

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
KONUŞMA BECERİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM,
KAYGI VE GENEL ÖZ YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN
YORDANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: İbrahim KARAGÖL

İZMİR-2015

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Alper BAŞBAY

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

İbrahim Karagöl





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : İbrahim KARAGÖL

Numarası : 92130003483

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim)

Tez Başlığı (Türkçe) : Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması

Tez Başlığı (İngilizce) : To Predict The Speaking Skills Of University Preparatory Class Students In Terms Of Attitude Towards English, Anxiety And General Self-Efficacy

Tez Savunma Tarihi : 05/08/2015

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Alper BAŞBAY

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

X

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım süreci boyunca görüş ve önerileriyle bana destek olan ve bilimsel anlamda kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Alper BAŞBAY’a değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde büyük desteğini gördüğüm değerli arkadaşım Hale ÇETİN ALKAN’a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde görüş, eleştiri, düşünceleri ve yardımlarıyla her zaman desteğini hissettiğim iş ve oda arkadaşım Arş. Gör. Ahmet DİKBAYIR’a, eğitimim ve araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen aileme çok teşekkür ederim.

İbrahim KARAGÖL

İzmir, 2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
EKLER.....	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
1.3 Problem Cümlesi.....	8
1.4 Araştırmanın Sayıtları.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM II.....	9
İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1 Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1 Yabancı Dil Öğretimi.....	9
2.1.1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler.....	10
2.1.1.1.1 Okuma Becerisi.....	10
2.1.1.1.2 Dinleme Becerisi.....	11
2.1.1.1.3 Yazma Becerisi.....	11
2.1.1.1.4 Konuşma Becerisi.....	12
2.1.1.1.4.1 Bir Beceri Olarak Konuşma.....	13
2.1.1.1.4.2 Konuşma Becerisinin Gelişimi.....	14
2.1.2 Tutum.....	19
2.1.2.1 Tutumun Bileşenleri.....	20
2.1.2.2 Yabancı Dile Yönelik Tutum.....	21
2.1.2.3 Yabancı Dile Yönelik Tutumun Konuşma Becerisine Etkisi.....	22
2.1.3 Kaygı.....	23
2.1.3.1 Yabancı Dil Kaygısı.....	24
2.1.3.2 Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri.....	25
2.1.3.3 Yabancı Dil Kaygısının Konuşma Becerilerine Etkisi.....	27
2.1.4 Öz Yeterlik.....	28
2.1.4.1 Öz Yeterlik Kaynakları.....	29
2.1.4.2 Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterlik.....	30
2.1.4.3 Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterliğin Konuşma Becerisine Etkisi.....	31
2.2 İlgili Araştırmalar.....	32
2.2.1 Yabancı Dile Yönelik Tutumla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	32

2.2.2 Yabancı Dile Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar....	35
2.2.3 Yabancı Dil Kaygısına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	37
2.2.4 Yabancı Dil Kaygısına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	40
2.2.5 Öz Yeterlikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	42
2.2.6 Öz Yeterlikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	46
BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM.....	49
3.1 Araştırmanın Modeli.....	49
3.2 Çalışma Grubu.....	49
3.3 Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1 İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	54
3.3.2 Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği.....	55
3.3.3 Genel Öz Yeterlik Ölçeği.....	56
3.4 Verilerin Toplanması.....	58
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	58
BÖLÜM IV.....	60
BULGULAR VE YORUM.....	60
4.1 Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumu.....	60
BÖLÜM V.....	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1 Sonuç.....	69
5.2 Öneriler.....	71
5.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler.....	71
5.2.2 Araştırmalara Dönük Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	74
EKLER.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	98
ÖZ.....	99
ABSTRACT.....	100
SONSÖZ.....	101

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	49
Tablo 3.2 Speaking Assessment Criteria (Pre-Elementary, Elementary, Pre-Intermediate).	53
Tablo 4.1 Konuşma Becerileri ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları.....	62
Tablo 4.2 Konuşma Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 4.3 Konuşma Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenlerin Yordama Gücü.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
4.1 Bağımlı değişken ve yordayıcı değişkenlere ilişkin grafikler.....	61

EKLER

	Sayfa
Ek 1. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği.....	90
Ek 2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği.....	91
Ek 3. Genel Öz Yeterlik Ölçeği.....	93
Ek 4. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği İzin Belgesi.....	94
Ek 5. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi.....	95
Ek 6. Genel Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi.....	96
Ek 7. Etik Kurul İzin Belgesi.....	97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, sayıtlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1 Problem Durumu

Dil, çağlar boyunca insanlar arasında etkileşimin en önemli aracı olmuştur. Yaşadığımız çağ bilginin en çabuk üretildiği çağdır ve bilimsel olarak hızlı bir ilerlemenin içinde bulunduğumuz bu zaman dilimi, dilin önemini her geçen gün artırmaktadır (Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005). İnsanoğlunun yaşamının merkezinde yer alan dil, insanların birbirlerine olan aşkını, nefretini ifade etmenin en önemli yollarından biridir. İnsanlar için bazen sanatsal bir tatmin bazen ise basit bir zevk kaynağıdır. İnsanlar hayatlarını planlarken, geçmişlerini anarken, fikir ve deneyimlerini paylaşırken, aynı dili konuşan kişilere kendilerini tanıtırken hep dili kullanırlar. Bazıları ise bunu birden fazla dilde yapabilmektedir. Başka bir dil bilmek iyi bir iş sahibi olma, eğitim almak için bir şans, kişinin edebi ve kültürel ufkunu genişletmesi gibi birçok anlama gelmekte ve insanın kariyerini ve olası geleceğini etkilemektedir. İnsanların birden fazla dil konuşabildiği bir dünyada dil öğrenme, milyonlarca kişi için hayati bir önem kazanmaktadır (Cook, 2008).

Dilin önemi bilinmesine ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalara rağmen, etkili bir dil öğreniminin gerçekleşmediği görülmektedir. Geçmişten bu yana süregelen dil öğretiminde yaşanan güçlükler günümüzde halen devam etmektedir. İlköğretim dördüncü sınıftan itibaren alınmaya başlanan İngilizce derslerine rağmen yükseköğretime gelmiş öğrencilerin dil düzeyleri, dil öğretiminde gelinen noktanın beklentileri karşılayamadığını göstermektedir (Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005).

Öğrenciler sekiz yıllık zorunlu eğitim sürecinde ilkokul dördüncü sınıfta başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlamış, ilköğretim ve lisede 700 saat olmak üzere

ortalama 1400 saat İngilizce dersi almışlardır. Buna rağmen, 1400 saatlik program sonunda öğrencilerin %90'ının başlangıç düzeyinden öteye geçemediği görülmüştür. Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokuluna başlangıç düzeyinde kayıt yaptıran öğrenciler buna en iyi örneklerden biridir. Yabancı Diller Yüksekokulu'na kaydolun öğrencilerden 2008-2009 akademik yılında 934 öğrenciden %94.43'ü, 2009-2010 akademik yılında 1090 öğrenciden %97.33'ü, 2010-2011 akademik yılında 1450 öğrenciden %90.20'si ve 2011-2012 akademik yılında 1634 öğrenciden %83.29'u başlangıç düzeyinde İngilizce hazırlık programına kaydolmuştur. Tek bir üniversitedeki bu durum bile öğrencilerin ilköğretim ve lise seviyesinde İngilizce öğrenmeden mezun olduklarını açık bir şekilde göstermektedir (Paker, 2012: 89). İngilizce öğrenmeye her ne kadar erken yaşta başlanılsa da, bugün gelinen noktada İngilizce konuşabilme konusunda halen istenilen ilerlemenin sağlanamadığı görülmektedir. İngilizce konuşulanları az da olsa anlayabilen ama kendini o dilde ifade edemeyen bir nesil yetişmektedir. Yapılan araştırmalar, Türkiye'nin İngilizce yeterlik düzeyi bakımından diğer ülkelere kıyasla oldukça kötü bir durumda olduğunu göstermektedir. Özel bir eğitim şirketinin internet üzerinden yapmış olduğu ve İngilizce seviyelerine göre ülkeleri karşılaştırdığı bir araştırmaya göre Türkiye 24 Avrupa ülkesi arasında sonuncu, 67 ülke içerisinde 43. olmuş (Education First [EF], 2014), birçok ülkenin gerisinde kalmıştır. Türkiye'nin İngilizce yeterlik düzeyi ise dünyanın en büyük 16. ekonomisi olması göz önüne alındığında oldukça düşündürücüdür (Koru ve Akesson, 2011).

İngilizce eğitimindeki bu başarısızlık Türkiye'nin birbirinden farklı kamu ya da özel kurumlarında çalışan birçok lise ve üniversite mezunu için de hemen hemen aynıdır. Aldıkları onca yıl dil eğitime rağmen mezunların birçoğunun başlangıç düzeyinde bile konuşamadıkları görülmektedir. Akademisyen düzeyinde olanların bazılarının sadece okuduğunu anlayabilecek seviyede olduğu dile getirilmektedir. Tüm bu çıktılar şuan ki mevcut sistemin İngilizce söylenenleri duyamayan, kendilerini ifade edemeyen ve yazamayan, ama sadece paragraf düzeyinde yazılı metinleri sözlük yardımıyla anlayabilen bireyler ortaya çıkardığını göstermektedir (Paker, 2012). Hâlbuki İngilizce bilim ve

teknolojiden, eğitim-öğretimden sosyal alana kadar bütün alanlarda en çok konuşulan dildir ve bu yüzden daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005). Yaşanılan bu teknoloji çağında, çağın gerisinde kalınmaması ve yeniliklerin ilk elden takip edilebilmesi, ortak dil olan İngilizcenin bilinmesini bir nevi zorunlu hale getirmiştir. Bu yüzden bireylerin karşısındaki anlayacak ve kendilerini ifade edebilecek düzeyde İngilizce konuşabilmesi gerekmektedir. Fakat mevcut durumda yabancı dil öğrenimi konusunda çok başarılı olunmadığı bilinen bir gerçektir ve verilerle de desteklenmektedir. Öğrenciler İngilizce konuşabilme, kendini ifade edebilmede sıkıntılar yaşamaktadırlar. Konuşmak isteyenler ise konuşurken hata yapma endişesi taşımakta, konuşmaya karşı çekingen davranmaktadırlar. Yabancı dil konuşma becerisinin diğer dilsel becerilere oranla daha az geliştiği (Kondal, 2009) görülmektedir. Bu durum birçok araştırmacının ilgisini çekmekte, yabancı dil konuşma becerisi üzerine araştırmalar (Basic, 2011; Mahmoodzadeh, 2012; Philips, 1992; Woodrow, 2006) yapılmaktadır. Bu yüzden İngilizce konuşma becerisini olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik gerekli önlemlerin alınması önemli görülmektedir.

Yapılan birçok araştırma dil öğreniminde konuşma becerisini etkileyen bazı etmenler olduğunu göstermektedir (Dulay, Burt ve Krashen, 1982). Bunlardan bireysel farklılıklar (Larsen-Freeman ve Long, 1991), sosyal çevre, etkileşim oranı, dil aktarımı, kavrama vb. gibi etmenler en çok üzerinde durulan faktörlerdir (Aksoy, 2012). Sonuçta her birey geçmiş yaşamları, tecrübeleri, almış oldukları eğitim, psikolojik ve fizyolojik yapısı, sosyal ve ekonomik durumlar gibi faktörlerden dolayı birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler. Bu farklar Türkiye’de oldukça karmaşık ve zorlu bir süreç olan dil öğrenimi de etkilemektedir (Çimen, 2011). Çünkü insanlar duydukları her şeyi belleklerine almazlar. İhtiyaçları, tutumları, duygusal durumları gibi faktörler algıladıkları şeyleri filtreden geçirir (Dulay vd., 1982). Sahip oldukları bu duygu ve düşünceler, birey farkında olmasa bile dil öğrenimini yönlendirmeye başlar. Bazen göz ardı edilen tutum, motivasyon, stres, kaygı, öz saygı, öz yeterlik, dışadönüklük, içedönüklük, risk alma gibi faktörler dil öğretiminde çok büyük farklar oluşturabilmektedir. Bu faktörlerden tutum, kaygı ve öz yeterliğin yabancı dil

konuşma becerisi ve başarının anlamlı yordayıcıları olduğu, söz konusu değişkenlerin konuşma becerisi ve başarının artırılmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. İngilizce konuşmaya yönelik olumlu tutumları olan öğrencilerin olumsuz tutum taşıyan öğrencilere göre konuşma etkinliklerine daha çok katılacağı ve konuşmada yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için çok farklı stratejilerden yararlanabilecekleri (Bui ve Intaraprasert, 2013); kaygının yabancı dil öğreniminde başarıyı en çok yordayan ve öğrenmeyi en çok etkileyen faktör olduğu (Horwitz vd., 1986) ifade edilmektedir. Ayrıca, öz güven eksikliğinin yabancı dil sınıflarında konuşma becerisinin gelişmemesindeki en önemli nedenlerinden biri olduğu, öz güven eksikliği yaşayan öğrencilerin yabancı dil konuşmaya isteksiz davrandığı görülmektedir (Idrus, Salleh ve Ali, 2013). Bu durum ise araştırmanın bir diğer değişkeni olan öz yeterliğin yabancı dil sınıflarındaki önemini göstermektedir. Bu nedenle tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıkların dil öğreniminde göz ardı edilmemesi, eğitim sürecinin şekillendirilmesinde dikkate alınması gerekli görülmektedir.

Dil öğreniminde ve konuşma becerisi üzerinde önemli bir yere sahip olan tutum, bir nesne ya da düşünceye ait öz bir değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Bohner ve Wanke, 2002: 5; akt. McKenzie, 2010: 19). Öğrenilen dile ve kültüre yönelik olumlu tutumların başarıyı artırdığına inanılırken, olumsuz tutumların ise öğrenmeyi engellediğine inanılmaktadır. Tutumun, yabancı dil öğretiminde başarıyı ve öğrenmeyi etkilediği bilinmektedir. Gardner (1985) yabancı dile yönelik tutum ve başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu, Brown (1994) tutumların çocukluk döneminden itibaren geliştiğini, ailenin ve çevrenin, tutumları olumlu ya da olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Tutumların önemi Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nde de görülmektedir. Bu yönergeye göre yabancı dil öğretiminin amaçlarında birisi, bireylere yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2006). Pek çok araştırmacı tarafından dil öğrenimi (Aksu ve Genç, 2004; Bilgin, 2006; Dağlıoğlu, 2004; Fırat, 2009; İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2009; Lau, 2006; Pineda, 2011; Reilly, 1988; Smith, 1971) ve konuşma becerisine (Bui ve Intaraprasert, 2013; Marzban ve Sadighi,

2013) yönelik tutumlarla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Olumlu tutumların konuşma becerisi üzerinde önemli etkisi olup öğrencilere fayda sağladığı, olumsuz tutumların aksine öğrencinin motivasyonunu, ilgisini azalttığı görülmektedir. Motivasyon eksikliğinden dolayı öğrenciler, dil öğreniminde yeterli başarıya ulaşamamaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin, ğrencilerinin dil öğrenmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olabileceğinin farkında olması büyük önem taşımaktadır (Brown, 2007).

Dil ğreniminde önemli bir yere sahip bir diğer faktör olan yabancı dil kaygısı, “dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil öğrenme ortamıyla ilgili davranışların, inançların, duyguların ve bireyin benlik algısının bütünü” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 128) olarak tanımlanmaktadır. Kaygının yabancı dil başarısı (Aida, 1994; Aksoy, 2012; Batumlu, 2006; Chen, 2007; imen, 2011; Demirdaş, 2012; Gülsün, 1997; Horwitz vd., 1986; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Wrde, 2003) ve konuşma becerisini (Philips, 1992; Xianping, 2003) etkilediğine, dil öğreniminde olumsuz bir etkiye sahip olduğuna dair alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisi arasında olumsuz bir ilişki olduğu, başarıyı engellediği bilinmektedir. Kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan korktukları, heyecana kapıldıkları ve kendilerinden emin olamadıkları ifade edilmektedir. Horwitz ve arkadaşlarına (1986) göre yabancı dil sınıfları yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlardır. Kaygı, yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin en fazla kaygı duydukları anın ise yabancı dilde konuşma becerisini sergiledikleri zaman olduğu ifade edilmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991) ise yabancı dil edinimini etkilediği, o dilde konuşmayı zorlaştırdığı için kaygının yabancı dil öğrencileri için önemli sorun oluşturduğunu belirtmektedir.

Dil ğreniminde önemli bir rolü olduğuna inanılan bir diğer kavram öz yeterliktir. z yeterlik “bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme kapasitesine ilişkin kendi öz yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986: 391). Bireyin bir matematik problemi çözmesi, bisiklete binmesi, kitap okuması gibi

yapabilecekleri şeyler konusunda kendi inancıdır. Kişinin kendisine yönelik bunu yapabilir, bunu yapamam şeklinde yargısını gerektirir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Öz yeterliğin konuşma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu ve başarıyı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin başarı güdüsüyle hareket ettiği ve bu inancının motivasyonla birlikte başarıyı artırdığı (Pajares ve Schunk, 2001) ifade edilmektedir. Schunk (1989b; akt. Schunk, 1991: 208) sınıf ortamında öz yeterliğin gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

Bir etkinlik sırasında öğrenciler bu etkinliği yapıp yapamayacakları konusunda farklı düşüncelere sahiptirler. Öğrencilerin öz yeterlik duyguları; geçmiş deneyimleri, tutumları ve yeteneklerine göre değişmektedir. Öğretmenin dönütü ve ödül gibi durumsal faktörlerle birlikte kişisel faktörler öğrencinin kendine olan inancını etkilemektedir. Öğrenci etkinliği başardığını hissederse öz yeterlik duygusu gelişmekte, buna bağlı olarak motivasyonu ve başarı güdüsü de yükselmektedir.

Kişinin kendisine olan bu inancının başarıyı (Aydiner, 2011; Büyükduman, 2006; Chen, 2007; Cheng, 2001; Çubukçu, 2008; Erzen, 2013; Huang ve Chang, 1996; Rahemi, 2007; Rahimi ve Abedini, 2009; Şallı, 2012) ve konuşma becerisini (Amwazir, Perpisa ve İkhsan, 2013; Aregu, 2013; Husna, 2014) etkilediği, öz yeterliğin konuşma becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğu yine yapılan birçok araştırmayla desteklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik konularında birçok çalışma bulunmaktadır (Aida, 1994; Cheng, 2001; Horwitz vd., 1986). Söz konusu değişkenler ile İngilizce okuma ve dinleme becerileri üzerine birçok çalışmaya rastlanabilirken, İngilizce konuşma becerisi ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu üç değişkenin birlikte ele alınıp İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıklamalar ışığında, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, kaygı, genel öz yeterlikleri ile İngilizce konuşma becerisi değişkenleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin İngilizce konuşma becerisini yordama düzeyinin açıklanması gerekli ve önemli görülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinin geliştirilebilmesi, öğrencilere verilen eğitimin daha etkili ve verimli bir hale gelebilmesi, uygulanan eğitim programlarının geliştirilebilmesine yardımcı olacak bulgulara ulaşabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç dahilinde Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarında okuyan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini yordayan değişken(ler)i ve bu değişken(ler)in İngilizce konuşma becerisini ne derece yordadığını belirlemek hedeflenmiştir.

İngilizce öğretimi, dünyada ortak kullanılan dilin İngilizce olması nedeniyle tüm ülkelerin eğitim sistemleri içinde önemli bir konuma sahiptir. Dünyanın, bilginin ve ihtiyaçların değişmesiyle birlikte son zamanlarda İngilizce öğrenme konusunda duyulan eksiklikler hissedilir derecede artmaktadır. İngilizce öğrenmeye her ne kadar erken yaşlarda başlanılmış olsa da bugün gelinen noktada İngilizce konusunda ileriye gidilemediği görülmektedir.

Bu sorunu gidermek için Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve özel kuruluşlar İngilizce öğrenmeye yönelik yeterli düzeyde eğitim verebilmek amacıyla çeşitli politikalar izlemekte ve farklı yöntemler uygulamaktadır. Uygulanan bu yöntem ve politikalara rağmen, üniversite düzeyine gelen bir öğrencinin İngilizce seviyesinin çok düşük olduğu görülmektedir. Üniversite bittikten sonra bile yeterli seviyede İngilizce konuşamayan mezunlar her geçen gün artmaktadır. İngilizce ise bugünün dünyasında, hem iş hayatında hem de akademik hayatta her daim karşılaşılan önemli bir boşluk olarak hissedilmektedir. Bu açığı kapatmak isteyen bireyler ise mezun olduktan sonra yurt dışına gitmekte, özel dersler almakta, kurslara kaydolmaktadır. Bu durum beraberinde ekonomik olumsuzluklar getirmektedir. İngilizce eğitimindeki bu kötü gidişattan kurtulmak için uygulanan yöntemlerin tüm bireylere genellenmesi yerine bireylerin geçmiş yaşantılarından, sosyo-ekonomik durumlarından kaynaklanan ve dil öğrenmelerini olumlu

ya da olumsuz yönde etkileyebilecek tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir (Çimen, 2011).

