



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME
KAYGILARI İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ: DUYGUSAL ZEKÂNIN ARACILIK ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Kübra KANSIZGÜNDÜZ

**Danışman
Prof. Dr. Selami YANGIN**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalında, Prof. Dr. Selami YANGIN danışmanlığında, Kübra KANSIZGÜNDÜZ tarafından hazırlanan *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracılık Rolü* adlı bu tez çalışması, 16/01/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Ünvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan : Prof. Dr. Selami YANGIN

Üye : Doç. Dr. Aşkın BAYDAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Hasan BAĞ

ETİK BEYAN

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracılık Rolü” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılacak bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

16/01/2025

Kübra KANSIZGÜNDÜZ

ÖN SÖZ

Öncelikle tezimin şekillenmesinde ve yüksek lisans eğitim hayatımda büyük rol oynayan danışman hocam Prof. Dr. Selami YANGIN'a bilgeliği ve rehberliği için teşekkür ediyorum. Kılavuzluğunuz, araştırma sürecimde bana yön verdi ve beni motive etti.

Sevgili eşim Tarık KANSIZGÜNDÜZ'e sabrı, desteği, bana olan inancı ve anlayışı için minnettarım. Her yolculuğumuzda olduğu gibi bu yolculuk da onun sayesinde eğlenceli, güzel anılarla dolu ve öğretici oldu. Birlikte nice yeni yollara.

Tüm eğitim ve öğretim hayatım boyunca desteğini ve inancını en yakından hissettiğim annem Nevin ŞAPOĞLU'na, hayatta olmasa da varlığı her daim yanımda olan babam Yılmaz ŞAPOĞLU'na kardeşlerim Ceyda ŞAPOĞLU, Yunus Emre ŞAPOĞLU ve Zeynep Armağan ŞAPOĞLU'na sevgilerini, bana olan inançları ve desteklerini hiç esirgemedikleri için teşekkür etmek istiyorum. Sizin sevginiz ve inancınız, bu yolda ilerlememi sağladı.

Son olarak tez yazma sürecimde tüm stresimi, yorgunluğumu paylaşan ve desteklerini benden hiç esirgemeyen arkadaşlarım Emine DUMAN'a, Filiz KOPUZ BÜLBÜL'e, Sündüs KOSİF'e, Şafak ÇİÇEK'e ve Şükran İSLAMOĞLU'na teşekkür ediyorum.

Tüm bu desteklerle birlikte, bu tezi tamamlamanın gururunu yaşıyorum.

Kübra KANSIZGÜNDÜZ

RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
KISALTMALAR	IX
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. Dil	9
1.2. Yabancı Dil	9
1.3. Kaygı	10
1.4. Kaygı Türleri	13
1.4.1. Durumluk Kaygı	13
1.4.2. Sürekli Kaygı	14
1.4.3. Kolaylaştırıcı Kaygı	15
1.4.4. Engelleyici Kaygı	16
1.5. Yabancı Dil Kaygısı	18
1.6. Yabancı Dil Kaygısının Alt Boyutları	21
1.7. Yabancı Dil Kaygısı Ve Öğrenme	22
1.8. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	29
1.9. Yabancı Dil Kaygısını Önleme Stratejileri	31
1.10. Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Öz-Yeterlik	34
1.11. Öz-Yeterlik Kavramı Ve Öz-Yeterlik Kavramının Ortaya Çıkış Süreci	36
1.12. Öz-Yeterliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenler	37
1.13. Yüksek Öz-Yeterlik Algısı Karakteristik Özellikleri	39
1.14. Düşük Öz-Yeterlik Algısı Karakteristik Özellikler	39
1.15. Öz-Yeterlik Kaynakları	40

1.16. Performans Başarısı Ve Doğrudan Yaşantılar	41
1.17. Dolaylı Yaşantılar / Başkalarının Deneyimleri.....	42
1.18. Öz-Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler	44
1.19. Öz-Yeterlik Ve Öğrenme	46
1.20. Öz-Yeterliği Geliştirme Yöntemleri	48
1.21. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Algısı.....	50
1.22. Duygusal Zekâ	53
1.23. Duygusal Zekâsı Yüksek Ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri	54
1.24. Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler	55
1.25. Duygusal Zekâ Ve Eğitim	5
1.26. İlgili Araştırmalar	57
1.26.1. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	57
1.26.1.1. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	57
1.26.1.2. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	69
1.26.2. Yabancı Dil Öz-Yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	74
1.26.2.1. Yabancı Dil Öz-Yeterlik İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	74
1.26.2.2. Yabancı Dil Öz-Yeterlik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	82
1.26.3. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	87
1.26.2.1. Duygusal Zekâ İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	87
1.26.2.2. Duygusal Zekâ İle İlgili Yapılan Araştırmalar	95
1.26.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	99
2.YÖNTEM	103
2.1. Araştırmanın Modeli.....	103
2.2. Evren ve Örneklem.....	103
2.3. Veri Toplama Araçları.....	104
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	105
2.3.2. .Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği	105
2.3.3. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği.....	105
2.3.4. Duygusal Zekâ Ölçeği	105

2.4. Veri Toplama Süreci	106
2.5. Verilerin Analizi.....	106
3.BULGULAR.....	107
3.1. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Öz-Yeterlik ve Duygusal Zekâ Puanlarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular	108
3.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Duygusal Zekâ ve Öz-Yeterlik Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular	118
3.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Aracılık Rolüne Dair Bulgular	119
3.3.1. Regresyon Analizi.....	120
3.3.2. Aracı Etkilerin Test Edilmesi.....	120
3.3.3. Baron Ve Kenny'nin (1986) Adımları İle Regresyonda Aracı Değişken Analizi	121
3.3.4. Sobel Testi	122
4. SONUÇ.....	127
4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Alınan Puanların Araştırma Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi.....	126
4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması	137
4.3. Duygusal Zekânın, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve Öz-Yeterlik Arasındaki Aracılık Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması	138
KAYNAKÇA.....	142
EKLER.....	184
ETİK KURUL KARARI	196

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Temel Eğitim

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Prof. Dr. Selami YANGIN

Hazırlayan : Kübra KANSIZGÜNDÜZ

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 197

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARI İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: DUYGUSAL ZEKÂNIN ARACILIK ROLÜ

Araştırmada, lisede öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Çalışma grubunu; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan anadolu, fen, sosyal bilimler ve meslek liselerinde okuyan 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, yabancı dil kaygı ölçeği, yabancı dil özyeterlik algısı ölçeği ve Bar-On duygusal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, istatistiksel SPSS 21.0 programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil kaygısının, yabancı dil öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâ ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik algısı ve duygusal zekânın cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, akademik durum, yaşanan yer, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre değiştiğidir. Yabancı dil kaygısı ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekanın kısmi aracılık rolü olduğu görülmektedir. Eğitimcilere, derslerde öğrencilerin duygusal zekalarını destekleyici çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aracılık Rolü, Lise Öğrencileri, Duygusal Zekâ, Öz-Yeterlik Algısı, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Basic Education

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Prof. Dr. Selami YANGIN

Author : Kübra KANSIZGÜNDÜZ

Year : 2025

Pages : 197

ABSTRACT

FOREIGN LANGUAGE LEARNING CONCERNS OF HIGH SCHOOL STUDENTS THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY PERCEPTIONS: THE MEDIATING ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

The aim of the research is to examine the mediating role of emotional intelligence in the relationship between high school students' foreign language learning anxiety and self-efficacy perceptions. Relational screening model was used in the research. The study group of the research; It consists of 9th, 10th, 11th and 12th grade students studying in Anatolian, Science, Social sciences and vocational high schools affiliated with the Ministry of National Education in Rize province in the 2023-2024 academic year. The study group was created using a stratified random sampling method. Personal information form, foreign language anxiety scale, foreign language self-efficacy perception scale and Bar-On emotional intelligence scale were used to collect data in the study. To evaluate the data obtained, SPSS 21.0 program was used for statistical analysis.

As a result of the research, it is seen that foreign language anxiety is related to foreign language self-efficacy perception and emotional intelligence. Another result reached is that foreign language anxiety, self-efficacy perception and emotional intelligence vary according to variables such as gender, grade level, school type, academic status, place of residence, parents' education level and number of siblings. It seems that emotional intelligence has a partial mediator role in the relationship between foreign language anxiety and self-efficacy perception. Educators are recommended to include activities that support students' emotional intelligence in lessons.

Keywords: Mediator Role, High School Students, Emotional Intelligence, Self-Efficacy Perception, Foreign Language Learning Anxiety

KISALTMALAR

akt.	:	aktaran
B	:	Standardize edilmemiş regresyon katsayısı
β	:	Standardize edilmiş regresyon katsayısı
f	:	Varyans analizi test istatistik değeri
N	:	Veri sayısı
p	:	Anlamlılık değeri
R	:	Pearson korelasyon katsayısı değeri
R^2	:	Determinasyon katsayısı
Sd	:	Serbestlik derecesi
SPSS	:	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	:	Standart sapma
t	:	İki örneklem arası fark puanı
TV	:	Tolerans değeri
vd.	:	ve diğerleri
VIF	:	Varyans büyütme faktörü
$\bar{X}$	:	Aritmetik ortalama

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ölçekleri cevaplandıran öğrencilerin demografik özellikleri.....	104
Tablo 2. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	108
Tablo 3. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular.....	109
Tablo 4. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	110
Tablo 5. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının akademik başarı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	111
Tablo 6. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ekonomik durum açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	112
Tablo 7. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ikamet edilen yerleşim birimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	113
Tablo 8. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	114
Tablo 9. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının baba eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	116
Tablo 10. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının kardeş sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	117
Tablo 11. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular.....	119

Tablo 12. Yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları.....	122
Tablo 13. Yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları.....	123
Tablo 14. Duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları	124
Tablo 15. Yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları	124
Tablo 16. Hipotez sonuçları	126



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada izlenen yol.....	111
Şekil 2. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı ilişkisinde duygusal zekânın aracılık etkisi.....	130
Şekil 3. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolüne ilişkin kurulan model.....	134



GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, temel çerçeveyi oluşturan problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

İnsan, var olduğu günden bugüne kendini ifade etmek istemektedir. Demirel'e (2014) göre dil, insanın kendisini ifade edebilmesi için en önemli ve en temel araçtır. Küreselleşen ve kitle iletişim araçlarının kullanımının artmasıyla küçülen, bilginin hızlı bir şekilde üretildiği dünyada bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda yabancı dil bilmek önemli bir gereksinim olarak görülmektedir. Bununla birlikte yine yükselen uluslararası ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkilerde de anadil ile iletişim kurmak mümkün olmadığından yabancı dil bilmek zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda Gök Çatal, Şahin ve Çelik (2018) tarafından dilin bireyler arasında iletişimi kolaylaştıran temel bir bileşen olduğu öne sürülmekle birlikte değişen dünya koşulları nedeniyle bireylerin yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin de arttığı belirtilmiştir.

Yabancı dil bilmek hem bireylerin bireysel olarak üstlendiği bir sorumluluk hem de ulusların eğitim programlarının temeli olarak düşünülmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 25.06.2012 tarihinde alınan 69 sayılı karar nedeniyle ilkokul ve ortaokul öğrencileri için haftalık ders programında değişiklik yapılmış ve yapılan değişiklikle 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilere haftada iki saat yabancı dil dersi verilmeye başlanmıştır (Ekuş & Babayiğit, 2012). Bununla birlikte yabancı dil öğrenimine verilen tüm öneme, çabaya, yapılan yatırımlara ve yürütülen program geliştirme çalışmalarına rağmen Türkiye'de yabancı dil eğitiminde bir türlü istenilen yere gelinememiş ve bu durum birçok uzman tarafından eleştirilmiştir. Bu konuda literatürde pek çok araştırma mevcuttur (Akyel, 2003; Aydemir, 2007; Bahçeci, 2004; Doğan, 2016; Işık, 2008; Tosun, 2013). Yabancı dil öğrenme süreci, yoğun çaba ve emek gerektiren karmaşık bir süreçtir (Yaman, 2018).

Yabancı dil öğrenmede hedefler ve içerik, düzeylere göre farklılık gösterse de öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, konuşma, dinleme ve yazma beceriyle

hedef dilde etkili iletişim ve etkileşim kurmaları, aynı zamanda hedef dile ait yapı, kelime ve dilin telaffuz özelliklerini de öğrenmesi beklenmektedir (Aydın & Zengin, 2008).

Dil öğrenmeyi etkileyen birçok olumlu veya olumsuz faktör bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde dil eğitimindeki başarısızlığın nedeninin, eğitim sisteminde ve öğretim programında yer alan eksikliklerin ve hataların neden olduğu varsayılmaktadır (Akyel, 2003; Bahçeci, 2004; Işık, 2008; Tosun, 2013). Yaman (2018) ise yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen faktörleri, öğrencinin motivasyonu, tutumu, hazırlık sınıfının olup olmama durumu, öğretmeninin aldığı eğitim, sınav sistemi ve kullanılan materyallerin özelliği şeklinde sıralamıştır. Ay'a (2014) göre dil öğrenme sürecini etkileyen faktörler, öğrencilerin dile maruz kalma süresi, öğretim süreci, öğretmenlerin mesleki tutumları, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç gereçleri, öğretimin yapıldığı ortam ve öğretim yapılan grubun özellikleri gibi çevresel faktörler ve bireysel faktörler şeklinde açıklanmıştır.

Oxford (1992), yaş, cinsiyet, istek, endişe, öz saygı, risk alma, birlikte çalışabilme becerisi, yarış, öğrenme yöntem ve teknikleri açısından öğrencinin tanınmasının başarısını artırmada oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen motivasyon, ilgi, kaygı, tutum, yetenek, beklenti gibi duyuşsal durumlar ve benlik saygısı, risk alma, rekabet, inanç, öğrenme yöntem ve teknikleri, yaş, zekâ ve cinsiyet gibi bireysel farklılıklar, öğrenme alanında yapılan çalışmaların temel araştırma teması olmuştur (Ay, 2012; Aydın, 2008; Aydın & Zengin, 2008; Oxford, 1992). Bu duyuşsal faktörler içerisinde dil öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birisi, yabancı dil öğrenme kaygısıdır. Literatür incelendiğinde yabancı dil öğrenme kaygısının dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Ay, 2012; Aydın, 2008; Aydın & Zengin, 2008; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Oxford, 1992; Scovel, 1978).

Allwright (1991) ile Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından da ileri sürüldüğü üzere kaygı, baş ağrısı, mide bulantısı, açıklanamayan kas ağrısı ve huzursuzluk gibi semptomlarla kendini gösterebilen, bireye belli bir durum veya olay karşısında endişe, huzursuzluk ve rahatsızlık hissettiren bir duygudur. Kaygı, bireyin günlük hayatının her alanında etkisini gösterdiği gibi akademik hayatını da derinden etkilemektedir. Özellikle yabancı dil dersleri öğrencilerde büyük kaygı

uyandırabilmektedir. Öğrenciler, dili öğrenmek ve konuşmak için yeterli düzeyde motivasyon ve yeteneğe sahip olsa da eşik değerin üzerinde kaygı geliştiğinde pek başarılı olamamaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre özellikle yazma ve konuşma gibi bireyin daha aktif rol oynadığı dil becerilerinde kaygı düzeyi artmaktadır (Cheng, Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Horwitz & Schallert, 1999; Koch & Terrell, 1991; Young, 1990).

Yabancı dil öğrenme kaygısı kavramsal olarak ilk kez Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından kabul edilmiş ve ayrı bir araştırma konusu olarak üzerinde çalışılmıştır. Bu araştırmacılar bireylerin sahip oldukları yabancı dil kaygısının farklı kökenleri olabileceğini ifade ederek bu sebeplerin üst başlıklarını, dilin telaffuz özellikleri, anadile olan hâkimiyet ve bireyin benlik algısı olarak sıralamışlardır. Buna karşın yabancı dil kaygısı bir araştırma alanı olarak kabul edilip çalışmalar yürütülmeden önce de birçok araştırmacı, öğretmen ve öğrenci kaygısının yabancı dil öğrenimini olumsuz şekilde etkilediğini dile getirmesine rağmen kaygının ortadan kaldırılması veya azaltılması için henüz yeterli sayıda çalışma mevcut değildir. Scovel (1978) yaptığı çalışmada kaygı ve yabancı dil öğreniminin birbirini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Allwright'e (1991) göre bireylerin yabancı dil kaygısındaki en önemli etken, bireyin bilgi eksikliğinden dolayı rahatsızlık duyması ve yabancı dili bir tehdit olarak görmesidir. Birey farkında olmasa da bu durumdan rahatsızlık duymakta ve yabancı dil öğrenimine psikolojik bir bariyer koymaktadır. Bu bariyer, bireyin dil edinme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Verilen bu kapsama dayanarak yabancı dil kaygısının birçok farklı değişkenden etkilenen ve bireyin yabancı dil öğrenme süreci ile başarısını olumsuz şekilde yönlendiren bir öge olduğu öne sürülebilir (Altın, 2018; Ay, 2014; Aydın, 2008; Aydın & Zengin, 2008; Katman, 2019; Krashen, 1982; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Tuncer & Akmençe, 2019). Bu gerekçelerle tez çalışmasında odaklanılan bağımlı değişken, yabancı dil öğrenme kaygısı olmuştur.

Yabancı dil kaygısını etkileyen önemli değişkenlerden birisi, bireyin öz-yeterlik algısıdır. Orakçı, Aktan ve Toraman (2019) öz-yeterliği, bireyin belli bir performansı gösterebileceğine yönelik inancı olarak tanımlamışlardır. Tuncer ve Akmençe (2019) yaptıkları çalışmada öz-yeterliğe sahip bireyin özelliklerini cesur, hata yapmaktan çekinmeyen ve hata yapsa bile tekrar motive olan şeklinde

betimlerken öz-yeterliğe sahip olmayan bireyleri ise risk almayı sevmeyen, hata yapmaktan korkan ve motive olamayan şeklinde açıklamışlardır. Öz-yeterlik hem tüm öğrenmelerde hem de özelde yabancı dil öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bandura (1977), yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan bireylerin başarı düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aydın ve Kurt (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre öz-yeterlik, yabancı dil öğrenimindeki ilgi, başarı, motivasyon ve kaygı gibi birçok değişken ile doğrudan ilgilidir ve öz-yeterlik, ilgi, motivasyon ve başarı arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkiye rastlanırken, kaygı ve öz-yeterlik arasında ise negatif yönde yüksek bir ilişkinin mevcut olduğu açıklanmıştır. Yapılan birçok araştırma, kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliğinin düşük olduğunu ortaya koymuştur (Altın, 2018; Katman, 2019; Krashen, 1982; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Tuncer & Akmençe, 2019).

Bunun yanında yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik ile yakın bağlama sahip olduğu düşünülen bir başka değişken olan duygusal zekâ, duyguları fark etme, duygularını açıklama ve bu şekilde duygusal çıkarımlara ulaşabilme, bu farkındalıkla davranışlarını yönlendirme ile duygularını kontrol altında tutabilme becerisi olduğunu ifade etmektedir (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Bracket, Rivers ve Salovey (2011), duygusal zekâ ile akademik başarı düzeyi arasında ilişki olup olmadığı ya da ne ölçüde ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmaların arttırılması gerektiğini söylemektedirler. Bununla birlikte, duygusal zekânın öğrencilerin akademik başarısını etkileyen diğer faktörlerden de etkilendiği açıktır. Ergenlik çağıyla bireyin beyninin odaklanma süreninin tamamlandığı ve dil edinimi sürecini kolaylaştıran esnekliğin yok olduğu zannedilirken (Gordon, 2007), ergenlik çağı ve sonrasında dil edinimini zorlaştıran asıl sebebin bireylerin kaygı düzeylerinin artmasını ve olumlu duyuşsal özelliklerin azalmasını da ileri süren birçok araştırma bulunmaktadır (Krashen & Terrell, 2000). İlgili literatürde yabancı dil kaygısının daha çok yetişkin ve ergen öğrencilere özgü bir sorun olduğu görüşü yaygın olsa da çocukların da yabancı dil kaygısından etkilendiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Chan & Wu, 2004).

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolü

incelenmiştir. Yabancı dil bilmek, öğrencilerin daha donanımlı, daha hoşgörülü ve vizyon sahibi bireyler olarak yetişmesini sağlarken öğrencilerin daha kolay meslek sahibi olmalarında da önemli rol oynamaktadır. Bunun yanında bireylerin toplumda önemli bir yer edinmelerine katkı sağlayarak yaşam kalitelerini de yükseltmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil öğrenmesi, bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda ulusal ilerlemeyi ve üretilen bilgilere kolaylıkla ve hızlı bir şekilde ulaşmayı da sağlamaktadır. Sonuç olarak, yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin hayati önem taşıdığı açıktır. Türkiye’de yapılan tüm çabalara ve yatırımlara karşın yabancı dil öğrenme seviyesinin istenilen düzeyde olmadığı belirtilmektedir (Akyel, 2003; Aydemir, 2007; Bahçeci, 2004; Doğan, 2016; Işık, 2008; Tosun, 2013). Bu durum sonucunda birçok araştırmacı, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörleri araştırmayı amaç edinmiştir. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyen ve hatta engelleyen en temel bireysel faktörlerin başında gelmektedir (Gardner & MacIntyre, 1993). Sarıgül (2000) yaptığı araştırmada yabancı dil kaygısının yaş ile ters orantılı olduğunu ve öğrencilerin yaşı ne kadar küçükse yabancı dil kaygısından o kadar az etkilendiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla lise kademesinde yabancı dil konusundaki kaygıların daha arttığı belirtilebilir. Bu durumu tetikleyen diğer faktörler, özellikle üniversite sınavlarının lise dönemine denk gelmesi ve öğrencilerin kimlik arayışı içinde olduğu ergenlik döneminden geçmeleri olabilir. Lise öğrencilerinde yabancı dil kaygısı, ulusal ve ulusal ve uluslararası birçok çalışmada ilgi gören bir araştırma konusu olmuştur (Ahmetović, 2020; Aksoy, 2012; Atef-Vahid & Kashani, 2011; Baş, 2014; Baykara & Aksu Ataç, 2021; Cui, 2011; Dordinejad & Ahmadamad, 2014; Dordinejad & Nasab, 2013; Göçer, 2014; Hemmamilini, 2010; Hsu, 2005; Kheirkhah & Ghonsooly, 2015; Kwan, 2004; Lestari, 2019; Liu & Chen, 2015; Melkamu, 2008; Na, 2007; Oğuz & Baysal, 2015; Orakçı, 2019; Öner & Gedikoğlu, 2007; Passiatore, 2019; Piniel & Csizer, 2013; Sanadgol & Abdolmanafi-Rokni, 2015; Shih, 2019; Takan, 2014; Tsai, 2013; Tuncer & Akmençe, 2019). Bu çalışmalarda lise öğrencilerinde yabancı dil kaygısının farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, yaşanılan yerleşim birimi, anne-baba eğitim ve meslek durumu) göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalara göre yabancı dil başarı düzeyi ile öz-yeterlik inanç düzeyi (Rahemi, 2008; Tılfarlıoğlu & Cinkara 2009), öz-yeterlik inanç düzeyi ile öğrenme motivasyonunun yine pozitif ilişkili

olduğu (Piniel & Csizer, 2013) ve öğrenme motivasyonu ve yabancı dil dersi başarı düzeyinin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Ahmetović, 2020; Khodadady & Khajavy, 2013; Liu & Huang, 2011; Liu & Zhang, 2013; Tajan-Tooma, 2014). Ayrıca yabancı dile dersine olan ilginin yabancı dil performansını anlamlı şekilde etkilediğini (Liu & Huang, 2011), yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin yabancı dil dersine olduğu gibi farklı kültürlere de ilgi duyduğu görülmektedir (Hsieh, 2008). Yapılan araştırmalar yabancı dil sınıflarında olumsuz değerlendirilme korkusunun, yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu (Atef Vahid & Kashani, 2011) ortaya konulmuştur.

Yabancı bir dilin etkili bir şekilde kullanılması dünya çapında önemli bir konu haline gelmiştir. Ülkemizde ise yabancı dil öğretimi, öncelikle ilkokul ikinci sınıf düzeyinde öğretilmeye başlanmış ve sonrasında yabancı dil öğretimi okul öncesi düzeyinde de öğretilmeye başlanmıştır. Ancak öğrencilerin üniversite eğitimi bittiğinde sahip oldukları yabancı dil becerisi ne yazık ki ne bireyin kendisini ne öğretmenleri ne aileleri ve ne de bu konu üzerine çalışan uzmanları memnun etmemektedir. Araştırmacılar, yabancı dilde başarısızlık yaşama olgusu üzerine çalışmalar yapmakta, Türkiye’de ise özellikle yabancı dilde başarısızlığın nedenleriyle ilgili olarak yabancı dil becerilerinin dahil olduğu öğrenen özellikleri başta olmak üzere çok çeşitli sorunları incelemektedirler (Tuncer & Akmençe, 2019).

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin kendi yetenekleri hakkındaki inançları da son derece önemlidir. Yurt içinde yapılan bazı çalışmalar, içsel motivasyonun öz-yeterlik düzeyini etkilediği ve öz-yeterlik düzeyinin de başarı düzeyi üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Yıldırım, 2011). Yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre de öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarı düzeyi ve içsel motivasyonu etkilediği görülmektedir (Hsieh & Shallert, 2008; Pajares, 2003; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Yabancı dil öğrenme motivasyonu ile başarı düzeyi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gardner, Day & MacIntyre, 1992). Bu nedenle, kaygı ve öz-yeterlik algısının yanı sıra belirli demografik özellikler motivasyonu etkileyen faktörlerden olduğu öne sürülebilir.

Sonuç olarak, yabancı dil kaygısı ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde lise düzeyinde öğrenim öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyip bu ilişkide

duygusal zekanın rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın yapılacak olan çalışmalara, alanla ilgili literatüre, yabancı dil öğretmenlerine ve ilgili paydaşlara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca göre aşağıda belirlenen hipotezler test edilmiştir.

H₀. Yabancı dil öz-yeterlik algısındaki artış, negatif yönde ve anlamlı bir şekilde yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemektedir.

H₁. Duygusal zekâdaki artış, pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemektedir.

H₂. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide duygusal zekâ aracı rol oynamaktadır.

H₃. Öz-yeterlik algısını cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, yaşanan yer, anne-babanın eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi faktörler anlamlı biçimde etkilemektedir.

H₄. Yabancı dil kaygısını cinsiyet, sınıf düzeyi, ekonomik durum, yaşanan yer, anne-babanın eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi faktörler anlamlı biçimde etkilemektedir.

H₅. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâ akademik başarıyı etkilemektedir.

Araştırmanın Sayıltıları

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddelere samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçlarının amaca ve problem durumuna uygunluğu ile ilgili alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracı rolünü incelemek amacıyla

tasarlanmıştır. Çalışmanın kapsamı, bu parametreler dâhilinde odaklanmış ve detaylı bir inceleme sağlamak için dikkatle seçilmiştir. Çalışma, liseleri hedef alarak nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüş ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde devlet okulunda eğitim gören 850 öğrenciden alınan verilerle sınırlıdır. Bu sınırlamanın araştırma bulgularının amacı ile ilgili olmasını ve edinilen verilerin belirli bir eğitim sistemi açısından potansiyel olarak uygulanabilir olmasını sağlayarak daha derin bağlamsal anlayışa olanak tanıyacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın katılımcıları, eğitim alanında doğrudan yabancı dil dersine kayıtlı olan lise öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışma, bu spesifik gruba odaklanarak günlük öğretimsel faaliyetlerde doğrudan yabancı dil faaliyetlerine katılan öğrencilerden veri toplamayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma, “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği”, “Yabancı Dil Öz-yeterlik Algı Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği”nde yer alan ifadelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

- *Yabancı Dil Kaygısı:* Yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinin sebep olduğu, yabancı dil dersine özgü bir özlük algısı, duygu ve davranışların tamamıdır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991). Yabancı dil kaygısı, bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde hissettikleri yoğun endişe ve korkulardır.
- *Öz-yeterlik Algısı:* Bandura (1994) öz-yeterliği, bireylerin hayatlarına etki eden olaylar üzerinde arzu edilen üretkenlik düzeylerini ortaya çıkarma kabiliyetlerine yönelik algısı olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik algısı, bireylerin belli bir alanda bireysel kapasitelerini değerlendirme sürecidir.
- *Duygusal Zekâ:* Bir kişinin çevresel baskı ve isteklerle başa çıkma kapasitesini etkileyen bilişsel olmayan yeteneklerin, yeterliklerin ve becerilerin bir kombinasyonudur (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik algısı ve duygusal zekaya yönelik kuramsal çerçeve ile öğrencilerin yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâları ilgili yürütülen araştırmalara ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

1.1. Dil

Dilin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Dil çoğu zaman bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Temizyürek, Erdem ve Temizkan'a (2016) göre dilin geniş tanımı, belli bir millete özgü, kişiler arası iletişimi ve anlaşmayı sağlayan zaman içerisinde gelişen, değişen, canlı, ait olduğu toplumdan etkilenen kültürel ve sosyal bir araç olarak açıklanmıştır. Dil, bireylerin düşüncelerini ve duygularını iletmek için sözlü ve sözsüz yaptıkları anlaşmalardır. Dil, bir yönüyle duygu, düşünce ve isteklerin sözcüklerle aktarılmasını sağlarken aynı zamanda kültürün gelecek nesle aktarılmasındaki en önemli araçtır. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2011), dilin bir uzlaşma sistemi olduğunu, toplumsal gelişmelere bağlı olarak geliştiğini veya yoksullaştığını, ses, şekil ve cümle bilgisinin dilin sürekli kuralları olduğunu ve toplum hayatında birleştirici bir rol oynadığını ve kültürün aktarıcısı rolünü üstlendiğini belirtmiştir.

Dil, günlük hayatın vazgeçilemez bir parçasıdır. Bozkurt'a (1995) göre anlaşmanın en önemli aracı dildir. Dilin halk arasındaki anlamının anahtar olmasının sebebinin temelinde bu düşünceler yatabilir. Dil, insanın iç dünyasını yansıtmasına aracı olan bir sistemdir. İnsanlar, dünyayı veya duygu ve düşüncelerini paylaşmak için dili kullanırlar. Gencan (1966) ise dilin, düşüncelerin ve içsel benliğin bir aynası olduğunu belirtmiştir. Altun'a (2018) göre dil, doğuştan gelen bir sistem olarak da tanımlanabilir ve insan hayatında önemli bir rol oynarken bireyin çevresini ve kendisini tanımasını, iletişim kurmasını, dün ve bugün arasında bir köprü kurulmasını sağlar.

1.2. Yabancı Dil

Barın'a (2004) göre yabancı dil, bireyin anadili dışında öğrendiği, bireye akademik, toplumsal ve mesleki gelişim bakımından katkı sağlayan ve uzmanlık dili

olarak da tanımlanan dildir. İnsanların birbirleriyle anlaşabilmeleri için en önemli araç dildir. Birey anadilini zaman içerisinde doğduğu doğal çevrede edinir. Anadilini öğrenmesi ve konuşabilmesi için özel bir eğitim almasına gerek yoktur. Teknolojinin etkisiyle küreselleşen dünyada bireyin yalnızca anadilini bilmesi artık yeterli olmamaktadır. Bireylerin bir veya birden fazla yabancı dil bilmeleri ve etkin olarak kullanabilmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir. TDK (2024) ise yabancı dili, anadilin dışında kalan ve anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili olarak tanımlamıştır. Bireyin yabancı dil öğrenmek için eğitim alması gerekmektedir. Anadil gibi doğal bir çevrede edinilemez. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireylere “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” gibi dil becerileri formal bir çerçeve ve süreçte öğretilir. Tuncer ve Akmençe’ye (2019) göre yabancı dilde esas olan, bireyin dört temel beceriyi aktif olarak kullanabilmesidir; “okuma, konuşma, dinleme ve yazma”. Birey, okuma ve dinlemede daha pasif durumdadır. Konuşma ve yazma becerilerinde ise üretici konumundadır. Öğretim sürecine çoğunlukla bireyin pasif olduğu bir beceri olan dinleme ile başlanır. Süreç, konuşma, okuma ve yazma şeklinde adım adım ilerler.

1.3. Kaygı

Kaygı, hayatın içinde hissedilebilecek en yaygın duygulardandır. Psikolojide ilk defa 1900’lerin ortalarında araştırma konusu olan bu kavram, karmaşık ve kişiden kişiye değişen yapısı nedeniyle Zhanibek (2001), kaygı kavramına sağlam temel olacak bir fikir oluşturmanın zor olduğunu belirtmiştir. Kapıkıran’a (2006) göre kaygı başta felsefe, psikoloji ve eğitim alanlarında olmak üzere birçok alanda araştırma konusu olmuştur. Bu nedenle, araştırmacılar uzun süredir kaygıyı araştırmakta ve gelecekte de kaygının ilgi çekici bir araştırma konusu olacağını düşünmektedirler.

Genellikle tıp dilinde kaygı yerine kullanılan anksiyete kavramı Latince kökenli olup sıkıntı hissetme anlamına gelen “ango” kelimesinden meydana gelmektedir. Eski İngilizcesi “angsumnes” ve orta dönem İngilizcesi ise Latince ile aynı kökenden olan “anxumnesse” kelimesidir. Yunancada “anxietas”, korku, endişe ve merak anlamına gelmektedir (Kaya & Varol, 2004). Spielberger (1966), kaygıyı fiziksel (istem dışı özerk uyarılma) ve olgusal (kötü olay ve duyguların farkında olma) olmak üzere iki temel parçadan oluşan hoş olmayan duygu durumudur. Zaman içinde yine Spielberger (1983), kaygıyı sonuçları belirsiz olan herhangi bir durumda

hissedilen korku ve endişe olarak tanımlamıştır. TDK (2023), kaygıyı üzüntü ve endişe duyulan düşünce olarak betimlemiştir. Hall (1955) de kaygı kavramını daha biyolojik olarak incelemiş ve kaygının vücudun iç organları tarafından uyarılan acı verici duygusal bir durum olduğunu söylemiştir. Scovel (1978) ise kaygıyı endişe ve bilinmeyen bir korku olarak belirtmiştir. Kaygı, kişiyi endişelendiren ve kişiye özel bir durumdur. Türkçede kaygıya “sıkıntı”, “ruh daralması” ve “bunalım” da denilebilmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Kaygıyı belli bir durum ile karşılaşıldığında kişinin bedensel, zihinsel ve duygusal olarak yaşadığı birtakım belirtiler ile kendini gösteren tepkisel bir süreçtir (Taş, 2006). Kaygı, sezilen bir tehlikeye hazırlanırken aynı zamanda kişinin kendisini duygusal olarak güçsüz hissettiği bir durumdur (Aydın & Zengin, 2008).

Kaygı, alışılmışın dışında ve nedeni belli olmayan aşırı korku, uyarılmışlık ve endişe haliyle bahsedilen durum karşısında verilen tepkidir (Seven & Engin, 2008). Çakır’a (2010) göre kaygı, bireyin olumsuz bir durumla karşılaşacağı ve bu durumun önüne geçemeyeceğine olan inancıdır. Güneş (2015), kaygıyı kaynağı belli olmayan korku, tehdit edilmekten korkma veya sebebi bilinmeyen güdülerden kaynaklanan korku olarak tanımlamıştır. Çetinkaya (2018) tarafından kaygı, endişe içeren bir durum karşısında hissedilen bir tür rahatsızlık olarak açıklanmıştır. Ayrıca kaygı yaşayan bir kişi, beklentilerinin olumsuz ve beklenmedik bir şekilde gerçekleşeceği korkusuyla da karşı karşıyadır (Şeftalici, 2017).

Farklı yaş gruplarında, cinsiyetlerde veya toplumsal rollerde olan insanlarda, kaygı çeşitli nedenlere dayanarak gelişebilmektedir. Örneğin; çocukluk döneminde, bireyin saldırganlık ve bağımsızlık dürtülerinin bastırılması kaygıya neden olabilir (Yavuzer, 1993). Yapılan araştırmalara göre kaygıya neden olan başka etkenler de vardır. Çağlar (1981), kaygının temel nedeninin küçük yaştan beri ilgilenilmeyen kişilerin ve uygulanan yanlış eğitimin, onları kaygılı hale getirdiğini ifade ederken, Başaran (1993) ise kaygının nedeninin düşük özgüven ve benlik algısı olduğunu belirtmiştir. Aslında organizmanın refahını tehlikeye atan her durumun endişe verdiği düşünülmektedir (Yenilmez & Özbey, 2006). Herhangi bir durum karşısında sonucun belirsizliği kaygıya neden olabilmektedir (Ladouceur, Gosselin & Dugas, 2000). Kaygı, Türk kültüründe oldukça yaygındır (Doğan, 2007). Bunun sebebi eleştirme ve kıyaslamanın Türk kültüründe büyük bir yere sahip olması olabilir.

Kaygı durumunda kas ağrısı, ter dökme, kalp çarpıntısı, baş dönmesi, süratli ve derin nefes alma gibi fizyolojik belirtilerden kaçınılması oldukça güçtür (Seven, 2015). Kaya ve Varol'a (2004) göre kaygı, kan basıncının düşmesi ya da yükselmesi, kas kasılması, mide ve bağırsak yanmaları, solunum hızının artması, ter dökme, titreme, uyku eksikliği, ağız kuruluğu, baş ağrısı ve dönmesi, mide bulantısı, kalp çarpıntısı, güçsüz, halsiz, iştahsız ve güvensiz hissetme duygularıyla kendini gösterebilmektedir. Bu kapsamda kaygının fiziksel, duygusal ve zihinsel belirtilerinin de olduğu söylenebilir (Yurtseven & Paker, 2015).

Kaygı yaşayan bireylerde çeşitli bedensel ve psikolojik belirtiler görülebilir. Cüceloğlu (2006), bu belirtilerden bazılarını dört boyuta ayırmıştır:

- 1) *Kas gerginliği*: Bu durumda kaslar, sürekli gergin ve çatıktır.
- 2) *Otonom sinir sisteminin yoğun olarak çalışması*: Bu durumda terleme, baş dönmesi, soğuk avuçlar, kalp çarpması görülebilir.
- 3) *Tedirginlik*: Üzülme, kendiyle ve çevresindeki insanlarla ilgili olumsuz senaryolar kurma şeklinde gelişebilir.
- 4) *Dikkat dağınıklığı*: Hızlı sinirlenme, uykusuzluk ve bir iş üzerine odaklanmakta zorluk çekme görülebilir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), kaygının bireyleri çoğunlukla kötü şekilde etkilediğini ve belirli düzeye kadar bilim, matematik, dil vb. birçok alanda yeni şeyler öğrenmeleri engellediğini öne sürmüştür. MacIntyre ve Gardner (1989) da bu fikri desteklemekte ve kaygı durumlarının öğrenme performansını direkt olarak etkilediğini ve öğrenme başarısında eksikliklere neden olduğunu belirtmektedir. Ehrman (1996) da kaygı ve başarının birbiriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayarak kaygının, insanların başarısız olacaklarına dair olumsuz düşüncelere sahip olmasına neden olduğunu ileri sürmüştür. Ulusoy (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre akademik bakımdan başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre kaygıdan daha az etkilenirlerken akademik olarak başarısız olan öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla zorlanırlar ve endişe seviyeleri daha yüksektir.

1.4. Kaygı Türleri

Spielberger (1970), kişinin yaşamının belirli dönemlerinde yaşadığı kaygı türlerini duruma özgü kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Kaygı türlerinin kişinin performansı üzerindeki etkisine göre değerlendirilmiştir. Bazen de kaygı, çıkış noktasına göre sınıflandırılır. Engelleyici kaygı, bireyin karakterinin bir özelliği olarak farklı durumlarda ortaya çıkan ve zamanla devam eden, performansı baskılayan bir kaygı türüdür. Kişinin herhangi bir duruma özgü olarak kaygı duyması ise durumsal ya da duruma özgü kaygı olarak bilinir. Bu kaygı türü diğer deyişle kolaylaştırıcı kaygıdır. Bu durumda kaygı seviyesi, koşulların gelişmesiyle de değişebilir.

1.4.1. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, bir durumda belli bir olaya karşı gösterilen endişe, korku ve gerginliktir. Aydın'a (2016) göre durumluk kaygı, tehlikeli veya tehlikeli olarak görülebilen durumlar karşısında ortaya çıkan bir kaygı türüdür. Bu tür kaygı, genellikle mantıklı bir nedene bağlıdır. Durumluk kaygısı, belli bir durumda yanıt olarak belli bir süre boyunca hissedilen bir endişe türüdür (Spielberger, 1983). Ellis (1997) ise durumluk kaygının belli durumlarda ve olaylarda hissedilen endişe, korku ve kaygı ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Young (1990), durumluk kaygının sürekli bir özellik olmadığını ve belirli koşullar nedeniyle ortaya çıkan bir tepki olduğunu vurgulamıştır. Bekleyen (2004) durumluk kaygıyı, kişinin belli bir duruma tepki olarak yaşadığı bir duygu olarak tanımlamaktadır. Riasati (2011) durumluk kaygıyı, belirli bir zaman çerçevesinde kendini gösteren gerginlik ve endişe durumu olarak tanımlamıştır. Bu durum, bazı dış uyarıcılara tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Dörnyei (2009) ise durumluk kaygıyı duygusal olarak mevcut koşullara tepki olarak belirtmiştir. Duman, Göral ve Bilgin'e (2017) göre durumluk kaygı, karşılaşılan olay karşısında bireyin el ve avuç içlerinin terlemesi, baş dönmesi, ağız kuruluğu, mide bulantısı ve hızlı kalp atışı olarak kendini gösterebilir. Bu kaygı türü belli bir olay ile ortaya çıktığı için olay ortadan kalktığında kaygının da ortadan kalkması beklenir.

Durumluk kaygı, durumdan duruma değişiklik gösterebilmektedir ve belli bir duruma özgü kalıcı olmayan bir kaygı boyutudur. Oxford (1999) tarafından durumluk kaygının sürekli kaygıdan farklı olduğu öne sürölmüştür; çünkü bireylerin kaygı durumları yalnızca grup önünde konuşma, bir sınava girme veya derse katılma vb. belirli durumlarda ortaya çıkar ve durum sonlandığında kaygı da ortadan kalktığı için sürekli devam eden bir endişe çeşidi değildir. Durumluk kaygı, devamlı kaygı halini aldığında tehlikeli hale gelir. Bireyin dil becerisi geliştiğinde ve dile olan hâkimiyeti arttığında kaygı düzeyi de azalmaktadır.

1.4.2. Sürekli Kaygı

Philips (1992) sürekli kaygıyı, kişinin kaygıyı algılayış biçimine olan yatkınlığıyla ilgili sürekli ve durağan bir tür kaygı olarak tanımlamaktadır. Bu tür kaygı, bireyin yer aldığı kaygı durumu ile ilgili doğrudan ilişkili olmayan, çevresel tehlike faktörlerinden bağımsız ve diğer bireyler tarafından kaygı nedeninin anlaşılamadığı bir kaygı türüdür. Kişisel özellikleri nedeniyle bazı insanlar her zaman gergindir. Sürekli kaygı, bireyin karşılaştığı her duruma tepki olarak gösterilen kaygılanma eğilimidir. Scovel (1978) ise sürekli kaygının endişe verici ve kişiliğin bir parçası olarak görüldüğünü belirtmiştir. Duman, Göral ve Bilgin (2017) sürekli kaygının, kişinin bireysel bir özelliğı olarak ortaya çıktığını ve çerçevesinin geniş olması nedeniyle bireyin çoğunlukla kaygı yaşadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kişi, sürekli olarak kaygılıdır (İnanç, 1997).

Duygusal (1993), sürekli kaygıyı yüksek düzeyde yaşayan kişilerin sinirli ve duygusal ruh hali içinde olduklarını ifade etmiştir. Bu nedenle, bu insanlar karşı karşıya geldikleri her durumda kaygı yaşayabilmektedirler.

MacIntyre ve Gardner (1991), kaygının bireyin hafızasına, bilişsel yeteneklerine ve kaçınma davranışına neden olduğuna inanmaktadırlar. Sürekli kaygıya sahip olan bireyler, genel olarak hoşnutsuzluk, huzursuz ruh hali, her zaman kötü bir şey yaşayacak gibi hissetme, durumlar karşısında kırıma ve karamsarlık gibi duygular yaşayabilmektedirler. Sürekli kaygı, bireyin karakterinin bir parçasıdır; çevresel faktörlere bağı olmadığından, çevredeki bireyler tarafından kaygının nedeninin anlaşılamadığı herhangi bir olay ya da durumda kaygı yaşayan bireylerin sıklıkla karşılaştığı bir durumdur.

1.4.3. Kolaylaştırıcı Kaygı

Belirli bir göreve başlamadan önce bireyi pozitif ve teşvik eden az veya orta derece kaygı düzeyi, kolaylaştırıcı kaygı olarak bilinir (Alpert & Haber, 1960). Brown (2000), kolaylaştırıcı kaygının özelliklerini bireyin dikkatini canlı tutma, rekabet yeteneğini harekete geçirme ve bireye başarıyı elde etmesini sağlama olarak ifade etmiştir. Kolaylaştırıcı kaygı, bireylerin sahip olması istenilen düzeyde bir kaygı türüdür. Bununla birlikte bazı araştırmacılar kolaylaştırıcı kaygının öğrenci performansını olumlu etkilediğini ve teşvik ettiğini ileri sürmektedirler (MacIntyre & Gardner, 1991; Scovel, 1978).

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ise kolaylaştırıcı veya destekleyici kaygının basit öğrenmelerde faydalı olsa bile zor öğrenmeleri daha karmaşık duruma getireceğini ifade etmiş ve destekleyici kaygının aslında pozitif olmadığını, kaygının her türünün ve düzeyinin öğrenmeyi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Krashen (1985) de kolaylaştırıcı kaygının sadece bilinçli öğrenmede faydalı olmasına rağmen dil ediniminde başarısız olduğunu belirtmiştir.

