0,989	0,914	0,92
Shapiro-Wilk p Değeri	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Anderson-Darling İstatistiği	4,841	5,747	5,731	3,369	2,602	39,355	34,302
Adjusted Anderson-Darling İstatistiği	4,843	5,75	5,734	3,371	2,603	39,374	34,319
P değeri	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01

Tablo 3.4 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce ders başarı notlarına ilişkin yapılan tek değişkenli normallik testlerinin tamamı 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hem Shapiro - Wilk istatistikleri hem de Anderson - Darling İstatistikleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak İngilizce ders başarı puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı ya da normal dağılımdan önemli düzeyde saptığı söylenebilir. Ancak bu istatistikler toplamalı istatistikler olduklarından bu çalışmada olduğu gibi N sayısı arttıkça anlamlı çıkma eğilimi göstermektedirler (Çokluk ve diğ., 2010). Bu nedenle puanların normal dağılımdan ne düzeyde saptığına karar verirken bu istatistiklerin yanı sıra değişkenlere ilişkin çarpıklık, basıklık ve

standart sapmanın ortalamaya oranını veren bağıl değişim katsayılarının da dikkate almak gerekmektedir. Başarı değişkenlerine ilişkin puanlara ait çarpıklık katsayılarının negatif (sola çarpık) olduğu ancak sifıra çok yakın değerler aldığı görülmektedir. Yani değişkenlere ilişkin puanların simetrik dağılıma yaklaştığı söylenebilir. Diğer yandan değişkenlere ilişkin puanların basıklık katsayılarının da negatif (basık) olduğu ancak eksi bir değerinden küçük değerler aldığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında kaldığı için puan dağılımlarının normalden sapmalarının önemsiz olduğu elde edilmiştir. Öğrencilerin başarı değişkenlerine ilişkin puanlar için yapılan çoklu normallik testlerine ait sonuçlar Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri başarı puanı değişkenlerine ilişkin çoklu normallik testi sonuçları

İstatistikler	Katsayılar	İstatistikler	p-değeri
Mardia’nın Çarpıklık katsayısı	149,655	37357,68	0,00
Mardia’nın Basıklık Katsayısı	487,175	730,307	0,00
Henze Zirkler istatistiği		7,089	0,00

Tablo 3.5 incelendiğinde öğrencilerin sınavlardan elde ettikleri puanların çoklu normalliği sağlamadığı; Mardia’nın Çarpıklık ve Basıklık katsayısı ile Henze-Zirkler istatistiklerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmasından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ölçek puanlarına ilişkin tek değişkenli normallik testi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araşsal Yönelim alt boyutlarının, İngilizce Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt boyutlarının puanlarına ilişkin tek değişkenli normallik testi sonuçları

[illegible]

Tablo 3.6 incelendiğinde ölçek puanlarına ilişkin yapılan tek değişkenli normallik testlerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği dışındakilerin tamamı 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Hem Shapiro - Wilk istatistikleri hem de Anderson - Darling İstatistikleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği dışındaki ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı ya da normal dağılımdan önemli düzeyde saptığı söylenebilir. Ancak bu istatistikler toplamalı istatistikler olduklarından bu çalışmada olduğu gibi N sayısı arttıkça anlamlı çıkma eğilimi göstermektedirler. Bu nedenle puanların normal dağılımdan ne düzeyde saptığına karar verirken bu istatistiklerin yanı sıra değişkenlere ilişkin çarpıklık, basıklık ve standart sapmanın ortalamaya oranını veren bağıl değişim katsayılarının da dikkate almak gerekmektedir. Ölçek puanlarından 9 tanesinin negatif (sola) çarpık iki tanesinin pozitif (sağa çarpık) olduğu ancak sıfıra çok yakın değerler aldıkları görülmektedir. Yani ölçeklere ilişkin puanların simetrik dağılıma yaklaştığı söylenebilir. Diğer yandan ölçeklere ilişkin puanların basıklık katsayılarının 7 tanesi negatif (basık) ve 4 tanesi pozitif (sivri) olduğu ancak çoğunun sıfıra yakın olduğu görülmektedir. Ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının tümü -1 ile +1 arasında kaldığı için puan dağılımlarının normalden sapmalarının önemsiz olduğu elde edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce ders başarıları değişkenlerine ilişkin puanlar için yapılan çoklu normallik testlerine ait sonuçlar Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri İngilizce ders başarı puanı değişkenlerine ilişkin çoklu normallik testi sonuçları

İstatistikler	Katsayılar	İstatistikler	p-değeri
Mardia'nın Çarpıklık katsayısı	6,974	1753,52	0,00
Mardia'nın Basıklık Katsayısı	121	30,274	0,00
Henze Zirkler istatistiği		1,786	0,00

Tablo 3.7 incelendiğinde, Mardia'nın Çarpıklık ve Basıklık katsayısı ile Henze-Zirkler istatistiklerinin 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıkması, öğrencilerin farklı sınavlardan elde ettikleri puanların çoklu normalliği sağlamadığının göstergesidir.

Sonuç olarak öğrencilere ilişkin ölçek ve İngilizce ders başarı puanlarının tamamının çoklu normallik ve tek değişkenli normallik testlerinin sonuçlarına göre normallik varsayımlarını karşılamadığı, ancak basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında kalmasına dayanarak tekli normalliğin sağlandığının kabul edilebileceği söylenebilir. Analizlere de bu sonuca dayanarak devam edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ve İngilizce ders başarıları değişkenlerine göre görünümünün nasıl olduğunu saptamak için ortalama, medyan, mod, standart sapma, çarpıklık, basıklık betimsel istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğrenci İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını belirlemek için Sıfır-Sıra Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkide öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ve İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının anlamlı arabuluculuk rolü oynayıp oynamadığını belirlemek için arabuluculuk (mediatör) ve Yol (Path) analizlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen öz analizler, analizler ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Ön Analizler

Araştırma sorusunun cevaplanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin [okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi] bağımlı değişkenler üzerindeki (İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algısı) olası etkileri incelenmiştir. Demografik değişkenlerin etkilerinin incelenmesi bu araştırmanın odak noktasını oluşturmamaktadır fakat söz konusu etkilerin incelenmesi bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi etkiyebilme ve böylece elde edilen bulguların görünümünü değiştirebilme olasılıkları nedeniyle önemlidir (Field,2009). Nitekim, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi demografik değişkenler eğitim araştırmalarında etkileri sıklıkla kontrol edilen değişkenlerdir (Abidin ve diğ.,2012; Aksoy,2012; Aykaç Duman, 2007; Bağçeci Dünder,2004; Bernaus ve Gardner,2008; Bilgin Cebeci, 2006; Dewaele ve diğ.,2008; Gökçe,2008; Hussain ve diğ.,2011; İnal ve diğ.,2005; Marwan,2008; Metallidou ve Vlachou,2007; Öner,2008; Öner ve Gedikoğlu,2007; Özçetin,2010; Seeshing Yeunga ve diğ.,2011; Svara,2009).

Bu ön analizler öğrencilerin demografik özelliklerine göre ayrı ayrı verilmiştir.

Verilerin tek ve çok değişkenli normallik varsayımını sağlamaması; ancak çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerine dayanarak tek değişkenli normallik varsayımını karşıladıkları kabul edilmesi nedeniyle bu bölümdeki analizler iki grup

karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmalarında tek yönlü varyans analizinden yararlanılarak tamamlanmıştır.

4.1.1. İngilizce Dersine Yönelik Kaygı İçin Kovaryans Analizi

Bu alt problem bağlamında bireylerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için kovaryans (ANCOVA) analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizinde bağımlı değişken olarak İngilizce dersine yönelik kaygı, bağımsız değişken olarak demografik özellikler (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi) ve ortak değişken olarak sosyal istenirlik puanları kullanılmıştır. Kovaryans analizlerine geçmeden önce varsayımlar sınanmıştır.

Varsayımların sınanması:

- 1) Bağımlı değişken İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogrov-Simironov z testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bağımlı değişkenin dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kolmogrov $z = 0,77$; $p = 0,59$).
- 2) Ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı korelasyon ve saçılım grafiğinden yararlanılarak belirlenmiş ve doğrusal olduğuna karar verilmiştir. İngilizce dersine yönelik kaygı puanları ile sosyal istenirlik puanları arasındaki korelasyon 0,09 olarak hesaplanmıştır. Bu korelasyon değeri iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlıdır.
- 3) Kovaryans analizi ile bağımlı değişkene ilişkin ortalamaları karşılaştırılan grupların varyanslarının eşitliğini belirlemek için Levene Testinden yararlanılmıştır. Okul değişkeni (Levene $F = 39,70$; $sd1 = 1$; $sd2 = 1503$; $p < 0,01$), sınıf değişkeni (Levene $F = 5,05$; $sd1 = 3$; $sd2 = 1501$; $p < 0,01$), baba eğitim durumu değişkeni (Levene $F = 6,45$; $sd1 = 3$; $sd2 = 1501$; $p < 0,01$), anne eğitim durumu değişkeni (Levene $F = 6,64$; $sd1 = 3$; $sd2 = 1501$; $p < 0,01$), ailede yabancı dil bilen birinin olup olmama durumu değişkeni (Levene $F = 9,63$; $sd1 = 1$; $sd2 = 1503$; $p < 0,01$) ve ailenin gelir değişkeni

(Levene $F= 9,63$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p < 0,01$) için varyansların eşit olmadığı; cinsiyet değişkeni (Levene $F= 0,92$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p > 0,01$), İngilizce çalışmaya haftalık ayrılan saat değişkeni (Levene $F= 2,96$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p > 0,01$) için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum varyansların eşitliği varsayımının karşılanmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Değişkenlerin hepsi aynı anda analize alındığında Levene testi anlamlı bulunmuş, varyanslar eşit çıkmamıştır. Hangi gruplar arasında varyansların eşitliğinin bozulduğunu belirlemek için değişkenler tek tek analize alınarak bakılmıştır.

- 4) Ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olmadığının göstergesi olarak gruplara ait regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı test edilmiş ve tüm bağımsız değişkenler için regresyon eğiminin eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı için yapılan analizlerde F değeri 3,35 ile 0,02 arasında ve F değerlerinin p olasılıkları ise 0,998 ile 0,057 arasındadır.
- 5) Bağımlı değişken ve ortak değişken en az eşit aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır varsayımı da zaten sağlanmaktadır.

Kovaryans analizi için sağlanması gereken varsayımların grup varyanslarının homojenliği dışındakilerin sağlandığı görülmektedir. Bu durum göz önünde tutularak kovaryans analizlerine devam edilmiştir.

Kovaryans analizine alınan bağımsız değişken gruplarına ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri

Değişkenler	Kategori	N	Ortalama	Standart sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Okul Türü	Anadolu Lisesi	806	107,38	24,43	108,46
	Anadolu Mes. Lis.	697	106,76	19,35	107,77
	Kız	613	105,04	22,68	105,85
	Erkek	890	108,51	21,79	110,39
Cinsiyet	9	500	107,64	24,06	106,77
	10	394	107,48	21,25	108,25
	11	379	104,61	21,22	105,79
	12	230	109,35	20,99	111,67
Sınıf Düzeyi	İlkokul	393	105,62	20,07	108,45
	Ortaokul	244	103,98	20,64	105,92
	Lise	506	108,03	22,44	109,13
	Üniversite	360	109,49	24,75	108,98
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	723	104,89	20,83	105,36
	Ortaokul	285	107,19	21,14	107,07
	Lise	300	108,95	22,78	108,69
	Üniversite	195	112,25	26,49	111,35
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	723	104,89	20,83	105,36
	Ortaokul	285	107,19	21,14	107,07
	Lise	300	108,95	22,78	108,69
	Üniversite	195	112,25	26,49	111,35
Ailede Yabancı Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunma Durumu	Evet	831	108,25	23,32	109,12
	Hayır	672	105,66	20,69	107,12
	Hiç	580	107,55	20,66	108,79
	1-2 saat	219	113,67	23,55	114,12
Haftada Ortalama İngilizce ders çalışma saati	3+	528	105,32	22,34	105,59
	Diğer	176	102,74	23,37	103,98
	0-2225	952	105,94	20,86	107,72
	2226-4582	438	108,84	23,59	108,43
Ailenin Gelir Düzeyi	4583+	113	110,04	26,82	108,21

Tablo 4.1 incelendiğinde grupların İngilizce dersine yönelik kaygı ortalamalarının göreceli olarak farklılaştığı görülmektedir. Grup ortalamaları sosyal beğenirlik etkisinden arıtıldıktan sonra elde edilen düzeltilmiş ortalamalarında görece farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1’de düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde dikkat çeken kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; son sınıftaki öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilerden, anne eğitimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi düşük olanlardan, haftada ortalama 1-2 saat İngilizce dersi çalışan öğrencilerin diğerlerinden yüksek ortalamaya sahip göründükleridir. Grup ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta kareler
Sosyal İstenirlik	5702,39	1	5702,39	12,12**	0,00	0,01
Okul Türü	122,88	1	122,88	0,26	0,61	0,00
Cinsiyet	6196,48	1	6196,48	13,17**	0,00	0,01
Sınıf Düzeyi	5048,67	3	1682,89	3,58*	0,01	0,01
Baba Eğitim Düzeyi	1670,96	3	556,99	1,18	0,32	0,00
Anne Eğitim Düzeyi	4104,52	3	1368,17	2,91*	0,03	0,01
Ailede Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunma Durumu	1359,11	1	1359,11	2,89	0,09	0,00
Haftada Ortalama İngilizce ders çalışma saati	12985,17	3	4328,39	9,19**	0,00	0,02
Ailenin Gelir Düzeyi	113,51	2	56,75	0,12	0,89	0,00
Hata	698385,91	1484	470,61			
Toplam	741299,39	1502				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 4.2 incelendiğinde kovaryans analizi sonuçları sosyal istenirlik puanları kontrol altına alındığında grupların İngilizce dersine yönelik kaygı puanları açısından cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi ve haftada İngilizce çalışmaya ayrılan ortalama ders saati gruplarının düzeltilmiş ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farkın hangi grupların lehine ya da aleyhine olduğunu belirlemek için Benferroni ikili karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Benferroni testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; 12. sınıfın 11. sınıftan; annesi üniversite mezunu olanların annesi ilkököl mezunu olanlardan; İngilizceye haftada ortalama 1-2 saat çalışanların hiç çalışmayan, üç saatten fazla çalışan ve diğer diyen gruptan daha İngilizce dersine yönelik kaygı puan

ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu anlamlılığı daha iyi yorumlamak için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişkenliği (varyansı) açıklama miktarını gösteren kısmi eta karelere bakılmış ve etki büyüklüklerinin zayıf olduğu; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamada zayıf kaldıkları görülmüştür (veya bağımsız değişkenlerdeki değişmelerin bağımlı değişken üzerindeki değişimde - varyansta- etkisi zayıftır). Okul türü, ailede İngilizce bilen birinin bulunup bulunmama durumu, baba eğitim düzeyindeki farklılıklar ve aile gelirindeki farklılıklar bakımında bireylerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.2. İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algı Puanları İçin Kovaryans Analizi

Bu alt problem bağlamında bireylerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için kovaryans (ANCOVA) analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizinde bağımlı değişken olarak İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı, bağımsız değişken olarak demografik özellikler (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi) ve ortak değişken olarak sosyal istenirlik puanları kullanılmıştır. Kovaryans analizlerine geçmeden önce varsayımlar sınanmıştır.

Varsayımların sınanması:

- 1) Bağımlı değişken İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogrov-Simirnov z testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bağımlı değişkenin dağılımının normalden anlamlı bir sapma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (kolmogrov-simirnov $z = 1,47$; $p = 0,3$).
- 2) Ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı korelasyon ve saçılım grafiğinden yararlanılarak belirlenmiş ve doğrusal olduğuna karar verilmiştir. İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanları ile sosyal istenirlik puanları arasındaki Korelasyon 0,17 olarak hesaplanmıştır. Bu korelasyon

değişkenler arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

- 3) Kovaryans analiziyle bağımlı değişkene ilişkin ortalamaları karşılaştırılan grupların varyanslarının eşitliğini belirlemek için Levene testinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin hepsi aynı anda analize alındığında da Levene testi anlamlı bulunmamıştır (Levene $F= 1,07$, $sd1=894$; $sd2=608$; $p < 0,186$). Bu sonuçlara dayanarak grupların varyanslarının eşit olduğu varsayımı kabul edilmiştir.
- 4) Ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olmadığının göstergesi olarak gruplara ait regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı test edilmiş ve tüm bağımsız değişkenler için regresyon eğiminin eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı için yapılan analizlerde F değeri 3,87 ile 0,03 arasında ve F değerlerinin p olasılıkları ise 0,97 ile 0,03 arasındadır. Bütün F değerleri 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. İki F değeri 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmasına karşılık değişkenlerin etkileşimine ilişkin kısmi eta-kare değerleri çok düşük olduğundan regresyon eğimlerinin çok farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı kabul edilmiştir.
- 5) Bağımlı değişken ve ortak değişken en az eşit aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır varsayımı da zaten sağlanmaktadır.

Kovaryans analizi için sağlanması gereken varsayımların sağlandığı görülmektedir. Bu durum göz önünde tutularak kovaryans analizlerine devam edilmiştir.

Kovaryans analizine alınan bağımsız değişken gruplarına ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri Tablo 4.3 de verilmiştir.

Tablo 4.3. Bağımsız değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri

Değişkenler	Kategori	N	Ortalama	Standart sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Okul Türü	Anadolu Lisesi	806	39,60	12,51	39,50
	Anadolu Mes. Lis.	697	40,17	12,38	40,24
Cinsiyet	Erkek	613	39,99	11,97	38,74
	Kız	890	39,78	12,77	40,01
Sınıf Düzeyi	9	500	41,13	12,65	40,00
	10	394	40,22	12,58	40,49
	11	379	38,94	11,78	39,12
	12	230	38,01	12,59	37,18
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	393	39,42	12,44	38,39
	Ortaokul	244	37,95	12,63	37,68
	Lise	506	40,16	12,63	40,29
	Üniversite	360	41,24	11,93	41,21
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	723	38,91	12,50	38,87
	Ortaokul	285	39,59	12,40	39,46
	Lise	300	40,65	12,48	41,07
	Üniversite	195	42,62	11,85	42,56
Ailede Yabancı Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunma Durumu	Evet	831	41,37	12,34	41,33
	Hayır	672	38,01	12,34	38,06
Haftada Ortalama İngilizce ders çalışma saati	Hiç	580	41,68	10,83	41,60
	1-2 saat	219	45,42	12,23	44,79
	3+	528	36,02	13,02	36,17
	Diğer	176	38,49	12,20	38,53
Ailenin Gelir Düzeyi	0-2225	952	39,42	12,47	39,33
	2226-4582	438	40,34	12,34	40,46
	4583+	113	41,75	12,50	42,04

Tablo 4.3 incelendiğinde grupların İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı ortalamalarının göreceli olarak farklılaştığı ancak çoğu değişken için birbirine yakın olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları sosyal beğenirlik etkisinden arındıktan sonra elde edilen düzeltilmiş ortalamaların aralarındaki farkların düzeltilmemiş ortalamalardan görece daha farklı olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.3'te düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; 9 ve 10. sınıftaki öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilerden, anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi düşük olanlardan, ailesinde yabancı dile bilen biri olanların olmayanlardan, 1-2 saat İngilizce çalışan öğrencilerin diğerlerinden ve aile gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin aile gelir düzeyi düşük olanlardan görece yüksek ortalamaya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Grup ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4 Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta kareler
Sosyal İstenirlik	4939,61	1	4939,61	35,69	0,00	0,02
Okul Türü	482,19	1	482,19	3,48	0,06	0,00
Cinsiyet	128,64	1	128,64	0,93	0,34	0,00
Sınıf Düzeyi	199,58	3	66,53	0,48	0,70	0,00
Baba Eğitim Düzeyi	883,19	3	294,39	2,13	0,10	0,00
Anne Eğitim Düzeyi	1078,67	3	359,56	2,59	0,05	0,00
Ailede Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunma Durumu	2040,62	1	2040,62	14,74	0,00	0,01
Haftada Ortalama İngilizce ders çalışma saati	11721,19	3	3907,07	28,23	0,00	0,05
Ailenin Gelir Düzeyi	113,83	2	56,91	0,41	0,66	0,00
Hata	205406,89	1484	138,41			
Toplam	2621400	1503				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 4.4 incelendiğinde kovaryans analizi sonuçları sosyal istenirlik puanları kontrol altına alındığında grupların İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puanları açısından ailede yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmaması ve haftada İngilizce çalışmaya ayrılan ortalama ders saati gruplarının düzeltilmiş ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farkın hangi grupların lehine ya da aleyhine olduğunu belirlemek için Benferroni ikili karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Benferroni testi sonuçlarına göre ailede yabancı dil bilen birinin bulunanların ailede yabancı dil bilen birinin bulunmayanlardan; İngilizceye haftada ortalama 1-2 saat çalışanların İngilizceye hiç çalışmayanlar, haftada üç saat ya da daha fazla çalışanlarla diğer diyen öğrencilerden;

hiç çalışmayanların ise haftada üç saat ya da daha fazla çalışanlarla diğer diyen gruptan daha yüksek İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu anlamlılığı daha iyi yorumlamak için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişkenliği (varyansı) açıklama miktarını gösteren kısmi eta karelere bakılmış ve etki büyüklüklerinin zayıf olduğu; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamada zayıf kaldıkları görülmüştür (veya bağımsız değişkenlerdeki değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimde -variansta- etkisi zayıftır). Okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyindeki farklılıklar bakımından öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.3. İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Alt Boyut Puanları İçin Çok Değişkenli Kovaryans Analizi

Bu alt problem bağlamında bireylerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için çok değişkenli kovaryans (MANCOVA) analizinden yararlanılmıştır. Çok değişkenli kovaryans analizinde bağımlı değişken olarak Yabancı Dil Motivasyonu Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim boyutlarını kapsayan alt boyut puanları kullanılırken, bağımsız değişken olarak demografik özellikler (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi) ve ortak değişken olarak sosyal istenirlik puanları kullanılmıştır. Kovaryans analizlerine geçmeden önce varsayımlar sınanmıştır.