Alanyazın incelendiğinde İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterliğin İngilizce konuşma becerisi için önemli değişkenler olduğu görülmektedir. İngilizce konuşma becerisi ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin açıklanması ve yordayıcı değişkenlerin belirlenmesi, yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan programlara ve ilgili alanyazına katkı getirebilmesi açısından önemli görülmektedir. Öte yandan, Türkiye’de İngilizce konuşma becerisi üzerine yapılmış çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma, alanyazındaki eksikliğin giderilmesine katkı getirmesi bakımından ayrıca önemli görülmektedir. Bu anlamda sunulan önerilerin öğretmenlere, karar vericilere ve programın paydaşlarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.3 Problem Cümlesi

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlikleri İngilizce konuşma becerisini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Sayıltıları

Katılımcılar veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıflarında öğrenim gören pre-elementary, elementary ve pre-intermediate düzeyindeki öğrenciler ile;
2. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının psikometrik nitelikleri ve katılımcıların verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya yön veren kavramlar, kuramsal açıklamalar ışığında irdelenmeye çalışılmış, ardından da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

2.1.1 Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğrenmeye yönelik gereksinim ve bu yönde atılan adımların izleri insanlık tarihinde ilk çağlara kadar sürülebilir. İnsan ilişkilerinin yoğunlaştığı günümüzde insanlar ortak bir dil olarak sürekli farklı diller öğrenme yoluna gitmişlerdir. Tüm bu girişimlere rağmen dil öğrenmenin sorunlarına yönelik halen somut çözümler getirilebilmiş değildir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili tartışmalar halen daha varlığını sürdürmektedir (Tapan, 1995: 149).

Yabancı dil öğretiminde ana dil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi gerektiğine inanılmaktadır. Yani ikinci bir dil öğrenen kişi ilk başta duyacak, sonra konuşacak, daha sonra okuma ve yazmayı öğrenecektir. Bu sıralamaya göre her beceriyi ayrı ayrı geliştirmenin zor olduğu görülmektedir. Çünkü sınıf içi uygulamalarda bu dört temel beceri birlikte kullanılmaktadır. Günümüzde bu becerilerin kullanılma oranı yabancı dil öğrenme amacına göre farklılık gösterse de, bir beceri bir diğerinden daha üstün görülmemektedir. Sadece her beceriye verilen yüzdeler değişmektedir (Demirel, 2012).

Etkili bir yabancı dil eğitimi okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerisinden oluşmaktadır. Bu becerilerden okuma ve dinleme anlamaya yönelik (receptive language skills), yazma ve konuşma anlatmaya yönelik (expressive language skills) dil becerilerini oluşturmaktadır (Doğan, 2008). Bu dört beceri birbirinden bağımsız gibi görünse de günlük yaşamda birbirleriyle iç içedir ve birbirlerini tamamlamaktadırlar.

Aşağıda, dil öğretiminde önemli bir yere sahip bu temel becerilere değinilmiştir.

2.1.1.1 Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

2.1.1.1.1 Okuma Becerisi

Okuma, dil kurallarına uyularak yazılmış metinleri duyu organları aracılığıyla algılayıp anlamlandırma, kavrama, düşünce yürütme ve yargıya varma sürecidir (Göçer, 2007; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Zihinsel bir süreç olarak değerlendirilen okuma; görme, seslendirme, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin farklı işlevlerinden oluşan karmaşık ve etkin bir süreçtir. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, beyinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okuma zihnin gelişimine büyük katkılar sağlayan bir öğrenme alanıdır (Değer ve Fidan, 2004; Göçer, 2007).

Dilin anlama ve anlatma olmak üzere iki boyutu vardır. Okuma anlama boyutunu oluşturmaktadır ve iletişimin en önemli unsurlarından biridir. Okuduğunu anlamak metnin anlamını özümsemektir (Sallabaş, 2008). Okuma ve anlama birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Birbirlerini tamamlarlar. Okuma olmadan anlama olamayacağı gibi metni anlamadan okumak da onu seslendirmekten başka bir şey değildir (Yılmaz, 2008).

Okuma becerisinin öğretiminde öğretmenin amacı, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek olmalıdır. Öğretmenden beklenen, farklı ve özgün materyaller yardımıyla istenilen becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler düzenlemesidir. Okumanın amaçlara göre çeşitlilik gösterdiğini, telefon rehberinde numara ararken yapılan okuma ile metin okumanın aynı olmadığını onlara göstermesi gerekmektedir. Okuma becerisini kazandırırken öğrencilerin yapmış olduğu hataları gidermeli, onlara rehberlik etmelidir. Öğrencilerin; öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, varsayımlar yapma, alternatif görüşler üretme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, metnin özetini çıkarma, metin hakkında ayrıntılı ya da genel bilgi verme, neden-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirmede bulunma gibi belli okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Demirel, 2010; Yalçın, 2001).

2.1.1.1.2 Dinleme Becerisi

Dört temel beceriden biri olan dinleme, insanların en çok kullandığı ve ilk kazandığı beceridir. Alanyazında dinlemenin farklı tanımlarına rastlanmaktadır (Doğan, 2008: 263):

- “Mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş” (Jalongo, 1995: 13)
- “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (Johnson, 1951: 58)
- “İşitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” (Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983).

Dinleme eğitiminde amaç, öğrenciye konuşmacıdan gelen iletiyi anlayabilme becerisini kazandırmaktır. Dinleme becerisinde öğrencilerden sesi tanıması, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek anlam değişikliklerini fark etmesi, gelen mesajı doğru bir şekilde anlaması beklenmektedir (Bergil, 2010; Demirel, 2012). Öğrencilerin bu becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli dinleme aktiviteleri bulunmaktadır. Bunlar; sorulara cevap verme, özetleme, not alma, hikâyeler, şarkılar, problem çözme, yorumlama, yönergeye uyma, doğru/yanlış, maddeleri işaretleme, hataları bulma, boşluk doldurma, tanımları tahmin etme şeklinde sıralanabilir (Ur, 1992). Burada önemli olan, her etkinlikte dinlemeye yönelik bir amaç sağlamaktır. Öğrencinin neyi, niçin dinlediğini bilmesi gerekmektedir. Aksi halde, amaç belirtilmeden yapılan dinleme etkinliklerinden etkili sonuçlar elde edilemez (Doğan, 2008).

2.1.1.1.3 Yazma Becerisi

Yazma bireyin bilgi, beceri ve strateji gibi birçok süreci aynı anda koordine etme yeteneğini içeren üstbilişsel karmaşık bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins ve Cihak, 2005). Yazma; anlama, düşünme, geliştirme, üretme alt becerilerine sahip mekanik olmayan bir süreçtir (Bergil, 2010). Konuşma becerisinde çok fazla önemsenmeyen bazı hatalar yazma sürecinde göz ardı edilmemektedir. Bu nedenle yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin gelişimi büyük önem arz etmektedir (İlter, 2007).

Yazma becerisinde hedef dilin yapısının kavranması, sözcüklerin uygun bir biçimde yerine konması, cümle kalıplarının öğrenilmesiyle birlikte bireyin basit düzeyde yazılı metinler üretebilme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu beceri ile öğrencilerin günlük yaşamlarında e-posta, resmi ya da özel mektuplar, form doldurma, faks yazma, not alma, alıştırma yapma, ödev yapma, dilekçe yazma gibi etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Bergil, 2010).

2.1.1.1.4 Konuşma Becerisi

Bireyin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa sözlü bir şekilde ifade etmesi şeklinde tanımlanan konuşma becerisi, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri öğrenilen dilin anlaşılır bir şekilde konuşulmasıdır (Demirel, 2012). Öğrenenden kendini o dilde anlatabilmesi, günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde konuşabilmesi beklenmektedir.

Konuşma, hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma becerisini kazanan bireylerin dili doğru ve kurallarına uygun bir şekilde öğrenmesi yeterli olmayıp, jest ve mimik gibi sözel olmayan bazı davranışları da bilmeleri gerekmektedir (Demirel, 2012). Bu durum yabancı dil öğrenimini uzun ve zorlu bir süreç haline getirmektedir. Yeni bir dile, yeni bir kültüre, yeni bir düşünme biçimine adapte olurken insanın anadilinin sınırlarından çıkması, tüm benliğini ona vermesi söz konusudur. Dil öğrenirken pek çok değişken bu süreçte rol oynamaktadır. Dil öğrenimi bu yüzden birinin kendi başına üstesinden gelebileceği bir olgu olarak görülmemektedir (Brown, 2007).

Günümüzde yabancı dile verilen önem yabancı dil öğretimini etkilemekte, bunun sonucu olarak akademisyenler, öğretmenler dil öğretiminde yeni ve yaratıcı yaklaşımlar ileri sürmektedir. Bu yaklaşımlar içerisinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dört temel becerinin dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu herkes tarafından bilinmektedir.

Hangi amaçla olursa olsun dil öğretiminde bu dört temel beceriye gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Fakat kimi kurumlarda konuşma becerisine gereken önem verilmemekte ya da bu beceri göz ardı edilmektedir (Barın, 2000). Yapılan çalışmalar dil öğretiminde konuşma becerisinin yeterince gelişmediğini, diğer becerilere kıyasla daha az gelişmiş olduğunu göstermektedir (Barın, 1997; Esin, 2012; Kondal, 2009). Bu nedenle konuşma becerisinin üzerinde daha fazla durulması gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu noktada konuşma becerisinin genel yapısı, bu becerinin geliştirilmesinde önerilen teknikler ve bu beceriyi etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

2.1.1.1.4.1 Bir Beceri Olarak Konuşma

Konuşma duygu, düşünce ve tasarıların sözel olarak ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özbay, 2005). Konuşabilme anadilde daha rahat ve kolayken, öğrenmekte olunan farklı bir dilde ise bunun tam tersi söz konusudur. Doğal olarak yabancı dil sınıflarında karşılaşılan en büyük problemlerden biri öğrencilerin bu dili konuşamamasıdır. Yabancı bir dili konuşabilmek için belli bir dilbilgisi ve kelime haznesine sahip olmak gerekmektedir. Dil sınıflarının bir kısmı genellikle bu alana daha çok ağırlık vermektedir. Hâlbuki konuşabilmek için bilginin (knowledge) yanı sıra beceriye (skill) de ihtiyaç vardır. Örneğin, araba sürebilmek için şoförün debriyaj, fren ve gaz pedallarının ismini, ne işe yaradıklarını ve bunların nasıl çalıştırılması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra şoförün bu kontrolleri sağlayabilmesi ve arabayı etrafa çarpmadan sürebilmesi için bunları yerine getirebilecek becerilere de sahip olması gerekmektedir. Konuşabilmek tıpkı bu sürece benzemektedir. Cümleleri kuramsal olarak yanlışsız bir şekilde oluşturabilme bilgisine sahip olmak yetmez, aynı zamanda bunu ifade edebilmek gerekmektedir. Bu hızlı bir şekilde düşünmeyi, akıcı bir şekilde cümleler halinde söylemeyi gerektirir (Bygate, 1987: 4). Günümüzde bu becerinin geliştirilmesinde farklı materyallerden yararlanılmakta, konuşmayı daha kolay hale getirebilmek için farklı etkinliklere başvurulmaktadır.

2.1.1.1.4.2 Konuşma Becerisinin Gelişimi

Konuşma dili yazı dili gibi anlaşılması güç ve uzun cümleler içermez. Yazı dilinde yazar, en son haline karar verene kadar beğenmediği cümlelerin, kelimelerin yerini değiştirir ya da onları tamamen yazıdan çıkarabilir. Zaman kısıtlaması olmadığı için, yazı yazarken yazacağı cümleler üzerinde çokça kafa yorabilir. Konuşmada ise zaman kısıtlıdır ve çokça hata yapılabilir. Söylemek istenenler unutulabilir, düzgün bir şekilde söylenemeyebilir ve hatta bir önce söylenmiş olunanlar unutup tekrar edilebilir. Dinleyici gürültüden, bir anlık dalgınlıktan ya da başka bir nedenden dolayı konuşmanın bazı bölümlerini kaçırabilir. İşte tüm bunlar konuşma dilinin yazı dilinden farklı olduğunu ve kitap gibi konuşmanın zor olduğunu gösterir (Bygate, 1987: 11). Her ne kadar kitap gibi konuşulmasa da bu, konuşma becerisinin geliştirilemeyeceği anlamına gelmez.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılması önerilen çeşitli etkinlik ve aktiviteler vardır. Ur (1992: 120) başarılı konuşma etkinliklerinde olması gereken özellikler şöyle ifade etmektedir:

- Başarılı bir konuşma etkinliğinin gerçekleştiği sınıflarda daha çok öğrenciler konuşur,
- Sınıfın sadece azınlık kısmı değil, herkes konuşur,
- Sınıf içi motivasyon yüksektir,
- Öğrenciler kendilerini anlaşılır şekilde ifade edebilir, dili düzgün kullanabilirler.

Byrne (1988: 24-25; akt. Peçenek, 1997) konuşma becerisinin geliştirilmesinde kontrollü ve serbest alıştırma olmak üzere iki etkinlikten bahseder. Bunlardan ilki olan kısa diyaloglar halindeki kontrollü beceriler öğrencilerin söz dağarcığı, sesletim konusunda karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesinde kullanılan etkili bir yol olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin dili serbestçe kullanabildiği etkinlik olan serbest alıştırma ise bulmaca, sözcük oyunları, bellek oyunları ve çizim oyunları gibi öğrencilerin kendilerini rahatça

ifade edebildikleri etkinlikleri kapsamaktadır. Klippel (1984) konuşma öğretiminde kullanılan teknikleri üç grup altında toplar. Bunlar; sorular ve yanıtlar başlığı altında ısınma alıştırmaları, görüşmeler, tahmin oyunları, bilmeceler ve soru sorma etkinlikleri; tartışmalar ve kararlar başlığı altında problem çözme etkinlikleri, sıralama alıştırmaları, düşünme stratejileri, değerleri açıklama teknikleri ve tartışma oyunları; öyküler ve sahnelemeler başlığı altında mim, benzetim ve rol oynama ve sahnelemelerdir. Harmer (2001) konuşma becerisinin geliştirilmesinde benzetim ve rol yapma, anket, hazırlıklı konuşmalar, tartışma, iletişim oyunları ve senaryo canlandırma; Ur (1992) ise resimleri tasvir etme, resimlerdeki farklılıklar, ortak şeyler, alışveriş listesi ve problem çözme gibi etkinliklerin kullanılmasını önermektedir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan bu etkinliklerin dışında daha farklı teknikler de kullanılmaktadır. Konuşma becerisi için sıkça kullanılanlardan biri grup çalışmalarıdır. En az iki kişiden oluşan gruplar halinde ortak bir konu üzerinde yapılan çalışmalara grup çalışması denmektedir (Bergil, 2010). Karşılıklı işbirliği, bilgi alış verişine dayanan grup çalışmasında, öğrenciler belirli bir etkinlik kapsamında belirlenen amacı gerçekleştirebilmek için birbirlerine yardım ederek çalışırlar (Peçenek, 1997).

Grup çalışmalarında ideal sayının üç kişi olabilmesine rağmen, kalabalık sınıflarda bu sayı 15'e kadar çıkabilmektedir. Bu teknikte gruplar öğretmen tarafından seçkisiz bir şekilde oluşturulmalı, iyi öğrenciler bir tarafta toplanmamalıdır. Grup çalışmasında anadile zorunlu olmadıkça izin verilmemelidir. Öğretmen grupları yakından takip etmeli, onlara yardımcı olmalıdır. Her gruba kendini ifade edebilmeleri için 10-15 dakika verilmeli, grup sözcüsü konuyu sunmalıdır. Daha sonra diğer gruptan onlara soru yöneltmeleri sağlanmalı ve sınıfta tartışma ortamı oluşturulmaya çalışılmalıdır (Demirel, 2012).

Bir diğer teknik olan ikili çalışma, öğrencilerin ikerli gruplar halinde çalışmaları olarak tanımlanabilir. İkili çalışmalarda çalışma düzeni, etkinliğin türüne ve sınıfta bulunan

eşyaların konumuna göre değişmektedir (Yaşlı, 2008). Etkinliğin türüne göre yine ikili çalışmaların süresi 5-20 dakika arasında değişebilir. Bir ders boyunca aynı ya da farklı etkinlikler üzerinde birkaç kez ikili çalışma yapılabilir (Peçenek, 1997). Bu etkinlik öğrencileri konuşmaya teşvik etmesi, konuşmaya daha çok olanak sağlaması, öğrencilerin rahat bir şekilde çalışmasına ve daha özgür hareket etmesine olanak sağlaması, hızlı ve kolay organize edilebilmesi bakımından oldukça kullanışlıdır (Harmer, 2001).

Benzetim, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecek durumları gerçekmiş gibi ele almalarına ve onunla ilgili eğitici çalışmalar yapmalarına olanak tanıyan, konuşma becerisinin gelişiminde kullanılan başka bir öğretim tekniğidir (Harmer, 2001). Benzetimler, öğrencilerin rollerini özümsemelerini, problem çözmeyi, karar vermeyi öğrenmelerini sağlar (Doğanay, 2007). Bu tekniğin, öğrencileri yaparak ve yaşayarak öğrenmeye ittiği için öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı ve motive ettiği bilinmektedir (Demirel, 2012). Bu etkinlikte ilk olarak tartışmaya açık bir sorun belirlenir. Daha sonra sorunu ve çevreyi canlandırabilecek malzemeler hazırlanır. Öğrencilere soruna ilişkin genel bilgiler verilir. Öğrenciler senaryoya uygun hareket ederek bu sorunu ele alır ve sınıfa sunarlar. Öğrencilerden bireysel deneyimlerinden de faydalanarak sorunu çözmeleri ve bir karara varmaları beklenir (Peçenek, 1997).

Rol oynama, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına benzer durumları dramatize ettiği (Bergil, 2010), yabancı dil sınıflarında öğrencinin öğrenmekte olduğu dili kullanmasına olanak sağlayan önemli bir diğer etkinliktir. Benzetim etkinliğinden farklı olarak bu etkinlikte öğrencilere canlandıracakları karakterler hakkında bilgi verilir (Harmer, 2001). Bu tekniğin amacına ulaşabilmesi için ilk olarak ortam oluşturulmalı, grup motive edilmelidir. Rol yapılacak sahne hazırlanmalı, katılımcılar seçilmelidir. Daha sonra katılımcıların rollerini sergilemeleri istenmelidir. Rol almak istemeyen öğrencilerden oyunu analiz etmeleri için gözlemci olmaları istenebilir. Rol oynama sona erdikten sonra tüm sınıfın olayı tartışması, öğrencilerden oyunun güçlü ve zayıf yönlerini söylemeleri, oyunu eleştirmeleri beklenir (Doğanay, 2007).

Konuşma becerisinin gelişiminde sıkça kullanılan bir diğer teknik problem çözme, hedefe ulaşabilmek için etkili araç ya da davranışların çeşitli olanaklar arasında seçilerek kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Bu tür etkinliklerde öğretmen ortaya bir sorun koyar ve öğrencilerden bu soruna çözümler üretmelerini ister (Bergil, 2010). Burada dikkat edilmesi gereken, ortaya konan problemin öğrenciler için anlamlı olmasıdır. Bu bağlamda okulda istenmeyen davranışlar, okul etrafında başıboş gezen hayvanlar, sınıf gezisi için gerekli para, yemek sırası, okulun eksik araç gereçleri gibi gerçek yaşamdan problemler seçilmesine dikkat edilmelidir (Doğanay, 2007).

Yapılabilecek bu uygulamalara ek olarak farklı materyallerden de yararlanılabilir. Örneğin, video yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan bir araçtır. Dilin kullanımıyla ilgili gerçek yaşamdan kesitler sunarak öğrencinin profesyonel, sosyal ve iletişimsel yeterliklerine büyük katkılar sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde hayati bir gereksinimi gideren videokasetler görsel imlerin zihindeki kalıcı etkisiyle dil iletişimindeki güçlüklerin giderilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Videokasetler, dilin kullanımıyla ilgili olarak gerçek yaşamdan kesitler sunduğu için konuşma güçlüklerinin giderilmesi, birine nasıl bir yer tarif edileceği, nasıl randevu alınacağı gibi konuşma esnasında olan iletişim kopukluklarının giderilmesine ve konuşma becerisinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Videokasetlerin öğrencinin yabancı dil öğrenirken yaptığı dilbilgisel sorunları, kendi ana dilinden kaynaklanan olumsuz karışmaların canlı bir görüntüsünü ortaya koyduğundan öğrenci için güdüleyici bir araçtır. Öğrencinin problemleri açıkça görmesine ve duymasına olanak sağlar. Bu da öğrencinin yapmış olduğu hataların farkına varmasını sağlar. Böylece öğrencinin iletişimsel yeterliği (communicative competence) belirgin derecede artar (Demirezen, 1990).