Seven (2015) ise kaygının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını savunurken Yerkes-Dodson Eğrisi, yüksek düzeyde kaygının düşük performansa neden olduğunu göstermektedir. Allwright ve Bailey (1991) de çalışmalarında öğrencilerin kaygı duymasının olumsuz yönleri olduğu gibi sanıldığı kadar kötü etkileyen bir duygu durumu olmadığını ifade etmişlerdir.

1.4.4. Engelleyici Kaygı

Bireyin belli bir vazifede performansını olumsuz etkileyen, bireyin vazifeden kaçmasına neden olan veya olumsuz düşüncelere yol açarak vazifeyi yapmaktan kaçınmasına neden olan kaygı türü, engelleyici kaygı olarak bilinmektedir (Alpert & Haber, 1960). Scovel (1978) de engelleyici kaygının bireyde yeni öğrenme durumlarından kaçma davranışını tetiklediğini ifade etmiştir. Aydın'a (1999) göre öğrenme ortamında engelleyici kaygılar bulunduğunda öğrenenler görevleri tamamlamaktan kaçınırlar. Böylece kaygı, bireylerin performansını ve başarısını düşürmektedir. Oxford (1999) tarafından yapılan bir araştırmaya göre kaygı, bireylerin öğrenme performanslarını düşürdüğünden dolayı engelleyici olarak görülmektedir.

Scarcella ve Oxford (1992), engelleyici kaygının öğrenci performansını hem dolaylı olarak hem de kendinden şüphe duyma ve endişe duyguları yoluyla engellediğine inanmaktadırlar. Ayrıca kaygının, öğrencilerin dil öğrenmekten kaçınma davranışlarına sebep olduğu ve dil öğrenme performanslarını da düşürdüğü öngörülmektedir.

1.5. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, bireyin belli bir durum karşısında hissettiğini açıklanamayan endişe, huzursuzluk ve gerginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2006). Yabancı dil öğrenimi, oldukça karmaşık ve öğrenmeyi etkileyen birçok farklı değişkenin yer aldığı stresli bir deneyimdir (Dewaele & Ip, 2013). Çok çeşitli zihinsel, duygusal ve kültürel faktörler nedeniyle pek çok insan yeni bir dil öğrenmede zorluk yaşamaktadır ve bu süreçte kaygı, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen başlıca duyuşsal değişkenlerdendir (Kapıkıran, 2006).

Yabancı dil kaygısı, 1986 yılında Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından bir kaygı çeşidi olarak tanımlanmış ve ayrı bir araştırma alanı olarak bu konu üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmacılar tarafından yabancı dil kaygısı, bireyin kendisini anlaması, inanç, duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen bir bütün olarak kabul edilmiş ve bahsedilen kaygının farklı bir kaygı olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmacılardan sonra yabancı dil kaygısı farklı bilim insanları tarafından da çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Clement (1980), kendine güven ve öz saygı açısından yabancı dil kaygısının çok yönlü bir kavram olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil konuşurken ya da öğrenirken meydana gelen olumsuz bir duygu durumu ve endişe olarak açıklanmaktadır (Young, 1999). MacIntyre ve Gregersen (2012) tarafından yapılan tanıma göre çok yönlü ve karmaşık bir olgu olan yabancı dil kaygısı, kişinin uzmanlık dili olarak anadilinden başka bir dili öğrenme sürecinde ya da konuşulması durumunda yaşadığı kaygı ve korku gibi duygularının bir bütünüdür. Aydın ve Zengin'in (2008) açıklamasına göre yabancı dil kaygısı, kişinin yabancı dil öğrenirken amaç dili kullanmayı gerektiren durumlara karşı duyduğu endişedir.

MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından ise yabancı dil konuşma, dinleme ve öğrenme sürecini içine alan anadil dışındaki bir dile karşı duyduğu sıkıntı ve kaygı duygusu yabancı dil kaygısı olarak tanımlanmıştır. Zhang ve Cheng'e (2018) göre yabancı dil kaygısı, belli şartlarda meydana gelen yabancı dili konuşma korkusudur. Yapılan bir başka tanıma göre yabancı dil kaygısı, bireyin grup önünde veya ikili konuşmalardan kaçınmasına sebebiyet veren heyecan, endişe ve tutukluluk duygusudur (Aşık & Gökçe, 2020). Bu bağlamda yabancı dil öğrenme kaygısı, bireyin yalnızca yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen korkuları değil, aynı zamanda yabancı dil öğrenimi ile ilgili bireyin öz-yeterliği, duyguları, düşünceleri, inançları ve tavırları olarak belirtilebilir (İlhan & Tutkun, 2020).

Araştırmacılar ve eğitimciler, öğrencilerin yabancı dil kaygısının tanımlanması, ölçülmesi ve yönetilebilmesi için yabancı dil kaygısının temel dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini keşfetmişlerdir (Hamamcı & Hamamcı, 2015). Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) konsantrasyon eksikliği, unutkanlık, devamsızlık, derse hazırlıksız gelme ve ödev yapmama gibi sonuçlarla yabancı dil kaygısının kendini gösterdiği belirtilmiştir.

Bu araştırmacılara göre öğrencilerin en çok kaygı duyduğu beceriler konuşma ve yazma becerileridir. Öğrenciler yabancı dil dersine önceden çalışıp gelseler de yapılan diyalog çalışmalarında donup kaldıklarını ifade etmektedirler. Bir erkek öğrenci ise ne zaman İngilizce konuşmaya başlasa kulağında bir vızıltı duyduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin birçoğu dil bilgisi kurallarını ve dili bildiklerini ancak yazılı veya sözlü alıştırma yaptıklarında bildikleri dil bilgisi kurallarının hepsini unuttuklarını dile getirmektedirler. Buna ek olarak Horwitz, Horwitz & Cope (1986), öğrencilerin sınavda yapamadıkları bir sorunun cevabını sınav bittikten sonra hatırlamalarının nedenin de sınavda duydukları endişe olduğu ifade edilmektedir.

Bu kapsamda yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek olduğunda, gerginlik ve endişe yaşadıkları, derslere odaklanmakta güçlük çekme ve öğrenilen bilgilerin daha hızlı unutulması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Aydın & Zengin, 2008).

Oxford (1999) ise kaygının dikkatsizlik, devamsızlık yapma, gönüllü biçimde derse katılmamak gibi genel kaçınma, kıvrınma, kıpırdanma, kekeme gibi fizyolojik eylemler, baş ağrısı, kas gerilmesi gibi fiziksel belirtiler, aşırı çalışma, konuşmaktan kaçınma ve göz teması eksikliği ile de gözlemlenebilir bir olgu olduğunu söylemektedir. Öğrenilen kelimeleri hatırlamama, yabancı dil konuşmayı kabul etmeme veya hiç konuşmama, konuşma sırasında sesleri bozma, yanlış tonlama ve donma yabancı dil kaygısının en yaygın belirtileri arasındadır (Young, 1990). Yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygı, diğer derslerde yaşanan kaygıdan farklı olarak görülmektedir; bunun nedeni, yabancı dil derslerinde sınav kaygısının yanında öğrencilerin yoğun olarak iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı ile dört temel dil becerisiyle ilişkili kaygıların da sürece dâhil olmasına dayandırılmaktadır (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Phillips, 1992).

1.6. Yabancı Dil Kaygısının Alt Boyutları

İletişim Kaygısı: Yabancı dil öğrenirken meydana gelen kaygının en büyük kaynağı, öğrenilen dili kullanmak zorunda kalınan süreçtir. Bireyler, öğrendikleri dilde beklenen düzeyde iletişim kuramadıklarında iletişim kaygısı yaşarlar (Torlak, 2021). İletişim kaygısı, bireyin iletişim kurarken korku veya endişe duymasıyla karakterize olmuş bir tür utangaçlık olarak tanımlanabilmektedir.

Bir başka deyişle, bir kişinin başkalarıyla yaptığı iletişimle ilgili geliştirdiği korku veya kaygı olarak açıklanmaktadır (Mejias, Applebaum, Applebaum & Trotter, 1991). McCroskey (1977), yabancı dil kaygısının iletişimi kısıtlayan ve zorlaştıran bir çekingenlik durumu olan iletişim kaygısı ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu öne sürmüştür. İletişim korkusu, Foss ve Reitzel (1988) tarafından “yüksek özbilinç duygusu, hata yapma korkusu ve konuşurken mükemmel olma arzusu” olarak tanımlanmıştır. Yabancı dil öğrenirken gelişen iletişim korkusunun kişinin kendisini ve başkalarını anlamada zorluk yaşatacağı düşünülmektedir (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1995). Birey, diyalog, grup ya da toplum önünde konuşurken kaygı duyduğu gibi sözlü bir mesajı alırken de kaygı yaşayabilmektedir.

Aksoy'a (2012) göre iletişim kaygısı, yabancı dil öğreniminde oldukça önemlidir. Günlük hayatında grup önünde konuşmaktan çekinen bireyler, kontrol edildikleri ve denetlendikleri yabancı dil derslerinde daha büyük kaygılar ve zorluklar yaşamaktadırlar. Yabancı dil sınıfında sözlü iletişimle ilgili olağan kaygıların yanında öğrencinin yalnızca kısıtlı olanakların olduğu bir ortam aracılığıyla iletişim kurması gerekmektedir. Sınırlı olanaklara sahip kaygı verici bir ortam, bireylerin kendisini ifade etmesini ve diğer bireylerle iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı çok konuşan bireylerin bile yabancı dil dersinde sessiz kaldıkları gözlemlenmektedir. Horwitz (1986) iletişim korkusunun bireyin başkalarını ve kendisini anlamada zorluk yaşayacağını düşündüğünü belirtmiştir. Yanlış yapı kullanımı ya da istenilen kelimeleri hatırlayamama korkusu, öğrencileri sessiz kalmaya yönlendirmekte ve etkileşimin ve iletişimin önemli yer tuttuğu yabancı dil sınıflarında daha fazla endişe yaşanmasına yol açmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler arası etkileşim ve iletişimin oldukça önemli olması sebebiyle, yabancı dil kaygısı ile iletişim korkusu birbirleriyle bağlantılıdır (Aksoy, 2012; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). İletişim kaygısının beş temel nedenini bireyin çocukluk döneminde yeterli düzeyde iletişim becerisi kazanmaması, olumlu olmayan deneyimler, genetik yatkınlık, tutarsız cezalar ve uygun bir modelin olmaması olarak ifade edilmektedir (Daly, 1991).

Bunun yanında iletişim kaygısını etkileyen en önemli etmenlerden biri de dönüt ve düzeltme olarak görülmektedir.

Sınav Kaygısı: Sınav kaygısı, bireyde çeşitli nedenlerle sonradan meydana gelen, sınav sırasında edinilen bilgilerin verimli kullanılmasını engelleyen ve başarısızlığa sebep olan bir endişe boyutudur (Köksoy, 2023). Convington'a (1985) göre sınav kaygısı, başarıyı hedefleyen sınav beklentisi içine girme, sınava hazırlık yapma, sınava katılma ve sınav tepkisi şeklinde dört aşamadan oluşan bir döngüdür. Bu döngü, yabancı dil kaygısı ile yakından ilişkilidir. Sınav kaygısının temel kaynağı da ilk iki aşamada gelişen başarısız olma korkusudur.

Bireyin düşük öz-yeterlik algısının beraberinde getirdiği ve özyeterlik algısının uygun düzeyde olmaması ile gerçekçi hedeflere odaklanılması bireyin sınav kaygısını yüksek düzeyde yaşamasına sebep olmaktadır (Aydın, 1999; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986). Doğan (2016)'a göre yabancı dil derslerinde sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınav çeşitliliğinin ve sınav sayısının fazla olduğunda daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Sınav kaygısı olan bireyler sınavlara çok iyi hazırlanmış olsalar da sınavlardan düşük not almaktadırlar. Woodrow (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre yabancı dil dersleri kapsamında yapılan sözlü sınavların ve sınıfın önünde yapılan sunumların öğrencilerde yoğun kaygıya neden olduğu öne sürülmüştür. Bunun nedeni, bu şekilde yürütülen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bireyin iletişim kaygısını artırmasına ve olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkusuna yol açmasından dolayı öğrenme performansı olumsuz yönde etkilenmektedir.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ile MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından belirtildiği üzere yabancı dil derslerinde öğrenciler, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından sürekli bir değerlendirme ortamında bulunduklarından diğer derslere göre daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Dikkat dağınıklığı, sınavı çözmeye başlama ve soruları anlamada zorluk çekme, cevabı bilinen sorularda yanılgıya düşme kaygısı, düşük not alma korkusu, öfke, sınav süresinin yeterli olmayacağını düşünme, zor sorularda endişe yaşama ve birtakım fiziksel dışavurumlar sınav kaygısının başlıca belirtileridir (Taş, 2006).

Olumsuz Değerlendirilme Kaygısı: Yabancı dil kaygısının başka bir nedeni, diğer insanlar tarafından olumsuz olarak değerlendirilebileceği korkusudur. Olumsuz değerlendirilme kaygısı, iletişim ve sınav kaygısına göre daha geniş çerçeveli ve sosyal olarak da daha etkilidir (İlhan & Tutkun, 2020). Sınav korkusuna benzer olsa da olumsuz değerlendirilme korkusu, yalnızca sınavlar için değil aynı zamanda sosyal ortamlar, iş görüşmeleri ya da ders sırasında sözlü konuşmaları içeren çok daha geniş bir alana yayılmıştır (Horwitz, 1986). Olumsuz değerlendirilme kaygısı, kişinin diğer insanlar tarafından olumsuz olarak değerlendirilebileceğini düşünmesi ve bu nedenle olumsuz değerlendirme ortamlarından kaçınması olarak tanımlandığı gibi yabancı dil öğrenme becerilerini olduğundan daha iyi ya da daha kötü görmesi olarak da açıklanmıştır (Carleton, McCreary, Norton ve Asmundson, 2006).

Oruç ve Demirci'ye (2020) göre olumsuz değerlendirilme kaygısı, beklenmeyen soruların sorulması, telaffuz ve dil bilgisi kurallarına fazla odaklanılması ile ortaya çıkabilmektedir. Olumsuz değerlendirilme kaygısı, bireyin öz-yeterliğinin yeteri kadar gelişmemiş olmasıyla ve bireyin kendisini yeteri kadar tanımaması ile de ilişkilendirilmektedir (Alkan, Bümen & Uslu, 2019). Aydın ve Kurt (2022) tarafından yapılan araştırmada olumsuz değerlendirilme korkusu yüksek olan bireylerin başarısının düşük olduğu, olumsuz değerlendirilme kaygısı, yabancı dil kaygısı ve utangaç duyma arasında orta düzeyde olumlu yönde ilişki görülmüştür. Bandura (1986) da öz-yeterliği yüksek olan bireylerin başarısının yüksek olduğu görüşünü savunmuştur (Bandura, 1986). Xuiqin (2006) ise olumsuz değerlendirilme kaygısını yabancı dilde yetersiz olma, yanlış yapma ve alay edilmekten korkma, kalabalık sınıf ortamı, risk almaktan çekinme ve belirsizlik karşısında çok hoşgörülü olmama gibi nedenlerle açıklamıştır.

Olumsuz değerlendirilme kaygısının diğer nedenleri ise eleştirilme, dalga geçilme, rezil olma, küçümsenme ve kendini küçük hissetme olarak sıralanmıştır (Akşit Aşık & Gökçe, 2019). Bu konuda yürütülen araştırmalarda öne sürülen sonuçlara göre diğer bireylerin izlenimleri hakkında oldukça endişeli olan kişiler, olumsuz bir izlenim oluşturma olasılığını en aza indirmeye çalışan, sınıfta sessizce oturan veya derslerden kaçmak gibi korkularını veya kaygılarını gizlemeye gayret eden kişilerdir (Aida, 1994; Leary, 1982; MacIntyre & Gardner, 1991, 1995).

Kulaksızozğlu'na (2001) göre ergenler, sınıfta konuşmak zorunda kaldıklarında kendilerini net bir şekilde ifade edemezlerse arkadaşlarının gözünde değersiz olma korkusuna kapılmaktadırlar. Bu korku, öğrencilerin dil öğrenme konusunda daha fazla kaygısına neden olmakta ve böylelikle suskunluk ve derse katılmaktan kaçınma gibi davranışlara yönlendirmektedir. Riasati (2011), öğretmenlerin hata yapan öğrencilerine yönelik sınıfta sürekli düzeltici geri bildirim vermesinin onların olumsuz bir şekilde değerlendirileceği kaygısı üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

1.7. Yabancı Dil Kaygısı ve Öğrenme

Literatürde yabancı dil öğrenme başarısı ile kaygı düzeyi arasında anlamlı ve olumsuz yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Dalkılıç, 2001; Gülsün, 1997; MacIntyre & Gardner, 1994; Oya,

Manola & Greenwood, 2004; Öner & Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000). Yabancı dil kaygı ölçeğinin (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) kullanıldığı ilk çalışmada, öğrencilerin yabancı dil ders notları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaygıları yüksek olan öğrenciler beklenenden düşük notlar almışlardır (Horwitz, 2001). Başka bir ifade ile kaygı arttıkça yabancı dil öğrenme başarısının da düştüğü belirtilmiştir.

Awan, Azher, Anwar ve Naz (2010) tarafından başarı ile kaygı arasında olumsuz yönde bir ilişki ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, Chen ve Chang (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlükleri ile kaygı arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmacılara göre yavaş öğrenen ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyleri daha yüksektir. Sparks ve Ganschow (2007) ise öğrencilerin yabancı dil öğrenemedikleri için kaygı duyduklarını, yabancı dil öğrenememenin de kaygının bir sonucu olduğunu açıklamışlardır. Scovel (1978) yaptığı araştırmada sınav kaygısı, kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı gibi kaygı ölçümlerinden yola çıkarak yabancı dil başarısı ile yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alwright ve Bailey (1991), yabancı dil derslerinde öğrencilere anadilleri ile iletişim kurmasına izin verilmemesinin ve akranlarıyla karşılaştırılmasının öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini artırdığını ifade etmişlerdir. Yabancı dil kaygısının bireylerin özgüven eksikliği, sürekli başkaları ile kıyaslanmaları ve yabancı dil dersi ile ilgili gelişen tutumlarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Öztürk, 2003). Yapılan birçok araştırma, yabancı dil kaygısı yaşayan bireylerin yabancı dil başarı düzeylerinin düştüğünü göstermiştir (Chen & Chang, 2004; Horwitz, 2001; MacIntyre & Gardner, 1991; Trylong, 1987). Bununla birlikte kaygı ve öğrenmenin sürekli bir etkileşim içinde olduğu belirtilmiştir.

1.8. Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Price (1991), dil öğrenme ortamlarının kaygıya neden olduğunu söylerken, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil derslerinin öğrenciler için herhangi bir dersten daha çok kaygı uyandırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Dil etkin bir iletişim aracı olduğundan, öğrenciler genellikle öğrendikleri dili ilk aşamada kullanma konusunda yabancılık hissedebilirler ve çevreleri ile kültürlerine yabancılaşırlar.

Bu nedenle dil öğrenmenin başlarında öğrenciler öğrenememe korkusu geliştirirler (Genç, 2009). Elde edilen bulgulara göre diğer öğrencilerle kendini kıyaslama, yüksek kişisel beklentiler, olumsuz değerlendirme, öğretmen tutumu, sınıf önünde konuşma ve sunum yapma dil öğrenme kaygılarının başlıca nedenleridir (Aydın, 1999). Young (1990) tarafından yapılan araştırmaya göre yabancı dil kaygısına öğrenci, öğretmen ve eğitimin kalitesi neden olabilmektedir. Baş (2014) da yabancı dil kaygısını incelediği araştırmasında öğretmenin öğrencilere karşı olan negatif tutumu, davranışı ve sıkı kuralları nedeniyle öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı yaşamaları, bu nedenle öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymalarının nedeni olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İlhan ve Tutkun (2020) ile Zambak (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri ile yabancı dil öğrenme kaygı seviyesi ile ilişkili olduğu, kaygı seviyelerini etkilediği, bu nedenle öğretmenlerin öğrenme ortamında somut ve yeterli örneklere yer vermemesi, dersi dikkat uyandıran farklı yöntemlerle aktarmamasının endişe düzeyini artıracak sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf ortamının yabancı dil öğretimine uygun olarak hazırlanmaması, sınıfın dekorunun renksiz, sıradan ve sıkıcı olması öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Doğan (2007) tarafından yapılan araştırmada da tekdüze eğitim ve sürekli düz anlatım öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını arttırdığı ortaya konulmuştur. Sınıf arkadaşlarının sert tutumları, yabancı dil kaygısına neden olan diğer bir etkidir (Doyman & Yumru, 2020). Ilıman ve demokratik bir sınıf ortamında öğrenciler hata yapmaktan korkmazlar ve kendilerini daha iyi ifade ettikleri için de yabancı dil kaygısı azalır. Akşit Aşık ve Gökçe (2019) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı ve öğrencinin motivasyonunun yüksek olması ile yabancı dil kaygısı ters yönlü bir ilişki göstermiştir. Littlewood (1999) ise yabancı dilin suni bir ortamda öğretilmesinin bireylerin kendilerini zayıf ve yetersiz görmesine neden olduğunu belirtmiştir. Kendisini yetersiz ve zayıf hisseden bireyin kaygı düzeyi de artmaktadır. Bundan dolayı yabancı dil öğretim ortamının olabildiğince dil öğrenimi için doğal bir ortama dönüştürülmesi gerekmektedir.

Aydın ve Kurt’a (2022) göre öğrencilerin kişisel sorunları, iletişim problemleri, düşük öz-saygı, öz-kimliğini kaybetme korkusu ve öğrenmeye ilişkin yanlış inançları ve tutumları kaygıya yol açabilecek faktörlerdir. Öğretmenlerin öğrenme sürecinde teşvik etmek için öğrencileri korkutması, onların hatalarını düzeltmesi ve dönüt sırasında aşağılayıcı bir tavır sergilemesi kaygı düzeyini artırır. Öğrencinin yaptığı her hatanın düzeltilmesi ve sözünün kesilmesi öğrenciyi yetersiz hissettirmekte ve hayal kırıklığına uğratmaktadır. Öğretmenin tutumu ve davranışları öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ile doğrudan ilişkilidir.

Duman, Göral ve Bilgin (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenin derse önem vermemesi, öğrencilere sürekli baskı ve sık düzeltme yapması, dil bilgisi ve telaffuza ağırlık vermesinin öğrencilerin kaygısını arttırmakta olduğu ve öğrencilerin hata yapmaktan korktuğu belirtilmiştir. Tuncer ve Akmençe (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenin öğrenciyi korkutması, hatalarını düzeltmesi, geri bildirimde sert ve küçük düşürücü tutum sergilemesi öğrencilerin kaygı düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öztürk (2003), öğrencilerin yabancı dil kaygısının nedenlerini, öğrencilerin özgüvensizlikleri, başkalarıyla kıyaslanmaları ve yabancı dil hakkında olumsuz düşüncelere sahip olması şeklinde ifade etmiştir.

Baş (2014) da yabancı dil kaygısının nedenlerini, konuşma ve dinleme etkinlikleri, hata yapma korkusu, öğretmenin sergilediği tutum, yabancı dil öğrenme ortamı, yapılan sınavlar ve öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri olarak gruplandırmıştır. Tokur ve Kaçire (2019) ise öğretmenin mesleki uzmanlığı, kişiliği ve öğretim teknolojilerini kullanması ile yabancı dil kaygısı ile ilişkilidir. Bu sonuçlara ek olarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdüleri, yabancı dil yeterlik düzeyleri (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002), yabancı dil öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişim şekli (Dewaele & Furnham, 2000; Ehrman & Oxford, 1990), davranış biçimleri (Deci & Ryan, 1985; Vygotsky, 1986), kültürel farklılıklar (Gregersen, 2003; Horwitz, 1986) ve işbirlikli gruplarla öğrenme ortamları ile sınıf iklimi (Littlewood, 1984; Palacios, 1998) yabancı dil kaygısını etkileyen başlıca faktörler olarak öne sürülmüştür. Brown (1994), özgüveni yüksek olan bireylerin yabancı dil konusunda kaygılarının olmadığını ya da var olan kaygıların yabancı dil öğrenmelerini olumsuz biçimde etkileyecek düzeyde olmadığını açıklamıştır.

Krashen'a (1982) göre kaygı, duyuşsal bir filtre ile iş birliği içindedir. Bu iş birliği, bireyin dil girdilerini almasına engel olmaktadır. Birey, dilin mesajlarını alamadığı için dili etkin şekilde edinemez. Çelebi'nin (2009) yaptığı ortaokul düzeyindeki öğrencilerle ve İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim sürecinde işe koştugu etkinliklerin ve materyallerin seçiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının dikkate almasının öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ve tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğu gösterilmiştir.

Görüldüğü üzere yabancı dil kaygısını etkileyen birçok iç ve dış etmen bulunmaktadır. Bu etmenler, bireylerin kişisel özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkabildiği gibi dışındaki değişkenlerle de ilgili olabilir. Ay (2014) bireysel faktörleri, öğretmenin etkisi dışında kalan öğrenci özellikleri olarak tanımlamıştır. Örneğin; cinsiyet, yaş, utangaçlık, genetik yatkınlık, duyuşsal zekâ, yabancı dile karşı motivasyon, tutum, özgüven, öz-yeterlik, dil yeterliği, özerklik, zekâ, yabancı dile karşı eğilim, güdü, yurtdışı deneyimi, gelir düzeyi, okul türü (özel okul ve devlet okulu), kültürel farklılık, anne ve babanın eğitim düzeyi, öğrenim görülen okul türü, ana dilde olan başarı, yaşanan çevre, kardeşe sahip olma durumu öğrencilerin yabancı dil öğrenimini etkileyen başlıca faktörlerdir.

Akşit Aşık ve Gökçe'ye (2019) göre ise yabancı dil kaygısının sebeplerini bireyin sınıf arkadaşlarına göre daha başarısız olduğunu düşünmesi, özgüven eksikliği, yanlış yapma korkusu, yanlış telaffuz, yeterli kelime bilgisine sahip olmama, yabancı dil hakkındaki ön yargılar ve öğretmenlerin hatalara karşı sergilediği tutum olarak sıralamışlardır. Bununla birlikte Arnold (1999), yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen en önemli değişkenler duyuşsal değişkenler olduğunu ifade etmektedir.

Yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyini etkileyen önemli değişkenlerden birisi, bireyin cinsiyetidir. Yapılan çalışmalar sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yabancı dil kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ay, 2014; Kındığılıoğlu, 2022; Öner & Gedikoğlu, 2007; Özsarı & Büyükkarcı, 2022; Polat & Erişti, 2018; Sertçetin, 2006; Tuncer & Doğan, 2018; Tuncer & Temur, 2017). Kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi, kız öğrencilerin sosyal hayatta erkek öğrencilere oranla daha çok baskı altında olması ve kaygıya sürüklenmesi olabilir. Yapılan bazı araştırmalarda ise öğrencilerin

cinsiyet faktörünün yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemediği ifade edilmiştir (Doğan, 2007; Öner & Gedikoğlu, 2007)

Yabancı dil öğrenimini etkileyen bir diğer bireysel değişken ise yaştır. Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yapılan araştırmada bireylerin yaşı arttıkça öğrenme kaygılarının yükseldiği ve küçük yaştaki öğrenenlerin utangaçlık düzeylerinin düşük olduğu ve sosyal olarak eleştirilme, küçük düşme korkusu olmadığı için yabancı dil öğrenme kaygılarının da düşük olduğu öngörülmüştür. Doğan'ın (2007) yaptığı çalışmada çocukların hata yapmaktan korkmadığı ve çocukların yetişkinlere göre daha kolay öğrendikleri ifade edilmiştir. Ay (2014) da yaptığı araştırmada öğrencinin yaşı ne kadar küçükse kaygı düzeyinin o kadar az olacağı görüşündedir. Bu sonucun aksine Tuncer ve Temur (2017) ise yaşı küçük öğrencilerin yaşça daha büyük öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadığını ifade etmişlerdir. Hamamcı ve Hamamcı (2015) ise üniversitede öğrenim gören öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin lise ve ortaokula göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Brown (1994), öğrencilerin yaşlarının büyümesiyle artan kaygı düzeylerini, çocuklarda kendini algılama veya kontrol etme mekanizmasının gelişmediğinden dolayı yabancı dil kaygılarının bulunmaması ve çocukların farkına varmadan hata yapmaktan korkmadıkları için dile daha kolay uyum sağlaması olarak açıklamıştır.

Yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyen bir diğer değişken ise utangaçlıktır. Polat ve Erişti (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini utangaç olarak tanımlamaktadır ve utangaçlıkla yabancı dil öğreniminde kaygı arasında anlamlı olumsuz bir ilişki vardır. Yapılan birçok çalışma, utangaçlığın yabancı dil kaygısını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Aydın & Kurt, 2022; Polat & Erişti, 2018). Carducci ve Zimbardo (1995) yaptıkları çalışmada ergenlik döneminde olan öğrencilerin yaşadığı yoğun duygu nedeniyle ergenlik döneminde öğrencilerin daha utangaç olduğunu ve utangaçlığın gelişimsel özelliklerle bağlantılı olabileceğini ifade etmiştir.

Orakçı, Aktan ve Toraman (2019), öz-yeterliği, bireyin belli bir performansı gösterebileceğine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Tuncer ve Akmençe (2019) yaptıkları çalışmada öz-yeterliğe sahip bireyin özelliklerini cesur, hata yapmaktan çekinmeyen ve hata yapsa bile tekrar motive olan olarak tanımlarken öz-yeterliğe sahip olmayan bireyleri ise risk almaktan hoşlanmayan, hata yapmaktan çekinen ve

motivasyon düzeyi düşük olarak tanımlamışlardır. Öz-yeterlik, tüm öğrenmelerde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de önemli role sahiptir. Bandura (1986), yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireylerin başarısının da yüksek olduğunu ifade etmiştir. Aydın ve Kurt (2022) tarafından yapılan araştırmaya göre öz-yeterlik yabancı dil öğrenimindeki ilgi, başarı, motivasyon ve kaygı gibi birçok değişken ile doğrudan ilgilidir ve bulgular şu şekildedir; öz-yeterlik, ilgi, motivasyon ve başarı düzeyi arasında olumlu yönde yüksek bir ilişkiye rastlanırken kaygı ve öz-yeterlik arasında negatif yönde yüksek bir ilişki vardır. Yapılan birçok araştırma kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliğinin düşük olduğunu göstermektedir (Altın, 2018; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Krashen, 1982; Tuncer & Akmençe, 2019). Allwright'e (1991) göre bireylerin yabancı dil öğrenimi kaygısındaki en önemli etken, bireyin bilgi eksikliğinden dolayı rahatsızlık duyması, yabancı dili bir tehdit olarak görmesidir.

Birey farkında olmasa da bu durumdan rahatsızlık duymakta ve yabancı dil öğrenimine psikolojik bir bariyer koymaktadır. Bu bariyer bireyin dil edinme sürecini olumsuz etkilemektedir. Orakçı, Aktan ve Toraman (2019), öğretim özerkliğini öğrenme için gerekli olan kişilik yeterliğine sahip olma olarak tanımlamakta ve özerkliğin kabul gördüğü sınıfın motivasyon, güven, bilgi ve öz-yeterliği de geliştirdiğini ifade etmektedirler. Özerklik, yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyen bir diğer faktördür. Özerklik ve kaygı arasında negatif yönlü yüksek bir ilişki vardır (Ay, 2014; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019). Ay (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre özerklik düzeylerinin değiştiği, kız öğrencilerin ve dil sınıfında okuyan öğrencilerin özerkliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil dersine olan tutum da yabancı dil öğreniminde kaygıyı etkilemektedir. Yapılan çalışmalar tutum ve kaygı arasında negatif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Alkan, Bümen & Uslu, 2019; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Karagöl & Başbay, 2018; Tuncer & Akmençe, 2019; Torlak & Nizamlıoğlu, 2023). Alkan, Bümen ve Uslu (2019) tarafından yapılan çalışmada; olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük, başarı düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tuncer ve Akmençe (2019) yaptıkları çalışmada tutumun, öğrenme sürecinde öz-yeterlikten daha etkili bir faktör olduğunu ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Motivasyon, bireye enerji vererek ve onu davranış için istekli hale getirmeyi öğrenme-öğretme sürecinin verimi arttıran en önemli unsurlardan biridir (Akbaba, 2006). Yapılan araştırmaların sonucuna göre motivasyon ve yabancı dil kaygısı arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Akşit Aşık & Gökçe, 2019; Aydın & Kurt, 2022). Güdü, bireyleri öğrenmeye istekli, özenli, özgüvenli, öz-yeterlik sahibi duruma getirmektedir. Güdülenmemiş bir bireyin kaygı düzeyi yüksektir. Bireyin sahip olduğu öğrenme güdüsü de yabancı dil kaygısını etkilemektedir (Ay, 2014).

Üner, Alıcı ve Türkan (2017) yabancı dil ve duyuşsal zekâ arasında bir ilişki olduğunu ve yabancı dil başarısı yüksek olan öğrencilerin duyuşsal zekâ düzeyinin de yüksek olduğunu, duyuşsal zekâ ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu ve kız öğrencilerin duyuşsal zekalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Yabancı dil öğrenim kaygısını etkileyen bir diğer etmen ise anadil yeterliğidir. Sparks ve Ganschow (1991) yabancı dilde kaygının sebebinin anadilde de başarısız olmak olduğu ve anadil yeterliği iyiye öğrencinin yabancı dil kaygısının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2014)'a göre bireyin anadilde kendisini ifade edememesi, yabancı dilde de kendisini ifade edememesine sebep olmaktadır. Ülper ve Çetinkaya (2019) ise yabancı dilde kaygının temel etmeninin Türkçeyi doğru ve akıcı şekilde konuşamamak olarak ileri sürmüşlerdir. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak birey anadilinde kendisini ifade edemiyorsa ve kendisini yetersiz hissediyorsa birey her şeyiyle yabancı bir dili öğrenirken dil öğrenimine kaygıyla bakıyor ve bu da bireyin kaygı düzeyini olumsuz etkiliyor olabilir.

Doğan (2007) kaygı düzeyini etkileyen en önemli değişkenlerden birinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul olduğunu ifade etmiştir. Okul türünün öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerine etkilerini araştırmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Doğan, 2007; Kındıgılıoğlu, 2022; Pan, 2014; Tuncer & Doğan, 2018). Pan (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre Anadolu ve genel liselerden mezun olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük, teknik ve endüstri meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kındıglioğlu'na (2022) göre, yabancı dil kaygısı ve okul türünün ilişki yoktur. Tuncer ve Doğan (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre Fen, Anadolu ve Süper lise mezunlarının kaygı düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Özсарı ve Büyükkarcı (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile devlet okulu ya da özel okul olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu, özel okula giden öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı düşük düzeyde iken devlet okuluna giden öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne ve babanın yabancı dil kaygısı üzerine etkileri yapılan araştırmalarla incelenmiştir (Doğan, 2007; Öner & Gedikoğlu, 2007; Pan, 2014; Tuncer & Akmençe, 2019). Tuncer ve Akmençe (2019) yaptıkları araştırma sonucunda babanın eğitim durumunun öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerine etkisi olmadığına ancak annenin eğitim durumunun yabancı dil kaygısını etkilediğine, öyle ki annenin eğitim durumu düşüğe öğrencide özgüven eksikliği ve dolayısıyla da kaygı yaşadığı sonucuna varmışlardır. Özgüven eksikliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasına ve dil öğrenimine ket vurmaya neden olmaktadır (Ergür, 2004). Pan (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre anne ya da babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bazı araştırmalarda ise anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun yabancı dil kaygısını etkilemediği sonucuna varılmıştır (Doğan, 2007; Öner & Gedikoğlu, 2007).

Pan (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ilçede ikamet eden öğrencilerin kaygı düzeyleri düşük bulunurken belde ve kasabada yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksektir. Yapılan araştırmalar sonucunda ailenin gelir düzeyinin çocukların yabancı dil kaygısı üzerine bir etkisi görülmemiştir (Doğan, 2007; Pan, 2014; Tuncer & Akmençe).

1.9. Yabancı Dil Kaygısını Önleme Stratejileri

Yapılan birçok araştırma kaygının yabancı dil öğrenimini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Altın, 2018; Alkan, Bümen & Uslu, 2019; Aydın & Kurt, 2022; Doğan, 2007; Dursun, 2016; Ergür, 2004; Katman, 2019; Kılıç, 2018; Kındıglioğlu, 2022; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Öner & Gedikoğlu, 2007; Pan, 2014; Torlak & Nizamlioğlu, 2023; Tuncer & Akmençe, 2019; Tuncer & Temur, 2017; Üner, Alıcı

& Türkan, 2017). Ay (2021) kaygının ilkökul düzeyinde eğitim sürecine dahil olduğunu ve lise düzeyine gelindiğinde kaygı düzeyinin üst düzeyde olduğunu ve kaygı sorunlarının ortaya çıktığı süreçte önlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kaygının kaynağı hem bireysel faktörlerle hem de duyuşsal faktörlerle ilişkili olabilmektedir. Kaygı, öğrenmeye ket vuracağı için kaygının eğitim ortamından olabildiğince uzaklaştırılması gerekmektedir. Yabancı dil kaygısı ile ilgili çok sayıda araştırma, yabancı dil kaygı düzeyini düşürmek ve kaygıyı öğrenme ortamından uzaklaştırmak için öneriler sunmaktadır.

Öğretmenin tutumu da kaygı düzeyini etkilemektedir. Price'a (1991) göre öğretmenler, öğrencilerin hatalarını hoş görmelidir. Öğretmenler, öğrencileri küçük düşürecek durumlardan ve söylemlerden kaçınmalıdır. Öğrencilerin yaşadıkları kaygıyı sözlü dile getirmelerini veya tahtaya yazmalarını kaygı grafiklerini belirlemeleri grafikleri tartışmak ve karşılaştırmak, aynı durumu yaşayan öğrenciler için daha fazla bilgi sağladığı gibi günlük yazmanın yabancı dil kaygısını azaltmak için iyi bir strateji olduğunu yazılan günlükler sayesinde öğrencilerin "yetersizlik" duygularını öğrenmelerine ve daha gerçekçi beklentilere ulaşmalarına yardımcı olacağı söylenmektedir (Foss & Reitzel, 1988). Kullanılan ders materyalleri oldukça önemlidir. Ders materyalleri öğrencilerin gelişim özelliklerine, ihtiyaçlarına uygun ve güncel olmalıdır. Derste teknoloji kullanımına olabildiğince yer verilmelidir.

Polat ve Erişti (2008) yabancı dil kaygısını ortadan kaldırmak için öğretim stratejilerinin uygulandığını ifade etmekte ve yabancı dil kaygısını önlemek amacıyla en sık başvurulmuş strateji telafi iken en az başvurulmuş strateji ise duyuşsal stratejiler olduğunu ifade etmektedirler. Ders anlatımında kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencileri süreçte aktif kılmalı ve öğrenciler öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilmelidir. Sınıf iklimi demokratik, empatik ve ılıman olmalı öğrencilerin birbirleriyle alay etmediği, her öğrencinin kendisini kolaylıkla ifade ettiği ve öğrencilere konuları önceden verip hazırlanmaları için zaman tanınan bir ortam sunulmalıdır (Öner & Gedikoğlu, 2007).

Kındıǧlıoǧlu (2022) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre akademik destek alan öğrencilerin yabancı dil kaygısı düşük düzeydedir. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyinin azaltılması için öğrenciler akademik destek alabilir. Koçak (2010) yeterli sabır gösterildiği takdirde öğrencilerin kaygı sorunlarının üstesinden gelebildiğini ifade etmektedir. Dursun (2016) drama etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki kaygılarının ve endişelerinin azaltılmasında önemli rol oynadığını ifade etmektedir.

Çekici (2003), öğrencilerin kaygısını azaltmak için öğretmenlere kaygı verici ortamlardan uzak, destekleyici ve ılıman bir öğrenme ortamı sunmaya, öğrencilere karşı ilgili olmaya ve bu korkularla yüzleşme sürecinde destekleyici olmaya doğru hata düzeltme teknikleri kullanmayı ve cesaretlendirmeyi, sınıf içi etkinliklerde dikkat çekici ve güncel konular kullanmayı, açık, net ve anlaşılır yönergeler kullanmayı ve ev ödevi için yazılı yönergeler vermeyi tavsiye etmektedir.

1.10. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Öz-yeterlik

Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramı 1977’de Albert Bandura tarafından yayımlanmış ve 1980’de Sosyal Bilişsel Teori olarak adlandırılmıştır. Sosyal öğrenme kuramı, karşılıklı belirleme (reciprocal determinism) ilkesine dayanmaktadır. Buna göre birey, a) biyolojik olaylar, bilişsel ve duyuşsal özellikler gibi bireysel faktörleri, b) davranışlar ve c) çevresel faktörler sürekli üçlü bir etkileşim halinde bulunmaktadır (Bandura, 1971). Bu teoriye göre bireyler kendi gelişim süreçlerine aktif olarak katılır ve yaptıkları veya yapacakları davranışların sonuçları hakkında çıkarımda bulunabilirler (Doğan, 2016). Sosyal öğrenme kuramı bireyin bu süreçlerde aktif olarak rol oynamasının nedenini, bireylerin yaptıkları gözlem ve başkalarının yaşantıları sonucunda elde ettikleri öz düzenleme ve öz yansıtma becerilerine sahip olması olarak göstermiştir.

Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin uyarıcı olaylara verdikleri tepkilerle öğrenmeyi ve insanların yeterlik algıları, onların sonraki davranışlarını etkilediğini ifade eder (Aykol, 2017). Sosyal öğrenme kurama göre bireylerin, başka bireylerin davranışlarını ve yaşantılarını gözlemleyerek kendi duygu, düşünce, inanç, beceri ve değer kazanabilmeleri mümkün olduğu gibi bir rol modelin davranışının sonucunu gözlemleyerek de davranışın uygunluğunu hakkında çıkarım yapabilmeleri

mümkündür bulunabilirler (Doğan, 2016). Sosyal öğrenme kuramı incelendiğinde kuramın hem davranışsal hem de bilişsel kuram arasında önemli bir rol oynadığı görülürken öğrenme sonucunda davranışta kalıcı değişiklik olmamasıyla davranışçı kuramdan ayrılmaktadır (Bayrakçı, 2007). Davranışçı yöntem, bireyleri tek bir kalıba koyulması, ödül ve ceza sistemiyle çalışması, genelleştirilmiş bir kişilikten bahsedilmesi, bilişsel süreci, öz kontrolü ve çevre etkisini tamamıyla göz ardı etmesiyle eleştirilmiştir (Bandura, 1971). Bireyler aynı bilgi ve beceriye sahip olsalar da aynı başarıya ulaşamayabilirler. Bandura (1993) bunun sebebinin öz-yeterlik algısı olduğunu ileri sürmektedir.

Word ve Bandura'ya (1989) göre çevre, davranış ve bireysel faktörler birbirlerini etkileyen dinamik yapılardır. Bandura (2001) sosyal öğrenme kuramını altı temel ilkeye dayandırmaktadır. Bu ilkeler, sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temeller dolaylı öğrenme kapasitesi, karşılıklı belirleyicilik ilkesi, birey, çevre ve davranışın birbiriyle etkileşim içinde olmasını ve birbirlerini etkilemesini ifade etmektedir. Bireysel özellikler çevre ve davranıştan etkilenirken aynı zamanda çevreyi ve davranışı da etkilemektedir. Bu ilkeye göre bireyin gelecekteki davranışları, çevresel ve bireysel faktörlerden etkilenmektedir. Kalkan ve Koç (2007), buna örnek olarak ebeveynlerin, çocukların olumlu davranışlar sergilemedikleri sürece çocuklarını takdir etmemeleri; öğrencilerin derse motivasyonu yüksek bir şekilde devam etmedikçe, öğretmenlerin öğrencileri etkileyememesiyle örneklemiştir.

Bandura'ya (2001) göre birey sembolleştirme ilkesinden dolayı nesnel gerçekliği soyutlamakta, kavramsallaştırmakta ve bir simge haline getirmektedir. Bireylerin alışılmışın dışında simgeleme potansiyelleri vardır. Simgeleme potansiyelleri ile bireyler yaşadıkları çevreyi anlamlandırır, yapmayı planladıkları eylemler için bir rehber hazırlar, yaşadıkları bilişsel problemleri çözümler, yansıtıcı düşünür ve bunlar yardımıyla da iletişim kurar bulunabilirler (Doğan, 2016). Ayrıca bireylerin yaşadıkları hayatı anlamlandırma, yapılandırma ve devam ettirme sürecinde de sembolleştirme önemli rol oynamaktadır. Buna göre öğrencilerin bir hedefe ulaşabilmeleri için öncelikle bir hedef belirlemeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Zimmerman ve Schunk (2001) da yaptıkları araştırmada hedef koyan kişilerin öz-yeterlik ve başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Dolaylı öğrenme kapasitesi, herhangi bir şeyi bireyin kendi yaşantılarından değil de bir başkasının yaşantılarını gözlemleyerek ve başkasının yaşantılarından etkilenecek öğrenmesidir (Fabian, 2020).

Bandura'ya (1971) göre bir başkasının davranış ve yaşantılarını gözlemleyen bir birey, yeni davranış kalıpları oluştururken yaptığı gözlemleri temel alır ve birey karşılaştığı benzer durumlarda davranışı rehber olarak kullanır. Bireylerin gözlem sonucu kazandığı bu davranışları bireylerin deneme yanılma sürecine girmeden davranış kazanmasına olanak sağlamaktadır. Başkasının yaşantılarını gözlemlemek bireyin kendi davranışlarını da yakından etkilemektedir. Çalışan arkadaş ödüllendirildiğinde, kendisinin de çalışırsa ödüllendirileceğini düşünür ve motive olur (Bandura, 1971)

Öz düzenleme kapasitesi, kişilerin kendi sorumluluklarını yerine getirirken kendi standartlarını ve kurallarını oluşturmaları ve süreci bu kural ve standartlara göre değerlendirmesidir (Aykol, 2017). Yapılan araştırmalar öz düzenlemesi ile öz-yeterlik ve başarı düzeyi arasında pozitif yönlü olumlu ilişki vardır (Zimmerman & Schunk, 2001). Öz düzenleme becerisi bireyin öz-yeterlik ve başarısı için önemli rol oynadığından sosyal öğrenme ortamlarında bireylere ulaşılması güç gibi görünen rol modeller yerine bireyi çabalamaya teşvik eden, doğru ve yanlış ayırt etmesine yardımcı olan akran ve rol model grupları ile etkileşim halinde olması önemli görülmektedir (Yavuzer, Demir & Koç, 2006).