Varsayımların sınanması:

- 1) Bağımlı değişken Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği alt test puanlarının çoklu normalliği sağlayıp sağlamadığını belirlemek için yapılan çoklu normallik testleri sonucunda (Mardia'nın çarpıklık istatistiği = 292,52; $p < 0,01$ ve Mardia'nın basıklık istatistiği = 6,10; $p < 0,01$; Henzer Zirkler istatistiği = 4,26; $p < 0,01$) dağılımların normal dağılımı sağlamadığı görülmüştür. Tek örneklem Kolmogrov-

Simirnov z testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Motivasyon Yoğunluğu ($F=17,86$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p < 0,01$) ve Araçsal Yönelim ($F=14,65$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p < 0,01$) alt test puanlarının normal dağılımdan anlamlı sapma gösterdikleri; İngilizce Öğrenme İsteği ($F=1,60$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p = 0,21$) ve İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ($F=1,22$; $sd1=1$; $sd2=1503$; $p = 0,27$) alt faktör puanlarının ise normal dağıldığı belirlenmiştir. Normal dağılmayan alt faktör puanları için karekök, ters çevirme ve doğal logaritmaya dayanan dönüştürmeler yapılmıştır. Ancak dönüştürülmüş puanlarında normallik varsayımlarını sağlamadığı görülmüştür. Söz konusu değişkenlerin normallik varsayımını karşılamamasına rağmen Tabachnick ve Fidell'in (2001:329) "Büyük örneklem durumunda merkezi limit teoreminin sonucu olarak ham puanlar normale yaklaşırsa da normale örneklem dağılımları yakın olacaktır" ve "veri sayısı arttıkça normalden sapmaların analizler üzerindeki etkisi azalmaktadır" görüşlerine dayanarak kovaryans analizlerine devam edilmiştir. Çünkü bu çalışmadaki analizlerde kullanılan veri sayısı oldukça yüksektir ve araştırmada kullanılan değişkenlerin çoğuna ilişkin ham puanların dağılımı normallik varsayımını karşılamaktadır.

- 2) Ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı korelasyon ve saçılım grafiğinden yararlanılarak belirlenmiş ve doğrusal olduğuna karar verilmiştir. Sosyal istenirlik puanları ile Motivasyon Yoğunluğu alt ölçeği arasında 0,17; İngilizce Öğrenme İsteği alt faktör puanları ile 0,14; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktör puanları ile 0,14 ve Araçsal Yönelim alt faktör puanları ile 0,11 düzeyinde korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu korelasyonlar ortak değişken ile bağımlı değişkenler arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak belirtilen tüm korelasyonlar istatistiksel olarak 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.
- 3) Kovaryans analizine başlamadan önce gruplara ilişkin kovaryans matrislerinin eşitliğini belirlemek için öncelikle Box's M testinden yararlanılmıştır. Box's M testi sonuçlarına göre (Box's M = 651,37; $F = 1,21$; $Sd1=390$; $Sd2=8375$ $p = 0,054$) bağımlı değişkenlere ilişkin varyans - kovaryans matrislerinin eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı değişkenler olan alt faktörlerin her biri için ayrı ayrı yapılan Levene varyansların homojenliği testi sonuçları da varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçlarına göre Motivasyon Yoğunluğu (Levene $F=$

1,14; $sd1=894$; $sd2=608$; $p = 0,22$); İngilizce Öğrenmeye İsteklilik (Levene $F= 1,12$; $sd1=894$; $sd2=608$; $p = 0,07$); İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanları (Levene $F= 1,15$; $sd1=894$; $sd2=608$; $p = 0,03$) ve Araçsal Yönelim (Levene $F= 1,14$; $sd1=894$; $sd2=608$; $p < 0,04$) alt faktörleri için varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Tüm sonuçlar bir arada yorumlandığında grupların varyanslarının eşit olduğu varsayımı kabul edilmiştir.

- 4) Ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki üzerinde bağımsız değişkenin etkisi olmadığının göstergesi olarak gruplara ait regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı test edilmiştir. Okul türü bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olmadığı bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F = 24,51$; $p<0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F = 14,95$; $p<0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=13,97$; $p<0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=9,52$; $p<0,01$). Cinsiyet bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F = 4,38$; $p > 0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F = 0,49$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=1,39$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=0,01$; $p > 0,01$). Sınıf bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=3,02$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=0,71$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=1,86$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=1,93$; $p > 0,01$). Baba eğitim durumu bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=1,38$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=0,23$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=0,44$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=0,17$; $p > 0,01$). Anne eğitim durumu bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=1,01$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=0,86$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=0,64$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=1,21$; $p > 0,01$). Ailede yabancı dil bilen birisinin olup

olmama durumu bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=0,06$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=0,93$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=0,96$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=2,45$; $p>0,01$). Haftada ortalama İngilizce ders çalışma saati bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=3,18$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=1,07$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=0,79$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=1,95$; $p>0,01$). Ailenin gelir düzeyi bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm bağımlı değişkenlere ait regresyon eğimlerinin homojen olduğu bulunmuştur (Motivasyon Yoğunluğu alt faktörü için $F=0,10$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye İsteklilik alt faktörü için $F=0,32$; $p>0,01$; İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum alt faktörü için $F=0,57$; $p>0,01$; Araçsal Yönelim alt faktörü için $F=0,63$; $p>0,01$). Okul türü değişkeni için regresyon eğimleri istatistiksel olarak homojen bulunmamasına karşın etkileşim için hesaplanan kısmi eta kare değerinin düşük olması (%1 ile % 0,2 arasında) homojenlikten ayrışım çok anlamlı düzeyde olmadığı yorumuna götürmektedir. Tüm sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde tüm bağımsız değişken grupları için regresyon eğrilerinin homojen olduğu, bağımsız değişkenlerin sosyal istenirlik ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki de anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

- 5) Bağımlı değişkenlerin ve ortak değişkenin en az eşit aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır varsayımı da zaten sağlanmaktadır.

Kovaryans analizi için sağlanması gereken varsayımların büyük çoğunluğu sağlandığı görülmektedir. Bu durum göz önünde tutularak kovaryans analizlerine devam edilmiştir.

Kovaryans analizine alınan bağımsız değişken gruplarına ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalamaların sayısı çok olduğu için tablo olarak verilmemiştir. Bağımsız değişkenlerin grup ortalamaları arasındaki görece farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını çok değişkenli istatistiklerden Wilks'in lamdası ile bakılmıştır. Sosyal istenirlik değişkeni kontrol altına alındığında motivasyon

alt ölçeklerine ilişkin demografik değişkenlere ait grup ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test eden çok değişkenli hipotez testi Wilk'in Lamdasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Çok değişkenli hipotez testi sonuçları

Bağ.Değ.	Wilks Lamda	F	sd1	sd2	P	Kısmi eta kare
Sosyal İstenirlik	0,98	6,98	4	1481,00	0,00	0,02
Okul Türü	0,99	3,88	4	1481,00	0,00	0,01
Cinsiyet	0,97	12,78	4	1481,00	0,00	0,03
Sınıf Düzeyi	0,98	2,80	12	3918,65	0,00	0,01
Baba Eğitim Düzeyi	0,99	0,75	12	3918,65	0,70	0,00
Anne Eğitim Düzeyi	0,99	0,92	12	3918,65	0,53	0,00
Ailede Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunma Durumu	0,99	2,07	4	1481,00	0,08	0,01
Haftada Ortalama İngilizce Ders Çalışma Saati	0,94	7,30	12	3918,65	0,00	0,02
Ailenin Gelir Düzeyi	1,00	0,63	8	2962,00	0,75	0,00

Tablo 4.5 incelendiğinde, Sosyal istenirlik puanları kontrol edildiği durumda bağımsız değişkenlerin düzeltilmiş ortalamasına ilişkin çok değişkenli hipotez testi olan Wilks'in Lamdası değerinin okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve haftada ortalama İngilizce ders çalışma saati bağımsız değişkenleri için 0,01 düzeyinde anlamlı farklar bulunduğunu; baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailede İngilizce bilen birinin

bulunup bulunmama durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri grup ortalamalarının 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmadığını göstermektedir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerdeki değişkenlikte ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için kısmi eta karelerden yararlanılmıştır ve kısmi eta değerleri bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerdeki değişme üzerinde zayıf etkide bulunduğu ilişkin bilgi vermektedir. Hangi bağımlı değişkenler bakımından grup ortalamaları arasında anlamlı fark çıktığını belirlemek için yararlanılan F testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyal İstenirlik puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersine yönelik motivasyon alt test puanlarına ilişkin F testi sonuçları

Kaynak	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kareler
Model	Araçsal yönelim	335998,69	19	17684,14	952,25	0,00	0,92
	İng. Öğr. Karşı Tut.	1756865,00	19	92466,58	1292,70	0,00	0,94
	İng. Öğr. İst.	1762996,67	19	92789,30	1426,03	0,00	0,95
	Mot. Yoğ.	1458625,63	19	76769,77	1975,06	0,00	0,96
Sosyal İstenirlik	Araçsal yönelim	170,55	1	170,55	9,18	0,00	0,01
	İng. Öğr. Karşı Tut.	1233,75	1	1233,75	17,25	0,00	0,01
	İng. Öğr. İst.	1181,85	1	1181,85	18,16	0,00	0,01
	Mot. Yoğ.	1007,66	1	1007,66	25,92	0,00	0,02
Okul Türü	Araçsal yönelim	107,21	1	107,21	5,77*	0,02	0,00
	İng. Öğr. Karşı Tut.	209,95	1	209,95	2,94	0,09	0,00
	İng. Öğr. İst.	425,83	1	425,83	6,54*	0,01	0,00
	Mot. Yoğ.	10,84	1	10,84	0,28	0,60	0,00
Cinsiyet	Araçsal yönelim	801,46	1	801,46	43,16**	0,00	0,03
	İng. Öğr. Karşı Tut.	713,83	1	713,83	9,98**	0,00	0,01
	İng. Öğr. İst.	1286,65	1	1286,65	19,77**	0,00	0,01
	Mot. Yoğ.	355,46	1	355,46	9,14**	0,00	0,01
Sınıf Düzeyi	Araçsal yönelim	203,27	3	67,76	3,65*	0,01	0,01
	İng. Öğr. Karşı Tut.	381,41	3	127,14	1,78	0,15	0,00
	İng. Öğr. İst.	382,70	3	127,57	1,96	0,12	0,00
	Mot. Yoğ.	345,14	3	115,05	2,96*	0,03	0,01
Baba Eğitim Düzeyi	Araçsal yönelim	9,35	3	3,12	0,17	0,92	0,00
	İng. Öğr. Karşı Tut.	59,29	3	19,76	0,28	0,84	0,00
	İng. Öğr. İst.	11,45	3	3,82	0,06	0,98	0,00
	Mot. Yoğ.	78,43	3	26,14	0,67	0,57	0,00
Anne	Araçsal yönelim	66,49	3	22,16	1,19	0,31	0,00

Eğitim Düzeyi	İng. Öğr. Karşı Tut.	484,54	3	161,51	2,26	0,08	0,00
	İng. Öğr. İst.	357,05	3	119,02	1,83	0,14	0,00
	Mot. Yoğ.	168,96	3	56,32	1,45	0,23	0,00
Ailede Yabancı Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunmama Durumu	Araçsal yönelim	0,02	1	0,02	0,00	0,97	0,00
	İng. Öğr. Karşı Tut.	73,37	1	73,37	1,03	0,31	0,00
	İng. Öğr. İst.	9,49	1	9,49	0,15	0,70	0,00
Haftada Ortalama İngilizce Ders Çalışma Saati	Mot. Yoğ.	25,60	1	25,60	0,66	0,42	0,00
	Araçsal yönelim	366,58	3	122,19	6,58**	0,00	0,01
	İng. Öğr. Karşı Tut.	3465,88	3	1155,29	16,15**	0,00	0,03
Ailenin Gelir Düzeyi	İng. Öğr. İst.	2758,80	3	919,60	14,13**	0,00	0,03
	Mot. Yoğ.	3109,97	3	1036,66	26,67**	0,00	0,05
	Araçsal yönelim	5,55	2	2,78	0,15	0,86	0,00
Hata	İng. Öğr. Karşı Tut.	58,68	2	29,34	0,41	0,66	0,00
	İng. Öğr. İst.	2,95	2	1,47	0,02	0,98	0,00
	Mot. Yoğ.	15,33	2	7,67	0,20	0,82	0,00
Toplam	Araçsal yönelim	27559,31	1484	18,57			
	İng. Öğr. Karşı Tut.	106150,00	1484	71,53			
	İng. Öğr. İst.	96561,33	1484	65,07			
Toplam	Mot. Yoğ.	57682,37	1484	38,87			
	Araçsal yönelim	363558,00	1503				
	İng. Öğr. Karşı Tut.	1863015,00	1503				
Toplam	İng. Öğr. İst.	1859558,00	1503				
	Mot. Yoğ.	1516308,00	1503				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Sosyal istenirlik puanları kontrol altına alındığında baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailede İngilizce bilen birinin bulunup bulunmama durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri bakımından hiçbir alt test puan ortalaması arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak okul türü bağımsız değişkenine ilişkin grupların Araçsal Yönelim ve İngilizce Öğrenme İsteği puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde; cinsiyet bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm alt test puan ortalamaları arasında 0,01 düzeyinde; sınıf düzeyi bağımsız değişkenine ilişkin grupların Araçsal Yönelim ve İngilizce Öğrenme İsteği puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde; haftada ortama İngilizce ders çalışma saati bağımsız değişkenine ilişkin grupların tüm alt test puan ortalamaları arasında 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Anlamlı fark

bulunan bağımsız değişkenler için hangi grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğunu belirlemek için Benferroni testinden yararlanılmıştır. Sosyal istenirlik puanlarına göre düzeltilen grup ortalamalarına dayalı olarak yapılan Benferroni testi sonuçlarına göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İsteklilik ve Araçsal Yönelim alt faktör puan ortalamalarının Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinin ortalamasından yüksek olduğu; erkek öğrencilerin Araçsal Yönelim, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, İngilizce Öğrenmeye İsteklilik ve Motivasyon Yoğunluğu alt faktör puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından; on birinci sınıfların Araçsal Yönelim puan ortalamalarının dokuzuncu sınıflarınkinden; on ikinci sınıfların İngilizce Öğrenmeye İsteklilik ve İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfların ortalamalarından; dokuzuncu ve on ikinci sınıfların Motivasyon Yoğunluğu puan ortalamalarının on birinci sınıfların ortalamalarından; haftada İngilizce dersine hiç çalışmayan, bir iki saat çalışan ve diğer cevabı veren öğrencilerin Araçsal Yönelim, İngilizce Öğrenmeye İsteklilik, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyon Yoğunluğu alt faktör puan ortalamalarının haftada İngilizceye ortalama üç saatten fazla ders çalışan öğrencilerin puan ortalamalarından; haftada İngilizceye ortalama bir iki saat çalışan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, İngilizce Öğrenmeye İsteklilik ve Motivasyon Yoğunluğu puanlarının İngilizce dersine hiç çalışmayan, haftada İngilizce dersine ortalama üç saatten fazla çalışan ve diğer cevabı veren öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu; İngilizce dersine hiç çalışmam diyen öğrencilerin Motivasyon Yoğunluğu puan ortalamasının diğer cevabı veren öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.4. İngilizce Dersi II. Dönem Başarı Puanları İçin Kovaryans Analizi

Bu alt problem bağlamında bireylerin İngilizce dersi II. dönem başarı puanlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için kovaryans (ANCOVA) analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizinde bağımlı değişken olarak ikinci dönem başarı puanları, bağımsız değişken olarak demografik özellikler (okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi) ve ortak değişken olarak birinci

dönem başarı puanları kullanılmıştır. Kovaryans analizlerine geçmeden önce varsayımlar sınanmıştır.

Varsayımların sınanması:

- 1) Bağımlı değişken İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogrov-Simironov z testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bağımlı değişkenin dağılımının normallikten sapma gösterdiği bulunmuştur (kolmogrov-Simironov $z=2,75; p<0,01$). Ancak puanların basıklık (-0,51) ve çarpıklık (-0,21) katsayıları çok yüksek olmadığından ve veri sayısının oldukça yüksek olmasından dolayı normalden sapmanın çok anlamlı olmadığı düşünülebilir.
- 2) Ortak değişken ve bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımı korelasyon ve saçılım grafiğinden yararlanılarak belirlenmiş ve doğrusal olduğuna karar verilmiştir. İngilizce dersi birinci dönem başarı puanları ile ikinci dönem başarı puanları arasındaki korelasyon 0,76 olarak hesaplanmıştır ve 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu korelasyon değeri değişken arasındaki ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir.
- 3) Değişkenlerin hepsi birden analize alındığında da Levene testi (Levene $F= 1,11$; $sd_1=893$; $sd_2=607$; $p<0,089$) anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca dayanarak değişken grupları için ayrı ayrı Levene testi yapmaya gerek duyulmamıştır. Bu durum varyansların eşitliği varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanmıştır.
- 4) Ortak değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki üzerinde bağımsız değişkenin etkisinin olmadığını göstergesi olarak gruplara ait regresyon eğimlerinin eşit olduğu varsayımı test edilmiş ve okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ile ailenin gelir düzeyi değişkenleri için ($F_o = 14,88$; $p < 0,05$; $F_c=7,10$; $p < 0,05$; $F_s=5,84$; $p<0,05$; $F_g=5,89$; $p < 0,05$) grupların regresyon eğimlerinin farkının 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak eğimlerin farkına (etkileşime) ilişkin kısmi eta karelerin 0,012 ile 0,002 arasında değiştiği ve çok düşük olduğu görülmüştür. Bu durum regresyon eğimleri arasında istatistiksel fark olmasına karşın bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde çok zayıf bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailede yabancı dil bilen bulunup bulunmama durumu ve haftada ortalama çalışılan İngilizce ders saati

değişkenleri için grupların regresyon eğimleri arasında ($F_b = 0,07$: $p > 0,05$; $F_a = 2,20$: $p > 0,5$; $F_{aib} = 0,80$: $p > 0,05$; $F_g = 1,33$: $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm sonuçlar birarada değerlendirildiğinde grupların regresyon eğimlerinin eşit olduğu ve varsayımların sağlandığı kabul edilmiştir.

- 5) Bağımlı değişken ve ortak değişken en az eşit aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır varsayımı da zaten sağlanmaktadır.

Kovaryans analizi için sağlanması gereken varsayımların genel olarak sağlandığı görülmektedir. Bu durum göz önünde tutularak kovaryans analizlerine devam edilmiştir.