Tüm bu güdüleyici etkinliklere rağmen öğrenciler yine de kendini ifade etmekte zorlanabilir. Bazı durumlarda öğrenciler söylemek istediklerini rahat, hiçbir baskı hissetmeksizin dile getirebilirlerken, bazı durumlarda da hissettikleri baskıdan dolayı düşüncelerini sözlü olarak ifade edemeyebilirler (Brown ve Yule, 1983). İletişimsel

gerginlik (communicative stress) diye adlandırılan bu duruma neden olabilecek etmenler şu şekilde sıralanmaktadır (Brown ve Yule, 1983):

1) Bağlamın Özellikleri

- i) Dinleyici: Dinleyici konuşan kişinin akranı ya da ondan yaşça küçük biriyse bu durum konuşan kişi için daha rahatlatıcıdır. Tek bir kişiye konuşmak birçok kişiye konuşmaktan daha kolaydır.
- ii) Durum: Konuşan kişi tanıdığı bir ortamda daha rahat konuşur.

2) Dinleyicinin Bilgi Durumu

- i) Dil: Dinleyici en az konuşan kişi kadar dile hakimse bu durum konuşan kişi için daha rahatlatıcıdır.
- ii) Bilgi: Konuşan kişi dinleyicinin bilmediği, onun ihtiyaç duyduğu bir bilgiye sahipse konuşan kişi daha rahattır. Çünkü bu durum konuşan kişiyi o bilgiyi karşı tarafa iletmesi için motive edecektir.

3) Görev Türü

- i) Bilgi durumu: Eğer konuşan kişinin elindeki bilgi kendisinin bildiği, aşına olduğu bir konuya bu durum onun konuyu daha iyi anlamasını sağlayacaktır.
- ii) Görevin yapısı: Görevde verilen bilgi kendi yapısını da veriyorsa bu durum konuşan kişiyi rahatlatır.

Öğrenciden bilmediği bir konu hakkında konuşmasını istemek zaten konuşma kaygısı çeken öğrenciyi daha da konuşamaz hale getirecektir. Öğretmenler bu yüzden bunun farkında olmalı, iletişimsel gerginliği neden olabilecek her türlü şeyi ortamdan çıkarmalı, konuşmayı daha cazip hale getirmelidirler. Konuşmanın daha kolay hale getirilmesinde kolaylaştırma (facilitation), basitleştirme (simplification), eksilti (ellipsis), kalıplaşmış ifade (expression), duraklama sözcükleri (fillers) ve tereddüt ifadeleri (hesitation devices), tamamlama (compensation), kendi kendine düzeltme (self-correction), hatalı başlama (false-start), yinleme (repetition) ve söz verme (turn-taking) gibi üretim, etkileşim ve uzlaşma becerilerinin bazı etkinliklerinden faydalanmak gerekmektedir. Bu tür teknik ve

etkinliklerin konuşma becerisinin gelişmesinde çok yararlı olacağı düşünülmektedir (Barın, 2000).

Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisini etkileyen tutum, kaygı ve öz yeterlik gibi pek çok duyuşsal faktörün olduğu görülmektedir (Aida, 1994; Amwazir, Perpisa ve İkhsan, 2013; Aregu, 2013; Bui ve Intaraprasert, 2013; Horwitz vd., 1986; Huang ve Chang, 1996; Husna, 2014; Marzban ve Sadighi, 2013; Philips, 1992). Sonraki bölümde bu faktörlerden biri olan tutum hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.2 Tutum

İnsanlar her an çevresiyle ilgili değerlendirmelerde bulunur. Bir insanın hayatı boyunca karşılaşmış olduğu şeylere tarafsız kalması zordur. Kişinin ailesine, sevdiklerine, işine, yediği yemeğe kadar hemen hemen her şeye karşı bir düşüncesi, bir tutumu vardır (Wilson, Lindsey ve Schooler, 2000). Tutumlar çevredeki olaylara yönelik bir tür tepki verme şekli, olaylar hakkındaki görüşler, inanışlar olarak düşünülebilir. Biri sorana kadar sözel olarak ifade edilmeyebilir ya da üzerinde çok düşünerek oluşturulmazlar. Gelişigüzel bir deneyimin ya da kasıtlı bir düşüncenin sonucu oluşabilirler. İçinde yaşanılan kültüre, akran normlarına uyabilirler ya da uymayabilirler. Tutumlar, çeşitli şekillerde öğrencinin davranışların kontrol edebilir, bu yüzden doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenci başarısını etkileyebilir (Johnson ve Johnson, 1999).

Tutum üzerine çalışan araştırmacılar tutumu farklı şekillerde tanımlamışlardır. Özgüven (2000; akt. Bilgin, 2006: 6) “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi”, Ajzen (2005) ve Oskamp ve Schultz (2005) insana, eşyaya ya da bir olaya yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme, Gardner (1985: 9) bireyin bir kavram ya da nesne hakkındaki inanç ya da görüşlerine dayanarak bu kavram ve nesneye vermiş olduğu değerlendirici bir tepki olarak tanımlamaktadır. Tutumlar seçimleri etkileyen, onlara yön veren zihinsel bir kavram olarak nitelendirilebilir.

2.1.2.1 Tutumun Bileşenleri

Teoride tutumların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç bölümden oluştuğu görülmektedir (Triandis, 1971; akt. Baker, 1988). Pratikte ise bu bölümleri tanımlamak ve birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Tutumun bilişsel boyutunda yabancı dile yönelik tutum, kelime ve başka sembollerle iletilebilir. Tutumun duyuşsal boyutunda hisler ve duygular tutumlara bağlı olabilir. Bir kişi siyahların beyazlara denk olduğunu düşünebilir ama yine de bunun mantığa ters geldiği hissine kapılabilir. Yine bir kişinin kendi diline olan sevgisi kelimeler ve sembollerin ifade edemeyeceği şekilde derinden hissedilebilir. Örneğin, Türkçede “kolay gelsin” ifadesi tam anlamını veremese de İngilizcede “*may it be easy, good luck with that*” gibi cümlelerle ifade edilmeye çalışılmaktadır. Son olarak tutumun devinişsel boyutunda olumlu bir tutum, bazı davranışların oluşumuna zemin hazırlayabilir. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kısımları arasında uyum olabileceği gibi, uyumsuzluk da olabilir. Bireyin dil öğrenimine yönelik olumlu tutumları olabilir fakat buna rağmen olumsuz bir şekilde davranabilir (Baker, 1988). Zira yabancı dil öğretmenlerinin vermiş oldukları raporlar öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik olumlu tutumları ile bu yöndeki davranışlarının birbirleriyle uyuşmadığını göstermektedir (LoCastro, 2001).

Tutumlar genellikle varsayımsal yapılar olarak kabul edilir. İngilizceye yönelik bir tutum doğrudan gözlemlenemez. Tutumlar çıkarımsaldır. Miras bırakılamaz ya da genetik olarak bahsedilemez, sonradan öğrenilir ve zaman içinde daha kararlı bir hal alır. Tutumlar genellikle devamlılık gösterse de deneyimlerle değiştirilebilir. Değişime açıktırlar ve dil üzerinde önemli etkileri vardır (Baker, 1988). Yapılan çalışmalar yabancı dile yönelik tutumu yüksek olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğunu (Thadphoothon, 1999; Serin, Serin ve Ceylan, 2010), tutumların dil öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

2.1.2.2 Yabancı Dile Yönelik Tutum

Dil üzerine yapılan araştırmalar, tutumun dil öğreniminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çeşitli faktörlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları etkilediği belirtilmektedir. Spolsky (1969) yabancı dil ortamında insanların birbirleriyle iletişim halinde olduğu öğrenen, öğretmen, öğrenenin arkadaşları ve ebeveynleri gibi birçok kişi olduğunu, sürekli etkileşim halinde bulunan bu insanların birbirlerine yönelik tutumlarının kişinin dil edinimini etkileyebilecek önemli etmenler olduğunu ifade etmektedir. Çünkü öğrenciler yabancı dil sınıf ortamına pek çok yaşamışlıklarla gelirler. Aileleriyle, arkadaşlarıyla, çevresiyle olan sohbetlerinden doğan tutumlarını yanlarında getirirler (Chambers, 1999). Doğal olarak öğrencileri bunlardan soyutlamak mümkün değildir.

Tutumlar, bilişsel ve duyuşsal gelişim gibi erken çocukluk döneminde gelişmektedir. Bu tutumların bir kısmı kişinin kendi benlik algısıyla oluşurken, bir kısmı etkileşimde bulunduğu insanların ve bir kısmı içinde yaşadığı kültürün algısıyla oluşmaktadır (Brown, 2007). İçinde yaşadığı kültüre ek olarak öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumları etrafındaki insanlardan etkilenmektedir. Ebeveynlerinin ve kardeşlerinin etkisi bu noktada çok önemli görülmektedir. Ailesi öğrencinin dil öğrenimini onaylıyor mu? Yoksa matematik, fizik gibi sayısal derslere yabancı dil öğretiminden daha mı çok önem veriyorlar? Aynı şekilde öğrencinin akranları dil öğreniminde öğrencinin tutumunu etkileyen bir diğer faktördür. Öğrencinin akranları dil öğrenimine heveslilerse bu durum öğrencinin kendisini ateşleyebilir, aksi bir durum söz konusu ise bu durum aynı şekilde yine öğrencinin dil öğrenimine yönelik motivasyonunu azaltabilmektedir (Brown, 2007; Harmer, 2001).

Gardner (1985) tutumları eğitsel ve sosyal tutumlar olarak iki kategoriye ayırmıştır. Eğitsel tutumlar öğretmene, derse, dil öğrenimine yönelik tutumlar olarak ele alınmaktadır. Yani dil ediniminin eğitsel yönünü ilgilendiren tutumları kapsamaktadır. Sosyal tutumlar ise dil ediniminin kültürel etkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Her iki tutum dil öğrenim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Gardner (1968) ayrıca ebeveynlerin, çocuğun dil öğreniminde

başarısını etkileyecek iki önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Aktif ve pasif roller olarak adlandırdığı bu iki durumun ilkinde ebeveynler bilinçli bir şekilde öğrencinin yabancı dili öğrenmesini teşvik eder. Çocuğun öğrenmesini gözler, ödevlerini yaptığından emin olur, öğrencinin başarısını artırıcı roller üstlenir. Pasif rol olarak adlandırdığı rol ise Gardner'ın en çok önem verdiği durumdur. Gardner pasif rolü ebeveynlerin çocuğun öğrendiği dile yönelik tutumları olarak adlandırmıştır. Bu tutumlar çocuğun tutumlarını da etkilediği için oldukça önemlidir. Gardner (1968) çocuğun dile yönelik tutumunun büyük oranda ailelerinin tutumuyla ilişkili olduğunu, Chambers (1999) ise yabancı dile yönelik olumlu tutuma sahip ailelerin çocuklarına da olumlu tutumlar aşılayacağını ifade etmektedir.

Başarıyı etkilediği için yabancı dile yönelik tutumlara önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin bilinçli ya da bilinçsiz yabancı dile karşı olumsuz tutumu olabilir. Bu olumsuz tutum dil öğreniminde öğrenciye problem oluşturur. Öğrenci dile karşı olumsuz tutumlar geliştirirse öğrenciyi o dili öğrenmeye yönelik motive etmek zor hale gelir. Öğrenci bu durumda dil öğrenmeye karşı yeteneğinin olmadığı hissine kapılır ve hemen pes edebilir. Diğer bir yandan öğrencinin öğrenilen dile ve kültüre yönelik olumlu tutumları öğrenmeyi kolaylaştırır ve başarıyı artırır (Ellis, 1994; akt. Fırat, 2009).

2.1.2.3 Yabancı Dile Yönelik Tutumun Konuşma Becerisine Etkisi

Yapılan çalışmalar yabancı dile yönelik tutum ile konuşma becerisi arasında önemli ilişki olduğunu göstermektedir. Tutumları yüksek kişilerin konuşma becerisinin de yüksek olduğu görülmektedir (Bui ve Intaraprasert, 2013; Marzban ve Sadighi, 2013). Örneğin; Bui ve Intaraprasert (2013) İngilizce konuşmaya yönelik tutum, İngilizce sözlü iletişime maruz kalma ve iletişim stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 11 farklı üniversiteden 995 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İletişim Stratejisi Ölçeği ve İngilizce Konuşma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre konuşmaya yönelik olumlu tutumlara sahip öğrencilerin iletişim stratejisi kullanımı, olumsuz tutumlara sahip öğrencilere göre daha fazla çeşitlilik göstermiştir. Ayrıca konuşmaya yönelik olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin sözel yeterlikleri daha düşük

çıkıştır. Konuşma becerisine yönelik özgüvenleri eksik olduğundan konuşmayı sevmedikleri görülmüştür.

Marzban ve Sadighi (2013) öğrencilerin tutum, motivasyon ve konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı Isfahan Üniversitesinin Elektrik Mühendisliği, İngiliz Edebiyatı ve İngilizce Çevirmenlik bölümlerinde öğrenim gören 65 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada Oxford Seviye Tespit Sınavı, Motivasyon ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İngilizce konuşma becerisini test etmek amacıyla öğrencilerle dolaylı görüşmeler yapılmıştır. Araştırma olumlu tutumlara sahip öğrenciler ile olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Tutumları yüksek olan öğrencilerin konuşma becerisine ait puanları yüksek çıkıştır.

İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkisi olan bir diğer duyuşsal faktör kaygıdır (Aida, 1994; Horwitz vd., 1986; Philips, 1992; Wörde, 2003). Sonraki bölümde kaygı, yabancı dil kaygısı, yabancı dil kaygısının nedenleri ve yabancı dil kaygısının konuşma becerisi üzerindeki etkisinin neler olduğuna dair konulara yer verilmiştir.

2.1.3 Kaygı

Günümüzde çoğu insanın yaşadığı kaygı, bir nesneyle ilgili belirsiz bir korku, endişe durumu olarak tanımlanmaktadır (Scovel, 1991: 18; akt. Aydın, 1999: 12). İnsanın temel duygularında biri olan kaygı aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen önemli bireysel faktörlerden biridir. Kaygı seviyesi kişiden kişiye değişmekte olup yüksek düzeyde kaygının insanların hayatını ve akademik yaşamı olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Kaygının kendini hissettirdiği alanlardan biri olan yabancı dil sınıfları, öğrencilerin en çok yaşadıkları duyuşsal faktörlerden biridir. Dil üzerine yapılan araştırmalar yabancı dil kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkileyen önemli bir etmen olduğunu vurgulamaktadır (Aida, 1994; Aksoy, 2012; Batumlu, 2006; Chen, 2007).

2.1.3.1 Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil kaygısı “Dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil öğrenme ortamıyla ilgili davranışların, inançların, duyguların ve bireyin benlik algısının bütünü” (Horwitz vd., 1986: 128) olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre ise yabancı dil kaygısı konuşma, dinleme, öğrenme gibi ikinci bir dil öğrenimiyle ilgili gerilim ve endişe hissidir (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Yabancı dil kaygısı iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Horwitz vd., 1986). İletişim kaygısı, insanlarla konuşmaya yönelik duyulan korkunun ya da kaygının şekillendirmiş olduğu bir tür utangaçlıktır. Bu tür kaygı, grup içinde ya da kamuya açık bir alanda (sahne korkusu) konuşmaya yönelik çekingenlik gibi türlü şekillerde kendini gösterir. İletişim kaygısı benzer şekilde yabancı dil öğretiminde önemli bir rol oynar. Grup içinde konuşmaya çekimser bir kimse büyük olasılıkla kendisinin gözlemlendiği bir dil sınıfında da çekimser kalacak, konuşmada zorluk çekecektir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin duyduğu iletişim kaygısı, bu kişilerin o dilde başkalarını anlamaya ve kendilerini ifade etmeye çalışırken zorlanacakları, güç duruma düşecekleri inancından ileri gelmektedir. Çoğu konuşkan kişinin yabancı dil sınıflarında sessiz kalması bundan kaynaklanmaktadır (Horwitz vd., 1986; Xianping, 2003). Çünkü bu kişilerin kendilerine has, olgun düşünce ve fikirleri olmasına rağmen, bunları ana dilindeki gibi ifade edebilecek yabancı dil kelime hazneleri yeterince olgun değildir ya da olgunlaşmamıştır. Bireyin kendini ifade edememesi ya da karşısındakini anlayamamasına neden olabilecek böyle bir durum onlarda hayal kırıklığı ve endişeye yol açacaktır (MacIntyre ve Gardner, 1989).

Sınav kaygısı, sınavlarda başarısız olma korkusu olarak tanımlanmaktadır (Horwitz ve Young, 1991; akt. Aydın ve Zengin, 2008). Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler ardı ardına gelen testlerden dolayı zorlanır, en hazırlıklı ve akademik başarısı yüksek öğrenciler bile bu durumda hata yapabilirler. Sözlü sınavlar bazı öğrencilerde hem iletişim hem de sınav kaygısına sebep olabilir (Xianping, 2003).

Olumsuz değerlendirme korkusu başkaları tarafından yapılan değerlendirmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young, 1991; akt. Aydın ve Zengin, 2008). Sınav kaygısına benzemesine rağmen, olumsuz değerlendirme korkusu daha geniş kapsamlıdır. Bir iş başvurusu için görüşürken ya da yabancı dil sınıflarında konuşurken, sosyal bir etkileşimin olduğu durumlarda ortaya çıkabilir (Horwitz vd., 1986). Öğrencilerin kendilerinden ve söylediklerinden emin olamaması karşısındaki kişide uygun izlenim bırakmadığı hissine kapılmasına neden olur (MacIntyre ve Gardner, 1989).

2.1.3.2 Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil kaygısının öğrenci, öğretmen ve öğretim uygulamalarını içeren altı kaynağı olduğu görülmektedir. Bunlar; 1) kişisel ve kişiler arası kaygılar, 2) dil öğrenimiyle ilgili öğrenci inançları, 3) dil öğretimiyle ilgili öğretmen inançları, 4) öğretmen-öğrenci etkileşimi, 5) sınıf uygulamaları ve 6) yabancı dil sınavıdır.

Kişisel ve kişiler arası kaygılar, kaygının nedenleri arasında belki de en çok tartışılan konulardan biridir. Düşük öz saygı ve rekabetçilik öğrencilerde kaygı oluşumuna neden olan en önemli faktörlerden ikisidir. Krashen ve arkadaşları (Krashen, Omaggio, Rardin ve Terrell, 1992: 15; akt. Young, 1991: 427), insanın öz saygısı ile yabancı dil kaygısının birbirleriyle yüksek oranda ilişkili olduğunu ifade eder. Öz saygısı düşük insanlar çevresindeki insanların onlar hakkında ne düşündüğüne kafa yorar ve başkalarını mutlu etmeye çalışırlar. Bu durum birçok insanda kaygının başlıca nedenlerinden biridir.

Yabancı dil kaygısının bir diğer nedeni ise öğrencilerin dil öğrenimiyle ilgili inançlarında ileri gelmektedir. Horwitz'in (1988) çalışmasında öğrencilerin yabancı bir dili akıcı bir şekilde konuşmada iki yılın yeterli bir süre olduğu, yabancı dili mükemmel bir aksan ile konuşmak gerektiği gibi düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Eğer öğrencilerin bu yöndeki inanışları gerçeğe örtüşmezse, kaygı devreye girer. Örneğin; öğrenciler iki yıl içerisinde akıcı bir şekilde konuşmaları gerektiğine inanırlarsa ve bunu

gerçekleştiremezlerse hayal kırıklığına uğrarlar ve kaygı baş gösterir. Young'ın (1991: 428) deyimiyle “inançlar ve gerçekler çarpıştığında kaygı meydana gelir.”

Bir diğer kaygı nedenini ise dil öğretimiyle ilgili öğretmen inançları oluşturmaktadır. Öğrencilerin yapmış oldukları hataları sürekli düzeltme ihtiyacı duyan, öğrenciler kontrolden çıkmasın diye grup çalışması gibi kimi etkinlikleri yaptırmayan ya da sınıfta öğretimin ve konuşmanın çoğunu kendisinin yapması gerektiği düşünen bir öğretmen, öğrencilerin kaygılarının artmasına neden olabilmektedir (Young, 1991).

Sınıf uygulamalarıyla ilgili kaygı, grup önünde konuşmak zorunda olmaktan kaynaklanan kaygı olarak tanımlanmaktadır. Young (1990) çalışmasında öğrencilerin %75'inin konuşmak için tahtaya çıkmadıkları zaman kendilerini daha rahat hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrencide kaygı oluşumuna neden olan bir diğer etkidir (Horwitz vd., 1986). Öğrencinin yapmış olduğu hataları sert bir şekilde düzeltmek öğrencide endişeye yol açmaktadır. Öğrenciler akranlarının karşısında hatalarının düzeltilmesinin kendilerini aptal gibi hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapmış oldukları hataların düzeltilmesi beklenilse de, önemli olan bunun ne sıklıkta, ne zaman ve en önemlisi ise nasıl düzeltilmiştir. Hataları düzeltme biçimine yönelik tavır burada büyük önem taşımaktadır (Young, 1991).