Öz yansıtma kapasitesi, insanın yaşantılarını düşünmesi, değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarının davranışlarına yansıtması süreci olarak tanımlanmaktadır (Aykol, 2017). Bandura, öz yansıtma becerisini insana en özgü beceri olarak tanımlamaktadır. Öz yansıtma kapasitesi, bireyin kendi ile ilgili var olan duygu, düşünce, beceri ve inançlarını keşfetmesi ve öz-değerlendirme yaparak davranışın değerlendirme sonucunda, değiştirilme sürecidir (Bandura, 1971). Bu süreç, bireyin herhangi bir konuda ne kadar yeterli, yetenekli ve başarılı olacağını etkilemektedir (Koç, 2011).

Sosyal bilişsel öğrenme teorisinin bir diğer dayanağı ise öz-yeterliktir. Bireylerin kendi kendini düzenleme mekanizmaları vardır. Bu mekanizmalar sayesinde öz yönlendirmeli olarak davranışlarını değiştirebilirler (Pajares, 2002). Öz-yeterlik, bu kendini düzenlemenin önemli bir parçasıdır. Öz-yeterlik, bireyin belli bir davranışı yapıp yapmayacağına dair inancıdır (Bandura, 1997).

1.11. Öz-yeterlik Kavramı ve Öz-yeterlik Kavramının Ortaya Çıkış Süreci

Bireyler, öğrenme ortamlarında farklı bireysel özelliklere sahiptir. Öğrencilerden bazıları öğrenme, bilgiyi alıp kullanma için hazırken bazıları ise öğrenmede bilgileri anlama ve günlük hayata aktarıp kullanmakta zorluk çekmektedirler. Bahsedilen bu durumlar bireyin öğrenme motivasyonlarını ve başarı düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. 19. yüzyılda bireylerin yaşadığı bu düşük başarı ve motivasyon düzeyleri bireyin çalışma ve zekâ kapasitesi ile ilişkilendirilirken 20.yüzyılda araştırmacılar farklı bireysel özellikler üzerinde çalışmalar yapmaya başlamışlardır (Acar, 2021). Üzerine çalışma yapılan bireysel farklılıklardan biri ise öz-yeterliktir. Bandura (1977) sosyal öğrenme kuramının temel yapı taşlarından olan öz-yeterliğin üzerine yoğunlaşmış ve araştırma konusu olarak öz-yeterliği temele almıştır. Öz-yeterlik Bandura tarafından yazılan ve 1977 yılında basılan “*Self Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change (Öz-yeterlik: Birleştirici Davranış Değişikliği Teorisine Doğru ve Sosyal Öğrenme Teorisi)*” adlı kitapta ilk kez kavram olarak yer almıştır (Kuzgun & Deryakulu, 2004).

Öz-yeterlik, bireylerin başarı durumlarını, motivasyonlarını ve öz düzenlemelerinde oldukça önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmıştır (Bandura, 1997; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 1997; Stajkovic & Luthans, 1998; Schunk & Pajares, 2004). Öz-yeterliğin bireylerin gelecek planlarında, yapılacak seçimleri, harcadıkları çabayı, ilgilerini ve akademik düzeylerini etkilemektedir (Pajares, 1996, Schunk, 1995; Schunk & Pajares, 2004).

Bireyin yeteneğini etkileyen birçok faktör vardır. Bandura'ya (2000) göre, bunlardan biri kişinin davranışlarıdır. Bandura'ya göre davranışlar dışsal ve içsel faktörlerden etkilenirler. Bu ilişkiye "karşılıklı belirleyicilik" denir. Ödüller ve cezalar dışsal faktörlerdir, ancak inançlar, düşünceler ve beklentiler içsel faktörlerdir (Burger, 2006).

Bandura (1977) tarafından öz-yeterliğin bireyin benlik oluşturma sürecinde gözlem yaparak öğrenmeye ve sosyal yaşantılara önem veren sosyal öğrenme kuramına temel oluşturduğu belirtilmiştir. Öz-yeterlik, bireyin başkalarının yaşantıları ve öz farkındalıktan etkilendiği ve birçok olayın sonucu olarak görüldüğünden hem sosyal öğrenme kuramının güçlü bir yönünü temsil eder hem de başkalarının yaşantılarının kişisel algılanmasına neden olur (Acar, 2021). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, belirli seviyelerde görevleri öğrenme ve yerine getirme yeteneği ile ilgili kişinin kendi algılarına veya inançlarıdır. Bandura'dan sonra birçok araştırmacı Bandura'nın tanımlarına ve çalışmalarına atıfta bulunarak öz-yeterliği tanımlamışlardır (Ulucan, 2021).

Schunk (2001) öz-yeterliği, kişinin davranışları belirli düzeylerde etkileyen öğrenme veya uygulama yeteneğine dair inançları olarak tanımlamaktadır. Huang ve Shanmao (1996), öz-yeterliği, bireyin belli bir hedefi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeye olan inancıdır. Tutumlarını olumlu yönde desteklemek, ilgi, dikkat ve motivasyonlarını canlı tutmak, konu odaklı yöntem ve tekniklere önem vermek ve öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmek olarak sıralamaktadırlar. Öz-yeterlik bireyin durumları düzenleme ve değerlendirme sürecinde yetenek ve sahip olduğu becerileri duruma göre düzenleme sürecidir (Snyder & Lopez, 2002).

Öz-yeterlik, kendini yeteneklerini ve var olan kaynaklarını bilip ona göre hedefler koyma olarak tanımlanabilmektedir (İlhan & Yıldırım, 2010). Baykara (2011) öz-yeterliği, bireyin belirli bir konuda başarılı olmak için yapması gerekenleri planlaması ve başarılı olmak için neler yapabileceğine dair kendine dair yargısı olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2015) ise öz-yeterliği kişinin kendini bilmesi olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik, kişinin davranış, düşünce, inanç ve beceri gibi kişisel özelliklerini ile çevresel faktörler etkileşim içindedir. Öz-yeterlik, bireyin yaşantılarıyla değişen ve gelişen bir bireysel özelliktir. Lee (2005), bireylerin öz-yeterliği ile ilgili düşüncelerinin başka bireylerin yaşantılarını ve olayların sonuçlarını değerlendirerek öz-değerlendirme becerisini geliştirebileceğini düşünmektedir.

Bandura'ya (1977) göre bireyin öz-yeterliği, kişinin kendisi hakkındaki yargısı, inancı ve anlayışı, bir ürün üretmeyi planlama ve ürünü sunma dahil olmak üzere çeşitli koşullarda başarıyla başa çıkma yeteneğidir. Bununla birlikte öz-yeterlik, bireyin kendi yaşamında var olan zorlukları ve yaşanan olayları etkileme ve yönetme

becerisi olarak da tanımlanabilir. Bu bakış açısı, kişilerin yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için öncelikle kendilerine güven duymaları gerektiğini söylüyor (Pajares & Kranzler, 1995).

Öz-yeterlik, bireyin de içinde bulunduğu karmaşık durumlarda gerekli çözüm yolları planlamada ve yapılan planları yürütme sürecinde ne kadar iyi olacağına dair yapılan değerlendirme ile de ilgilidir (Bandura, 1977; Fisher & Kostelitz, 2015; Skaalvik & Skallvik, 2007, Schunk, 1982). Öz-yeterlik herhangi bir karşılaştırma içermeyip kişinin kendi algısına dayandığı gibi, daha çok hedefler ile ilgilidir. Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik daha çok bireyin gelecek algısıyla ilgilidir ve bireylerin hedefe ne derece çaba harcadıklarını belirler. Buradan yola çıkarak bireyin bir hedefi gerçekleştirmeye karşı olan inancı, bireyin o hedefi gerçekleştirme çabasını da olumlu yönde etkilemektedir (Gürçan, 2021).

Öz-yeterlik, bir kişinin yeteneklerinin derecesi değil, yeteneklerine olan inancıdır (Akkoyunlu, Orhan & Umay, 2005; Senemoğlu, 2018). Öz-yeterlik, bir bireyin inançlarını, duygularını, düşüncelerini, kendini nasıl motive ettiğini ve davranışını etkiler (Kuzgun & Deryakulu, 2004). “Öz-yeterlik, bireyin herhangi bir durumda “ben bu durumda ne yapabilirim?” diye sorduğu sorulara verdiği cevaptır.

1.12. Öz-yeterliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenler

Öz-yeterliğin gelişimini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler aile etkisi, akran etkisi, eğitimin rolü ve değişimin etkisidir (Aydın & Demir Atalay, 2015).

Aile Etkisi: Bireyin kendini ve çevresini tanımaya başladığı ilk yer ailedir. Ev, bireylerin ilgisini çeken, çeşitli aktiviteleri olan ve onları etkinlik yapmaya teşvik eden ortamlardan biridir. Bilgisayarlar, bulmacalar ve kitaplar gibi görsel ve işitsel kaynaklar insanların ilgisini çeker. Çocuklarının bilişsel gelişimine dikkat eden aileler, çocukların öğrenmelerini destekleyen ve onlarla daha fazla zaman geçiren bir ev ortamı oluştururken aileler aynı zaman da çocuğa daha kendi deneyimler hakkında da bilgiler verirler. (Schunk & Pajares, 2009). Bireylerin içinde büyüdüğü ortam, zihinsel gelişimlerine eşlik eden materyaller ve aile üyelerinin kendi deneyimleri bireylerin öz-yeterlik inancı gelişim sürecini etkilemektedir. Bireylerin bilişsel gelişimini desteklemek için kaliteli materyallerle ev ortamında kullanılabilir. Ayrıca yaşantıları

ve davranışlarla çocuklara rol model olmanın de öz-yeterlik inancı ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisi oldukça büyüktür.

Akran Etkisi: Dolaylı yaşantılar bireyin davranışlarını ve öz-yeterlik inançlarını etkileyen temellerdendir. Bireyler özellikle kendileriyle benzerlikleri olan bireyleri rol model olarak alırlar. Dolaylı yaşantılar ve rol modelin yaşantılarının gözlemlenmesi bireyin öz-yeterlik inancını etkilemektedir. Benzer özellikle ve yeterliklere benzer bir rol modelin bir görevde başarılı olduğunu görmek bireyin o göreve olan öz-yeterlik inancını arttırmaktadır. Buna karşın akranının herhangi bir konuda başarısız olduğunu gören bireyin o göreve karşı öz-yeterlik inancı da olumsuz olarak etkilenmektedir (Schunk & Pajares, 2001). Bireylerin öz-yeterliklerinin artırılması için başarılı ve performans başarısı yüksek rol modeller izletilebilir.

Eğitimin Rolü: Bireylerin, sınıf seviyesi arttıkça hesaplama, okuma ve yazma gibi becerileri gelişmektedir. Bireylerin bu becerilerinin gelişmesiyle öz-yeterliklerinin de gelişmesi beklenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda üst sınıflardaki bireylerin öz-yeterlik inançlarının alt sınıflardaki bireylerin öz-yeterlik inançlarına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin tercih ettiği öğretim stratejilerinin işe sürülmesiyle bireyin pek çok duyu organına hitap etmesi, öğrencilerin öz-yeterlik gelişimini olumlu etkilerken, farklı zekâ türlerine hitap etmeyen tek yönlü öğretim ortamı bireylerin öz-yeterlik gelişimini yavaşlatabilir (Schunk & Pajares, 2001).

Değişimin Etkisi: Okuldaki değişim süreçleri, öz-yeterliği etkilemektedir. İlkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçiş, sınıf atlama veya okul değiştirme gibi değişiklikler, öğrencilerin çok sayıda yeni arkadaş edinmesine neden olur. Bu değişikliklerin boyutu, öğrencilerin öz-yeteneklerini etkileyecektir (Schunk & Pajares, 2001).

1.13. Yüksek Öz-yeterlik Algısı Karakteristik Özellikleri

Öz-yeterliği yüksek olan kişiler, yetenekleri konusunda yüksek güvene sahip kişilerdir (Bandura, 1977). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler belirledikleri hedeflere ulaşmada kendilerini desteklerler ve motive ederler. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler, belirlenen hedefi gerçekleştirirmede zorlukla karşılaştıklarında zorluktan kaçmak yerine zorluğun üstesinden gelmeyi amaç edinirler. Bu bireylerin içsel motivasyonu yüksektir.

Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre öz-yeterliği yüksek olan bireylerin özellikleri; görev bilinci, uzun süreli ve düzenli çalışma ve zorlu çalışma durumlarda başarma konusunda daha istekli olmaktır. Öz-yeterliği yüksek olan belirledikleri hedeflere ulaşma konusunda daha azimlidirler (Yılmaz, 2019). Yüksek öz-yeterlik sahibi olanlar, akademik başarısını ve akademik başarıya bağlı olarak da doyum yaşamaktadırlar. Bu bireyler hata yaptıklarında duygularını hızla düzeltirler ve durumu iyileştirirler (Bandura, 1994; Schunk, 1989)

Öz-yeterlik algısı yüksek olanların, başarısızlık karşısında daha fazla çabaladıkları ve başarısız olursalar başarısızlığı yetersiz bilgi ve beceriler veya yetersiz çaba bağlarlar (Gürcan, 2021). Tehdit edici koşullar onları hedeflerinden uzaklaştırmaz bu koşullarda kontrol sahibi olmak için yaklaşırlar (Bandura, 1994). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler yalnızca hedeflerine ulaşmayı değil hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını da önemsemektedirler. Bireyin yeteneklerine olan inancı ne kadar fazlaysa kendisi için belirleyeceği hedefler de o denli yüksek olur.

Öz-yeterliği yüksek olan bireyler hedeflerini iyi bir şekilde gerçekleştirmeyi isterler. İyi sosyal becerilere ve etkili iletişim becerilerine sahip bireyler sağlıklı ve iyi sosyal ilişkilere sahip olacağına inanır. Sınava çok çalıştığına inanan bir öğrenci sınavdan yüksek not almaya inanır. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler değişime ve gelişime ayak uydururlar. Öz-yeterliği yüksek olan bireyler görevleri olduğundan daha kolay görme eğilimine sahiptirler. Öz-yeterliği yüksek kişiler, en iyi planı oluşturmak için daha geniş bir bakış açısı kullanma eğilimindedir (Acar, 2021). Bandura'ya (1977) göre öz-yeterliği yüksek olanlar hayatlarını kendileri kontrol etmekte ve aldıkları kararlarla hayatlarına şekil verdiklerine inanırlar. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin iç denetim mekanizmaları vardır ve istedikleri sonuca bilişsel ve duyuşsal süreçli anlamlı kullanarak ulaşabileceklerine inanırlar (Arseven, 2016). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler kendilerine amaçlar belirlerler ve bu amaçlara ulaşmak için çabalarlar (Fisher & Kostelitz, 2015).

Öz-yeterliği yüksek olan kişilerin bilişsel esnekliği (Doğan Laçın & Yalçın, 2019), daha iyi problem çözme yetenekleri olduğ u (Kesicioğlu & Güven, 2014; Yenice, 2012) bununla birlikte, bireylerin öz-yeterlikleri arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de arttığı görölmektedir (Can & Cantez, 2018).

1.14. Düşük Öz-yeterlik Algısı Karakteristik Özellikler

Düşük öz-yeterlik, bireylerin düşük akademik başarıya sahip olmasında etkilidir (Bandura, 1977). Düşük öz-yeterliğe sahip olan kişiler tehdit olarak algıladıkları herhangi durumdan kaçınma halindedirler. Düşük öz-yeterliğe sahip olan kişiler kendilerine düşük düzeylerde hedefler belirlerler ve hedefleri gerçekleştirme sürecinde hedeflerine olan bağlılıkları da oldukça zayıftır (Gürcan, 2021).

Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise hedeflerine ulaşmada vazgeçme eğilimli olurlar (Yanar & Bümen, 2012). Zorlu durumlarla karşılaştıklarında genellikle kişisel eksikliklerine, var olan engellere ve olumsuz sonuçlara odaklanma eğilimi göstermektedirler. Öz-yeterliği yüksek bireylerin tersine herhangi bir başarısızlık yaşadıklarında motivasyonlarını kazanmaları oldukça zordur. Yaşadıkları başarının sebebini yetersiz performans olarak görmenin yerine yetersiz yetenek olarak gördüklerinden yeteneklerine karşı olan inanlarını kaybetmeleri için birkaç olumsuz yaşantı yeterlidir (Bandura, 1994). Aydın ve Demir Atalay (2015) da öz-yeterliği düşük olan bireylerin yaşadıkları başarısızlığı beceri ile eşleştirdiğini ifade etmektedirler.

Düşük öz-yeterliği olan bireyler stres ve depresyona daha yatkın oldukları gibi reddedilme ve alay edilme korkusu yaşadıklarından sosyal iletişim ve etkileşim becerileri zayıftır (Gürcan, 2021). Akademik olarak da düşük öz-yeterliğe sahip olan kişiler de yüksek öz-yeterliğe sahip olan kişiler gibi gelecekteki durumlar hakkında inançları vardır. Örneğin herhangi bir dersle ilgili öz-yeterliği düşük olan bir birey o dersten düşük alacağını tahmin eder. Öz-yeterliği düşük olan bireyler değişime ve gelişime karşı direnç gösterirler (Acar, 2021).

Öz-yeterliği düşük olan bireyler çabanın başarıda herhangi bir farka sebep olmayacağına inanabilmektedirler (Aydın & Demir Atalay, 2015). Öz-yeterliği düşük olan kişiler vazifeleri olduğundan daha zor olarak görebilirler. Düşük öz-yeterliğe sahip olan bireyler hayatları içerisinde misafir durumundadırlar ve kendi hayatlarının sorumluluklarını almaktan kaçınırlar (Bandura, 1977).

1.15. Öz-yeterlik Kaynakları

Öz-yeterlik inancı, bireye kendi sahip olduğu mevcut bilgi ve yetenekleri doğrultusunda deneyimler yaşamasını ve bireyin kendisini tanımasına ve algılamasına olanak sağlar (Bandura, 1997).

Bireylerin öz-yeterlik algıları, çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri birleştirerek oluşturdukları yorumlardan oluşur (Tezcan, 2016). Öz-yeterlik inancının oluşmasını etkileyen dört temel bileşen bulunmaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancını etkileyen dört kaynak; performans başarısı (doğrudan yaşantılar), dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri), sözel/sosyal ikna ve duygusal durum'dur (Bandura, 1977; Fisher & Kostelitz, 2015; Skaalvik & Skallvik, 2007). Doğrudan yaşantıların öz-yeterlik inancının oluşmasında büyük rolü olsa da diğer üç kaynağın öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür (Birinci, 2019).

1.16. Performans Başarısı ve Doğrudan Yaşantılar

Senemoğlu (2015) doğrudan yaşantıları, bireyin doğrudan kendi yaşantıları sonucunda elde ettiği kendi ile ilgili inançlarıdır. Bandura'ya (1986) göre doğrudan yaşantılar bireyin öz-yeterlik inancının oluşmasını en çok etkileyen yaşantılardır. Birey olayı yaşarken, yaşadığı olayı kendisine göre değerlendirir ve olaydan sonuçlar çıkararak gelecekteki yaşantılarını şekillendirir. Yaşanan olumlu deneyimler bireyin öz-yeterlik inancının gelişmesini sağlar. Yaşanan olumsuz yaşantılar ise bireyin var olan öz-yeterlik inancının zarar görmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1994). Herhangi bir görevde başarılı olan bir bireyin göreve olan öz-yeterlik inancı artarken, aynı görevde başarısızlık yaşayan bireylerin o göreve karşı olan öz-yeterliği azalacaktır.

Bandura'ya (1997) göre başarı, bireylerin kendi yeteneklerine olan güvenini güçlendirirken, başarısızlıklar, bireyin yeteneklerine olan inancını zayıflatır ve bireyi davranış kalıplarına yerleşir. Başarı veya bireyin yaşadığı başarısızlık tek başına öz-yeterliği etkilemez. Özyeterlik inancı, kişilerin, başarılı oldukları yaşantılar, kişinin kendine olan güveni, görevlerinin zorluğu, yardım ve çaba gibi bireysel ve dışsal faktörlerden de etkilenir (Britner & Pajares, 2006).

Zimmermann ve Schunk'a (2021) göre bireylerin özyeterlik algıları, doğrudan deneyimledikleri, başarılı oldukları ve övgü aldıkları işler yardımıyla geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bandura'ya (1997) göre tekrar tekrar yaşanan olumsuzluklar bireyin öz-yeterliğinin azalmasına ve görevden kaçmasına neden olur ve

başarısızlıkların, öz-yeterlik üzerindeki olumsuz etkisi tekrar edilen uygulama ve başarılı olmayla ortadan kaldırılabilir.

1.17. Dolaylı Yaşantılar / Başkalarının Deneyimleri

Bireylerin başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek elde ettikleri yaşantılardır. Bireyin doğrudan elde ettiği yaşantılara göre özyeterlik inancı üzerindeki etkisi daha azdır. Bandura (1971), öğrenmenin ilk basamağının başkalarının davranışlarını gözlemlemek olduğunu söylemektedir. Dolaylı yaşantılar bireyin davranışı ve öz-yeterliği üzerinde oldukça önemli bir rolü vardır. Birey, herhangi bir görevde başarıyı veya başarısızlığı bizzat kendisi yaşamasa bile başkasının görevde yaşadığı başarı ya da başarısızlık bireyin öz-yeterliğini etkilemektedir.

Dolaylı yaşantılar, bireyin kendisi ve benzer bilgi, beceri ve yeteneklere sahip akranları arasında kurulan bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte bireyler kendi yetenek ve beceriler ile rol modelin yetenek ve becerileri eşleştirirler. Bandura'ya (1997) göre benzerlik, dolaylı yaşantıların öz-yeterliği etkilemesindeki en önemli faktördür, çünkü eğer birey kendi ile ilgili bir benzerlik bulamazsa rol model bireyin özyeterlik inancını etkileyemez. Bireylerin beklentileri, başkalarının yaşantıları gözlemleyerek elde edildiği gibi başkalarının zorlu bir görevi başarı ile tamamlamaları bireyi gözlemleyen kişide “o yaptıysa bende yapabilirim.” inancı uyandırarak bireylerin zorlu bir görevde daha mücadeleci ve azimli olmasına neden olmaktadır. Korkmaz (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre başkalarının deneyimleri bireyin öğrenme hızını, hızını ve kendi kapasitelerine olan inancını arttırmaktadır. Rol model olarak seçilen bir kişi görevde başarılı olursa birey kendini iyi hissederken rol model başarısız olursa birey kendisini kötü hissetmektedir. Öz-yeterlik inancı, bireyin kendi deneyimiyle karşılaştırdığı rol modelin deneyimleri arasındaki benzerlik durumuna göre değişir (Sapancı, 2010). Schunk (2004) rol model olarak görülen bireyin başarısı ilk başta bireyin özyeterlik inancını düşürse de zamanla bireyin özyeterlik algısını arttırdığını ifade etmiştir. Bu yargıyı matematik dersinde başarılı olan bir öğrencinin başta diğer öğrencilerin öz-yeterlik inancını azaltması daha sonra ise akranlarının öz-yeterlik algısının artması örneğiyle desteklemek mümkündür.

1.18. Öz-yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler

Öz-yeterlik, bireylerin belli bir durum karşısında davranışlarını birçok farklı alanda ve açıdan etkilemektedir. Bireylerin bir konu hakkında sahip oldukları yüksek veya düşük özgüven algısı, bireyin başka alandaki performansına ve kararlarını etkilemektedir (Büyükduman, 2006). Öz-yeterlik inancının etkilediği süreçler; bilişsel, motivasyonel, duysal ve seçim süreci olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik inancının etkilediği bu süreçler, bireyin bir durum karşısında düşüncelerini, duygularını, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler (Bandura & Locke, 2003).

Bilişsel Süreç: Bireylerin, olaylar hakkındaki tahminleri ve yaşamlarını etkileyen koşulları kontrol altına almalarını sağlamak, düşüncenin ana görevidir. Öz-yeterliğin bilişsel süreç üzerindeki etkisini, “*Birey tarafından yapılan eylemlerin birçoğu düşünceden kaynaklanır.*” diyerek açıklamıştır (Bandura, 1993). Kişinin bilişsel olarak belirli bir alandaki eylemleri, kişinin bu alandaki öz-yeterlik düzeylerine büyük ölçüde bağlıdır (Birinci, 2019). Yanar (2008) bireyler bir şeyi yapmadan önce onu akıllarında tasarlarlar ve bunun olumlu sonuçlar verip vermeyeceğini düşünürler.

Bandura (1989) bireyin bir görev ile ilgili performansı hakkındaki inançları bireyin o görevdeki başarı durumunu olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bireyler başarılı olduklarını düşündükleri görevlerde kendi ideallerini gerçekleştirmek için daha çok çaba harcarlar (Bandura, 1977). Bireyin bir durum ile ilgili öz-yeterlik algıları ne kadar yüksek düzeydeyse bireyin düşüncesi de o kadar harekete geçiricidir. Kendi başarısı hakkında olumsuz düşünceye sahip olan bireyler görevlerde başarısızlıkla karşı karşıya kalırlar. Aynı zamanda düşük özyeterlik algısına sahip bireyler performansı ya da görev ile ilgili olumsuz düşüncelerden etkilenecek bireyin harekete geçmesine engel olur (Bıkmaz, 2006). Düşük özyeterlik algısı, bireylere çalışsalar bile başarısız olacaklarını, sınavdan düşük not alma korkusu, anne ve baba ya da arkadaşlarının kızmaları kaygısı, arkadaşları için alay konusu olacaklarını düşündükleri için deneyimden kaçınmalarına neden olur (Bıkmaz, 2006).

Aynı zamanda düşük özyeterlik algısına sahip bireyler zorlu durumlarla karşı karşıya geldiklerinde analitik düşünme yeteneklerinin azaldığı ve gösterdikleri performansın kalitesinin düşük olduğu görülürken özyeterlik inancı yüksek olan

bireyler zorlu durumlarla karşı karşıya geldiklerinde görevi yerine getirmek için daha çok çabalarlar (Büyükduman, 2006).

Motivasyonel/Güdüsel Süreç: Bireyler, öğrendikleri yeni davranışları ve becerileri uygun ortam ve motivasyon olmadan ortaya çıkaramazlar. Yeni öğrenmeleri ortaya çıkarma sürecine aracılık eden süreç motivasyonel süreçtir (Aydın, 2007). Öz-yeterlik algısı, bireyin hangi etkinlikleri seçtiğini ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için gösterdiği çabayı ve bir sorunla başa çıkmak için sergilediği davranışları etkiler. Bu noktada, kişinin duygusu, düşüncesi, motivasyonu ve davranışı, öz-yeterlik algısının önemli ölçüde etkilendiği söylenebilir (Bandura, 1989). Bireyin kendi performansına ve başaracağına olan inancı yüksekse bireyin öğrenme motivasyonu yüksek, bireyin performansına karşı olan öz-yeterlik algısı düşükse ve başarısız olacağını düşünüyorsa motivasyonu da düşüktür. Bandura (1995) üç farklı bilişsel motivasyon öne sürmektedir. Bu bilişsel motivasyonlar; amaç, nedenselleştirme ve sonuç beklentileridir. Hedef kuramı, beklenti-değer kuramı ve nedensellik kuramı bunların temelini oluşturur.

Nedensel faktörler, bireyin öz-yeterlik inancını etkiler. Öz-yeterlik inancı, güdülenmeyi ve davranışı etkileyen nedensel ilişkiler ise aralarındaki ilişkiyi şekillendirir. Buradan yola çıkarak öz-yeterlik inancının motivasyonu, motivasyonun ise öz-yeterliği etkilediğini ve karşılık bir ilişki içinde olduklarını söylemek mümkündür (Bandura, 1986).

Duygusal Süreç: Öz-yeterlik inancı, bireyin duygusal durumunu düzenler. Bireylerin içinde bulundukları duygusal durum bireyin bir görevi yapması sürecini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bandura'ya (2001) göre bireyin öz-yeterlik algısının bireylerin duygu durumunu ve görev başarısı üzerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler zorlu durumlarla daha kolay başa çıkabilir, zorlu durumlarda kendilerini sakinleştirip rahatlatabildikleri gibi başka bireylere de zorlu durumla baş edebilmeleri için yardımcı olur (Bandura, 1994). Öz-yeterlik düzeyi düşük olan bireyler zorlu durumlarda pes etmeye meyillidirler ve risk almaktan kaçınırlar, hatta bu durum düşük öz-yeterlik algısına bireyleri depresyona sürükleyebilir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik algısı, bireyin motivasyonunu etkilediği gibi zorlu durumlarda bireylerin en derece stres, endişe ve depresyon yaşadığını da etkiler (Bandura, 1995). Bir görevi tamamlama yeteneğine karşı düşük öz-yeterliğe

sahip bireyler, öğrenme hazır bulunuşluğu yüksek olan bireylerin daha başarılı olduğu görülmektedir (Pajares & Schunk, 2002).

Duyuşsal tepkiler arasında endişe, stres ve korku da eylem sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebildiği gibi o duyguları yönetme konusunda yeterli öz-yeterliğe sahip olmadığını inanan bireyler, o davranışı sonlandırabilirler (Büyükduman, 2006). Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler, olumsuz duyuşsal deneyimler yaşamaktadırlar.

Kişilerin öz-yeterlik algılarının arttırılmasında, bu rahatsız edici süreçlerin kontrol altında tutulması oldukça önemlidir. Başarı için yeterli motivasyona sahip olmalarının yanı sıra süreç olumsuz duygulardan arındırılmış olmalıdır (Birinci, 2019).

Seçim Süreci: Bireyin öz-yeterlik inancı, bireyin seçim yapma sürecinde önemli role sahiptir. Bireyin sosyal çevresi, ilgileri ve becerileri yaptığı seçimlerle şekillenir. Birey, performansını ve yeteneğini aştığını düşündüğü görevlerden kaçınırken kendi yeteneğine ve performansına uygun olduğunu düşündüğü görevleri üstlenmek istemektedirler (Bandura, 1993; Bıkmaz, 2006). Öz-yeterliği düşük insanlar başarısızlıklarının kaynaklarını kendileri olduğunu düşünürler ve bu da bireylerin öz-yeterlikleri aracılığıyla motivasyonlarını, güdülenmelerini ve performanslarını etkilemektedir. Buradan yola çıkarak bireylerin öz-yeterlik inançlarının, seçtikleri performans, faaliyet ve ortam türüne göre yapılandırılabilir (Bandura, 1994; Bandura & Locke, 2003).

Öz-yeterlik inancı bireyin hayatının her alının da etkilidir. Örneğin; sosyal ilişkiler, meslek seçimi, gelecekle ilgili planlar, inançlar. İnsanların öz-yeterlik düzeyi arttıkça, seçmek istedikleri meslek türlerinin sınırları da genişler ve bireylerin bu süreç için de gelişimsel olarak hazır olması beklenir (Bandura, 1989; Oğuz & Kutlu Kalender, 2018; Pajares,1997; Uslu Batumlu, 2006). Bireylerin yaşamlarındaki en önemli kararlar üzerindeki etkiler incelendiğinde öz-yeterlik algılarının yaşamlarının şekillenmesinde ne kadar önemli olduğu yadsınamaz bir geçektir (Birinci, 2019).

1.19. Öz-yeterlik ve Öğrenme

Öz-yeterlik algısı bireyi yalnızca fiziksel ve zihinsel durumunu etkilemekle kalmaz aynı zamanda bireyin karar ve kariyer planlama sürecinde ve akademik başarısını da etkiler (Gürcan, 2021).

Model alma sürecinde sözel ikna yöntemlerine ek olarak, öz-yeterlik algısı öncelikle bireyin yaşantılarından gelir (Bandura, 1977). Olumlu öz-yeterlik algısı, bir kişinin belirli bir alanda çeşitli yaşantılar yaşamasını, azimli ve stratejik olmasını (Pintrich ve Grant, 1990) ve bu deneyimlere bağlı olarak gelecekteki başarısını belirler. (Bandura, 1982; Schunk, 1982). Bandura'ya (1977) göre birey öz-yeterlik algısı yardımıyla, belirlediği hedefi gerçekleştirmek için içinde bulunduğu ve ihtiyacı olan sosyal, bilişsel ve duygusal kazanımları kendisine göre düzenlemektedir. Bireyin var olan özyeterlik algısı, bireyin görevler üstlenmesini etkilemektedir. Bireyler, düşük öz-yeterlik algıları olduğu konularda görev almak istemezlerken öz-yeterliklerinin daha yüksek oldukları konularda görev almaya daha isteklidirler (Acar, 2021). Birey, herhangi bir konuda oldukça yetenekli olduğunda ancak bu konuda düşük öz-yeterliğe sahip olması bireyin ilerlemesini ve gelişmesini engellemektedir.

Özyeterlik inancı, bireyin öğrenmesi ve akademik başarısı ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bandura (1977), öz-yeterlik inancının bireyin motivasyonunu, gelecekteki davranışlarını, performansını, başarı durumlarını, zorluklarla mücadele etme durumunu, hedeflerine ulaşmak için verdiği çabayı, yapacakları seçimleri ve inançlarını etkilediğini ifade etmektedir. Öz-yeterliği yüksek öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerini ve stratejilerini kullanır, hedeflerine ulaşmak için çok çalışır ve karar verme sürecinde kolayca yükselir (Bandura & Schunk, 1981; Bouffard Bouchard, 1990; Lent, Brown & Larkin, 1984; Pajares, 1996; Schunk & Hanson, 1985). Buradan yola çıkarak öz-yeterlik inancı ve öğrenme arasındaki ilişki göz ardı edilemez. Schunk (1981) algılanan öz-yeterliğin, becerilerin sürekliliği üzerindeki etkilerini incelediğinde, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının becerilerinin sürekliliğini artırarak onları dolaylı veya direkt olarak etkilediğini buldu. Yapılan birçok sayıda araştırma, öz-yeterlik algısının motivasyonu etkilediğini göstermiştir (Hsieh & Shallert, 2008; Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Yapılan çalışmalar, yüksek öz-yeterlik algısının bireyin motivasyonunu arttırdığından bireylerin öğrenme isteklerini de arttırdığı söylenebilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler, yeni ve zorlu becerilerle karşılaştıklarında pes etmek yerine mücadele etmiş ve çabalamışlardır (Bandura, 1995; Bandura & Schunk, 1981; Schunk & Hanson, 1985). Bu sayede yeni ve zorlu öğrenmelerde daha başarılı olmuşlardır.

Schunk ve Hanson (1985) yaptıkları araştırmada ise bireylerin başarı düzeyleriyle öz-yeterlik algısı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Schunk ve Hanson (1985) yaptıkları çalışmayla bireylerin öğrenmeyle ilgili öz-yeterliklerinin matematiksel problemleri çözmedeki başarı oranlarıyla pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu görmüşlerdir. Yüksek öz-yeterlik algısı olan bireyler, başarı hayalleri kurarlarken, öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler ise başarısızlık hayalleri kurarlar (Bandura, 1993). Şüpheyi boğuşurken başarmak mümkün görünmez. Bir beceriyi yapabilme, bireyin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal yeteneklerinin düzenlenmesi ve etkili bir şekilde ortaya çıkarmasıdır. Schulze ve Schulze (2003) yaptıkları araştırmada inanma ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yüksek öz-yeterlik inancının başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Pajares (1996) yaptığı araştırmadaki bulgular da incelendiğinde yapılan araştırma sonuçlarının birbirleriyle örtüşükleri görülmüştür. Bir öğrencinin bir konuda başarılı olması, öğrencinin o konudaki öz-yeterlik düzeylerini artırmasına neden olsa da bazen başarısızlık, düşük öz-yeterlik algısı nedeniyle ortaya çıkabilir. Bireylerin öz-yeterliklerine inanmaması, başarısız olacaklarına inanmalarına ve verilen görevi yerine getirmeleri için ihtiyaçları olan çabayı gösterememelerine sebep olabilir (Arslan, 2012; Er, 2019).

Bireylerin yaşamları boyunca öğrenmelerini ve gelecekle ilgili aldığı kararları etkileyen faktörler; amaç belirleme, modelleme, ödül, motivasyon ve öz-yeterlik inancıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik inancının, motivasyonu dolayısıyla öğrenme sürecini de olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Pajares, 1996; Schunk, 2003). Özetle, motivasyon ve başarı ile öz-yeterlik algısı ilişkilidir. Öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançları arttıkça başarıları ve motivasyonları artmaktadır. Öz-yeterlik düzeylerinin yeterli olması öğrencilerin motivasyon durumlarını etkilemekte ve öz-yeterliğin farkında olan bireylerin daha gerçekçi ve öğrenmeye daha istekli oldukları görülmektedir (İlgar & Coşgun İlgar, 2019).

1.20. Öz-yeterliği Geliştirme Yöntemleri

Öz-yeterlik inancı, bireyin öğrenme süreçleri, davranış durumları, performans değerlendirmeleri sosyal ilişkiler ve hatta meslek seçimi gibi pek çok alanını etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireylerin performans değerlendirmeleri, kendi ile ilgili yorumlamaları olumsuz, davranış ve becerilerine bakışıkları ve bir

hedefi yerine getirmeleri için sahip oldukları çaba ve motivasyonları ise azdır. Bu nedenle bireylerin özyeterlik inançlarının geliştirilmesi bireyin hayatta daha başarılı, daha mutlu ve motivasyonu yüksek hissetmesi için oldukça önemlidir. Sosyal bilişsel kuram temel alınarak, başarıyı arttırmak için öğrencilerinin duyuşsal durumları, düşünme alışkanlıkları ve inançları üzerine çalışmalar yapılabileceği gibi akademik yetenekleri ve öz-düzenlemelerini üzerine ve öğretim ortamlarının ve süreçlerinin üzerine çalışmalar yapılabilir (Schunk ve Pajares, 2009).

Öz-yeterlik algılarını geliştirebilmek için bireylere onları zorlasa da ulaşılabilir, belirli, kısa vadeli görevler verilebilir. Bireylerin kendileri için en uygun olan çalışma yöntem ve stratejilerini bulmaları yolunda bireylere rehberlik edilebilir (Gürçan, 2021). Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmek için öğrencilerin ilgi alanlarından yararlanmasına izin vermek, bireysel seçim hakkı tanımak, denemeye teşvik etmek ve geri bildirim sağlamak gerekmektedir (Margolis ve McCabe, 2006). Bir kişinin başarılı sonuçlara ulaşabilmesi için kendi yeteneklerini olumlu bir şekilde değerlendirmesi ve kavraması gerekir. Bu değerlendirmeler ve kavramlar kişinin öz-yeterlik düzeyini belirler (Köroğlu, 2018). Kurt'a (2016) göre bireyin öz-yeterliklerini arttırması için öğrenme stratejilerini kendileri açısından uyarlaması, öğrenmelerini düzenlemesi ve süreçte sorumluluk almasıdır.

Öğrencilerin gösterdikleri uygun davranışları övme, beklenen davranışları vurgulama ve öğrencilerin kendi kendine yeteneklerini geliştirme yeteneklerini geliştirir. Örneğin, öğretmenin sınıftaki öğrenciye açık ve anlaşılır bir şekilde *"Telaффuzunu beğendim."* geri bildirimi, öğrencinin kendi yetenekleri hakkında daha iyi bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Schunk, 2009). Geri bildirim öğrencilerin öz-yeterliğini arttırmak için oldukça değerlidir.

Öğrencilerden bir görev istenmeden önce, örnekler verilmeli, kendilerine benzeyen akran modellerin, İngilizce çalışma kâğıdını nasıl yapılacağını göstermeli, öğrencilere öğrenme stratejileri öğretilmeli ve zorlu öğrenmelerle başa çıkmalarına yardımcı olunmalıdır (Yanar, 2008). Öğretmenlerin kullandığı dil, tutumları, davranışları ve öğretim ortamlarında yer alan stratejiler öğrencilerin öz-yeterlik algılarını yükseltecek yaklaşımları seçmesi öğrenme ortamları öğrencilerin öz-yeterlik algılarını desteklemesi gerekmektedir (Sakız, 2013).

Öğretilmesi planlanan beceriler bireylerin gelişimsel özelliklerine uygun olmalı ve öğrencilerin bu becerileri başarıyla tamamlayacağına inanması gerekmektedir aksi halde seviyesinin üzerinde görev alan ve başarısız olacağını düşünebilir (Zimmerman & Schunk, 2001). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla öğrenme ortamlarına ödüller veya pozitif yönde güdüleyici etkinlikler eklemek önemlidir (White, 1969). Öğrencinin performansını göstermesi için motive edici ek puanlar sunulabilir. Aydın'a (2007) göre bir öğrenci başarılı olduğunda kendi yeteneklerini daha iyi hisseder, bu nedenle öğrenciler başarılı olduklarında tebrik edip başarmaları için motive edilmelidirler.

Öğrencilerin çevrelerindeki saygın modeller yer almalı, bu konudaki görüşlerini ve düşüncelerini tartışmalarına şansı verilmeli ve uygun geri bildirim ve düzeltmeler hemen sağlanmalıdır (Değer, 2011). Schunk'a (2004) göre öğretmen sınıf ortamında alınan bir model olduğu unutulmamalıdır. İstendik performanslar, öğrenci ihtiyaçlarına göre standartlarına belirlenmeli ve öğrencilerin ilerleme hızları dikkate alınmalı ve istenilen düzeyine ulaşmak için kararlı olunmalıdır (Değer, 2011). Öğrenme ortamında yer alan örnekler, kültürel ve çevresel olarak bireylerin ihtiyaçlarını karşılamalı, yer, zaman ve kültüre uygun olmalıdır (Lens, Simons & Dewitte, 2001).

1.21. Yabancı Dil Öz-yeterlik Algısı

Yabancı dil, öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Duyuşsal faktörler bu faktörler içerisinde başta gelir (Öner & Gedikoğlu, 2007). Duyuşsal faktörler yabancı dil öğrenme sürecinde önemli yer tuttuğu için başarılı bir yabancı dil öğretim ortamında duyuşsal özelliklere önem verilmelidir (Gömleksiz, 2003). Öz-yeterlik inancı, bu duyuşsal faktörlerden biridir. Öz-yeterlik inancı, bir bireyin herhangi bir alanda nasıl ve ne kadar başarı sahibi olabileceğine dair inancıdır (Tezcan,2016). Clayton (2010)'a göre bireyin bir görevi başarabileceğine olan inancı bireyin o görevde başarılı olmasını sağlamaktadır. Bandura (1977) yüksek öz-yeterlik inancına sahip olanların eğitim hayatında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan birçok araştırma yabancı dil öğrenme sürecinde öz-yeterliğinin önemini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öz-yeterlik inancı yüksek olan daha başarılı olabildikleri için öğrencilerin özyeterlik algılarını belirlemek ve bu algıları geliştirmek için araştırmalar yapmak oldukça önemlidir. Öz-yeterlik algısı, öğrencilerin başarıma inançlarını ve motivasyonlarını etkiler (Torres, 2001). Behjoo (2013) tarafından yapılan bir araştırma, özyeterlik algısının problem çözmede ve yabancı dil öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir. Kaya (2016), yaptığı araştırmada yabancı dil başarısı ile özyeterlik arasında pozitif bir ilişki bulmaktadır. Özyeterlik algısı, İngilizce başarısının anlamlı bir değişkenidir (Duman, 2007). İngilizceye yönelik tutumlar ve özyeterlik arasında pozitif bir ilişki vardır (Çimen, 2011). Templin (2011), yaptığı araştırmada, öz-yeterlik algısı yüksek olanların İngilizcede daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öz-yeterlik inancı bağlamdan bağlama, davranıştan davranışa ve beceriden beceriye değişmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik inancını ölçmek için genel geçer bir ölçme aracı belirlemek mümkün değildir, ölçme aracının duruma özel olması gerekir (Bandura, 1986). Öz-yeterlik inancı yabancı dil öğrenimini olumlu olduğu kadar olumsuz da etkileyen bir süreçtir. Yabancı dil öz-yeterlik inançları, hedef dilin bilinen nitelikleri ile ilgilidir. Bu beceriler arasında okuma, yazma, dinleme ve konuşma yer almaktadır ve kişinin kendi yeteneklerine olan inancı bu becerilerine göre değerlendirir (Büyükduman, 2004). Yapılan araştırmalardan yola çıkarak bireyin okuma becerisine karşı olan öz-yeterliği yüksek olurken konuşma becerisine olan öz-yeterlik inancı düşük olabilir (Acar, 2021).

Huang ve Shanmao (1996) yaptıkları araştırmada bireylerin öz-yeterlik inançları ile TOEFL’da yer alan okuma ve yazma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bireyler yabancı dil ile ilgili yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarında bireylerin İngilizce öğrenme başarısı artmaktadır (Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin ve Abdullah, 2006). Yüksek özyeterlik algısı bireyi olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin aksine öz-yeterliği düşük olan bireyler bir görevi yerine getirmede daha uzun süre çalışabilmekte ve çaba göstermektedir. Düşük özyeterlik algısı, öğrenilmiş çaresizliğe yol açabilmektedir. Yabancı dil özyeterlik seviyeleri öğretim programlarının hazırlanmasında, öğretim sürecinin hazırlanmasında öğrencilerin

yüksek yabancı dil özyeterlik algısına sahip olması için yabancı dil özyeterlik seviyelerinin dikkate alınması gerekir (Öncü, 2012).