Kovaryans analizine alınan bağımsız değişken gruplarına ilişkin ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş ortalama değerleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Gruplara ilişkin ortalama ve düzeltilmiş ortalama performans puanları

Değişkenler	Kategori	N	Ortalama	Standart sapma	Düzeltilmiş Ortalama
Okul Türü	Anadolu Lisesi	805	73,25	14,99	70,16
	Anadolu Mes. Lis.	698	64,17	15,72	67,64
Cinsiyet	Erkek	611	71,72	14,96	68,38
	Kız	892	67,19	16,40	69,42
Sınıf Düzeyi	9	499	63,77	14,46	65,92
	10	394	67,01	15,99	67,98
	11	380	69,96	13,95	67,98
	12	230	82,41	14,55	73,72
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	394	67,47	16,03	68,77
	Ortaokul	244	66,36	16,27	68,27
	Lise	505	70,09	15,66	69,50
	Üniversite	360	70,69	15,83	69,05
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	723	68,85	15,68	69,40
	Ortaokul	285	67,86	16,52	68,82
	Lise	300	69,52	15,94	68,56
	Üniversite	195	112,25	16,32	68,81
Ailede Yabancı Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunmama Durumu	Evet	830	69,44	15,58	69,10
Haftada Ortalama İngilizce Ders Çalışma Saati	Hayır	673	68,53	16,46	68,70
	Hiç	580	67,57	15,67	68,06
	1-2 saat	219	69,97	15,50	70,98
	3+	528	70,39	16,92	68,10
Ailenin Gelir Düzeyi	Diğer	176	68,59	14,30	68,46
	0-2225	951	69,23	15,46	70,40
	2226-4582	437	69,11	17,20	68,50
	4583+	113	67,02	15,45	67,79

Tablo 4.7 incelendiğinde grupların İngilizce dersi II. dönem başarı puan ortalamalarının göreceli olarak farklılaştığı görülmektedir. Grupların İngilizce dersi II. dönem başarı puan ortalamaları I. dönem başarı etkisinden arıtıldıktan sonra elde edilen düzeltilmiş ortalamalarında görece farklı olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4.7.'de düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde dikkat Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinden, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden; son sınıftaki

öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilerden, baba eğitimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi düşük olanlardan, anne eğitim düzeyi düşük olanların anne eğitim düzeyi yüksek olanlardan; ailesinde yabancı dil bilen biri olanların ailesinde yabancı dil bilen biri olmayanlardan, haftada ortalama 1-2 saat İngilizce çalışan öğrencilerin diğerlerinden ve ailesinin gelir düzeyi düşük olanların ailesinin gelir düzeyi yüksek olanlardan daha yüksek başarı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren kovaryans analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. İngilizce dersi I. dönem başarı puanları kontrol altına alındığında demografik özelliklere ait İngilizce dersi II. dönem başarı puanlarına ilişkin kovaryans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta kareler
İngilizce Dersi I. Dön. Baş. Puanı	129085,30	1	129085,31	1260,59**	0,00	0,46
Okul Türü	1479,42	1	1479,42	14,45**	0,00	0,01
Cinsiyet	323,02	1	323,02	3,15	0,08	0,00
Sınıf Düzeyi	6899,14	3	2299,72	22,46**	0,00	0,04
Baba Eğitim Düzeyi	240,92	3	80,31	0,78	0,50	0,00
Anne Eğitim Düzeyi	128,63	3	42,88	0,42	0,74	0,00
Ailede Dil Bilen Birinin Bulunup Bulunmama Durumu	54,65	1	54,65	0,53	0,47	0,00
Haftada Ortalama İngilizce Ders Çalışma Saati	1468,68	3	489,56	4,78**	0,00	0,01
Ailenin Gelir Düzeyi	1024,04	2	512,02	5,00**	0,00	0,01
Hata	151757,97	1482	102,40			
Toplam	7535412,67	1501				

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tablo 4.8 incelendiğinde kovaryans analizi sonuçları İngilizce dersi I. dönem başarı puanları kontrol altına alındığında grupların İngilizce dersi II. dönem başarı puanları açısından okul türü, sınıf düzeyi, haftada ortalama çalışılan İngilizce ders saati ve aile gelir düzeyi gruplarının düzeltilmiş ortalamaları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arasındaki farkın hangi grupların lehine ya da aleyhine olduğunu belirlemek için Benferroni ikili karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Benferroni testi sonuçlarına göre Anadolu Lisesindeki öğrencilerin Anadolu Meslek Lisesindeki öğrencilerden; 12. sınıfın diğer tüm sınıflardan; 10 ve 11. Sınıfın 9. sınıftan; haftada ortalama 1-2 saat İngilizce çalışanların İngilizce çalışmaya hiç zaman ayırmayanlarla üç saatten fazla zaman ayıranlardan; ailesinin gelir düzeyi düşük olan gruptakilerin ailesinin gelir düzeyi orta olan gruptakilerden daha yüksek İngilizce dersi II. dönem başarı puan ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu anlamlılığı daha iyi yorumlamak için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişkenliği (varyansı) açıklama miktarını gösteren kısmi eta karelere bakılmış ve etki büyüklüklerinin zayıf olduğu; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklamada zayıf kaldıkları görülmüştür (veya bağımsız değişkenlerdeki değişimlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimde -varyansta- etkisi zayıftır.). Cinsiyet, anne eğitim düzeyindeki farklılıklar, baba eğitim düzeyindeki farklılıklar ve ailede dil bilen birinin bulunup bulunmaması bakımından bireylerin İngilizce dersi II. dönem başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sorusunun cevaplandırılmasında anlamlılık değerlerine karar verilirken kısmi eta karenin büyüklüğüne odaklanılmış ve 0.06'nın üstünde olan kısmi eta kare puanları dikkate alınmıştır (Cohen,1992; Ferguson,2009). Demografik değişkenlerin [okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi] kısmi eta karelerinin 0.06'dan küçük değerler almalarından ve söz konusu demografik değişkenlerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı değişkenleri üzerinde etkisi saptanmaması nedeniyle belirtilen demografik değişkenler bundan sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar:

4.2.1. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarılarına ilişkin görüşleri

Birinci alt probleme ilişkin analizler değişken sayısının fazla olması nedeniyle iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin İngilizce ders başarılarına ilişkin değişkenler, ikinci aşamada ise ölçek puanları dikkate alınmıştır.

4.2.1.1. Öğrencilerin İngilizce ders başarılarına ilişkin görüşleri

Öğrencilerin İngilizce ders başarısını belirlemek için dönem notları, yazılı sınavları, sözlü sınavları ve ödev puanları olmak üzere dört farklı başarı ölçüsü elde edilmiştir. Ancak öğrencilerin ödev puanlarına ilişkin veri sayısı yüzde bir düzeyinde olduğundan ödev puanları başarı ölçüsü olarak değerlendirme dışında tutulmuştur. Öğrencilerin İngilizce dersi I. ve II. dönem başarı puanları, üç yazılı sınav ile iki sözlü sınav sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin İngilizce dersi başarı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

İstatistikler	I. dönem başarı notu	II. dönem başarı notu	yazılı sınav 1	yazılı sınav 2	Yazılı sınav 3	sözlü sınav 1	sözlü sınav 2
N	1504	1504	1504	1505	1498	1504	1505
Kayıp Veri	1	1	1	0	7	1	0
Ortalama	66,87	69,04	59,62	62,63	61,39	79,36	79,90
Medyan	68,5	70	60	63	61	80	80
Mod	70	70,2	70	64	60	100	100
Std. Sapma	15,63	15,98	21,48	19,13	19,93	17,51	16,62
Çarpıklık	-0,14	-0,21	-0,17	-0,13	-0,15	-0,38	-0,41
Basıklık	-0,71	-0,51	-0,78	-0,61	-0,53	-0,99	-0,92
Minimum	26	0	1	5	2	26	40
Maksimum	100	100	100	100	100	100	100

Tablo 4.1 incelendiğinde İngilizce dersi I. dönem notu, II. dönem notu, birinci yazılı ve sözlü sınav puanlarında bir tane, üçüncü yazılı sınav puanında yedi tane kayıp veri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin I. ve II. dönem notlarının birbirine benzediği, ortalamaların yüksek olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin İngilizce ders notlarının yüksek puanlarda toplandığı söylenebilir. Öğrenci puanlarının yüksek değerlerde toplanmasını ortalamanın mod ve medyandan küçük olmasıyla çarpıklık katsayılarının negatif olması desteklemektedir. Ancak II. dönem puanlarının ranjı daha büyük görünmesine rağmen birinci dönem puanlarının daha basık olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazılı sınavları ortalamaları dönem notlarından daha düşük olmasına rağmen yüksek kabul edilebilir ve birbirlerine benzemektedir. Dönem notlarında olduğu gibi öğrencilerin üç ödevle ilişkin puanlarının yüksek değerlerde toplanmış olması ortalamanın mod ve medyan

değerlerinden küçük olmasıyla çarpıklık katsayılarının negatif olmasını desteklemektedir. Yazılı sınav puanlarına ilişkin ranjlar oldukça geniş ve birbirlerine yakındır. Basıklık katsayıları incelendiğinde birbirlerine yakın ve dağılımların küçük düzeyde basık olduğu görülmektedir. Son olarak iki sözlü sınav puan ortalaması neredeyse birbirine eşittir ve hem dönem başarı puanlarından hem de yazılı sınav puanlarından yüksektir. Sözlü sınavların yüksek puanlarda toplandığı mod ve medyanın ortalmadan çok büyük olmasından ve çarpıklık katsayılarının negatif yüksek değerler almasından anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak genelleme yapılacak olursa öğrencilerin İngilizce ders başarıları yönünden yüksek puanlarda toplandığı, ortalamaların genellikle yüksek, dağılımların sola çarpık ve grubun heterojen olduğu söylenebilir.

Araştırmada, başarı değişkenlerine ilişkin puanlama 100 üzerinden yapılmıştır ve bu sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce ders başarıları için analizlerde kullanılacak olan II. Dönem not ortalaması 69,04'tür. Araştırmada elde edilen II. Dönem not ortalamasına göre, öğrencilerin İngilizce ders başarılarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye'de yapılmış çalışmalarda lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının düşük olduğu belirtilmiştir (Demirel,1983; Erdem ve Morgil,1992; Koru ve Akesson,2011; Selçuk, 2004; [www.tedmem.org /file?key=514034a25daee&act=download](http://www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download),28.12.2013'de erişildi). Mevcut çalışmada ise lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırma kapsamındaki lise öğrencilerinin 9. sınıfta haftada 10 saat, 10., 11. ve 12. sınıfta haftada 4 saat olmak üzere yoğun İngilizce dersi alıyor olmasından, öğrencilerin yarısından çoğunun ailesinde yabancı dil bilen birinin olmasından, dolayısıyla İngilizce dersi ile sorun yaşadıklarında aile bireylerinden destek alabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çelenk (2003), okul başarısının yarıdan çoğunun ailenin katkısıyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin %38'inin haftada 1-2 saat, %11'inin haftada 3-5 saat, %4'ünün ise haftada 5 saatten fazla İngilizce dersi çalışıyor olmasının da İngilizce ders başarılarına katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.2.2.2. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Kaygı, Motivasyon ve Öz-Yeterlik Algısı Ölçek Puanlarına İlişkin Görünümleri Nedir?

Öğrencilerin psikolojik özelliklerini saptamak için Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeğinin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt faktörleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlara göre öğrencilerin görünümünü belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt faktörleri ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

İstatistikler	Kaygı	Araçsal Yönelim	İng. Öğr. Karşı Tutum	İng. Öğr. İsteği	Mot. Yoğunluğu	Motivasyon	Öz-yeterlik Algısı
N	1505	1505	1505	1505	1505	1505	1505
Kayıp Veri	0	0	0	0	0	0	0
Ortalama	107,13	14,89	34,11	34,16	31,08	114,25	39,87
Medyan	107	16	34	34	31	115	40
Mod	106	20	32	32	30	115	35
Std. Sapma	22,23	4,48	8,73	8,38	6,54	24,79	12,44
Çarpıklık	0,00	-0,87	-0,41	-0,33	0,12	-0,34	-0,26
Basıklık	-0,28	-0,14	-0,28	-0,27	0,31	-0,03	-0,44
Minimum	37	4	10	10	10	34	9
Maksimum	165	20	50	50	50	170	63

Tablo 4.2 incelendiğinde ölçek değişkenlerine ilişkin herhangi bir kayıp veri olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kaygı ölçeğine ilişkin görünümünün normal dağılım gösterdiği benzediği, ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu ve çarpıklık katsayısının da sıfır olduğu görünmektedir. İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarına ilişkin ranjin geniş ve dağılımın kısmen basık olduğu da söylenebilir. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, İngilizce Öğrenme İsteği, Motivasyon Yoğunluğu ve toplam puanların normal dağılıma yaklaştığı; Araçsal Yönelim alt ölçeğinin ise sola çarpıklaştığı anlaşılmaktadır. Basıklık yönünden motivasyon yoğunluğuna ilişkin katsayı diğer motivasyon alt faktörleri ve toplam puandan farklılaşarak pozitif değer almasına karşın tümü için normal basıklıkta yorumu yapmak daha uygun olacaktır. Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği alt boyutlar ve toplam

ölçek puanına ilişkin ranjin çok geniş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon değişkenlerine ilişkin düzeylerinin puanların ortalamalarına göre yorumlandığında genellikle orta düzeye yakın ya da bir miktar orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısına ilişkin ortalamaların orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, ortalama ve medyanın birbirine oldukça yakın olduğu, dağılımın önemsiz düzeyde sola çarpık ve basık olduğu görülmektedir. İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısına ilişkin ranjin oldukça geniş olduğu da vurgulanması gereken bulgulardan biridir. Sonuç olarak, genelde ölçek puanlarının yüksek değerlerde toplandığı, grubun homojenlik ve heterojenlik düzeyinin ölçekten ölçeğe değiştiği, dağılımın genellikle çarpık ve ranjin ise büyük olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de olduğu gibi yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamında (Littlewood,1984:58-59) yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü olan yabancı dil kaygısının lise öğrencilerinde yüksek olması kaçınılmazdır çünkü yabancı dil öğrenme süreci çok kompleks deneyimlerden oluşur (Horwitz ve diğ.,1986:125-128). Bu süreç öğrenen insanların algılarını, inançlarını, duygularını ve davranışlarını sınıf içiyle bağdaştırmalarını gerektirir (Brown,1994:141). Dil öğrenen insanlar, kendilerini öğrendikleri dille birlikte her yönüyle değişik bir ortamda bularak kendi kimliklerine karşı bir tehdit olarak algılayabilirler ve dil öğrenme heyecan verici olmaktan öteye çıkarak korku unsuru olabilir (Allwright ve Bailey,1991:175).

Marwan (2008) tarafından ve öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerine katkı eden faktörlerin incelendiği çalışmada çoğu öğrencinin öğrenimlerinde yabancı dil kaygısı hissettikleri ortaya konmuştur. Yetersiz hazırlık, yetersiz özgüven ve sınıfta kalma korkusu öğrencilerin yabancı dil kaygısını katkı eden başlıca faktörlerdir. Hussain ve diğ. (2011) tarafından 10. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygısının yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarının yüksek olduğu bulgusu Türkiye dışında

yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Bu bulgulara göre, lise öğrencilerinin birçok kültürde yüksek seviyede yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır; yabancı dil motivasyon ölçeğinin toplam puanı ve alt faktörleri olan Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim faktörlerinin puanları da ortalamanın üstündedir. Dolayısıyla, mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce eğitimi konusunda içsel motivasyonlarının, İngilizce öğrenme ortamını, geçmiş yaşantılarını ve hedeflerini dikkate alarak yabancı dil öğrenme isteklerinin, İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının ve hedeflenen davranışlara ve elde edilecek ürünlere ulaşmada öğrenilecek yabancı dili bir araç olarak görme durumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara dayanarak, lise öğrencilerinin İngilizceyi kendilerine özgün sebepler ve içe yönelik tatmin için öğrendikleri ve bunu özgürce ve iradesel olarak ödül veya baskı olmadan yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerin motivasyon yoğunluklarının diğer bir ifadeyle içsel motivasyonlarının yüksek olması çok olumlu bir durumdur. Çünkü Ehrman (1996)'a göre içe yönelik şekilde motive olan öğrenci bilgisini artırmak ve derinleştirmek için motive olan ihtiyaçlarını tatmin etmede her fırsatı kullanacağından dolayı içsel motivasyon çok güçlüdür ve derin anlamda öğrenime yol açması muhtemeldir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye isteklerinin ve tutumlarının da yüksek olmasıdır. Tutum, ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde motivasyonu sağlayan bir unsurdur ve bir öğrencinin ikinci bir dilde ustalaşma kabiliyeti sadece zihinsel kapasite ve dil yetenekleri tarafından değil öğrencilerin hedef dile karşı tutum ve algılarından da etkilenmektedir (Gardner ve Lambert,1972). Larrson ve Olsson (2008) tarafından yapılan çalışmada, 9. sınıf öğrencilerinin İngilizceye değer verdikleri, geleceğe dair planlarının İngilizcenin kullanımını kapsadığı, bulundukları sosyal ortamda da İngilizce'nin oldukça değer gördüğü, İngilizce öğrenmenin kimliklerini zenginleştireceğini ve hayatlarında önemli rol oynadığını düşündükleri ve İngilizce ve İngilizce konuşanlarla temasın kendi

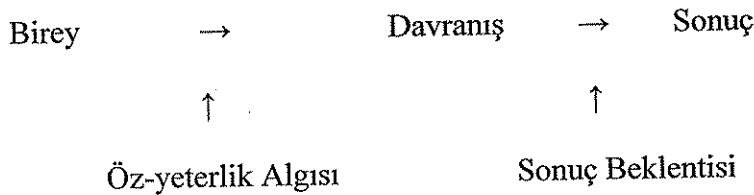
kültürel kapıallerine yapılan bir yatırım olarak değerdendirdikleri belirlenmiştir. Brown ve Crawford (1969), Amerika Birleşik Devletlerinde tutum ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışmada, öğrencilerin olumlu tutumları ile başarıları arasında çok az da olsa anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bilgin Cebeci (2006) tarafından yapılan çalışmada, Mesleki ve Teknik Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ortamın üstü düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizceyi daha çok para kazanmak, daha iyi bir kariyere sahip olmak, dil bilmeyi gerektiren sosyal ortam veya hobiler ve okulda daha yüksek not almak için dil öğrenmeyi de amaçlamaktadırlar; bundan dolayı dil bilmenin pratik ve pragmatik faydalarıyla ilintili olan araçsal motivasyonlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bandura (1997)'ya göre, lise dönemini de kapsayan ergenlik dönemi, meslek seçimi konusundaki kararların verildiği, planlamaların ve hazırlıkların yapıldığı bir dönem olması bakımından da önem taşımaktadır. Simons ve diğ. (2004) dersleri sadece eğitimleri için değil, gelecek meslekleri için de araçsal olarak algılayan öğrencilerin daha heyecanlı, daha görev uyumlu, daha anlamlı davranışlar sergiledikleri ve sınavlardan da daha iyi sonuçlar aldıklarını saptamışlardır. Buna göre, dersleri gelecekteki amaçlarına ulaşmada araçsal olarak algılayan öğrenciler daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmakta ve kişisel amaçlarına daha fazla odaklanmaktadır.

Dil bilmenin önemli sayıldığı Türkiye gibi toplumlarda sosyal statü açısından düşünüldüğünde sözel dil bilgisi gelişmemiş öğrencilerin iş yaşamında başarılı olmaları mümkün gözükmemektedir. Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları ile ilgili Acat ve Demiral (2002:326)'ın yaptığı araştırmaya göre, yabancı dil öğreniminde Türkiye'de en önemli motivasyon kaynakları olarak gelecekte iş bulmada ve yükselmede destek sağlaması ve insanlar arası iletişimde ve yazılı kaynakların anlaşılmasında kullanılabilmesi gösterilirken, yabancı dil öğreniminde iyi sonuç elde edilememesinin en önemli sebebi olarak motivasyon sorunları ön plana çıkmaktadır. İlgili literatürde lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır (Akalin ve Zengin,2007; Bernaus ve Gardner,2008; Ghazvini ve Khajehpour,2011; Ghenghesh,2010; Kormos ve Csiz'er,2008; Larrson ve

Olsson,2008; Man-Fat,2004; Svara,2009;). Özçetin (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmada lise öğrencilerinin yabancı dil motivasyonlarının orta seviyenin üstünde olduğu bulgusu Türkiye dışında ve Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusu, üniversite eğitimi öncesi mesleki seçim aşamasında olan bu öğrencilerin yabancı dilin önemini kavramaya başlamalarından ve bu durumun farklı kültürlerde de benzer olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bandura (1997), bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, öz-yeterlik algısı beklentisi ve sonuç beklentileridir. Öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Birey, davranış ve sonuç sürecinde öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi (Bandura, 1997:79).