Yabancı dil kaygısının nedenleri her ne olursa olsun, öğreneni dolayısıyla konuşma becerisini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Kaygı, öğreneni zihninde başka şeylerle meşgul ederek asıl odaklanması gereken şeyden onu alıkoymakta böylelikle üzerinde bir baskı hissetmesine neden olabilmektedir. Çünkü öğrenenin o anda zihnini meşgul eden “Hata yapar mıyım?, Öğretmenim yanlışımı düzeltir mi?, Arkadaşlarım bana güler mi?, Gülünç duruma düşer miyim?” gibi ilgilenmesi gereken başka sorular da vardır. Öğrenenin bir yandan bu soruları düşünüp bir yandan da konuşmaya çalışması onu daha fazla kaygılandırabilir. Bu durum öğrenenin kendini ifade etmesini güçleştirerek başarıyı engelleyebilir.

2.1.3.3 Yabancı Dil Kaygısının Konuşma Becerisine Etkisi

Yapılan çalışmalar yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisi arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Philips, 1992; Xianping, 2003). Örneğin; Philips (1992) kaygının Fransızca konuşma becerisi üzerindeki etkisini ve kaygı düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin bu sınava yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada Horwitz'in (1986) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı ile öğrencilerin konuşma sınav puanları arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur ($r = -.40$, $p < .01$). Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin konuşma puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Kaygı seviyesi yüksek öğrenciler konuşma sınavında bildiklerini söyleyemedikleri, dikkatlerinin dağıldığı, paniğe kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerini konuşma sınavında gergin, endişeli, kaygılı, korkmuş, donakalmış hissettiklerini belirtmişlerdir.

Xianping (2003) çalışmasında öğrencilerin yabancı dil kaygısının konuşma becerisi üzerindeki etkisini, kaygılı öğrencilerin konuşma performanslarının karakteristik özelliklerinin ne olduğunu incelemiştir. 19-21 yaş aralığında 97 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada Horwitz'in (1986) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları kaygının konuşma becerisini etkilediğini göstermiştir. Kaygı arttıkça konuşmadaki kalitenin düştüğü gözlemlenmiştir. Konuşurken oyalanma, değerlendirme korkusu yaşama ve konuşurken hata yapma endişesi duymanın kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin konuşma sırasında yaşadıkları en önemli üç özellik olduğu görülmüştür. Kaygı seviyesi yüksek öğrenciler kendilerini olumsuz bir şekilde akranlarıyla kıyasladıklarını, konuşurken kendilerine güven duymadıklarını, dikkat çekeceklerini ya da kendilerine gülünecekleri korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tutum ve kaygı gibi konuşma becerisinde önemli bir etkisinin olduğu görülen bir diğer duyuşsal faktör ise öz yeterliktir (Amwazir, Perpisa ve İkhsan, 2013; Aregu, 2013; Husna, 2014). Bu bölümde öz yeterlik, öz yeterlik kaynakları, yabancı dile yönelik öz yeterlik ve

yabancı dile yönelik öz yeterliğin konuşma becerisi üzerindeki etkisinin neler olduğuna dair konulara yer verilmiştir.

2.1.4 Öz Yeterlik

Öz yeterlik kişinin kendi becerilerine güvenmesi (Yıldırım ve İlhan, 2010), bireyin sahip olduğu yeteneklerle yapabileceği şeyler hakkındaki inancı (Bandura, 1997) şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın öncüsü Bandura'ya göre öz yeterlik inançları insanların hissetme, düşünme şekilleri ve davranışlarını etkiler (Bandura, 1992) ve insan hayatına önemli katkılar sağlar (Bandura, 1993).

Öz yeterlik inançları insanların bir konuda karamsar ya da iyimser düşünüp düşünmediklerinden, olumsuzluklar karşısında kendilerini nasıl ve ne kadar motive ettiklerinden ve yaptıkları yaşam tercihlerine kadar insan hayatının hemen hemen her yönünü ilgilendirir (Pajares, 2002). İnsanların kendileri için belirledikleri işin seviyesini, sarf edecekleri çabayı, zorluklar karşısındaki dayanıklılıklarını etkiler. Öz yeterlik doğrudan ve dolaylı olarak başarıyı etkilerken (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992), yüksek bir öz yeterlik duygusu ise başarıyı birçok şekilde artırabilir (Bandura, 1993).

Öz yeterlik inançları bir aktiviteye ne kadar çaba harcanacağı, olumsuz bir durum karşısında metanetin nasıl korunacağına kadar birçok durumun belirlenmesine yardımcı olur. Öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse ortaya koyulan çaba, azim ve metanet de o kadar büyük olur. Öz yeterliği yüksek kişiler zor görevleri üzerine gidilmesi ve yapılması gereken bir davet olarak görürler. İşlerine güçlü bir bağ ile bağlanırlar, başarısızlıkta bile hemen kendilerini toplarlar (Pajares, 2002). Öz yeterliği yüksek bu kişiler zorlu görevlere sakin bir şekilde yaklaşırken, aksine öz yeterliği düşük kimseler ise işin görüldüğünden daha zor olduğuna kendilerini inandırır, endişe, stres ve depresyonu ateşleyen bir inanca kendilerini kaptırırlar. Sonuç olarak öz yeterlik inancı bireyin başarı düzeyini önemli ölçüde etkiler. Kişinin kendine olan bu güveni okul başarısının da önemli bir bileşenidir (Pajares, 2002;

Pajares ve Schunk, 2001). Kendi öğrenme kabiliyetlerinden şüphe duyan öğrencilerle karşılaştırıldığında bir şeyi öğrenmeye yönelik kendini yeterli hisseden öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında öğrenmeye daha hazır, daha sıkı bir şekilde yavaşlar (Schunk ve Pajares, 2002). Kendini belirli bir alanda yeterli hissetmeyen kişiler ise yapamayacaklarını düşündükleri işlerden kaçınma eğilimi gösterirler. Yapmak istedikleri işe karşı çok fazla bir çaba göstermek istemezler. Herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında kişisel eksikliklerinin, engellerin, her türlü olumsuz sonucun üzerinde durur, zorluklar karşısında hemen pes ederler. Yaşadıkları bir olumsuzluktan sonra öz yeterliklerinin tekrar eski haline gelmesi uzun bir zaman alır (Bandura, 1993). Bir işi başarmaya yönelik yeterlik algısı düşük bu kişiler kendilerine verilen işi yapmaktan kaçınırken, yeterlik algısı yüksek olanlar ise daha hevesli bir şekilde işi yapmaya yavaşlar (Schunk, 1989). Öz yeterliği yüksek biri yapmış olduğu eylem başarısızlıkla sonuçlansa bile bu başarısızlığı kendine değil kullanılan yöntem ve stratejilere bağlar (Yıldırım ve İlhan, 2010).

2.1.4.1 Öz Yeterlik Kaynakları

İnsanların öz yeterlik inançları dört temel kaynağa dayanmaktadır (Bandura, 1986; Bandura, 1995; Bandura, 1997). Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur.

Doğrudan deneyimler: Doğrudan deneyimler başarılı ya da başarısız bir şekilde sonuçlanan ve bireyin birinci elden elde ettiği bilgilerdir. Başarılar kişinin yeterlik algısı inancını olumlu yönde, başarısızlıklar olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerdir. Kişinin öz yeterlik inancı tam oluşmadığı bir dönemde başarısızlık yaşanırsa bu bireyin öz yeterlik inancını olumsuz bir şekilde etkileyecektir. İnsanların kolay bir şekilde başarı elde edip, çabuk sonuçlar elde etmesi onların bir başarısızlık sonucunda heveslerinin kolayca kırılmasına yol açar. İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları bu zorluklar aslında başarının sürekli bir çaba sonrasında geldiğini onlara öğretir. Zorluklar karşısında hemen yılmayan kişilerin kendine olan öz yeterlikleri de yüksek olur. Öz yeterlikleri yüksek olan kişilerin karşılaşmış oldukları başarısızlıklar öz yeterliklerini çok fazla etkilemeyecektir.

Çünkü bu insanlar doğrudan kazanmış oldukları deneyimler sayesinde karşılaştıkları olumsuzluklarda hemen pes etmemeyi öğrenmişlerdir (Bandura, 1986; Bandura, 1995; Bandura, 1997).

Dolaylı yaşantılar: Bandura'ya (1995) göre öz yeterlik inancının bir diğer kaynağı model alınan kişilerdir. Başkalarının davranışlarını model alarak onların deneyimlerini paylaşmaktır. Model alınan kişilerle olan benzerlik ne kadar fazlaysa insanların öz yeterliği de o kadar çok etkilenir (Aşkar ve Umay, 2001). İnsanlar “Eğer diğerleri yapıyorsa ben de yaparım.” diyerek kendilerini ikna ederler. Aynı şekilde model aldığı kişiler yaptıkları işte başarısız olursa bu, kişilerin kendi öz yeterliklerini de olumsuz bir şekilde etkiler (Bandura, 1995).

Sözel ikna: Bandura'ya göre (1995) sözel ikna, kişinin bir işi başarmak için gerekli olan yeteneğe sahip olduğu inancının güçlendirilmesi anlamına gelmektedir. Kişi bir işin üstesinden gelebileceği konusunda sözel olarak ikna edildikten sonra o işi yapmaya daha hevesli olacak, bu konuda daha fazla çaba sarf edecektir. Bu ise kişinin öz yeterlik inancının artırılmasına yardım edecektir. Burada önemli bir nokta kişiye gerçekçi olmayan teşviklerin söylenmemesi gerektiğidir. Çünkü böyle bir durumda yaşanan hayal kırıklığı bireyin öz yeterlik inancının azalmasına neden olacaktır (Bandura, 1986; Bandura, 1995; Bandura, 1997).

Psikolojik durum: İnsanların içinde bulunduğu ruh hali öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Neşeli bir ruh hali insanın öz yeterlik inancını artırabilirken, bunun tam tersi kötü bir ruh hali ise öz yeterlik inancını azaltabilmektedir (Kavanagh ve Bower, 1985).

2.1.4.2 Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterlik

Yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahip olan öz yeterlik başarıyı çeşitli şekillerde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar öz yeterliğin dil öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Öz yeterlik ile konuşma (Aregu, 2013), yazma (Zimmerman ve

Bandura, 1994), okuma (Schunk ve Rice, 1993) ve dinleme (Schunk ve Rice, 1984) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, öz yeterliği yüksek kişilerin başarılarının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar, yabancı dil öğreniminde öz yeterlik ile kullanılan öğrenme stratejileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (National Capital Language Resource Center [NCLRC], 2000; Shmais, 2003; Yang, 1999). Öz yeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme stratejileri daha çok çeşitlilik göstermiştir (Yang, 1999). Öğrenme stratejisi yüksek olan öğrencilerin kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür (NCLRC, 2000). Başka bir araştırmada Wang (2004), ilkokul öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterliğini ve buna etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırma sonuçları öz yeterlik inançlarının, İngilizce yeterlik seviyesi öz algıları, görevin zorluk derecesi, sosyal ikna, fizyolojik ya da duygusal durum, ilgi, İngilizceye ve İngilizce konuşan toplumlara yönelik tutum, sosyal ve kültürel bağlam ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Templin, Guile ve Okuma (2001) ise araştırmalarında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterliklerini artırarak İngilizce başarılarını da artırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında öğrencilere, hem öz yeterliklerini hem de İngilizce başarılarını artırması beklenen bir öz yeterlik kursu verilmiştir. Kurs öz yeterliğin doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olmak üzere dört temel kaynağını temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları öz yeterliğin ve başarının belirli bir zaman içerisinde arttığını göstermiştir. Araştırmacılar öz yeterliğin ve başarının öğretimle artırılabilceği sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.4.3 Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterliğin Konuşma Becerisine Etkisi

Yapılan çalışmalar öz yeterlik ile konuşma becerisi arasında önemli ilişki olduğunu göstermektedir (Amwazir, Perpisa ve İkhsan, 2013; Aregu, 2013; Husna, 2014). Örneğin; Amwazir, Perpisa ve İkhsan (2013) üniversite öğrencilerin öz yeterliklerini ve konuşma sınıflarında öz yeterliği harekete geçiren süreçleri incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öz yeterlikleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin konuşma öz yeterliğini etkileyen en

önemli sürecin seçim yapma süreci olduğu görülmüştür. Konuşma öz yeterliği yüksek öğrencilerin iyi bir çevre seçme ve düzenleme yeteneğinin olduğu, öz yeterliği düşük öğrencilerin ise konuşurken kendilerini iyi hissetmedikleri, tedirgin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterliği yüksek öğrencilerin konuşma becerisini sergilerken yeteneklerine inandıkları görülmüştür.

Aregu (2013) öz yeterlik, benlik saygısı ve cinsiyetin konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bir üniversitenin “iletişimsel dil becerileri” dersi alan 128 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Genel Akademik Benlik Saygısı Ölçeği ve Akademik Kişisel Tanıtım Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmeye yönelik sorular hazırlanmıştır. Araştırma sonuçları konuşma becerisine en büyük katkıyı yapan değişkenlerin konuşma benlik saygısı ve konuşma öz yeterliği olduğunu göstermiştir. Konuşma benlik saygısı konuşma becerisinin %40’ını yordarken, konuşma öz yeterliği %11’ini yordamıştır.

Husna (2014) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ile İngilizce konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öz yeterlik ve İngilizce konuşma becerisi arasında pozitif yönde orta dereceli bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yapılan çalışmalar tutum, kaygı ve öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında önemli ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, konuşma becerisini etkilediği görülen bu değişkenler alanyazın açısından değerli görülebilir. Zira söz konusu değişkenlerin konuşma becerisini ve başarıyı etkilediğine ilişkin hem yurt içinde hem de yurtdışında yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Sonraki bölümde yabancı dile yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik inançlarına ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1 Yabancı Dile Yönelik Tutumla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Küçüksüleymanoğlu (1997) Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, cinsiyet, sınıf, kitap sayısı, okuma alışkanlığı, öğretmen olma isteği, öğretmen olmaktan duyulan zevk ve başarı algısı gibi bağımsız değişkenler ile yabancı dil öğrenimine karşı tutumları, Öğrenci Yerleştirme Sınavı sonuçları, metin inceleme dersi notları gibi bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bazı kişisel özelliklerin ve değişkenlerin İngilizceye yönelik tutumları etkilediğini göstermiştir. Erkek öğrencilerin İngilizce mesleğine yönelik tutumları kadın öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. İleri düzey sınıflardaki öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak alanlarıyla ilgili daha fazla ders almış ve alanlarına karşı olumlu duygular geliştirmiş olmaları gösterilmiştir.

Selçuk (1997) İngilizce başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfına devam eden 195 öğrenci katılmıştır. Veriler kişisel bilgi anketi, İngilizce tutum ölçeği ve öğrencilerin İngilizce başarı notlarından elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizceye yönelik tutum ile öğrenci başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutumlar sergiledikleri görölmüştür. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı fakat ekonomik düzeye göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

akıcı (2001) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, bölüm, mezun olunan lise türüyle arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinin Fizik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Tarih, Coğrafya, Resim, Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Bilgisayar ve

Türkçe Öğretmenliği ile İzmir Meslek Yüksekokulu'nun Büro Yönetimi ve Sekreterlik ve Satış Yönetimi bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutumlar sergilediği, İngilizceye yönelik tutumların öğrencilerin bölümlerine göre farklılaştığı görülmüştür. İngilizce dersine yönelik tutumları en olumlu olan öğrenci grubunun Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Anadolu Lisesinden mezun öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları olumsuzken, Devlet Lisesinden mezun öğrencilerin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Onur (2003) üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarıları, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları, denetim odakları ve öz saygı düzeylerini incelemiştir. Çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören 290 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak İngilizceye İlişkin Tutum Ölçeği ve Özsaygı Envanteri, Rotter İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Yabancı dil başarıları olarak öğrencilerin final notları temel alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil başarıları ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dile yönelik tutum, denetim odağı ve özsaygı düzeylerinin İngilizce başarısının %67'sini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dağlıoğlu (2004) üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dil öğrenmelerini etkileyen güdülenme türlerini incelemiştir. Araştırma evrenini İstanbul ilindeki bütün devlet ve özel üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini ise bir vakıf üniversitesinin yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören 27 kadın ve 27 erkek olma üzere 54 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, yabancı dile yönelik tutum ve güdülenmeyi ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipli 62 sorudan oluşan bir sormaca kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı

dile yönelik tutum ve güdülenmelerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Tutumlar ile ödev hazırlama, eğitim programındaki metin konuları ve dersi yürüten öğretmenle arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Genç ve Aksu (2004) İnönü Üniversitesinin Eğitim, Fen-Edebiyat, Mühendislik ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde verilmekte olan İngilizce derslerine yönelik öğrenci tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın evrenini fakültelerin birinci sınıfında zorunlu İngilizce derslerini almış ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz seçilen 340 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada sosyo-demografik değişkenleri içeren bir bilgi formu ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumlu tutumlar sergilediği, yeterince motive edilmedikleri, yabancı dil eğitiminin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin kendi kurumlarından bazı beklentilerinin olduğu görülmüştür.

2.2.2 Yabancı Dile Yönelik Tutumla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Tsuda (2003) Japon öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma Tokai Gakuen Üniversitesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üçte ikisi kendilerini başarılı hissetmediklerinden dolayı İngilizce çalışmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun yabancı uyruklu öğrencilerle konuşmaya ilgi duydukları, İngilizce konuşan ülkelere karşı düşmanca bir tutumlarının olmadığı görülmüştür. İngilizcenin dünyanın pek çok ülkesinde anadili İngilizce olmayan kişiler tarafından kullanıldığı ve konuşurken hata yapmanın normal olduğu bilincini öğrencilere aşılama gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Lennartsson (2008) İngiltere ve İsveç'te öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları ve motivasyonlarını karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Araştırma İngiltere'den 13, İsveç'ten 15 öğrenci ve her iki ülkeden birer öğretmen olmak üzere 30 kişi üzerinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. İngiltere'deki katılımcıların bazılarının

anadili İngilizcedir. Araştırmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilere anket uygulanmış ve her ülkeden iki öğrenci ve bir öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları bazı öğrencilerin derse odaklanmış, dil öğrenmeye ilgili bir şekilde, bazılarının ise motive edilmedikleri için derse karşı ilgisiz bir şekilde geldiklerini göstermiştir. Olumlu tutumlara sahip olmanın ve derse motive edilmiş bir şekilde gelmenin dil öğrenimini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chalak ve Kassaian (2010) İngilizce çeviri alanında öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye, İngilizce konuşan toplumlara ve bu kültüre yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini incelemiştir. İngilizce çeviri alanında öğrenim gören 20'si erkek ve 88'i kadın 108 İranlı üniversite öğrencisi araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmada Gardner'ın Tutum/Motivasyon Test Havuzu'ndaki sorularından yararlanılarak oluşturulan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin hem içsel hem de dışsal güdülendiklerini, İngilizceye ve bu kültüre yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir.

Pineda (2011) üniversite öğrencilerinin İngilizce başarıları, dile yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve motivasyonları hakkında literatüre katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizceye yönelik tutuları genel olarak olumluyken, bu araştırmanın yapıldığı üniversitedeki İngilizce derslerine olan tutumlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu tutumların İngilizce programının yapısından etkilendiği, üniversiteye başlamadan önce İngilizce geçmiş olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha yüksek notlar aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Soleimani ve Hanafi (2013) İranlı tıp öğrencilerinin İngilizce öğrenimine yönelik tutumlarını incelemiştir. Tutumun üç boyutu (duyusal, bilişsel ve davranışsal) dikkate alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin tutumları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. 17 erkek ve 23 kadın olmak üzere 40 tıp öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere 30 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik genel olarak olumlu tutumlar sergilediği, erkek öğrencilerin tutumlarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce başarılarını etkileyebileceği için öğrencilerin tutumlarına karşı duyarlı davranmaları, bu tutumlara ve önyargılara önem vermeleri gerektiği önerilmiştir.