1.22. Duygusal Zekâ

Akademik olarak çok başarılı olsa da yüksek IQ'ya sahip bireylerin hem iş hem de kişisel yaşamlarında aynı düzeyde başarılı olamamaları, araştırmacıların hayatta başarının IQ'nun ötesinde bir dizi faktörden kaynaklandığını düşünmeye yöneltmiştir (Cooper & Sawaf, 2003; Güney, 2000; Yurdakavuştu, 2012). Araştırmalar, zekanın her alanda başarılı olmak için yeterli olmadığını, zekanın birçok boyutu ve türü olduğunu kanıtlamışlardır (Cherniss, 2000; Gardner, 1983; Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1998; Thorndike, 1920; Wechsler, 1940). Duygusal zekâ, özellikle 1990'lardan sonra eğitimde, psikolojide ve iş alanlarında önemli yer tuttuğu görülmektedir (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Duygusal zeka, problem çözme ve muhakeme yeteneği gerektirdiği gibi kişinin geliştirebileceği becerileri içeren sürekli gelişen ve değişen bir özellik olduğu gibi akıl sağlığı, psikolojik iyilik, duygusal denge olumlu duygular oluşturma ve yaşam doyumu da etkilemektedir (Austin, 2005; Austin & Minski 2003; Goleman, 2016; Güney, 2013; Mayer & Salovey, 1995; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001; Özdemir, 20; Somuncuoğlu Özerbaş, 2004; Salovey & Mayer, 1990; Shapiro, 2002; Schutte & Malouff, 2012; Weisinger, 1998). Duygusal zekâ felsefesi 3 temele dayanmaktadır. Bu temellerden ilki duygusal zekanın insan hayatında önemli bir role sahip olması, ikincisi insanların duygularına farklı bakış açısıyla bakma, anlama, düzenleme ve yönetme açısından farklılıklar göstermesi ve üçüncüsü ise farklı durum ve duygular bireysel uyumu da etkilemektedir (Cherniss, 2010).

Duygusal zekâ ile ilgili ilk kayıtlar Charles Darwin tarafından 1872 yılında yazılan "*İnsanlarda ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi*" adlı kitaba dayanmaktadır. Darwin yazdığı kitapta duyguların, bireylerin uyum sağlaması, hayatta kalmasında ve başarısında önemli yere sahip olduğuna yer vermektedir. Darwin'e göre hayatta kalanlar türünün en zekisi değil çevresine ve adaptasyona en duyarlı olanıdır (Tosun, 2013). İki makale, duygusal zekâ kavramını 1990'lı yıllarda akademik dergilerde gündeme getirdi (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990).

"Duygusal Zekâ" kitabının yayımlanmasından sonra duygusal zekâ kavramının birçok alanda ünlü olmaya başladığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bununla birlikte, Gardner'in çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâyı daha önce benzer şekilde tanımladığı ve çoklu zekâ kuramını oluşturan kişilerarası (interpersonel) ve kişiye dönük (intrapersonel) zekanın türleri ile benzerlik olduğu da görülmektedir (Ergin & Özgürol, 2011; Tatar, Tok & Saltukoğlu, 2011). 1985'te Payne adında bir doktora öğrencisinin tezinde duygusal zekâ kavramını kullanarak ve duygusal zekâ kavramının akademik olarak kullanılmasını sağladığı görülmektedir. Yapılan bu nitel çalışma, bireyin duygusal işlev ve düzenlemedeki eksiklikleri ile korku ya da istek ile başa çıkabileceğini ve duygusal zekâyı bugünkü tanımına yakın anlamda ilk kez kullanıldığını öne sürse de duygusal zekâ henüz bir kavram olarak tanımlanmamıştır.

Payne'nin "duygusal zekâ" terimi, bugün bir kişinin duygusal zekâ seviyesini tanımlamak için sıklıkla kullanılan bir terim olarak varlığını korumaktadır (Bar-On, 1988). Bar-On tarafından yapılan çalışma, duygusal zekanın değerlendirilmesine ve duygusal zekanın, beceriler, kişiler arası iletişim becerileri, uyum sağlama becerisi, stres yönetimi ve genel ruh hali olmak üzere beş alanda incelemektedir (Bar-On, 1997). Thorndike'a (1920) göre sosyal zekâ, "Erkekleri, kadınları, çocukları anlama ve yönetme ve aynı zamanda sosyal ilişkilerde akıllıca davranabilme" becerisidir. Thorndike'ın 1920'deki sosyal zekâ kuramı ile duygusal zekânın temel yapısını oluşturduğu görülmektedir. Buna göre zekânın bilişsel boyutlar açısından değerlendirilmek yerine farklı güçlerden oluştuğu ve bu güçlerin temel özelliklerine göre sınıflandırılabilirliği söylenmektedir. Sosyal zekanın sınıflandırılması, somut zekâ, sosyal zekâ ve soyut zekâ şeklindedir. Thorndike'ın duygusal zekâ ve çoklu zekâ kuramı gibi konularda birçok araştırmacının araştırmasına ışık tutulduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ kapsamlı olarak "Bireyin kendisinin ve başkalarının hislerinin farkına varabilmesi, kendi duygularının ilişki kurduğu diğer bireylerle olan duygularını idare edebilme becerisi" olarak tanımlanabilir (Titrek, 2007). Cooper ve Sawaf'a (2003) göre duygusal zekâ, duyguların gücünü ve zekâsını bilgisini, bağlantı ve etki olarak algılama, anlama ve etkili kullanma yeteneğidir. Duygusal zekâ, başkalarının duygularını anlayabilme yeteneği, sosyal beceriler kazanma yeteneği,

olumlu iletişim kurma yeteneği ve bir tarz oluşturma yeteneği olarak da tanımlanabilir (Abramovitz, 2001).

Davies duygusal zekâ ile ilgili tüm literatürü taraması yaparak ve tüm ölçekleri inceleyerek duygusal zekânın anlaşılmasının zor olduğunu ifade etmiştir ve duygusal zekâyı duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi, başkalarının duygularının farkına varılmak, kendi duygularını organize etmek ve duygularını bireysel performansını artırmak için kullanma olarak dört boyutta ele almış ve bu şekilde tanımlamıştır. Bar-on (2006) duygusal zekâyı, kişinin kendini anlama ve ifade etme yeteneği, diğer insanlarla etkileşim kurma yeteneği ve diğer insanlarla etkileşim kurma yeteneği dahil olmak üzere duygusal ve sosyal yetenekleri olarak tanımlamaktadır. Duygusal zekâ, duyguları anlama ve onları kullanabilme becerilerini ifade ederken başkalarıyla ve stresle başa çıkma, kişinin hem kendi istek ve ihtiyaçlarını hem de diğer insanların güçlü ve zayıf yönlerini anlaması yeteneğidir (Baltaş, 2006).

Yeşilyaprak ve Durmuş'a (2007) göre duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve diğer bireylere ait duyguları tanıyabilme ve değerlendirebilme yeteneğidir. Ayrıca, bu duyguların bireylerin yaşamına nasıl yansıtacağını belirleyerek uygun tepkiler verebilme yeteneğidir. Duygusal zekânın, bir kişinin hem kendisinin hem de karşısındaki insanların duygularını anlaması, tanıması ve ona göre davranmasını içeren bir iletişim yeterlik ölçüsü (Koydemir Özden, 2010) olarak tanımlarken Gardner, duygusal zekâyı, bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması ve bunları hayatına rehberlik etmek için kullanmasıdır (Balcı, Yılmaz, Aygün, Soysal & Öngel, 2013).

Sayar ve Bağlan (2014), bireylerin sosyal hayatta başarılı olabilmeleri için duyguları ayırt edebilmeleri gerektiğini ifade ederken duygusal zekâyı, bir kişinin hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlama ve anlamlandırma yeteneğine sahip olması olarak tanımlamışlardır. Kocabaş'a (2007) göre duygusal zekâ, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, değer ve hedeflerini akılcı bir şekilde değerlendirebilmesi, derinlerdeki duyguları algılama ve ifade etme, mantık yürütme, kendi ve çevresindekilerinin duygularını düzenleme ve empati yaparak sağlıklı iletişim kurma becerisidir.

Olumlu ya da olumsuz duyguların, bireyin hayatını ve bireyin çevreye bakış açısını değiştirdiği bilinmektedir. Duygusal zekâ, insanın duyguları üzerindeki hakimiyetine ve duygusal zekâsını nasıl kullanacağını belirleyen değişkendir. Duygusal zekâ, duyguların anlamlarını ve duygular arasında var olan ilişkileri çözme, buna göre akıl yürütme ve düzenleme becerisidir (Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001; Cooper & Sawaf, 2003; Mayer & Salovey, 1997; Palmer & Stough, 2001; Salovey & Mayer: 1990).

1.23. Duygusal Zekâsı Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

Duygusal zekâsını kullanabilen insanlar, duygusal güçlerini başarı için nasıl kullanacaklarını bildikleri gibi özel hayatlarında, eğitimlerinde ve işlerinde hedeflerine daha kolay ulaşabilen diğer insanların ve kendi duygularının farkında olan, günlük hayatta karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme yeteneğine sahip, esnek, empatik ve aynı zamanda daha becerikli ve sosyal sorumluluklarının farkında olan kişilerdir (Durukan, 2007).

Ayrıca duygusal zeki olarak bilinen bireyler, duygularını kontrol edebilen, istedikleri şekilde kullanabilme ve istedikleri sonuçlara ulaşabilme yeteneğine sahiptir (Yeşilyaprak & Durmuş, 2007). Üzel ve Hangül'e (2012) göre bir kişinin duygularının farkında olup onları akılcıca kullanarak yaşam kalitesini arttırmakta ve insan ilişkilerinde sağlıklı ve verimli hale getirmektedir. Araştırmalara göre, duygularını iyi tanıyan ve yönetebilen kişilerin yaşam kalitesinin ve mutluluğunu arttırmaktadır (Passons, 1975; Shapiro, 2002) ve daha az zihinsel sıkıntı yaşadığını ve daha fazla olumlu duygulanımı yaşadığını göstermiştir (Kong, Zhao & You, 2012). Duygusal zekâsı yüksek olan insanlar daha mutludur ve bu iki unsur arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bilinmektedir. Duygusal zekâlı bireyler, duygularını anlayarak güçlerini, güçsüzlüklerini, imkânlarını ve sınırlarını bildikleri için altından kalkamayacakları durumların içine girmezler ve ne kadar risk almaları gerektiğinin farkında oldukları için yardıma ihtiyaç duyabilecekleri noktaları öngörür, eleştirileri tehdit olarak görmek yerine kendi eksikliklerini gidermek için fırsat olarak görür ve gerekli olduğunda başkalarının ruh hallerine göre davranabilirler (Özkan, 2019).

Kansu ve Beceren'e (2004) göre duygularını kontrol edebilen insanlar değişikliklere ılımlı bir şekilde yaklaşabilir ve yeni koşullara kolayca uyum sağlayabilirler. Yüksek duygusal zekâ sahibi olan bireylerin, her koşulda daha olumlu ve geçerli tepkiler vererek, sağlıklı ilişkiler kurarak ve stresli faktörlerle yerinde mücadele ederek başarılı olduğu vurgulanmaktadır (Sezen & Murat, 2018). Duygusal zekâsı yüksek kişilerin stresle başa çıkmada, sosyal hayatta daha başarılı ve olumsuz hal ve olayları tehdit yerine fırsat olarak görmektedirler (Mikolajczak & Limunet, 2008). Duygusal zekâsı düşük olan bireyler ise doğru tepkiler verememe, duygularını tanımlayamama, yanlış ilişkiler kurma ve daha agresif davranma görülmektedir (Canbulat, 2007).

1.24. Duygusal Zekâyı Etkileyen Faktörler

Yaş: Duygusal zekânın gelişimi sürekli bir süreçtir. Bar-On ve Parker (2000), duygusal zekânın geliştirilmesinde yaşı çok önemli olduğuna bireylerin önce duygularını ifade ederek iletişim kurmaya, bebeklikten itibaren duygularını tanımaya, anlamlandırmaya ve ayırt etmeye başladığı dikkat çekmektedir. Bireyler, küçükken duygularını ifade etme yeteneğine sahip olsalar da duygularını kontrol etmede güçlük çekerler, yaşı ilerlemesiyle birey duygularını kontrol etme yeteneğine de sahip olur (Şahin, 2015). Duygusal ilerleyen yaşla bireyin yaşantılarının artması, eğitimin duygusal zekâyı geliştirebileceğini, duygusal zekânın yaşlandıkça arttığı ve 50 yaşından sonra en yüksek seviyeye ulaştığı görülmektedir. Kocayörük'e (2004) göre duygusal gelişim, yaşanan deneyimler ve zamanla birlikte gelişir.

Aile Ortamı: Aile, bireyin içine doğduğu ve sosyal hayatla ilgili ilk deneyimlerini yaşadığı yerdir. Aile bireyi birçok yönden etkiler. Aile, çocuğun büyümesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Bruner, 2009). Goleman (1998) tarafından belirtildiği gibi, ebeveynlerin çocuklarına verdiği eğitimin yanı sıra, aralarında oluşan etkileşim de duygusal gelişimi etkileyebilir (Yurdakavuştu, 2012). Akademik başarı, duygusal sağlık ve okula uyum, aile desteği ile önemli ölçüde ilişkilidir (Carlson, Sroufe, Collins, Jimerson, Weinfield, Hennighausen, Egeland, Hyson, Anderson & Meyer, 1999).

Cinsiyet: Cinsiyet, duygusal zekânın önemli bir bileşenidir. Cinsiyetin duygusal zekâ üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Cooper & Sawaf, 2003; Mayer & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2000). Üzüntü, mutluluk, korku gibi yoğun duygu durumları kadınlarla ilişkilendirilirken, öfke genel olarak erkeklerle ilişkilendirilir. Kız ve erkek çocukları, ebeveynleri tarafından farklı tutumlarla yetiştirilir. Cinsiyet, çocuklarına çıkardıkları ses ve kullandıkları kelimelerin değişmesine neden olur (Yurdakavuştu, 2012). Yapılan araştırmalar, kadınların duygusal zekâsının erkeklere göre daha iyi olduğunu ve kadınların duyguları daha iyi anlama ve yönetme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2008; Petrides & Furnham, 2000).

Mizaç: Mizaç, bireylerin yaşı ve cinsiyeti gibi duygusal zekânın gelişimini etkiler. Bireylerin duygularını ifade ve kontrol etme yetenekleri, onların mizaçlarına göre değişebilmektedir. Doğuştan gelen mizaçlarını yansıtan özellikler, çocukların duygusal gelişimini etkilemektedir (Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003).

İletişim: Duygusal zekâ olarak bilinen kavram, insanların birlikte yaşama ve iyi iletişim kurma gereksiniminin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Dağlı & Baysal, 2016). Çok küçük yaşlarda duyguların çocukların kişilik gelişiminde, kişiler arası iletişimde ve sosyal çevreye uyum sağlama yeteneği üzerindeki önemi ortaya çıkmaya başlamıştır (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Izard, 2001).

1.25. Duygusal Zekâ ve Eğitim

Duygusal zekânın gelişimi bebeklikten başlayarak yaşam boyu devam eder. Aile, duygusal zekâ gelişiminin başlangıcıdır, bu nedenle çocukları ile daha fazla ilgilenen ebeveynler, çocuklarının gelişimine olumlu bir şekilde katkıda bulunması gerekmektedir. Aile içinde meydana gelen olumsuz koşullar ise çocukların gelişiminde bazı sorunlara yol açabilir. Çocuklarıyla daha az zaman geçiren ve onların ihtiyaçlarına dikkat etmeyen anne babalar, çocuklarının duygusal zekâsını olumsuz etkileyebilmektedir (Akbaş, 2006). Eğitimde duygusal zekânın bilişsel zekâdan daha önemli olduğu fikri yaygınlaşmaktadır (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria & Know, 2009; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Shonkoff & Phillips, 2000).

Akademik konularda duygusal zekânın önemini destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Bracket, Rivers & Salovey, 2011). Bazı çalışmalar ilişkilerin olumlu olduğunu gösterirken (Barchard, 2003; Brackett & Mayer, 2003), diğerleri hiçbir ilişkinin olmadığını göstermektedir (O'Connor & Little, 2003).

Duygusal zekanın bireylerin eğitim sürecinde geliştirilmesi için gerekli önlemlerin alınması daha sağlıklı bireyler yetiştirmek için önemlidir. Eğitim sırasında öğrencilerin hem kendilerinin hem de çevrelerinde bulunan diğer insanların duygularının farkına varmaları, sosyal ve duygusal açıdan daha olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacaktır. Bu süreçte, duyguların farkına varmanın yanında, bireylerin uyum sorunları ve negatif ruh hali eğitim sürecinde çok sayıda soruna yol açabileceği belirtilmektedir (Ada, 2009). Bireylerin zorluklarla ve engellerle mücadele edebilmeleri, sağlıklı, mutlu ve verimli bireyler olabilmeleri, duygusal zekâlarının gelişmesine bağlıdır. Sosyal zekânın gelişmesi, zihinsel becerileri ve yetenekleri olumlu yönde etkiler ve bu da öğrencilerin akademik başarılı olmasını sağlar.

Yapılan birçok araştırma, eğitimde duygusal ve zihinsel zekânın birlikte değerlendirilmesi gerektiği fikrini desteklemektedir. Her iki zekânın da en başarılı insanlarda yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bilhassa eğitim süreçlerinde yaşanan birçok disiplin olayına okul başarısı düşük olan öğrencilerin yer aldığı düşünüldüğünde düşük duygusal zekânın istenilmeyen durumlara yol açtığı görülür (Kavcar, 2011).

Her eğitim kademesinde geliştirilebileceği, başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği, öğrenmenin kalıcılığını artırabileceği, sınıfta yaşanan disiplin olaylarını azaltabileceği ve öğrencilerin motivasyonunu artırabileceği sonucuna varılmıştır (Yeşilyaprak, 2011). Duygusal zekânın eğitim için önemi şu maddelerle vurgulanmıştır:

1. Eğitim, duygusal zekâyı geliştirmek ve güçlendirmek için kullanılabilir.
2. Her eğitim düzeyinde duygusal zekânın gelişimi oldukça önemlidir.
3. Duygusal zekânın görmezden gelinmesi, akademik başarının da azalmasına neden olur.

Petrides, Frederickson ve Furnham (2004) duygusal zekânın, akademik başarı ve bilişsel beceriler arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal zekânın öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen diğer faktörlerden de etkilendiği açıktır. Akranlarıyla uyum içerisinde eğitim gören, duygularını anlayıp ona göre tepki verebilen ve kendi içlerinde ve diğer bireylerle olan ilişkilerinde daha motive olan bireylerin okul başarıları ve mutluluğu daha yüksektir. Bu sonuç, düşük duygusal zekâlı bireylerin bilişsel becerilerini kullanabilme sürecinde başarısız oldukları görülmektedir (Holt, 2007).

Duygusal olarak zeki öğrenciler, okulda rahat hissederler, öğretmenlerinden ve yaşlılarından destek almaya açıktırlar ve okulla olumlu bağlantılar kurdukları için çocukların duygusal zekâ becerilerini geliştirmeleri hayati önem taşımaktadır (Agostin & Bain, 1997; O'Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand, 1997). Yapılan bir araştırmaya göre iyimser olanların akademik başarıları, iyimser olmayanlarınkinden daha düşüktür (Aydın & Tezer, 1991).

1.26. İlgili Araştırmalar

1.26.1. Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara aşağıda kronolojik olarak yer verilmiştir.

1.26.1. 1. Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Şertçetin'in (2006), ilköğretim öğrencilerinin sınıfta yabancı dil kaygısının nedenlerini araştırmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kız ve erkek öğrencilerin akranlarının düşünceleri hakkında kaygılandıkları ve kızların erkeklerden daha fazla olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadıkları göstermiştir. Bununla birlikte, yabancı dil ve sınav kaygısı açısından durum tam tersi olmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin, arkadaşlarının başarılarını küçümsemeye ve arkadaşlarının başarılarını abartmaya daha yatkın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, erkek öğrenciler İngilizce hakkında daha olumsuz bir bakış açısı geliştirdiği ve bu da erkek öğrencilerin sınavlardan daha fazla korktuğu görülmüştür.

Öner ve Gedikoğlu (2007), ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin İngilizce öğrenmelerindeki yabancı dil kaygısının etkilerini belirlemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Yapılan çalışmada cinsiyet, okul türü, ebeveyn eğitim durumu ve ebeveyn mesleği gibi faktörlerin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini etkilemediği, ancak yüksek kaygı düzeylerinin başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Batumlu ve Erden (2007), yaptıkları çalışmada hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı dil kaygısının cinsiyete göre değişmediği ve alt seviye öğrencilerin orta seviye öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrencilerin daha çok kaygı yaşadığı görülmüştür.

Aydın (2008), lisans düzeyindeki öğrencilerin olumsuz yargılanma korkuları ve yabancı dil konusundaki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 112 üniversite öğrencisi katıldı ve betimsel analiz ve korelasyon analizi kullanıldı. Araştırmanın sonucunda olumsuz yargılanma kaygısı ile yabancı dil kaygısı pozitif yönde ilişkilidir.

Aydın ve Zengin (2008), yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili araştırmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Yabancı dil kaygısı, kaygı türleri, yabancı kaygısını etkileyen nedenler ve yabancı dil kaygısının dil öğrenme ortamında azaltmanın yolları araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini tartışırken, başarıyı etkileyen bir bileşen olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışma öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretmen yetiştirenlerin de kaygı konusunda bilinçlendirilmesini hedeflemektedir.

Çubukcu (2008), lisans öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın verilerini çözümlemek için korelasyon analizi, t testi ve ANOVA istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, yabancı dil kaygısı ile öz-yeterlik inancı arasında bir ilişki görülmemiştir.

Doğan (2008), ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenme sürecine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları ve öğrenim gördükleri okul türü, ebeveynlerinin eğitim seviyeleri ve mesleği gibi değişkenler öğrencilerin kaygı

düzeylerini etkilemediğini göstermiştir. Ayrıca, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Balemir (2009) öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerini ve yabancı dil konuşma kaygısının seviyeleri belirlemeyi hedeflemiştir. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ve öğrencilerin dil düzeylerini belirlemek için seviye belirleme sınavı kullanılmıştır. Nicel araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu ve dil yeterliklerinin konuşma kaygıları ile arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı gösterilmiştir. Ölçeğin nitel verilerini toplamak için on dokuz öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Balemir'in araştırmasının sonuçlarına göre, yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri arasında dil öğretimi, değerlendirme biçimleri, kişisel faktörler ve olumsuz değerlendirilme korkuları yer almaktadır.

Şakrak (2009), duygusal zekâ ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırırken bu iki faktör arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu keşfetmiştir. Şakrak (2009) yabancı dil kaygısı ve başarı düzeyi arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda yabancı dil kaygısı ve başarı seviyesi arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha az kaygılı olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve Sapar (2010) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, İngilizce öğrenen öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemektir. Yabancı dil sınavlarında öğrencilerin kaygı düzeyi düşüktür. Testlerin geçerliliğinin düşük olduğuna inanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğrencilerin sınav boyunca sınavla ilgili ilgisi olmayan şeyler düşündüğü ve süre ile ilgili baskı hissettiğini göstermiştir.

Burgucu (2011), lisans düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil motivasyonu ve yabancı dil kaygı seviyeleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Turizm rehberliği gibi İngilizce dersinin önemli olduğu bölümlerde okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek ve kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir.

Çimen (2011), eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İngilizce ders kaygısı seviyelerinin ve öz-yeterlik inançların farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini ve öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri ile İngilizce kaygı düzeyleri ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının artmasıyla İngilizce yabancı dil kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2012), öğrencilerin yabancı dil kaygısı veya utangaçlığı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yabancı dil kaygısı ile utangaçlık arasındaki ilişkiyi de belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler regresyon analizi, korelasyon analizi ve ki-kare analizi kullanılarak çözülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, utangaçlık ile yabancı dil kaygısı pozitif yönlüdür.

Öztürk (2012), yabancı dil konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme isteği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel veriler çıkarımsal ve tanımlayıcı istatistiklerle incelenmiştir. Nitel verilerini analiz etmek için içerik analizi kullanılmıştır. Öztürk'ün araştırması, yabancı dil konuşma kaygısı ile dil öğrenme isteği arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Çapan ve Karaca (2013), cinsiyet, eğitim seviyesi ve dil kaygısına göre dinleme ve okuma kaygılarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Saito, Garza ve Horwitz tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Okuma Ölçeği” ve Kim (2000) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Dinleme Kaygısı” araçları kullanılarak çalışma verileri toplanmıştır. Çalışma, okuma ve dinleme kaygısı arasındaki ilişkiyi olumlu bulurken eğitim seviyesi ile okuma kaygısı arasındaki ilişki orta düzeyde bulunmuştur.

Demirtaş ve Bozdoğan (2013), lisans düzeyi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil performansları ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Verilerin analizi için t-testleri, korelasyon analizi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yabancı dil başarısı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Melanlıoğlu ve Demir'in (2013) yaptıkları çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulandığını ve Türkçe versiyonun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yaş, cinsiyet ve ülke değişkenler açısından incelemeyi amaçladığından ilişkisiz T-Testi ve ANOVA tercih edilmiştir. Gruplar

arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Analizler, yabancı dil kaygısının kişisel özelliklere göre değişmediğini göstermiştir.

Akkaya (2014) yüksekokulda öğrenim gören İngilizce eğitimi erkek öğrencilerin yabancı dil kaygılarını ve bunları ortadan kaldırma yollarını incelemiştir. Çalışmanın verileri, kaygı ile dil performansı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Daha az kaygıya sahip öğrenciler daha başarıyla kaygılı öğrencilerin başarı düzeyleri düşüktür.

Baş (2014), lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarı düzeyleri ile yabancı dil kaygıları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki negatif yönlü ilişkiyi göstermektedir. Ayrıca, yabancı dil kaygısı, öğrencilerin akademik başarı düzeyini de etkilemektedir.

Göçer (2014), ortaöğretim düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin Türkçe dersine karşı olan kaygılarını incelemeyi hedeflemiştir. Elde edilen veriler, Mann Whitney U testi, korelasyon analizi, regresyon analizi, standart sapma ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiş ve başarı ile kaygı arasında negatif ilişki içindeyken ve düşük başarılı öğrencilerin daha kaygılı olduğu görülmektedir.

Çermik (2015) yaptığı araştırmayla öğrencilerin kaygı seviyelerini ve kaygı seviyelerinin cinsiyet açısından anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği, açık uçlu maddelerin yer aldığı anket oluşturmaktadır. Yapılan çalışma, katılımcıların orta düzeyde kaygılı olduğunu cinsiyete bağlı olarak katılımcıların kaygı seviyelerinin farklılaşmadığını göstermektedir.

Şen ve Boylu (2015), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma konusundaki kaygı düzeylerini çeşitli değişkenlere göre değerlendirmiştir. Woodrow (2006) tarafından tasarlanan ve Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler, ölçeğin iki faktörlü yerine tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim, kur düzeyi ve diğer değişkenlere göre önemli bir farklılık

göstermediği, ancak sadece ana dili Türkçe olan öğrencilerin konuşma sıklıklarına göre önemli bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tunçel (2015), Yunan üniversitelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin bildikleri dil sayısı ve cinsiyet değişkenlerinin Türkçe konuşma kaygısını ne ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre, beş aylık bir kurs sonunda öğrencilerin konuşma konusundaki kaygıları azalmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısının arttığı ölçüde konuşma kaygısının azaldığı da keşfedilmiş, öğrencilerin her gün yabancı dili kullanamadıkları için yanlış yapma korkusu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tugan (2015), yaş ve cinsiyet ile yabancı dil kaygısı, İngilizce başarı düzeyi ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İngilizce yeterlik sınav sonuçları, öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dil derslerine katılmaya hazır olduğunu ve sınıftaki yabancı dil kaygısına sahip olmadığını göstermiştir. Yabancı dil kaygısının başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu, ancak motivasyonun başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olmalarına rağmen çok daha istekli ve başarılı oldukları görülmüştür.

Aydin (2016), lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın amacı, yabancı dil kaygısını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme isteği ve öz-yeterlik algısının yabancı dil başarısını etkilemekte ve utangaçlık ve yabancı dil başarısının olumsuz yargılanma endişesi, yabancı dil kaygısını önemli ölçüde arttırmaktadır.

Zambak (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı; kaygı seviyelerini ve öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının cinsiyet, öğretmenin ders işleme tarzı, sınıf içi etkinlikler ve diğer faktörlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemektir. Katılımcıların orta düzeyde kaygı yaşadığı, erkeklerin kızlardan daha fazla kaygılı olduğu görülmektedir. Katılımcıların İngilizce konuşma kaygı seviyeleri, sınıf içi etkinlikler, öğretmenin yaklaşımı ve İngilizce dersine olan ilgi üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkiye sahiptir.

Dursun (2016), ilköğretim düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerinin yabancı dil kaygılarını ve drama faaliyetlerinin bahsedilen kaygıyı nasıl etkilediğini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma sonuçları, yedinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme konusunda büyük bir kaygı yaşadığını ve yanlış yapma korkusu en büyük kaygı kaynağı olduğunu. Drama etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, kelimeleri pekiştirmelerini, konuşma becerilerini ve akıcılığı geliştirmelerini ve kaygı, korku ve endişelerini azaltmalarını sağladığını göstermektedir.

Doğan ve Tuncer (2016) tarafından yürütülen çalışmanın veri toplama aracı Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği'dir. Çalışmanın bulguları, erkek öğrencilerin yabancı dil derslerine ilgili ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin konuşma kaygılarının kız öğrencilerden daha fazla olduğu ve kız öğrencilerin yabancı dil başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Yabancı dil konusundaki kaygı ve başarı düzeyleri, katılımcıların yurt dışı tecrübesi ile ilişkilendirilmemiştir.

Tez (2017) tarafından yapılan çalışmanın ana amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin utangaçlık, konuşma kaygısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı inceleyerek elde edilen modeli test etmektir. Araştırmaya göre, yabancı dil öğrenme kaygısı ile utangaçlık seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Utangaçlık değişkeni, yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyen en önemli bağımsız değişkendir. Ergenlerdeki konuşma kaygısı ile utangaçlık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişki pozitif yönlü doğrusal bir ilişkidir. Model, yabancı dil öğrenme kaygısının konuşma kaygısını etkileyen en önemli ikinci değişken olduğunu göstermiştir.

Vural (2017), İngilizce öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin kişilik özellikleri ve kişilik öz-yeterliklerinin İngilizce konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. İngiliz Dili ve Edebiyatı programına katılan öğrencilerin konuşma konusunda daha az kaygı yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygıları, kişilik öz-yeterlikleri ve kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Yabancı dil konuşma kaygısı ile özgüven eksikliği arasında olumsuz bir ilişki olduğu gösterilmiştir.

Ziyan Atlı (2017), lisans düzeyi hazırlık sınıfında İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil kaygılarının kaynaklarını belirlemeyi ve bu kaygıları azaltmanın ya da yabancı dil kaygısını ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, sınıfların test kaygısı ve sınıf gibi alt boyutları ile iletişim kaygısı ve olumsuz yargılanma kaygısı arasında farklılaşma görülmemiştir. Çalışma ayrıca, yabancı dil kaygısının kaynaklarını ortaya çıkarmış ve bu kaygıyla mücadele edilebilmesi için tavsiyelerde bulunmuştur.

Baş ve Özcan (2018) tarafından yürütülen çalışmada, Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği veri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma, lise ve üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini cinsiyet, eğitim durumu, anne-baba eğitimi ve gelir düzeyi değişkenleri üzerinden incelemiştir. Bulgular, lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerinden anlamlı derecede farklı kaygı seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencilerine göre lise öğrencileri kişilik, iletişim ve değerlendirme alt ölçeklerinde daha kaygılıdır.

Kılıç (2018), lisans düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi yormayı amaçlamıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin kaygı seviyelerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Başarı değişkenine göre başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin orta seviyede ya da yüksek seviyede başarıya sahip öğrencilere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ele alındığında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Duygusal zekâ seviyeleri ile yabancı dil kaygı seviyesi negatif yönlüdür.

Şener (2018) tarafından yapılan çalışma öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarına ilişkin algılarını incelemiştir. 33 maddeden oluşan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, araştırmanın nicel boyutu için kullanılmıştır. Araştırma, öğrencilerin konuşma kaygılarının sınıf içi rekabet, yanlış yapma endişesi, olumsuz yargılanma kaygısı, hataları hemen düzeltme çabası ve cinsiyet değişkeni ele alındığında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Orakçı (2018), tarafından 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. İngilizce konuşma kaygısını azaltmak için öğretmenlerin öğrencileriyle konuşma faaliyetleri ve grup çalışmaları yapmaları önerilmiştir.

Duran Gerçekcioğlu (2019), öğretmen ve öğrenci merkezli sınıflarda yabancı dil konuşma kaygısının öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veriler, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. İlk test ve son test, öğrenci merkezli bir konuşma dersinden sonra deney grubuna tekrar uygulandığında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenci merkezli bir dinleme dersine katılmasının konuşma kaygısını önemli ölçüde azalttığı keşfedilmiştir.

Akşit Aşık ve Gökçe (2019) tarafından 2019 yapılan çalışmanın amacı, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde etkisi olan değişkenleri araştırmak, söz konusu olan değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklı olup olmadığını belirlemektir. Yapılan analizler, bağımsız değişkenlerden en çok eğitimcilerin yaklaşımı ve motivasyonu yabancı dil konuşma kaygısını etkilediğini göstermiştir. Erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin konuşma kaygısı daha yüksek bulunurken öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile öğrencilerin yaşlarına göre herhangi bir farklılaşma görülmemektedir.

Polat ve Erişti (2019), derste kullanılan otantik videoların İngilizce yeterliğine sahip farklı seviyelerdeki öğrencilerin, yabancı dil dinleme kaygısı ve becerisini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma, yapay olmayan, günlük hayatın akışında yer alan orijinal video gibi ders otantik ders araçlarının İngilizce dinleme becerisini olumlu etkilemektedir. Ek olarak, A1 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil dinleme kaygılarının azaldığı keşfedilirken özgün materyaller kullanılarak öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri arasında önemli bir etkileşime rastlanmıştır.

Bozkurt (2019), rol yapma, drama ve hikâye anlatma yöntemlerinin öğrencilerin konuşma performansı, konuşma kaygıları ve İngilizce iletişim kurma dilekleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. İngilizce dersinde beş hafta boyunca rol yapma etkinlikleri bir sınıfta, hikâye anlatma etkinlikleri diğer sınıfta kullanılmıştır. Bunun yanı sıra 28 maddelik Yabancı Dilde Konuşma Kaygı Ölçeği, öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini ölçmek için ön ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin rol yapma ve hikâye anlatma teknikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüş, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları ve istekleri ile rol yapma ve hikâye anlatma teknikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Boldan (2019), İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının İngilizce konuşma konusundaki kaygılarını azaltmak için kullandıkları stratejileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler orta düzeyde kaygı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile yaş değişkenleri arasında önemli bir fark bulunmuştur. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla kaygı gösterirken öğrencilerin konuşma kaygıları ve öğrenim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başak Koçer (2019), İngilizce film izlemenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve İngilizce konuşma kaygısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, film etkinlikleri ile İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve konuşma kaygıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.

Çelik (2019) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygısının nedenlerini ve düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nicel veriler için “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği”nden uyarlanmış bir ölçek kullanılırken, nitel veriler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile lisans düzeyleri arasında orta düzeyde olumsuz, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Demir Gençer (2020), sinir dili programlamasının (NPL) öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını nasıl etkilediğini incelemiştir. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, araştırmadaki öğrencilerin konuşma kaygısını ölçmek için hem ön hem de son test olarak kullanılmıştır. NLP tabanlı etkinliklerden sonra öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda, NPL temelli etkinliklerin müfredata dahil edilmesinin dil öğrenenler için faydalı olabileceği önerilmiştir.

Genç Köylü (2020) tarafından yapılan araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken teknoloji kullanmanın kaygı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygılarının orta düzeyde olduğunu demografik özelliklerin ve teknoloji kullanmanın ise kaygı düzeyi üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hassan (2020) tarafından yapılan çalışma yabancı dil öğrenirken kaygı duygularını azaltmak için oyun yöntemlerinin kullanılmasının etkisini araştırmaktadır. Araştırmanın verileri Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, gözlem ve görüşme formları kullanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları oyun yönteminin yabancı dil öğrencilerinin dil kaygısını azalttığını göstermiştir.

Gökhan (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma kaygılarının ölçülmesini ve bu kaygıların öz-yeteneklerine etkilerini incelemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin öz-yeterliklerinin yeterli olduğunu ve konuşma kaygısının az olduğunu göstermektedir. Katılımcıların öz-yeterlikleri ve öğrencilerin eğitim düzeyleri ile konuşma kaygıları arasında ilişki yoktur. Öğrencilerin konuşma kaygısı ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yalçın (2020), normal İngilizce öğretim programlarında ve İngilizce ağırlıklı öğretim programlarında okuyan ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ve yabancı dile karşı tutumları arasındaki ilişki araştırmıştır. Normal İngilizce programında eğitim gören öğrenciler, yabancı dil ağırlıklı programlarda eğitim gören öğrencilere göre İngilizce öğrenme konusunda daha fazla kaygı duyduğu ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Torlak (2021) tarafından yapılan çalışma, gastronomi ve mutfak sanatları bölümünde eğitim gören öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik algıları ve mesleki yabancı dil tutumları incelemeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öğrenme yeteneği inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterirken yabancı dile ilişkin mesleki tutum cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Yabancı dil kaygısı, hazırlık sınıfında veya üniversite dışında yabancı dil eğitimi alan kişilerde daha düşüktür.

Aslan ve Thompson (2021) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin sınıflandırılmasında etkili olan değişkenlerin önem düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygısı düzeyini sınıflamada, İngilizce özgüveni en yüksek, yabancı dilde sınav kaygısı en düşük, İngilizce özgüveni en yüksek, sınıf

düzeyi en düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yabancı dilde sınav kaygısı düzeyi %79,00 ile %92,92 arasında doğruluk göstermiştir.

Küçük (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokul 6. ve 7. sınıfta Dyned dil eğitim yazılımı kullanan öğrencilerin İngilizce tutumları, yabancı dil öğrenme kaygıları ve akademik başarılar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın sonuçları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Dyned kullanımı sonrasında bireylerin tutumları değişmiştir. 6 haftalık uygulamanın ardından her iki grupta da öğrencilerin kaygı seviyeleri artmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin cinsiyeti ve sınıf düzeyi başarı, kaygı ve tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Toptaş (2021), tarafından yapılan çalışma, lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını belirlemek için uygun, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin Almanca konuşurken orta düzeyde kaygı yaşadığını göstermektedir. Öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarının yaş, cinsiyet ve Almanya'da ikamet etme süresine ve sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediği görülmüştür.

Bektaş (2022) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet, yaş, ikamet edilen şehir, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve okul türleri, anne-baba eğitim ve istihdam durumu, gelir düzeyi ve toplam çocuk sayısı gibi değişkenlere göre ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, yabancı dil kaygısı ve dil başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, öz-düzenlemeli öğrenme düzeyi, motivasyonel inançlar, öz yargılama, öz tepki, yaş, sınıf seviyesi ve toplam çocuk sayısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı dil başarısı ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki, çoklu regresyon analizine göre öz-düzenleme becerisinin önemli bir aracılık etkisi olduğunu göstermiştir.

Köksoy (2023) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısının hem öğretmen hem de öğrenci açısından tüm yönlerini anlamak ve derinlemesine analiz etmektir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısının fiziksel, psikolojik ve bilişsel belirtiler gözlemlenmiştir. Yabancı dil kaygısının kaynaklarının; öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretim tekniklerinin bir sonucu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonuçları, uygulayıcılara öğretim programı ile ilgili gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmuştur.

Beydilli (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin belirsizlik toleransı, yabancı dil kaygısı ve İngilizce iletişim kurma istekliliği arasındaki ilişkileri incelemektir. Çalışmaya katılan yabancı dil öğrenen öğrencilerin iletişim kurma istekliliği, yabancı dil endişesi, iletişim kaygısı, test kaygısı, olumsuz eleştirilme korkusu ve belirsizlik toleransı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kartal (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Pandemi sırasında çevrimiçi ve harmanlanmış eğitim sistemlerinde İngilizce hazırlık programlarına katılan öğrencilerin yabancı dil bağlılığını, motivasyonunu ve kaygı düzeylerini incelemektir. Yabancı dil kaygısının, çevrimiçi ve hibrit eğitim dönemlerinde yabancı dil başarısını etkileyen güçlü ve olumsuz bir yordayıcı olduğunu bu çalışmanın nicel sonuçları göstermiştir. Çalışmanın nicel veri sonuçları, öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil bağlılığı, yabancı dil motivasyonu ve yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerine ilişkin nitel veri sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Kızıltepe'nin (2023) araştırması yabancı dil kaygısı ile üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme yeteneği arasındaki olası ilişkiyi incelemektedir. Dil yeterliği ile yabancı dil kaygısı arasında ilişki görülmemektedir. Bu araştırma hem dil öğretmenleri hem de öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Sözer (2024) 'in yaptığı araştırma mühendislik öğrencilerinin İngilizce yabancı dil kaygısının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin Yabancı Dilde Eğitimde orta düzeyde Yabancı Dil Kaygısı yaşadığını göstermiştir. Ek olarak, kaygı düzeyleri arasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bununla birlikte, dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer öğrenim yıllarındaki öğrencilere kıyasla önemli bir farklılık gösterdiği ve daha düşük kaygı düzeyleri gösterdiği görülmektedir.

1.26.1. 2. Yabancı Dil Kaygısı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Horwitz (1986) tarafından yapılan bir araştırmaya göre kaygının nedeni, dinleme ve konuşma becerileridir. Başka araştırmacıların (Gardner, Moorcroft & Macintyre, 1987; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999) bulgularına göre, yabancı dil

öğrenimi kaygısı diğer kaygı türlerinden farklıdır ve öğrencilerde olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkusu gelişir. Bu nedenle, bu kaygı öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkiler.

Young (1990) konuşma becerisiyle kaygı arasındaki ilişkiyi araştırdı. Bağımsız değişkenler olan konuşma yeterliği öz değerlendirmesi ve dikte testi, aralarındaki ilişkiyi tam olarak belirlemek için kullanılmıştır. Çalışma, dört farklı kaygıyı ölçmek için dört farklı araç kullanılmıştır. Dikte testi, yeterlik ölçeğinde genel dil yeterliğini ölçmek için kullanılmıştır. Dikte testinin sonuçları, dil yeterliği ile güçlü bir ilişki göstermiştir. Kaygı ve sözel yeterlik mülakatı arasında negatif bir korelasyon olduğu keşfedildi. Bununla birlikte, dil yeterlik etkilerinin bireylerin sözel performansları üzerindeki kaygıları arttıkça azalmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, resmi olmayan durumlarda kaygının sözel yeterlik testlerinde çok fazla etkisi olmadığı, ancak resmi bir test yapılırken öğrencilerin kaygı düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Phillips (1992), Fransızca sözlü sınav sonuçlarına öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre, yabancı dil kaygı düzeyi ile sözlü sınav başarı düzeyi negatif ilişkilidir. Yabancı dil konusunda yüksek kaygıya sahip olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre sözlü sınavlarda çok daha düşük performans göstermiştir. Çalışmada tüm öğrenciler Fransızca konuşurken sorun yaşadıklarını belirttiler. Elde edilen sonuçlar da bu fikirleri desteklemektedir.

Ohata (2005), Japon öğrencilerin hangi tür dil kaygısı yaşadıklarını ve bunun nedenlerini araştırmıştır. Çalışma, beş üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, yabancı dil kaygı türlerinden öğrencileri en çok etkileyen kaygı türünün olumsuz yargılanma kaygısı olduğu görülmektedir.

Cheng (2005), öğrencilerin sözel başarılarına yabancı dil kaygısının etkilerini araştırırken, öğretmen davranışları ve sınıf içi aktiviteler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile yabancı dil dersi başarıları arasında negatif bir ilişki olduğunu gösterirken birinci sınıf öğrencilerinde bu ilişki görülmemiştir. Sınıf içi aktivitelerin, öğrencilerin yabancı dil kaygısına en fazla katkıda bulunan etkinlikler olduğunu göstermiştir. Sınıf içinde eğlenmeye önem veren, öğrencilerine samimi bir şekilde yaklaşan, sabırlı ve rahat öğretmenlerin yabancı dil kaygısını azaltmada çok etkili oldukları gösterilmiştir.

Mills, Pajares ve Herron (2006) tarafından yapılan çalışmada, 95 üniversite öğrencisi öz-yeterlik, kaygı ve Fransızca okuma ve dinleme yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma, öğrencilerin okuma öz-yeterlikleri ile okuma ve dinleme kaygılarının negatif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ek olarak, okuma kaygısının okuma yeteneği ile bir ilişkisi olmadığını görmüşlerdir. Öte yandan, okuma öz-yeterliği, okuma yeteneği ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak, kızların dinleme öz-yeterliğiyle olumlu bir ilişkisi olduğunu ve dinleme kaygısının her iki cinsiyet grubuyla olumlu bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Woodrow (2006), makalesinde yabancı dil konuşma konusundaki kaygı düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, konuşma performansı ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Uygulama, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere her iki ortamda da konuşma performansı ve yabancı dil konuşma kaygısı negatif ilişkilidir. Araştırmaya göre, öğrencilerin dil öğrenme tekniklerini kullanarak sınıf içi ve sınıf dışı iletişimi geliştirmeleri gerekmektedir.

Katalin (2006), ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda sınıftaki uygulamaların yabancı dil kaygısının nedenlerini de ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada "Durumluk Özel Kaygı Envanteri" ve "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" veri toplama araçlarıdır. Veri analizi, iki yabancı dil öğrenen öğrencilerin farklı düzeylerde yabancı dil kaygısına sahip olabileceğini göstermektedir. Öğretmenin davranış ve tutumlarının olumsuz bir şekilde değerlendirilmesinin kaygıyı artıran önemli bir faktördür. Ders sırasında kullanılan materyallerin de kaygıya neden olduğu görülmüştür.