Şekil 2’de görüldüğü gibi, öz-yeterlik algısı ile sonuç beklentisi birbirinden farklı yapılardır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir, öz-yeterlik algısı ise kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Bandura (1997)’ya göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler

istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir.

Okuldaki diğer dersleri öğrenmekten farklı olan yabancı dil öğrenmek (Gardner,2001) öğrencilerin kendi kültürlerinden oldukça farklı bir kültüre ait materyalleri bir araya getirmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler dilin nasıl öğrenileceği ya da kimin başarılı olacağına dair algılara sahiptir ve bu algılar da öz-yeterliklerini ve başarı ya da başarısızlıklarını nasıl açıklayacaklarını etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilerin öz-yeterlik algıları başarılarına farklı şekillerde etki ederler. Mevcut çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek çıkması öğrencilerin İngilizce öğrenmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarının yüksek olduğu gibi yorumlanabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olması olumlu bir durumdur çünkü Bandura (1994)'ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir çünkü kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı vardır (Pajares,2002). Yüksek seviyede öz-yeterlik algısı bireyin öğrenme kapasitesine, motive edici deneyimlerine ve öğrenime sarf edilen çabayla ilgili inançlara katkıda bulunur (Irizarry, 2002).

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili Türkiye dışında yapılmış sınırlı sayıdaki çalışma incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının çok zayıf olduğu belirlenmiştir (National Capital Language Research Center,2000; Quiñones Hernández,2012; Rahemi,2007). Mevcut araştırmada ise lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üstünde olduğu bulgusu Türkiye dışında yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Mevcut çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olması ise öğrencilerin dönem içindeki sözlü notları ile kendi dil becerilerine ilişkin yargılarının artırılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar:

4.3.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygı, Motivasyon, Öz-yeterlik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki

İkinci alt probleme cevap verebilmek için tüm değişkenler arasındaki Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve ölçek puanları ile başarı puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi yorumlanmıştır. Ölçek ve başarı puanlarına ilişkin Pearson Moment Çarpımları Korelasyon Katsayılarıyla bunların anlamlılık düzeyleri Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Motivasyon Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt boyutları, İngilizce Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin Öz Aldatma ve İzlenim Yönetimi alt boyutları ve başarı puanlarına ilişkin pearson moment çarpımları korelasyon katsayıları

	II. Dönem Başarı Notu	Kaygı	M. Araçsal Y.	M. İng. Öğr.T.	M. İng. Öğr.İ.	M. Yoğunluğu	Öz-yeterlik Algı	İng. Yön.T.	Öz Aldatma	İzlenim Yönetimi	Motivasyon	Sos. İst.
II. Dönem Başarı Notu	1,00											
Kaygı	0,30	1,00										
M. Araçsal Y.	0,12	0,07	1,00									
M. İng. Öğr.T.	0,20	0,25	0,66	1,00								
M. İng. Öğr.İ.	0,19	0,21	0,69	0,88	1,00							
M. Yoğunluğu	0,20	0,30	0,37	0,68	0,67	1,00						
Öz-yeterlik Algı	0,28	0,55	0,18	0,36	0,32	0,40	1,00					
İng. Yön.T.	0,21	0,55	0,19	0,49	0,45	0,51	0,62	1,00				
Öz Aldatma	0,01	0,12	0,03	0,07	0,08	0,11	0,17	0,10	1,00			
İzlenim Yönetimi	0,11	0,05	0,12	0,14	0,14	0,16	0,12	0,14	0,47	1,00		
Motivasyon	0,21	0,25	0,74	0,95	0,95	0,80	0,37	0,49	0,08	0,16	1,00	
Sos. İst.	0,08	0,09	0,11	0,14	0,14	0,17	0,17	0,15	0,78	0,91	0,16	1,00

Not: Koyu yazılan katsayılar 0,01 düzeyinde; italik yazılan katsayılar ise 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.3 incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm korelasyonların 0,05 ve 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni örneklemin çok büyük olmasıdır. Korelasyon veri sayısına duyarlı bir istatistik olduğundan analiz sonucunda 0,05 -0,07 arasındaki korelasyonlar 0,05 düzeyinde; 0,08 ve üzerindeki korelasyonlar 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle sadece anlamlılık değil mutlak değerlerin de dikkate alınmasında yarar vardır. Ölçek puanları ile birinci ve ikinci dönem başarı puanları, üç yazılı sınav puanı ve iki sözlü puanı arasındaki ilişkiler incelendiğinde genellikle anlamlı ancak zayıf ilişkiler olduğu görülmektedir. Sosyal İstenirlik Ölçeği alt faktörlerinden Öz Aldatma'nın başarı puanlarının tümüyle ilişkisi sıfır düzeyinde bulunmuş ve anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öz Aldatma puanlarının diğer ölçek puanları ile de korelasyonları genellikle anlamlı bulunmamış veya zayıf düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ölçek puanlarının kendi aralarında ilişkileri ise anlamlı ancak genellikle orta düzeyde veya düşük düzeyde ilişkiler şeklindedir. Çok az sayıda ölçek puanı arasındaki korelasyon yüksek bulunmuştur. Sosyal İstenirlik alt faktör ve toplam puanlarının diğer ölçeklerle ilişkisinin düşük olmasından dolayı bu puanların etkisi sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Motivasyonu, Öz-yeterlik Algısı ve Sosyal İstenirlik Ölçeği puanı arasındaki korelasyon düşüktür; diğer bir ifadeyle, öğrenciler ölçekleri doldururken sosyal beğenirliğin etkisinde kalmamışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin ölçme aracının maddelerini yanıtlarken, kendisiyle ilgili gerçekçi bilgiler vermek yerine kendini sosyal ve normatif anlamda olumlu biçimde sunması eğilimi (Ellingson, Smith ve Sackett, 2001:122, Aktaran: Akın,2010b) içinde olmadıkları saptanmış, öğrencilerin araştırmada kullanılan ölçekleri doldururken samimi oldukları ve doğru bilgiler verdikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin anlamlı ancak zayıf olduğudur. İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısı ile

anlamalı ancak zayıf ilişki içinde olmasını MacIntyre (2002) çabının bazen kaygıya bir tepki olarak gelişmesi ve bu durumda kaygı duymanın olumlu bir ruh hali olması olarak yorumlamaktadır. Bacanlı (1997) ise, kaygının öğrenme üzerindeki etkisinin kişiden kişiye değişmekle birlikte genel olarak çok yüksek ve çok düşük düzeyde kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, orta düzeyde kaygının ise öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Scovel (1978) ise, kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde ‘öğrencileri alarmda tutarak’ öğrenmeye yardımcı olabileceğini, diğer bir ifadeyle ‘kolaylaştırıcı’ bir etkiye sahip olabileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Krashen (1982), kaygı düzeyinin sıfır olmasının zararlı olabileceğini, formal dil öğrenme ortamlarında kaygının yardımcı olabileceğini ifade etmiştir.

İlgili literatürde, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve dil başarıları ile negatif korelasyon gösterdiği bulgulanmıştır (Aksoy,2012; Brown,1994; Gardner ve MacIntyre,1993; Gülözer,2010; Öner,2008; Öner ve Gedikoğlu,2007).Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygının dil öğrenimimi olumsuz yönde etkilediğine dair yapılmış çalışmaların aksine Chastain (1975) İspanyolca, Almanca ve Fransızca sınıflarında bir çalışma yürütmüş ve kaygı ile öğrencilerin notları arasında pozitif bağlantı bulmuştur. Bu çalışma, fazlasının zararlı olacağı halde düzgün kaygı miktarının yabancı dil öğrenimini kolaylaştıracağı sonucuna varmıştır. Türkiye dışında ve Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla yabancı dil kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediği görülmüştür; mevcut araştırmanın bulguları bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Mevcut araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının yüksek olmasına rağmen İngilizce ders başarıları da ortalamanın üstündedir. Bunun olası nedenlerinden biri, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının yüksek olmasına rağmen İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algılarının da yüksek olması; dolayısıyla İngilizce ders başarılarının da ortalamanın üstünde olmasıdır.

Mevcut araştırmada, İngilizce dersine yönelik motivasyonun İngilizce ders başarıları ile anlamlı ancak zayıf ilişki içinde olması motivasyonun İngilizce ders başarıları üzerinde az da olsa etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, dili öğrenme isteği ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu yüzünden dili öğrenmek isteme

derecesi (Gardner,1985:10) olan İngilizce dersine yönelik motivasyona sahip olan öğrencilerin İngilizce ders başarılarının ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir. Motivasyonun dil öğreniminde ve eğilimlerindeki yetersizlikleri telafi etmesi sayesinde yabancı/ikinci dil başarısı ve oranını etkileyen ana faktörlerden biri olduğu öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir (Ely,1986; Gardner,2000; Scarcella ve Oxford,1992; Tremblay ve Gardner,1995). Motivasyon dil öğreniminde hayati önem taşır çünkü yetenekli kişiler bile program ve öğretmen kim olursa olsun motivasyon olmadan uzun vadeli hedeflerini başaramazlar (Krashen,1981). Yeterli motivasyona sahip öğrenciler dil yetkinlikleri hangi seviyede olursa olsun kullanabilecekleri seviyede yabancı dil bilgisi edinebilirken, yeterli motivasyon olmadığında en zeki öğrenciler bile dille ilgili gerçek anlamda işe yarar bilgi edinebilecek kadar dirayet gösteremezler (Cheng ve Dörnyei,2007; Dörnyei,2010). Ushioda'nın (2008:19) belirttiği gibi "İyi dil öğrencilerinin motivasyona sahip oldukları bellidir." Corder (1967:164, Aktaran: Samad ve diğ.,2012) ise yabancı dil öğreniminde motivasyonun önemini "motivasyon varsa insanın ikinci dil verilerine maruz kaldıkça dili öğrenmesi kaçınılmazdır" şeklinde vurgulamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonun İngilizce başarısının bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır (Bernaus ve Gardner,2008; İnal, Evin ve Saracaloğlu,2005; Kennedy,1996; Kim,2006; Mahdinejad ve diğ.,2012; Özçetin,2010). Türkiye dışında ve Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik motivasyonunun İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür; mevcut araştırmanın bulguları da bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunun olası nedenlerinden biri, bir bireyin dili öğrenme isteği ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu sayesinde dili öğrenmek isteme derecesi olarak tanımlanabilen İngilizce dersine yönelik motivasyonun İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkiliyor olmasıdır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ile İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkinin de anlamlı ancak zayıf olduğudur. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin dil becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıları olan öz-yeterlik algıları İngilizce ders başarıları üzerinde az da olsa etkiye

sahip olduğu söylenebilir. Bandura (1989,1993), öz-yeterliliğin performansı beceriden daha çok belirlediğini öne sürer. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken kendi yeteneklerini değerlendirirler. Eğer düşük bir inançla dil öğretimine başlarsa bu onların başarılarını etkileyecektir çünkü bazı öğrenciler kendi yetersizlikleri üzerinde yoğunlaşır ve asıl görevi bir yana bırakırlar. Kendilerini algılayış biçimleri de kaygı düzeylerini arttırarak başarı sürecinde olumsuz etkiye neden olur (Aydın,1999).

Rahemi (2007) tarafından yapılan ve lise son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve öz-yeterlik algıları arasında mevcut araştırmanın aksine oldukça kuvvetli ve olumlu korelasyon belirlenmiştir. Aykaç Duman (2007) tarafından yapılan 9. ve 10. sınıflara devam eden toplam 317 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, lise öğrencilerinin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Türkiye dışında ve Türkiye’de lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarıyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür; mevcut araştırmanın bulguları da Türkiye’de yapılmış olan çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği, Türkiye dışında yapılmış olan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermediği belirlenmiştir. Bu da, İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısının kültürden kültüre farklılaşabileceğinin bir göstergesi olabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar:

4.4.1. Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları ile İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişkide Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ve İngilizce Dersine Yönelik Öz-yeterlik Algılarının Oynadığı Arabuluculuk Rolü

İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısının İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmeyeceğini test etmek için arabulucuk (mediation) analiz tekniği kullanılmıştır. Arabuluculuk analizi, sonuç (çıktı) değişkeni üzerinde meydana gelen etkilerin nasıl ve niçin meydana

geldiğini açıklar. Bir aracı (mediator), yordayıcı/bağımsız ve yordanan/bağımlı değişken arasındaki ilişkinin nasıl meydana geldiğini belirleyen bir değişkendir. Bir arabulucu etki, sadece, yordanan ve yordayıcı değişken arasında anlamlı direk bir etki olduğunda test edilir (Bennett,2000:416-417).

Arabuluculuk analizini açıklamak için kullanılan Yol / Örüntü (Path) analizinde, İngilizce II. Dönem başarıları yordanan değişken, İngilizce dersine yönelik kaygı yordayan değişken, İngilizce dersine yönelik motivasyon ve İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı aracı değişken olarak ele alınmıştır. Öncelikle Yol analizine alınan değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanarak değişkenler arası ilişkilerin gücü ve yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenlere ilişkin korelasyonlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

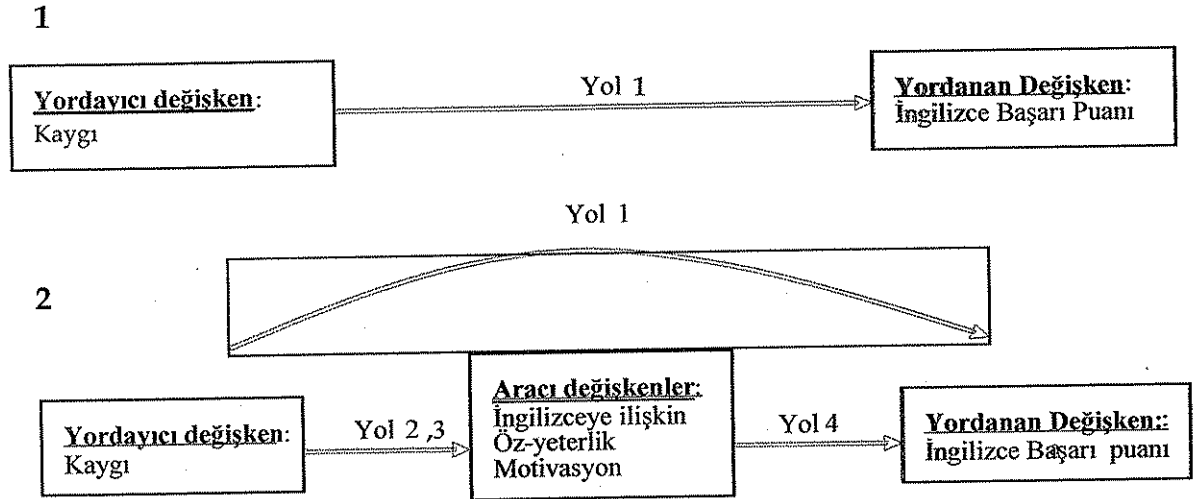
Tablo 4.12. İngilizce ders başarısının yordayıcıları olarak İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı değişkenleri için hesaplanan korelasyonlar

	II. dönem başarı notu	İngilizce dersine yönelik kaygı puanı toplamı	İng. Dersine yönelik öz-yet. algısı puanı toplamı	İngilizce dersine yönelik mot. puanı toplamı
II. dönem başarı notu	1			
Yabancı Dil Öğr. Kaygısı puanı toplamı	0,31**	1		
Yab. Dil Öz Yet. Algısı puanı top.	0,28**	0,55**	1	
Yab. Dil Mot. puanı top.	0,20**	0,25**	0,37**	1

** p < 0,01

Tablo 4.4 incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönde ve 0,01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Ancak örneklem büyüklüğü çok fazla olduğundan zayıf korelasyonlar da anlamlı çıkabilmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin göreceli olarak zayıf ve orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Değişkenlerin ilişkileri yanında yordayıcı ve aracı değişkenle yordanan değişkenin ilişkisel yapısını gösteren yol grafiği Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Yordayıcı, aracı ve yordanan değişkenler arasında kurulan ilişkileri gösteren yol diyagramı

Yordayıcı, aracı ve yordanan değişkenler arasında kurulan ilişkileri gösteren Yol Diyagramı oluşturulduktan sonra yol katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan yol katsayıları değişkenler arasında kurulan regresyon denklemlerinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon katsayılarıdır ve bağımsız değişkende bir birimlik değişiminin bağımlı değişkende ne düzeyde değişmeye neden olacağını göstermektedir. Şekil 3'ten de anlaşılacağı gibi doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarabilmek için üç adımda gerçekleşen regresyon modelleri kurulmuştur.

Baron ve Kenny (1986)'ye göre, arabuluculuk analizini açıklamak için kullanılan nedensellik zincirini ifade eden model model üç değişkenli bir sistemdir. Sonuç değişkenini etkileyen iki nedensel yol vardır. Bunlardan biri, bağımsız değişkenin direk etkisidir (yol c); ikincisi arabulucu değişkenin etkisidir (yol b); üçüncüsü ise bağımsız değişkenden aracıya uzanan yoldur (yol a). Bu amaçla ilk olarak yordanan değişken İngilizce başarıları sadece yordayıcı değişken olan İngilizce dersine yönelik kaygı ile doğrudan açıklanmıştır. İkinci adımda aracı değişkenler olan İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve İngilizce dersine yönelik motivasyonu yine İngilizce dersine yönelik kaygı ile açıklanmıştır. Son adımda ise bağımlı değişken olan

İngilizce başarı puanı hem İngilizce dersine yönelik kaygı ile hem de aracı değişkenler olan İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve motivasyonu ile açıklanmıştır. Bu üç modelden elde edilen standartlaştırılmış regresyon (yol) katsayıları yardımıyla aracılık etkisi, doğrudan ve dolaylı etkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Üç adımda gerçekleştirilen regresyon modellerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.

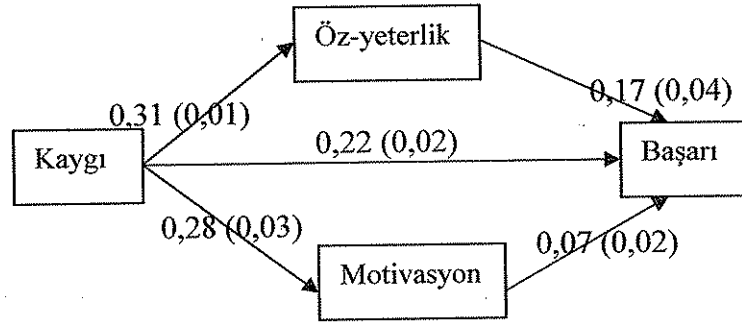
Tablo 4.13. İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce başarı puanını yordamasına ilişkin aracılı ve aracısız regresyon modellerine ilişkin sonuçlar

Aracı Değişken Testinin Adımları		B	β	sh _b	t	R ²
Adım 1 (Yol 1)						
İngilizce dersine yönelik kaygısı (Y)	→ İngilizce başarı puanı (B)	.0,22	0,31	0,02	12,41**	0,09
Adım 2 (Yol 2,3)						
İngilizce dersine yönelik kaygısı (Y)	→ İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı (A)	0,31	0,55	0,01	25,55**	0,30
İngilizce dersine yönelik kaygısı (Y)	→ İngilizce dersine yönelik motivas. (A)	0,28	0,25	0,03	10,12**	0,06
Adım 3 (Yol 1, 2, 3, 4)						
İngilizce dersine yönelik kaygısı (Y)	→ İngilizce başarı puanı (B)	0,15	0,22	0,02	7,16**	0,12
İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı (A)	→ İngilizce başarı puanı (B)	0,17	0,13	0,04	4,27**	
İngilizce dersine yönelik motivasyon (A)	→ İngilizce başarı puanı (B)	0,07	0,10	0,02	3,93**	

** P < .01 (Y)= Yordayıcı, (M)= Aracı (B)= Bağımlı

Tablo 4.5 incelendiğinde bütün regresyon katsayılarının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Aracılık etkisinin ne olduğunu belirlemek için doğrudan ve dolaylı etkiler incelenerek birbiriyle karşılaştırılabilir; aynı zamanda doğrudan ve dolaylı

etkinin toplamı alınarak genel toplam etki ile de karşılaştırma yapmak mümkündür. Modeli yol katsayıları ile birlikte Şekil 4'teki gibi gösterilebilir.