Yurt içinde ve yurt dışında tutum ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülürken, kadınların erkeklere oranla daha yüksek tutumlar sergilediği görülmektedir. Tutumun akademik başarıyı ve konuşma becerisini etkileyen önemli bir değişken olduğu, derslere motive edilmiş ve olumlu tutumlarla gelmenin dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği, bu yüzden öğrenci tutumlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

2.2.3 Yabancı Dil Kaygısına Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gülsün (1997) üniversite öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, İngilizce yeterlilik testi ve öğretmenler tarafından doldurulan ve öğrencilerin konuşma becerisinin beş puan üzerinden derecelendirildiği bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya bütün birinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygıları ile İngilizce başarı notları, İngilizce okuma becerisi ve İngilizce konuşma becerisi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca İngilizce öğretmenin yerli ya da yabancı olmasının öğrencilerde kaygıyı artıran bir etmen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (1999) üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazmayı öğrenirken ve bu becerileri kullanırken yaşadıkları kaygının sebeplerini araştırmıştır. Araştırmaya 36 orta düzey yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılarak, verdikleri cevaplara göre yüksek, orta ve düşük kaygılı olmak üzere üç kaygı seviyesine ayrılmışlardır. Tüm deneklerden konuşma ve yazma dersleri için bir ay boyunca

günlük tutmaları istenmiştir. Seçkisiz seçilen 12 denek ile mülakat yapılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik inançlarının İngilizceye yönelik kaygıları üzerindeki etkisini ölçmek için Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadıkları kaygının genel olarak kişisel sebepler, öğretmenlerin tutumu ile ilgili sebepler ve konuşma ve yazma derslerinde izlenen öğretme süreçleri olmak üzere üç ana sebepten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Batumlu (2006) hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya yabancı diller yüksekokulu temel İngilizce hazırlık A, B ve C kuru öğrencilerinden 150 kişi katılmıştır. Araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve öğrencilerin I. ve II. vize notlarının ortalamaları kullanılmıştır. Veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yabancı dil kaygısının öğrenim görülen kur düzeyine göre değişiklik göstermediği, kaygı düzeyi ile öğrencilerin genel başarıları arasında olumsuz ilişki olduğu bulunmuştur. Yabancı dil kaygısı artarken başarının düştüğü görülmüştür. Ayrıca B ve C kurlarında genel başarı notlarına göre öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuştur. B ve C kurlarında başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Balamir (2009) yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlilikleri ile yabancı dile yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 234 üniversite öğrencisi katılmıştır. Dil yeterlilik sınavı, anket ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarından anket iki bölümden oluşmuştur. Anketin ilk bölümü öğrencilere ait kişisel bilgilerden, ikinci bölümü Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı anketinin Türkçe çevirisinden oluşmuştur. Daha sonra, yabancı dil konuşma kaygısıyla ilgili daha detaylı araştırma yapmak için dokuz öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Nicel veri sonuçlarına göre öğretim ve değerlendirme şekli, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkusunun kaygıyı uyandıran faktörler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin orta derecede yabancı dil konuşma kaygısına sahip

oldukları görülmüş, dil yeterliliklerinin yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde önemli bir rol oynamadığı tespit edilmiştir.

Çimen (2011) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları, İngilizceye yönelik kaygı düzeyleri ve öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 420 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği, İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği ve Genel Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygı düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İngilizce kaygısı düşük öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları daha olumluyken, İngilizce kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha olumsuz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşlarına, kardeş sayılarına, anne-baba eğitim durumuna, ailelerin aylık gelir düzeyine göre İngilizce kaygı düzeyleri, tutumları ve öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Demirdağ (2012) Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 331 öğrencinin yer aldığı araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve A1 seviyesi başarı sınavı sonuçları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrenciler arasında yaş ve dil başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet ve başarı, yaş ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yabancı dil kaygısı ile dil başarıları arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk (2012) yabancı dil konuşma kaygısı ile yabancı dil öğrenme motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Afyon Kocatepe Üniversitesi İngilizce hazırlık programındaki 382 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Motivasyon ve Tutum Anketi, İngilizce Konuşma Kaygısı Anketi kullanılmıştır. Ayrıca konuşma kaygısıyla ilgili

ayrıntılı veri toplamak amacıyla 19 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin İngilizce konuşurken erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygılı olduğu ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinin kaygı uyandıran bir faktör olduğu, öğrencilerin konuşma becerisini test etmek için yapılan sınavların öğrencilerde normalden daha fazla kaygı uyandırdığı, öğrencilerin konuşurken hata yapma endişesi duyduğu ve bu endişenin onlarda kaygıyı daha fazla artırdığı, konuşma kaygısının öğrencilerin kendine olan güvenlerini sarstığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

2.2.4 Yabancı Dil Kaygısına Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Philips (1992) öğrencilerin kaygı düzeylerinin Fransızca sözlü sınavlar üzerindeki etkisini ve kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin bu sınavlara yönelik tutumlarını incelemiştir. Yaş aralığı 17 ile 21 arasında değişen 35 kadın ve dokuz erkek üniversite öğrencisi araştırmaya dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ile sınav başarıları arasında orta büyüklükte negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Kaygı düzeyleri yüksek öğrencilerin sözel sınav performanslarının diğer öğrencilere oranla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sözlü notlarla korkutulan ve olumsuz duygular yaşayan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olumsuz tutumlar sergileyebileceği belirtilmiştir.

Aida (1994) yabancı dil kaygısı ile Japonca arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 56 erkek ve 40 kadın olmak üzere Japonca dersi alan 96 üniversite öğrencisi yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,5'dir. Katılımcılardan 64 öğrencinin anadili İngilizcedir. Araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan ayrıca yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, branşı, anadili, "Japonca'yı neden öğreniyorsunuz?" gibi veriler alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil kaygısı ile öğrencilerin bu dildeki başarıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Öğrencileri kaygı seviyesi arttıkça aldıkları not düşerken, kaygı seviyesi azaldıkça aldıkları notlar artmıştır. Daha önce Japonya'da bulunan öğrencilerin bu ülkede bulunmayanlara göre daha az kaygılı olduğu

görülmüştür. Ayrıca konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirmenin yabancı dil kaygısının önemli bileşenleri olduğu tespit edilmiştir.

Ganschow, Sparks, Anderson, Javorshy, Skinner ve Patton (1994) yüksek, orta ve düşük kaygılı olarak sınıflandırılmış üniversite öğrencilerinin sözlü ve yazılı dil becerileri arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırma 36 üniversite öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik becerileri ve başarıları, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha düşük çıkmıştır. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerle kaygı düzeyi düşük öğrenciler arasında okuma becerisi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sözel beceriler arasında kaygı düzeyi düşük öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Saito vd. (1999) kaygının hem yabancı dil konuşma becerisi hem de okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma Fransızca, Japonca ve Rusça derslerini alan 383 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek düzeyde yabancı dil okuma kaygısına da sahip olduğu görülmüştür. Yabancı dil okuma kaygısı yüksek olan öğrencilerin sınav puanlarının yabancı dil okuma kaygısı az olanlara oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil okuma kaygılarının zorluk algılarına göre arttığı elde edilen bulgular arasındadır.

Wörde (2003) yabancı dil öğreniminde kaygıya neden olan ve kaygıyı azaltan etmenleri öğrenci bakış açısıyla tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına dinleme ve konuşma aktivitelerinin kaygının en fazla yaşandığı durumlar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin sınıf içindeki tutumunun kaygıyı artırıcı ya da azaltıcı önemli bir etmen olduğu bulunmuştur. Katılımcıların çoğu öğretmenin yavaş konuşması gerektiği, İngilizceyi gerçek

hayatla ilişkilendirmesi ve öğrenen özelliklerini dikkate alması gerektiği görüşündelerdir. Öğrenciler arasında samimi bir atmosferin olduğu ortamın yabancı dil kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Kaygının yabancı dil başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaygının azaltılmasının öğrenci motivasyonunu artıracığı ifade edilmiştir.

Moore (2007) üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini incelemiş, öğrencilerin yabancı dil öğretmenlerinin öğretme becerileriyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada ana dili İngilizce ve İspanyolca olan öğretmenler ile orta ve ileri seviyede İspanyolca dersi alan 154 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretme becerilerini olumsuz bir şekilde eleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kaygının akademik başarıyı ve konuşma becerisini etkileyen önemli bir değişken olduğu, akademik başarı ile kaygı arasında negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygılı olduğu gözlenmektedir. Ayrıca kaygı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygının tutumları olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Kaygının kişisel nedenlerden, olumsuz değerlendirme korkusundan, öğretim ve değerlendirme şekillerinden ve öğretmen tutumlarından kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin konuşma esnasında daha fazla kaygı duydukları, İngilizce konuşma becerisinin kaygı uyandıran bir faktör olduğu, öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan korktukları, hata yapma korkusunun daha fazla kaygıya neden olduğu görülmektedir.

2.2.5 Öz Yeterlikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Tercanlıoğlu (2005) İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını incelemiştir. Çalışma 45'i erkek ve 73'ü kadın olmak üzere 118 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Dil Öğrenmeye Yönelik İnançlar Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçek motivasyon ve beklenti, öğrenme ve iletişim stratejileri, dil öğrenmenin doğası, dil öğrenmenin zorluğu ve yabancı dile yatkınlık olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin yabancı dil öğreniminde motivasyon ve beklentiye ilk sıraya koyduklarını göstermiştir. Ölçeğin boyutları arasında yüksek ilişki çıkmıştır. Dil öğrenmeye yönelik inançlar ile cinsiyet arasında ise bir ilişki bulunamamıştır.

Büyükduman (2006) İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları ile İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 2004-2005 eğitim-öğretim yılı İngilizce Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri bulunan devlet üniversitelerindeki 1182 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine İlişin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik ve İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma öğretmen adaylarının kendilerini en yetersiz hissettikleri becerilerin İngilizce konuşma ve dinleme, en iyi hissettikleri becerilerin ise okuma ve yazma olduğunu; öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Sadece bir üniversitede öğretmenlik ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Mezun olunan lise türü ile öğretmen adaylarının öğretmenlik ve İngilizce becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortaçtepe (2006) İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla iletişimsel dil öğretimi uygulamaları arasındaki ilişkiyi ve iletişimsel dil öğretimi yöntemiyle ilgili hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada Öğretmen Özgeçmiş Anketi, İngilizce Öğretmenleri'nin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, Dil Öğretiminde İletişimsel Oryantasyon Gözlem Formu, Dil Öğretiminde İletişimsel Oryantasyon Anketi ve hizmet içi eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan ön test ve son testler kullanılmıştır. Araştırmaya

İstanbul'da sekiz farklı okulda görev yapmakta olan ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten 50 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iletişimsel dil öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile onların iletişimsel dil öğretimi uygulamalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aliş (2008) öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretim elemanlarının İngilizce öz yeterlik inançları okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü'nde görev yapan 48 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği ve Yabancı/İkinci Dil Olarak İngilizce Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançları arasında; okuma ile dinleme, okuma ile yazma, dinleme ile konuşma ve konuşma ile yazma boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öz yeterlik inançlarının ve iletişimsel dil öğretimine karşı tutumların mesleki deneyimlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çubukçu (2008) yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kaygı seviyeleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, İngilizce Öğretmenliği üçüncü sınıfta okuyan ve yaşları 20 ile 22 arasında değişen 100 öğrenci ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar ve erkekler arasında öz yeterlikleri açısından anlamlı bir fark olmadığı; öğrencilerin en çok kaygı duydukları dersin İngilizce dersi olduğu, öğrencilerin konuşurken gergin ve endişeli hissettikleri, sınıfta konuşmaktan utandıkları ve sıkıldıkları tespit edilmiştir. Kaygı ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; fakat öz yeterliği düşük öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alcı ve Yüksek (2012) İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin öz yeterlik ve bilişüstü farkındalıklarıyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan ve yaşları 18-22 arasında değişen 143 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile Bilişüstü Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik, bilişüstü ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öz yeterliği yüksek öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının da yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hem öz yeterliklerinin hem de bilişüstü farkındalıklarının zamanla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik ile bilişüstü farkındalığı en yüksek öğrencilerin üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Yanar ve Bümen (2012) lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. İlk olarak alanyazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerini yansıtan 64 madde yazılmıştır. Maddeler iki kez uzman görüşüne sunulmuş ve 47 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form Anadolu Liselerinin 11. sınıfında okuyan 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna bakılarak 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki 34 maddeye ilişkin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.69 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört boyuttan oluştuğu görülmüştür. İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliğine yönelik öz yeterliği ölçen ölçeğin güvenirliği 0.97 çıkmıştır. Ölçekten elde edilecek yüksek puanın İngilizceye yönelik yüksek öz yeterliğin göstergesi olduğu kabul edilmiştir.

Behjoo (2013) İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik, akademik öz yeterlik, problem çözme becerileri ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Hacettepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 24 erkek ve 76 kadın olmak üzere 100 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Üniversite Öz Yeterlik Envanteri, Üniversite Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve

Problem-Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil başarısı ve bu üç değişken arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Erkek ve kadın gruplar arasında akademik öz yeterlik inançları ile yabancı dil başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Başarısı yüksek öğrenciler ile başarısı düşük öğrenciler arasında öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

2.2.6 Öz Yeterlikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Huang ve Chang (1996) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Indiana Üniversitesi'nin yoğun İngilizce programında en üst seviyede okuma ve yazma dersleri alan dört öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğrenme deneyimlerini ve İngilizcedeki öz yeterlik algılarını derinlemesine incelemek için her bir öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı, görüşmeden sonra katılımcıları sınıflarında beş kez gözlemlemiş, onların yazılı ödevlerini incelemiştir. Katılımcılara birisi dil öğrenimiyle, diğeri İngilizceye yönelik öz yeterlikle ilgili olmak üzere iki anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların öz yeterlik inançlarının öğrenme başarılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öz yeterlik ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Katılımcıların derse olan ilgisi ve öğretmenlerin destekleriyle ilgili algılarının öz yeterliği olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca görevin zorluk derecesi, göreve harcanan süre ve katılımcıları diğer kişilerle karşılaştırmanın öz yeterliği etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cheng (2001) İngilizceye yönelik öz yeterlik, İngilizce kaygısı ve İngilizce dil yeteneği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Tayvan'da bir üniversite eğitim görmekte olan 167 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak İngilizce Sınıf Kaygısı Ölçeği, İngilizce Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği, Yabancı Dil Öğreniminde Yeteneğe Olan İnanç ve Kişisel Bilgi Formundan oluşan ve araştırmacı tarafından tasarlanan Çince bir anket kullanılmıştır. Araştırma İngilizce kaygısı ile öz yeterlik arasında güçlü negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Öz yeterliğin İngilizce kaygısını etkileyen önemli bir değişken

olduğu bulunmuştur. Öz yeterliği düşük öğrencilerin İngilizce kaygısı daha yüksek çıkmıştır.

Chen (2007) öz yeterlik ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Tayvan’da bulunan özel bir üniversitenin 277 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada İngilizce Dinleme Öz Yeterliği, İngilizce Dinleme Kaygısı, İngilizce ve Kültüre Verilen Değer, İngilizce Dinleme Öz Yeterliği Kaynağı olmak üzere dört adet öz bildirim ölçeğinden oluşan İngilizce Dinleme Öz Yeterlik Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öz yeterliğin İngilizce dinleme başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu göstermiş, bunu sırasıyla İngilizce dinleme kaygısı, dile verilen değer ve kültüre verilen değer izlemiştir. İngilizce dinleme kaygısı ile dile verilen değer algısının dinleme başarısını etkilediği görülse de, asıl önemli karar vericinin öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterliği olduğu görülmüştür.

Becker ve Gable (2009) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 66 erkek 128 de kadın olmak üzere 194 birinci ve ikinci öğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada Genel Öz Yeterlik Ölçeği ile öğrencilerin akademik başarı notları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları göre genel öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki çıkmıştır. Yaş, cinsiyet ve genel öz yeterliğin akademik başarının %6’sını yordadığı bulunmuştur. Yaş ve cinsiyet değişkeni kontrol altında tutulduğunda ise genel öz yeterliğin akademik başarının %5’ini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rahimi ve Abedini (2009) öğrencilerin İngilizce dinleme-algılamalarındaki öz yeterliğin test başarılarındaki rolünü incelemiştir. Araştırma 18 erkek 43 kadın olmak üzere 61 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların öz yeterliğe yönelik hazırlamış olduğu bir anket ile dinleme becerisinin sayısal ölçümü için Longman TOEFL testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları dinleme-algılamadaki öz yeterlik ile dinleme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya

koymuştur. Yüksek z yeterliğin dinleme becerisini önemli ölçüde olumlu bir şekilde etkilediği, düşük öz yeterliğin dinleme becerisini tam tersine önemli ölçüde olumsuz bir şekilde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Amwazir, Perpisa ve Ikhsan (2013) niversite ğrencilerinin öz yeterlikleri ve İngilizce konuşma sınıflarında öz yeterliği harekete geçiren süreçleri incelemiştir. Araştırmada amaçlı seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlikleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin z yeterliğini etkileyen en önemli sürecin seçim yapma süreci olduğu, bunu sırasıyla bilişsel süreç ve motivasyonel süreçlerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. z yeterliği yüksek öğrencilerin iyi bir evre seçme ve düzenleme yeteneğinin olduğu, öz yeterliği düşük öğrencilerin ise konuşurken tedirgin oldukları ve kendilerini iyi hissetmedikleri grlmştir.

Yurt içinde ve yurt dışında öz yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öz yeterliğin akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğu görülmektedir. z yeterlik ile üstbiliş ve akademik başarı arasında anlamlı pozitif, kaygı ile anlamlı negatif bir ilişki olduğu gözlenmektedir. z yeterliğin sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, İngilizce kaygısı düşük insanların yüksek öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. z yeterlik ile dinleme ve konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öz yeterliğin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisini etkilediği gözlenmektedir. Verilen görevin zorluk derecesi, göreve harcanan süre, katılımcıları diğer kişilerle karşılaştırmanın öz yeterliği etkilediği, öz yeterliği düşük kimselerin konuşurken tedirgin oldukları görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın modeli

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterliklerinin İngilizce konuşma becerisini yordayıp yordamadığını, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için kullanılan bir araştırma modelidir. Bu modelde, araştırmacılar değişkenleri manipüle etme ya da kontrol etme girişiminde bulunmaz, ilişkisel istatistikler kullanarak her bir bireye ait iki ya da daha fazla değişkeni ilişkilendirirler (Creswell, 2012).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında öğrenim gören pre-elementary, elementary ve pre-intermediate düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 3.1’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil seviyelerine göre dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Çalışma Grubundaki Öğrenci Sayısı	Ölçekleri Dolduran Öğrenci Sayısı	Analize Alınan Öğrenci Sayısı
Pre-elementary	879	127	119
Elementary	1061	378	376
Pre-intermediate	127	23	23
Toplam	2067	528	518

Tablo 3.1'e göre çalışma grubunun İngilizce pre-elementary, elementary ve pre-intermediate düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sözü geçen düzeylerde 2067 öğrenci kayıtlı olup, araştırmaya gönüllü olan 617 öğrenci katılmıştır. 74 öğrencinin notuna ve bulundukları düzeye erişilemediğinden, 15 öğrenci veri toplama araçlarını eksik doldurduğundan 528 öğrencinin doldurmuş olduğu veriler dikkate alınmıştır. Çalışma, beş kişiden elde edilen verilerin hatalı olması ve beş veride uç değerlere rastlanması sebebiyle 518 öğrenci üzerinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımıyla ilgili olarak sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklere ait izin belgeleri Ek 4, Ek 5 ve Ek 6'da verilmiştir.

Analizlerin yapılabilmesi için öğrencilerin güz dönemi, birinci ve ikinci konuşma (speaking) sınavlarına ait puanların not ortalamaları temel alınmıştır. Aşağıda yabancı dil hazırlık sınıflarında alınan dersler, bu derslerin genel not ortalamasına etkileri ve konuşma sınavının nasıl gerçekleştiği hakkında söz konusu dersleri veren ve sınav programlarını hazırlayan öğretim elemanlarından biriyle yapılan görüşmeden elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri güz döneminde Core, Listening, Speaking, Reading ve Writing olmak üzere beş ders almaktadırlar. Öğrenciler dönem içerisinde bu derslerden Core ve Reading dersleriyle ilgili üç; Listening, Speaking ve Writing dersleriyle ilgili iki sınav almaktadırlar. Core sınavından en fazla 85, Reading sınavından en fazla 85, Listening sınavından en fazla 20, Speaking sınavından en fazla 20 ve Writing sınavından en fazla 30 olmak üzere toplamda 240 üzerinden genel bir not almaktadırlar. Core dersi genel not ortalamasının yaklaşık %35,41'ini, Reading dersi genel not ortalamasının yaklaşık %35,41'ini, Listening dersi genel not ortalamasının yaklaşık %8,3'ünü, Speaking dersi

genel not ortalamasının yaklaşık %8,3'ünü ve Writing dersi genel not ortalamasının %12,5'ini oluşturmaktadır.

Öğrenciler bu dönemde iki speaking (konuşma) sınavı olmaktadır. Sınavlar bir zümre tarafından hazırlanmakta, bütün öğretim elemanları öğrencilere aynı sınavı uygulamaktadırlar. Sınavlardan 1-2 hafta önce, sınavın nasıl olacağını anlayabilmeleri ve sınava daha iyi hazırlanabilmeleri için öğrencilere olabilecekleri sınavın benzeri bir sınav (mock exam) yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler ne yapmaları gerektiğini bilerek sınava gelmektedirler. Sınavlar öğrencilerin kendi sınıflarında olmaktadır. Öğrenci, sınavını öğretim elemanının karşısında olurken, diğer öğrenciler sınıfın arka kısmında sıralarında oturarak sessiz bir şekilde beklemektedirler. Öğretim elemanı sınav esnasında öğrencilere müdahale etmemektedir.