Na (2007) tarafından yapılan araştırma, ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme konusundaki kaygılarını bulmayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonucuna göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yabancı dil öğrenimini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birinin yabancı dil kaygısı olduğu görülmektedir.

Chen (2008) çalışmasında, iki dilde eğitim alan ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil dersi başarıları ile yabancı dil kaygı düzeyleri negatif ilişkilidir. Yabancı dil kaygı seviyeleri arttıkça,

öğrencilerin başarıları negatif yönde etkilenir. Ek olarak, sınıfta yapılan sözlü çalışmaların en çok kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duxbury ve Tsai (2010), sınıf ortamında yabancı dil kaygısı ile iş birlikli öğrenmeye ilişkin tutumlar arasındaki anlamlı bir ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" ve "Tavır Analiz Anketi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde iş birlikli öğrenme ile yabancı dil kaygısı arasında önemli bir ilişki görülmemiştir.

Lu ve Liu (2011), lisans öğrencilerinin dil becerileri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. İngilizce performansı ile yabancı dil kaygısı arasında orta düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Atasheneh ve Izadi (2012), yabancı dil kaygısı ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, İran'daki bir üniversitede öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, iki dinleme anlama testi ve "Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yabancı dil kaygısı ve dinleme becerisi negatif ilişkilidir.

Baez-Holley (2013), geleneksel sınıf ortamı ile çevrimiçi sınıf ortamında yabancı dil öğrenen lisans öğrencilerinin kaygı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmasında, iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını keşfetmiştir. Bununla birlikte, sonuçları, her iki gruptaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin öğrencilerin final puanları için iyi bir işaret olmadığını göstermiştir.

Tsai (2013), lise öğrencilerinin yabancı dil testi kaygısı, öz-yeterlik algısı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel istatistikler, ANOVA, t testi ve korelasyon analizi teknikleri, elde edilen veriler için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil test kaygısı pozitif bir ilişkilidir. Yabancı dil test kaygısı ile yabancı dil öz-yeterlik algısı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Dewaele ve MacIntyre (2014), yabancı dilden edinilen haz ve kaygıyı karşılaştıran bir çalışma yapmayı amaçlamıştır. Farklı ülkelere yabancı dil öğrenen 1746 kişinin online olarak katıldığı araştırma, yabancı dilden alınan haz ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi göstermeyi hedeflemektedir. Kadınların erkeklerden daha fazla haz ve kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liu ve Ni (2015), bir dizi değişken kullanarak lisans öğrencilerinin yabancı dil yazma konusundaki kaygı düzeylerini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri analizleri, öğrencilerin çoğunun yabancı dilde yazma konusunda kaygılı olmadığını göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin farklılaştığı görölmüştür. Dil yeterlik düzeyine göre, düşük öz-yeterliğe sahip olan öğrencilerin düşük özgüvene sahip olduğu, diğer düzeylerdeki öğrencilerin yazmaktan hoşlanmama ve olumsuz değerlendirilme korkularına sahip olduğu görölmüştür.

Jiang ve Dewaele (2020) tarafından yapılan çalışmada 1.031 Çinli üniversite öğrencisinin yabancı dil kaygısını ve bununla çeşitli sosyobiyografik değişkenler (yani cinsiyet, etnik grup üyeliği, coğrafi geçmiş ve yurtdışına seyahat deneyimi) ve dil değişkenleri, kendi kendine algılanan sözlü yeterlik ve dil kullanım sıklığı) açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçları, coğrafi geçmişin, yurt dışı deneyiminin, edinime başlama yaşının, kendi kendine algılanan sözlü yeterliğin, dil başarı düzeyinin ve dil kullanım sıklığının yabancı dil kaygısı ile önemli ölçüde bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Russel (2020) tarafından yapılan araştırma “(a) Yabancı dil sınıf kaygısı nedir? (b) Çevrimiçi öğrenenler arasındaki dil kaygısına ilişkin araştırma bulguları nelerdir? (c) Eğitmenler çevrimiçi öğrencilerinin algılanan dil kaygı düzeylerini hafifletmeye yardımcı olmak için ne yapabilirler?” sorularına yanıt aramayı ve Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, dil eğitimcilerinin bunu kendi çalışmalarında nasıl bir araç olarak kullanabileceği ayrıntılı olarak anlatmayı amaçlamaktadır.

Hu, Zhang ve McGeown (2021), ilkokul öğrencileri arasındaki yabancı dil kaygısının doğasını ve düzeyini ve yabancı dil kaygısı ile yabancı dil başarısını yordamayı amaçlamışlardır. Üç ilkokul yılındaki gruplarda yabancı dil kaygısındaki değişiklikler incelenmiştir. Korelasyon analizleri öğrencilerin yabancı dil kaygısının yabancı dil başarılarıyla ters orantılı olduğunu göstermektedir. Korelasyon, daha düşük riskli düzenli değerlendirmelerle karşılaştırıldığında, daha yüksek riskli resmi sınavlar için daha güçlüdür.

Lui ve Wu (2021) tarafından yapılan çalışmada, 151 Çinli üniversite İngilizce öğretmeninin bireysel özelliklerine göre öğretme kaygısını ve öğretmen yabancı dil kaygısını araştırılmıştır. Karma formulu anketlerden toplanan verilerin analizi aşağıdaki önemli bulgularına göre öğretmenlik kaygısının başlıca nedenleri, sınıf öğretmenliği, araştırma, diğer işler ve terfi ile öğretime olan ilgi ve güven ile ilgili endişeler olduğu görülmektedir.

Pan ve Zhang (2021) yaptıkları çalışmada yabancı dil sınıfında yabancı dil keyfi ve yabancı dil kaygısının zaman içindeki değişikliklerini ve bunların yabancı dil öğrenme motivasyonu ve öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilişkilerini incelemiştir. Sonuçlar, yabancı dil keyfinin yabancı dil kaygısına kıyasla daha az stabil olduğunu ortaya çıkarken, yabancı dil keyfi ve yabancı dil kaygısının zaman içindeki hem ortalaması hem de varyansı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Toyama ve Yamazaki (2022) çalışmalarında sınıftaki yabancı dil kaygısının bireycilik-toplulukçuluk kültürüyle nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Kolektivizmin daha güçlü olduğu ülkelerde / bölgelerde üniversite / yüksekokul / lisansüstü öğrencilerinin yabancı dil kaygısı daha yüksektir.

Dewaele, Elouise Botes ve Meftah (2023), yabancı dilden keyif alma, yabancı dil sınıf kaygısı, yabancı dil can sıkıntısı ve yabancı dil performansı duyguları arasında açık bir ilişki olduğunu doğrulamışlardır. Araştırmada yabancı dil performansını tahmin etmede her bir duygunun göreceli önemini incelemek amacıyla 502 Faslı yabancı dil öğrencisinden oluşan bir örnek üzerinde yapısal eşitlik modellemesi ve gizli baskınlık analizini kullanılmıştır. Yabancı dil keyfinin anlamlı ama yine de daha zayıf bir olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerinin kaygının dil öğrenimi üzerindeki etkisini hafife almamaları hayati önem taşımaktadır.

1.26.2. Yabancı Dil Öz-yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

1.26.2.1. Yabancı Dil Özyeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Göker (2005), İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce eğitimi ve yabancı dil öz-yeterlik inancı ile ilgili koçluk eğitimi aldıktan sonra gelişme düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda, eğitim sonrasında adayların

öğretmenlik becerilerini geliştirdiğini ve öz-yeterlik inançlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Büyükduman (2006), İngilizce öğretmenliği okuyan öğrencilerin İngilizce kullanma becerisini ve öz-yeterlik inançlarını ve öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce öz-yeterliklerinde öğrenim gördükleri üniversite ve mezun oldukları lise türünün öğretmenlik performansına etkisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. İngilizce öğretmenliği ile ilgili öz-yeterlik algılarının üniversiteler arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Mezunu olunan lise türünde İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizceyi yabancı dil olarak kullanma becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Duman (2007) tarafından yapılan araştırma, cinsiyete, alana ve düzeye göre lise öğrencilerinin İngilizce başarısını yordama gücünü incelemiştir. Çalışmada, Öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejiler ölçeğinin motivasyonel inançlar boyutunda yer alan öz-yeterlik algı ölçeği kullanılmıştır. Yıl sonunda öğrencilerin İngilizce dersinden aldıkları ders notları, öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Araştırmaya göre, lise öğrencilerinin öz-yeterlik inanç puanları İngilizce başarıları arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

Hancı-Yanar (2008) çalışmasında, hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları ile İngilizce dersi tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örneklem, araştırmacı tarafından geliştirilen öz-yeterlik algıları ve görüşleri ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz-yeterlik puanları ve İngilizceye yönelik tutum puanları arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya göre, İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler, hazırlık eğitimi almayan öğrencilerden daha iyi öz-yeterlik algısına sahiptir. İngilizceye yönelik tutum puanları, hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile görüşleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Yanar (2008) çalışmasında, "İngilizce Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Tutum Ölçeği" 775 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin özyeterlik puanları ve İngilizce tutumlarında farklılık görülmemiştir. Her iki grupta da öğrencilerin özyeterlik algıları ve tutumları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009), tarafından yapılan araştırma, yabancı dil öğretimi alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ile ilgili olarak öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Bu araştırma, özellikle üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde bu inançlarının önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırmada, öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet vb.) gibi faktörlerin, dil öğrenme öz-yeterlikleriyle ilişkili olduğu değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kendi kendilerine yeterli olma duygusuna sahip olmalarının, İngilizce öğrenme başarılarını artırdığına dair bulgular elde edilmiştir.

Yılmaz (2010), dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, yeterlik ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, telafi stratejilerin (%79,4) ve duyuşsal stratejilerin (%63,8) en yüksek oranını gösterdiğini bulunmuştur. Ek olarak, bulgular, iyi öğrenen stratejiler için önemli farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarının çeşitli öğrenme stratejileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çimen (2011) tarafından yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmenlik okuyan öğrencilerinin İngilizce ders kaygısı düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumlarını çeşitli demografik değişkenlere göre incelemektir. Çalışma, öğrencilerin yaşları, anne ve baba eğitim düzeyleri, aylık gelir düzeyleri ve kardeş sayıları gibi değişkenler ile İngilizceye yönelik tutumları, İngilizce ders kaygıları ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Sonuçlar, bu değişkenlerin hiçbiri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Yani, öğrencilerin yaş, aile eğitimi, gelir düzeyi ve kardeş sayısı gibi faktörlerin, İngilizceye yönelik tutumları, kaygıları veya öz-yeterlik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türü ve aldıkları akademik program gibi faktörler de bu üç değişken üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının, öğrenim alanlarındaki program değişkenlerine ve cinsiyete bağlı olarak değişmediği ve mesleğe yönelik tutumlarının da bu değişkenlere göre anlamlı bir

şekilde değişmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki olduğunu, ancak bu ilişkinin çok güçlü olmadığını ifade etmektedir.

Açıkel (2011), 489 üniversite öğrencisine dil öğrenme stratejileri envanteri ve İngilizce öz-yeterlik ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğrenme yıllarının, mezun olunan okulun, algılama becerilerinin, derin düşünme tekniklerinin ve yurt dışında bulunma durumunun İngilizce becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce becerileri ile hatırlama ve tekrar tekniklerinin kullanımı arasında negatif ilişkilidir.

Arslan (2013) araştırmasında, cinsiyet, akademik başarı, sınıf seviyesi, sosyoekonomik düzey ve öğrenme stillerinin öğrencilerin öz-yeterlik inancı kaynakları ile ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlarına göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlar gibi kaynakların etkisiyle şekillenmiştir. Erkek öğrencilerin öz-yeterlik inançları ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak yaşantılardan etkilendiği, öz-yeterlik inançları hem doğrudan hem de dolaylı olarak yaşantılar ve sözel ikna kaynaklarının etkisiyle şekillenmiştir.

Balcı (2013), etkinliklerin öğrenme stillerine göre İngilizce dersinde okuma ve anlama becerisinin ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce okuma becerisi ile yabancı dil özyeterlik inancı arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın (2013), bir ön test-son test deney deseni kullanarak ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerine, öz-yeterlik inançlarına, proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisine ve proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanarak yeni bir ürün oluşturma becerilerine ilişkin araştırmalarında pozitif yönlüdür.

Soy (2016) tarafından yapılan çalışma, İngiliz dili eğitimi alan öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile biliş üstü okuma stratejilerini incelemektedir. Biliş üstü okuma tekniklerinin ve öz-yeterlik algılarının öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin en az pratik yapma fırsatları arama ve en çok var olan bilgiyle bağdaştırma stratejilerini kullandığını göstermiştir. Öğrencilerin yüksek öz-yeterlik inançları olduğu ve biliş üstü okuma stratejileri ile öz-yeterlik inançları orta düzeyde ilişkilidir.

Gömlüksiz ve Kılınç (2014) tarafından yapılan çalışma, 12. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılan araştırma, öğrencilerin İngilizcede orta seviyede öz-yeterlik inançları olduğunu göstermiştir. İngilizce ile daha çok ilgilenen öğrencilerin İngilizce konusunda çok iyi olduklarını görmüşlerdir. Bununla birlikte, ebeveynleri daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin daha yüksek bir İngilizce öz-yeterlik inancına sahiptirler.

Ocak ve Hocaoglu (2015), İngilizce dersine olan bakış açılarını ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler aracılığıyla incelemeyi amaçlanmıştır. Lisans öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, tutum ölçeği ve öz-yeterlik inançları ölçülmüştür. Araştırma, öğrencilerin İngilizce dersine olumlu baktığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşları, hazırlık eğitimi alıp almadıkları, sınav notları hakkındaki görüşleri ve kendi yetenekleri arasında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Elaldı (2015), lisans öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri bakımından İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik ölçeği ve İngilizce tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılar düşük öz-yeterlik inançları olduğunu belirtti. İngilizce konusunda ise farklılık gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyaslandığında İngilizce hakkında daha yüksek öz-yeterlik inançları olduğu gözlemlenmiştir.

Ergür (2016), İngilizce öğrenen öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca, çeşitli değişkenlere göre öz benlik saygısı ve akademik öz-yeterlik puanlarının farklılıklarını da incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik öz-yeterlikleri, öğrencilerin akademik ortalamaları ve akademik öz-yeterlikleri ve sınıf düzeyleri ile öz benlik saygısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Tuncer ve Doğan (2016), yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak 271 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin yabancı dil kaygıları, öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıkları arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Araştırma, öz-yeterlik algısı, üst bilişsel farkındalık ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma öz-yeterlik algısının aracılık etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Doğan (2016), bir hazırlık sınıfı öğrencisinin üst bilişsel farkındalığı, öz-yeterlik algıları, yabancı dil kaygı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma, öz-yeterlik algısı ile yabancı dil başarı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil başarı düzeyleri arasında ise negatif ilişki vardır. Ayrıca, öz-yeterlik inancı ile üst bilişsel farkındalık arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, başarı ile üst bilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Diğer taraftan, yabancı dil kaygısı ile başarı, üst bilişsel farkındalık ile başarı ve yabancı dil konusundaki tutum ile başarı arasındaki ilişkilerde öz-yeterlik inancının aracı bir rol üstlendiği belirlenmiştir.

Uslu (2016) tarafından yürütülen çalışmada, 7. ve 8. sınıfta okuyan 357 ortaokul İngilizce öğrencisinin akademik başarılarını ölçen değişkenler araştırılmıştır. Araştırmaya göre, babanın eğitim düzeyi, cinsiyet, öz-yeterlik inancı, motivasyon ve günlük İngilizce kullanımı, İngilizce ders başarısını etkileyen faktörlerdir.

Akyol (2017) tarafından yapılan araştırma, lise öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik algıları ve kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyet, lise türü, hazırlık okuyup-okumama, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve İngilizce öğrenme amaçları değişkenleri incelendiğinde farklılıklar görülmüştür. Ek olarak, öğrenim görülen okul türü, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn mesleği, aile gelir düzeyi, ders çalışma süresi ve İngilizce öğrenme amaçları arasında öğrencilerin yabancı dil özyeterlik algılarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin yabancı dil konusundaki kalıplaşmış düşünceleri ile yabancı dil konusundaki özyeterlik algıları arasında ilişki yoktur.

Başbay ve Gözüm (2018), çeşitli lise türlerinde öğrenim gören 884 öğrencinin İngilizce akademik başarılarını, İngilizce öz-yeterlik algılarını ve dil öğrenme stratejilerini inceledi. Dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz-yeterlik ölçeği veri toplama araçlarıdır. Araştırmaya göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme yetenekleri ve ders başarıları, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine göre önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Sağlam ve Arslan (2018), okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere 4 madde ve 29 maddeden oluşan bir ölçeği 301 üniversite öğrencisine uygulamıştır. Bu ölçek, İngilizce dil becerilerinin öz-yeterlik inanç düzeyini ölçmek için tasarlanmıştır. Örneğin, yükseköğretim öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için kullanılabileceği belirlenmiştir.

İlgar ve Coşgun İlgar (2019) bir üniversitede hazırlık sınıflarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısı, kaygısı, öz-yeterlik inancı ve demografik değişkenler (ebeveyn eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, başarı, fakülte ve cinsiyet) ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkileri araştırmayı hedeflemektedir. Bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu, yabancı dil sınıf içi kaygılarının orta derecede olduğu ve İngilizce öğrenmeye yönelik demotivasyon seviyelerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam puanlarda demotivasyon ile İngilizce öz-yeterlik ve yabancı dil sınıf içi kaygısı arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, demotivasyon ölçeğinin alt boyutları ile öz-yeterlik ve kaygı ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Öğrencilerin ebeveyn eğitimleri, üniversiteye kayıt puanları, fakülteleri ve yabancı dil düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmuştur.

Kurt (2019), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin sınıf ortamı algılarının İngilizce iletişim yetenekleri ve öz-yeterlikleri ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Öğrencilerin İngilizce iletişime istekliliklerini, öz-yeterlik inançlarını ve sınıf ortamı algılarını ölçmek için üç anket kullanılmıştır. Çalışmanın üç ana konusu olan sınıf ortamı algısı, iletişime isteklilik ve öz-yeterlik inancı arasında önemli ve orta derecede bir ilişki olduğunu gösteren korelasyon analizleri, öğrencilerin İngilizce iletişime isteklilik ve öz-yeterlik inançları arasında önemli ve orta derecede bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tuncer ve Akmençe (2019), ortaöğretime giden öğrencilerinin İngilizce diline yönelik öz-yeterlik inançlarını incelemiştirler. Araştırmaya göre, yabancı dilde televizyon izlemek, cep telefonu uygulamalarıyla alıştırmak yapmak ve sık sık yabancı bir dili öğrenmek gibi dışsal yaşantıların önemli katkılar sağlayabileceği ve bu fırsatlar olmayanlar için fırsat eşitliği sağlamak gerektiği sonucuna varılmıştır.

Dünyagüzeli (2019) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı, öz-düzenlemeye sahip öğrenme stratejilerinin 9. sınıfta İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk lise öğrencilerinin özyeterlik inançlarını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Sonuçlar, öz-düzenlemeye sahip olan öğrencilerin öğrenme stratejilerine dayalı müdahalenin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 9. Sınıf Türk öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını önemli ölçüde geliştirdiğini ve güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, müdahaleyi alan katılımcıların en çok "Çağırışım & Ezberleme" ve "Sosyal Yardım Arayışı" stratejilerini kullandıklarını göstermiştir.

Güç (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki ve İngilizce öğrenenlerin öz-yeterlik düzeyi, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini de incelemiştir. Çalışma, "İngilizce Öz-yeterlik Anketi'ni" kullandı. Araştırmaya göre, öğrenciler İngilizce öğrenmede orta düzeyde öz-yeterlik algısına sahiptirler.

Bektaş Bedir ve Dursun (2019), 9. sınıf seviyesindeki 60 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, üst bilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, öz-yeterliklerine ve İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, üst bilişsel okuma stratejilerinin, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, öz-yeterlikleri ve okuduğunu anlama başarıları üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

İlbeği ve Çeliköz (2020) İngilizce hazırlık sınıfında öğrenen 410 vakıf ve devlet üniversitesi öğrencisine İngilizce öz-yeterlik ölçeklerini uygulayarak kişisel özelliklerin İngilizce öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma, öğrencilerin kişisel özelliklerinin İngilizce öz-yeterlik algıları üzerinde hiçbir etkisi olmamasına rağmen, öğrencilerin okul türü ve akademik başarılarının İngilizce öz-yeterlik algıları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Acar (2021) çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi hakkındaki öz-yeterlik algıları ile İngilizce dersi hakkındaki öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ortaokula giden öğrencilerinin sınıf seviyeleri, başarı düzeyleri ve Türkçe dersi özyeterlik inancı değişkenlerinin, ebeveyn eğitim durumları, teknoloji

ile geçirilen süre, günlük tutma ve Türkçe dersi öz-yeterlik algı değişkenlerinin İngilizce öz-yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkkaynağı (2021) tarafından gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmasının amacı, ders dışı konuşma pratiği için konuşma e-portfolyolarının kullanılması ve bunların öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin e-portfolyo oluşturmak için zaman kısıtlılıkları ve program ders yükü nedeniyle sıkıntı yaşadıklarını göstermiştir.

Yanç (2022) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyetleri, yaşları ve İngilizce düzeyleri demografik değişikliklerdir. Yanar (2012) tarafından geliştirilen anket formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ek olarak, katılımcılarla yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılacak ve çevrimiçi dil öğrenimi sırasında öz-yeterlik hakkındaki görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır.

Coşkun (2023) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz-yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisini incelemektir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulandığında, üniversite öğrencileri yabancı dil dersine ilişkin öz-yeterlik inanç ölçeği maddelerine olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, yabancı dil dersine ilişkin memnuniyet düzeyleri arasında bir fark edilmiştir. Ek olarak, deney grubu, akademik başarı testi ortalamalarına göre anlamlı bir fark göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları, yabancı dil dersinden memnuniyet düzeyleri ve akademik başarıları, ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının etkisine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.26.2.2. Yabancı Dil Öz-yeterlik Algısı ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zimmermann, Bandura ve Martinez-Pons (1992), öğrencilerin akademik amaçları, öz-yeterlik inançları ve kendilerini motive eden akademik başarılarını incelemişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının akademik başarı için algıladıkları öz-yeterlik inançlarını etkilediğini ve bu inançlar, öğrencilerin akademik başarı için belirledikleri amaçlarını ve sonuç olarak akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir.

Templin (1999), Japon EFL öğrencilerinin yüksek ve düşük etkili gruplarını incelemişlerdir. Düşük etkinlik grubu ile yüksek etkinlik grubu arasında önemli bir fark olduğunu gösteren t-testinin sonuçları Templin, Guile ve Okuma (2001) tarafından yürütülen bir araştırmada, öz-yeterlik dersinin İngilizce I dersine kayıtlı 293 Japon üniversite birinci sınıf öğrencisinin İngilizce becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemek için bir dönem boyunca öz-yeterlik dersi alan öğrencilere yönelik bir İngilizce testi ve bir öz-yeterlik anketi oluşturuldu. Öz-yeterlik ön anketine göre sonuçlar önemli ölçüde daha iyiydi. Araştırmacılar, bu farkın öz-yeterlik eğitiminin bir sonucu olduğu sonucuna vardılar.

Anstrom (2000), dil öğrenme tekniklerinin kullanımı ile öz-yeterlik derecelendirmesi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, strateji kullanırken öz-yeterlik ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Pajares (2003), ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi ve öz-yeterlik inancının yazma yeteneği üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin kendine güveni, yazma yeteneklerini olumlu yönde motive etmektedir. Araştırma, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri açısından da incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından önemli bir farklılık olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin ve Abdullah (2006) tarafından yürütülen çalışmada, Malezya'daki öğrencilerin İngilizce öğrenme yetenekleri ile öz-yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğrencilerden 51%'i yüksek, 48%'i düşük öz-yeterlik göstermiştir. Akademik başarı yeterliği, diğer beklenti inançları ve kendi kendine girişkenlik, korelasyon analizi ile İngilizce akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. "Öğrencilerin İngilizcede yüksek öz-yeterliklere sahip olduklarında başarılarının artacağı" sonucuna varmışlardır.

Mills ve diğerleri (2007), Fransızca okuma ve dinleme becerileri, kaygı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırma yapmışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu hipotezini desteklemiştir. Fransızca öz-yeterliğin başarı düzeyinin bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri öğrenme başarılarından daha yüksektir.

Rahimi (2007), nitel ve nicel verileri kullanarak sosyal bilimler öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını ve bu inançların İngilizce öğrenme sürecine nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma, öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları ile başarı arasında pozitif ve yüksek bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizi, öğrencilerin İngilizceyi öğrenme konusunda düşük öz-yeterlik algılarının olduğunu göstermiştir.

Wang ve Pape'nin (2007) çalışmasının amacı, İngilizce öz-yeterlik inançlarını belirlemektir. İfadeler, öğrencilerin konuşma ve dinleme etkinliklerinde okuma ve yazma etkinliklerine göre daha yeterli olduğunu göstermektedir. Katılımcıların az sayıda kelime bilmeleri nedeniyle okuma öz-yeterlik inançları düşüktür. Ek olarak, katılımcılar, geçmiş deneyimlerin, içinde yaşadıkları çevrenin ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının bu durumda öz-yeterlik inançlarını etkilediğini belirttiler.

Hsieh ve Schallert (2008), yabancı dilde performans, öz-yeterlik ve atıflar arasındaki üç yönlü ilişkiyi araştırmışlardır. Bu amaçla, yabancı dil olarak İspanyolca, Almanca ve Fransızca dersleri alan 500 üniversite öğrencisinin başarı ve başarısızlık atıflarının yanı sıra yabancı dille ilgili öz-yeterlik algıları ölçülmüş bir testten alınan sonuçlar kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, yetenek atıflarının ve öz-yeterlik algısının yabancı dil başarısını yordadığını bulunmuştur. Öz-yeterlik algısı, başarının en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ek olarak, başarısızlıklarını başarısızlık olarak tanımlayan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahip oldukları gösterilmiştir.

Rahimi ve Abedini (2009), yabancı dil öğrenen öğrencilerin dinleme sınavları ile öz-yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre, öğrencilerin dil öğrenme ve dinleme başarısı ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dinleme başarısı, dinlemeye yönelik öz-yeterlik inancından önemli ölçüde etkilenmiştir.

Liu, Cheng ve Huang (2011), dil performansı, motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Veriler, 36 maddeden oluşan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, 40 maddeden oluşan İngilizce Öğrenme Motivasyon Ölçeği ve bir önceki deneyimler anketi kullanılarak toplanmıştır. Yabancı dil kaygısı ile yabancı dil motivasyonu arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren korelasyon

ve regresyon analizleri, öğrenenlerin kaygılı olmadıklarını ve orta düzeyde motivasyon gösterdiklerini göstermiştir.

Heidari, Izadi ve Ahmadian (2012), İngilizce tercümanlık yapan elli öğrencinin katılımıyla İranlı yabancı dil öğrenen gençlerin kelime öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin belirli özyeterlik düzeylerine sahip olduklarını ve genel olarak kelime dağarcığı öğrenme stratejileri, özellikle bellek stratejileri ile pozitif yönde ilişkili olduklarını göstermiştir. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip öğrenciler, kelime bilgisi stratejilerini daha sık kullanılmaktadır. Sonuçlar ayrıca öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik inançlarının başarıları üzerindeki etkisinin önemini göstermektedir.

Beck (2014), "Öğretmenlerin etkililiği, öğretmenlerin öz-yeterliği ve öğrenci başarısı" adlı çalışmada öğrenci başarısı ile öğretmenlerin öz-yetenekleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada "TEBS Ölçeği" ve "Kaliforniya Standart Testi" kullanılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin kendi yetenekleri ile öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zhu, Wei ve Niu (2020), Çin üniversitelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algıları ile İngilizce dil performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 387 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı analizi, Çinli üniversite öğrencilerinin İngilizce performansları ile İngilizce öz-yeterliklerinin önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bobanović (2020) çalışmada algılanan öz-yeterliği araştırmayı amaçlamıştır. Belirlenen ölçekler 213 yabancı dil öğretmeninden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Analizlere göre deneyimli öğretmenlerin öz kontrol ve sosyal faktörlerinden daha yüksek puanlar aldıkları, sınıf yönetimindeki etkililikleri ve duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Vattøy (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğretirken öğrencinin öz düzenlemesi, öz-yeterliği ve dil becerileri hakkındaki inançlarıyla ilişkili olarak geri bildirim uygulamasına ilişkin inançlarını incelemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre çoğu öğretmen geri bildirim öğrencilerin öz-yeterliği için önemli olduğunu söylese de gerçekçi olmayan beklentiler ve notlar öğrencinin öğrenmesine engel olarak gösterilmektedir.

Bing, Sadjadi, Afzali ve Fathi (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenler ve onların psikolojik faktörleri, eğitim bağlamlarındaki başarının açıklanmasında önemli bir varyans payına sahip olduğundan, önemli sayıda ampirik çalışma yapmak ve öğretmenlerin intrapsişik değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bulgular, öğretmen öz-yeterliğinin tükenmişlikteki varyansın %20'sini açıkladığını, duygu düzenlemenin ise öğretmen tükenmişliği varyansının %11,2'sini temsil ettiğini ortaya çıkarmaktadır.

Zhang ve Fathi (2023) tarafından yapılan araştırma öğretmen öz-yeterliğinin, algılanan okul ikliminin ve işteki psikolojik sağlığın öğretimden alınan zevki yordayabileceği bir değerlendirme modeli geliştirmektir. Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) eğitimi veren 355 öğretmenden oluşan uygun bir örneklemi dört çevrimiçi anketi yanıtlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen öz-yeterliğinin, algılanan okul ikliminin ve psikolojik refahın, yabancı dil öğretme zevkinin doğrudan yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Wang, Teng ve Lui (2023) tarafından yapılan araştırmanın amacı Çinli üniversite öğrencilerinin Kovid-19 salgını sırasındaki psikolojik gelişimini anlamaktır. Veriler gizli profil analizi yoluyla analiz edilmiş ve üç profil tanımlanmıştır: yüksek adaptasyon, orta adaptasyon ve düşük adaptasyon. Uyum düzeyi yüksek olan öğrenciler (n = 276, %47,1) daha olumlu bir öz-yeterlik inancına sahip olmuş ve daha düşük düzeyde kaygı göstermişlerdir. Buna karşılık, uyumu düşük olan öğrenciler (n = 82, %14) daha az olumlu öz-yeterlik inancına sahipti ve daha yüksek düzeyde kaygı göstermişlerdir.

Kutuk, Putwain, Kaye ve Garrett (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin öz-yeterliği, ikinci dil ediniminde başarıya ulaşmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Başarının ve başarısızlığın belirleyicisi olarak öz-yeterliğin ampirik ve teorik temelli araçlar kullanılarak uygun ve etkili bir şekilde ölçülmesi gerekmektedir. Çalışmanın amacı, 11 maddelik yeni bir yabancı dil öğrenmede öz-yeterlik anketini (QSL) geliştirmek ve doğrulamaktır. Çalışma 1'de, başlangıç maddeleri Türkiye'deki üç üniversiteden yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 323 öğrenciyle pilot olarak uygulandı. Çalışma 2'de, anketin yenilenmiş bir versiyonu ilave üç Türk üniversitesinden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 701 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçüm değişmezliğini ve tahmin geçerliliğini destekleyen ampirik kanıtlar da

sağlanmıştır. Genel olarak, sonuçlar QSSL'nin güvenilirliği ve geçerliliği için güçlü kanıtlar göstermektedir.

Zhi, Wang ve Derakhshan (2024) tarafından yapılan araştırma, İngilizceyi yabancı veya ikinci dil olarak öğretmenin zor, zorlayıcı ve duygusal açıdan külfetli olduğunu göstermiştir. Çalışma sonuçları cinsiyet, eğitim derecesi ve öğretmenlik deneyimi gibi demografik değişkenlerin Çinli yabancı dil öğretmenlerinin akademik canlılığı, öz-yeterliği ve işe bağlılık arasındaki etkileşimi doğrudan etkilediğini ortaya çıkarmaktadır.

Bachtar (2024) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile öğretim stratejilerini kullanmaları arasındaki karmaşık ilişkiyi aydınlatmayı amaçlamaktadır. Bandura'nın öz-yeterlik teorisinden yararlanan, yakınsak paralel tasarımlı karma yöntem araştırması, Endonezyalı EFL (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğretmenlerinin sınıf bağlamında çeşitli öğretim tekniklerini kullanma konusundaki özgüvenlerine ilişkin algılarını ve deneyimlerini araştırmak için kullanılmıştır. Veriler, 36 İngilizce öğretmeni tarafından doldurulan bir anket ve altı öğretmenin katıldığı yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz-yeterliğin öğretim uygulamalarını şekillendirmede çok önemli olduğunu göstermekte ve öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejilerini etkili bir şekilde kullanma konusundaki güvenini ve yeterliğini artırmak için hedeflenen destek ve mesleki gelişim girişimlerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Sonuçlar ayrıca öğrenme olanaklarının, zaman kısıtlamalarının ve müfredat değişikliğinin belirli stratejilerin benimsenmesinde önemli engeller oluşturduğunu göstermektedir.

1.26.3. Duygusal Zekâ ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.26.3.1. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Dağlı (2006), yüksek lisans tezinde duygusal zekâ, akademik başarı ve ergenlikte zekâ bölümü arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular, duygusal zekânın ve zekânın akademik başarıyla pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca kızların erkeklerden daha fazla duygusal zekâyâ sahip olduğunu göstermiştir.

Yılmaz (2007), yüksek lisans tezinde duygusal zekânın akademik başarıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak için Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılırken araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekânın çeşitli boyutları, akademik başarı ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Örneğin, ortalama EQ-i değişkenleri olan öğrencilerle, ortalama EQ-i değişkenleri olmayan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır (Parker, Taylor & Bagby, 2004).

Durukan (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Arap dili eğitiminde duygusal zekâyı kullanmanın öğrencilerin başarı oranını incelemeyi amaçlamıştır. Tez üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde duygusal zekâ etkinliğinde kullanılan zihin haritalarından örnekler, ikinci bölümde anketler ve sonuçları, üçüncü bölümde ise iki örnek derste işlenen ünitelerin fotokopileri yer almaktadır.

Erdoğan ve Kenarlı (2008), duygusal zekânın akademik başarıyla nasıl bir ilişki olduğunu araştırmışlardır. 1999 yılında Ergin ve ark. tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Ölçeği, veri toplamak için kullanılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin dört yıllık akademik not ortalamaları öğrenci işlerinden alınmıştır. Bulgular, duygusal zekânın akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Avcı (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, konuşma sınıflarında dil kaygısının duygusal zekânın bir sonucu olarak akılcı, duygusal ve davranışsal teknikler kullanılarak azaltılması araştırılmıştır. Çalışma, duygusal zekâ uygulamalarının, duygusal, davranışsal tekniklerin ve akılcı tekniklerin dil kaygısını önemli ölçüde azalttığını göstermiştir.

Adıgüzel (2011) yapılan çalışmanın amacı, meslek yüksekokullarında öğrenen öğrencilerin duygusal zekâsının ve öğrenme stratejilerinin akademik başarılarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemektir. Basit regresyon analizi sonuçları, toplam duygusal zekâ puanları ve alt test puanları ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki doğrusal ilişki ile ilgili olarak farklı sonuçları ortaya çıkarmıştır. Sadece karşısındakinin duygularını anlama alt boyutu ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejileri ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak, çoklu regresyon analizi sonuçları, öğrencilerin akademik

başarıları ile öğrenme stratejileri ve kendi duygularını anlama boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Tufan (2011), duygusal zekâ eğitim programının ortaokul dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâsını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma, duygusal zekâ yeterlik ölçeğini kullanarak yürütülmüştür. Sonuçlar, deney grubu ile plasebo grubu arasındaki son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan alırken son test grubunun ortalama puanı, önceki test ortalama puanından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma, "Duygusal Zekâ Eğitimi Programı'nın" dokuzuncu sınıftaki öğrencilerin duygusal zekâsını önemli ölçüde artırdığı sonucuna varmıştır.

Seyis (2011) yaptığı çalışmada, duygusal zekânın ve motivasyonun akademik başarıyı nasıl etkilediğini ayrıca çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmektedir. Araştırmaya göre duygusal zekâ ve motivasyon değişkenleri, ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bunun yanında, kız öğrencilerin akademik başarı ve duygusal zekâsının erkek öğrencilerden önemli ölçüde daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Okul türü değişkeni dikkate alındığında, anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin akademik başarıları, fen, genel ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak, sosyoekonomik gelir düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarı puanları ve motivasyonlarının diğer öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin akademik başarıları, ailenin ikamet yeri dikkate alındığında önemli bir fark göstermiştir.

Yurdakavuştu'nun (2012) ilköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri olduğunu ve bu düzeyler arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabulut (2012) yaptığı bu araştırmanın temel amacı, Parker ve BarOn tarafından 2000 yılında geliştirilen BarOn Duygusal Zekâ Testi Çocuk ve Ergen Formu (Kısa), (BarOn DZ-t:ÇEF (K))'nın Türkçe dilde geçerlilik, eşdeğerlik ve güvenilirlik

araştırmalarını yürütmektir. Araştırma, BarOn DZ-t:ÇEF(K) Türkçe formunun doğru ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermiştir. Çocuklar ve duygusal zekâ alanında yol gösterici bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bulguları yalnızca araştırmanın kapsamında yer alan örnekleme genellenebilir. Duygusal zekânın çocuklarda nasıl kullanıldığını daha iyi anlamak için alanda yeni araştırmalar yapılması tavsiye edilmiştir.

Kahraman (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ eğitiminin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma derslerinde yabancı dil kaygısının nasıl ortaya çıkabileceğini incelemektir. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde, yabancı dil seviyeleri orta düzey altı olan 50 öğrenci ve konuşma becerileri dersi öğretmeni ile bu çalışma yürütülmüştür. Yapılan ön test ve son testler sonucunda öğrencilerin toplam kaygı seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olduğunu görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal ve duygusal stratejileri hakkındaki anlayışları eğitim sonrasında önemli ölçüde değişmemiştir.

Tosun (2013), yabancı dil öğretiminde duygusal zekâ ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkiyi 180 erkek ve 161 kız toplam 341 öğrenci üzerinden incelenmiştir. Çalışma, duygusal zekânın cinsiyete göre farklılık göstermediği, dil öğrenimi ile duygusal zekanın olumlu bir ilişkisi olduğu ve duygusal zekanın dil başarısını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pektaş (2013), güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümünde okuyan 406 lise son sınıf öğrencisinin 213'ü kız, 193'ü erkek olmak üzere duygusal zekâ seviyelerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâsının lise türü, cinsiyet, babanın öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, annenin mesleği, babanın mesleği, ailenin aylık geliri ve ailenin tutumu gibi değişkenlere göre önemli ölçüde değişmediğini göstermiştir.

Atalay (2014), ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak için Konya'da 514 öğrenciyi anketle incelemiştir. Çalışmada duyguların değerlendirilmesi ve kullanımı alt boyutu ile akademik başarı arasında pozitif, iyimserlik alt boyutu ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Mammadow ve Keser (2015), turizm eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâsının akademik başarılarıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırma, turizm öğrencilerinin duygusal zekâsının akademik başarıları ile önemli bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Akademik başarı ile duygusal zekânın alt boyutları olan özgüven, özdeğerlendirme, genel ruh hali, strese dayanıklılık ve özdenetim arasında anlamsız bir ilişki olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ile duygusal zekânın uyum sağlama boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır.

Ergün (2016) çalışmanın amacını, cinsiyet, sınıf, okul kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, anne ve babanın yaşama durumu, anne ve babanın birliktelik durumu, aile gelir durumu, aile tipi ve ilgili ders dışı aktiviteler değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık ve bağlantı olup olmadığını incelemektir. Araştırmaya göre, duygusal zekâ alt boyutlarından sadece duygusallık alt boyutunun zihinsel sağlığı önemli ölçüde etkilediği ve psikolojik sağlığı önemli ölçüde etkilediği gösterilmiştir. İyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik gibi duygusal zekâ ölçeği alt boyutları ile psikolojik sağlamlık ölçeği alt boyutları olan bireysel, aile, bakım verenler ve bağlam veya kaynak arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur.

Hergüner'in (2016) yaptığı çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin algılanan duygusal zekâları, beş büyük kişilik özellikleri ve dört dil (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) becerilerinin akademik başarıları ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen farklı alanlardan bir yıllık yoğun bir İngilizce eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın sonuçları, dil öğrencilerinin Algılanan Duygusal Zekâları ile Beş Büyük Kişilik Özelliği arasında önemli ölçüde negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Algılanan duygusal zekâ ve beş büyük kişilik özelliği, dil becerilerinde akademik başarıyı ve not ortalamasını önemli ölçüde tahmin edebilir. Bunun yanında, dil öğrencilerinin başarısında cinsiyet ve branş değişkenlerinin önemsiz olduğu bulunmuştur.

İşeri (2016) çalışmanın amacı, duygusal zekâ ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki olası ilişkileri incelemektir. Ayrıca, bu iki yapı arasında cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılık bulunup bulunmadığını da incelemektir. Duygusal zekâ ve sosyal duygusal öğrenme yapılarının birbiriyle ilişkili olduğunu keşfetmişlerdir. Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri, öz düzenleme, akran ilişkileri ve görev tanımlama alt boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde anlamlı

ilişkiler göstermiştir. Araştırma, duygusal zekânın cinsiyete göre anlamlı bir farklılığının olmadığı sonucuna vardı. 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri duygusal zekâ puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kocabaş (2016) araştırmanın amacı, duygusal zekâ ve duygusal zekâ modellerini incelemek, empatinin bileşenlerini incelemek ve sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve empati düzeylerini karşılaştırmaktır. Sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin empati ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bununla birlikte, iyimserlik ölçek puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlemlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha iyimserdir. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin duygu kullanımı ve değerlendirme ölçek puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Mencik (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı duygusal zekânın akademik başarı ile ilişkili olup olmadığını belirlemektir. Ek olarak, duygusal zekânın belirli demografik özelliklere bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre duygusal zekânın akademik başarı ile ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna ek olarak, duygusal zekâ ile demografik özellikler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ergin (2017) Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu, bu çalışmanın amacı olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu (TEIQue-ASF), Kişisel Bilgi Formu ve Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden veri topladı. Araştırmada kullanılan diğer ölçeklerle TEIQue-ASF arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, dört faktörlü Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu (TEIQueASF), uygulandığı örneklerle kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini gösteren on beş maddeden oluşuyordu. Bu istatistiksel analizler, TEIQue-ASF'nin psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yençeri (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı, duygusal zekânın iş seçimleri üzerindeki etkilerini bulmak ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu araştırmanın hipotezlerinin test edilmesi, duygusal zekânın kariyer seçimleri üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon

analizleri, hipotezlerin test edilmesi için kullanılmıştır. Böylece duygusal zekânın kariyer seçimleri üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Kılıç'ın (2018) yaptığı araştırma, Çağ Üniversitesi Hazırlık Okulunda eğitim gören 158 A1 düzeyindeki hazırlık öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, cinsiyetin yabancı dil kaygı düzeyine göre değişmediğini gösterirken, duygusal zekânın cinsiyetine göre değiştiğini göstermiştir. Bu çalışmaya göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla duygusal zekâsına sahip olduklarını göstermiştir. Çalışmanın bulguları, duygusal zekânın başarı düzeyine göre değişmediğini göstermiştir, ancak yabancı dil kaygı düzeyine göre değiştiğini göstermiştir.

Özbiçer (2018) araştırmasında, Duygusal Zekâ Geliştirme Programı'nın ergenlerin duygusal zekâsına ve yaşam doyumu düzeylerine nasıl etkisi olduğunu incelemektedir. Araştırmanın nitel sonuçları, duygusal zekâ seviyesi yüksek ergenlerin çoğunlukla mutlu ve hoş duygular yaşadıklarını ve en çok arkadaş ortamlarında ve aileleriyle birlikteyken yaşamlarından zevk aldıklarını göstermektedir. Ayrıca araştırma, ergenlerin en çok derslerinde sorun yaşadıklarında ve başarısız olduklarında mutsuz olduklarını gösterdi. Bu sonuçlara ek olarak, öğrenciler Duygusal Zekâ Geliştirme Programı'nın geliştirici ve faydalı olduğunu düşünmektedirler.

Sezen (2018) çalışmanın amacını, duygusal zekâ düzeyleri, internet bağımlılıkları ve zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma verilerinin analizi, araştırmaya katılan ergenlerin akran zorbalığına eğilimlerinin cinsiyet, anne çalışma durumu, okul türü ve sınıf düzeyleri açısından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, anne ve baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Duygusal zekânın düzeyleri de cinsiyet, anne çalışma durumu ve okul türü açısından önemli ölçüde farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, sınıf düzeyi ve anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre internet bağımlılığı düzeylerinin önemli ölçüde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal zekâ ölçeğinin toplam puanları ile internet bağımlılığı arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aran (2019) çalışmada, ergenlerin bazı psiko-sosyal ve demografik özellikleri ile seçtikleri meslekler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca duygusal zekâ düzeyleri ile ilgili bağlantılar da incelenmiştir. Verilere tek yönlü varyans analizi, sıklık analizi ve yüzdeler ile regresyon analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans ve regresyon analizleri, meslek lisesi öğrencilerinin duygusal zekâsının ortalaması ile yaş faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özkan (2019) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırma, lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile toplam duygusal zekâları arasında yükseğe yakın orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ek olarak, duygusal zekânın başka bir alt boyutu olan stresle başa çıkma alt boyutunda, psikolojik dayanıklılığın psikolojik dayanıklılık ile anlamlı, ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin kişisel/birey içi becerileri, bireyler arası becerileri ve genel ruh hali, duygusal zekânın bu alt boyutlarından bazılarıdır. Toplam duygusal zekâ düzeyi ile cinsiyet değişkeninin anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, duygusal zekânın stres yönetimi alt boyutunda cinsiyete göre farkın erkeklere daha fazla olduğu görülmüştür. Ek olarak, toplanan veriler duygusal zekâ düzeyi ile anne ve babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Gök (2020) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal yetenekleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. Bununla birlikte, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin duygusal zekâsına ve yabancı dil kaygılarına anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ek olarak, bulgular duygusal zekânın alt boyutlarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygılarında önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Budak (2020), İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde duygusal zekâyı, yabancı dil kaygısını ve demotivasyonel faktörleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Türkiye'de İngilizceyi yabancı dil olarak öğretirken Duygusal Zekâ (EI), Yabancı Dil Anksiyetesi (FLA) ve Demotivasyonel Faktörler (DF) arasında pozitif anlamlı bir ilişki

bulunmuştur. Çalışma, dil hazırlık programları için pedagojik sonuçları ve önerileri sunmaktadır.