Şekil 4. Yordayıcı değişken İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarı puanı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi

Doğrudan etki, İngilizce dersine yönelik kaygı ile İngilizce ders başarı puanı arasındaki standartlaştırılmış regresyon katsayısı olan 0,22 olarak elde edilmiştir. Dolaylı etki elde edilirken İngilizce dersine yönelik kaygının hem İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı hem de İngilizce dersine yönelik motivasyon üzerinden dolaylı etkisi hesaplanmıştır. Her bir aracı değişken için dolaylı etki hesaplanırken yol üzerinde bulunan yol katsayıların çarpımları alınmıştır.

İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinden İngilizce ders başarısına dolaylı etkisi $0,31 \times 0,17 = 0,053$ olarak hesaplanmıştır. İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik motivasyon üzerinden İngilizce ders başarısına dolaylı etkisi $0,28 \times 0,07 = 0,02$ olarak hesaplanmıştır. İngilizce dersine yönelik kaygının toplam dolaylı etkisi ise $0,053 + 0,020 = 0,07$ bulunmuştur.

İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısı üzerindeki toplam etkisi doğrudan ve dolaylı etkiler toplanarak elde edilebilir. Bu işlem yapıldığında toplam etki $0,22 + 0,07 = 0,29$ olarak elde edilecektir. Toplam etki içinde aracılık etkisinin payı ise $0,07 / 0,29 = 0,24$ yani % 24 oranına gelmektedir. Bu durum aracılık

etkisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aracılık katsayısının veya aracı değişkenin dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için Sobel testinden yararlanılmıştır.

Sobel testi sonucuna göre, İngilizce dersine yönelik kaygı İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısını, İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı da İngilizce ders başarısını artırmaktadır ($B = 0,31 \times 0,17 = 0,053$; $t_{sobel} = 4.21$; $P < 0,01$). Daha açık bir ifade ile İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarındaki bir birimlik artış İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısında 0,31 birimlik artışa neden olmaktadır; bu artışın 0,17'si İngilizce ders başarısına aktarılmaktadır. Benzer şekilde İngilizce dersine yönelik kaygı İngilizce dersine yönelik motivasyonu artırmakta, İngilizce dersine yönelik motivasyon da İngilizce ders başarısını artırmaktadır ($B = 0,28 \times 0,07 = 0,02$; $t_{sobel} = 3.28$; $P < 0,01$). Dolayısıyla İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarındaki bir birimlik artış İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeyinde 0,28 birimlik artışa neden olmaktadır; bu artışın 0,07'si İngilizce ders başarısına aktarılmaktadır.

İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısının İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki aracılıbuluculuk etkisi Baron ve Kenny (1986) ve Judd ve Kenny'in (1981) önerdiği dört aşamalı regresyon analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Bu regresyon analizine göre, birinci aşamada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde açıklayıcılığının, ikinci aşamada bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde açıklayıcılığının ve üçüncü aşamada aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde açıklayıcılığının olması gerekmektedir. Dördüncü aşamada bağımsız değişken ve ara değişken birlikte analize sokularak bağımlı değişken üzerindeki açıklayıcılıklarına bakıldığında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir açıklayıcılığının olmaması gerekmektedir. Bu durumda tam aracılıktan söz edilmektedir. Buna karşılık dördüncü aşamada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir açıklayıcılığı olması durumunda eğer birinci aşamaya göre açıklayıcılığında bir düşüş tespit edilirse, bu durumda da kısmi aracılıktan söz edilmektedir. Mevcut araştırmada, bağımsız değişken ve aracı değişken birlikte analize sokularak bağımlı değişken üzerindeki açıklayıcılıklarına bakıldığında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir açıklayıcılığı olduğundan dolayı

İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısı İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasında kısmi arabuluculuk yaptığı söylenebilir.

Araştırmada, İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısını direk olarak İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısı üzerinden etkilediğinden daha çok etkilediği; mevcut arabuluculukta ise İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısının İngilizce ders başarısını İngilizce dersine yönelik motivasyondan daha çok yordadığı bulgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinden de İngilizce ders başarısını güçlü bir şekilde yordadığıdır. Kaygı durumu temelde bireylerin faaliyetler ya da görevlere yaklaşırken hissettikleri güvenin bir fonksiyonudur. Belirli bir akademik alanda yeterlik hissi azalmış öğrenci bununla ilgili akademik talepler ve gereksinimlere kaygıyla yaklaşacaktır (Bandura,1997; Britner ve Pajares,2001; Pajares ve Johnson,1994). Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik algı seviyeleri düşük bireyler belirli bir görevi tamamlamada kendilerini daha az yeterli görerek daha yüksek seviyede kaygı yaşayacaklardır (Bandura,1997). Azalan yeterlik algısı kaygıyı artırmanın yanı sıra başarıyı da azaltmaktadır (Bandura,1997; Britner ve Pajares,2001; Pajares ve Johnson,1994). Meece, Wickfield ve Eccles (1990)'in belirttiği gibi akademik başarı ve başarısızlıklar algılanan öz-yeterliğe etki ederek kaygı oluşturur. Dolayısıyla, öz-yeterlik algıları akademik kazanımda etkili aracı bir rol oynar. Yeterlik algıları ne derece değiştirebilirlerse akademik kazanımlar üzerinde o derece etkiye sahip olurlar (Hackett, 1985; Pajares ve Miller,1994). Wang (1998) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 175 üniversite öğrencisinin yabancı dil kaygıları ve dil öğrenimine yönelik algılarının incelendiği çalışmada, yabancı dil kaygısıyla "dil öğrenme zorluğu" ($r=.544$ $p <.01$) ve "yabancı dil yeterliğine yönelik algılar"ının anlamlı şekilde korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Mevcut araştırmada elde edilen verilere göre de İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı üzerinden İngilizce ders başarısını önemli ölçüde yordaması yeterlik algılarının akademik kazanımda etkili aracı bir rol oynadığının bir kanıtı olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik motivasyon üzerinden de İngilizce ders başarısını yordadığıdır. MacIntyre ve Gardner (1991b) motivasyon ve kaygının karşılıklı ilişki içinde olduğu, dil öğrenimini etkilediği ve başarıyı belirlemede etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerde kaygı seviyesi arttıkça motivasyon seviyeleri azalmaktadır (MacIntyre ve Gardner,1991b; MacIntyre ve Charos,1996).Yüksek motivasyon ise öğrencide kaygıyı azaltır. Motivasyonun öğrencide meydana getirdiği etkiyi tam olarak anlayabilmek için öğrencinin kaygı yaşayıp yaşamadığı dikkate alınmalıdır (MacIntyre ve Charos,1996). Kısaca, motivasyon eksik olduğunda kaygı seviyesi yükselir, filtre kalkar ve girdiler her zaman alınmayabilir, motivasyon seviyesi yüksek ve kaygı düşük seviyede olduğunda filtre iner ve ilgili girdiler kazanılır. Son yıllarda yapılan araştırmaların sonuçları, kaygının öğrenmeye yönelik motivasyonda azalma, öğrenim sürecini olumsuz etkileme ve düşük performans gibi önemli sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Pappamihel,2002; Sparks ve Ganschow,2007).

Dörnyei (2001b) ise heyecanın, kararlılığın, sürekliliğin ve “motivasyon”un ikinci bir dil öğrenmede başarı veya başarısızlığın anahtarı olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada İngilizce dersine yönelik motivasyonun alt faktörü olarak tanımlanan “tutum” da, motivasyon gibi öğrencinin ikinci dil edinimini etkiler (Gardner,1985:166). Gardner ve Lambert (1972) bir öğrencinin ikinci bir dilde ustalaşma kabiliyetinin sadece zihinsel kapasite ve dil yetenekleri tarafından değil öğrencilerin hedef dile karşı tutum ve algılarından da etkilendiği sonucuna varmıştır. Buna göre, öğrencinin yabancı dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir. Pozitif tutumlar yabancı dil öğrenimini kolaylaştırırken negatif tutumlar ise psikolojik bir engel görevi görür (Dörnyei,1998; Dörnyei ve C’sizér,2002; Ellis,1994).

Kormos ve C’sizér (2008) tarafından yapılan çalışmada, lise, üniversite ve yetişkin öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye karşı motivasyon, tutum ve kaygı düzeyleri incelenmiş ve dil kullanım kaygı ölçeğinin çalışmadaki en büyük varyasyonu sergilediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın yabancı dil kaygısının öz-yeterlik algısını, öz-yeterlik algısının da İngilizce ders başarısını etkilediği bulgusu

Marwan (2008) ve Dewaele ve diğ. (2008) tarafından yapılmış olan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, lise öğrencilerinin İngilizce ders başarısını en çok İngilizce dersine yönelik kaygının yordadığı, İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve motivasyonu üzerinden de İngilizce ders başarısını yordadığı söylenebilir.

Bu açıklamalar ışığında, araştırmada elde edilen ve yukarıda özetlenen bulguların eğitim bilimsel anlamda ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik olarak belirlenen önemli bazı doğurgulara araştırmanın sonuçlar ve öneriler bölümünde yer verilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlendikten sonra bu sonuçlara göre araştırmaya ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarılarına ilişkin görüşümleri nedir?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Araştırmada, başarı değişkenlerine ilişkin puanlama 100 üzerinden yapılmıştır ve bu sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce ders başarıları için analizlerde kullanılacak olan II. Dönem not ortalaması 69,04’tür. Araştırmada elde edilen II. Dönem not ortalamasına göre, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ortalamanın biraz üzerindedir. Mevcut araştırmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algı düzeylerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkiler çok önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan birincisi, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki tüm korelasyonların 0,05 ve 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğudur.

Sonuçlardan ikincisi ise, İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ölçek puanları ile I. ve II. dönem başarı puanları, üç yazılı sınav puanı ve iki sözlü puanı arasındaki ilişkiler incelendiğinde genellikle anlamlı ancak zayıf ilişkiler olduğu görülmüştür. Sosyal istenirlik ölçeği alt ölçeklerinden öz aldatmanın başarı puanlarının tümüyle ilişkisi sıfır düzeyinde bulunmuş ve anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Sonuçlardan üçüncüsü ise, öz aldatma puanlarının diğer ölçek puanları ile de korelasyonlarının genellikle anlamlı ve zayıf düzeyde olduğu görülmüştür. İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ölçek puanlarının kendi aralarındaki ilişkileri ise anlamlı ancak genellikle orta ve düşük düzeyde ilişkiler şeklindedir. Çok az sayıda ölçek puanı arasındaki korelasyon yüksek bulunmuştur. Sosyal istenirlik alt ölçek ve toplam puanlarının diğer ölçeklere ilişkin puanlarla ilişkisinin düşük olması öğrencilerin ölçekleri doldururken sosyal beğenirliğin etkisinde kalmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkide öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ve İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algıları anlamlı arabuluculuk rolü oynamakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Araştırmada, İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısını direk olarak İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısı üzerinden daha çok etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki arabulucukta İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısının İngilizce dersine yönelik motivasyondan daha etkili olduğu bulgulanmıştır.

5.5. Öneriler

Araştırmanın bulgularının ve bu bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlarının, eğitim bilimsel açıdan ve gelecekteki araştırmalar açısından yapılabilecek önerilere

sağlam bir zemin oluşturduğu düşünüldüğünden dolayı önemli olduğu düşünülen bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.5.1.Eğitim alanına ilişkin öneriler

1) Araştırmanın bulguları, İngilizce ders başarısının ortalamanın biraz üstünde olduğu yönündedir. Mevcut araştırmada, İngilizce ders başarısı ile İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmasına rağmen öğrencilerin İngilizce ders başarılarını arttırabilmek, İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algılarının yükseltilmesi ile sağlanabilir.

2) Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin Araçsal Yönelim, Motivasyon Yoğunluğu ve İngilizceye Yönelik Tutum puanlarının beklenen ortalamaya çok yakın; İngilizce Öğrenme İsteği puanlarının göreceli olarak beklenenden biraz yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada daha önce belirtilen dil öğretiminde kullanılabilecek motivasyonel stratejiler yardımıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının arttırılması sağlanabilir.

3) Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarının göreceli olarak beklenenden biraz yüksek olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada daha önce belirtildiği gibi öğrenenlerde İngilizce dersine yönelik kaygıyı azaltmak ya da bu kaygıyla başa çıkmak için öğrenme ortamlarının kişide strese neden olmayacak şekilde düzenlenmesi, ders içi etkinliklerinde grup aktivitelerine daha sık yer verilmesi, öğretmenin hata düzeltme konusunda çok sert olunmaması, öğrencilerin yaşadıkları İngilizce dersine yönelik kaygı hakkında birbirleriyle konuşmalarının ve öğrencilere bu kaygı ile nasıl başa çıkacaklarının öğretilmesine olanak verecek öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

4) Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarının ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmada daha önce belirtildiği gibi yüksek ve düşük İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısına

sahip öğrencilerin tespit edilip yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin bu algı düzeylerini korumaya; düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrencilerin ise bu algı düzeyini geliştirmeye yönelik İngilizce dersi sınıflarında İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısını geliştirmeye yönelik yöntem, taktik ve stratejilerden faydalanılabilir.

5) Araştırmada, İngilizce dersine yönelik kaygı ile İngilizce ders başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Az da olsa İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısını olumlu yönde etkilediği bulgusundan yola çıkarak derslerde İngilizce dersine yönelik kaygıyı orta düzeyde tutacak öğretim uygulamalarına yer verilebilir.

6) Araştırmada, İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı ve motivasyon ile ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerin İngilizce öğretmenliği lisans programlarına İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı gibi duyuşsal alana yönelik programın eklenmesi ile İngilizce öğretmeni adaylarına İngilizce ders başarısı üzerinde etkisi olduğu bulgularan İngilizce dersine yönelik kaygının nasıl azaltılabileceği, İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısının nasıl arttırılabileceği öğretilbilir ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısının program oluşturma ve geliştirme çalışmalarında önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınması sağlanmalıdır. Böylece, öğrencilerin duyuşsal anlamda başarı düzeylerini etkileyen önemli değişkenler olan İngilizce dersine yönelik kaygının azaltılarak, İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algısının da olumlu yönde arttırılarak İngilizce dersleri için belirlenen hedeflere daha sağlıklı bir biçimde ulaşılması sağlanabilir.

7) Araştırmada ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyi ile İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ile genellemeler, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, bir haftada

ortalama İngilizce çalışma saati ve ailenin aylık gelir düzeyinden bağımsız bir şekilde yapılabilir.

8) İngilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliklerini İngilizce ders başarısını etkileyen İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi göz önüne alarak planlamaları önerilebilir. Hâlihazırda görev yapan İngilizce öğretmenlerine, öğretim ortamında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını azaltmaya ve İngilizce dersine yönelik motivasyon ve öz-yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapmaları konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

9) Bu tür tarama çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot bölgelerde uygulanmaya başlanarak ve sonrasında Türkiye geneline yaygınlaştırılarak internet ortamında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına belirli dönemlerde uygulanabilir ve mevcut araştırmanın bulgularında belirtildiği gibi İngilizce dersine yönelik kaygıyı azaltmak için öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı ve motivasyonu yükseltilerek İngilizce eğitiminin iyileştirilmesi yoluna gidilebilir.

5.5.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler

1) Bu çalışmanın örneklemini Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan ve İngilizce ders saati aynı olan lise öğrencileri oluşturmuştur; dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen bulgular mevcut araştırmanın örnekleminden farklı olarak, İngilizce ders saati farklı olan diğer liselerde, üniversite ve ilköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere genellenmesini sınırlamaktadır. Bundan dolayı, gelecekte, İngilizce ders saati farklı olan diğer liseler, üniversite ve ilköğretimde öğrenim gören öğrencileri de kapsayan araştırmalar yapılabilir. Nitekim söz konusu örneklemelerden hareketle gerçekleştirilecek olan araştırmaların, İngilizce ders başarısı, İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı ilgili olarak daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyma özelliğine sahip oldukları söylenebilir.

2) Bu araştırma, öğrencilerin sahip oldukları genel İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı üzerine yapılmıştır. Bu araştırma sonuçları dört

dil becerisine ait İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı türlerinin incelenmesi ile daha da genişletilebilir. Böylece, öğrencilerin hangi dil becerilerinde İngilizce dersine yönelik kaygılarının daha yüksek ve hangi dil becerilerinde İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algı ve motivasyonlarının daha düşük olduğu belirlenerek gereken önlemler alınabilir.

3) Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algıları İngilizce ders başarılarının açıklayıcıları olarak belirlenmiştir. Böyle bir yaklaşım, bu araştırmanın ilişkisel bir desene sahip olması nedeniyle nedensel çıkarımları sınırlamaktadır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak boylamsal ve/veya deneysel araştırmalar hem bu konuda nedensel çıkarımlara olanak sağlamaları, hem de öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algılarının İngilizce ders başarılarıyla olan ilişkilerinin zamanla nasıl değiştiğinin anlaşılması açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

4) Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumu, haftada ortalama kaç saat İngilizce çalışıldığı ve ailenin aylık gelir düzeyi gibi eğitim alanında gerçekleştirilen hemen her araştırma için önemli olan demografik değişkenler analizlerde kontrol edilmesine rağmen, sosyoekonomik düzey, öğretmenlerin öğretme stilleri, öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri, okullarda uygulanan program ve İngilizce derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri kontrol edilmemiştir. Söz konusu değişkenler İngilizce ders başarıları değişkenini etkileyebilme potansiyeline sahiptirler; dolayısıyla, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda söz konusu değişkenlerin de analizlere dâhil edilmeleri, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkilere yönelik olarak daha geniş bir çerçeve sağlayabilir.

5) Araştırmanın verileri nicel araştırmalarda kullanılan veri analizi teknikleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin görece objektif bir biçimde analiz edilmesine olanak sağlayan nicel analiz teknikleri ile birlikte verilerin derinlemesine bir biçimde

incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle farklı çalışmalar yapılabilir.

6) Araştırmada elde edilen verilere göre düşük seviyede İngilizce dersine yönelik kaygı İngilizce ders başarısı üzerinde etkili görüldüğünden dolayı az, orta ve yüksek seviyede İngilizce dersine yönelik kaygının İngilizce ders başarısına etkisinin incelendiği deneysel bir çalışma yapılabilir.

7) Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve motivasyonu İngilizce ders başarısı üzerinde etkili görüldüğünden dolayı İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve motivasyonunun nasıl geliştirilebileceği de bir çalışma konusu olabilir. İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algısı ve motivasyonunu geliştirme yolları farklı yaş grupları dikkate alınarak belirlenebilir.

8) Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler doğrusal ilişki varsayımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Ancak, konuyla ilgili literatürde İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin doğrusal olmadığı, kavisli (V-biçimli) olduğunun saptandığı araştırmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda İngilizce dersine yönelik kaygı ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilerin kavisli ilişki analize dayalı biçimde incelenmesi bu bağlamda daha sağlam bulguların elde edilmesini sağlayabilir.

9) Araştırmanın değişkenleri gözlemlenebilen değişkenler olmadığından dolayı gelecekte yapılacak araştırmalarda Yapısal Eşitlik Modellemesi'nin kullanılması alana olan katkıyı anlamlı düzeyde arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. ve Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: the case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8 (2), February, 119-127.
- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2561-2572.
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, Yaz, 312-329.
- Açık, Y. (2012). *Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri ile Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki: İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adeyemo, D. A. (2007). Parental involving, interest in schooling and school environment as predictors of academic self efficacy among fresh secondary school students in Ohio University in Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (3), 163-180.
- Ağan Küçüksüleymanoğlu, R. (1997). *A Path Analytic Study for English Language Attitude, and Students' Background Characteristics in an ELT Program: A Case Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ahmed, H. A. (1989). *The Role of Attitudes and Motivation in Teaching and Learning Foreign Languages: A Theoretical and Empirical Investigation into the Teaching and Learning of English in Iraqi Preparatory Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stirling Üniversitesi, Irak.

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye'de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (1), April, 181-200.
- Akçalı, F. Ö. (1991). *Kaygı Seviyesinin Empatik Beceriye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A. (2010a). An investigation of the relationships between achievement goals, self-deception, and submissive behavior. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2 (2), 19-27.
- (2010b). İki boyutlu Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (30), 771-784.
- (2011). Self-compassion and self-deception. *The International Journal of Educational Researchers*, 2 (3), 25-33.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3), 11.
- Aksan, D. (1987). *Türkçe'nin gücü*. Ankara: İş Bankası.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aküz el, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Adana Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Allwright, D. ve Bailey K.M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Al-Tamimi, A. ve Shuib, M. (2009). Motivation and attitudes towards learning English: a study of petroleum engineering undergraduates at Hadhramout University of sciences and technology. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 9 (2). 29-55.
- Altan, M. Z. (1994). *Relationships Between Foreign Language Aptitude, Attitudes, Motivations and the Attained English Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay, U. (2004). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulaması ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- (2002). *Ön Örgütleyicilerin ve Öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Andres, V. (2002). *The influence of affective variables on EFL/ESL learning and*

teaching. www.njcu.edu/eill/Vol7/andres.html, 18.10.2013 tarihinde erişildi.

Anyadubalu, C. C. (2010). Self-efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle-school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5 (3), 193-198.

Arıbaş, S. ve Tok, H. (2004). *İlköğretimin birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul:Alfa.

Asher, J. (1981). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. California: Sky Oaks Productions.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Avcı, S. (2008). *Öğretmen Adaylarının Gelecek Zaman Algıları, Akademik Alandaki Arzularını Erteleme Konusundaki İsteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyoekonomik Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Aydemir, O. (2011). *A Study on the Changes in the Foreign Language Anxiety Levels*

Experienced by the Students of the Preparatory School at Gazi University During an Academic Year. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın, E. (2007). *An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology Toward Learning English as a Foreign Language.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Aydın, S. ve Yeşilyurt, S. (2009). *Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi.* IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, (s.283-288). 7-9 Ekim, İstanbul.

Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Ayhan, Y. Z. (1999). *Orta ve Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlığın Nedenleri (Afyon Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Aykaç Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bacanlı, H. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul:Alkım.
- Bağçeci Dünder, B. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğ-
ci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi,
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning:
Looking at and through the diary studies. H. W. Seliger ve M. H. Long
(Ed.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (s.67-
102). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, P., Daley, C. E. ve Onwuegbuzie, A.J. (1999). Foreign language anxiety and
learning style. *Foreign Language Annals*, 32 (1), 63-76.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (2003). Foreign language anxiety and
student attrition. *Academic Exchange*, 7 (2), Summer, 304-308.
- Baker, S. C. ve MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in commu-
nication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311-
341.
- Balemir, H. S. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the
Relationship Between Proficiency Level and Degree of Foreign
Language Speaking Anxiety*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan
Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, Z. (2011). *Verimli iş hayatının sırrı: stres*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.

- (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735.
- (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (s.69-164). Lincoln: University of Nebraska.
- (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (s.3-38). Washington DC: Hemisphere.
- (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s.71-81). New York: Academic.
- (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Baş, G. (2012). Attitude scale for elementary English course: validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (2), 411-424.
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.

----- (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu.

Baştürkmen, H. (1990). *Motivation and Attitudes Towards Learning English a Profile of Bilkent University Freshman Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Bektaş Çetinkaya, Y. ve Oruç, N. (2011). Effects of socioeconomic status and physical learning environment on motivation of university students. *European Journal of Social Sciences*, 21 (1), 71-79.

Bennett, J. A. (2000). Mediator and moderator variables in nursing research: conceptual and statistical differences. *Research in Nursing & Health*, 23, 415-420.

Bernaus, M. ve Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387-401.

Bıkmaz, H. F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (2), 197-211.

Biggs, J. B. ve P. J. Moore. (1993). *The process of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bilgin Cebeci, F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim.

Bong, M. (2002). Predictive utility of subject, task, and problem specific self-efficacy

judgments for immediate and delayed academic performances. *Journal of Experimental Education*, 70 (2), 139-149.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.

Bradley, R. H. ve Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 52, 371-399.

Britner, S. L. ve Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 269-83.

Brophy, J. (1998). *Failure Syndrome Students. Eric Digest*. Champaign: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois, (ED 419 625)

----- (2004). *Motivating students to learn*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University.

Brunsma, D. L., Khmelkov, V. T., McConnell, E. E. ve Orr, A. J. (1996). Increasing the motivation of secondary school students. *American Secondary Education*, 25, 10-15.

Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English as a Foreign Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4 (2), Kasım, 231-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyükyazı, M. (1995). *The Relationships Among the Communicativeness of Classroom Activities, Student Motivation, Communication in the Classroom and Achievement in Language Learning*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: dealing with gender difference in the language classroom. D. J. Young (Ed.) *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (s.191-215). Boston: McGraw Hill.
- Campbell, C. M. ve Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: a foreign language anxiety. E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory to research to classroom implications* (s.153 - 168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Campbell, C. M. ve Shaw, V. M. (1994). Language anxiety and gender differences in adult second language learners: Exploring the relationship. C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: the individual learner in multisection courses* (s.47-80). Boston: Heinle & Heinle.
- Campbell, E. ve Storch, N. (2011). The changing face of motivation: a study of second language learners' motivation over time. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34 (2), 166-192.

- Cao, Y. (2011). Comparison of two models of foreign language classroom anxiety scale. *Philippine ESL Journal*, 7, July, 73-93.
- Carreira, J. M. (2006). Motivation for learning English as a foreign language in Japanese elementary schools. *JALT Journal*, 28 (2), November, 135-157.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Ceylan, H. (2007). *Learning Grammar with Edutainment Activities in High Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, D.Y.C. ve Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school in Taipei country. *Journal of Taipei Teachers College*, 17 (2), 287-320.
- Chang, H-H. (2005). *The Relationship Between Extrinsic / Intrinsic Motivation and Language Learning Strategies Among College Students of English in Taiwan*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ming Chuan Üniversitesi, Taiwan.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- (1988). *Developing second language skills: theory to practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chen, C.S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction

to information system course. *Information Technology Learning and Performance Journal*. 20 (1), 11-25.

Chen, H-Y. (2007). *The Relationship Between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida State Üniversitesi, Florida.

Chen, I-J. ve Chang, C-C. (2009). Cognitive load theory: an empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Education & Psychology*, 7 (2), 729-746.

Chen, T. ve Chang, G. B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37 (2), Summer, 279-289.

Cheng, H-F. ve Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 153-174.

Cheng, R. ve Erben, A. (2012). Language anxiety: experiences of Chinese graduate students at U.S. higher institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16 (5), 477-497.

Cialdella, K., Herlin, C., ve Hoefler, A. (2002). *Motivating student learning to enhance academic progress*. ERIC document. <http://www.eric.ed.gov>, 13.12.2013 tarihinde erişildi.

Clement, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44 (3), September, 417-448.

- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: a power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Conway, J. (2007). *Anxiety in second language learning; causes and solutions*. EDU 380, <http://purple.niagara.edu/jhuang/380PaperJennifer.doc>, 01.10.2013 tarihinde erişildi.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Crookall, D. ve Oxford R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. E.K. Horwitz & D.J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and practice to classroom implications* (s.141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cross, D. (1988). Selection, setting and streaming in language teaching. *System*, 16 (1), 13-22.
- Crystal, D. (1997) *English as a global language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Csiz'er, K. ve Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Culyer, R. C. (1996). Making homework work. *Education Digest*, 61 (9), 52-53.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, S. A. (2012). *Using Computer-Mediated Communication to Alleviate Communication Apprehension in EFL Learners*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çelebi, S. (2009). *Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelik, M. (2004). Motivation through interaction: a questionnaire study of Turkish pre-service EFL teachers. *Dil Dergisi*, 125, 33-43.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Çubukçu, F. (2007). Foreign language anxiety. *Iranian Journal of Language Studies (IJLS)*, 1 (2), 133-142.
- (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz-yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1), 148-158.
- Dalkılıç, N. (2001). *An Investigation into the Role of Anxiety in Second Language Learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: an introduction for language educators. E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (s.3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Danesi, M. (2003). *Second language teaching*. U.S.A: Kluwer Academic.

- Davras, G. M. ve Bulgan, G. (2012). Meslek yüksekokulu (MYO) öğrencilerinin İngilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: Isparta MYO turizm ve otel işletmeciliği örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (2), 227- 238.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-1 15.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye 'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign Language Anxiety and Performance of Language Students in Turkish University Preparatory Classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (1983). Lise öğrencilerinin İngilizce başarıları. *Çağdaş Eğitim*, 8 (75), 26-28.
- (2001). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem A.
- (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement what does their relationship imply for the classroom teacher?. *Remedial and Special Education*, 18, 12-19.
- Dewaele, J-M., Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: a review and empirical investigation. *Language Learning*, 58 (4), December, 911-960.

- Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 332-353.
- Dinçer, A. (2011). *Turkish EFL Speaking Course Students' Motivational Orientations and Their Instructors' Autonomy Support*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dişçi R. (1989). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin sosyoekonomik özellikleri ile durumluk-sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik istatistiksel bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 52 (1), 78-86.
- Dodd, C. H. (1998). *Dynamics of intercultural communication*. Boston: McGraw Hill.
- Doğan, M. (1996). Yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde öğretim. *Atatürk Kültür Merkezi Bilge Dergisi*, 10, Güz, 11-14.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Donald, M.G. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- (1994). Motivation and motivating in foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), Autumn, 273-284.
- (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.

- (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- (2001b). *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- (2010). Researching motivation: from integrativeness to the ideal L2 self. S. Hunston & D. Oakey (Ed.), *Introducing applied linguistics: concepts and skills* (s.74-83). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. ve Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nation wide survey. Z. Dörnyei & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (Tech. Rep. No. 23, s.399-432). Honolulu: University of Hawaii.
- Dörnyei, Z. ve C'sizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-29.
- (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation : results of a longitudinal national survey. *Applied Linguistics*, 23 (4), 421-462.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2001). *Teaching and researching motivation*. UK: Pearson Education Limited.
- Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ebata, M. (2008). Motivation factors in language learning. *The Internet TESL Journal*, 14 (4). <http://iteslj.org/Articles/Ebata-MotivationFactors.html>, 15.10.2013 tarihinde erişildi.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. USA: Sage ,Inc.
- Ellis, G. ve Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, R. ve Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context*. Mimeograph, London: Ealing College of Higher Education.
- Ely, C. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability and motivation in the second language classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdülenme (Motivasyon) Ölçümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Endre, F. (2013). Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *Fehér Endre novELTy*, 7 (1). <http://ludens.elte.hu/~deal/pages/novelty/htm2/vol71/feher.htm>, 05.10.2013 tarihinde erişildi.
- Engin, A. O. (2009). Second language learning success and motivation. *Social Behavior and Personality*, 37 (8), 1035-1042.
- Erdem, E. ve Morgil, İ. (1992). Türkiye’de yabancı dilde öğretim yapan orta öğretim kurumlarında fen öğretimi ve sorunları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 251-260.

- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erişen, G. (2010). *Motivational Levels of Sixth Grade Students Towards Learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Erişkon Cangil, B. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 273-282.
- Ertan, A. B. (2008). *İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EU [European Union]. (2006). *Eurobarometer. Die Europa'er und ihre Sprachen [European people and their languages]*
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf,
 17.10. 2013 tarihinde erişildi.
- Eysenck, M. W., Deraksan, N., Santos, R. ve Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7 (2), 336-353.
- Fakeye, D. O. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Kamla-raj, J Soc Sci*, 22 (3), 205-211.
- Fer, S. (2000). OECD Eğitim göstergelerinin gelecekteki Türkiye eğitim politikalarına yansımaları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (21), 97-109.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40 (5), 532-538.

- Fidan, N. (1993). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fisher, L. (2001). Modern foreign languages recruitment post-16: the pupils' perspective. *Language Learning Journal*, 23, 33-40.
- Foss, K. A. ve Reitzel, A. C. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22 (3), September, 436-454.
- Frymier, A. (1993). The impact of teacher immediacy on students' motivation: is it the same for all students?. *Communication Education*, 41, 454-464.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. H. Giles & R. St. Clair (Ed.), *Language and Social Psychology* (s.193-220). Oxford, England: Basil Blackwell.
- (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology Journal*, 41, 1-24.
- (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gardner, R. C., Day, J. B. ve MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W.E. (1972a). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, G.C., Smyth, P.C. ve Clement, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
- Gardner, R. C., Smythe, P C., Clement, R. ve Gliksmann, L. (1976). Second language acquisition: a social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. ve Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 (3), Autumn, 344-362.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 299-307.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1080-1088.
- Genç, G. ve Kaya, A. (2010a). *Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- (2010b). An investigation on the motivation level of EFL students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1 (3), October, November, December, 17-28.
- Ghanea, M., Pisheh, H. R. Z. ve Ghanea, M. H. (2011). The relationship between lear-

ners' motivation (integrative and instrumental) and English proficiency among Iranian EFL learners. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 59, 458-464.

Ghazvini, S. D. ve Khajepour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.

Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: does it decrease with age? *English Language Teaching*, 3 (1), 128-141.

Goilloteaux, M. J. ve Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42 (1), March, 55-77.

Gonzales, R. (2010). Motivational orientation in foreign language learning: the case of Filipino foreign language learners. *TESOL Quarterly*, 3, 3-28.

Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of Teachers' Motivational Practices and Students' Motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham Üniversitesi, UK.

Gökçe, S. (2008). *Attitudes and Motivational Intensity of Foreign Language Learners at Vocational High Schools: A Comparative Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-158.

- Graddol, D. (2006). *Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>, 17.10. 2013 tarihinde erişildi.
- Graham, S. J. (2002). Experiences of learning French: a snapshot at years 11, 12, and 13. *Language Learning Journal*, 25, 15-20.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: a reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), 25-32.
- (2005). Nonverbal cues: clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 38 (3), 388-400. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02225.x
- Gregersen, T. S. ve Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and nonanxious. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı Test Formatları ile Ölçülen Yabancı Dil Başarısının Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülsün, R. (1997). *An Analysis of the Relationship Between Learner's Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Learning English as a Foreign Language in the Freshman Classes at the University of Gaziantep*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gültekin Çakar, G. (2009). *The Relationship Between Past Language Learning Experiences and Foreign Language Anxiety of Turkish University EFL Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gürel, H. (1986). *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik Tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, E. (2011). *ELT teacher trainees' attitudes towards English language as an indication of professional readiness*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, s.1612-1620, 27-29 Nisan, Antalya, Türkiye.
- Hackett, G. (1985). The role of Mathematics self-efficacy in the choice of Math-related majors of college women and men: a path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Hamilton, R. P. (2001). The significance of learners' errors: philosophical investigation of the interlanguage hypothesis. *Language and Communication*, 21, 73-88.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alanı ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz-yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (20), Ocak, 97-110.
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), Spring, 29-70.

- Hernández, T. A. (2008). Integrative motivation as a predictor of achievement in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*, 18 (1 & 2), 1-15.
- Hewitt, E. ve Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: a replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Hidi, S. ve Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179.
- Hiromori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: from the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, 37 (2), June, 313-321.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a FL anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-62.
- (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. S. S. Magnam (Ed.), *Shifting the instructional focus to the learner* (s.15-33). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury.
- (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), Summer, 125-132.

- (1991). Foreign language classroom anxiety. E. K. Horwitz, & D. J. Young (Ed.), *Language anxiety from theory and research to classroom implications* (s.27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. and Young, D. J. (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hosenfeld, C. (1978). Students' mini-theories of second language learning. *Association Bulletin*, 29 (2).
- Hsiang, P.H (1992). *The Relationship Between Attitudes and Motivation Variables and Learning English as a Foreign Language of Chinese Students from Taiwan*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Teksas Üniversitesi, Austin.
- Hsieh, P-H. P. (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, Teksas Üniversitesi, Austin.
- (2008). Why are college foreign language students' self efficacy, attitude, and motivation so different?. *International Education*, 38 (1), 75-90.
- Hsieh, P-H. P. ve Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Huang, S., Eslami, Z. ve Hu, R-J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3 (1), March, 32-40.

- Hurd, S. ve Xiao, J. (2010). Anxiety and affective control among distance language learners in China and the UK. *RELC Journal*, 41 (2), 183-200.
- Hussain, M. A., Shahid, A. ve Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 583-590.
- Irizarry, R. (2002). Self-efficacy & motivation effects on online psychology student retention. *USDLA Journal*, 16 (12), December, 1537-5080.
- Izadi, A. ve Atasheneh, N. (2012). Communication apprehension in a foreign language: a case of Iranian EFL learners. *Advances in Asian Social Science*, 1 (1), March, 79-81.
- İçmez, S. (2009). İngilizce öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinde İngilizce eleştirel okuma dersleri ve motivasyon. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 123-147.
- İnal, S. Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 37-52.
- Judd, C.M. ve Kenny, D.A. (1981). Process analysis: estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kahraman, A. (2009). *The Role of L1 Use in Improving Affective and Cognitive Factors in English Language Classrooms*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kansikas, M. (2002). "As Many Men, So Many Minds" - A Study on Attitudes Towards

Foreign Languages in Finland. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Jyvaskyla Üniversitesi, Finlandiya.

Karabey, M. (2011). *Foreign Language Classroom Anxiety of Preparatory Class Students at Ataturk University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Karabıyık, C. (2012). *Foreign Language Anxiety: A Study at Ufuk University Preparatory School*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakış, Ö. (2013). The relation between self-regulated learning strategies and language academic achievement of university preparatory class students. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14a, 470-477.

Kato, F., Yasumoto, S. ve Aacken, S.V. (2007). A Comparative study: motivation of learners of Japanese. *Electronic Journal of ForeignLanguage Teaching*, 4 (1), 41-57.

Kaya, M. (1995). *The Relationship of Motivation, Anxiety, Self-Confidence and Extroversion, Introversion to Students Active Class Participation in an EFL Classroom in Turkey*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, S. (2004). *Dil Öğretiminde Dil-Yaş İlişkisi Üzerine Denetimli Bir Öğretim Ortamında Ölçme Sonuçları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kennedy, J. R. (1996). *Variations in the Motivation of Successful and Unsuccessful Turkish Learners of English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kesin, M. (2008). *The Effect of Classroom Learning Environment on Intrinsic Motivation of Students Learning English as a Foreign Language in Freshman Class at Atılım University*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khattak, Z. I., Jamshed, T., Ahmad, A. ve Baig, M. N. (2011). An investigation into the causes of English language learning anxiety in students at AWKUM. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1600-1604.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *RELC*, 38 (2), 216-228. DOI:10.1177/0895904808316319.
- Kim, S-Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42 (1), 138-157.
- Kim, T-Y. (2006). Motivation and attitudes toward foreign language learning as socio-politically mediated constructs: the case of Korean high school students. *The Journal of Asia TEFL*, 3 (2), Summer, 165-192.
- Kirova, S., Petkoska, B. ve Koceva, D. (2012). Investigation of motivation and anxiety in Macedonia while learning English as a second/foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3477-3481.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566.
- Koch, A. S. ve Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. E.K. Horwitz, & D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (s.109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Koestner, R. ve Mclelland, D.C. (1990). Perspectives on competence motivation. L A. Perrin (Ed.), *Handbook of personality: theory and research* (s.527-548). New York: Guilford.
- Kondo, D. S. ve Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: the case of students of English in Japan. *ELT Journal*, 58 (3), July, 258-264.
- Kormos, J. ve Csiz'er, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58 (2), June, 327-355.
- Kormos, J. ve Kiddle, T. (2013). The role of socioeconomic factors in motivation to learn English as a foreign language: the case of Chile. *System*, 41, 399-412.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, Aralık. www.tepac.org.tr/en/ekibimiz/s/1209/Selim+Koru, 28.12.2013 tarihinde erişildi.
- Kök, İ. (2007). Dil eğitiminde daha insancıl yaklaşımlar ve beyin baskınlığının öğrencilerin akademik başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 144 (32), 49-58.
- Kunt, N. (1997). *Anxiety and Beliefs About Language Learning: A Study of Turkish Speaking University Students Learning English in North Cyprus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas Üniversitesi: Austin.
- Kunt, N. ve Öztaş Tüm, D. (2010). Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4672-4676.
- Kuru Gönen, S. İ. (2005). *The Sources of Foreign Language Reading Anxiety of Stu-*

dents in a Turkish EFL Context. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kurum, Y. E. (2011). The effect of motivational factors on the foreign language success of students at the Turkish military academy. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5 (2), 299-307.

Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. İstanbul: Nobel.

----- (1994). *Yaşamın zaferi*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Krashen, S. D. (1981b). The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. R. Scarcella & Krashen S.D. (Ed.), *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum* (s.7-18). Rowley, MA: Newbury House.

----- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kuyumcu Vardar, A. (2011). *Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.

Larsson, T. ve Olsson, J. (2008). *Attitudes towards English as a foreign language in a multicultural context - a study carried out from the perspectives of identity, social context and future use*. <http://dspace.mah.se/handle/2043/5746>, 07.10.2013 tarihinde erişildi.

Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: research versus practice and readers' miscon-

- ceptions. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (s.49-63). Boston: McGraw Hill.
- Lee, S. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (s.64-88). Boston: McGraw Hill.
- Lembo, J. M. (1971). *Why teachers Fail?*. Columbus: Merrill.
- Li, P. ve Pan, G. (2009). The relationship between motivation and achievement - a survey of the study motivation of English majors in Qingdao Agricultural University. *English Language Teaching Quarterly*, 2 (1), 123-128.
- Lightbown, P. M. ve Spada N. (2001). Factors affecting second language learning. C.N. & Mercer, N. (Ed.), *English language teaching in its social context* (s.28-44). London: Routledge.
- Lin, Y. G. ve McKeachie, W.J. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Linnerbrink, E.A. ve Pitrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 13-327.
- Lipson, M. Y. ve Wixson. K. K. (1997). *Assessment and instruction of reading disability: an interactive approach*. New York: Longman.
- Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom. *Cambridge: CUP*, 58-59.

- Liu, H-J. (2012). Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 123-139.
- Liu, M. ve Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International Volume*, Makale No: 493167, 8 sayfa.
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M. ve Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4, February, 3-23.
- MacIntyre, P. D. (1988). *The Effect of Antiety on Foreign Language Learning and Production*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Western Ontario Üniversitesi, Ontario.
- (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- (1999). Language Anxiety: a review of literature for language teachers. Young, D. J. (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (s. 24-43). New York: McGraw Hill.
- (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. P. Robinson. (Ed.), *Individual differences and instructed learning* (s. 45-68). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- MacIntyre, P.D. ve Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.

MacIntyre, P.D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.

------(1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.

------(1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language Learning*, 41, 85-117.

------(1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *SSI*, 4 (16), 1-17.

MacIntyre, P. D., MacMaster, K. ve Baker, S. C. (2001). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. Z. Dörnyei & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (Tech. Rep. No.23, s.461-492). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

MacIntyre, P. D., Noels, K. ve Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47 (2), 265-287.

Mager, R. F. (1997). *I think I can: the importance of self-efficacy in instruction*.
http://www.cepworldwide.com/newsletter/i_think.html, 28.09.2013 tarihinde erişildi.

Magogwe, J. M. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: a study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.

- Mahadi, T. S. T. ve Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (24), Special Issue-December, 230-235.
- Mahdinejad, G., Hasanzadeh, R., Mirzaian, B. ve Ebrahimi, S. (2012). Motivational orientations and students' English language learning: the case of Iranian EFL Learners. *European Journal of Social Sciences*, 32 (2), 239-250.
- Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: the effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2 (1), January, 61-70.
- Man-Fat, M. W. (2004). An exploration of the role of integrative motivation in the achievement of English language learners in Hong Kong. *Karen's Linguistics Issues*, September, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/motivationhk>, 11.08.2013 tarihinde erişildi.
- Marcos-Llina's, M. ve Juan Garau, M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42 (1), Spring, 94-111.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41 (4), March, 218-227.
- Margolis, H., McCabe, P. P. ve Alber, S. (2005). Resolving struggling readers' homework difficulties: how counselors can help. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 79-110.
- Marwan, A. (2008). The exploration of factors triggering foreign language anxiety: learners voice. *TEFLIN Journal*, 19 (2), August, 119-126.

- Mathews, P. H. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *The Modern Language Journal*, 94, 4, 618-635.
- Matsuda, S. ve Gobel, B. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32, 21-36.
- Maurer, T. J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27 (2), 123-140.
- McAuley, E., Duncan, T. E. ve McElroy, M. (1989). Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance: an exploratory investigation. *The Journal of Genetic Psychology*, 150, 65-73.
- McDonough, S.H. (1986). *Psychology in foreign language teaching*. London: Unwin-Hyman.
- Meece, J. L., Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1990). Predictors of Math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mersi, F. (2012). The relationship between gender and Iranian EFL learners' foreign language classroom anxiety (FLCA). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (6), June, 147-156.
- Metallidou, P. ve Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and Mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology*, 42, 2-15.
- Mills, N. A. (2004). *Self-Efficacy of College Intermediate French Students: Relation to*

Motivation, Achievement, and Proficiency. (Doctoral dissertation, University Microfilms International, US). Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 65 (2-A), 440.

----- (2009). A guide du routard simulation: increasing self-efficacy in the standards through project-based learning. *Foreign Language Annals*, 42 (4), 607-639.

Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 (2), Summer, 276-295.

----- (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57 (3), September, 417-442.

Mitchell, R. ve F. Myles. (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.

Moradi, A. (2011). *Relationship Between Motivation Types and Cognitive Learning Strategies with Special Reference to Differences Between Iranian and Turkish Learners of English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mori, S. ve Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194-210.

Moriam, Q. (2008). A study on motivation and strategy use of Bangladeshi University students to learn spoken English. *Journal of International Development and Cooperation*, 14 (2), 51-66.

Morgil, İ. Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik

inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.

Morris, L., Davis, D. ve Hutchings, C. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.

Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Nagahashi, T. L. (2007). *Techniques for reducing language anxiety: results of a successful intervention study*. http://air.lib.akitau.ac.jp/dspace/bitstream/10295/547/3/_kk9-6.pdf, 04.10.2013 tarihinde erişildi.

Nartgün, Z. (2002). *Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Newfield, J. ve McElyae, V. B. (1983). Achievement and attitudinal differences among students in regular, remedial and advanced classes. *The Journal of Experimental Education*, 52, 45-56.

Nikitina, F. ve Furuoka, F. (2005). Integrative motivation in a foreign language classroom: a study on the nature of motivation of the Russian language learners in University Malaysia Sabah. *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial*, 11, 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R. ve Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.

- Ohata, K. (2005). Language anxiety from the teacher's perspective: interviews with seven experienced ESL/EFL Teachers. *Journal of Language and Learning*, 3 (1), 133-155.
- Okumuş, N. (2003). *The Relation Between Zonguldak Karaelmas University Alaplı Vocational College Students Motivational Beliefs and Their Use of Motivational Self-Regulation Strategies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. ve Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign language achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Oral, Y. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: 'eleştirel bir çalışma'. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, Ocak, 59-68.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.
- (1999a). Second language learning: Individual differences. B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (s.552-560). Oxford, UK: Elsevier.
- (1999b). Anxiety and the language learner: new insights. Jane, A. (Ed.), *Affect in language learning* (s.58-67). Cambridge: Cambridge University.

Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.

Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). *Fen Bilgisi ve Matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik duygusunun belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmen-leri Sempozyumu, İstanbul. oldweb.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath...1+sayi...doc, 22.02.2013 tarihinde erişildi.

Öner, G. (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 67-78.

Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (2), 151-163.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özgür, B. ve Griffiths, C. (2013). Second language motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1109- 1114.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu.

- Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (atılganlık, durumluk-sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Öztürk, O. (1985). *Psikanaliz ve psikoterapi*. İstanbul: Evrim.
- Öztürk, T. (2003). *Suggestions About Reduced Language Anxiety Caused by Personal Reasons*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk, G. (2012). "To what extent are postgraduate international students at Sunderland University intrinsically motivated in learning English?" and "Is there a difference between male and female students in terms of their intrinsic motivation?". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 424-430.
- Pajares, F. (1992). *Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning, theory into practice*. <http://www.jstor.org/stable/1477463>, 21.09.2013 tarihinde erişildi.
- (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, 21.09.2013 tarihinde erişildi.
- (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for

teachers and parents. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s.339-367). Greenwich, CT: Information Age.

Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.

Pajares, F. ve Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in Mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

Pajares, F. ve Schunk D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. R. Riding & S. Rayner (Ed.), *Perception* (s. 239-266). London: Ablex.

----- (2003). The development of academic self-efficacy.

A. Wigfield & J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (s.18-21). San Diego: Academic Press.

Pappamihel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: issues in the mainstream classroom. *ESL Students and English Language Anxiety Research in the Teaching of English*, 36, February, 327-355.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume*, 51 (2), April, 144-156.

Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of Language and Learning*, 5 (1), 1-20.

Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42 (1), Spring, 77-93.

- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. V. (1990). *Quantitative and qualitative perspectives on students motivational beliefs and self-regulated learning*. Paper presented at American Educational Research Association Convention, Boston, MA.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pressley, M., Dolezal, S. E., Raphael, L. M., Mohan, L., Roehrig, A. D. ve Bogner, K. (2003). *Motivating primary-grade students*. New York: Guilford.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. E. K. Horwitz & D. J. Young, *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (s.101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pulat, B. (2010). Z.K.Ü. İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Quiñones Hernández, L. R. (2012). *Self-efficacy beliefs and writing processes of seven Puerto Rican English language learners*. <http://phdtree.org/pdf/23285224-self-efficacy-beliefs-and-writing-processes-of-seven-puerto-rican-english-language-learners/> 13.08.2013 tarihinde erişildi.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1 (2), 98-111.

- Rahimi, A. ve Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3 (1), 14-28.
- Rahman, S. (2005). Orientations and motivation in English language learning: a study of Bangladeshi students at undergraduate level. *Asian EFL Journal*, 7 (1), 1-25.
- Rastegar, M., Akbarzadeh, M. ve Heidari, N. (2012). The darker side of motivation: demotivation and its relation with two variables of anxiety among Iranian EFL Learners. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, Volume 2012, Makale No: 215605, 8 sayfa, DOI:10.5402/2012/215605.
- Sadighi, F. ve Zarafshan, M. (2006). Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies by Iranian EFL university students. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 23 (1), Spring, 71-80.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. ve Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 202-218.
- Saito, Y. ve Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 239-251.
- Salem, N. M. (2006). *The Role of Motivation, Gender, and Language Learning Strategies in EFL Proficiency*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beyrut Amerikan Üniversitesi, Lübnan.
- Salim, A. R. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among

seventh grade students studying English as a FL. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24 (5), 711-721.

Samad, A. A., Etemadzadeh, A. ve Far, H. R. (2012). Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.

Saracaloğlu, A. S. (1996). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının duyuşsal giriş özellikleri ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Performans*, 2 (4), Ekim, 145-148.

----- (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), Ocak, 65-72.

Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 39-59.

Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve İ. Evin. (2005). *Yabancı Dil Hazırlık Okuluna Devam Eden Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Düzeyi ile Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Araştırma. Aydın: ADÜ Eğitim Fakültesi.

Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. I. G. Sarason & D. C. Spielberger (Ed.), *Stres and anxiety* (s.27-44). Washington DC: Hemisphere.

Sargın, N. (1990). *Lise I. ve Lise III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İzmir.

Sarıyyüpoğlu, D. (2001). *An Evaluation Attitudes and Motivation Toward English as a*

Foreign Language (F.U. Technical Education Faculty sample).
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Elazığ.

Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety or Foreign Language Anxiety and Their Effects on
Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement.*
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarıyer, S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Günü-
lenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin
Kullandıkları Günüleme Stratejileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans
Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Sayadian, S. ve Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian
university learners toward English as a foreign language. *Contemporary
Issues in Education Research*, 3 (1), January, 137-148.

Scarcella R.C. ve Oxford R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual
in communicative classroom.* Boston: Heinle & Heinle.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived
self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74,
848-856.

----- (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educa-
tional Research*, 57, 149-174.

----- (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psycho-
logy Review*, 1, 173-208.

----- (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psycho-
logist*, 26, 207-231.

- (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19 (2), 159-172.
- Schunk, D. H. ve Meece, J. L. (2005). Self-efficacy beliefs in adolescences. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s.71-96). Charlotte, NC:Information Age Publishing, Inc.
- Schunk, D. H. ve Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Academic motivation of adolescents* (s.29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Schweinle, A., Meyer, D. ve Turner, J. (2006). Striking the right balance: students' motivation and affect in elementary Mathematics. *Journal of Educational Research*, 99 (5), 271-293.
- Scovel, T. (1978). The effects of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- (1991). The effect of affect on foreign language learning: a review of anxiety research. Horwitz, D. J. Young, (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (s.15-23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Seeshing Yeunga, A., Lauc,S. ve Nie,Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 246-256.

- Selçuk, E. (1997). *İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dêrsteiki Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Selçuk, Z. (2004). TTK Başkanı Prof . Dr. Ziya SELÇUK'la Söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül, 54-55.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (20. Baskım). Ankara: Pegem A.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom Foreign Language Anxiety Among Turkish Primary School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Shaaban, K. A. ve Ghaith, G. (2000). Student motivation to learn English as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33 (6), 632-641.
- Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2 (2), 121-144.
- Shih, C. C. ve Gamon, J. A. (2002). Relationships among learning strategies, patterns, styles, and achievement in web-based courses. *Journal of Agricultural Education*, 43 (4), 1-11.
- Shinge, M. (2005). *Interplay Among Anxiety, Motivation, and Autonomy in Second Language Learners of French: A Quantitative and Qualitative Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida Üniversitesi, Florida.
- Silvestri Morreale, S. G. (2011). *The Relationship Between Study Abroad and Motiva-*

tion, Attitude and Anxiety in University Students Learning a Foreign Language. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State Üniversitesi, Detroit, Michigan.

Simons, J., Dewitte, S. and Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Psychology*, 74, 343-360.

Singh, K., Granville, M., ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95 (6), 321-332.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Slavin R. E. (2003). *Educational psychology*. USA: Allyn & Bacon.

Smith, L.J. (2009). *Motivation and Long-Term Language Achievement: Understanding Motivation to Persist in Foreign Language Learning.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland Üniversitesi, Maryland.

Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University.

Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research: I*. New York: Academic.

----- (1983). *Manual for the state trait anxiety inventory*. CA: Consulting Psychologists.

Sternberg R. J. ve Williams W. M. (2002). *Educational psychology*. Boston: Ally & Bacon.

Svanes, B. (1987). Motivational and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 37 (3), 341-359.

Svara, C. (2009). *English Reconsidered: Investigating Language Aattitudes of Austrian High School and Vocational College Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Viyana Üniversitesi, Avusturya.

Şahin, N. (2011). *A Case Study: Sources of English Language Reading Anxiety and Emotional Coping Strategies of 6th, 7th and 8th Grade Primary School Learners*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şakrak, G. (2009). *Türkiye'deki Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Yabancı Dil Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şevik, M. (2007). Yabancı Dil Sınıflarında Anadilin Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 99-119.

Tabachnick, B. G ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4. Baskı). Boston: Allyn & Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Tayar, A. B. (2003). *Özel Amaçlı İngilizce Öğreniminde Türk Kontekstinde Öğrenci*

Otonomisi ve Motivasyon Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Templin, S.A., Guile, T.C. ve Okuma, T. (2001). *Creating a reliable and valid self-efficacy questionnaire and English test to raise learners' L2 achievement via raising their self-efficacy*. November, 27th, Paper presented at International Language Teaching Conference. Japanese Association for Language Teaching, Shizouka, Japan.

Thanh, L. N. ve Huan, N. B. (2012). Task-based language learning and student motivation in vocabulary acquisition. *Language Education in Asia*, 3(1), 106-120.

Tılfarlıoğlu, F. T. ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 3 (2), 129-142.

Tremblay, P. F. ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 7, 505-518.

Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and Beliefs about Language Learning: A Study of Korean University Students Learning English*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas Üniversitesi, Austin.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy. A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tsiplakides, I. ve Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2 (2), November, 39-44.

- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. K. M. Bailey & D. Nunan (Ed.), *Voice from the language classroom* (s.145-167). Cambridge: Cambridge University.
- Tuan, L. T. (2011). EFL Learner' motivation revisited. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10), October, 1257-1272.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. (2000). 2. Baskı. Ankara: TDK. No: 603.
- Uludağ, G. (2002). *First Year and Repeat Prep Students: A Comparison of Their Motives, Learning Expectations and Tendencies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ushioda, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49-78.
- (2008). Motivation and Good Language Learners. C. Griffiths, (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. (s.19-30). Cambridge: Cambridge University.
- Uslu Batumlu, D. Z. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan Anne Baba Tutumlarının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sı-

nıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2) .

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M. ve Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the Academic Motivation Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

Varmış Kılıç, Z. (2011). *The Effect of Authentic Materials on 12th Grade Students' Attitudes and Motivation in EFL Classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Verma, M. H. (2008). *Learner's attitude and its impact on language learning*.
http://www.fe.hku.hk/clear/conference08/doc/handouts/VERMA%20Menakshi%20H_handout.pdf, 07.10.2013 tarihinde erişildi.

Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31 (1), 67-80.

Wade, Q. D. (2012). *The Relationship between Reading Attitude, Self-Efficacy, Motivation, and the Reading Achievement of Fifth Grade African-American Males*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Howard Üniversitesi, Washington DC.

Wang, C. (2004). *Self-Regulated Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs of Children Learning English as a Second Language*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ohio State Üniversitesi, Ohio.

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

Wang, F. X. (2008). Motivation and English achievement: an exploratory and confirma-

tory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 633-646.

Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: an examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, June, 11 (1), 1-23.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

Williams, M. ve Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. New York: Cambridge University.

Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.

Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: investigating the relationship in Malaysia. *Regional Language Centre Journal*, 36 (3), 245-269.

Woodrow, L. J. (2006a). Anxiety and speaking English as a second language. *RELJ Journal*, 37, 308-328.

----- (2006b). A model of adaptive language learning. *The Modern Language Journal*, 90 (3), October, 297-319.

----- (2011). College English writing affect: self-efficacy and anxiety.

System, 39, 510-522.

- Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8 (1), Spring, 15 sayfa. <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html>, 13.12.2013 tarihinde erişildi.
- Wu, K. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the ELT classrooms. *International Education Sciences*, 3 (1), February, 174-191.
- Xixi, D. (2010). *Foreign Language Acquisition, Motivation, and Creativity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fort Hays State Üniversitesi, Çin.
- Yağcıoğlu, D. (1994). *An Exploratory Study of the Relationship Between Instrumental and Integrative Motivation and the Socio-Economic Background of Turkish EFL Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın Tılfarlıoğlu, F. ve Kansız, M. (2011). Reasons for learning English in Turkey and the activities learners do to reach their goals. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1, 52-61.
- Yang, H-J., Tsao, W-Y., Lay, Y-L., Chen, M. ve Liou, Y. (2008). Prior language experience and language anxiety as predictors for non-native language commercial website use intention. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 678-687.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yaşar, Ş. (1989). Uzaktan öğretim sürecindeki öğrencilerin yabancı dil öğretimine ilişkin tutumları. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 227-233.

- Yavuz, B. (2004). *The Relationship Between the Attitudes of the Prospective Teachers of English Towards English and Being a Teacher*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaylı, D. (2012). University summer school students' foreign language anxiety levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1401-1405.
- Yerli, S. (2009). *The Correlation Between Anxiety and Emotional Intelligence in Foreign Language Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldıran, Ç. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2, 682-687.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5 (58), Aralık, 50-54.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E.. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi - I*. Ankara: Pegem A.
- Yoon, T. (2012). Teaching English though English: exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (6), June, 1099-1107.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan*

Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz-Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.

Yough, M.S. (2011). *Self-efficacy and the language learner*. Ohio State Üniversitesi, Ohio.

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

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

----- (1991b). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. E. K. Horwitz and D. J. Young, (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* (s.153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

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

Zhang, R. ve Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2 (3), June, 27-33.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. A. Bandura (Ed.),

Self-efficacy in changing societies, (s.202-231). Cambridge:Cambridge University.

------(2000b). Self efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners :beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

------(1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zubari, A. M. ve Sarudin, I. Hj. (2009). Motivation to learn a foreign language in Malaysia. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9 (2), 73-87.

www.ef.com.tr/about-ef/company/, 29.12.2013 tarihinde erişildi.

www.ef.com.tr/epi/, 29.12.2013 tarihinde erişildi.

www.tedmem.org/file?key=514034a25daee&act=download,28.12.2013 tarihinde erişildi.

www.terakki.org.tr, 30.11.2013 tarihinde erişildi.

www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13594, 04.04.2013 tarihinde erişildi.

http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/18122521_kurulkarar.pdf,
04.04.2013 tarihinde erişildi.

EK-1: Kişisel Bilgiler Envanteri

Sevgili öğrenciler,

Bu envanterin amacı, sizlerin yabancı dil ile geçmiş yaşantılarınızı belirlemektir. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X). Lütfen hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız. Bu bilgiler sadece bu çalışma için kullanılacak olup gizli tutulacaktır. Çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Özlem KARAKIŞ

**Doktora Öğrencisi / Eğitim Bilimleri ve Öğretim Anabilim Dalı
Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Abant İzzet Baysal Üniversitesi**

Ad & Soyad:.....

Okul:.....

1. Cinsiyet: Bay ☐

Bayan ☐

2. Kaçınıcı sınıftasınız? 9. sınıf ☐ 10. sınıf ☐

11. sınıf ☐ 12. sınıf ☐

3. Baba eğitim durumu:

4. Anne eğitim durumu:

İlkokul:.....

İlkokul:.....

Ortaokul:.....

Ortaokul:.....

Lise:.....

Lise:.....

Üniversite:.....

Üniversite:.....

Diğer:.....

Diğer:.....

5. Ailenizde (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen biri bulunmakta mıdır?

Evet ☐

Hayır ☐

6. Bir haftada ortalama kaç saat İngilizce çalışırsınız?

☐ 1-2 saat

☐ 3-5 saat

☐ 5 saatten fazla

☐ Hiç çalışmam

☐ Başka(lütfen belirtiniz):

7. Ailenizin aylık gelir düzeyi:

0 -2225 TL: ☐

2226 - 4582 TL: ☐

4583 TL ve üstü: ☐

EK-2: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu envanterin amacı, sizlerin İngilizce öğrenirken duyduğunuz kaygıyı belirlemektir. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini işaretleyiniz (X). Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

“1=büyük ölçüde katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=fikrim yok, 4=katılmıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum”

	Büyük ölçüde katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1) İngilizce derslerinde konuşurken, hiçbir zaman kendimden yeterince emin olamıyorum.	1	2	3	4	5
2) İngilizce derslerinde hata yaptıkça rahatsız oluyorum.	1	2	3	4	5
3) İngilizce derslerinde konuşma sırasının bana geleceğini bildiğimde titriyorum.	1	2	3	4	5
4) İngilizce öğretmeninin söylediklerini anlamamak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
5) Daha çok İngilizce dersleri almaktan asla rahatsız olmam.	1	2	3	4	5
6) İngilizce dersleri boyunca dersle ilgili yapacak hiçbir şeyimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7) İngilizce dersleri boyunca dersle ilgili yapacak hiçbir şeyimin olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8) Yabancı dil sınavlarında genellikle rahat oluyorum.	1	2	3	4	5
9) Yabancı dil derslerinde hazırlıksız olarak konuşmak zorunda kaldığım zaman, panik oluyorum.	1	2	3	4	5
10) İngilizce derslerinden başarısız olacağımı bilmek beni huzursuz ediyor.	1	2	3	4	5
11) Bazı insanların dil dersleri konusunda endişeli olmalarına anlam veremiyorum.	1	2	3	4	5

12) İngilizce derslerinde oldukça gergin olduğumdan bildiklerimi unutuyorum.	1	2	3	4	5
13) İngilizce derslerinde sorulara gönüllü olarak cevap vermekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5
14) Anadili İngilizce olan insanlarla İngilizce konuşmak beni rahatsız etmiyor.	1	2	3	4	5
15) Öğretmenin hatalar üzerinde yaptığı düzeltmeleri anlamamaktan huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
16) İngilizce derslerine iyi hazırlanmama rağmen, kendimi endişeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
17) Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmemeyi bile düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18) İngilizce derslerinde konuşurken kendimi rahat hissediyorum.	1	2	3	4	5
19) Öğretmenin yapacağım her hatayı düzeltmeye girişecek olmasından huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
20) İngilizce derslerinde konuşma sırasının bana geleceğini hissederken kalbim çarpıyor.	1	2	3	4	5
21) İngilizce sınavlarına fazla çalıştıkça zihnim karışıyor.	1	2	3	4	5
22) İngilizce derslerine çok iyi bir şekilde hazırlık yapmak için üzerimde baskı hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23) Diğer öğrencilerin her zaman İngilizce'yi benden daha iyi konuştuklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
24) İngilizce'yi diğer öğrenciler önünde konuşurken kendimden emin bir şekilde konuşuyorum.	1	2	3	4	5
25) İngilizce dersleri çok çabuk ilerliyor ve ben geride kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26) İngilizce derslerinde, diğer derslere oranla daha gergin ve huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
27) İngilizce derslerinde konuşurken bildiklerimi karıştırıyor ve gergin oluyorum.	1	2	3	4	5
28) İngilizce derslerine girerken, kendimi rahat ve emin	1	2	3	4	5
29) Öğretmenin her söylediği kelimeyi anlamadığım zaman sinirleniyorum.	1	2	3	4	5

30) İngilizce konuşmak için bir sürü kuralları bilmemin gerekli olması beni rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
31) İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana gülmesinden çekiniyorum.	1	2	3	4	5
32) Anadili İngilizce olan insanların yanında İngilizce konuşmak belki de beni daha çok rahatlatacaktır.	1	2	3	4	5
33) İngilizce öğretmenin önceden hazırlıksız olduğum soruları sorması beni huzursuz ediyor.					

EK-3: Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu envanterin amacı, sizlerin İngilizce öğrenirken hissettiğiniz motivasyonu belirlemektir. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini işaretleyiniz (X). Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

“1=kesinlikle katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=kısmen katılıyorum, 4=katılmıyorum, 5=kesinlikle katılmıyorum”

YABANCI DİL MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1)İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirse diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
2) İngilizceyi mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeyi	1	2	3	4	5
3) İngilizceden nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
4) Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.	5	4	3	2	1
5) İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
6) Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.	1	2	3	4	5
7)Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
8) İngilizce öğretmenimden geri aldığımda ödevlerimi kontrol etmek istemem.	5	4	3	2	1
9) İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.	1	2	3	4	5
10) İngilizce öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.	1	2	3	4	5
11) İngilizceyi mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek	1	2	3	4	5
12) İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.	5	4	3	2	1

13) İngilizce öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oluyor.	5	4	3	2	1
14) İngilizce öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağınık ve dinlememeye başlarım.	5	4	3	2	1
15) İngilizce öğrenmek hayatımda önemli bir amaç değildir.	5	4	3	2	1
16) İngilizce öğrenmek önemlidir bu sayede daha eğitilmiş bir kişi olurum.	1	2	3	4	5
17) Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırırdım.	1	2	3	4	5
18) Mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmeyi istiyordum.	1	2	3	4	5
19) Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.	1	2	3	4	5
20) İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
21) İngilizce çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.	1	2	3	4	5
22) Dürüst olmak gerekirse İngilizce öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.	5	4	3	2	1
23) İngilizce dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.	1	2	3	4	5
24) İngilizce ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.	5	4	3	2	1
25) Bazen İngilizce dersini bırakmayı hayal ederim.	5	4	3	2	1
26) İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.	1	2	3	4	5
27) İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum.	1	2	3	4	5
28) İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.	1	2	3	4	5
29) İngilizce dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.	5	4	3	2	1
30) İngilizce, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.	1	2	3	4	5

31) İngilizcenin daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.	5	4	3	2	1
32) İngilizce öğrenmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
33) İngilizcenin temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.	5	4	3	2	1
34) Bu bölümü bitirdiğim zaman İngilizce çalışmayı bırakacağım çünkü İngilizceye karşı bir ilgi	5	4	3	2	1

EK-4: İngilizce Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

Aşağıda İngilizce dersiyile ilgili öz-yeterlik düzeyinizi ölçmeyi amaçlayan 9 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi işaretleyiniz (X).

1	2	3	4	5	6	7
<i>bana hiç uymuyor</i>						<i>bana tamamen uyuyor</i>

1. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-5: İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Bu envanterin amacı, sizlerin İngilizceye yönelik tutumunuzu belirlemektir. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini işaretleyiniz (X). Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

“1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sıklıkla, 5=her zaman”

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1) İngilizce çalışmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
2) Ödevleri severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
3) Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4) İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.	5	4	3	2	1
5) İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
6) İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
7) İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.	1	2	3	4	5
8) İngilizceyi öğrenmeyi başaramayacağımı düşünüyorum.	5	4	3	2	1
9) İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
10) İngilizce okuduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayamıyorum	5	4	3	2	1
11) İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.	5	4	3	2	1
12) İngilizceyi öğrenmek bana zor gelmiyor.	1	2	3	4	5
13) Duyduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5

14) İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor.	5	4	3	2	1
15) İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.	5	4	3	2	1
16) İngilizce derslerinde araları dört gözle bekliyorum.	5	4	3	2	1
17) İngilizce çalışmaktansa, daha eğlenceli başka bir şey yapmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1

EK-6: Sosyal İstenirlik Ölçeği

Aşağıda, sizlerin kendinizle ilgili verdiğiniz bilgilerin doğruluğunu test etmek için 29 maddelik bir ölçek bulunmaktadır. Aşağıdaki her bir ifadeyi okuduktan sonra seçeneklerden size uygun olanını işaretleyiniz (X). Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1) Verdiğim kararlardan dolayı asla pişmanlık duymam.	1	2	3	4	5
2) Birinin arkasından kesinlikle kötü şeyler konuşmam.	1	2	3	4	5
3) Bana yönelik eleştirileri her zaman dikkate alırım.	1	2	3	4	5
4) Hayatımda hiç hırsızlık yapmadım.	1	2	3	4	5
5) Bir şeyi kafama koyduğumda diğer insanlar nadiren fikrimi değiştirebilir.	1	2	3	4	5
6) Kendi kaderimi yazabileceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
7) Bana ait olmayan şeyleri asla almam.	1	2	3	4	5
8) İş veya okuldan izin almak için hasta numarası yapmam.	1	2	3	4	5
9) Verdiğim kararlara çok güvenirim.	1	2	3	4	5
10) Kesinlikle sokağa çöp atmam.	1	2	3	4	5
11) Araç kullanırken hız limitini aşmam.	1	2	3	4	5
12) Diğer insanların benim hakkımda ne düşündüğünü dikkate almam.	1	2	3	4	5
13) Kendime karşı her zaman dürüst davranırım.	1	2	3	4	5

14) Suçlu duruma düşme ihtimalim olmasa bile her zaman yasalara uyarım.	1	2	3	4	5
15) Tamamen mantıklı bir insanım.	1	2	3	4	5
16) İnsanların özel bir şeyler konuştuğunu duyarsam dinlemekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
17) Zihnimi dağıtan bir düşünceden uzaklaşmak benim için zor değildir.	1	2	3	4	5
18) Hatalarımı kesinlikle gizlemem.	1	2	3	4	5
19) Kötü alışkanlıklarımı terk etmek bana zor gelmez.	1	2	3	4	5
20) Duygularımın yoğunlaşması düşüncelerimde önyargılı olmama neden olmaz.	1	2	3	4	5
21) Mağaza eşyalarına zarar verirsem kesinlikle bu durumu görevlilere bildiririm.	1	2	3	4	5
22) Diğer insanlar hakkında dedikodu yapmam.	1	2	3	4	5
23) İnsanlara yönelik ilk izlenimimde yanılmam.	1	2	3	4	5
24) Çok mecbur olsam bile yalan söylemem.	1	2	3	4	5
25) Hiçbir kötü alışkanlığım yoktur.	1	2	3	4	5
26) Yaptığım işlerde her zaman doğru adımlar atarım.	1	2	3	4	5
27) Asla cinsel içerikli kitap veya dergi okumam.	1	2	3	4	5
28) Kesinlikle küfür etmem.	1	2	3	4	5
29) Alışverişlerde para üstünü fazla aldığım durumlarda hemen geri veririm.	1	2	3	4	5



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 65723157/450/1287174

07/06/2013

Konu: Araştırma İzni (Özlem KARAKIŞ)

VALİLİK MAKAMINA
BOLU

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 06.06..2013 tarih ve 26073066-605-450 sayılı yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Özlem KARAKIŞ' ın "Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Kaygıları, Motivasyonları, Öz Yeterlilik Algıları ve İngilizce Ders Başarıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekte sunulan ölçekleri Bolu il merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulama talebini içeren ilgi yazı incelenmiş olup söz konusu ölçeğin, gönüllülük esası çerçevesinde ilimiz merkezindeki liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

Recep ALPDOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

EKLER

1. İlgi yazı ve ekleri (23 Sayfa)

OLUR
...../...../2013

Barış AKTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik
İmza Aşısı ile Aynidir.
07.06.2013

Murat AYDIN
Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: bilgisistemegitek14@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hüseyin ÖZTÜRK-Şef
Tel: 0374 215 11 06- 0374 215 12 04 (136)

Faks: (0 374) 215 44 85

EK – 8: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği'nin Kullanım İzni

kunt Yeni Yanıtla Sil

Arşiv Gereksiz Süpür Şuraya taşı:

Klasörler

Gelen kutusu 1

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Arama Sonuçları

Yeni klasör



Naciye Kunt (naciye.kunt@em
Kime: Özlem Karakis

Selamlar Ozlem,

FLCAS'in Turkce adaptasyonunu kullanmanin
basarilar dilerim.

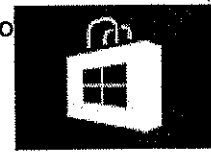
Iyi calismalar,

Naciye Kunt



Windows'da
Facebook

From: Özlem Karakis [mailto:ozlemkarakis14@hotmail.com]
Sent: Tue 5/7/2013 10:17 PM
To: Naciye Kunt
Subject:



Naciye Hocam iyi günler, ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden İngilizce Okutmanı Özlem Karakis. Aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora yapmaktayım, tez aşamasındayım. İzniniz olursa, sizi referans göstermek şartıyla, tarafınızdan Türkçe adaptasyonu yapılmış olan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'ni tezimde kullanabilir miyim. Eğer izin verirsiniz, ölçek elimde mevcut, olumlu-olumsuz maddelerin bilgisine ve güvenirlik-geçerlik bilgilerine ihtiyacım var. İlginize şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar diliyorum.

İng. Okt. Özlem Karakis
A.İ.B.Ü. BOLU

EK – 9: Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği'nin Kullanım İzni

Yeni Yanıtlar Sil

Klasörler

Gelen kutusu 1

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Arama Sonuçları

Yeni klasör

Arşiv Gereksiz Süpür Şuraya taşı



R.C. Gardner (gardner@uwo.ca)
Kime: Özlem Karakış

Dear Özlem Karakış

Thank you for your email. The copy of the website can be copied and translated into the research participants. This will confirm my permission to translate and adapt the

of the Attitude Motivation Test Battery into the language of your students. This version has been translated into a number of languages and used in a number of countries. In a recent book, I discuss the basis of our research, the history of our program, issues and constructs associated with our research approach, and present results based on research conducted in six different countries/languages. reference is:

Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. New York: Peter Lang Publishing. It may be of some interest to you.

Over the years I have had many requests from researchers wanting to translate and adapt the AMTB to their contexts. I agree, with the proviso that they cite a reference for the source in any publications and that they do not market it.

I also advise that when adapting a test for use in another language it is generally recommended that you use a back-translation procedure where you have someone translate the original items into the language of the participants, and then have someone else translate these items back into English to ensure that the two sets of items are comparable. Most times there is a clear similarity, but if there isn't in some cases, sometimes the two translators can agree on a different translation that seems appropriate. And it is generally wise to check this out with a third individual who is also fluent in both languages. If a meaningful translation cannot be found, it may be necessary to modify the "bad" item attempting to maintain the same meaning as the original. If items are changed to any great extent you should

EK – 10: İngilizce Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin Kullanım İzni

Yeni Yanıtlarla Sil

akgün

Arşivle Gözetle Sil

Re: GÜDÜLENME VE ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği

Özcan Akgün

Kişiye görüntüle

Gelen kutusu 1

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Arama Sonuçları

Yeni klasör

Özcan Akgün

23.06.2011

Belgeler

Kime: Özlem Karakış

3 ek (toplam 361,4 KB) Outlook.com Etkin Görünüm

KUYEB2004.pdf

Ek_2_MSLQTR31.doc

goso_faktoryel_yapi

Çevrimiçi göster

Çevrimiçi göster

Çevrimiçi göster

Tümünü zip olarak indir

Merhaba Özlem,

Ölçek ve gerekli olabilecek bazı bilgiler ekte. Bize atıfta bulunmak ve çalışmanız sonuçlandığında özetini göndermek şartı ile ölçeğimizi kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Özcan Erkan Akgün

2011/6/23 Özlem Karakış <ozlemkarakis14@hotmail.com>

Hocam, iyi günler. Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden İng. Okutmanı Özlem Karakış. Aynı zamanda Eğitim Programları ve Öğretimi'nde doktora yapıyorum. Türkçe adaptasyonu ve güvenilirlik çalışmasını yaptığınız GÜDÜLENME VE ÖĞRENME Stratejileri Ölçeği için kullanım izni ve uygulama hakkında yardımlarınızı rica ediyorum. Şimdiden teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

sitesinden içerik

© 2014 Microsoft Koşullar Gizlilik ve tanımlanabilirlik bilgileri | Kapat

<https://dub128.mail.live.com/default.aspx?id=64855>

2.6.2014

EK – 11: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği'nin Kullanım İzni

altunay Yeni Yanıtlarla Sil

Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı: Gelen Kutunuzu

Klasörler

Gelen kutusu 1

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Arama Sonuçları

Yeni klasör



Uğur Altunay (ugur.altunay@deu.edu.tr) Kişile
Kime: Özlem Karakış

Kullanabilirsiniz tabii. Ölçek elinizde var mı?
Kolaylıklar ve başarılar dilerim.
Herhangi bir sorunuz ya da isteğiniz olursa, çekinmeden
yazın lütfen.

Selamlar.

Uğur Altunay



Gönderen güvenilir ise,
iletinin yanında yeşil
kalkan görürsünüz.

30 Nis 2013 16:54 tarihinde "Özlem Karakış"
<ozlemkarakis14@hotmail.com> yazdı:

Uğur Hocam iyi günler, ben Abant İzzet Baysal
Üniversitesi'nden İngilizce Okutmanı Özlem
Karakış. Aynı zamanda Eğitim Programları ve
Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora
yapmaktayım, tez aşamasındayım. İzniniz
olursa, sizi referans göstermek şartıyla,
tarafınızdan geliştirilmiş olan İngilizce'ye
Yönelik Tutum Ölçeği'ni tezimde kullanabilir
miyim. İlginize şimdiden teşekkür ederim. İyi
çalışmalar diliyorum.

İng. Okt. Özlem Karakış
A.İ.B.Ü. BOLU

Daha fazla

AdChoices

EK – 12: Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin Kullanım İzni

akin Yeni Yanıtlarla Sil

Arsivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı:

Klasörler

Gelen kutusu 1

Gereksiz

Taslaklar

Gönderilmiş

Silinmiş

Arama Sonuçları

Yeni klasör



Ahmet Akın (aakin@sakarya.edu.tr)

Kime: Özlem Karakış

1 ek (65,7 KB)

Outlook.com

9. sosyal istenirlik öl...



Çevrimiçi göster

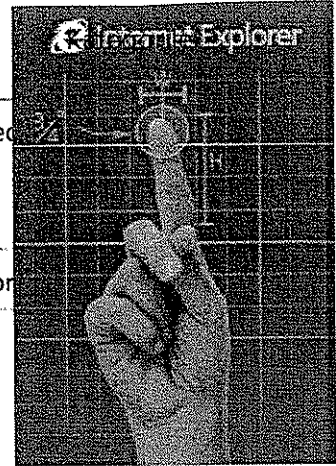
Zip olarak indir

Tabi memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ölçek ekte...
çalışmalar dilerim.

29 Nisan 2013 19:44 tarihinde Özlem Karakış
<ozlemkarakis14@hotmail.com> yazdı:

Ahmet Hocam iyi günler, ben Abant İzzet
Baysal Üniversitesi'nden İngilizce Okutmanı
Özlem Karakış. Aynı zamanda Eğitim
Programları ve Öğretim Alanında Doktora
öğrencisiyim, tez aşamasındayım. İzniniz
olursa, sizi referans göstermek şartıyla,
tarafınızdan geliştirilmiş olan Sosyal İstenirlik
Ölçeği'ni doktora tezimde kullanabilir miyim.
İlginize şimdiden teşekkür ederim. İyi
çalışmalar diliyorum.

İng. Okt. Özlem KARAKIŞ
A.İ.B.Ü. BOLU / TÜRKİYE



Dokunma için
tasarlandı.

Deneyin

Parmaklarınız için
tasarlanmış denetimlerle
tamamen yeni arayıcı.

Deneyin

EK – 13: Başarı ve Ölçek Puanlarına İlişkin Histogramlar