İlk sınav ikili çalışma (pair work) olarak yapılmaktadır. Bu sınav öğrencilerin kendi hocası tarafından yapılmaktadır. Sınava iki kişi birlikte gelmekte ve sınavı beraber olmaktadır. Eğer en sona tek bir öğrenci kalırsa diğer öğrencilerden birinin partner olması istenmekte ya da sınavı yapan hoca bu görevi üstlenmektedir. Sınav karşılıklı soru cevap şeklinde yapılmaktadır. Öğrencilerin ellerinde bir paragraf ve bu paragrafın bazı yerlerinde boşluklar olmaktadır. Her iki öğrencinin elindeki boşluklar birbirinden farklı olmaktadır. Öğrenciler birbirlerine soru sorarak kendi kâğıtlarındaki boşlukları doldurmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla her öğrenci kendi paragrafı içerisinde kendisine sorulan sorunun doğru yanıtını bulup cevap vermek durumundadır. Her bir öğrenci yaklaşık beş ya da altı soru sormaktadır.

İkinci sınavda ise öğrenciler tek tek sınava girmektedirler. Bu sınavda, sınavın geçerlik ve güvenilirliği artırmak için dersin öğretim elemanı ile birlikte farklı bir öğretim elemanı da sınavda bulunmaktadır. Not verilirken her iki öğretim elemanının vermiş olduğu puanların ortalaması alınmaktadır. İkinci sınavda öğrencilere iki tane konu verilmektedir. Öğrencilerden bu iki konudan birisini seçip konuşmaları istenmektedir. Öğrencilere

düşünmeleri için iki, konuşmaları için iki dakika verilmektedir. Sırası gelen öğrenci, ilk olarak öğretmenin yanına gelip ters çevrilmiş kâğıtlardan iki tanesini almaktadır. Daha sonra öğretmen masasının iki metre uzağındaki başka bir masada, seçeceği konu hakkında iki dakika düşünmekte ve hazırlanmaktadır. Bu esnada öğrencilere not almaları için kâğıt verilmektedir. Öğrencilerin dışardan kâğıt getirmeleri yasaktır. Öğrenciler, kendilerine verilen bu kâğıtları kullanmak durumundadırlar. Notlara hatırlatıcı olması amacıyla bakılmaktadır. İki dakika dolduktan sonra öğrenci seçtiği konuyla öğretmenin yanına gelmektedir. Bu sırada başka bir öğrenci de seçeceği konuyu düşünmek üzere diğer masaya geçmektedir. Bir öğrenci konuşurken diğeri de seçeceği konuyu düşünmekte ve hazırlanmaktadır. Böylelikle bekleme olmamakta ve zaman kaybı yaşanmamaktadır. Öğrenciler öğretmenin karşısında oturur pozisyonda sınavlarını olmaktadır. Öğrenci seçmediği konuyu masaya geri bırakmakta, bu konu tekrar kullanılmak üzere diğer kâğıtların arasına konulmaktadır. Kullanılan konu ise tekrar kullanılmamaktadır. Sınavı bitiren sessizce sınıftan ayrılmaktadır.

Öğretim elemanları puan verirken dersin hedefleri temel alınarak oluşturulmuş bir ölçüt kullanmaktadır. Aşağıda Tablo 3.2’de bu ölçüte yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.2 Speaking Assessment Criteria (Pre-Elementary, Elementary, Pre-Intermediate)

	Good	Average	Poor
Content Communication and Fluency (5 pts)	Enough details in the assigned topic. Coherent and relevant utterances in flow of language. Fluent without hesitation. (5-4)	A few details missing in the assigned topic. Generally coherent and relevant utterances in flow of language. A few repetitions. A few problems in fluency. (3-2)	Many missing details in the assigned topic. Major communication problems, incoherent and irrelevant utterances in flow of language. Major fluency problems. (1)
Linguistics and lexical accuracy (4 pts)	Nearly no grammatical mistakes; a good range of vocabulary use. (4)	Few grammatical mistakes; adequate range of vocabulary use. (3-2)	Many grammatical mistakes; poor use of vocabulary use. (1)
Pronunciation (1 pts)	Production of comprehensible utterances		

Tablo 3.2'ye göre öğrencilerin 10 puan üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Puanlama yapılırken içerik (content), iletişim (communication) ve akıcılık (fluency) beş puan üzerinden; dilbilim (linguistics) ve anlamsal doğruluk (lexical accuracy) dört puan üzerinden; telaffuz (pronunciation) bir puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öğrencilere sınavdan önce bu değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu söylenmektedir.

3.3.1 İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

İngilizceye yönelik tutum ölçeği, 1979 yılında Aiken tarafından matematik ve fen bilimine yönelik tutumları ölçmek için geliştirilmiş, Özgür (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilip İngilizceye yönelik tutumları ölçmek için uyarlanmıştır. Ölçek ilk olarak dil öğretimi alanında yetkinliği olan iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İki uzmanın çevirisi üç eğitimci ve bir de çeviri dersi veren program geliştirme uzmanı tarafından karşılaştırılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçeğin Türkçe hali tamamlanmıştır. Ölçek İngilizceye çevrilmek üzere iki farklı çeviri uzmanına tekrar verilmiştir. Ölçeğin İngilizce hali tamamlandıktan sonra, üç eğitimci ve bir de çeviri dersi veren program geliştirme uzmanı tarafından orijinal haliyle karşılaştırılmıştır. Ölçekteki benzerlikler ve farklılıklar dikkate alındıktan sonra ölçek son halini almıştır. Ölçekteki maddeler okullarda bir ders olarak işlenmekte olan İngilizce hakkında genel fikirleri ifade etmektedir. Likert tipi ölçekte öğrencilerin (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) biraz katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde ifadelerle tepki vermeleri ve kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekteki 7. madde ile 23. madde ve 6. madde ile 14. madde birbirlerinin kontrol maddeleridir. 24 maddeden oluşan ölçekten öğrencilerin alabileceği en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120 olup, puanın yüksek olması İngilizceye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. (Özgür, 2003). Ölçekte tersine ifadelerle de yer verilmiştir. Ölçekte bulunan 1, 4, 6, 9, 12, 14, 15, 17, 20, 22 ve 23. maddeler tersine ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadeler puanlanırken bir yerine beş, beş yerine bir puan verilmiştir. Diğer maddeler 1-5 aralığında puanlanmıştır (Çelebi, 2009).

Aiken'in (1979) çalışmasında ölçeğin cronbachalfa katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Özgür, 2003). Ölçeğin Türkçe versiyonu birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Özgür'ün (2003) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada ölçeğin güvenilirliği .77; Çelebi'nin (2009) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada ölçeğin güvenilirliği .87; Çimen'in (2011) 420 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada ise ölçeğin güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır. 518 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği .87 olarak hesaplanmıştır. "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" Ek 1'de verilmiştir.

3.3.2 Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitz vd. (1986) tarafından sınıflardaki yabancı dil kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilen ve 33 maddeden oluşan bir ölçektir.

Söz konusu ölçekte öğrencilerin (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sıklıkla, (5) her zaman şeklinde ifadelerle tepki vermeleri ve kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri beklenmektedir. Öğrencilerin alabileceği en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165 olup puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek genel olarak iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu olmak üzere yabancı dil öğretimi ile ilgili üç tür kaygıyı test etmektedir (Horwitz vd., 1986).

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması ölçeği geliştiren Horwitz (1986) tarafından yapılmıştır. Texas Üniversitesi yabancı dil sınıflarında başlangıç seviyesindeki 300 öğrenci ile yapılan çalışmada ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.93, sekiz hafta sonra yapılan test-tekrar test güvenirliği ise 0.83, $p=.001$ çıkmıştır (Horwitz, 1986). Yapılan birçok araştırma ölçeğin güvenilir olduğunu doğrulamaktadır. Batumlu'nun (2006) 150 kişilik üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada ölçeğin güvenirliği 0.90; Çimen'in (2007) 420 üniversite öğrencisiyle yapmış olduğu araştırmada ölçeğin güvenirliği 0.95 olarak bulunmuştur. 518

öğrenci ile yürütülen bu çalışmada ise ölçeğin güvenirliği .94 olarak hesaplanmıştır. “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” Ek 2’de verilmiştir.

‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ Aydın (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Uyarlanma sırasında, önce maddeler Türkçe’ye çevrilmiş, ardından çiftidilli (bilingual) iki Amerikalı öğretmenden bu maddelerin tekrar İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Her iki öğretmenin yapmış olduğu çeviri orijinal ölçektekiyle karşılaştırılmış ve üzerinde anlaşılmayan ifadelerde tekrar değişikliğe gidilmiş ve ölçek son halini almıştır. Ölçeğin çevrilmiş hali Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfta okuyan 72 öğrenciyle test edilmiştir. Maddelere verilen “her zaman” cevabı, ölçekteki beşinci madde hariç diğer tüm maddeler için yüksek kaygı seviyesini göstermektedir. Beşinci madde olan “Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim” ifadesine verilen “hiçbir zaman” cevabı yüksek kaygı seviyesini göstermektedir. Bu ifade puanlanırken bir yerine beş, beş yerine bir puan verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığının yarıya bölme yöntemiyle 0.52 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin son halinin iç tutarlılık katsayısı 0.91 bulunmuştur ve bu da oldukça yüksek bir katsayıdır (Aydın, 1999).

Ölçeğin 26. maddesi “Diğer derslere oranla kendimi dil derslerinde daha gergin ve heyecanlı hissederim.” Aydın’ın (1999) “Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri” adlı doktora çalışması sırasında çıkarılmıştır. Bunun nedeni olarak ölçeğin dil sınıflarında uygulanması ve aldıkları tüm derslerin İngilizce olması, İngilizceden başka ders görmemeleri gösterilmiştir. Böylelikle ölçekten elde edilebilecek en küçük değer 32 iken, en büyük değer 160 olarak değişmiştir (Aydın, 1999). Bu araştırma yabancı diller hazırlık sınıfında uygulandığı için Aydın’ın (1999) uyarlamış olduğu ölçek dikkate alınmıştır. “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” Ek 2’de verilmiştir.

3.3.3 Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Genel öz yeterlik ölçeği ilk olarak 1979 yılında Jarusselam ve Schwarzer tarafından geliştirilmiştir. İlk geliştirildiğinde 20 maddeden oluşan ölçek, 1981 yılında araştırmacılar

tarafından 10 maddeye düşürülmüştür (Çetinkaya, 2011). Schwarzer ve Jerusalem'in geliştirmiş olduğu ve 25'den fazla dile uyarlaması yapılan Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe uyarlaması, Aypay (2010) tarafından üç farklı üniversiteden toplam 693 kişi üzerinde yapılan çalışmayla gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları uygulanmış olan 693 ölçekteki veriler kullanılarak yapılmıştır. Veriler faktör analizi, korelasyon analizleri, t-testi ile çözümlenmiş; ölçeğin yapı geçerliği için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizleri kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin belirlenmesi için madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt edici olup olmadıkları madde analizi yapılarak test edilmiştir. Maddelerin toplam puanla olan korelasyon katsayıları 0.37 ile 0.59 arasında değişmektedir. 10 maddenin toplam alfa iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. GÖYÖ'nün Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulgular 10 maddelik bu ölçeğin genel öz yeterliği ölçmede kullanılabilecek güvenilir bir araç olarak nitelendirebilir. Dörtlü Likert tipi (tamamen yanlış=1, tamamen doğru=4) ölçek formundaki bu ölçekteki tüm maddeler olumlu yönde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Yüksek puan genel öz yeterliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Aypay, 2010).

Ölçek tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer (2002) çalışmalarında ölçeğin tek boyutlu olduğunu doğrulamışlardır. Aypay'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ise ölçek iki boyutlu bir yapı göstermiştir. Bu farklılığın ölçme teknikleri ya da örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir (Aypay, 2010). Yapılan birçok araştırma (Basım, Korkmazıyrek ve Tokat, 2008; Sahranç, 2007; Sıgır, Tabak ve Güngör, 2010; Tayfur, 2005) ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. 518 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada ölçeğin güvenirliği .82 olarak hesaplanmıştır. "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" Ek 3'de verilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır.

Veri toplama işlemi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak toplamda 66 maddeden oluşan üç ölçek öğretim elemanlarının yardımıyla öğrencilere tek seferde uygulanmıştır. Bunun için ilk olarak öğretim elemanları çalışmanın içeriği hakkında bilgilendirilmiştir ve gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenciler sıkılmadan, rahat bir şekilde ölçekleri doldurabilsinler diye her bir öğretim elemanından derslerinin ilk saati için izin alınmıştır. Her bir öğretim elemanı ölçekleri kendi sınıfında uygulamıştır. Veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Aralık ayının ortasında toplanmıştır. İkinci aşamada ise Yabancı Diller Yüksekokulunun ilgili biriminden öğrencilerin konuşma (speaking) notları alınmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerden elde edilecek bulguların güvenilirliğini sağlamak için uç değerler analize dahil edilmemiştir.

Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişki “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilmiş, bağımsız değişkenlerin tümü ele alınarak bağımlı değişkeni yordama derecesini belirlemek amacıyla “Aşamalı Çoklu Regresyon” analiz tekniği kullanılmıştır. “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü yorumlamak amacıyla kullanılır. “Aşamalı Çoklu Regresyon” analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişmelerin ne kadarını açıkladıklarını, bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadıklarını ve bağımlı değişkeni en etkili bir şekilde yordayan bağımsız değişkeni bulmada kullanılmaktadır. “Aşamalı Çoklu Regresyon” analizinde bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkiye sahip bağımsız değişkenler ele alınırken, diğer değişkenler işleme alınmaz.

Analize ilk olarak bağımlı değişkenin varyansına en fazla katkı sağlayan bağımsız değişkenle başlanır. Bu aşamayı bağımlı değişkenin varyansına birinciyle birlikte en büyük katkı sağlayan ikinci bağımsız değişkenin analize alınması işlemi izler. İşlem aynı şekilde sürdürülür (Büyüköztürk, 2013).

Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, uygun biçimde çizelgelere dönüştürülmüştür. Araştırmanın bulgular ve yorumu araştırmanın problem cümlesine ilişkin istatistiksel bulguların sunumu, istatistiksel bulguların mantıksal açıdan yorumu ve gerektiğinde ilgili alanyazın desteği şeklinde tasarlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

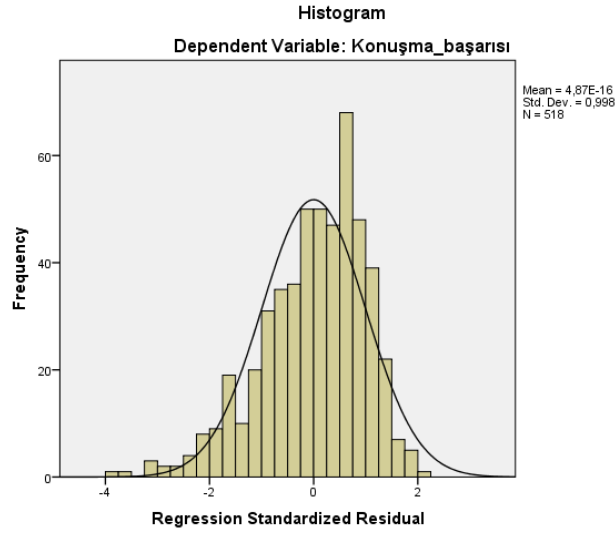
Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine göre yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumu

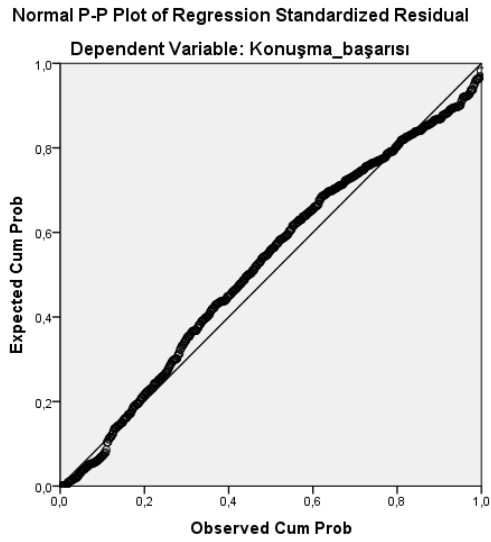
Araştırmanın problem cümlesi “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlikleri İngilizce konuşma becerisini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” şeklindedir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce konuşma becerisi ile araştırmanın bağımsız değişkenleri İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizinin gerektirdiği varsayımlar ilk olarak kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenin normal dağılım gösterip göstermediği histogram grafiği aracılığıyla incelenmiş, grafiğin hemen hemen normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür. Ayrıca konuşma becerisine ilişkin çarpıklık katsayısı $-.86$, basıklık katsayısı $.52$ olup; bu katsayıların -1 ile $+1$ aralığında olmaları nedeniyle bu değişkenin normal bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri saçılma diyagramı ve normal dağılım eğrisi ile incelenmiştir. Şekil 4.1’de bağımlı değişken ve yordayıcı değişkenlere ilişkin grafikler verilmiştir.

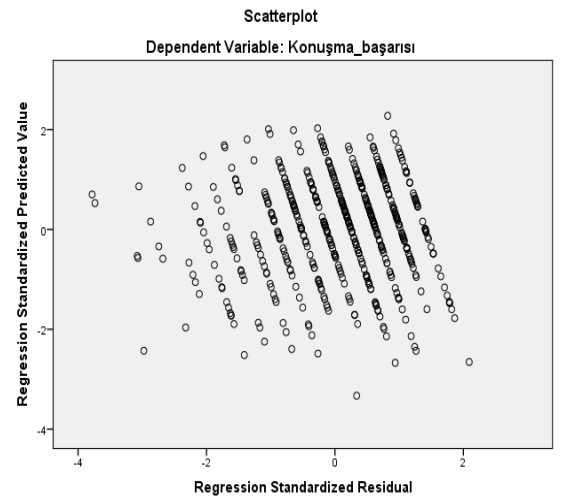
4.1 Bağımlı değişken ve yordayıcı değişkenlere ilişkin grafikler



Şekil 4.1a



Şekil 4.1b



Şekil 4.1c

Şekil 4.1'e göre, değişkenler arasındaki doğrusallık ve puanların normal dağılım koşullarının karşılandığı kabul edilmiştir.

Çoklu bağlantılılık sorununa yönelik yapılan incelemede, değişkenler arasındaki ilişki "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" ile incelenmiş ve çoklu bağlantılılığa yol açabilecek yüksek düzeyde bir korelasyon değerine rastlanmamıştır. Bu değerler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Konuşma Becerisi ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

	Konuşma Becerisi	Tutum	Kaygı	Genel Öz yeterlik
Konuşma Becerisi	1			
Tutum	.22*	1		
Kaygı	-.22*	-.52*	1	
Genel Öz yeterlik	.05	.35*	-.35*	1

*p<.01

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında çoklubağılantılılık (multi-collinearity) adı verilen bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklubağılantı yordayıcı değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkinin olması durumudur. Veri deseninde çoklu bağlantılılık olup olmadığı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenerek anlaşılabilir. Değişkenler arasında .80 ve üzeri korelasyon bulunması çoklu bağlantılılığa işaret eder (Büyüköztürk, 2013). Bu araştırma kapsamında değişkenler arasında yüksek düzeyde bir korelasyon bulunmadığı için çoklubağılantılılık sorununun olmadığı kabul edilmiş ve aşamalı çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2 Konuşma Becerisinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	R	R ²	Tahminin Standart Hatası	R ² 'deki Değişim	F ² 'deki Değişim	Sd ₁	Sd ₂	p F'deki Değişim	İkili R	Kısmi r
Tutum	.22	.048	1.31	.048	26.06	1	516	.000	.22	.13
Kaygı	.25	.062	1.30	.014	7.83	1	515	.005	-.22	-.12

Tablo 4.2 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin konuşma becerisinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi, ilgili değişkenlerden sadece tutum ve kaygının konuşma becerisini yordamada önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisini yordamada genel öz yeterliğin önemli bir katkısı olmadığı için analize dahil edilmemiştir.

İlk aşamada, konuşma becerisi varyansının en önemli açıklayıcısı olan tutum değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %4.8'ini açıklamıştır ($R^2=.048$). Konuşma becerisi ile tutum arasındaki korelasyon .22 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki değişken arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kaygı değişkeni sabit tutulduğunda konuşma becerisi ile tutum arasındaki kısmi korelasyon .13 olarak bulunmuştur.

İkinci aşamada, konuşma becerisi varyansının önemli bir açıklayıcısı olarak kaygı değişkeni analize girmiştir. Kaygı değişkeni varyansa %1.4'lük katkı getirerek açıklanan varyansı %6.2'ye yükseltmiştir ($R^2=.062$; R^2 'deki Değişim= .014; $F_{(1-515)}$ değişim= 7.83; $p<.05$). Konuşma becerisi ile kaygı arasındaki korelasyon -.22 olarak hesaplanmıştır. Bu iki değişken arasında negatif yönde zayıf bir ilişki vardır. Tutum değişkeni sabit tutulduğunda, konuşma becerisi ile kaygı arasındaki kısmi korelasyon -.12 olarak hesaplanmıştır.

İngilizce konuşma becerisinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi iki aşamada tamamlanmıştır. İlgili değişkenlerden sadece tutum ve kaygı değişkeninin İngilizce konuşma becerisinin yordayıcısı olarak regresyon eşitliğinde yer aldıkları ve bu iki değişkenin toplam varyansın %6.2'sini açıkladığı görülmüştür. Açıklanan bu değer istatistiksel olarak da anlamlıdır. İngilizce konuşma becerisinin yordanmasında her bir bağımsız değişken ayrı ayrı incelendiğinde tutum toplam varyansın %4.8'ini, kaygı ise %1.4'ünü açıklamaktadır. İngilizce konuşma becerisinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinde yer alan bağımsız değişkenlerin yordama gücü Tablo 4.3'de gösterilmektedir.

Tablo 4.3 Konuşma Becerisinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenlerin Yordama Gücü

	B	Standart Hata	Standart Beta (β)	t	p
Sabit	7.63	.57		13.31	.000
Tutum	.01	.00	.15	2.94	.003
Kaygı	-.01	.00	-.14	-2.80	.005

Tablo 4.3'de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamasına ilişkin " β " katsayıları incelendiğinde tutum ($\beta=.15$) ve kaygının ($\beta=-.14$) İngilizce konuşma becerisini $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Bu araştırmada yabancı dil hazırlık sınıflarındaki üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı araştırılmıştır. Bulgulara bakıldığında, konuşma becerisi ile tutum arasında pozitif yönde anlamlı, kaygı ile negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İngilizce konuşma becerisi ile genel öz yeterlik arasında ise anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. İngilizceye yönelik tutum ve kaygının İngilizce konuşma becerisini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yer alan çalışmalar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Tutum ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapılan çalışmalar (Aydın, 2007; House ve Prion, 1998; Kırgız, 2010; İnal vd., 2009; Lau, 2006; Onur, 2003; Saracoğlu ve Varol, 2007; Selçuk, 1997; Serin, Serin ve Ceylan, 2010; Thadphoothon, 1999) bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bunun yanında tutum ve konuşma becerisi (Bui ve Intaraprasert, 2013; Marzban ve Sadighi, 2013) arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Aydın (2007) üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik güdülenme, tutum ve algılarını incelediği çalışmasında İngilizce başarısının %6'sının tutum değişkeni tarafından açıklandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu rakam bu araştırmadan elde edilen sonuçla hemen hemen aynıdır ve araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak, Fırat (2009) ve Keskin (2003) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında tutum ile İngilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Bu araştırmalardaki farklılığın çalışılan grupların düzey farklılığından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Lanara (1999) Japon üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında olumlu tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamış, motivasyonu çok yüksek olmayan öğrencilerin İngilizce dersini zorunlu bir ders olduğu için aldıklarını ve iyi notlar beklediklerini ifade etmiştir. Lanara (1999) ile bu araştırmada elde edilen bulguların farklılığının bölgesel ve kültürel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tutumların davranışları etkilediği (Kaballa ve Crowley, 1985) ve başarının tutumu etkilemesinden çok tutumların başarıyı etkilediği (Schibeci ve Riley, 1986) bilinmektedir (Weinburgh, 2000). Tutumlar başarıyı etkilediği gibi bireyin davranışlarını, ruh halini, dolayısıyla öğrenmeyi de etkilemektedir. Bu yüzden öğrencilerin içinde büyüdüğü çevre ve dil edinimi arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır (İnal vd., 2009). Gardner (1985) tutumların dil ediniminin öğretmene, derse, dil öğrenimine yönelik eğitsel ve dil ediniminin

kültürel etkilerine yönelik olan sosyal tutumlara dikkat çekmiştir. Örneğin; İngilizce öğretmenini sevmeyen, onun İngilizceyi öğretmediğini düşünen biri İngilizce dersini de sevmeyebilir ve derse yönelik olumsuz tutumlar sergileyebilir. Bu yüzden eğitimde duyuşsal özelliklerin göz ardı edilemez bir önemi bulunmaktadır. Çünkü duyuşsal özellikler bilişsel özelliklerle birlikte öğrenenin öğrenme sürecine etkili bir şekilde katılmasında rol oynamakta, dersten zevk almasına yardımcı olmakta ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Bilişsel başarıyı elde etmek için öğrenenin derse karşı olumlu tutumları ve minimum derecede kaygısının olması bu anlamda büyük önem taşımaktadır (İnal vd., 2009).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre İngilizce konuşma becerisiyle ilişkili olan ve onu yordayan ikinci değişken yabancı dil kaygısıdır. Aida (1994), Aksoy (2012), Batumlu (2006), Batumlu ve Erden (2007), Chen (2007), Çimen (2011), Demirdaş (2012), Ganschow vd. (1994), Gülsün (1997), Horwitz vd. (1986) ve Sarıgül (2000) yabancı dil kaygısı ile İngilizce başarıları; Basic (2011), Mahmoodzadeh (2012), Philips (1992), Salem ve Al Dyyar (2014), Tüm ve Kunt (2013), Woodrow (2006) ve Xianping (2003) yabancı dil kaygısı ile konuşma becerisi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu, kaygının yabancı dil başarısını olumsuz bir şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermekte ve birbirlerini destekler niteliktedir.

Kaygı, yabancı dil öğretiminde üzerinde durulan önemli bir duyuşsal faktördür ve başarıyı olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Eğitim-öğretimin ilk haftalarında her ne kadar kendini belli etmese bile uzun vadede önemli bir sorun teşkil etmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991: 110) yabancı dil kaygısının gelişimini şu şekilde dile getirmektedir:

Yabancı dil öğreniminin ilk haftalarında motivasyon ve yetenek yabancı dil başarısını yordayan en önemli etmenlerdir. Bu ilk haftalarda yabancı dil kaygısından söz etmek mümkün değildir. Öğrenen bu ilk haftalarda kaygı yaşasa da bu yabancı dile özgü bir kaygı değil, durumluk kaygıdır. Fakat bir süre sonra, öğrenenin yabancı dil öğrenimiyle ilgili duruma özgü bir takım duygu ve tutumlar geliştirmesiyle yabancı dil kaygısı devreye girer. Öğrenen olumsuz deneyimler yaşadıkça yabancı dil kaygısı kendisini daha fazla gösterir ve öğrenenin performansını olumsuz bir şekilde etkiler.

Böylelikle yabancı dil kaygısı, üzüntü ve endişeye yol açan olumsuz beklentiler üzerine kurulur, kötü performans ve duygusal tepkiler kaygı ve başarısızlığı daha da güçlendirir.

Yabancı dil sınıfları en çok kaygı uyandıran ortamların başında gelmektedir. Horwitz vd. (1986) tarafından yapılan bir araştırmada katılımcıların %38'i "Diğer derslere oranla kendimi dil derslerinde daha gergin ve heyecanlı hissedirim." ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum "yabancı dil sınıflarının diğer derslere oranda daha fazla kaygı uyandıran ortamlar olabileceğini göstermektedir" (MacIntyre ve Gardner, 1991: 94). Yabancı dil sınıflarında en çok kaygı uyandıran durumları konuşma ve dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Yabancı dil kaygısı genellikle sınavlarda ortaya çıkmakta, öğrenciler bildiklerini sınavlarda unutmakta, hatırlarına getirememektedirler (Horwitz vd., 1986). Kayaoğlu ve Sağlamel (2013) kelime, dilbilgisi ve telaffuz gibi dilsel zorlukların; başkalarının önünde başarısız olma korkusu, sınav korkusu, konuşurken hata yapma korkusu gibi bilişsel sorunların ve öğretmenin rolü, rekabet ve bilgi eksikliğinin yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Andrade ve Williams (2009) çoğu üniversite öğrencisinin yabancı dil sınıflarına kaygı uyandıran durumlarla karşılaşabileceği beklentisiyle girdiğini ve bu durumun öğrencilerin başarısını engelleyebileceğini ifade etmektedir. Yabancı dil kaygısı konuşma becerisinin önemli bir yordayıcısı olarak görülmekte (Woodrow, 2006) ve göz ardı edilebilecek ya da öğrencilerin kendilerinin başa çıkabileceği bir sorun olarak ele alınmamaktadır. Öğrenimi en uygun hale getirmek için öğretmenlerin kaygıyı tetikleyici unsurların farkında olması ve kaygının olumsuz etkilerine karşı önlem alınması gerekmektedir (Andrade ve Williams, 2009: 12).

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan genel öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar, öz yeterlik ile yabancı dil başarısı (Açıkel, 2011; Alıcı ve Yüksel, 2012; Becker ve Gable, 2009; Behjoo, 2013; Chen, 2007; Duman, 2007; Hsieh ve Schallert, 2008; Karakış, 2014; Magogwe ve Oliver, 2007; Mikulecky, 1996; Rahemi, 2007; Rahimi ve Abedini, 2009; Tilfarlioğlu ve Çifti, 2011; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012) ve konuşma becerisi (Amwazir,

Perpisa ve İkhshan, 2013; Aregu, 2013; Husna, 2014; Templin, Guile ve Okuma, 2001) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar yine öz yeterlik inancının akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Becker ve Gable, 2009; Bouffard-Bouchard, 1990; Pajares, 1996). Duman (2007) lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algılarının İngilizce başarısını yordama gücünü araştırdığı araştırmasında, öz yeterlik algısının İngilizce başarısı üzerindeki değişikliğin %29'unu açıkladığını; Açıkkel (2011) hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin İngilizce yeterlilikleri ile olan ilişkisini incelediği araştırmasında, öz yeterlik inançlarının İngilizce yeterliğinin %23'ünü yordadığını bulmuştur. Behjoo (2013) akademik öz yeterlik ile yabancı dil başarısı arasında ilişki olduğunu, öz yeterliğin yabancı dil başarısının %16'sını yordadığını bulmuştur. Aregu (2013) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öz yeterliğin konuşma becerisinin %11'ini yordadığını bulmuştur. Becker ve Gable (2009) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, genel öz yeterliğin akademik başarının %5'ini yordadığını bulmuştur. Karakış (2014) özyeterlik ile İngilizce ders başarısı arasında anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulmuştur.

Anyadubalu (2010) ilköğretim öğrencilerinin genel öz yeterlik, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, genel öz yeterlik ve yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Huang ve Chang (1996) dört üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında öz yeterlik ile İngilizce başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerden birinin hem yapılan görüşmelerde hem de ankette öz yeterliği yüksek çıkmasına ve derse olan ilgisi fazla olmasına rağmen İngilizce test puanları düşük çıkmıştır. Huang ve Chang (1996) ve Anyadubalu'nun (2010) yapmış olduğu araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir ve çalışmayı destekler niteliktedir. Diğer araştırmalar ve bu araştırma arasındaki farklılık ise örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmada İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterliğin İngilizce konuşma becerisini yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik kaygı ve tutumları ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuş; fakat öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır. Yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonucuna göre öğrencilerin İngilizce konuşma becerisini sırasıyla İngilizceye yönelik tutum ve kaygı değişkenlerinin yordadığı, öz yeterliğin ise yordamadığı bulgusuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutumları arttıkça ve kaygı düzeyleri azaldıkça İngilizce konuşma becerisinin de artacağı sonucuna varılabilir.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve öz yeterlikleri genel olarak yüksek, kaygıları orta düzeyde çıkmıştır. İngilizceye yönelik tutum ve kaygı ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı fakat düşük bir ilişki bulunmuş, öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öz yeterlikle konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının örneklem farklılığından ya da öğrencilerin kendilerine olan inançlarıyla kendi gerçeklerinin örtüşmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Diğer değişkenlerle ilişkinin düşük çıkmasının temel nedenlerinden biri olarak, sınav öncesinde ve sınav anında uygulanan yöntemler düşünülebilir. Öğrencilerin notları incelendiğinde ikinci sınavdan alınan puanların ilk sınava göre genel olarak daha düşük olduğu görülmüştür. İlk sınavda öğrencilerin kendi öğretmenleri bulunuyorken ikinci sınavda ise kendi öğretmenlerinin yanı sıra farklı bir öğretmen daha bulunmaktadır. Sınavda başka bir öğretmenin daha bulunmasının kaygıyı tetiklediği ve ikinci sınavdan alınan puanların bu yüzden daha düşük olduğu düşünülmektedir. Zira yapılan çalışmalar (Horwitz vd., 1986; Young, 1990) başkaları gözü

önünde konuşmanın kaygıyı tetiklediğini göstermektedir. İlk sınav ikili çalışma şeklinde yapılmışken, ikinci sınav bireysel bir şekilde yapılmaktadır. İkili çalışma konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan önemli tekniklerden biridir. İlk sınavın bu teknikle yapılmasının öğrencilerin başarı güdüsünü artırdığı ve ilk sınavdan bu yüzden ikinci sınava oranla daha iyi notlar aldıkları düşünülmektedir.

Yine öğrencilere asıl sınavdan önce yapılan örnek bir sınavın ve değerlendirmede dikkat edilecek ölçütlerin öğrencilere söylenmesinin, öğrencilerin sınava yönelik kaygılarını düşürmüş olabileceği, bunun sonucunda öğrencilerin sınava daha olumlu tutumlarla gelmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğrenciler hemen hemen nasıl bir sınavla karşılaşacaklarını ve sınavda dikkat etmeleri gereken noktaları bildikleri için kendilerine olan öz güvenlerinin olumlu olduğu ve çok fazla sınav kaygısı yaşamadıkları düşünülmektedir. Fakat diğer bir taraftan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin orta dereceli de olsa kaygı yaşadıkları ve bunun İngilizce konuşma becerisini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Yaşanan bu kaygının nedeni olarak, öğrencilerin sınavı arkadaşlarının gözleri önünde olmaları düşünülmektedir. Zira Horwitz vd. (1986) tarafından yapılan bir çalışmada katılımcıların %28'i, bu çalışmada %20'si "Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum."; aynı çalışmada katılımcıların %40'ı, bu çalışmada ise %33'ü "İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum." ifadelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum İngilizce sınavlarının ve başkalarının gözü önünde konuşmanın kaygıyı tetiklediğini, öğrencilerin konuşurken rahat hissetmediklerini göstermektedir. Kayaoğlu ve Sağlamel'in (2013) yapmış oldukları çalışma başkalarının önünde başarısız olma korkusu, sınav korkusu, konuşurken hata yapma korkusu, öğretmenin rolü, rekabet ve bilgi eksikliğinin yabancı dil kaygısıyla ilişkili olduğunu; öğrencilerin, dil kaygılarının nedenlerini içsel nedenlerden çok dışsal nedenlere bağladıklarını göstermiştir. Bu durum kaygıyı tetikleyen unsurların dışsal nedenlerden kaynaklandığını, öğrencilerin kaygıyla baş etme yollarını dışardan gelecek durumlara bağladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda kaygı oluşumuna neden olabilecek çevresel faktörlerin dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya dönük aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Tutum ve kaygı değişkenleri ile konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğundan öğrencilerin dile yönelik tutum ve kaygıları dikkate alınabilir. Bu anlamda öğrencilerin dönem başında İngilizceye yönelik tutum ve kaygıları ölçülebilir. İlgili uzman ve eğitim bilimcilerden de yardım alınarak öğrencilerin dile yönelik olumsuz tutum ve kaygılarını azaltmak için bu konuyla ilgili seminerler düzenlenip eğitimler verilebilir.
- Konuşma sınavını verecek öğretim elemanlarına yönelik eğitimler verilebilir. Öğrencilerle sınıf içerisinde nasıl iletişim kurmaları gerektiği, öğrencilerde kaygı oluşumunu tetiklemeyecek şekilde nasıl davranmaları gerektiği, nelere dikkat etmeleri gerektiği konularında öğretim elemanlarına yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Başkaları önünde konuşmak kaygıyı tetiklediği için konuşma sınavlarının, sınıfta sınavı uygulayacak kişi ve sınavı olacak kişi dışında başkası olmayacak şekilde, tek tek yapılması önerilebilir.
- Derslerde ve konuşma sınavlarında ikili çalışma, grup çalışması, rol oynama, benzetim, problem çözme gibi İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmeye ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerin daha çok kullanılması önerilebilir.
- Dersin verildiği ortamın öğrenciler için güven verici ve rahat olmasına dikkat edilebilir. Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve kaygılarını azaltmaları için derslerde bunlara yönelik uygun aktiviteler ve etkinlikler düzenlenebilir. Hedef çıktıların öğrencilerin düzeyleri göz önüne alınarak belirlenmesi önerilebilir. Bu bağlamda, eğitim programları hazırlanırken de bu hususlara dikkat edilebilir.

- Öğretmenler, bireysel farklılıkları dikkate alıp öğrencilerin dile yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğrencileri motive etmek ve öğrenmenin kalıcı olması için bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve çeşitliliğin sağlandığı görsel ve işitsel materyallerden yararlanılabilir.
- İngilizce, öğrencilere sadece almaları gereken bir ders olarak gösterilmemelidir. Öğrenciler İngilizce dersini geçmek zorunda oldukları bir ders olarak görürlerse derse karşı olumsuz tutum sergileyebilirler. Bu yüzden İngilizcenin önemi kavratılmalı, bu dilin iş yaşamında çok önemli olacağının üzerinde durularak öğrenciler cesaretlendirilmelidirler. Bunun için öğrencilerin gördükleri İngilizcenin onların öğrenim gördükleri bölüme ve mesleklerine uygun olması, derslerde işlenen konuların öğrencilerin kendi alanlarında karşılaşılabilecekleri durumları içermesi ve bu konuların onların meslek yaşamlarıyla ilişkili olması önerilebilir.
- Yabancı dil kaygısı kaçınılmaz olduğu için öğrencilerin dile yönelik bu kaygılarını kabul etmeleri ve yaşadıkları tecrübeleri arkadaşlarıyla paylaşmaları faydalı olabilir. Öğrenciler kendi sınıflarında İngilizce dersinde yaşadıkları kaygıları, nasıl hissettiklerini, yaşamış oldukları tecrübeleri arkadaşlarıyla birlikte konuşup paylaşabilirler. Aynı tecrübeleri paylaşan diğer öğrenciler de bu şekilde kendi yaşamış oldukları sorunları söyleyebilirler. Böylelikle bu durumun kendilerine has olmadığını, diğer arkadaşlarının da benzer sorunlar yaşadığını görürler. Öğrenciler yaşadıkları bu kaygının normal olduğunun bilincinde olursa, kaygının ilerleyen dönemlerde ciddi boyutlardaki oluşumu engellenebilir. Dersin öğretim elemanı öğrencilerin söylemiş oldukları şeyleri dikkate alarak dersini buna göre yeniden düzenleyebilir. Bu durum öğrencilerin derse karşı daha çok motive edilmelerini sağlayıp onları güdüleyebilir.

5.2.2 Araştırmalara Dönük Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılacak araştırmalara dönük aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırma Ege Üniversite Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda evren ve örneklem genişletilebilir. Benzer çalışmalar yapılarak araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlik üzerine nicel bir çalışmadır. Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterliliklerini derinlemesine incelemek için nitel bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada yabancı dil öğrenimini etkileyen etmenlerden sadece bir kısmı incelenebilmiştir. Bunun dışında dersi veren öğretim elemanlarının, öğretim programının, ders kitaplarının, yöneticilerin, öğrencinin arkadaşlarının yabancı dil öğrenimine etkisi incelenebilir.
- Tutum, kaygı ve öz yeterliğin diğer dilsel beceriler (dinleme, okuma, yazma) üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterliklerini ders almaya devam ettikleri süreç içerisinde incelemiştir. Söz konusu değişkenlerin eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda nasıl bir değişiklik gösterdiğinin incelenmesi önerilebilir.
- İngilizce konuşma sınavlarının uygulanmasına yönelik araştırmalar yapılabilir. Sınavları bireysel olmakla, ikiserli ya da grup halinde olmak arasında fark olup olunmadığı incelenebilir. Bu bağlamda, İngilizce konuşma sınavlarının nasıl yapılması gerektiğine yönelik standardizasyon çalışmaları yapılabilir.
- Dil düzeylerine göre tutum, kaygı ve öz yeterliğin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Dil öğrenmeye yönelik öğrenci inançları araştırılıp incelenerek, bu konuyla ilgili farkındalık çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press/ McGraw-Hill.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, M. B. ve Genç, G. (2004). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri (6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Alcı, B. ve Yüksel, H. G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference, *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Aliş, E. (2008). *Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu temel İngilizce bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amwazir, R., Perpisa, L. ve Ikhsan, M. K. (2013). Students' self-efficacy in speaking class at the first year English Department students of Stkip PGRI Suatera Barat in academic year 2012/2013. *Journal Mahasiswa Bahasa Inqgris Genap*, 2(2), 1-7.
- Andrade, M. ve Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, epressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.

- Aregu, B. B. (2013). A study of self-regulated strategies as predictors of critical reading. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 1961-1965.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at Tobb university of economics and technology toward learning English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balamir, 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. Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümleri'nde uygulanışı*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Barın, M. (2000). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi. *Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi*, 26, 123-127.
- Basım, H. N., Korkmazıyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Basic, L. (2011). *Speaking anxiety: An obstacle to second language learning?* Yüksek Lisans Tezi. University of Gavle, Sweden.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batumlu, D. Z. U. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University school of foreign languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 24-38.
- Becker, S. ve Gable, R. (2009). *Self-efficacy and post-secondary first-term student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH.

- Behjoo, B. M. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Yüksel Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bilgin, F. (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. England: CUP.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Bui, T. T. Q. ve Intaraprasert, C. (2013). The effects of attitude towards speaking English and exposure to oral communication in English on use of communication strategies by English majors in Vietnam. *Intenational Journal of Science and Research Publications*, 3(2), 1-9.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükyavuz, O. ve Aydoslu, U. (2005). *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. I. Burdur Sempozyumu (16-19 Kasım). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. <http://sempozyum.mehmetakif.edu.tr/1burdursempozyumu/cilt9/9.19.pdf> adresinden elde edildi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

- Chalak, A. ve Kassaian, Z. (2010). Motivation and attitudes of Iranian undergraduate EFL students towards learning English. *GEMA OnlineTM Journal of Language Studies*, 10(2), 37-56.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chen, H. J. (2007). *Foreign language anxiety: A study of bilingual elementary school students*. Yüksek Lisans Tezi. Chaoyang University of Technology, Department of Applied Foreign Languages, China.
- Cheng, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 25-90.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çakıcı, D. (2001). *The attitudes of university students towards English within the scope of common compulsory courses*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetinkaya, E. (2011). *Emekli bireylerde yaşam doyumunun yordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlilik*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çubukçu, F. (2008). Yabancı dil öğrenme endişesi ile öz yeterlik arasındaki korelasyon üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 148-158.
- Dağhoğlu, F. Ö. (2004). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil derslerine olan tutumlarının artırılması ve program düzenlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Değer, A. C. ve Fidan, Ö. (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. *Dil Dergisi*, 12, 7-18.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (1990). Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 1-9.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğanay, A. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. İçinde Tok, T. N. (Ed.), *Etkili öğretim için yöntem ve teknikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language 2*. New York: Oxford University Press.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Education First (2014). EF English proficinecy index country fact sheet. http://media.ef.com/sitecore/___/~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/fact-sheets/ef-epi-country-fact-sheet-v4-tr-en.pdf adresinden elde edildi.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Esin, T. (2012). *Speaking as a skill in second language teaching*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English on young learners' attitudes towards learning English*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S. ve Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78, 41-55.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 2, 141-150.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretmenliğindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learner's foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL*, 20, 559-562.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72, 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- House, J. D. ve Prion, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-42.
- Hsieh, P. H. P. ve Schallert, D. L. (2008). An implication from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduate's motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Huang, S. C. ve Chang, S. F. (1996). Self-Efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. <http://eric.ed.gov/?id=ED396536> adresinden elde edildi.

- Huang, S. C. ve Chang, S. F. (1998). Self-efficacy in learners of English as a second language: Four examples. *Journal of Intensive English Studies*, 12, 23-40.
- Husna, A. (2014). *The correlation between self-efficacy and public speaking towards students speaking skill at fourth semester of Stain Zawiyah Cot Kala Langsa*. Yüksek Lisans Tezi. Stain Zawiyah Cot Kala Langsa, Indonesia.
- Idrus, H., Salleh, R. ve Ali, R. M. M. (2013). *Self-efficacy in English language oral communication skills of technical trainees*. Paper presented at IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=6654548> adresinden elde edildi.
- İlter, B. G. (2007). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-11.
- İnal, S., Evın, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). The relationship between students' attitudes towards foreign language and foreign language achievement. *Language Journal*, 130, 37-52.
- Johnson, K. ve Johnson H. (1999). *The encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kavanagh, D. J. ve Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Kayaoğlu, M. N. ve Sağlamel, H. (2013). Students' perceptions of language anxiety in speaking classes. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 142-160.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kırğız, Y. A. (2000). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Klippel, F. (1984). *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin diğer dilsel becerilere göre gelişim geriliği*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı. http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf adresinden elde edildi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. A. (1997). *A path analytic study for English language attitude, and students' background characteristics in an ELT program: A case study*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Lanara, S. (1999). Attitudes and motivation of Japanese students studying English at Asia University. <http://www.i-repository.net/contents/asia-u/11300093.pdf> adresinden elde edildi.
- Lau, S. (2006). *A study of language attitude and language attainment with reference to primary school students in Hong Kong*. Yüksek Lisans Tezi. University of Hong Kong, Hong Kong.
- Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206523/fulltext01.pdf> adresinden elde edildi.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly* 19, 119-137.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29, 69-89.

- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 32, 251-275.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Magogwe, J. M. ve Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learner in Botswana. *System*, 35, 338-352.
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476.
- Marzban, H. ve Sadighi, F. (2013). A study of the impact of motivation and attitude on speaking in academic contexts: A case of Iranian EFL University students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3(4), 154-177.
- McKenzie, R. M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. London: Springer.
- MEB (2006). Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden elde edildi.
- Mikulecky, L. (1996). Adult and ESL literacy learning self efficacy questionnaire. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf> adresinden elde edildi.
- Moore, K. (2007). *Intercultural communication and foreign language anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. The Florida State University, USA.
- National Capital Language Resource Center (2000). High school foreign language students' perceptions of language learning strategies use and self-efficacy. Washington, D.C., U.S. Department of Education.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

- Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in-service teacher education program*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oskamp, S. ve Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özgür, S. T. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002) Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden elde edildi.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Ed.), *Self-perception*. London: Ablex Publishing.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/652797188_tart%C2%A6-s%C2%A6%C4%9Fma%201.pdf adresinden elde edildi.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Pineda, A. S. (2011). *Attitude, motivation, and English language learning in a Mexican college context*. Doktora Tezi. The University of Arizona, USA.
- Rahemi, J. (2007). Self efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Rahimi, A. ve Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14-28.
- Reilly, T. (1988). Maintaining foreign language skills. <http://www.ericdigests.org/pre-929/skills.htm> adresinden elde edildi.
- Saracoğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 39-59.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlilik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. ve Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety or foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S. ve Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield ve J. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. ve Rice, J. M. (1984). Strategy self-verbalization during remedial listening comprehension instruction. *Journal of Experimental Education*, 53, 49-54.
- Schunk, D. H. ve Rice, J. M. (1993). Strategy fading and progress feedback: Effects on self-efficacy and comprehension among students receiving remedial reading services. *Journal of Special Education*, 27, 257-276.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Serin, B. N., Serin, O. ve Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English course and their attitudes and thoughts toward the course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1936-1939.
- Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 22-33.
- Sıgır, Ü., Tabak, A. ve Güngör, H. (2010). Öz yeterliliğin dönüştürücü liderlik üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 51-66.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Spolsky, B. (1969). *Attitudinal aspects of second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Şallı, F. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öz yeterlikleri ile matematik öğretimi yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 149-167.
- Tayfur, Ö. (2005). *Antecedents of feedback seeking behaviors*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Templin, S. A., Guile, T. C. ve Okuma, T. (2001). Creating a reliable and valid self-efficacy questionnaire and English test to raise learners' L2 achievement via raising their self-efficacy. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466625.pdf> adresinden elde edildi.
- Tercanlıoğlu, L. (2005). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5-3(1), 145-162.
- Thadphoothoon, J. (1999). Effects of attitude towards studying English, English experience from media, and study habits on English achievement: Selected psychological and behavioral determinants of EFL students' achievement: Perspectives and analyses. <http://www.geocities.ws/janphaact/effects.html> adresinden elde edildi.
- Tilfarlioğlu, F. T. ve Çiftci, F. S. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1284-1294.
- Tsuda, S. (2003). Attitudes toward English language learning in higher education in Japan (2): Raising awareness of the notion of global English. *Intercultural Communication Studies XII*(3), 61-75.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. ve Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 6(1), 35-47.

- Wang, C. (2004). *Self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs of children learning English as a second language*. Doktora Tezi. The Ohio State University, USA.
- Weinburgh, M. H. (1998). Gender, ethnicity, and grade level as predictors of middle school students' attitudes toward science. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442662.pdf> adresinden elde edildi.
- Wilson, T., Lindsey, S. ve Schooler, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Xianping, Z. (2003). Language anxiety and its effect on oral performance in classroom. <http://www.elt-china.org/pastversion/lw/pdf/ZhangXianping.pdf> adresinden elde edildi.
- Yalçın, G. Ü. (2001). Bilişsel model çerçevesinde okuma becerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 53-58.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Yaşlı, K. (2008). *Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti ve iletişimsel yetinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371-388.

- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 425-439.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Ek 1**İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği**

	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.					
2	İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.					
3	İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.					
4	İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.					
5	Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.					
6	Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.					
7	İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.					
8	İngilizce çalışırken son derece sakınım.					
9	İngilizce çalışmayı nadiren severim.					
10	Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.					
11	İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.					
12	İngilizce kendimi huzursuz ve aklı karışık hissetmeme sebep oluyor.					
13	İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.					
14	Almam gerekenden fazla İngilizce dersi almak istemem.					
15	Günlük hayatta İngilizce özellikle önemli değildir.					
16	İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.					
17	İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.					
18	Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.					
19	İngilizce medeniyet gelişimine katkıda bulunmuştur.					
20	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
21	İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.					
22	İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.					
23	İngilizce, insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir.					
24	İngilizce derslerimi yapmaya çalışırken tedirgin olmam.					

Ek 2**Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği**

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum					
2	İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkuyorum					
3	İngilizce derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum					
4	İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor					
5	Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim					
6	İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum					
7	Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum					
8	İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum					
9	İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum					
10	İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor					
11	İngilizce dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum					
12	İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum					
13	İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum					
14	İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor					
15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor					
16	İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum					
17	İngilizce derslerine girmek istemiyorum					
18	İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum					
19	İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor					

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği-devam

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
20	İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum					
21	İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor					
22	Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum					
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum					
24	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum					
25	İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum					
26	İngilizce dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor					
27	İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum					
28	İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum					
29	İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor					
30	İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum					
31	İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum					
32	İngilizce öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum					

Ek 3
Genel Öz Yeterlik Ölçeği

		Tamamen Yanlış	Çoğunlukla Yanlış	Çoğunlukla Doğru	Tamamen Doğru
1	Yeterince çaba harcarsam, zor sorunları çözmenin bir yolunu daima bulabilirim.				
2	Bana karşı çıkıldığında, istediğimi elde etmemi sağlayacak bir yol ve yöntem bulabilirim.				
3	Amaçlarıma bağlı kalmak ve bunları gerçekleştirmek benim için kolaydır.				
4	Beklenmedik olaylarla etkili bir biçimde başa çıkabileceğime inanıyorum.				
5	Yeteneklerim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl baş edebileceğimi biliyorum.				
6	Gerekli çabayı gösterirsem, birçok sorunu çözebilirim.				
7	Baş etme gücüne güvendiğim için zorluklarla karşılaştığımda soğukkanlılığımı koruyabilirim.				
8	Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle birkaç çözüm yolu bulabilirim.				
9	Başım dertte olduğunda, genellikle bir çözüm düşünebilirim.				
10	Önüme çıkan zorluk ne olursa olsun, üstesinden gelebilirim.				

Ek 4
İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği İzin Belgesi



1993
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
İNGİLİZCE HAZIRLIK BÖLÜMÜ



K - Q
TSE-ISO-EN
9001
TS-EN-ISO 9001
KALİTE SİSTEM BELGESİ

TARİH: 23 / 09 / 2014

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *İbrahim KARAGÖL* tarafından gerçekleştirilecek olan *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması* başlıklı tezinde, Aiken (1979) 'Attitudes Toward Maths and Science' olarak geliştirilen ve tarafımdan İngilizce dersine uyarlanan 'Questionnaire on Attitudes Toward English' ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEĞİ UYARLAYAN
Öğretim Elemanı
Sabiha (ÖZGÜR)TUNÇ



İŞ ADRESİ: Eskişehir yolu 20km. Bağlıca Kampusu İngilizce Hazırlık Bölümü Etimesgut/Ankara
TELEFON: 0312-2466666-1317
E-POSTA: sabiha.tunc@gmail.com

Bağlıca Kampüsü, Eskişehir Yolu 20. Km D Blok 2. Kat: 06810 ANKARA • Tel: (0312) 246 66 66 (Dahili 6723, 6724, 1342) • Fax: (0312) 246 67 27 • E-posta: eng@baskent.edu.tr

Ek 5

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği İzin Belgesi



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu

TARİH: 15/9/2014

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *İbrahim KARAGÖL* tarafından gerçekleştirilecek olan *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması* başlıklı tezinde, tarafımdan uyarlanmış olan *"Foreign Language Classroom Anxiety Scale"* ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Doç. Dr.

ADI SOYADI: Belgin Aydın

VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAŞESİ

Doç. Dr. Belgin AYDIN
Yabancı Diller
Yüksekokulu Müdürü

İMZA

İŞ ADRESİ: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ESKİŞEHİR

TELEFON: 0 222 3350580 6001

E-POSTA: baydin@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Yabancı Diller Yüksekokulu İki Eylül Kampüsü 26555 ESKİŞEHİR
Tel +90 222 335 05 80 / 6001-6002, Faks +90 222 3350580 / 6000, E-Posta ydyo@anadolu.edu.tr

Ek 6

Genel Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi


EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

TARİH: 19 / 09/ 2014

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde *İbrahim KARAGÖL* tarafından gerçekleştirilecek olan *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması* başlıklı tezinde, tarafımdan Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan *Genel Öz-yeterlik* ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Doç. Dr.

ADI SOYADI: Ayşe AYPAY

VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAŞESİ

İMZA 

İŞ ADRESİ: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Meşelik Kampüsü, 26480, RSKİŞEHİR

TELEFON: 0222 239 37 50 /1654

E-POSTA: ayseaypay@hotmail.com

Ek 7
Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

SAYI : 92112210.900 - 0 - 25 / 64345 - 1000 2014
KONU : Etik Kurul Başvurusu Sonucu

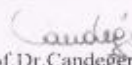
27 Ekim 2014

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

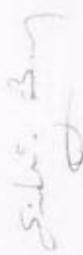
İLGİ: 10.10.2014 ve 5539 sayılı yazınız.

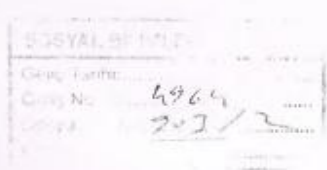
Enstitünüz Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi İbrahim KARAGÖL'ün, Yrd.Doç.Dr.Alper BAŞBAY danışmanlığında yürüteceği "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, Kaygı ve Genel Öz Yeterlilikleri Açısından Yordanması" başlıklı araştırmaya ilişkin yapılan başvuru (protokol no: 68-2014) Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)'nın 23.10.2014 tarihli toplantısında, aşağıda isimleri geçen kurul üyeleri tarafından Yönerge çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırma, Kurula katılan üyelerin OYBİRLİĞİ ile uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof.Dr.Candegir YILMAZ
Rektör

Kurul Üyeleri
Prof. Dr. Semih ÖTLİS (Başkan)
Prof. Dr. A. Simin HEPCİLER (Başkan Yardımcısı)
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN (Üye)
Prof. Dr. Jülide KESKEN (Üye)
Prof. Dr. Müge ELDEN (Üye)
Prof. Dr. Nuri BİLGİN (Üye)
Prof. Dr. Şehnem TAVMAN (Üye)
Prof. Dr. Sema İŞİSAG ÜÇÜNCÜ (Üye)
Prof. Dr. Muzaffer TOSUN (Üye)





Ege Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı Gençlik Cad.No:12 35040 Bornova/İZMİR
Faks: 0232 3881075 Tel: 0232 311 2117- 311 2172 e-mail: akademikkadro@mail.ege.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı	İbrahim Karagöl
Nüfus Bilgileri	Doğum Tarihi: 02.02.1990 Doğum Yeri: Ondokuzmayıs
Eğitim	2008-2012 Akdeniz Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği 2004-2008 19 Mayıs Anadolu Lisesi
Deneyim	2013 Eylül-Aralık Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi 2014 Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi
İletişim	Adres: Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kat: 1, No:113 Bornova/İZMİR e-posta: karagolibrahim@gmail.com

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM, KAYGI VE GENEL ÖZ YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN YORDANMASI

Öz

Bu araştırma üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlikleri ve İngilizce konuşma becerisi arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin İngilizce konuşma becerisini yordama derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfında öğrenim gören 518 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “İngilizce Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma düzeyini belirlemek için, öğrencilerin 2014-2015 öğretim yılı birinci dönemi sonunda İngilizce konuşma sınavlarından aldıkları notlar esas alınmıştır. Verilerin analizinde, bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ile analiz edilirken, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama derecesini belirlemek amacıyla “Aşamalı Çoklu Regresyon” analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre İngilizceye yönelik tutum ve kaygı ile İngilizce konuşma becerisi arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmış; fakat genel öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Ayrıca önem sırasına göre İngilizce konuşma becerisinin İngilizceye yönelik tutum ve kaygı tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: tutum, kaygı, genel öz yeterlik, konuşma becerisi

**TO PREDICT THE SPEAKING SKILLS OF UNIVERSITY PREPARATORY
CLASS STUDENTS IN TERMS OF ATTITUDE TOWARDS ENGLISH,
ANXIETY AND GENERAL SELF-EFFICACY**

Abstract

This study was conducted with the aim of determining the relation between attitude towards English, anxiety, general self efficacy and English speaking skill of university preparatory class students and the regression degree of these variables on English speaking skill. The sample of the study consisted of 518 students studying at Ege University School of Foreign Languages Preparatory Class. As instruments, “Attitudes Towards English Questionnaire”, “English Class Anxiety Questionnaire” and “Scale of General Self Efficacy” were used. To determine the students’ English speaking level, their English speaking scores in 2014-2015 first term were taken into account. Pearson product moment correlation coefficient was used to analyse the relationship between dependent and independent variables. Also, stepwise multiple regression was utilized to determine the prediction level of the independent variables. According to the findings, there is a weak and significant relationship between attitude towards English, anxiety and English speaking skill. However, there is not a significant relationship between general self efficacy and English speaking skill. Besides, it was conducted that English speaking skill was significantly predicted in order of priorities, by the variables attitude towards English and anxiety.

Key words: attitude, anxiety, general self efficacy, speaking skill

SONSÖZ

Bu araştırmada, İngilizce konuşma becerisi ile tutum, kaygı ve genel öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma tekrar yapılmış olsaydı ilk olarak çalışma kapsamında kullanılan ölçekler İngilizce konuşma becerisine yönelik seçilebilirdi. Bu çalışma kapsamında genel öz yeterlik ile İngilizce konuşma becerisi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Kullanılan öz yeterlik ölçeği İngilizce konuşma becerisine yönelik olsaydı, anlamlı bir fark çıkabileceği ve daha detaylı bilgi edinilebileceği düşünülmektedir. Yine araştırma hakkında daha detaylı bilgi almak için yüksek kaygılı, orta kaygılı ve düşük kaygılı olarak sınıflandırılan öğrencilerle görüşmeler yapılabilirdi. Böylelikle öğrencilerin bu süreçte yaşamış oldukları zorluklar ilk ağızdan ve daha detaylı bir şekilde öğrenilebilirdi. Görüşmeler sonucunda kaygı düzeyi azaldıkça ortamdan hangi değişkenlerin eksildiği görülüp, kaygının nedenlerine ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmaya öğrencilerin gözünden bakıldığı gibi öğretmenlerin gözünden de bakılabilirdi. Öğretmenlerle de görüşmeler yapıp, öğrencilerle hem fikir oldukları ya da ayrı düştikleri konular görülüp, konu hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Gruplar arasında bir fark olup olmadığını görebilmek için, öğrenci düzeylerine göre konuşma becerisinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilirdi. Bu süreçte derslerde gözlem yapılabilirdi. Derslerin nasıl işlendiği gözlemlenebilir, öğretmenler yine aynı şekilde gözlemlenebilirdi. Öğretmenlerden ya da yapılan etkinliklerden kaynaklanabilen, derslerde kaygı oluşumuna neden olabilecek durumların gözlemlenip daha detaylı bilgilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.