Yılmaz (2023) Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretme tarzları ve öz-yetenekleri arasında bir ilişki olduğunu veya olmadığını belirlemektir. Araştırma, öğretmenlerin özyeterlik ve duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin öğretme stillerinin cinsiyete, hizmet yılına, branşa ve mezun olunan okul türüne göre önemli ölçüde değiştiği ancak öğrenim durumlarına göre önemli ölçüde değişmediği keşfedildi. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterse de öğrenim durumlarına, hizmet yılına, branşa ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete, branşa ve mezun olunan okul türüne göre önemli ölçüde farklılık gösterse de öğrenim durumlarına, hizmet yılına ve mezun olunan okul türüne göre önemli ölçüde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin öğretme stilleriyle duygusal zekâ düzeyleri, duygusal zekâ düzeyleri ve öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

1.26.3. 2. Duygusal Zekâ ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Mayer ve Coob (2000), duygusal zekâ alanında uygulanan eğitim politikalarının eğitimsel ve psikolojik araştırmalardan çok medya haberlerine dayandığını iddia etmektedir. Araştırma birçok bölümden oluşmaktadır. Duygusal zekânın sosyal ve duygusal öğrenme ile nasıl ilişkili olduğu, başarı ile ilişkisi, duygusal zekânın sosyal ve duygusal öğrenme ile nasıl ilişkili olduğu ve karakter üzerindeki etkisi, incelenen konular arasındadır. Son bölümde, eğitim politikalarının bilim alanının dışına taşmamasının önemi ve ileride yapılması gereken araştırmalar için öneriler yer almaktadır.

Mayer, Caruso ve Salovey'in (2000) "Duygusal Zekâ ve Yetenekler" adlı çalışmasında, duygusal yetenek ve duygusal zekâ kavramları arasında bir ilişki olup olmadığını tartışılmıştır. Bununla birlikte, bireylerin duygusal zekâsının sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini veya sosyal ilişkiler üzerinde herhangi bir olumlu veya olumsuz etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Duygusal zekânın, bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varma, bu duyguları ayırma yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarına aktarma yeteneğiyle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, duygusal zekâ düzeyi yüksek olan ergenlerin, duygusal zekâ düzeyi düşük olan ergenlere göre duyguları daha iyi kontrol etme ve yansıtma yeteneğine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Shutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka ve Wendorf (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, bireylerin sosyal becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırıldı. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal zekâlı öğrencilerin sosyal beceriler açısından daha yüksek puan aldıkları ve çevresindekilerin duygusal zekâlı kişilerle daha fazla iletişim kurma isteği gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Salowey ve diğerleri (2002), algılanan duygusal zekânın, insanların zorluklarla başa çıkma gücünü ölçen psikofizyolojik ölçümlerle nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırma, üç farklı örneklem grubundan oluşan 104 üniversite öğrencisini kapsadı: 60 kadın (30-45 yaş arası) ve 48 erkek. TMMS (Trait Meta Mood Scale) ölçeği veri toplamak için kullanılmıştır. Üç farklı çalışma, üç farklı örneklem grubuyla yürütülmüştür. İlk çalışmanın bulguları, algılanan duygusal zekanın psikolojik ve kişiler arası faaliyetlerle pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Adeyemo (2007), yaş ortalaması 19.4 olan 300 lisans öğrencisi ile duygusal zekânın üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. İlk sömestredeki katılımcıların not ortalamaları, akademik başarıları olarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, duygusal zekânın ve akademik öz-yeterliğin akademik başarı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir ($r = 0,174$, $p = 0,05$). Duygusal zekânın da akademik başarı ve öz-yeterlik arasındaki ilişki üzerinde ılımlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bulgulara dayanarak, duygusal zekâyı destekleyen derslerin lisans müfredatına dahil edilmesi önerilmektedir. Yapılan araştırma, duygusal zekâ ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için eğitim politikalarının önemini de göstermiştir.

Guslyakova ve Guslyakova (2020) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, bir öğretmenin duygusal gelişim düzeyi ile dilbilim öğrencileri tarafından yabancı dilde uzmanlaşma başarısı bir yükseköğretim kurumunda uzmanlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 22 Moskova Devlet Pedagoji Üniversitesi Yabancı Diller Enstitüsü son sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğretmenin duygusal zekâsı ve yabancı dil öğrenen öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Öğrencilerle olumlu bir duygusal bağ kurmak ve yabancı dil sınıflarında olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmak etkili öğrenmede oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Resnik ve Dewaele (2020) araştırma, Almanca konuşulan yabancı Almanca ve İngilizce sınıflarında öğrenim gören 768 orta ve yüksek öğrenim öğrencisinin duygularını araştırmaktadır. Bulgular, öğrencilerin Almanca sınıflarında İngilizce sınıflarına göre daha güçlü olumlu ve olumsuz duygular deneyimlediklerini ve daha iyi performansla bağlantılı önemli bir öğrenci-iç değişkeni olduğunu göstermektedir.

Li, Huang ve Li (2021), araştırmanın amacı, duygusal zekâ özelliğinin ve sınıf ortamının iki duygu üzerindeki ortak etkilerini incelemeye çalışmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencinin içsel faktörlerinin (örneğin, duygusal zekâ özelliği) ve öğrencinin dışsal faktörlerinin (örneğin, sınıf ortamı) iki duygunun önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Chen, Zhang ve Yin (2022) çalışması, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin küresel duygusal zekâ özelliği (özellik EI) ile bunun dört kurucu faktörü (sağlık, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) ve genel İngilizce performansları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Yetmiş iki Çinli lisansüstü yabancı dil öğrencisine kısa formulu Duygusal Zekâ Anketi ve İngilizce yeterlik testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, duygusal zekânın karmaşık ve çok yönlü doğasını ve onun ikinci dil öğrenimindeki etkileşimli rolünü vurgulamaktadır. Teorik ve pratik çıkarımların yanı sıra araştırma sınırlamaları da buna göre tartışılmaktadır.

Al-Obaydi, Pikhart ve Derakhshan (2022) tarafından yapılan çalışmada, Duygusal Zekanın (EI) belirli yönlerini tartışmayı amaçlamıştır. Iraklı öğretmenlerin çoğunluğu duygusal zekâyı öğrenmenin önemli bir unsuru olarak görürken çevrimiçi öğretim ve sınıf yönetimi, Çek öğretmenlerinin çoğunluğu bunu önemli görmemektedir.

Wang, Liu, Ying ve Lin (2023) ikinci/yabancı dil öğrenme (L2) başarısında duygusal zekanın (EI) rolünü incelemişlerdir. Olumlu ilişkiler rapor edilmesine rağmen, olumsuz veya anlamlı olmayan ilişkiler de bulunmuştur. Moderasyon analizleri, dil ölçütü olarak (standartlaştırılmış testlerin aksine) kadın, toplulukçu kültür ve final notları için etkinin daha güçlü olduğunu, ancak eğitim düzeyi, ana dil, ikinci dil başarısının özelliği, dil öğrenme becerileri veya yayın yılından etkilenmediğini göstermektedir.

Thao, Thuy, Thi, Yen, Thu ve Tra (2023) duygusal zekanın (EI), dildeki ince ayrıntıların daha iyi anlaşılmasını teşvik ettiğinden, öğrenci motivasyonunu arttırdığından ve iletişim becerilerini geliştirdiğinden, böylece daha etkili ve zenginleştirici bir öğrenme deneyimine yol açtığından İngilizce öğreniminde kritik bir rol oynadığını ifade etmektedirler. Bu çalışma, Vietnamlı öğrencilerin duygusal zekanın ikinci dil edinimleri (SLA) üzerindeki etkilerine ilişkin bakış açılarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bulgular, motivasyon, kendine güven, kişilerarası beceriler, hedef odaklı zihniyet ve duygusal açıklık gibi özelliklerin dil öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği duygusal zekâ ve SLA arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Bu bulguların dil öğrenme teorisi, pedagoji ve müfredat geliştirme açısından çıkarımları vardır ve öğrencilerin duygusal refahını ele alma ve duygusal zekâ becerilerini dil öğrenme bağlamlarına dahil etme ihtiyacını vurgulamaktadır.

Wang ve Wang (2024) eğitimin doğasında var olan zorluklar ve gereken büyük çaba göz önüne alındığında, öğrencilerin zevk düzeyleri, özellikle yabancı dil olarak İngilizce bağlamında, dil edinim sürecinde temel bir değere sahiptir. Bu araştırma, Çinli yabancı dil öğrencileri arasında hem sınıf iklimi gibi dış faktörleri hem de duygusal zekâ özelliği gibi iç faktörleri içeren bir yabancı dil keyfi modelini doğrulamayı amaçlamaktadır. Hem sınıf ikliminin hem de duygusal zekâ özelliğinin yabancı dil edinimi üzerinde önemli bir olumlu etki yarattığını ortaya çıkarmıştır.

Chen, Peng, Qin, Li, Zhang, Wang ve Lin'in (2024) çalışması, yabancı dil konuşulan sınıfta sürekli duygusal zekâ (özellik EI), yabancı dil kaygısı (FLA) ve yabancı dilden keyif alma (FLE) arasındaki etkileşimleri araştırmıştır. Yüksek ortalama FLE seviyelerine ve orta ila yüksek ortalama FLA seviyelerine sahiptirler. EI özelliği, FLE ve FLA arasında önemli küçük ila orta düzeyde korelasyonlar bulunmaktadır.

1.26.4. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Literatür incelendiğinde yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâ ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmektedir.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili ortaöğretim düzeyinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan araştırmaların değişkenleri ise cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi/mesleği gibi demografik faktörler (Çapan & Karaca, 2013) yabancı dil kaygısı ve tutum arasındaki ilişki (Orakçı, 2018), ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısını, öğretmen ve öğrenci perspektifinden incelenmesi (Köksoy, 2023), öğrencilerinin yabancı dil kaygı seviyelerinin belirlenmesi (Katalin, 2006), yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri (Balemir, 2009) gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Lise düzeyinde yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar; öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları (Şener, 2018), yabancı dil öğrenme kaygıları ve düzeyleri (Akkaya, 2014; Çelik Garip, 2019; Demir Gençler, 2020; Göçer, 2014; Şener, 2018; Tugan, 2015), öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının cinsiyet, öğretmen davranışları, sınıf içi etkinlikler, İngilizce başarı düzeyi ve motivasyon gibi faktörleri (Zambak, 2016) içermektedir.

Üniversite hazırlık düzeyinde yabancı dil kaygısını konu alan araştırmalar incelediğinde ise öğrencilerin yabancı dil kaygılarının nedenleri ve kaygıyı azaltma yolları, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen değişkenler ve bu değişkenlerin demografik farklılıklara göre incelenmesi (Akşit Aşık & Gökçe, 2019; Yumru & Ziyen Atlı, 2017), öğrencilerin duygusal zekâları ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (Kılıç, 2018), öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişki (Çubukçu, 2008), öğrencilerin öz-yeterlik, kaygı ve Fransızca okuma ve dinleme yeteneği arasındaki ilişki (Kılıç, 2018), öğrencilerin

motivasyon ve kaygı seviyeleri arasındaki ilişki (Burgucu, 2011; Öztürk, 2012), dil öğrenirken kaygıyı azaltmak için oyun yöntemlerinin etkisini inceleme (Hassan, 2020), yabancı dil kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü (Bektaş, 2022) gibi değişkenlerin araştırmaların içeriğini oluşturduğu görülmektedir.

Ayrıca üniversite öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkuları, utangaçlık ve yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (Aksoy, 2012), öğrencilerin yabancı dil kaygısı, motivasyonu ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, öğrencilerin yabancı dil testi kaygısı, öz-yeterlik inancı ve yabancı dil öğrenme kaygısı arasındaki ilişki, özgün video materyallerinin öğrencilerin yabancı dil dinleme kaygısı ve becerisini nasıl etkilediği (Polat & Erişti, 2019), rol yapma ve hikâye anlatma yöntemlerinin öğrencilerin konuşma performansı, konuşma kaygıları ve İngilizce iletişim kurma istekleri üzerindeki etkileri (Bozkurt, 2019) gibi konular da yabancı dil kaygısı alanında yapılan araştırmaların içeriğini oluşturmaktadır.

Yabancı dil öz-yeterlik algısı ile ilgili literatür taraması yapıldığında ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalar yapıldığı ve araştırmaların değişkenlerinin İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi ve öz-yeterlik algısı (Büyükduman, 2006; Göker, 2005), İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce kullanma becerilerini ve öz-yeterlik inançlarını, üniversite öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki ve mezun olunan lisenin öğretmenlik performansına etkisinin (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011) incelendiği görülmektedir.

Lise öğrencilerinin İngilizce başarıları ve öz-yeterlik algıları ile yapılan araştırmalarda ise demografik özelliklere göre İngilizce öz-yeterlik algısı (Tuncer & Akmençe, 2019), hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişki (Hancı-Yanar, 2008), İngilizce ders kaygısı düzeyleri, öz-yeterlik algıları ve İngilizceye yönelik tutumları (Çimen, 2011), cinsiyet, akademik başarı, sınıf seviyesi, sosyoekonomik düzey ve öğrenme stilleri ile öğrencilerin öz-yeterlik inancı kaynakları arasındaki ilişki (Arslan, 2013), yabancı dil öz-yeterlik algıları ve kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki (Akyol, 2017), dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, yeterlik ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki (Gözlüm & Başbay, 2018; Yılmaz, 2010), yabancı dil öz-yeterlik algısı ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişki (Duman,

2007; Uslu, 2016) gibi konular yabancı dil öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalarda değişken olarak rol almıştır.

Üniversite öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algısı ve yabancı dil dersindeki akademik başarısını konu alan araştırmaların değişkenlerinin; İngilizce akademik başarıları ile yabancı dil öz-yeterlik düzeyleri (Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009; Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992), İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki (Ergür, 2016), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz-yeterlik düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki ve cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik düzeyindeki farklılıkları (Güç, 2019; Huang & Chang, 1996), üst bilişsel farkındalığı, öz-yeterlik inançları, yabancı dil kaygıları, tutumları ve başarıları arasındaki ilişkileri (Tuncer & Doğan, 2016) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf ortamı algılarının İngilizce iletişim yetenekleri ve öz-yeterlikleri ile ilişkisi (Kurt, 2019), ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz-yeterlik inançlarına (Coşkun, 2023), memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisi, e-portfolyoların kullanımı ve bunların öğrencilerin konuşma becerisi ile öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri (Türkkaynağı, 2021), uygulanan öz-yeterlik ölçekleri aracılığıyla kişisel özelliklerin İngilizce öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin etkililiği öz-yeterliği ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki (Beck, 2014) gibi yabancı dil öz-yeterlik algısını konu alan araştırmaların oluşturduğu görülmektedir.

İngilizce dersine yönelik bakış açıları ve öz-yeterlik inançları çeşitli değişkenler aracılığıyla (Liu & Huang, 2011; Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin & Abdullah, 2006; Ocak & Hocoğlu, 2015), öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyeleri açısından İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançları ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi (Elaldı, 2015) hedefleyen öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile biliş üstü okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi (Soy, 2016), sosyal bilimler öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını ve bu inançların İngilizce öğrenme sürecine etkileri (Rahimi, 2007) de incelenmiştir.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde duygusal zekâyı etkileyen değişkenlerin; cinsiyet, sınıf, okul türü, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, yaşama durumu, birliktelik durumu, aile gelir durumu, aile tipi ve ders dışı aktiviteler ve motivasyon (Ergün, 2016; Seyis, 2011) olduğu görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Atalay,2014; Dağlı, 2006; Erdoğan ve Kenarlı, 2008; Mammadow, 2015; Mencik, 2017; Yılmaz, 2007), üniversite öğrencilerinin algılanan duygusal zekâları, beş büyük kişiilik özellikleri ve dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) akademik başarıları ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasındaki ilişki (Hergüner, 2016) ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duygusal yetenekleri ile akademik başarıları arasında ilişki (Gök, 2020) gibi başlıklarda incelenmiştir. Duygusal zekâ ve yabancı dil öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise duygusal zekâ ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişki, duygusal zekâ, yabancı dil kaygısı ve demotivasyon faktörleri arasındaki ilişki (Budak, 2020), sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ eğitimi (Kahraman, 2013), yabancı dil kaygısının nasıl ortaya çıktığı (Tosun, 2013), dil kaygısının duygusal zekânın bir sonucu olarak akılcı, duygusal ve davranışsal tekniklerle azaltılması (Avcı, 2008) bu araştırmalarda görölen değişkenler arasındadır.

Güzel sanatlar ve spor lisesi son sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri; (Pektaş, 2013), lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki (Özkan, 2019), Arap dili eğitiminde duygusal zekâ kullanımının öğrencilerin başarı oranını etkilemesi (Durukan, 2007), duygusal zekâ ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki olası ilişkileri (İşeri, 2016), duygusal zekâ eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâsını nasıl etkilediği yapılan araştırmaların değişkenleri arasındadır (Tufan, 2013).

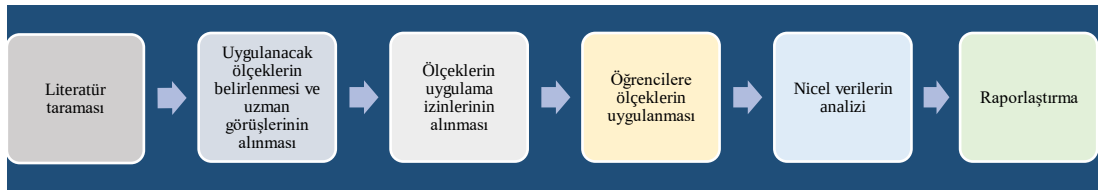
Literatür incelendiğinde, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öz-yeterliği ile ilgili yapılan birçok araştırma yapıldığı görölmektedir. Aynı zamanda yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz-yeterlik algısı ve duygusal zekanın incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolünü ele alan bu araştırma, nicel araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi bulmak ve neden-sonuç hakkında ipuçları almak için kullanılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008; Karasar, 2016). Aralarında bağlantı aranacak değişkenler, farklı şekillerde sembolleştirilir. Bununla birlikte bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2007). Araştırma modeli, yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı değişken rolünü araştırmak üzerine kurulmuştur. Yabancı dil öğrenme kaygılarının öz-yeterlik algılarını duygusal zekâ aracılığıyla ne yönde etkileyeceği sorusu ve araştırmanın bu değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkiler çalışmanın ana hatlarını oluşturmuştur. Aşağıda araştırma süreci sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmada izlenen yol

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Rize ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anadolu, fen, sosyal bilimler ve meslek liselerinde öğrenim gören 9., 10, 11. ve 12. sınıf öğrencileri meydana getirmektedir. Örneklem, Rize ilinde örnekleminin belirlenmesinde tabakalama örnekleme tercih edilmiştir. Örnekleme için Rize ilinin 6 ilçesinde bulunan liseler üç tabakaya ayrılmış ve tesadüfi örnekleme

yöntemiyle her eğitim bölgesinden ilçenin büyüklüğüne bağlı olarak 2 veya 3 lise seçilmiştir. Çalışmaya toplam 850 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçekleri cevaplandıran öğrencilerin demografik özellikleri

		f (Test istatistik değeri)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kız	585	68,8
	Erkek	265	31,2
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	222	26,1
	10. sınıf	204	24
	11. sınıf	250	29,4
	12. sınıf	174	20,5
Okul Türü	Anadolu Lisesi	456	53,6
	Fen Lisesi	158	18,6
	Sosyal Bilimler Lisesi	100	11,7
	Meslek Lisesi	109	12,9
	Spor Lisesi	27	3,2
Akademik Başarı	Düşük	43	5,1
	Orta	558	65,6
	Yüksek	200	23,5
	Çok yüksek	49	5,8
Ekonomik Durum	Düşük	32	3,8
	Orta	631	74,2
	Yüksek	165	19,4
	Çok yüksek	22	2,6
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	23	2,7
	İlkokul	238	28
	Ortaokul	190	22,4
	Lise	247	29,1
	Üniversite	152	17,8
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	13	1,5
	İlkokul	150	17,6
	Ortaokul	180	21,3
	Lise	340	40
	Üniversite	167	19,6
Kardeş Sayısı	Hiç kardeşi yok	148	17,4
	1 kardeş	168	19,8
	2 kardeş	276	32,5
	3 kardeş	168	19,8
	4 kardeş	69	8,1
	5 kardeş ve daha fazla	21	2,4
Toplam		850	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu, yabancı dil kaygısı ölçeği, yabancı dil öz-yeterlik ölçeği ve Bar-On duygusal zekâ ölçeği, kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçları aşağıda sırayla tanıtılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Hazırlanan kişisel bilgi formunda araştırmanın hipotezlerini test etmek için gerekli cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, akademik düzey, ekonomik durum, yaşanan yer, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi demografik bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu, Ek-1’de verilmiştir.

2.3.2. Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen bu ölçek 32 madde içeren beşli likert türünden bir ölçektir. Ölçeğin, Cronbach Alfa katsayısı .93 ve test tekrar test güvenilirliği .83’tür. Aydın (1999) yabancı dil kaygı ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Ölçekten elde edilen verilere göre ölçekten yüksek puan alan kişilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.3.3. Yabancı Dil Öz-yeterlik Ölçeği

Yabancı dil öz-yeterliğini ölçmeye yönelik geliştirilen ve bu alandaki ilk Türkçe ölçek olma özelliği taşıyan bu ölçek Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere dört alt boyuttan ve beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 ifadeden oluşmaktadır. İngilizce okuma becerisi için 8 madde, yazma becerisi için 10 madde, dinleme becerisi için 10 madde ve konuşma becerisi için 6 madde yer almaktadır. Yabancı dil öz-yeterlik ölçeğinin güvenilirliği 97’dir. Ölçeğin güvenilirliği okuma alt boyutu için .92, yazma alt boyutu için .88, dinleme alt boyutu için .93 ve konuşma alt boyutu için ise .92’dir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, yabancı dilde yüksek öz-yeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

2.3.4. Duygusal Zekâ Ölçeği

Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Bar-On duygusal zekâ ölçeğinin, Reuven Bar-On tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan anketin maddeleri Acar (2001) tarafından kısaltılarak önce Türkçeye daha sonra tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Acar’ın (2001) yaptığı bu çalışmadan sonra ölçeğin Reuven Bar-On tarafından hazırlanan ilk hali ile çevrilmiş hali karşılaştırılmış yanlış anlaşılma ihtimali olan maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. İlk halinde 133 madde bulunan

ölçek, herhangi bir alt boyutta işlevselliği olmayan 15 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 88 madde olan bugünkü halini almıştır. 5’li likert tipindeki Bar-On EQ anketi, 1 ile 5 arası değişen; *1-tamamen katılıyorum, 2-katılıyorum, 3-kararsızım, 4-katılmıyorum ve 5-kesinlikle katılmıyorum* şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca duygusal zekânın 5 ana boyut ve 15 alt boyutunu değerlendirmektedir. Acar (2001) tarafından yapılan çalışmaya göre Cronbach Alpha katsayıları kişisel yetenekler 83, 73; kişilerarası yetenekler 77,87; uyumluluk 65,42; stresle başa çıkma 73,14; genel ruh durumu 75,06 değerlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam boyutları için Alpha katsayısı 92,12’dir. Bununla birlikte, yapılan araştırmada ölçeğin 88. Maddesi olan ‘yukarıdaki ifadelerle samimi ve doğru bir şekilde cevap verdim’ maddesine tamamen katılıyorum ya da katılıyorum işaretlemeyen katılımcıların ölçekleri değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan Bar-On duygusal zekâ ölçeği Ek 4’te yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılması planlanan ölçekler belirlenmiş ve ölçek sahiplerinde elektronik posta ile ölçek kullanma izinleri alınmıştır. Ayrıca Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de belirlenen ölçekleri uygulamak için gerekli izinler alınmıştır.

Veriler hem kurumlara gidilerek hem de Google Form yazılımı yardımıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine gönüllü öğrenciler katılmıştır. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan ölçek maddeleri açıklanmıştır. Veri toplama işleminden sonra ölçekler incelenmiş ve samimiyetle cevaplanmadığı düşünülen formlar veri analizi sürecine dahil edilmemiştir. Katılımcılara araştırmanın konusu, amaçları ve gizlilik ilkesi hakkında sözlü olarak anlatılarak onayları alınmıştır.

Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilerden ilk önce kişisel bilgi formu elden verilerek doldurmaları istenmiştir. Sonrasında sırayla daha önce açıklamaları yapılan “yabancı dil kaygı ölçeği, yabancı dil özyeterlik ölçeği ve Bar-On duygusal zekâ ölçeği” katılımcılara dağıtılmıştır. Katılımcılar sıra ile verilen ölçekleri kendileri doldurmuşlardır. Ölçüm araçlarını uygulama zamanı, 25 ile 40 dakika arasında değişmiştir. Katılımcılara kimliklerini belirten bir sorular sorulmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri değerlendirmede, istatistiksel analizler için SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Analize başlanmadan önce uç değerler ve hatalı veriler ayıklanmış, 850 katılımcı üzerinden analizler yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin normallik analizlerinde Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerisi ile mod, medyan ve aritmetik ortalama ile çarpıklık katsayısı ve histogram grafiği kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,96$ sınırları içinde olması ve histogram grafiği parametrelerinin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik hipotez testleri kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Yabancı dil kaygısı, duygusal zekâ ve öz-yeterlik algısı değişkenleri arasındaki ilişki düzeyine bakılırken Pearson Korelasyon testi ve analizi yapılmıştır. Aracı değişkene dair kurulan araştırma sorusu testi için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen üç aşamalı doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Sosyodemografik özelliklerin analizinde gruplar arasındaki farkları tespit etmek amacıyla bağımsız t-testinden ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde güven aralığı %95 ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş ve sonuçlar buna uygun olarak raporlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan verilere uygulanan istatistiki analizlere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, çeşitli değişkenler bakımından lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik ve duygusal zekâ üzerinde meydana gelen farklılaşma, yabancı dil öğrenme kaygıları ile öz-yeterlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiler, yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisi ve duygusal zekânın aracı rolü olmak üzere üç bölümde sunulmuştur. İlk bölümde cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, okul türü, akademik başarı düzeyi, ekonomik durum, ikamet edilen yerleşim birimi, anne ve baba eğitim durumu ile kardeş sayısına göre bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirildiği korelasyon hesaplamaları; son bölümde ise lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisi ile açıklanan varyansa duygusal zekâ değişkeninin ne düzeyde etkide bulunduğu ilişkin bulgular bulunmaktadır.

3.1. Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Öz-Yeterlik ve Duygusal Zekâ Puanlarının Çeşitli Demografik Özellikleri Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Tablo 2’de lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının cinsiyetleri açısından farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Kız	585	3,0324	,72071	6,094	,000**
	Erkek	265	2,7138	,67238		
Öz-yeterlik	Kız	585	2,7281	,86150	-3,008	,003**
	Erkek	265	2,9236	,91279		
Duygusal Zekâ	Kız	585	3,3553	,39788	-,731	,465
	Erkek	265	3,3769	,40334		

**p<0.01

Tablo 2’ye bakıldığında lise öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin kaygı puanları; erkek öğrencilerin de öz-

yeterlik puanları istatistiki bakımdan anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın cinsiyetin duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 3’te lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	9. sınıf	222	2,8931	,72942	1,016	,385	-
	10. sınıf	204	3,0064	,72342			
	11. sınıf	250	2,9273	,75178			
	12. sınıf	174	2,9063	,65877			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	9. sınıf	222	2,9369	,78859	2,862	,036*	9-10
	10. sınıf	204	2,7233	,92777			
	11. sınıf	250	2,7392	,89768			
	12. sınıf	174	2,7492	,90251			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	9. sınıf	222	3,3552	,38194	3,958	,008*	10-12
	10. sınıf	204	3,2936	,39478			
	11. sınıf	250	3,3746	,40966			
	12. sınıf	174	3,4328	,40191			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 3’e bakıldığında lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre öz-yeterlik puanları açısından 9-10 sınıf; duygusal zekâ puanları açısından ise 10. ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik puanları 10. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Buna ek olarak 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ puanları yine 10. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın öğrenim görülen sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4’te lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının öğrenim gördükleri okul türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Anadolu Lisesi	456	2,9680	,69323	,885	,472	-
	Fen Lisesi	158	2,8469	,77335			
	Sosyal Bilimler Lisesi	100	2,9178	,83775			
	Meslek Lisesi	109	2,9328	,64669			
	Spor Lisesi	27	2,8201	,79620			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Anadolu Lisesi	456	2,7274	,83127	17,603	,000**	1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	Fen Lisesi	158	2,9851	,90238			
	Sosyal Bilimler Lisesi	100	3,2509	,83666			
	Meslek Lisesi	129	2,3887	,84942			
	Spor Lisesi	7	3,1639	,97146			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	Anadolu Lisesi	456	3,3668	,40912	1,461	,212	-
	Fen Lisesi	158	3,3552	,35864			
	Sosyal Bilimler Lisesi	100	3,4285	,44200			
	Meslek Lisesi	109	3,3016	,37269			
	Spor Lisesi	27	3,3678	,42513			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 4'e bakıldığında lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türü bakımından sadece öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre en yüksek öz-yeterlik puanı olan okul türü, sosyal bilimler lisesi iken en düşük öz-yeterlik puanına sahip olan okul türü ise meslek lisesi bulunmuştur.

Öz-yeterlik puanları açısından anadolu lisesi-fen lisesi, anadolu lisesi-sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi-meslek lisesi, fen lisesi-meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi-meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin puanları anadolu lisesi öğrencilerine ve anadolu lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin puanları da meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın öğrenim görülen okul türünün yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 5'te lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının akademik başarıları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının akademik başarı açısından farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Düşük	43	2,9948	,78943	9,836	,000**	1-4, 2-4, 3-4
	Orta	558	3,0065	,69022			
	Yüksek	200	2,8207	,73374			
	Çok Yüksek	49	2,5004	,75926			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Düşük	43	2,5896	1,02345	29,942	,000**	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Orta	558	2,6274	,83355			
	Yüksek	200	3,0976	,78694			
	Çok Yüksek	49	3,5456	,94364			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	Düşük	43	3,2358	,35148	7,228	,000**	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Orta	558	3,3309	,39153			
	Yüksek	200	3,4446	,38893			
	Çok Yüksek	49	3,4896	,48785			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 5'e bakıldığında lise öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri bakımından yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre yabancı dil öğrenme kaygısı puanları açısından çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler ile düşük, orta, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları düşük olup ($X=2.5004$) bu puan ile düşük ($X=2.9948$), orta ($X=3.0065$) ve yüksek düzeyde ($X=2.8207$) başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Orta düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları azalmaktadır.

Öz-yeterlik puanları açısından Tablo 5'e bakıldığında çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler ile düşük, orta, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler arasında ve yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin öz-yeterlik algıları yüksek olup ($X=3.5456$) bu puan ile düşük ($X=2.5896$), orta ($X=2.6274$) ve yüksek düzeyde ($X=3.0976$) başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde ($X=3.5456$) başarılı öğrenciler ile düşük ($X=2.5896$) ve orta düzeyde ($X=2.6274$) başarılı öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda düşük düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmaktadır.

Tablo 5 duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında ise çok yüksek başarıya sahip öğrenciler ile düşük ve orta düzeydeki öğrenciler arasında ve yüksek düzeydeki öğrenciler ile yine düşük ve orta düzeydeki öğrenciler arasında farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin duygusal zekâ puanları yüksek olup ($X=3.4896$) bu puan ile düşük ($X=3.2358$) ve orta ($X=3.3309$) düzeyde başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde ($X=3.4446$) başarılı öğrenciler ile düşük ($X=3.2358$) ve orta düzeyde ($X=3.3309$) başarılı öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda düşük düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe duygusal zekâ puanları artmaktadır. Bu sonuçlara göre akademik başarı düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir.

Tablo 6’da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ekonomik durumları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ekonomik durum açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Ekonomik Durum	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Düşük	32	2,9907	,99354	1,675	,171	-
	Orta	631	2,9601	,69927			
	Yüksek	165	2,8406	,72136			
	Çok Yüksek	22	2,7643	,83395			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Düşük	32	2,6820	1,13773	5,958	,001**	1-4, 2-4
	Orta	631	2,7378	,85189			
	Yüksek	165	2,9221	,90400			
	Çok Yüksek	22	3,4184	,85489			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	Düşük	32	3,2719	,42217	2,663	,047*	3-4
	Orta	631	3,3531	,38994			
	Yüksek	165	3,4277	,41860			
	Çok Yüksek	22	3,2565	,44529			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 6’ya bakıldığında lise öğrencilerinin ekonomik durumları bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın ekonomik durum yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir.

Tablo 6'ya göre ekonomik durumu çok yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile ekonomik durumu düşük ve orta düzeyde olan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre çok yüksek düzeyde ekonomik duruma sahip lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Düşük düzeyde ekonomik durumda olan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda düşük düzeyde ekonomik durumdan çok yüksek ekonomik düzeye gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmaktadır.

Tablo 6 duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında ise ekonomik durumu çok yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile ekonomik durumu yüksek düzeyde olan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Diğer deyişle yüksek düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin duygusal zekâ puanları en yüksek olup ($X=3.4277$) bu puan ile çok yüksek ($X=3.2565$) düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu bağlamda düşük düzeyde ekonomik durumdan yüksek düzeye gidildikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanları artmakta olmasına rağmen ekonomik durum çok yüksek düzeye erişince puanlar düşmektedir. Bu sonuçlara göre ekonomik durumun lise öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir.

Tablo 7'de lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ikamet edilen yerleşim birimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının ikamet edilen yerleşim birimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	İkamet Edilen Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	İl	290	2,8603	,74926	2,658	,071	-
	İlçe	402	2,9535	,72584			
	Köy	158	3,0145	,64321			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	İl	290	2,9577	,86220	16,778	,000**	1-2, 1-3, 2-3
	İlçe	402	2,7959	,89306			
	Köy	158	2,4620	,80024			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	İl	290	3,4101	,42125	3,367	,035*	1-3
	İlçe	402	3,3431	,38698			
	Köy	158	3,3218	,38342			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 7'ye bakıldığında lise öğrencilerinin ikamet ettikleri yerleşim birimleri bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın yerleşim birimi, yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Tablo 7'ye göre il merkezinde yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik algıları, ilçe ve köyde yaşayan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları ile anlamlı farklılaşma göstermiştir. Ayrıca ilçede yaşayan öğrenciler ile köydeki öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Köyde yaşayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda köyden il merkezine gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmıştır. Tablo 7 duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında yine öz-yeterlik puanlarında olduğu üzere il merkezindeki öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile köyde yaşayan lise öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılaşma mevcuttur. Diğer deyişle ilde yaşayan öğrencilerin duygusal zekâ puanları en yüksek olup ($X=3.4101$) bu puan ile çok yüksek ($X=3.3218$) düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu bağlamda köyden il merkezine gidildikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanları artmaktadır. Bu sonuçlara göre ikamet edilen yerleşim biriminin öz-yeterlik ve duygusal zekâ üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir.

Tablo 8'de lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 8. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Okuryazar değil	23	2,9704	,92169	3,113	,009**	2-5, 3-5, 4-5
	İlkokul	238	2,9975	,67016			
	Ortaokul	190	2,9852	,70018			
	Lise	247	2,9535	,70191			
	Üniversite	152	2,7286	,79338			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Okuryazar değil	23	2,4000	,87395	11,918	,000**	1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	İlkokul	238	2,6207	,79520			
	Ortaokul	190	2,5918	,85652			
	Lise	247	2,8532	,87143			
	Üniversite	152	3,2070	,89018			
	Toplam	850	2,7891	,88194			

Tablo 8 (Devam). Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

	Okuryazar değil	23	3,1621	,49470		
	İlkokul	238	3,3689	,38078		
Duygusal Zekâ	Ortaokul	190	3,3430	,39373	,979	,430
	Lise	247	3,3880	,40445		
	Üniversite	152	3,3401	,42333		
	Toplam	850	3,3620	,39948		

Tablo 8'e bakıldığında lise öğrencilerinin anne eğitim durumları bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın anne eğitim durumu, öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Tablo 8'e göre annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre annesi üniversite mezunu lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha düşüktür. Annesi ilkokul mezunu olan lise öğrencileri ise en düşük yabancı dil öğrenme kaygı puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda anne eğitim durumu ilkokuldan üniversiteye gidildikçe öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları azalmıştır. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kaygıları da annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Tablo 8, öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin öz-yeterlik puanları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Ayrıca annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca annesi lise mezunu öğrencilerin puanları da annesi okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu öğrencilere göre daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da yükseldiği belirtilebilir. Bu sonuçlara göre anne eğitim durumunun lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın anne eğitim durumu duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 9’da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının baba eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının baba eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Okuryazar değil	13	2,6852	,18332	2,489	,030*	3-5
	İlkokul	150	2,9647	,70472			
	Ortaokul	180	3,0440	,68602			
	Lise	340	2,9379	,71886			
	Üniversite	167	2,7802	,77085			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Okuryazar değil	13	1,8088	1,14385	7,794	,000**	2-5, 3-4, 3-5, 4-5
	İlkokul	150	2,6163	,84244			
	Ortaokul	180	2,5824	,82006			
	Lise	340	2,8314	,88371			
	Üniversite	167	3,0722	,88197			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	Okuryazar değil	13	2,9713	,18694	1,334	,247	-
	İlkokul	150	3,3408	,41093			
	Ortaokul	180	3,3405	,36530			
	Lise	340	3,3917	,41005			
	Üniversite	167	3,3594	,40404			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 9’a bakıldığında lise öğrencilerinin baba eğitim durumları bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu veya okuryazar olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları babası üniversite mezunu olan veya okuryazar olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Babası okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük kaygı puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda baba eğitim durumu, okuryazar olmayandan ortaokula gidildikçe artmış, sonrasında liseden üniversiteye doğru ise azalma göstermiştir.

Tablo 9, öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin öz-yeterlik puanları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Ayrıca babası ortaokul mezunu öğrenciler ile babası lise mezunu öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu öğrencilerin puanları diğer

öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca babası lise mezunu öğrencilerin puanları da babası okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu öğrencilere göre daha yüksektir. Babası okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da yükseldiği belirtilebilir. Bu sonuçlara göre baba eğitim durumunun lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın baba eğitim durumu duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 10’da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının kardeş sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının kardeş sayısı açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Değişken	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Farkın kaynağı
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Hiç kardeşi yok	148	3,0813	,67433	2,926	,013*	1-2, 1-3
	1 kardeş	168	2,8296	,74690			
	2 kardeş	276	2,8665	,76584			
	3 kardeş	168	2,9541	,66154			
	4 kardeş	69	3,0488	,70383			
	5 kardeş ve daha fazla	21	3,0406	,53015			
	Toplam	850	2,9330	,72089			
Öz-yeterlik	Hiç kardeşi yok	148	2,6516	,88081	3,620	,003**	1-2
	1 kardeş	168	2,9445	,89758			
	2 kardeş	276	2,8799	,89076			
	3 kardeş	168	2,7110	,86538			
	4 kardeş	69	2,6194	,81638			
	5 kardeş ve daha fazla	21	2,5028	,68296			
	Toplam	850	2,7891	,88194			
Duygusal Zekâ	Hiç kardeşi yok	148	3,2927	,34880	1,777	,115	-
	1 kardeş	168	3,3706	,43280			
	2 kardeş	276	3,3999	,41011			
	3 kardeş	168	3,3723	,41484			
	4 kardeş	69	3,3467	,34588			
	5 kardeş ve daha fazla	21	3,2512	,29853			
	Toplam	850	3,3620	,39948			

Tablo 10’a bakıldığında lise öğrencilerinin kardeş sayısı bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre hiç kardeşi olmayanlar ile 1 veya 2 kardeşi olan öğrencilerin yabancı dil kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre hiç kardeşi olmayan

öğrencilerin puanları daha yüksektir. 1 kardeşe sahip lise öğrencileri ise en düşük kaygı puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda hiç kardeşi olmayan lise öğrencileri hariç olmak üzere kardeş sayısı arttıkça kaygı puanları artmıştır. Tablo 10, öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında hiç kardeşi olmayan öğrenciler ile 1 kardeşi olan öğrencilerin puanları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre 1 kardeşi olan öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. 5 ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrenciler ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda hiç kardeşi olmayan öğrenciler hariç olmak üzere kardeş sayısı arttıkça öz-yeterlik algılarının da düştüğü belirtilebilir. Bu sonuçlara göre kardeş sayısının öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın kardeş sayısı duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir.

3.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Duygusal Zekâ ve Öz-yeterlik Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Bu çalışmada, bağımsız değişken olarak yabancı dil öğrenme kaygısı ile bağımlı değişken olan öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanması aşağıdaki gibi yapılmaktadır.

R	İlişki
0.00-0.25	Çok Zayıf
0.26-0.49	Zayıf
0.50-0.69	Orta
0.70-0.89	Yüksek
0.90-1.00	Çok Yüksek

Korelasyon analizleri, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemeye yarar. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücü, genellikle "r" harfiyle temsil edilen korelasyon katsayısı aracılığıyla ölçülür. Korelasyon katsayısı, iki değişkenin birbirlerindeki değişikliklere ne ölçüde uyum sağladığını gösterir. Eğer korelasyon katsayısının işareti pozitifse, bir değişkenin değeri artarken (ya da azalırken) diğer değişkenin de benzer yönde değiştiğini belirtir.

Eğer işaret negatifse, bir değişkenin değeri arttığında (veya azaldığında), diğer değişkenin değeri bunun tersi yönde değişir; yani ters bir ilişki söz konusudur. Korelasyon katsayısının alabileceği en küçük değer -1, en yüksek değeri ise +1'dir. “r” = +1, mükemmel bir pozitif ilişkiyi, “r” = -1 ise mükemmel bir negatif ilişkiyi ifade eder. “r” = 0 değeri ise, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısı, ilişki güçlendikçe ± 1 'e, zayıfladıkça ise 0'a yaklaşır (Yüzer vd., 2006:269). Korelasyon katsayısının 0,71 ile 0,80 arasında olması bir ilişkinin güçlü olduğunu göstermektedir (Nakip, 2006:343). Bu bağlamda, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki, korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 11. Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arasındaki ilişki ile ilgili bulgular

Değişkenler (N=850)		Yabancı dil öğrenme kaygısı	Öz-yeterlik	Duygusal zekâ
Yabancı dil öğrenme kaygısı	R	1	-,597**	-,282**
	P		,000	,000
Öz-yeterlik	R	-,597**	1	,174**
	P	,000		,000
Duygusal zekâ	R	-,282**	,174**	1
	P	,000	,000	

*p<.05; **p<.01

Tablo 11 incelendiğinde lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı puanları; öz-yeterlik ile arasında da negatif yönde ve anlamlı ilişki ($r=-.597$, $p<.01$); duygusal zekâ ile arasında ise negatif yönde ve anlamlı ilişki ($r=-.282$, $p<.01$) bulunmaktadır. Öz-yeterlik puanlarının da duygusal zekâ ile arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ($r=.174$, $p<.01$) söz konusudur. Buna göre lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arttıkça azaldığı söylenebilir. Ayrıca duygusal zekâ puanları arttıkça öz-yeterlik puanlarının da arttığı belirtilebilir.

3.3. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Aracılık Rolüne Dair Bulgular

Bu başlık altında yabancı dil öğrenme kaygısının, öz-yeterlik algısı değişkeni ile olan ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü incelenmiştir. Duygusal zekânın yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide aracılık rolü

üstlenip üstlenmediğini tespit edebilmek için öncelikle bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücüne bakılmıştır. Bunun için regresyon analizi yapılmıştır. Aracılık etkisinden söz edebilmek için ilk aşamada yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerinde anlamlı etkisinin olması gerekmektedir (Baron & Kenny, 1986). Anlamlı etkinin tespit edilmesinden sonra ikinci aşamada yabancı dil öğrenme kaygısının tek başına öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çünkü aracılık etkisinden söz edilebilmesi için yabancı dil öğrenme kaygısının yetişkin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı etkisinin olması gerekmektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu aşamada da anlamlı etki tespit edildikten sonra üçüncü ve son aşamada duygusal zekâ modele dahil edilmiş, yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekanın öz-yeterlik algısı üzerindeki birlikte etkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ modele girildikten sonra yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik algısı üzerindeki yordama gücünde anlamlı düzeyde bir azalmanın olması kısmi aracılık, yordama gücünün tamamen ortadan kalkması ise tam aracılık etkisinin olabileceğini göstermektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu etkinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla SPSS Hayes Process eklentisi ile aracılık etkisine bakılmıştır (Hayes, 2013).

3.3.1. Regresyon Analizi

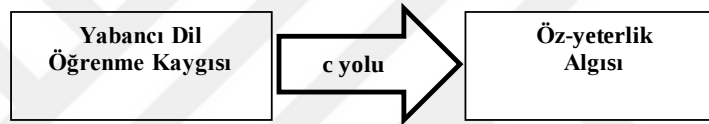
Durmuş ve arkadaşlarına (2016) göre regresyon analizi bağımsız değişkenin bağımlı değişkenini nasıl açıkladığını belirleyebilmek için kullanılan istatistiki bir analizdir. Korelasyon analizinde 2 değişken arasındaki birlikte değişim ilişkisi analiz edilirken; regresyon analizinde 1 bağımlı ve 1 bağımsız değişkene ihtiyaç duyulmaktadır. Bağımsız değişkenler olarak belirlenen değişkenlerin bağımlı değişkenler olarak belirlenen değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığı, eğer etki varsa bu etkinin yönü ve şiddetini belirlemek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

3.3.2. Aracı Etkilerin Test Edilmesi

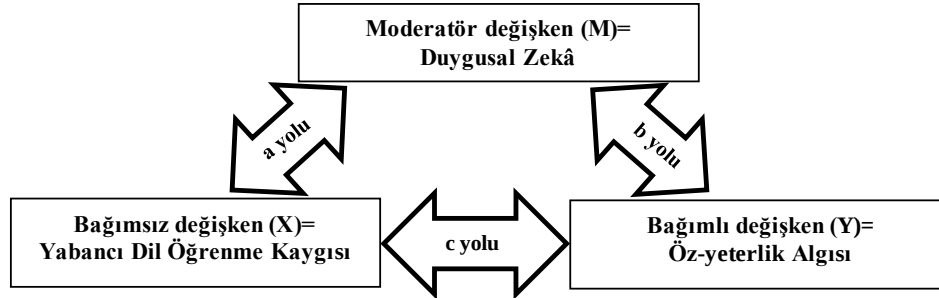
Duygusal zekânın, yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik arasında aracı rol oynayıp oynamadığını belirlemek için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu amaçla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde aracı etkisinin test edilmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) 3 adımdan oluşan yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre ilk adım yani a yolu olarak bağımsız değişkenin aracı

değişken üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olmalıdır. Devamında, 2. adım yani b yolu olarak aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisi olmalıdır. Son olarak 3. adım yani c yolunda ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki istatistiki açıdan anlamlı etkisi, aracı değişken modele dahil edildiğinde istatistiki olarak anlamlı kalmakla birlikte önemli bir oranda azalırsa kısmi aracı etkiden söz edilmektedir; eğer istatistiki açıdan tamamen anlamlılığını yitirirse tam aracı etki olduğu söylenebilmektedir (1986). İlk olarak, yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisinde duygusal zekânın aracı değişken etkisi test edilecektir.

Şekil 2’de yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı ilişkisi ve Şekil 3’te yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısının ilişkisinde duygusal zekânın aracılık etkisine ilişkin modeller verilmiştir.



Şekil 1. Yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik algısı ilişkisi



Şekil 2. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı ilişkisinde duygusal zekânın aracılık etkisi

3.3.3. Baron ve Kenny’nin (1986) Adımları ile Regresyonda Aracı Değişken Analizi

Adım 1: $X \rightarrow Y$ (c yolu)

Yabancı dil öğrenme kaygısı $\rightarrow$ Öz-yeterlik algısı

Tablo 12’de yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik algısına etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 12. Yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları

	Model ve Değişken	B	Standart Hata	β	T
1	Sabit	4,930	,102		48,422**
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	-,730	,034	-,597	-21,655**

Tablo 12 ele alındığında duygusal zekâ modele dahil edilmeden önce yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisi anlamlılık düzeyi bakımından $p < .01$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlı ve negatif yönde bulunmuştur. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenindeki varyansın %35,6’sının yabancı dil öğrenme kaygısı ile açıklandığı belirlenmiştir. Diğer deyişle modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri .356 olarak hesaplanmıştır ($R = .597$, $R^2 = .356$, $p < .01$). Yabancı dil öğrenme kaygısı bağımsız değişkeninin öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($t = -21.655$; $p < .01$). Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin β katsayısı -.597’dir ($p < .01$). B değerinden ise -.73 negatif ilişki olduğu görülmektedir. Bu da yabancı dil öğrenme kaygı düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin öz-yeterlik algısı düzeylerinde %73’lük bir azalışa neden olduğunun göstergesidir. Böylece, “öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri, öz-yeterlik algılarını olumsuz olarak etkilemektedir.” şeklinde kurulan hipotez de kabul edilmiştir.

Adım 1:

Yabancı dil öğrenme kaygısı $\xrightarrow{\beta = -.597; p = .000; B = -.730}$ Öz-yeterlik algısı

Adım 2: X $\xrightarrow{\quad}$ M (a yolu)

Yabancı dil öğrenme kaygısı $\rightarrow$ Duygusal zekâ

Tablo 13’te yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 13. Yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerindeki etkisine

	Model ve Değişken	B	Standart Hata	B	T
2	Sabit	3,821	,055		69,306**
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	-,157	,018	-,282	-8,574**

Tablo 13 ele alındığında anlamlılık düzeyi (significance) $p < .01$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda duygusal zekâ bağımlı değişkenindeki varyansın %8'inin yabancı dil öğrenme kaygısı ile açıklandığı bulunmuştur. Diğer deyişle modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri .080 olarak hesaplanmıştır ($R = .282$, $R^2 = .080$, $p < .01$). Yabancı dil öğrenme kaygısı bağımsız değişkeninin duygusal zekâ bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($t = -69.306$; $p < .01$). Bu bulgu ile aracılık analizinin ön şartlarından biri olan yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerinde anlamlı etkisi olma gerekliliği sağlanmıştır. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı $-.282$ 'dir ($p < .01$). B değerinden ise $-.157$ negatif ilişki olduğu görülmektedir. Bu da yabancı dil öğrenme kaygı düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinde yaklaşık %16'lık bir azalışa neden olduğunun göstergesidir. Böylece, “*öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri, duygusal zekâlarını olumsuz şekilde etkilemektedir.*” şeklinde kurulan hipotez de kabul edilmiştir.

$$\text{Yabancı dil öğrenme kaygısı} \longrightarrow \text{Duygusal zekâ}$$

$$\beta = -.282; p = .000; B = -.157$$

Adım 3 ve 4: $XM \longrightarrow Y$ (b yolu ve c yolu)

Bu bölümde yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları verilmiştir. Bu amaçla öncelikle duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

$$\text{Duygusal zekâ} \longrightarrow \text{Öz-yeterlik algısı}$$

Tablo 14'te duygusal zekânın öz-yeterlik algısına etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 14. Duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları

	Model ve Değişken	B	Standart Hata	B	t
3	Sabit	1,499	,253		5,930**
	Duygusal zekâ	,384	,075	,174	5,139**

Tablo 14 ele alındığında anlamlılık düzeyi (significance) $p < .01$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenindeki varyansın %3'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı bulunmuştur. Diğer deyişle modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri .030 olarak hesaplanmıştır ($R = .174$, $R^2 = .030$, $p < .01$). Duygusal zekâ bağımsız değişkeninin öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur ($t = 5,930$; $p < .01$). Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı .174'tür ($p < .01$). B değerinden ise .384 pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu da duygusal zekâ düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin öz-yeterlik algısı düzeylerinde %38'lik bir artışa neden olduğunun göstergesidir. Böylece, “*öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri, öz-yeterlik algılarını olumlu olarak etkilemektedir*” şeklinde kurulan hipotez de kabul edilmiştir.

Adım 3:

Duygusal zekâ $\longrightarrow$ Öz-yeterlik algısı
 $\beta = .174$; $p = .000$; $B = .384$

Yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekâ $\longrightarrow$ Öz-yeterlik algısı

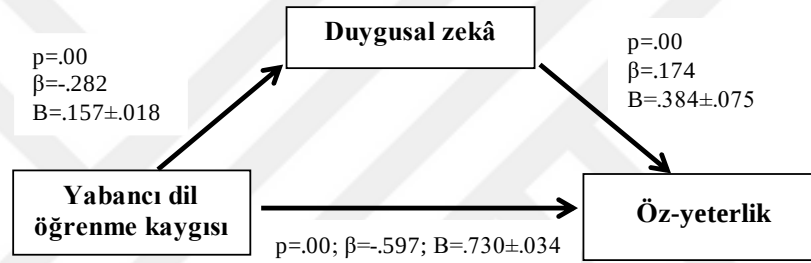
Tablo 15'te yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekânın öz-yeterlik algısına etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 15. Yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi bulguları

	Model ve Değişken	B	Standart Hata	β	t
4	Sabit	4,882	,263		18,563**
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	-,728	,035	-,595	-20,705**
	Duygusal Zekâ	,134	,263	,162	,299

Tablo 15 ele alındığında duygusal zekânın modele girmesi ile yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerinde anlamlı etkisinin devam ettiği ancak β katsayısında pozitif düzeyde önemli bir artış olduğu görülmüştür ($\beta = -.595$; $t = -20.705$;

$p<.01$). Diğer bir deyişle duygusal zekâ, yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki negatif gücünü tümüyle azaltmıştır. Tablodan yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekâdaki değişimin, öz-yeterlik algısı değişkenindeki değişimin %36'sını açıklayabildiği anlaşılmaktadır. Bağımsız değişken etkisinin son analizde tamamen ortadan kalkmaması, bu ilişkide başka aracı değişkenlerin de varlığına işaret etmektedir (Baron & Kenny, 1986). Bu da yabancı dil kaygısının öz-yeterlik algısı ile ilişkisinde duygusal zekânın “kısmi aracı değişken” olduğunu göstermektedir. Beta değerleri ise duygusal zekâ değişkeninin modelin açıklayıcılığına daha fazla katkı sağladığını göstermektedir ($\beta=.162$). Bu etkinin anlamlılık düzeyini belirlemek amacıyla Hayes Process analiziyle aracılık etkisine bakılmıştır.



Şekil 4. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolüne ilişkin kurulan model

Şekil 4’te elde edilen değerlere bakıldığında, yabancı dil öğrenme kaygısından duygusal zekâyâ, duygusal zekâdan öz-yeterliğe, yabancı dil öğrenme kaygısından öz-yeterliğe stiline doğrudan ve toplam etkiler görülmektedir. Öz-yeterlik yordanırken, % 95 güven aralığının sıfır değerini içermediği görülmüştür [.007 ve .019 aralığı]. Bu sonuç, duygusal zekânın anlamlı bir aracı etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenme kaygısının da öz-yeterlik üzerine olan doğrudan etkisi de anlamlı olduğu için duygusal zekâ, yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik arasında kısmi aracı rol oynamıştır.

Üçüncü adımda duygusal zekâ ana değişkeni analiz edildiğinde yabancı dil öğrenme kaygısı değişkeninin regresyon katsayısında düşüş olduğu ancak yine de anlamlı olduğu, dolayısıyla duygusal zekânın yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi kısmi olarak aracılık ettiğini ortaya koymuştur.

Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin toplam etkiye oranını belirlemek amacıyla yapılan hesaplama sonucunda, dolaylı etkinin toplam etkinin %16'sını oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16. Hipotez sonuçları

Hipotezler	Sonuçlar
H1. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.	Desteklendi.
H2. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile duygusal zekâ arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.	Desteklendi.
H3. Duygusal zekâ ile öz-yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.	Desteklendi.
H4. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik arasında duygusal zekânın aracı etkisi vardır.	Desteklendi.
H5. Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâ akademik başarı düzeyini etkilemektedir.	Desteklendi.

Yabancı dil öğrenme kaygısının bağımsız değişken üzerindeki regresyon katsayısında gözlemlenen azalma ile ilgili olarak yapılan Sobel testi sonuçlarına göre, elde edilen z değeri 1.96'dan büyük bulunmuş ($z = 2.51$; $p < .05$) ve aracı değişkenin dolaylı etkisinin $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ

4.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, mevcut literatür ışığında tartışılmıştır. Demografik değişkenler için yapılan fark testlerinin sonuçları, araştırma sorularına yönelik yapılan analizlerle elde edilen bulgular, değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiler, diğer çalışmaların bulguları ile yapılan karşılaştırmalar ve nihayetinde araştırmanın sınırlılıkları ile gelecek çalışmalar için öneriler, bölümün son kısmında ele alınmıştır.

4.1.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Alınan Puanların Araştırma Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi

“Öğrencilerin demografik özellikleri bakımından duygusal zekâ, yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar vardır” hipotezini incelemek için değişkenler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çalışmada lise öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından kız öğrencilerin kaygı puanları; erkek öğrencilerin de öz-yeterlik puanları istatistiki bakımdan anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın cinsiyetin duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

İlgili alanda yapılan bazı çalışmalar kız öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyinin erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla olduğunu gösterirken (Aida, 1984; Ay, 2014; Boo, Dörnyei & Ryan, 2015; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999; Ely, 1986; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Kındıgılıoğlu, 2022; Kondo & Yang, 2003; MacIntyre & Gardner, 1991; Öner & Gedikoğlu, 2007; Özsarı & Büyükkarcı, 2022; Polat & Erişti, 2018; Saito & Samimy, 1996; Sertçetin, 2006; Tugan, 2015; Tuncer & Doğan, 2018; Tuncer & Temur, 2017) bazı çalışmalar ise cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemediğini göstermektedir (Batumlu & Erden, 2007; Doğan, 2007; Küçük, 2021; Öner & Gedikoğlu, 2007; Sözer, 2024; Şener, 2018; Toptaş, 2021). Bu çalışmaların yanında yapılan bazı çalışmalar ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha kaygılı olduğunu göstermiştir (Yalçın, 2020; Yu, 2015; Zambak, 2016).

Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda yabancı dil kaygısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülürken yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre kaygı düzeyinin değiştiği görülmektedir. Araştırma sonucuna göre ise cinsiyet faktörü yabancı dil kaygısını etkilememektedir. Bunun nedeni araştırmanın çalışma grubunun yaş düzeyi olabilir. Lise düzeyindeki kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla daha çekingen, daha kaygılı olduğu ve eleştirilerden olumsuz etkilendiği görülmektedir. Lise düzeyinde yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre kaygı düzeyinin değişmesinin nedeni de araştırmanın çalışma grubunun bulunduğu kültür olabilir.

Yabancı dil öz-yeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyete faktörüne göre öz-yeterlik düzeyinin değişmediği (Behjoo, 2013; Borg & Al-Busaidi, 2012; Chen & Lin, 2009; Çimen, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Demirtaş & Bozkurt, 2017; Güç, 2019; Gündüz, 2020; Pajares, 1996; Öztürk, 2018; Schmitt, 2008; Yılmaz, 2015), bazı çalışmalarda (Arslan, 2013; Elaldı, 2015; Schunk & Pajares, 2002; Zimmerman & Bandura, 1994) ise kız öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Buna ek olarak erkek öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Baker & MacIntyre, 2000; Pajares & Valiante, 2002; Schunk, 1991; Yalçın, 2010; Zimmerman, 2000). Yapılan araştırmadan elde edile verilere göre erkek öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin içinde bulunduğu ergenlik dönemi olabilir. Ergenlik döneminde kız öğrencilerin özyeterlik algıları azalırken erkek öğrencilerin özyeterlik algılarının arttığı görülmektedir.

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre duygusal zekâ düzeyi, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Aydın & Polat, 2016; Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Davies, Stankov & Roberts, 1998; Hergüner, 2016; İşeri, 2016; Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Özkan, 2019; Pektaş, 2013; Petrides & Furnham, 2000; Tosun, 2013). Literatür incelendiğinde ise kız öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır (Arslan & Şahin, 2016; Bar-On, 1997; Demirtaş & Gündüz, 2014; Goleman, 1998; Kılıç, 2018; Özdemir 2015 & Tekin, 2017; Petrides & Furnham, 2000; Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Erkek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın & Aydın, 2015; Kaya & Arslan, 2020; Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ise kız ve erkek öğrenciler arasında duygusal zekâ düzeylerinin değişmediği görülmektedir. Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı bölge ve bu bölgede yaşayan annelerin ve babaların çocuklara karşı tutumu olabilir. Farklılaşmanın olmamasının bir diğer nedeni de duygusal zekanın, zihinsel zekâ ile eş zamanlı olarak gelişmesi ve araştırma grubunun benzer yaşlarda olması olabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre öz-yeterlik puanları açısından 9-10 sınıf; duygusal zekâ puanları açısından ise 10. ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik puanları 10. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksektir. Buna ek olarak 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ puanları yine 10. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın öğrenim görülen sınıf düzeyinin yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde yabancı dil kaygısının sınıf düzeyine göre değiştiği görülürken yapılan çalışmada anlamlı bir farklılık görülmemesinin sebebi sosyal dinamikler olabilir.

Sınıf düzeyinin öz-yeterlik düzeyini etkilediğini gösteren birçok çalışma vardır (Arslan, 2013; Akyol, 2017; Bandura, 1997; Ergür, 2016; Gündüz & Yalçın, 2018; Özdemir & Demir, 2012; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Pajares, 2002; Yılmaz & Arslan, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). Bu araştırmanın sonucuna göre ise öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algılarının sınıf düzeylerinin artmasıyla anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan araştırmanın bulgularına göre 9.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik algılarının 10.sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni 10. sınıf öğrencilerinin alan seçme sürecinde olması olabilir.

Literatür incelendiğinde duygusal zekânın sınıf düzeyi ile pozitif yönlü olarak arttığını göstermektedir (Brackett & Mayer, 2003; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Özdemir & Arslan, 2018; Parker vd., 2004; Schutte vd., 1998).

Yapılan bu araştırmada 10.sınıf öğrencileri ile 12.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâları arasında anlamlı bir farklılık görülmesinin nedeni duygusal zekânın yaşı ile gelişmesi olabilir. Gelişimin nöbetleşe gerçekleştiği görülmektedir. Nöbetleşe gelişim, bireylerin farklı alanlarda ve hızlarda gelişim gösterdiğini, her bir gelişim aşamasının diğerine bağı olduğunu ve bu sürecin bireysel farklılıklar ve çevresel faktörler tarafından şekillendirildiğini ifade eder. 10. sınıf öğrencileri bölüm seçme sürecinde zihinsel olarak gelişim sürecinde oldukları için duygusal gelişimlerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük olması olasıdır. Yapılan birçok araştırmanın sonucu da yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yabancı dil kaygısı üzerinde etkisi en az olan değişken sınıf düzeyidir (Aslan,2021; Küçük, 2021; Toptaş, 2021).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü bakımından sadece öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre en yüksek öz-yeterlik puanı olan okul türü, sosyal bilimler lisesi iken en düşük öz-yeterlik puanına sahip olan okul türü ise meslek lisesi bulunmuştur.

Öz-yeterlik puanları açısından anadolu lisesi-fen lisesi, anadolu lisesi-sosyal bilimler lisesi, anadolu lisesi-meslek lisesi, fen lisesi-meslek lisesi ve sosyal bilimler lisesi-meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar söz konusudur. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin puanları anadolu lisesi öğrencilerine ve anadolu lisesi, fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin puanları da meslek lisesi öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Buna karşın öğrenim görülen okul türünün yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekâ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalara göre okul türü ve yabancı dil öz-yeterlik algısı arasında ilişki olduğu görülmektedir (Bandura, 1997; Graham & Weiner, 1996; İlbeği & Çeliköz, 2020; Ryan & Deci, 2000; Schunk, 1991). Bu tez çalışmasında elde edilen sonuca göre sosyal bilimler liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algılarının diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre en yüksek, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ise yabancı dil öz-yeterlik algılarının en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni sosyal bilimler liselerinde bir yıl hazırlık eğitiminin olması, meslek liselerinde ise daha az İngilizce ders saati olması meslek derslerinin öncelikli olması olabilir.

Yapılan çalışmanın sonucuna göre duygusal zekânın okul türüne göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Goleman, 1995; Kaya & Yavuz, 2015; Kındıglioğlu, 2022; Mayer & Salovey, 1997; Öner & Gedikoğlu, 2007; Seyis, 2011; Sezen, 2018). Duygusal zekanın okul türüne göre değişiklik göstermesinin nedeni okullarda uygulanan eğitim modeli, okul idaresinin tutumu ve okulun sahip olduğu iklim olabilir.

Yabancı dil kaygısı ve okul türü arasında bir ilişki olmadığını gösteren birçok araştırma vardır (Akbaş, 2013; Baker & MacIntyre, 2000; Erdem & Yalçın, 2020; Doğan, 2008; Horwitz, 2001; Kleinmann, 1977; Young, 1999). Yapılan tez çalışmasından elde edilen bulgulara literatür ile benzerlik göstermektedir. Yabancı dil kaygısının okul türüne göre değişmemesinin nedeni, kaygının daha çok bireysel faktörlerden etkilenmesi ve çevresel faktörlerin ikinci aşamada olması olabilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri bakımından yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre yabancı dil öğrenme kaygısı puanları açısından çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler ile düşük, orta, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları düşük olup bu puan ile düşük, orta ve yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Orta düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları azalmaktadır.

Yapılan pek çok araştırma, yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Yabancı dil kaygısı ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır (Akpur, 2005; Altın, 2018; Aşık & Gökçe, 2019; Ay, 2014; Aydın, 2008; Awan, Azher, Anwar & Naz, 2010; Aydın & Zengin, 2008; Balcı, 2013; Baş, 2014; Batumlu, 2006; Chen & Chang, 2004; Demirtaş & Bozdoğan, 2013; Ehrman, 1996; Gülsün, 1997; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Katman, 2019; Kılıç, 2018; Köksoy, 2023; Küçük, 2021; Krashen, 1982; Orakçı, Aktan & Toraman, 2019; Oya, Manola & Greenwood, 2004; Öner & Gedikoğlu, 2007; Phillips, 1992; Rahemi, 2008; Sarıgül, 2000; Scovel, 1978; Sparks & Ganschow, 1991; Tılfarlioğlu & Cinkara, 2009). Yabancı dil kaygısı ve akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişki olmasının nedeni kaygısının başarı üzerindeki olumsuz etkisi olabilir.

Öz-yeterlik puanları açısından çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler ile düşük, orta, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler arasında ve yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin öz-yeterlik algıları yüksek olup bu puan ile düşük, orta ve yüksek düzeyde başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu bağlamda düşük düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmaktadır. öz-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular da öz-yeterlik ve akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir (Arslan, 2013; Bandura, 1994; Bektaş Bedir & Dursun, 2019; Beck, 2014; Coşkun, 2023; Duman, 2007; Gözüm & Başbay, 2018; Güç, 2019; Güneri & Arslan, 2018; Hsieh & Shallert, 2008; İlbeği & Çeliköz, 2020; Mills & ark., 2007; Schunk, 1989; Pajares, 2003; Pintrich & Schunk, 2002; Uslu, 2016; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2019; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

Duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında ise çok yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler ile düşük ve orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrenciler arasında ve yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile yine düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Diğer deyişle çok yüksek düzeyde akademik başarılı öğrencilerin duygusal zekâ puanları yüksek olup bu puan ile düşük ve orta düzeyde başarılı öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde başarılı öğrenciler ile düşük ve orta düzeyde başarılı öğrenciler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bağlamda düşük düzeyde başarıdan çok yüksek başarıya gidildikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanları artmaktadır. Bu sonuçlara göre akademik başarı düzeyinin lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların bulgularına göre bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasında pozitif yönlü yüksek ilişki bulunduğu görülmüştür (Adeyemo 2007; Adıgüzel, 2011; Atalay, 2014; Doğan, 2008; Erdoğan & Kenarlı, 2008; Hergüner, 2016; Kavcar, 2011; Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin & Abdullah, 2006; Mammadow, 2015).

Öğrencilerin ekonomik durumları bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın ekonomik durum yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ekonomik durumu çok yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile ekonomik durumu düşük ve orta düzeyde olan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Buna göre çok yüksek düzeyde ekonomik duruma sahip lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Düşük düzeyde ekonomik durumda olan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda düşük düzeyde ekonomik durumdan çok yüksek ekonomik düzeye gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmaktadır. Duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında ise ekonomik durumu çok yüksek düzeyde olan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile ekonomik durumu yüksek düzeyde olan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Diğer deyişle yüksek düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin duygusal zekâ puanları en yüksek olup bu puan ile çok yüksek düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu bağlamda düşük düzeyde ekonomik durumdan yüksek düzeye gidildikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanları artmakta olmasına rağmen ekonomik durum çok yüksek düzeye erişince puanlar düşmektedir. Bu sonuçlara göre ekonomik durumun lise öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir.

Ekonomik durumun öz-yeterlik düzeyini etkilediği yapılan birçok araştırmayla görülmüştür (Akyol, 2017). Ekonomik durumun duygusal zekâ üzerinde etkisi olduğu görülmektedir (Seyis, 2011). Yapılan araştırmaların sonucuna göre, ailelerin gelir düzeylerinin öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerine bir etkisi görülmemiştir (Baş & Özcan, 2018; Çimen, 2011; Doğan, 2007; Pan, 2014; Tuncer & Akmeçen).

Lise öğrencilerinin ikamet ettikleri yerleşim birimleri bakımından öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın yerleşim birimi, yabancı dil öğrenme kaygı puanları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. İl merkezinde yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik algıları, ilçe ve köyde yaşayan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları ile anlamlı farklılaşma göstermiştir.

Ayrıca ilçede yaşayan öğrenciler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Köyde yaşayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda köyden il merkezine gidildikçe öğrencilerin öz-yeterlik algıları artmıştır. Duygusal zekâ puanları açısından ele alındığında yine öz-yeterlik puanlarında olduğu üzere il merkezinde yaşayan öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile köyde yaşayan lise öğrencilerinin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Diğer deyişle ilde yaşayan öğrencilerin duygusal zekâ puanları en yüksek olup bu puan ile çok yüksek düzeyde ekonomik durumu olan öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bu bağlamda köyden il merkezine gidildikçe öğrencilerin duygusal zekâ puanları artmaktadır. Bu sonuçlara göre ikamet edilen yerleşim biriminin lise öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Öğrencilerin ikamet yerleri ve öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmasının nedeni çevresel faktörler, kaynaklara ulaşım, bireyin yaşadığı yerde aldığı sosyal destek, stres ve zorluklarla başa çıkma becerisi olabilir. Bireyin içinde yaşadığı kültür ve kültürel normlar, kurduğu sosyal ilişki ağları, bireyin eğitim fırsatlarına ulaşımı ve içinde yaşadığı sosyal çevre bireyin duygusal zekâsını etkilemektedir.

Lise öğrencilerinin anne eğitim durumları bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna karşın anne eğitim durumu, öğrencilerin duygusal zekâları üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre annesi üniversite mezunu lise öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre daha düşüktür. Annesi ilkököl mezunu olan lise öğrencileri ise en düşük yabancı dil öğrenme kaygı puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda anne eğitim durumu ilkökolden üniversiteye gidildikçe öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları azalmıştır. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kaygıları da annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin öz-yeterlik puanları anlamlı farklılaşma

göstermiştir. Ayrıca annesi lise mezunu öğrenciler ile annesi ilkököl ve ortaokul mezunu öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre annesi üniversite mezunu öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Ayrıca annesi lise mezunu öğrencilerin puanları da annesi okuryazar olmayan, ilkököl veya ortaokul mezunu öğrencilere göre daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da yükseldiği belirtilebilir. Bu sonuçlara göre anne eğitim durumunun lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın anne eğitim durumu duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir. Anne eğitim durumu yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre de yabancı dil kaygısı (Pan, 2014; Tuncer & Akmençe, 2019) ve yabancı dil öz-yeterliği (Akyol, 2017) için önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bunun nedeni annenin bireye bakım ve eğitim veren kişi olması ve bireyin annenin kaygı ve öz-yeterlik durumlarını rol alması olabilir. Duygusal zekânın anne eğitim durumundan etkilenmediği görülmektedir (Özkan, 2019; Sezen, 2018). Bunun nedeni duygusal zekânın bilişsel zekâ ve yaş ile doğru orantılı olarak artması ve lise çağına gelen öğrencileri duygusal zekâsını etkileyen faktörlerin çoğunlukla öğretmenleri, arkadaşları ve okulun bulunduğu çevre olması olabilir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim durumları bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu veya okuryazar olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanları babası üniversite mezunu olan veya okuryazar olmayan diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Babası okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük kaygı puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda baba eğitim durumu, okuryazar olmayandan ortaokula gidildikçe artmış, sonrasında liseden üniversiteye doğru ise azalma göstermiştir. Yapılan birçok çalışma da yabancı dil kaygısında babanın eğitim durumunu önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Pan, 2014). Buna karşın bazı çalışmalarda ise baba eğitim durumunun yabancı dil öğrenme kaygısını etkilemediğini göstermektedir (Baş & Özcan, 2018;

Doğan, 2008; Öner & Gedikoğlu, 2007). Elde edilen sonuçlarda farklılaşmanın sonucu kültürel faktörlere, babaların tutumlarına dayanıyor olabilir.

Öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu öğrencilerin öz-yeterlik puanları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Ayrıca babası ortaokul mezunu öğrenciler ile babası lise mezunu öğrenciler arasında da öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca babası lise mezunu öğrencilerin puanları da babası okuryazar olmayan, ilkokul veya ortaokul mezunu öğrencilere göre daha yüksektir. Babası okuryazar olmayan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da yükseldiği belirtilebilir. Yapılan bazı çalışmalar baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algılarını etkilediğini (Akyol, 2017; İlgar, 2019) gösterirken bazıları da etkilemediğini (Acar, 2021; Çimen, 2011) göstermektedir. Çalışmalardan elde edilen bulguların farklı olmasının nedeni çocukların babaları ile olan iletişimi babaları rol model alıp almama durumu veya yaşanan toplumdaki baba figürü olabilir. Bu sonuçlara göre baba eğitim durumunun lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın baba eğitim durumu duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir. Yapılan araştırmalar çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Ergün, 2016; Pektaş, 2013; Sezen, 2018)

Lise öğrencilerinin kardeş sayısı bakımından yabancı dil öğrenme kaygıları ve öz-yeterlik puanlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre hiç kardeşi olmayan öğrenciler ile 1 kardeş veya 2 kardeşi olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre hiç kardeşi olmayan öğrencilerin puanları 1 kardeş veya 2 kardeşi olan diğer öğrencilere göre daha yüksektir. 1 kardeşe sahip lise öğrencileri ise en düşük kaygı puanını elde etmişlerdir.

Bu bağlamda hiç kardeşi olmayan lise öğrencileri hariç olmak üzere kardeş sayısı arttıkça kaygı puanları artmıştır. Kardeş sayısı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin nedeni öğrencilerin aile içinde doğuştan gelen arkadaşıyla duygu durumunu düzenleyebilmesi ve sosyalleşmenin birinci basamağını aile içinde atlamaı olabilir. Kardeş sayısı ile öğrencilerin kaygısının artmasının nedeni ile anne babanın çocuklarla

olan iletişimi ve sabırları azabildiği gibi kardeşler arasında rekabet, anlaşmazlık gibi sorunlar da ortaya çıkabilir. Bu faktörler de öğrencilerin yabancı dil kaygısının artmasına neden olabilir.

Öz-yeterlik algıları bakımından ele alındığında hiç kardeşi olmayan lise öğrencileri ile 1 kardeşi olan öğrencilerin öz-yeterlik puanları anlamlı farklılaşma göstermiştir. Buna göre 1 kardeşi olan öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. 5 ve daha fazla sayıda kardeşi olan lise öğrencileri ise en düşük öz-yeterlik puanını elde etmişlerdir. Bu bağlamda hiç kardeşi olmayan lise öğrencileri hariç olmak üzere kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik algılarının da düştüğü belirtilebilir. Çok kardeşli büyüyen çocuklar bağımsız olarak hareket etme, kendini tanıma ve yeterliklerinin farkında olma konusunda az kardeşli büyüyen çocuklara göre daha başarısız olabilirler. Bu da öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algısını etkiliyor olabilir. Aynı zamanda rol model olarak alınan kardeşlerin öz-yeterlik düzeyi de yabancı dil öz-yeterlik algısını etkiliyor olabilir.

Bu sonuçlara göre kardeş sayısının lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik puanları üzerinde belirleyici bir anlamlı bir etkisinin bulunduğu öne sürülebilir. Buna karşın kardeş sayısı duygusal zekâ puanları üzerinde istatistiki bakımdan farklılaştırıcı bir etkiye sahip değildir. Yapılan araştırmalar da kardeş sayısının duygusal zekâ düzeyi ile bağlantılı olmadığını göstermiştir (Ergün, 2016; Pektaş, 2013; Sezen, 2018).

4.1.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulguların Tartışılması

Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Buna göre lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı puanları; öz-yeterlik ve duygusal zekâ ile arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öz-yeterlik puanlarının da duygusal zekâ ile arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Buna göre lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygı puanları, öz-yeterlik ve duygusal zekâ puanları arttıkça azalmaktadır. Ayrıca duygusal zekâ puanları arttıkça öz-yeterlik puanlarının da arttığı belirtilebilir.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili yapılan pek çok araştırmadan elde edilen bulgular da yabancı dil öz-yeterlik algısı ile negatif yönlü ilişkisi olduğunu göstermektedir (Ay, 2014; Aydın, 1999; Bandura, 1986; Çimen, 2011, Duman, 2007; Güç, 2019; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Huang & Chang, 1996; İlgar, 2019; Kaya, 2016; Kurt, 2019; Mills & ark., 2007; Templin, 2011; Torres, 2001; Tuncer & Akmençe, 2019; Yu, 2015).

Duygusal zekâ düzeyi ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir (Chen, Zhang, Lin & Li, 2024; Guslyakova & Guslyakova, 2020; Kılıç, 2018; Şakrak, 2009; Sezen, 2018; Tosun, 2013; Whang & Liu, 2023). Duygusal zekâ düzeyi ile yabancı dil öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü ilişki vardır (Adeyemo, 2007; Bobanović, 2020; Yılmaz, 2023).

4.1.3. Duygusal Zekânın, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ve Öz-yeterlik Arasındaki Aracılık Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada, yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide duygusal zekânın toplam puanının aracı rolü üzerine yapılan analizler sonucunda, duygusal zekânın bu iki değişken arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rol oynadığı tespit edilmiştir. Araştırma modellerinde aracı değişken hipotezlerinin tamamen desteklenmesi nadiren karşılaşılan bir durumdur, çünkü iki değişken arasındaki ilişkiye arabuluculuk yapma sorumluluğu yalnızca tek bir değişken tarafından üstlenmeyebilir; bunun yerine, arada birçok faktörün etkili olması mümkündür (Odabaş, 2014). Bu bulguya göre, öz-yeterlik algısı yabancı dil öğrenme kaygısından etkilenmektedir. Bunun yanı sıra duygusal zekanın da etki edebileceği düşüncesi üzerine duygusal zekâ toplam puanının da dahil edilmesiyle yabancı dil öğrenme kaygısının ile öz-yeterlik algısı arasındaki olumsuz ilişkinin derecesinin azaldığı düşünülmektedir.

Öğrenmeler, öğrencilerin duygusal zekâlarının (toplam puanlarının) yabancı dil öğrenme becerilerinde önemli rol oynayarak yabancı dil öğrenme kaygısının etkisini hafifletebildiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak öz-yeterlik algısının özellikle yabancı dil öğrenme öz-yeterlik algısının önemli olduğu kadar, öğrencilerin duygusal zekâ yeteneklerine sahip olmaları da yabancı dil öğrenme becerilerinin artışı da etkili olmaktadır.

Bu yüzden yabancı dil öğrenme becerilerinin araştırılması durumunda öz-yeterlik algısı ile duygusal zekânın da incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de normal örneklemele sürdürülmüş yabancı dil öğrenme kaygısı ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı rolünün incelendiği bir araştırmaya rastlanmamasına rağmen bu çalışmayı destekler nitelikte yabancı dil öğrenme üzerinde öz-yeterlik algısı, duygusal zekâ ve öğrenme kaygısını tek tek ele alan araştırmalar yer almaktadır.

Çalışmada duygusal zekâ modele dahil edilmeden önce yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki etkisi anlamlılık düzeyi bakımından $p < .01$ olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlı ve negatif yönde bulunmuştur. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenindeki varyansın %35,6’sının yabancı dil öğrenme kaygısı ile açıklanmaktadır. B değerinden ise -.73 negatif ilişki olduğu görülmüştür. Bu da yabancı dil öğrenme kaygı düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin öz-yeterlik algısı düzeylerinde %73’lük bir azalışa neden olduğunun göstergesidir.

Yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi yapıldığında duygusal zekâ bağımlı değişkenindeki varyansın %8’inin yabancı dil öğrenme kaygısı ile açıklandığı bulunmuştur. Yabancı dil öğrenme kaygısı bağımsız değişkeninin duygusal zekâ bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgu ile aracılık analizinin ön şartlarından biri olan yabancı dil öğrenme kaygısının duygusal zekâ üzerinde anlamlı etkisi olma gerekliliği sağlanmıştır. B değerinden ise -.157 negatif ilişki olduğu görülmüştür. Bu da yabancı dil öğrenme kaygı düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinde %16’lık bir azalışa neden olduğunun göstergesi olarak öngörülmüştür. Aracı değişken analizlerini uygulayabilmek için ilk şart, yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olması durumudur. Dolayısıyla ilk olarak bu iki değişken arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı artarken hem öz-yeterlik algısı hem de duygusal zekâ düşmektedir.

Duygusal zekânın öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi yapıldığında duygusal zekâ ile öz-yeterlik algısı arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenindeki varyansın

%3'ünün duygusal zekâ ile açıklandığı bulunmuştur. Duygusal zekâ bağımsız değişkeninin öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu ilgili literatürle çoğunlukla uyumludur. Duygusal zekâ ve öz-yeterlik algısı üzerine oluşturulan çalışmalarda benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Çalışmada B değerinden ise .384 pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bu da duygusal zekâ düzeyindeki bir birimlik bir artışın öğrencilerin öz-yeterlik algısı düzeylerinde %38'lik bir artışa neden olduğunun göstergesi olarak öne sürülmüştür.

Duygusal zekânın modele girmesi ile yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerinde anlamlı etkisinin devam ettiği ancak β katsayısında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle duygusal zekâ, yabancı dil öğrenme kaygısının öz-yeterlik üzerindeki negatif gücünü azaltmıştır. Çalışmada elde edilen değerlerden yabancı dil öğrenme kaygısı ve duygusal zekâ bağımsız değişkenlerindeki değişimin öz-yeterlik algısı bağımlı değişkenindeki değişimin %36'sını açıklayabildiği anlaşılmıştır. Beta değerleri ise duygusal zekâ bağımsız değişkeninin modelin açıklayıcılığına daha fazla katkı sağladığını göstermiştir. Dolayısıyla duygusal zekânın yabancı dil öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlenebileceği görülmüştür. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile duygusal zekâ arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme kaygısı artarken duygusal zekâ azalmaktadır. Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki dolaylı etkisinin toplam etki içindeki payı yapılan hesaplamalar sonucunda %16 olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısının bağımsız değişkenin regresyon katsayısındaki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Sobel testinde, elde edilen z değeri 1.96'dan büyük çıkmış ve aracı değişkenin dolaylı etkisi $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öneriler

- Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak eğitimcilere yönelik öneriler;

- ✓ Duygusal zekânın, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öz-yeterlik algısı üzerinde etkisi görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak duygusal zekâ temelli bir eğitim programı hazırlanmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin duygusal zekâları göz ardı edilmemeli ve öğrencilerin duygusal zekâlarının geliştirilmesine yönelik eğitimcilere seminerler verilmelidir.
- ✓ Okullarda öğrencilerin duygusal zekâlarını geliştirmeye yönelik söyleşi, gezi, münazara, gözlem ve tiyatro uygulamalar ve etkinlikler yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin derse bilişsel olarak hazırlanmasının yanında duygusal olarak da hazırlanmasına önem verilmelidir. Ayrıca derse giriş aşamasında duygusal zekâ ön hazırlık etkinliklerine yer verilmelidir.
- ✓ Yabancı dil derslerinde öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltıp öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik algılarını ve duygusal zekâ düzeylerini arttırabilmeleri için yabancı dil derslerinde çağdaş eğitim modelleri kullanılmalıdır.
- ✓ Yabancı dil derslerinde, eğitimciler öğrencilerin duygusal zekâlarını destekleyecek şekilde ılımlı iletişim kurmalı, demokratik lider özelliklerini benimsemeli, doğru yaklaşımla dönüt düzeltme yapmalı ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır.

- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak ileri araştırmalara yönelik öneriler;

- ✓ Yapılan araştırma Rize ilindeki lise öğrencilerini kapsamaktadır. Farklı illerde ve farklı eğitim kademelerinde de araştırma yürütülüp araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
- ✓ Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçları kullanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Bu çalışmada betimsel ilişkisel araştırma yöntemi uygulanmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı yöntemler (deneysel, nitel vb.) kullanılarak veriler detaylandırılabilir.
- ✓ Araştırmada kullanılan “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, Yabancı Dil Öz-yeterlik Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği” yerine farklı ölçekler kullanılabilir.
- ✓ Araştırmada yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öz-yeterlik algısı ve duygusal zekâ değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Fark değişkenlerin yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilişkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J., Pour-Mohannadi, M., & Alzwari, H. (2012). Efl students' attitudes towards learning English language: the case of libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Abromovitz, M. (2001). What's your emotional intelligence. *Current Health*, 28(4), 13-15.
- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 53-68.
- Acar, U. D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin türkçe dersi özyeterlilik algısı ile İngilizce özyeterlilik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 681138).
- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 300703).
- Ada, S. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yetkinliklerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 239236).
- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and developing societies*, 19(2), 199-213.
- Adıgüzel, E. (2011). *Öğrencilerin duygusal zekâ ve öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir alan araştırması*. (310788) Gazi Üniversitesi.
- Agostin, R. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with development and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34, 219-228.
- 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), 55-168.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 2190096).

- Akkaya, A. (2014). *İngilizce Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı ve Azaltma Teknikler*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 383629).
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-8.
- Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 161819).
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 313233).
- Aksoy, Z. (2020). *Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin İngilizcenin 4 temel dil becerisine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 629301).
- Akşit Aşık, N., & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Akyel, A. (2003). Avrupa birliğine giriş sürecinde Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümleri ve gelişmeler. *Özel Okullar Derneği Yayınları*, 97-102.
- Al-Obaydi, L., Pikhart, M., & Derakhshan, A. (2022). A qualitative exploration of emotional intelligence in English as foreign language learning and teaching: evidence from Iraq and the Czech Republic. *Applied Research on English Language*, 11(2), 93-124.
- Alkan, H., Bümen, N., & Uslu, Ö. (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *GEFAD / GUJGEF*, 39(2), 1157-1180.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language learner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 531302).

- Altun, M. (2004). Alfabe değişiminin tarihsel gelişimi üzerine bir değerlendirme, cumhuriyetimizin 81. yılına armağan. *Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü*, 57-63.
- Aran, T. N. (2019). *Öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve meslek tercihlerinin bazı sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 565830).
- Arnold, J. (1999). *Affect language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2013). *Das Bild vom Spracherwerb bei den Fremdsprachenlehrerkandidaten*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:327406).
- Aslan, E., & Thompson, A. S. (2021). The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: insights from the Turkish EFL context. *The Language Learning Journal*, 49(2), 189-202.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:383624).
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(3), 178-187.
- Atef-Vahid, S., & Kashani, A. F. (2011). The effect of English learning anxiety on Iranian high school students' English language achievement. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2(3), 29-44.
- Austin, E. J. (2005). Personality correlates of the broader autism phenotype as assessed by the Autism Spectrum Quotient (AQ). *Personality and Individual Differences*, 38(2), 451-460.
- Avcı, Ö. (2019). *Duygusal zekâ ve iletişim*. Beta Yayınevi.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ingilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 240929).

- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 92084).
- 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*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 229036).
- Aydın, G., & Tezer, E. 1991. İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
- Aydın, S., & Demir Atalay, T. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme*. Pegem Yayıncılık.
- Aydın, S., & Sapar, V. (2010). *İlköğretim öğrencilerinde yabancı dil sınav kaygısı*. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal Of Language And Linguistics Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, Y. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde argonun yeri üzerine bir tartışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 308-326.
- Aydın, Y., & Kurt, D. (2022). Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 57-74.
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. . (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 493997).
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 192020).
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-33-40.
- Bachtar, B. (2024). Insights into classroom dynamics: Indonesian efl teachers' self-efficacy in instructional strategies. *Jurnal Basicedu*, 8(1), 837-848.
- Báez-Holley, M. (2013). .(Order No. 3596007).
- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language learning*, 50(2), 311-341.

- Balcı, U. G., Yilmazer, T. T., Aygün, H., Soysal, N., & Öngel, K. (2013). Evalution of cognitive and emotional intelligence in primary care. *Turkish Journal Of Family Medicine & Primary Care*, 7(1), 7-12.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 240581).
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ıstık: duygusal zekâ*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 91-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a socil cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, (25), 729-735.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: Encyclopedia of human behaviour*. Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman And Company.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: an agentic perspective*.
- Bandura, A., & Edwin A. L. (2003). Negative self- efficacy and goal effects revisited. *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 87.
- Barchard, K. (2003). Dose emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational & Psychological Measurement*, (63), 840-859.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Baron, R. M., & 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.

- Bar-On, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199–207.
- Bar-On, R. A. (1997). The sweet smell of helping: Effects of pleasant ambient fragrance on prosocial behavior in shopping malls. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 498–503.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory. *Personality And Individual Differences*. 28(6), 1107-1118.
- BarOn, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. A Wiley Company.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları*. Kariyer Yayınları.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Baş, G., & Özcan, M. (2018). Foreign language learning anxiety: A comparison between high school and university students. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1584-1596.
- Başak Koçer, G. (2019). *Film etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi: bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:550190).
- Başaran, B. I. 2004. Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Siyasal Kitapevi.
- Başbay, A., & Gözüm, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 12-29.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *The effect of foreign language anxiety of YTU preparatory school students on their success in English*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:188546).

- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baykara, T., & Aksu Ataç, B. (2021). Attitudes of Turkish and foreign students towards English language, and their speaking anxiety at Turkish international schools in Saudi Arabia. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 485-504.
- Bayrakçı, E. (2022). Türkiye’de örgütsel davranış alanında yazılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 6(1), 146-164.
- Beck, A. T., & Haigh, E. A. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: the generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1-24.
- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 339110).
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Bektaş Bedir, S., & Dursun, F. (2019). Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 185-211.
- Bektaş, D. (2022). *Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 742515).
- Beydilli Baştürk, A. (2023). *English preparatory students' ambiguity tolerance, foreign language anxiety and willingness to communicate in English*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 812999).
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: A tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165–175.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10 (1).
- Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English as a foreign language teachers: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191–336.

- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birinci, F. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 568062).
- Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja, Taylor & Francis Journals*, 3(1), 1200-1213.
- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 582430).
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research Paper*, 12 (7).
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal Of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal Of Behavioral Development*, 14, 153-160.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*, İstanbul.
- Bozkurt, S. (2019). *The effects of role-play and storytelling on the speaking performance, speaking anxiety and communication willingness of EFL students*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:560868).
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103.
- Bridge, B. (2003). *Duyguların eğitimi*. Beyaz Yayınları.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal Of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.

- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bruner, J.S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Budak, T. (2020). *The relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety and demotivational factors in foreign language learning on preparatory students in Turkey*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 636165).
- Burger, J. M. (2006). *Personality*. Kaknus Yayınları.
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 302945).
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının ingilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 188576).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, M., & Cantez, K. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(2), 61-76.
- Canbulat S. (2007). *Duygusal zekânın çalışanların iş doyumu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 205726).
- Carducci, B. J., & Zimbardo, P. G. (1995). Are you shy?: Well, you have lots of company. *Psychology Today*, 28, 34-34.
- Carleton, N., McCreary, D., Norton, P., & Asmundson, G. (2006). Brief fear of negative evaluation scale revised. *Depression And Anxiety*, 23, 297-303.
- Carlson, E. A., Sroufe, L. A., Collins, W. A., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D., Anderson, F., & Meyer, S. (1999). Early environmental support and elementary school adjustment as predictors of school adjustment in middle adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14, 72-94.
- Cevizci, A. (2006). *Felsefe ansiklopedisi*. Babil Yayıncılık.
- Chan, D. Y., & Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei county. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

- Chan, W. (2004). International cooperation in higher education: Theory and practice. *Journal of Studies in International Education*, 8, 32-55.
- Chang, C.A. (2010). Second-language listening anxiety before and after A 1-Yr. Intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2); 355-365.
- Chen, F. S., & Lin, Y. M. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7, 157-162.
- Cheng, S. (2008). Board size and the variability of corporate performance. *Journal of Financial Economics*, 87, 157-176.
- Chen, T., Chang, P., & Yeh, C. (2004) a study of career needs, career development programs, job satisfaction and the turnover intentions of r&d personnel. *Career Development International*, 9, 424-437.
- Chen, Y.S. (2008). The positive effect of green intellectual capital on competitive advantages of firms. *Journal of Business Ethics*, 77, 271-286.
- Cheng, Y., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Chen, Y., Peng, X., Qin, W., Li, S., Zhang, L., Wang, Y., & Lin, Y. (2024). Filterless bandpass photodetectors enabled by 2d/3d perovskite heterojunctions. *Advanced Functional Materials*, 2403942.
- Chen, Y., Zhang, L., & Yin, H. (2022). A longitudinal study on students' foreign language anxiety and cognitive load in gamified classes of higher education. *Sustainability*, 14(17), 10905.
- Cherniss, C. (2000). Social and emotional learning for leaders. *Educational Leadership*, 55(7), 26-29.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3(2), 110–126.
- Clayton, K., Blumber, F. & Auld, D. P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online 76 component. *British Journal Of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
- Clément, R. (1980). Review of language and disadvantage. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 21(4), 200–201.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ*. Sistem Yayıncılık.

- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85(1), 5–20.
- Covington, M. V. (1985). Test anxiety: causes and effects over time. *Advances In Test Anxiety Research*, 4, 55-68.
- Cui, J. (2011). Research on high school students' English learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocuklar eğitimi*. Anlara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(3), 23- 48.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel -davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 271220).
- Çapan, S. A., & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1360-1373.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 241512).
- Çelik, Ö. (2019). *Sakarya Üniversitesi'nde okuyan Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin karşılıklı algıları*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 556059).
- Çermik, E. (2015). The role of foreign language anxiety in English lessons of 8th grade students. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 391617).
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır: sınav kaygısı ve motivasyon*. Pegem Akademi.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 322202).
- Coşkun, G. (2023). *Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme öz yeterlik inançlarına, memnuniyet düzeylerine ve başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:795970).

- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficiency and foreign language learning anxiety. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 148-158.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 107445).
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: an introduction for language educators. *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*, 9(1), 3-13.
- Damasio, A.R. (1999). *Descartes'in yanılgısı*. Varlık Yayınları.
- Davis, M. (2004). *Duyusal zekanızı ölçün*. Alfa Yayınları.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Değer, M. (2011). *Sosyal öğrenme kuramı*. Anı Yayıncılık.
- Demir Gençler, T. (2020). *An investigation of NLP-based activities and their effects on language learners' speaking anxiety: A case study*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 609297).
- Demirdağ, O., & Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Demirel, H. H. (2014). *Perspectives of international cadets towards cross- cultural diversity and its impact on language learning; case of military students in Turkish Military Academy*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 381595).
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 37-52.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: the effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*.
- Dewaele, J. M. & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2), 355–365.
- Dewaele, J. M., & Ip, T. S. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated english proficiency among chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47–66.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P.D. (2014). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48- 67.
- Doğan Laçın, B. G., & Yalçın, İ. (2022). Çocuklarda mizaç ölçeği'nin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 367-389.
- Doğan, S., & Şahin F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 423419).
- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Dordinejad, F. G., & Ahmadabad, R. M. (2014). Examination of the relationship between foreign language classroom anxiety and English achievement among male and female Iranian high school students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(4), 446-460.
- Dordinejad, F. G., & Nasab, A. H. F. (2013). Examination of the relationship between perfectionism and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 603-614.

- Doyman, S., & Yumru, H. (2020). An exploration of students' perceived sources of speaking anxiety. *International Journal of Media Culture and Literature*, 6(2), 189-199.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*, 29(1), 143-145.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı puanlarının cinsiyet, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 205528).
- Duman, B., Göral, G.N., & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Duran Gerçekcioğlu, Ö. (2019). *The effects of teacher-centered and learner-centered classrooms on foreign language speaking anxiety*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 581201).
- Durmuş, A. (2006). *Ergenlik dönemi*. Nesil Yayınları.
- Dursun, H. (2016). *Drama activities and anxiety in a Turkish secondary school English as a foreign language classroom*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 429755).
- Durukan, S. O. (2007). *Arapça eğitiminde duygusal zekâ boyutu*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 205358).
- Duxbury, J. G., & Tsai, L. (2009). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1).
- Dünyagüzeli, E. (2019). *A mixed method study on self-regulated learning strategies based intervention to improve the self-efficacy beliefs of the 9th grade Turkish EFL students*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 585485).
- Ehrman, M. (1996). Second language learning difficulties: Looking beneath the surface. *Thousand Oaks, CA: Sage*.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74, 311-327.
- Eküş, B., & Babayigit, Ö. (2013). İlkokul 2. Sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher*, 1(1), 40-49.

- Elaldı, Ş. (2015). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 349353).
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Er, K. O. (2006). *Evaluation of English curricula in 4th and 5th grade primary schools*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:205152).
- Er, M. (2007). *Etkin öğrenmenin yabancı dil benlik algısı ve İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiği*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 211598).
- Erdoğan, M. Y., & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 297-310.
- Ergin, D., Özabacı, N., & İşmen, E. (1999). *A comparative study: EQ and IQ*. The World Conference On Gifted And Talented.
- Ergin, E.F. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:93833).
- Ergin, D. Y., & Özgürol, M.B. (2011). *Bilimsel Tutum ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki*. 2nd.International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April 2011, Antalya-Turkey.
- Ergün, E. (2011). *An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 300724).
- Ergür, D. (2016). İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf ve genel akademik ortalamalarına göre incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: prediction and implementation. *Leadership And Policy In Schools*, 14, 279-307.
- Fitriana, P., Hadijah, D., & Lestari, Z. W. (2019). The Use of Authentic Material to Improve Students' Reading Comprehension. *ELTIN Journal, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 7, 8-11.

- Foss, K. A., & Reitzel, C. A. (1988). A relational model for managing second language anxiety. *TESOL Quarterly*, 22, 437-454.
- Furnham, A., & Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior And Personality*, 131(8), 815-824.
- Gardner, H. (1983). *Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekalar Teorisi*. New York: Temel Kitaplar.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second-language learning. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Genç, G., & Aksu, M. (2004). *İnönü Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Genç Köylü, S., & Işık, A. D. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 167-181.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Goleman, D. (1995/1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zekâ*. Varlık Yayıncılık.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Niçin IQ'dan Daha Önemlidir?* Alfa Yayıncılık.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publisher.
- Göçer, A. (2014). The relationship between anxiety and attitude of students learning Turkish as a foreign language and their achievement on target language. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 879-884.
- Göçet Tekin, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 377644).
- Gök Çatal, Ö., Şahin, H. & Çelik, F. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda ingilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 123-136.

- Gök, F. (2020). *The Relationship Between Emotional Intelligence And Foreign Language Anxiety Of Turkish Efl Learners*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:610733).
- Göker, S. D. (2005). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in tefl teacher education. *System*, 34, 239–254.
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 640097).
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, N., & Kılınç, H. (2014). Lise 12. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Graham, S. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of education psychology/MacMillan*.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of languageanxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Guslyakova, N. I., & Guslyakova, A. V. (2020). Emotional intelligence as a driving force in the study of foreign languages in higher education. *Arpha Proceedings*, 3, 781-792.
- Güç, F. (2019). *Self-efficacy beliefs of Turkish EFL learners and the relationship between self-efficacy and academic achievement*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 564655).
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 64361).
- Gündüz, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik malzeme: araba arkası yazıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 187-205.
- Güneş, B. (2009). *1945-1980 arası Türkiye’de İngilizce eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 231601).
- Güneş, P. D. F. (2015). Eğitim ve Zihinsel Değişim. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 1-20.
- Gürcan, E. (2021). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce (dil becerileri) öz yeterlilik algılarının incelenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:691046).

- Hall, G. (2015). *Recent developments in uses of literature in language teaching*. In M. Teranishi, Y. Saito and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp 13-25). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 374-383.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 231680).
- Hassan, B. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal*, 39, 1-36.
- Hassan, I. (2020). Developing strategic reading skills among university students of Arabic as a foreign language in Malaysia. *Available at SSRN 3680026*
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine öz yeterlik inancı ölçeğini geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Heidari, F., Izadi, M., & Ahmadian, M. (2012). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and use of vocabulary learning strategies. *English Language Teaching*, 5(2).
- Hemamalini. H. C. (2010). English language anxiety in relation to achievement among high school students. *E-Journal of all India Association for Educational Research*, 22(1), 0970- 9827.
- Hergüner, S. (2016). *Trait emotional intelligence and big five personality traits as predictors of academic success in efl classes*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:429425)
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). *Motivation and Writing*. The Guilford Press.
- Holt, S. (2007). *Emotional intelligence and academic achievement in higher education* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over til it's over: on foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84, 256 – 259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

- Horwitz, E.K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K., & Young, D.J. (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsiao, T. Y. (2002). Unidimensionality of the Chinese version of the foreign language reading anxiety scale. *Perceptual And Motor Skills*, 95, 927-33.
- Hsieh, P.H (2008). Why are college foreign language students' self-efficacy, attitude, and motivation so different?. *International Education*, 38 (1), 76-94.
- Hsieh, P. H., & 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.
- Hsu, Y. T. (2005). *The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, efl learning motivation and strategy*. National Chenkung University, Tainan, Taiwan.
- Hu, X., Zhang, X., & McGeown, S. (2024). Foreign language anxiety and achievement: A study of primary school students learning English in China. *Language Teaching Research*, 28(4), 1594-1615.
- Huang, S. C., & Shanmao, C. F. (1996). *Self-efficacy of English as a second language learner: an example of four learners*.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 100, 68-90.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 1(3), 249–257.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- İlbeği, A. S., & Çeliköz, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 14-34.
- İlgar, M. Z., & Coşgun İlgar, S. (2019). Bilişsel davranış değiştirme ve motivasyonel görüşme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 47-73.

- İlhan, H., & Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (106), 376-389.
- İlhan, İ.Ö., & Yıldırım, F. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-8.
- İnanç, B. (1997). Kaygı ve stres. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 9-14.
- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:431335).
- Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2010). *The theory & practice of learning*. Routledge.
- Kahraman, F. G. (2013). *Sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma derslerindeki yabancı dil kaygılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:356220).
- Kalkan, M., & Koç, H. (2008). Psikolojik doğum sırası bireylerin stresle basa çıkma stratejilerinin yordayıcısı mıdır?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(30), 45-59.
- Kansu, N., & Beceren, E. (2004). Erken çocukluk döneminde sosyal beceriler. *Çoluk Çocuk Dergisi*.
- Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- Karabulut, A. (2012). *Duygusal zekâ: Bar-On ölçeği uyarlaması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 330194).
- Karabulut, E. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 368245).
- Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and english speaking performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal Gündüz, M. (2023). *The role of student engagement, foreign language motivation, and foreign language anxiety on foreign language achievement in online and hybrid education systems*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 815558).

- Katalin, P. (2006). Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. *University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 39.
- Katman, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:588596)
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:273328).
- Kavsut, B. A., & Tanrıverdi H. (2015). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenliğe yönelik tutumları ve meslek seçimini etkileyen faktörler arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 14, 1-18.
- Kaya, F. (2016). *Öğrenen özerkliği, özyeterlik ve akademik başarı: yükseköğretimde yabancı dil öğrencilerinin bir örnek olay incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 446899).
- Kaya, M., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Kheirkhah, K., & Ghonsooly, B. (2015). Exploring anxiety among Iranian efl junior high-school students. *American Association for Science and Technology Journal of Education*, 1(2), 12-20.
- Khodadady, E. & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *PortaLinguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(20), 269-286.
- Kılıç, S. (2018). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety among efl preparatory school students*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 508924).
- Kılıçarslan, F. (2009). *On adımda duygusal zekâ: yaşam boyu başarıyı yakalamanın sırları*. Zen Yayınları.
- Kındıgılıoğlu, A. L. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet, okul türü, yabancı dil eğitim geçmişi ilişkisinin incelenmesi. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 2 (2), 24-35.

- Kızıltepe, G. (2023). *The relationship between foreign language anxiety and language proficiency in elt.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 829551).
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language learning*, 27(1), 93-107.
- Kocabaş, A. (2007). Duygusal zekâ ve köy enstitüleri: yeniden imece eğitim. *BilimSanat-Kültür Dergisi*, 16, 30-33.
- Kocabaş, Ş. (2016). *Sosyal bilimler lisesi ve fen lisesi öğrencilerinde duygusal zekâ ve empati düzeylerinin karşılaştırılması: Kesitsel bir çalışma.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:443060)
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri.* Nobel Yayınevi.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). *Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques.* Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Koç, B. (2011). *Okullarda Şiddet: Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Dindarlık İlişkisi.* İstanbul: E-Yazı Yayınları.
- Koç, G. (2003). *Sosyal öğrenme kuramları.* Anı Yayıncılık.
- Kondo, S., & Yang, Y. (2003). Daigakuseiwo taishouto sita eigojugyofuanshakuclo no sakusei to sono kentou.
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in chinese university students: the mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53, 1039-1043.
- Konrad, S., & Claudia, H. (2001). *Duygularla güçlenmek.* Hayat Yayınları.
- Konrad, S., & Hendl, C. (2004). *Başarılı ve mutlu bir hayat için duygularla güçlenmek.* Hayat Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2012). *Sosyal Öğrenme Kuramı, Eğitim Psikolojisi.* Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:398381).
- Koydemir-Özden, S. (2010). Self-aspects, perceived social support, gender, and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39(3), 44–60.

- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:58407).
- Köksal, D. (2000). *Pragmatic approach to cross-cultural communication in the business world. 1-3 June. Paper presented at the first joint international symposium on business administration*. Gökçeada, Çanakkale.
- Köksoy, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde yabancı dil kaygısı: bir örnek olay çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 811695).
- Köroğlu, N. (2018). *Psikoloji öğrencilerinde depresyonun yordayıcısı olarak öz yeterlilik ve beden algısı*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:527962).
- Köroğlu, S.G. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 205172).
- Tez Merkezi. (Tez No: 669640).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (2000). *The natural approach*. England: Pearson Education Limited.
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergen psikolojisi*, Remzi Kitabevi.
- Kurbanoglu, S. S. (2003). Self-efficacy: a concept closely linked to Information literacy and lifelong learning. *Journal Of Documentation*, 59(6), 635-646.
- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 435997).
- Kutuk, G., Putwain, D. W., Kaye, L. K., & Garrett, B. (2023). The development and preliminary validation of a new measure of self-efficacy: Questionnaire of self-efficacy in learning a foreign language. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 174(2), 230-262.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, B. A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin Dyned kullanımlarının İngilizceye yönelik tutumlarına, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

- Kwan, L.F. (2004). *A study of language anxiety and motivational intensity in learning English as a second language in Hong Kong Secondary School*. Hong Kong Baptist University.
- Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research And Therapy*, 38(1), 933-941.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. *Occupational Stress: A Handbook*, 1, 3-14.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375.
- Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. Sage Publication.
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). *Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality*.
- Lent, R., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal Of Counseling Psychology*, 31, 356- 362.
- Lestari, D. E., Loeneto, B., & Ihsan, D. (2019). The correlation among English learning anxiety, speaking and writing achievements of senior high school students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 4(2), 135-150.
- Li, C., Huang, J., & Li, B. (2021). The predictive effects of classroom environment and trait emotional intelligence on foreign language enjoyment and anxiety. *System*, 96, 102393.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in east asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Liu, W. (2021). Caveats for the use of web of science core collection in old literature retrieval and historical bibliometric analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 121023.
- Liu, C.C., Cheng, Y.B., & Huang, C.W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57(3), 1907-1918.
- Liu, H. J., & Chen, C. W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193- 204.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and english learning motivation. *Education Research International*, 2011, 1-8.
- Liu, M., & Ni, H. (2015). Chinese university efl learners' foreign language

- Writing anxiety: pattern, effect and causes. *English Language Teaching*; 8(3), 46-58.
- Liu, M., & Zhang, X. (2013). An investigation of Chinese university students' foreign language anxiety and English learning motivation. *English Linguistics Research*, 2(1), 1- 13.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: a study with chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(6).
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning* 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P., & Tammy, G. (2012). Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. *In Psychology For Language Learning*, 103-118.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlilik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1136-1150.
- Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2006). The Relationship between Students' Self-Efficacy and Their English Language Achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71.
- Mammadov, S. (2015). Effects of academic acceleration on the social and emotional lives of gifted students.
- Mammadov, E., & Keser, E. (2016). Duygusal zekâ ile akademik başarı ilişkisi: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 13(3), 85-101.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: what to do, what to say. *Intervention in School And Clinic*, 41(4), 218–227.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J.D., & Coob, C.B. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), .267-298.

- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772–781.
- Mayer, J.D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2021). Emotional intelligence and giftednes. *Roeper Review*, 23(3),131-137.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook Of Intelligence*, 400-409.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a satandard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mccombs, B. L. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view*.
- Mccombs, B. L. (2001). *The learner-centered psychological principles: a framework for balancing a focus on academic achievement with a focus on social and emotional learning needs*. Teachers College Press.
- Mccroskey, J., & James C. (1977). Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- Preparatory School, in West Gojjam. Addis Ababa University.*
- Mejías, H., Applebaum, R. L., Applebaum, S. J., & Trotter, R. T. (1991). *Oral communication apprehension and Hispanics: An exploration of oral communication apprehension among Mexican American students in Texas*. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Melanlıoğlu, D. & Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Melkamu, F. (2008). *A study of high school students English learning anxiety and English achievement: with particular reference to grade 11 at Dembecha*

- Mencik, Y. (2017). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ ile akademik başarılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 480664).
- Mercer, S., Ryan, S., & Williams, M. (2012). Psychology for language learning. *Palgra And Macmillan*, 103-116.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: an exploratory study. *Personality And Individual Differences*, 44, 1445-1453.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Morreale, S. G. (2011). The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language. *Wayne State University Dissertations*, 219.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-On duygusal zekâ testi'nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 111228).
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Ocak, G., & Hocaoglu, N. (2024). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dinleme sorunları ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 17-31.
- O'Connor, R., & Little, I. (2003). Revising the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 355883).
- Oğuz, A., & Baysal, E.A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 107-117.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S. *TESLEJ*, 9(3), 1-21.

- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(3), 290–303.
- Orakcı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-28.
- Orakcı, Ş., Aktan, O. & Toraman, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin İngilizce özerklik algısı, kaygısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 426-450.
- Oruç, E. (2020). *İngilizce hazırlık programında yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde öğrenci katılımının rolü*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:617208).
- Oruç, E., & Demirci, C. (2020). Investigating the underlying constructs of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 3(1), 78-93.
- Oxford, R. L. (1992/1993). Language learning strategies in nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2, 18-22.
- Oxford, R. (1999). *Anxiety and the language learner: new insights*. in J. Arnold (ed.), *affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Oya, T., Manola, E., & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.
- Öncü, H. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Öner, N. (1996). *Psikolojik danışmanlıkta yeni ufuklara bir örnek: Duyuşsal Zekâ*. IX. Ulusal Psikoloji Kongresinde Sunulmuş Bildiri, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2):67-78.
- Öner, G., & Tokay G. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğretimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Öveç, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının bazı duyguları (sevgi, korku, mutluluk, üzüntü) resmetmelerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:320395).

- Özbiçer, S. (2018). *Duygusal zekâ geliştirme programının ergenlerin duygusal zekâ ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi: Deneyisel bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 525127).
- Özdemir, M. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 381644).
- Özerbaş-Somuncuoğlu, D. H. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:141553)
- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 540943).
- Özkan, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:547960).
- Özsarı, T., & Büyükkarcı, K. (2022). A study on secondary school students' foreign language anxiety: students' and teachers' perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 324-364.
- Öztürk, T. (2003). *Suggestions about reduced language anxiety caused by personal reasons*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 125520).
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivaton: a case study at a turkish state university*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 321199).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20 (4), 426-443.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Selfbeliefs and school success: self-efficacy, selfconcept, and school achievement*. Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students'self-efficacy in their self-regulated learning strategies: a developmental perspective. *Psychologia*, 45(4), 211-221.

- Palacios, M. L. (1998). *Educación sexual: Lo bueno, lo malo y lo feo*. Bogota: IDEP.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 5-10.
- Pan, C., & Zhang, X. (2021). A longitudinal study of foreign language anxiety and enjoyment. *Language Teaching Research*.
- Pan, V. L. (2014). *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 388952).
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: Can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209–224.
- Passons, W. R. (1975). *Gestalt approaches in counseling*.
- Pektaş, S. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 333811).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality And Individual Differences*, 29(2), 313- 320.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76(1), 14–26.
- Piniel, K., & Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. 3(4), 523-550.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Of Educational Psychology*, 82(1), 33– 50.
- Pintrich, Paul, R., Robert, W., Roeser, & De Groot, M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal Of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Polat, M., & Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Educational Sciences*, 13(11), 1113-1138.

- Price, M. L. (1991). *The subjective experience of foreign language anxiety: interview with highly anxious students*. In e. K. Horwitz, & d. J. Young (eds.), *language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities, *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*, 1(2): 98–111.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between efl learners self efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-Royal*, 3(1), 14-28.
- Raoofi, S., Tan, B.H., & Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Resnik, P. & Dewaele, J. M. (2020). Trait emotional intelligence, positive and negative emotions in first and foreign language classes: A mixed-methods approach. *System*, 94, 102324.
- Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from efl learners' perspective. *Middleeast Journal Of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53, 338-352.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. In: deci, e.l. And ryan, r.m., eds., *handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Nobel Yayınları.
- Sağlam, D. & Arslan, A. (2018). The development of english language skills self-efficacy scale for higher education students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(2), 1-15.
- Saito, Y. & Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707–721.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., & Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence stress reactivity and symptom reports: further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology And Health*, 17(5), 611-627.
- Sanadgol, F. & Abdolmanafi-Rokni, S. J. (2015). Anxiety, motivation and autonomy in iranian high school students: a quantitative study. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 143-149.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 263507).
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: theory, research, and implications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:98688).
- Sayar, K., & Bağlan, F. (2014). *Koruyucu psikoloji çocuk eğitiminde duygusal rehberlik*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. Özgür Yayınları.
- Shih, H. J. (2019). L2 anxiety, self-regulatory strategies, self-efficacy, intended effort and academic achievement: A structural equation modeling approach. *International Education Studies*, 12(3), 24-35.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Yargı Yayınevi.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom foreign language anxiety among turkish primary school students*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 187475).
- Seven, S. (2015). *Çocuk ruh sağlığı*. Pegem Yayıncılık.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 298682).

- Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 160-182.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: an expert system approach. *Cognition And Emotion* 7(3), 325-355.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Schulze, P. A., & Schulze, J. M. (2003). Believing is achieving: the implications of self-efficacy research for family consumer science education. *Aafcs Monograph: Research Applications in Family And Consumer Sciences*, 105-113.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: a self-efficacy analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 74 (1), 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 109-134.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. (2011). *Learning theories: an educational perspective*. Nobel Yayıncılık.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2009). *Students perceptions in the classroom*. Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In a. Wigfield, & j. S. Eccles (eds.), *development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Schwarz, N., & Clore, G. L. (1983). Mood, misattribution, and judgments of wellbeing: informative and directive functions of affective states. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 45(3), 513.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Committee on integrating the science of early childhood development, national research council and institute of medicine.* Washington DC: National Academy Press.
- Skaalvik, E., & Skallvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal Of Education Psychology*, 99(3), 611-625.
- Snyder, C., R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology.* Oxford University Press.
- Soy, E. (2016). *Metacognitive reading strategies and self -Efficacy beliefs of elt students.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:443546).
- Sözer, S. (2024). *Examining foreign language anxiety in the English-medium higher education.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 853215).
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.
- Spielberger, C. D. (1966). *The effects of anxiety on complex learning and academic achievement.* Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Current trends in theory and research on anxiety.*
- Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory for adults.* PsycTESTS Dataset.
- Spielberger, C. D., & Gorsuch, R. L. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory.* Psychologists Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Stein, J. S., & Book, H. E. (2003). *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı.* Özgür Yayınları.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychology*, 52 (10), 1030-1037
- Şahin, Y. (2015). *Takıntılı olma düzeyinin kişilerin genel kaygı, benlik algısı ve psikolojik dayanıklılık durumları açısından değişimlerinin eğitim düzeyleri, cinsiyetleri ve kardeşleri olup olmamasına göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:395095).

- Şakrak, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in Turkish efl students*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 240578).
- Şeftalici, B. (2017). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat Şanlıurfa-Viranşehir örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 459942).
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tajan-Tooma, G. C. (2014). *The impact of motivation on learning Spanish: A tertiary experience in rural Jamaica*. Northern Caribbean University.
- Takan, A. (2014). *The relationship between speaking anxiety and the motivation of Anatolian high school students in English language classes*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 358386).
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 164-172.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?*. Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2022). Foreign language anxiety and individualism-collectivism culture: a top-down approach for a country/regional-level analysis. *Sage Open*, 12(1).
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Öncü Kitap, Ankara.
- Templin, S. A. (1999). The relationship between self-efficacy and language learners grades. *JALT Journal*, 21(1), 112-121.
- Templin, S. A., Guile, T. C., & Okuma, T. (2001). Creating a reliable and valid self efficacy questionnaire and English test to raise learners 12 achievement via raising their selfefficacy. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Japanese Association For Language Teaching*.

- Tez, Z. F. (2017). *Yabancı dil öğrenme kaygısı, utangaçlık ve konuşma kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:461397).
- Tezcan. G. (2016). *4MAT öğretim modeli ve bütünsel beyin modeli'nin fen bilimleri dersi akademik başarısı ve özyeterlik algısı üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 447587).
- Thao, L. T., Thuy, P. T., Thi, N. A., Yen, P. H., Thu, H. T. A., & Tra, N. H. (2023). Impacts of emotional intelligence on second language acquisition: English-major students' perspectives. *SAGE Open*, 13(4).
- Thompson, G. (2016). *Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English*. School Of Cultural And Professional Learning Faculty Of Education.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E. L. (1924). *Measurement Of Intelligence*.
- Thorndike, R. L., & Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- Tılfarlıoğlu, F. T., & Cinkara, E. (2009). Self- efficacy in efl: differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas Royal*, 3(2), 129-142.
- Titrek, O. (2002). Duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma düzeyi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24).
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya: duyguları zekice yönetme*. Pegem Yayıncılık.
- Toker, F., Yıldız K., Necati C., & Behran U. (1968). *Zekâ kuramları*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.
- Tokur, B., & Kaçire, İ. (2015). Yabancı dil branş öğretmenlerinin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 7(28).
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Toptaş, A. Ş. (2021). *Türkiye'de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin almanca konuşma kaygısı*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:673163).
- Torlak, A. (2021). *Gastronomi ve mutfak sanatları öğrencilerinin yabancı dil kaygısı*

ve öz yeterlilik inançları ile mesleki yabancı dile yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 691270).

Torlak, A., & Nizamlioğlu, H.F. (2023). Gastronomi öğrencilerinin yabancı dile ilişkin kaygı, öz yeterlilik ve tutumları arasındaki ilişki. *Aydın Gastronmy*, 7(1), 121-132.

Torres, K. M. (2011). *Heritage language learners' perceptions of taking Spanish language classes: investigating perceptions of skill-specific anxieties, selfefficacies, and ethnic identity*.

Tosun, M. (2013). *On the relationship between emotional intelligence and foreign language skills in elt*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 345550).

Tsai, K. C. (2013). Being a critical and creative thinker: a balanced thinking mode. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 1, 1-9.

Tsai, C. C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.

Tuncer, M., & Akmençe, A. (2018). The research of foreign language course anxiety within different sample and in terms of evolutionary. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 358-370.

Tuncer, M., & Akmençe, A. (2019). Relations among anxiety, self-efficacy and attitude towards foreign language. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.

Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.

Tuncer, M., & Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912.

Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen duygusal zekâ eğitimi programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:302910).

Tugan, S. E. (2015). Relationship between test anxiety and academic achievement. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 98-106.

- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Türkkaynağı, U. (2021). *Investigating the use of speaking E-Portfolios in an EFL context and its effectson students' perceived speaking self-efficacy*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 678234).
- Trylong, V.L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: a study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Dissertation of Purdue University.
- Ulucan, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, öz-yeterlik ve başarı durumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 660574).
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Uslu, M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde İngilizce dersi başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 431254).
- Ülper, H. & Çetinkaya, G. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdıkları çıkarım stratejilerine ilişkin görünüm. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 107-121.
- Üner, S.S., Alcı, B., & Türkan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişki. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Üzel, D., & Hangül, T. (2012). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Vattøy, K. D., & Gamlem, S. M. (2020). Teacher–student interactions and feedback in English as a foreign language classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 50(3), 371–389.
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2011). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Buca Faculty Of Education Journal*, 31.
- Vural, H. (2024). Possible language teacher selves and their contribution to foreign language speaking anxiety: a study over english language teaching and english language and literature departments. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 465-475.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wang, X., Liu, Y. L., Ying, B., & Lin, J. (2023). The effect of learning adaptability on Chinese middle school students' English academic engagement: The chain

- mediating roles of foreign language anxiety and English learning self-efficacy. *Current Psychology*, 42(8), 6682-6692.
- Wang, C., & Pape, S. J. (2007). A Probe into three Chinese boys' self-efficacy beliefs learning as a second language. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(4), 364-377.
- Wang, C., Teng, M. F., & Liu, S. (2023). Psychosocial profiles of university students' emotional adjustment, perceived social support, self-efficacy belief, and foreign language anxiety during COVID-19. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(1), 51-62.
- Wang, M., & Wang, Y. (2024). A structural equation modeling approach in examining EFL students' foreign language enjoyment, trait emotional intelligence, and classroom climate. *Learning and Motivation*, 86, 101981.
- Wechsler, D. (1940). The measurement of adult intelligence. *The Journal Of Nervous And Mental Disease*, 91(4), 548.
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler adult intelligence scale, Wechsler memory scale: technical manual*. Psychological Corporation.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: the untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass Inc..
- White, W. F. (1969). *Psychological principles applied to classroom teaching*. McGraw-Hill Book Company.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *REL C Journal*, 37(3), 308-328.
- Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Xuiqin, Z. (2006). Speaking skills and anxiety. *CELEA Journal*, 1(29), 34-39.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2011). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi.
- Yalçın, E. (2020). *İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 664253).
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. 11, 161-175.

- Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 231680).
- Yanar, B. H. & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 97-110.
- Yanç, C. (2022). *Investigating high school EFL learners' self-efficacy beliefs in the online learning environment*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:746933).
- Yaşlıoğlu M., Pekdemir I., & Toplu D. (2013). Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 191-220.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Demir, Z., & Koç, M. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Yençeri, G. (2017). *Duygusal zekânın kariyer seçimindeki etkilerini belirlemeye yönelik öğretim elemanları üzerine bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 451793).
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 139-146.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim*. Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B., & Durmuş, E. (2007). *Lisans düzeyinde eğitimde duygusal zekâ dersinin kapsam ve işleniş*. International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- 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(2), 682-687.
- Yılmaz Çağlayan, G. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim stilleri ve özyeterlikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:792821).

- Yılmaz, İ. A., Dursun B., Pektaş, K., & Altay A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Pınarhisar MYO örneği. *Electronic Journal Of Vocational Colleges*. (12), 9-2.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 210488).
- Yılmaz, T. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. Sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, ingilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 581169).
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Mcgrawhill College.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zekâ ve sosyal beceri düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 317708).
- Yurtseven, F., & Parker, M. (2015). *Üniversitede psikolojik danışmanlık el kitabı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 186577).
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public school secondary schools*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No: 429754).
- Zhang, X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causalrelationships. *System*, 41(1), 164-177.
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269-2299.
- Zhang, W., & Liu, L. (2013) Study on the formation and properties of liquid crystal emulsion in cosmetic. *Journal of Cosmetics, Dermatological Sciences and Applications*, 3, 139-144.
- Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:103655).

- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & Maccann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96.
- Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2024). On the role of academic buoyancy and self-efficacy in predicting teachers' work engagement: A case of Chinese english as a foreign language teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 131(2), 612-629.
- Zhu, H., Wei, L., & Niu, P. (2020). The novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. *Global Health Research and Policy*, 5(6).
- Ziyan Atli, Z. (2017). *Foreign language anxiety in English language learning*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. (Tez No:465899).
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D.H. (2001). *Self regulated learning and academic achievement theoretical pers.*

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden Kübra KANSIZGÜNDÜZ tarafından, yüksek lisans tezi olarak Prof.Dr. Selami YANGIN'ın danışmanlığında yapılmaktadır. Vermiş olduğunuz bilgiler yüksek lisans tezimin kapsamı dışında kullanılmayacaktır. Sizi yansıtıcı bilgileri, boşlukları doldurarak ve seçeneklerden size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Gereken önemi gösterdiğiniz için teşekkür ederim.

Kübra KANSIZGÜNDÜZ

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
2. Sınıf Düzeyiniz: ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
3. Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü:
☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi
☐ Meslek Lisesi ☐ Güzel Sanatlar lisesi ☐ Spor lisesi
☐ Özel Lise ☐ Diğer Lise
4. Akademik başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐ Çok Yüksek
5. Ekonomik durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐ Çok Yüksek
6. İkamet ettiğiniz yerleşim yeriniz?
☐ İl ☐ İlçe ☐ Köy
7. Babanızın eğitim durumu:
☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul
☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
8. Annenizin eğitim durumu:
☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul
☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
9. Kardeş sayınız:

Ek-2. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

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

Ek-2 (Devam). Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

23. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
24. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					
25. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
26. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.					
27. Sınıfta arkadaşlarımın yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					



Ek-3. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği

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

Ek-3 (Devam). Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği

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

Ek-4. Duygusal Zekâ Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve gerçekliğe kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					
10. Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11. Huysuz bir insanımdır.					
12. Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13. Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14. İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15. Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16. Sevgimi belli edemem.					
17. Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18. Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19. Hoşuma giden şeyleri sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20. Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21. Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					

Ek-4 (Devam). Duygusal Zekâ Ölçeği

22. Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23. Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra karar veririm.					
24. Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25. Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26. Fiziksel görüntümden memnunum.					
27. İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28. İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29. Sabırsız bir insanım.					
30. Diğer insanların duygularını incitmemeye özen gösteririm.					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle motivasyonum vardır.					
32. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35. Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37. Hayattan zevk almıyorum.					

38. Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39. Haklarımı savunamam.					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44. Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45. Ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47. Kendi başıma karar veremem.					
48. Başka insanlara saygı duyarım.					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					

Ek-4 (Devam). Duygusal Zekâ Ölçeği

51. Problemlere farklı çözümler düşünmeye çalışınca tıkanır kalırım.					
52. Hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53. Neler hissettiğimi bilirim.					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58. Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60. Endişeliyimdir.					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63. Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65. Kendimi çok sık, kötü hissederim.					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67. Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69. Kendimi takdir ederim.					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					
71. Tarzımı değiştirmem zordur.					
72. Hayatımdan memnunum.					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben ihtiyaç duyarım.					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					

Ek-4 (Devam). Duygusal Zekâ Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
77. Acı çeken insanların farkına varamam.					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79. Başkalarına göre, bana güvenmek zordur.					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82. Abartmayı severim.					
83. Gülümsemek benim için zordur.					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85. Yeni bir şeylere başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86. İstedğim zaman “hayır” demek benim için zordur.					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

Ek-5. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzinleri

	T.C. RİZE VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-57774812-605.01-91955823		13.12.2023
Konu : Tez Çalışması İzni		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 30.11.2023 tarihli ve 12580 sayılı yazısı. b) Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra KANSIZGÜNDÜZ'ün * Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile Öz-Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki; Duygusal Zekanın Aracılık Rölü * konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan Ölçek formlarını 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz ve ilçelerindeki özel ve resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir. Söz konusu Ölçek formlarını 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz ve ilçelerindeki özel ve resmi liselerde öğrenim gören öğrencilere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.		
OLUR		
Adres : İ Milli Eğitim Müdürlüğü RİZE Tel/Fax No : 0 (464) 280 53 00 E-Posta: eimuram@rize.gov.tr Bu belge güvendi elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama Adresi : https://www.tckb.gov.tr/mab-elya İlgili için: İlhan GÖMELİKSİZ Unvan : Şef İletişim Adresi: rize.meb.gov.tr Faks: 4642805316		

T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kübra KANSIZGUNDÜZ
Kurumu / Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Rize
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Rize ili ve ilçelerindeki özel ve resmi liselerde öğrenim gören öğrenciler
Araştırmanın konusu	Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile Öz-Yeterlik Algılan Arasındaki İlişki: Duygusal Zekanın Aracılık Rolü
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez önerisi
Veri toplama araçları	Ölçek
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Sunulan ölçekler kullanılarak lise öğrencilerinden araştırma kapsamında veri toplanmasında bir sakınca görülmemektedir.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerektesi:

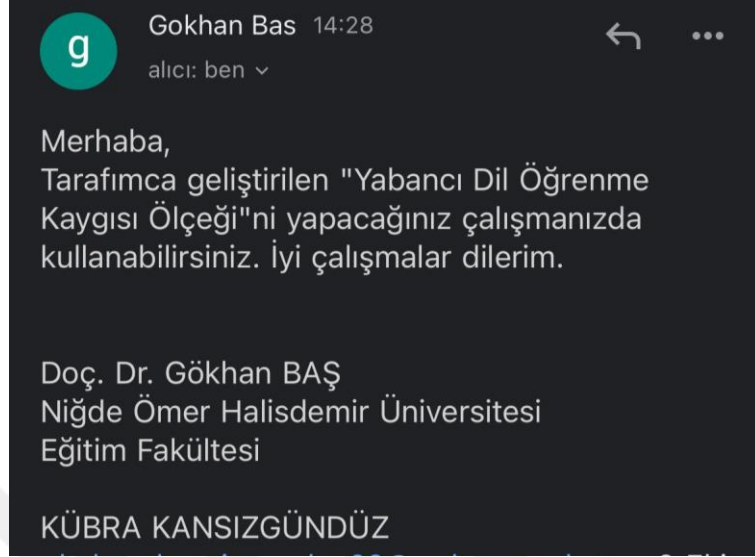


KOMİSYON

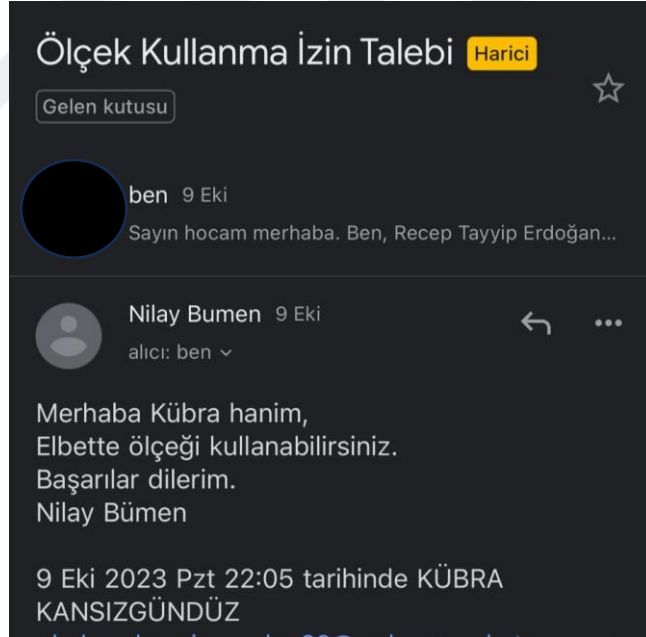


Ek-6. Ölçeklerin Uygulama İzni

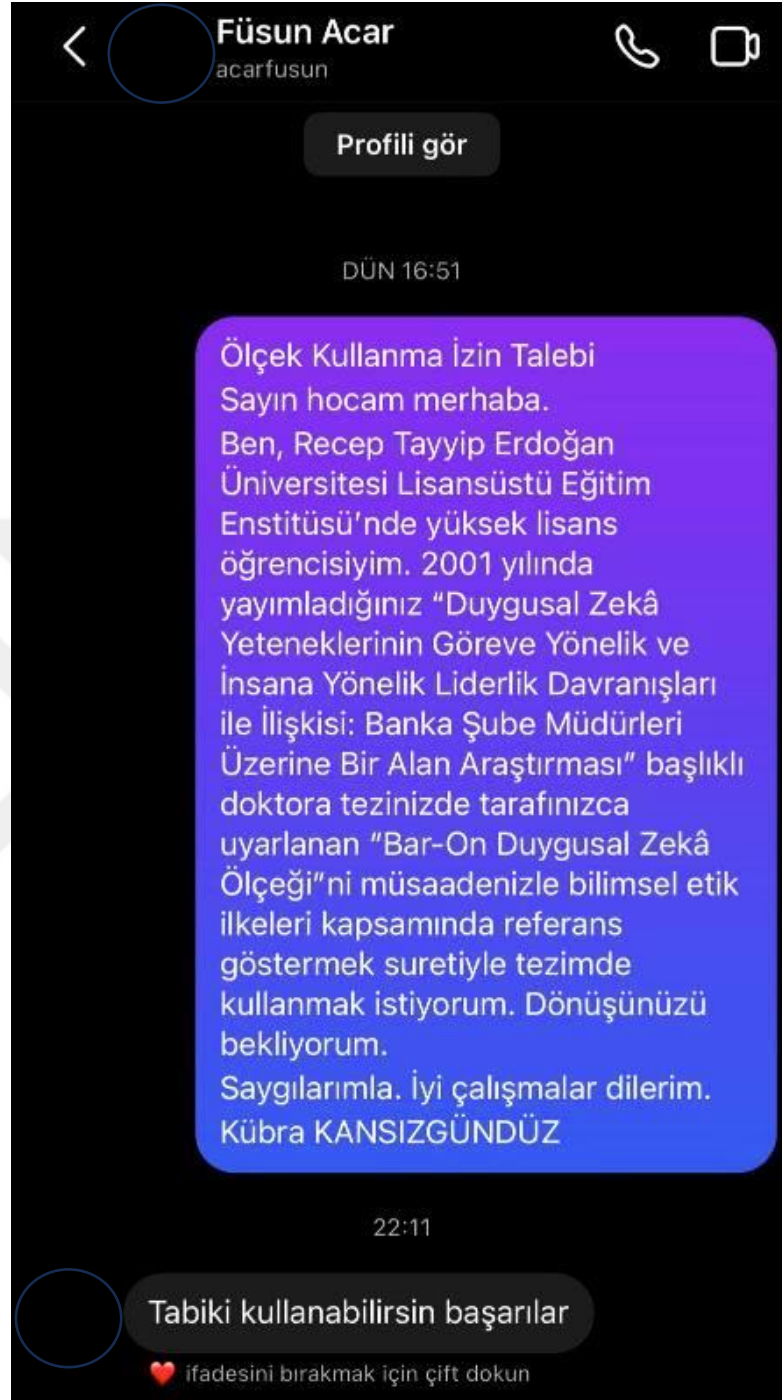
1) Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği Uygulama İzni



2) Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği Uygulama İzni



3) Duygusal Zekâ Ölçeği Uygulama İzni



ETİK KURUL KARARI



T.C.

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 25/10/2023

Toplantı K. Sayısı : 2023/297

Yüksek Lisans Öğrencisi Kübra KANSIZGÜNDÜZ'ün "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracılık Rolü" isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr