



**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNE İLİŞKİN KAYGILARI, TUTUMLARI,
ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

Göksel COŞKUN

**Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN
2017**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
KAYGILARI, TUTUMLARI, ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

(An Investigation of Anxiety, Attitudes, Self-Efficacy Beliefs towards English
Course and Language Learning Strategies of University Students)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Göksel COŞKUN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

ERZURUM
Temmuz, 2017

KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN danışmanlığında, Göksel COŞKUN tarafından hazırlanan “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygılarının, Tutumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 07/07/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL

İmza:.....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

21 / 07 / 2017

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygıları, Tutumları, Özyeterlik İnançları ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma
- ☐ için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

07/07/2017

Göksel COŞKUN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN KAYGILARI, TUTUMLARI, ÖZYETERLİK İNANÇLARI VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Göksel COŞKUN

2017, 141 Sayfa

Yaşadığımız çağda yabancı dil öğrenmek, bilimsel gelişmeleri takip edebilmek ve uluslararası iş olanaklarını yakalayabilmek için adeta ‘olmazsa olmaz bir gereklilik’ haline gelmiştir. Üniversite öğrencileri açısından ise İngilizce bilmek çok daha ayrıcalıklı bir konuma sahiptir.

Bu araştırmanın amacı da üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesidir.

Korelasyonel araştırma modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin üniversite öğrencileri oluştururken, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği”, “İngilizce Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarında cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık olmadığı, üniversite öncesi hazırlık eğitimi alma değişkenine göre üniversite öncesi hazırlık eğitimi alanların lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine, sınıf değişkenine göre 1.

Sınıf öğrencilerinin lehine farklılık olduğu, okul türü değişkenine göre farklılık olmadığı belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce tutum, İngilizce kaygı, Öz yeterlik, Dil öğrenme strateji



ABSTRACT

MASTER DISSERTATION

AN INVESTIGATION OF ANXIETY, ATTITUDES, SELF-EFFICACY BELIEFS TOWARDS ENGLISH COURSE AND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Göksel COŞKUN

2017, 141 Pages

In our time, learning a foreign language has become an 'indispensable necessity' in order to follow scientific developments and to get international business opportunities. In terms of university students, it is much more privileged to know English.

The purpose of the study is to investigate the anxiety, attitudes, self-efficacy beliefs towards English course and language learning strategy of university students. The study is a correlational study and the universe of the study consisted of the university students of a state university. And the sample consisted of the students who are determined according to the stratified sampling method. 'English Attitude Scale', "English Language Anxiety Scale", "English Self-efficacy Scale" and "Language Learning Strategy Inventory" were used as data collection tools in the study. In order to decide which tests should be used in the analysis of the data, it was first examined whether the scores obtained from data collection tools met the basic assumptions of parametric tests or not and that the data showed a normal distribution. The t-test of independent samples in comparison of two groups, the one-way analysis of variance in the comparison of more than two groups and Pearson Moments Multiplication Correlation coefficient is calculated for determining the relationship between variables.

As a result of the study, it was determined that the university students' anxiety about English lessons did not differ according to gender and school type, it is determined that there is a difference in favor of pre-university preparatory education fields according to the pre-university preparation education variable. According to the gender variable in the attitudes of university students towards English, there is a difference in favour of girls and according to the class variable there is a difference in

favour of 1st. class students and there is no difference according to the school type variable. It is determined that the students' English self-efficacy were significantly different in favor of female students according to gender variable.

Key Words: English attitude, English anxiety, Self-efficacy, Language learning strategy



ÖN SÖZ

Modern çağda gelişen teknoloji, iletişim olanakları, ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler gibi etkenlerden ötürü toplumdaki birçok birey, iletişim kurmak amacıyla yabancı bir dile ihtiyaç duymaktadır. Toplumlar arası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında bana destek veren, güvenen, beni cesaretlendiren, yardım eden ve önemli katkılar sunan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a;

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca bana rehberlik edip desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen ve akademik gelişimime katkıda bulunun saygıdeğer hocalarım Sayın Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL, Prof. Dr. Erdoğan KÖSE, Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Doç. Dr. M. Arif ÖZERBAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ'e;

Tez çalışma sürecimde her zaman yanımda olan ve hiçbir şeyini esirgemeyen eşime, araştırmanın uygulanmasına katılan Bitlis Eren Üniversitesinin değerli öğrencilerine, yaşamımın her döneminde olduğu gibi bu dönemde de bana güvenen, benden sevgi ve desteğini esirgemeyen aileme ve çalışmam boyunca beni sabırla bekleyen biricik kızım Nehir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Göksel COŞKUN

Erzurum 2017

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.1. Alt problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Terimler	5

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ

ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	7
2.1.1. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar	7
2.1.2. Kaygı ve yabancı dil kaygısı	8
2.1.2.1. Kaygının yabancı dil öğrenme üzerindeki etkileri	12
2.1.3. Tutum	12
2.1.3.1. Tutum ve yabancı dil eğitimi ilişkisi	14
2.1.4. Öz yeterlik	16
2.1.4.1. Öz yeterlik inancı ve yabancı dil ilişkisi	18
2.1.5. Öğrenme stratejileri	19
2.1.6. Dil öğrenme stratejileri	19
2.1.7. Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması	21
2.1.7.1. O'Malley sınıflaması (1985)	21

2.1.7.2. Rubin sınıflaması (1987)	22
2.1.7.3. Oxford sınıflaması (1990).....	23
2.1.7.4. Stern sınıflaması (1992).....	25
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	26
2.2.2. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar	30
2.2.3. Yabancı dile yönelik tutum ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar	34
2.2.4. Yabancı dile yönelik tutum ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar	36
2.2.5. Öz yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar	38
2.2.6. Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar	40
2.2.7. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar	43
2.2.8. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.4. Verilerin Analizi.....	52
3.4.1. İngilizce dersine ilişkin kaygı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri	52
3.4.2. İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri	54
3.4.3. İngilizce Öz yeterlik İnancı Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri	56
3.4.4. İngilizce dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	60
4.1. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular	60

4.2. Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	63
4.3. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançları İlişkin Bulgular.....	67
4.4. Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular	70
4.5. Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye İlişkin Tutum, İngilizce Dersine İlişkin Kaygı, İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	77

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
5.1. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.3. Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz yeterlik Algılarına İlişkin Tartışma.....	82
5.4. Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tartışma.....	84
5.5. Öneriler	86
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	115
EK 1. Etik Kurul Belgesi	115
EK-2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği	116
EK-3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	118
EK 4. İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği	119
EK 5. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	121
EK 6. Ölçek İzin Mailleri	124
ÖZGEÇMİŞ.....	126

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.	Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	49
Tablo 3.2.	İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	53
Tablo 3.3.	İngilizce Dersi Kaygı Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri	53
Tablo 3.4.	İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	54
Tablo 3.5.	İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu Ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri	55
Tablo 3.6.	İngilizce Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	56
Tablo 3.7.	İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu Ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	57
Tablo 3.8.	Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	58
Tablo 3.9.	Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri.....	58
Tablo 4.1.	İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	60
Tablo 4.2.	İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	61
Tablo 4.3.	İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	61

Tablo 4.4.	Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler	62
Tablo 4.5.	Sınıf Değişkeni İle İngilizce Dersi Kaygı Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..	63
Tablo 4.6.	İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	64
Tablo 4.7.	İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	64
Tablo 4.8.	İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	65
Tablo 4.9.	Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler	65
Tablo 4.10.	Sınıf Değişkeni İle İngilizceye Yönelik Tutum Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.11.	İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	67
Tablo 4.12.	İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	67
Tablo 4.13.	İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu	68
Tablo 4.14.	Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler	69
Tablo 4.15.	Sınıf Değişkeni İle İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69

Tablo 4.16. Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklemeler t-testi Analizi Sonucu.....	70
Tablo 4.17. İngilizce Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklemeler t-testi Analizi Sonucu	71
Tablo 4.18. İngilizce Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklemeler t-testi Analizi Sonucu	73
Tablo 4.19. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler	74
Tablo 4.20. Sınıf Değişkeni İle Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Puanlar Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.21. Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye İlişkin Tutum, İngilizce Dersine İlişkin Kaygı, İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	77

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, araştırma varsayımları, araştırmanın önemi ve araştırma ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu ve toplumlar, ulusal ve uluslararası boyutta hem bireysel hem de kurumsal düzeyde çeşitli alanlarda ilişki kurmak ve bu ilişkileri yürütebilmek için ana dillerinden başka yabancı dil de öğrenmeleri gerekmektedir (Demircan, 2002). Günümüzde yaşanan hızlı gelişme ve değişmelerle birlikte insanın sadece anadiliyle bu gelişme ve değişmelere uyum sağlaması yeterli olmamaktadır. Bunun için insanlar farklı dilleri öğrenme ve kullanma ihtiyacı duymaktadırlar (Erdoğan, 2010).

Modern çağda gelişen teknoloji, iletişim olanakları, ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler gibi etkenlerden ötürü toplumdaki birçok birey, iletişim kurmak amacıyla yabancı bir dile ihtiyaç duymaktadır. Toplumlar arası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması ve iletişim kanallarının hızla çoğalması sonucunda, bireylerin yabancı dil öğrenme gereksinimi daha da artmış ve böylelikle yabancı dil bilmek bireyin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biri olmuştur (Crystal, 1997).

En az bir yabancı dil bilmek, gerek sosyal hayatta gerekse eğitim ve iş hayatında elzem duruma gelmiştir. Özellikle de İngilizce yeterliğine sahip olma, küreselleşen ve dolayısıyla küçülen dünyada, bilim ve teknoloji, uluslararası iş dünyası ve eğitime girişi garantilemenin yolu olarak görülmektedir. Bu nedenlerden ötürü Türk eğitim sisteminde her öğrenciye yabancı dil öğretebilmek için gerekli politikalar izlenmektedir. Batı dünyasında uzun zamandır devam etmekte olan teknolojik ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda, dünyaya ayak uydurabilmek ve bu ilerlemelerin gerisinde kalmamak amacıyla İngilizce, Türk eğitim sisteminde tercih edilen yabancı dil olmuştur.

Yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda başlamasının gerekliliği yapılan çalışmalar sonucunda vurgulandığı için İngilizce eğitimi ilkökul döneminde başlamaktadır. Birçok eğitim kurumu ebeveynlerin talep ve tercihleri sonucunda okul öncesi dönemde de yabancı dil eğitimi vermektedir. Öğrenciler küçük yaşlarda almaya başladıkları bu

eğitimi üniversite eğitimleri sırasında da devam ettirmekte olup yüksek lisans ve doktora dönemlerinde akademik çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla yabancı dil eğitimlerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Çimen, 2011).

Yaşadığımız çağda yabancı dil öğrenmek, bilimsel gelişmeleri takip edebilmek ve uluslararası iş olanaklarını yakalayabilmek için adeta ‘olmazsa olmaz bir gereklilik’ haline gelmiştir. Üniversite öğrencileri açısından ise İngilizce bilmek çok daha ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Günümüzde gerek akademik ve bilimsel literatürü takip edebilmeleri, gerekse gelecekte iyi iş olanaklarına sahip olabilmeleri açısından, üniversite mezunu her gencin iyi derecede İngilizce bilmesi gerekmektedir (Batumlu, 2006).

Ülkemizde İngilizce eğitimi her zaman tartışmalara konu olmuştur. Özellikle üniversitelerde verilen İngilizce eğitiminin niteliği ve gerekliliği sorgulanmaktadır. Üniversitelerin kendi özerk yapıları sonucunda üniversitelerdeki İngilizce eğitiminin miktarı ve niteliği değışiklik göstermekle birlikte, ülkemizdeki bütün üniversitelerde İngilizce eğitimi ‘zorunlu ortak ders’ olarak verilmektedir (Batumlu, 2006).

Öğrenme süreci içerisinde, öğrencilerin bireysel farklılık özelliklerinin son derece önemli olduğu, her bireydeki öğrenmenin diğlerinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin ‘parmak izi’ (Horwitz, 1986) kadar kişiye özel olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda İngilizce eğitimi için de aynı şeyi söylemek mümkündür (Batumlu, 2006).

Her birey, geçmiş tecrübeleri, psikolojik ve fizyolojik yapısı, gelmiş olduğu sosyo-ekonomik çevre gibi faktörlerden dolayı birbirinden farklı niteliklere sahiptir. Bu farklar zaten karmaşık ve zor bir süreç olan yabancı dil eğitimini etkilemekte, başarı durumlarına olumlu veya olumsuz olarak yansımaktadır. Bu nedenle, yabancı dil kaygısı, yabancı dile yönelik tutum ve öz yeterlik algısı gibi bireysel farklılıklar eğitimde göz ardı edilmemeli ve eğitim sürecinin şekillendirilmesinde dikkate alınmalıdır (Çimen, 2011).

Yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, yabancı dile dönük öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar genellikle aday İngilizce öğretmenleri ve yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri üzerine yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırma fakülte ve yüksekokul düzeyindeki üniversite

öğrencilerinin zorunlu İngilizce dersine ilişkin kaygılarını, tutumlarını, öz yeterlik inançlarını ve İngilizce dil öğrenme stratejilerini incelemeye yöneliktir.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

Bu doğrultuda araştırma problemi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur;

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarının, tutumlarının, öz yeterlik inançlarının ve dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.1.1. Alt problemler

- Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı düzeyleri cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançları cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı düzeyleri, İngilizce dersine ilişkin tutumları, özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejileri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları,

tutumları, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gelişen teknoloji, iletişim olanakları, ilerleyen sosyal ve ekonomik ilişkiler gibi etkenlerden ötürü bireyler, iletişim kurmak amacıyla yabancı bir dile ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeplerden ötürü İngilizce dünya genelinde kabul gören yabancı dil olma özelliğine sahiptir.

Yabancı dil öğrenime yönelik oluşan ihtiyaç ve ilginin sonucunda birçok bilim adamı (Ellis, 2001; Oxford, 1992) yabancı dil öğrenimini daha kolay ve verimli hale getirebilmek için çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapmaktadırlar.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme süreci öğrencinin amacı ve gereksinimlerine göre şekillenmelidir. Duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak farklı niteliklere sahip kişilerin farklı dil öğrenme ihtiyaçlarının tek bir öğretim yöntemiyle giderilemeyeceği bilinen bir gerçektir. Bu sebeple birçok dil öğretim yöntem ve yaklaşımı geliştirilmiştir (Çimen, 2011).

Öğrencilerdeki dil öğrenme stratejilerinin saptanması, okula, derse ve öğretmene olan tutumlarının ve kaygılarının belirlenmesi ve yabancı dil dersine yönelik öz yeterlik algılarının saptanması ve bunların hangi değişkenlerden etkilendiğinin ortaya çıkarılmasının öğretim bağlamında önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir.

Bahsi geçen sebeplerden dolayı ülkemizde de İngilizce öğretiminin önemi bilinmekte ve gerek Milli Eğitim Bakanlığı gerekse özel kuruluşlar ve üniversiteler yabancı dil eğitimini yeterli ve etkili düzeyde verebilmek için çeşitli politikalar üretmekte, değişik yöntem ve yaklaşımları benimsemektedirler (Çimen, 2011).

Benimsenen bu yöntem ve politikalara rağmen öğrencilerin üniversiteye başladıklarında İngilizce düzeylerinin çok düşük olduğunu bilinmektedir. Çok zaman ve çaba harcanmasına rağmen öğrencilerin istenen yeterliliğe ulaşamadığı görülmektedir (Aydoslu, 2005; Akdoğan, 2010; Kayrak, 2010). Dil öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan olumsuz durumları tespit etmek, ortadan kaldırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilimsel verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların ve duyuşsal özelliklerin önemi bilindiğinden dolayı bu alanda çalışma yapma ihtiyacı önemle hissedilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma ile elde edilen tüm veriler öğretmenlerin sınıf ortamında yaşanan duyuşsal boyuttaki farkındalıklarını arttıracak, bunun yanı sıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçlarına cevap verecek çözümleri de beraberinde getireceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmanın bulguları üniversite hazırlık sınıflarında uygulanan İngilizce programlarında yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bireysel özelliklerini kapsayacak şekilde öğrenen merkezli hale getirilmesine katkı sağlayacak öneriler sunabilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerine uygun, ders görevlerine uygun ve hedefe uygun öğrenme stratejileri seçmelerine yardımcı olmaları sağlanabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı ile
- Bitlis Eren üniversitesinde İngilizce dersini alan 700 öğrenci ile
- Veri toplama araçları olan “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”, “İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği”, “İngilizce İle İlgili Öz yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile ve
- Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Terimler

Yabancı Dil Kaygısı: ‘Yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü’ (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986: 127).

Tutum: Belli kişi, grup, fikir ya da durumlara yönelik, sürekli olumlu ya da olumsuz tepkilere neden olan, öğrenilmiş eğilimler (Ajzen, 2005).

Öz Yeterlik: Bireyin, farklı durumlarla bas etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır

(Senemoğlu, 2005).

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleri, Cohen (2003). Oxford (1990)'a göre ise, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler.



İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın derlemesi ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar, İngilizceye yönelik tutumlar, İngilizce kaygısı, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerine ilişkin kuramsal çerçeveye, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıklar

Lightbown ve Spada (2000) her öğrencinin kendine özgü bir kişiliğinin olduğunu ve öğrenme sürecine bu kişiliğinin yanı sıra önceden kazanmış olduğu deneyimleri, düşünce ve inançlarını da dahil ettiği, bu unsurların ise öğrencilerin başarı durumunu etkilediğini vurgulamaktadırlar. Günümüz çağdaş eğitim anlayışında ve araştırmalarında birey gittikçe daha fazla merkezi bir konum kazanmıştır. Yeni eğitim anlayışında öğrenci artık, amaçların saptanmasından konuların belirlenmesine, uygulanacak yöntemlerin seçiminden derslerin işlenmesine ve ölçme-değerlendirmeye kadar kendi öğrenim sürecinin bütün aşamalarında sorumluluğunu yüklenen kişidir (Tanilli, 2009). Eğitimde genel anlamda gerçekleşen bu değişim kendini ikinci/yabancı dil öğrenimi araştırmasında da göstermiş ve iyi bir dil öğrencisinin özelliklerinin ortaya çıkarılmasını ve dolayısıyla da bireysel farklar araştırmasını doğurmuştur (Kim, 2013).

Gardner (1985) yabancı dil öğreniminde bireysel farklılıkların araştırılmasının önemli olduğunu zira yabancı dil dersinin öğretim programlarındaki diğer dersler gibi olmadığını, diğer tüm derslerin en azından kültürel bir öge barındırdığını ancak yabancı dil dersinde öğrencilerin tamamen farklı bir kültürle karşılaşp onu davranışlarında da yansımaları gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların anlaşılması, öğrencilerin her birinin yabancı dil öğrenimi deneyimlerinin doğası konusunda fikir verir ve sürecin daha verimli geçmesi ve öğrenen için öğrenmeyi kolaylaştırmak için yardım sağlar. Her ne kadar öğrenciler aynı yabancı dil sınıfında aynı derslere maruz kalsalar da, süreç her birey için farklı işler ve çok farklı dil öğrenme deneyimleriyle sonuçlanır. (Ünal, 2016).

Sparks, Ganschow ve Javorsky (2000) bireysel farklılıklar açısından yabancı dil öğreniminde başarının duyuşsal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini vurgulamıştır (Akt. Bain, McCallum, Bell, Cochran & Sawyer, 2010). Bir olgunun duyuşsal açıdan olumlu değerlendirilmesi gelecekte de benzer olgulara karşı yaklaşımı teşvik eder, fakat aynı olguya karşı gelişebilecek olumsuz bir değerlendirme ise kaçınma davranışına sebep olur. İkinci /yabancı dil öğreniminde duyuşsal değişkenlerden kastın, motivasyon, tutumlar, kaygı, öz-yeterlik, öz-algıları, duygular, inançlar, belirsizlik toleransı, özgüven vb. kavramlar olduğu anlaşılmaktadır (Garrett & Young, 2009; Dörnyei, 2005; Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 2000; Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Ehrman, 1996; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Gardner, 1985).

Yabancı dil öğretimi araştırmalarında bahsedilen bilişsel değişkenlerin, dil yeteneği, dil zekâsı, ders çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, bilişsel yetenek gibi bireysel değişkenler olduğu anlaşılmaktadır (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 2000).

2.1.2. Kaygı ve yabancı dil kaygısı

Pek çok birey yabancı dil öğrenirken zorlanmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecini öğrenenler için zor kılan çeşitli faktörler olabilmektedir. Zihinsel, kültürel ve duyuşsal faktörler bu süreci zorlaştıran etmenlerden sayılabilir. İfade edilen bu faktörlerden birini de duyuşsal özellikte olan “kaygı” teşkil etmektedir. Kaygı faktörü yıllar önce çalışılmaya başlanmış ve bu alandaki araştırmalarda önemini hala kaybetmemiş olan bir değişkendir. (Kapıkıran, 2006).

Taş’a (2006) göre kaygı, bireyin bir uyarana maruz kaldığında tecrübe ettiği bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle meydana gelen bir uyarılmışlık halidir. Aydın ve Zengin (2008) ise kaygıyı, bireyin hissettiği bir tehlikeye hazırlanma

esnasında algıladığı güçsüzlük durumu olarak tanımlamışlardır.

Günümüzde hemen hemen herkesin yaşadığı sorunlardan birisi olarak ifade edilen kaygı, tehdit edilen bir ortamda bireyin kendisini yetersiz görmesi, iç sıkıntısı, korku ya da kuruntulardan kaynaklanan huzursuzluk hali, hoş olmayan bir duygulanım durumu ve gelecek muhtemel tehlikelere karşı gösterilen tepki olarak açıklanabilir (Eroğlu, 2000, s.308; Karataş, 2009, s.32; Yüksel & Kurt, 2003).

İnsanın temel duygularından biri olarak kabul edilen kaygı, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan biri olarak kabul edilmektedir. 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilim adamları kaygının yabancı dil öğrenimini etkilediğini savunmuşlardır (Batumlu, 2006).

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak kavramsal yapısını oluşturmuşlardır. 1986 yılında Horwitz, Horwitz ve Cope kaygı ile ilgili görüşleri bir adım daha ileri taşıyarak yabancı dil öğrenirken öğrencilerin verdikleri olumsuz duygusal tepkilerin nedeni olarak gördükleri “Yabancı Dil Kaygısı” kavramını ortaya koymuşlardır. Horwitz ve diğerleri tarafından yapılan bu çalışmaların sonucunda kaygı ile yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir.

Kaygı, öğretmenler ve öğrenciler tarafından üstesinden gelinmesi gereken önemli bir engel olarak görülmeye başlanmış ve kaygıyı azaltmak için dil öğretiminde yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Ayrıca bu kaygı türünü ölçmek için Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeğini (FLCAS) geliştirmişlerdir ve bu alanda yapılan çalışmalar çok daha düzenli hale gelmeye başlamıştır (Çimen, 2011).

Yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin hedef dili kullanması gereken durumlarda yaşadığı korkuya yabancı dil kaygısı adı verilmektedir. Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı performans değerlendirme sonuçlarını etkilediği için iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısıyla paralellik göstermektedir. Bireyler öğrenilen dilde istenen düzeyde iletişim becerisi edinmemesinin sonucu olarak iletişim kaygısı yaşamakta, sınavlarda başarısız olmaktan korkan bireyler sınav kaygısına sahip olmakta ve diğer bireyler üzerinde olumsuz bir etki bırakmak istemeyen bireyler ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşamaktadırlar (Aydın & Zengin, 2008).

Yabancı dil kaygısı, Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından “dil öğrenme

sürecinin kendine özgü yapısından kaynaklanan, sınıf-içi dil öğrenimiyle ilgili benlik-algıları, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan farklı bir karmaşık-yapı” olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle yabancı dil kaygısı “bireyin ana-dili olmayan bir dili öğrenmesi veya kullanması ile ilişkili endişe hisleri ve olumsuz, korku içeren duyguları kapsayan bir terimdir” (MacIntyre & Gregersen, 2012).

Hortwitz vd. (1986)’ a göre yabancı dil öğrenirken yaşanan kaygının diğer dersleri öğrenirken oluşabilecek kaygıdan farklı olduğu görünmektedir ve yaptıkları bir araştırmaya göre diğer derslerde istekli ve yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin aynı istekliliği yabancı dil derslerinde göstermedikleri sonucuna varmışlardır.

Hortwitz vd. (1986)’a göre, yabancı dil kaygısı akademik ve sosyal bir bağlam içerisindeki performans değerlendirmesiyle ilgili olduğundan, onunla üç ilgili performans kaygısı arasında bağlar kurmak yararlı olacaktır: 1) iletişim korkusu, 2) sınav kaygısı, 3) olumsuz değerlendirilme korkusu.

İletişim Korkusu, insanlarla iletişim kurmada duyulan, korku ya da kaygı ile kendini gösteren bir utangaçlık türüdür. Kişilerarası etkileşim üzerinde durması dolayısıyla, iletişim korkusu yapısı yabancı dil kaygısı kavramıyla yakından ilişkilidir ve büyük bir rol oynamaktadır. Daly’e göre (1991:4-6), iletişim korkusunun oluşumuna yönelik beş sebepten bahsedilebilir: *genetik yatkınlık, geçmiş yaşantılar, pekiştireç ve cezaların tutarsızlığı, erken çocukluk döneminde yeterli iletişim becerisinin kazanılmaması, doğru iletişim modellerinin olmayışı* (Akt. Aksoy, 2012).

McCroskey (1977) kişilerarası etkileşimlerde önemli bir rol oynayan iletişim kaygısı ile yabancı dil kaygısının büyük ölçüde ilişkili olduğunu öne sürmüştür. İletişim kaygısı diğer insanlarla iletişim kurarken duyulan çekingenliği ifade etmektedir. Başkalarıyla birebir veya bir topluluk önünde konuşurken veya sözlü bir bilgiyi dinleyip anlamaya çalışırken duyulan güçlük iletişim kaygısının içinde yer almaktadır. Grup içinde konuşmakta zorlanan kişiler performanslarının sürekli izlendiği ve iletişim ortamı içinde kontrollerinin az olduğu yabancı dil sınıflarında çok daha büyük kaygılar yaşamaktadırlar.

Yabancı dil kaygısının içerdiği ikinci faktör *sınav kaygısı*dır. Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısıdır. Sınav kaygısı olan öğrenciler çoğunlukla kendilerine gerçekçi olmayan istekler yüklerler ve mükemmel bir

sınav performansından daha az olan her şeyin başarısızlık olduğunu düşünürler. Yabancı dil dersinde sınav kaygısı olan öğrenciler muhtemelen çok büyük sıkıntı çekmektedirler. Çünkü sınav ve quizler sık yapılır ve de çok yetenekli öğrenciler bile sıklıkla hatalar yapar (Doğan, 2016). Covington (1985) sınav kaygısını dört aşamadan oluşan bir başarıma döngüsünün sonucu olarak görür. Bunlar: *sınav beklentisi*, *sınav hazırlığı*, *sınava girme* ve *sınav tepkisi*dir (Akt. Aydın, 1999).

Değerlendirme ortamlarından uzak durma ve diğer bireyler tarafından olumsuz değerlendirileceği düşüncesi olarak tanımlanan olumsuz değerlendirilme korkusu yabancı dil kaygısıyla bağlantılı üçüncü kaygı türüdür. Her ne kadar sınav kaygısına benzese de, olumsuz değerlendirilme korkusu kapsam açısından daha geniştir, çünkü sınav durumlarıyla sınırlı değildir. Tüm sosyal ortamları, iş görüşmesi veya sınıf içindeki sözlü aktiviteler gibi tüm değerlendirme durumlarını kapsamaktadır. İletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme kaygısı yabancı dil kaygısını tanımlayabilmek için kullanılan önemli unsurlar olsalar da Horwitz (1986) yabancı dil kaygısının sadece bu üç korkunun birleşimi olmadığını, daha karmaşık bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Horwitz tarafından yapılmış bu yabancı dil kaygısı sınıflandırmasının yanında, ilgili alan-yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenmede önemli olan dört dil becerisine- dinleme, konuşma, okuma ve yazma- özgü kaygılardan da söz edilmiştir (Yabancı dil konuşma kaygısı: MacIntyre & Gardner, 1991; Phillips, 1992; Young, 1990 Tsiprakides & Keramida, 2009; yabancı dil dinleme kaygısı: Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; yabancı dil okuma kaygısı: Hsiao, 2002; Saito, Horwitz & Garza, 1999; yabancı dil yazma kaygısı: Argaman & Abu-Rabia, 2002; Cheng, 2002 yabancı dil ders (sınıf) kaygısı: Fukai, 2000; Rodriguez & Abreu, 2003; Yan, 1998).

2.1.2.1. Kaygının yabancı dil öğrenme üzerindeki etkileri

Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan çalışmalarda (Horwitz, 2001; Demirdaş & Bozdoğan, 2013; Demirdaş, 2012; Köroğlu, 2010; Gülözer, 2010; Batumlu, 2006; Saito, Horwitz & Garza, 1999; Sparks, Ganschow & Javorsky, 2000; von Worde, 2003; Chan & Wu, 2004; Hao vd., 2004; Awan vd., 2010; Wang, 2011) yabancı dil kaygısı ile yabancı dilde başarı ve yeterlik arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğu belirtilmiştir. Kaygı düzeyi yüksek yabancı dil öğrencilerinin öznel duyguları ve davranışsal tepkileri diğer kaygı içeren durumlar ile aynıdır. Gerginlik ve endişe hissederler. Yabancı dil derslerine yoğunlaşmakta zorluk yaşarlar, çabuk unuturlar ve hatta ödevleri yapmama gibi davranış sergilerler.

Yabancı dil kaygısı genellikle sınav esnasında ortaya çıkar. Öğrenciler bir dilbilgisi kuralını ya da bir kelimeyi bildiklerini ancak sınavda birçok şeyi hatırlamakta zorlandıklarını, unuttuklarını söylerler. Horwitz (2001) bu sorunun dikkatsizlikten kaynaklanan hatalardan ayrı tutulması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenci sınavdan sonra sorunun doğru cevabını bildiğini ama gerginlikten dolayı sınavda yanlış cevaplar verdiğini ifade eder.

Öğrencilerin bir takım düşünceleri yabancı dil dersi esnasında yaşadıkları kaygıyı arttırmaktadır. Bazı öğrenciler kendilerini ifade ederken doğru yapıları kullanacaklarından emin değillerse ya da kullanması gereken kelimeyi bulamamışlarsa bir şey söylememeleri gerektiğini düşünüyor ve susmayı tercih ediyorlar. Yabancı dil derslerinde iletişim esas olduğu için öğrencilerin bu türdeki düşünceleri kaygı düzeyini yükseltmektedir.

2.1.3. Tutum

Tutum sosyal psikolojinin temel araştırma konularından birisidir ve insan davranışlarının açıklanmasındaki rolü nedeniyle diğer konulardan daha fazla araştırılan bir fenomendir. Franzoi (2003,s.155) tutum kavramının bu kadar popüler olmasının nedeni olarak; psikolojinin amacının davranışı incelemek olması ve tutumların da davranışı etkilediğinin düşünülmesi olarak belirtir.

İnceoğlu'na göre (2000), tutum konusunun bu derece önemli görülmesinin

sebebi, bireyin davranışlarına yön verme gücüne sahip olması dolayısıyla tutum dinamiğinin araştırılmasıyla tutumların işleyiş şekillerinin anlaşılabilmesi ve bununla davranışlar konusunda öngörülerin kolaylaşacağı, tutum değişimi sürecinin şartlarının belirlenmesiyle tutumların kontrolü ve dolayısıyla insan davranışlarının kontrolünün mümkün olabileceğidir.

Tutumun tam olarak bir açıklaması olmayan zihinsel bir kavram olmasına karşın insan davranışları ve tercihleri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Psikoloji, sosyoloji, eğitim, iletişim vb. gibi farklı alanlarda inceleme konusu olduğu için tutumun ilgili disiplinlere göre çok çeşitli tanımı yapılmıştır.

Tutum kelimesinin sözlük anlamı belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir. Tutumlar, belirli bir sosyo kültürel ortamda zamanla gelişen bir inanç kümesi olarak tanımlanabilir. Gardner'a göre (1985:9) tutum; bireyin bir nesneye ilişkin inanç ve düşünceleridir. Smith'in tanımına göre (1968) ise, tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilimdir. (Akt. Kağıtçıbaşı, 2008).

Eğitim çerçevesinde tutum, öğrencinin ders, öğretmen, okul, okul arkadaşları, sınav, ders araç-gereçlerine yönelik duygularını içerir. Psiko-sosyal bir süreç olan dil ediniminde/öğreniminde bireyin tutum ve inançlarının önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Gardner, 1985).

Uzun yıllar boyunca özellikle bu psikolojik faktör üzerine çok fazla araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar dil öğrenme sürecinde insan davranışlarının duyuşsal tarafını inceleme eğilimindedirler. İnsan doğası gereği duygularımızın bizim üzerimizde ciddi etkileri vardır. Yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlerin de göz önüne alınması gerekmektedir. Dil öğrenme başarısını etkileyen çok fazla faktör olmasına karşın araştırmacılar, duygusal öğelerin dil öğrenmede başarı ya da başarısızlıkta en önemli faktör olduğunu söylemektedirler. Merisuo-Storm (2007) bu anlamda dil öğrenimine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve dil öğreniminde yardımcı olacağını belirtmiştir.

2.1.3.1. Tutum ve yabancı dil eğitimi ilişkisi

Sosyo psikolojik bir faktör olarak, yabancı dil öğrenme sürecinde tutumun rolü göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrencilerin yabancı dile karşı olan tutumları yabancı dil öğrenme sürecinde oluşacak başarı ya da başarısızlıkla doğrudan ilgilidir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Gardner et al., 1976; Genesee & Hamayan, 1980; Cooper & Fishman, 1977) yabancı dil öğreniminde tutumun önemi vurgulanmıştır. Birçok araştırmacı yabancı dil öğrenme sürecinde tutumu etkileyen belirli faktörlerden bahsetmektedirler. Chambers'e göre (1999,s.25) öğrenciler yabancı dil derslerine 'tabula rosa' olarak gelmezler. Yabancı dile karşı ailesinin, arkadaş çevresinin, medyanın tutumlarını ve kişisel deneyimlerinden oluşan tutumlarını da beraberinde getirirler. Brown'a göre (2000) tutumlar çocukluk döneminde aile, akranlar ve çevredeki farklı kişilerle iletişim kurma veya çeşitli duyuşsal faktörlerden olumlu veya olumsuz etkilenme sonucunda oluşmaktadır.

Her bireyin tecrübesi, psikolojik yapısı ve yaşam şartları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar yabancı dil öğretimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden dil politikası oluşturulurken önemli bireysel farklılıklardan olan yabancı dil tutumu göz önüne alınmalıdır (Çimen, 2011). Çünkü Alzwarı, Pour-Mohammadi ve Abidin (2012)'e göre yabancı dil öğretiminde başarıyı belirleyen unsur bireyin kapasitesi olduğu kadar yabancı dil öğrenimine yönelik olan tutumudur. Öğrenenin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumu onun başarısının seviyesini etkilemektedir ve aynı zamanda öğrenen de bu başarıdan etkilenmektedir. Başka bir ifade ile öğrenenin yabancı dile karşı olumlu tutumu yabancı dil derslerindeki başarısı ile pekiştirilmektedir. Aynı şekilde öğrenenin olumsuz tutumu yabancı dil öğrenmede başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları belirleyen veya etkileyen duyuşsal ve kişilik faktörlerini Atchade (2002) aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

A. Duyuşsal Faktörler: Öğrenen bireylerin yabancı dil edinimine olan tutumlarını belirleyen duyuşsal faktörler iki grup olarak incelenebilir (Gardner, 1985):

a) Öğrencinin yabancı dil çalışmasından önceki faktörler: Öğrenme durumuna girmeden önce, öğrenciler farklı tutumlar bulundurabilir. Bu tutumlar ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz eğilim oluşturabilir. Öğrencinin yabancı dil

ve o dilin toplumu hakkındaki, o dili konuşan insanlar hakkındaki görüşü o dili öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilir.

b) Öğrenme sürecinde gelişen faktörler: Sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi deneyimi sırasında, öğrenci öğrenme durumuna yönelik farklı tutumlar geliştirebilir. Bu tutumlar başarılı dil öğrenimi için yararlı veya zararlı olabilir. Bu, bu tutumların kaynaklandığı duyuşsal duruma bağlıdır. Öğrencinin dili belirli bir öğrenme ortamında veya belirli bir öğretmenden öğrenme konusunda hissettiği şey öğrenmenin reddine veya kabulüne sebep olabilir.

Eğer öğrenme durumu öğrenci için bir kaygı sebebiyse, muhtemelen öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar geliştirecektir. Ayrıca, öğrencinin dil öğrenme konusunda ebeveyninin duyguları konusundaki yorumları da onun ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarına etki edebilir. Dil öğrenimi süresince sürdürülen motivasyonun derecesi de öğrencinin öğrenme durumuna yönelik tutumu üzerinde belirleyicidir. Örneğin belirli bir dil kursunu artık daha fazla ilginç bulmayan bir öğrenci demotive olmuştur ve muhtemelen olumsuz bir tutum geliştirecektir. Dolayısıyla, motivasyon ne kadar güçlü olursa tutum da o derece olumlu olur.

Duyuşsal alan konulu araştırmalarında Dulay ve Burt (1982), öğrencinin aldığı girdinin ne kadarının dil işleme mekanizmasından geçeceğini belirleyen bir “duyuşsal filtre”si olduğunu öne sürmüştür. Bu teoriye göre, öğrenciler maruz kaldıkları bütün girdilere eğilimli olmazlar, daha çok, sadece bazılarını alırlar ve ötekileri filtrelerler. Dolayısıyla, tutum gibi duyuşsal faktörlerin sonucunda, öğrenci yabancı dile “açık” veya “kapalı” olur.

B. Kişilik faktörleri: Bazı kişilik özellikleri, ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz eğilim oluşturur. Yeni bir dili öğrenme, yeni dil normlarına ve sosyal davranış normlarına esnek ve açık olmayı gerektirir. Etnosentrik olan, yani ait olduğu kendi grubunu diğerlerinden daha önemli gören, bir birey muhtemelen yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz tutum sergilemeye eğilimli olur. Diğer yandan, anomik olan, yani farklı bir dilin veya kültürün gerekliliklerine açık olan ve kendi toplumunkilere karşı eleştirel olan, bir birey ise başka dilleri başarılı bir biçimde öğrenmeye eğilimlidir. Bu anlamda araştırılan başka bir kişilik özelliği de dışa dönük kişiliktir. Dışa dönük bireylerin dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum

sergilemeye eğilimli oldukları, daha hızlı öğrendikleri; sosyal, risk alan, canlı ve aktif bireyler oldukları; oysaki içe dönük bireylerin ise sessiz oldukları ve sosyal olmayan aktiviteleri tercih ettikleri belirtilmiştir (Ellis, 1994).

C. Sosyal Etki: Sosyal bağlam, bir dereceye kadar, öğrencinin ikinci /yabancı dile yönelik tutumunu açıklayabilir. Ayrıca, ikinci /yabancı dil öğrenimi süresince tutumları önemli olan bir takım insanlar da vardır: anne-babalar, öğretmenler, akranlar... vb. sosyal faktörler öğrenci tutumlarının oluşmasına yardımcı olur ve bu da neticede öğrenme sonucunu etkiler (Ellis, 1994; Akt. Atchade, 2002). Vega'ya göre (1995) çocukların sosyalleşme sürecinin bir bölümü dillere yönelik tutumların gelişimini içerir, dolayısıyla dile yönelik tutumların gelişiminde sınıf-içi deneyimi çok önemlidir (Akt. Quiles, 2009).

2.1.4. Öz yeterlik

Öz Yeterlik başarıyı olumlu veya olumsuz etkileyen bireysel farklılıklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Kavram ilk olarak Bandura tarafından ortaya atılmış olup kişilerin sahip oldukları yetenekleri etkili kullanabilmek için öncelikle kendilerine özgüven duymaları gerektiğini savunan bir bakış açısidir (Pajares & Kranzler, 1995). Öz yeterliği Bandura (1986) kişinin bir performansı gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlar ve öz yeterliğin bireylerin düşüncelerinin, hislerinin, motivasyon araçlarının ve davranışlarının belirleyicisi olarak ifade eder. Pajares (1997) ise öz yeterliği bireyin belirli bir vazifeyi gerçekleştirebilmek için kendi yeteneklerini o vazifeye uygun şekilde ayarlaması olarak tanımlarken Senemoğlu (2005) kişinin farklı etkinliklerle baş edebilmesi ve bu etkinlikleri başarabilmesi yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır.

İlhan ve Yıldırım (2010)'a göre öz yeterlik kişinin yetenekli olması değil, ama kendi kapasitesine güvenmesini ifade eder. Bir durumla baş etmede yeterli becerileri olan ancak öz yeterliği düşük olan kişi söz konusu becerilerini harekete geçiremez. Zimmerman (2000)'a göre ise öz yeterlik düzeyi, belli bir aktivitenin zorluk derecesine göre değişkenliği, bireyin tüm hayatına genellenebilirliği ve aktiviteler arasında öz yeterlik inancının aktarılabilirliği ile ilgilidir.

Kişinin öz yeterlik inancı özeldir ve genellenemez. Yani kişinin belirli bir alana

dair yüksek öz yeterlik inancı başka bir alanda da yüksek seviyede olacağı anlamına gelemez. Ayrıca öz yeterlik bireyde o alanla ilgili isteyerek çalışma, başarmak için güdülenmiş olma, çaba sarf etme ve zaman harcama gibi bazı sonuçları dolaylı olarak da olsa doğurabilir (Akkoyunlu & Orhan, 2003).

Pajares ve Schunk (2001)'a göre yüksek öz yeterlik inancı, kişinin başarılarını artırmaktadır. Yüksek öz yeterlik inancı konuya olan ilgiyi ve dolayısıyla başarıyı beraberinde getirir. Tersî şekilde düşük öz yeterlik inancı kişilerde motivasyonu olumsuz etkiler ve yapılan etkinliklerde yeteneklerine uygun şekilde performans sergileyemezler.

Bandura (1995)'ya göre bireyler öz-yeterlik inançlarının temel kaynakları şu şekildedir;

Geçmiş Yaşantılar: Kişide güçlü öz yeterlik inancı oluşturma'nın en etkili yolu kişinin bizzat tecrübe ettiği yaşantılar sayesinde olur. Kişinin neler yapabileceğine ve yeteneklerine ilişkin en geçerli kaynak kişinin deneyimleridir. Deneyimler sayesinde öz yeterlik inancı oluşturan bireyler mevcut yaşam şartlarını kabullenmek yerine bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme araçları ile değişen yaşam şartlarını yöneltmeye çalışırlar.

Rol modeller tarafından oluşan dolaylı deneyimler: Kişide öz yeterlik oluşmasında ve artmasında etkili olan ikinci yol kişinin kendisi ile aynı seviyede olan birini gözlemlemesidir. Rol modelin başarısını gözlemleyen birey aynı performansı kendinin de sergileyebileceğine inanır aynı şekilde rol modelin başarısızlığı karşısında da öz yeterlik inancında düşüş olur kendisinin aynı durum karşısında başarısız olacağına inanır.

Sosyal ikna: Kişide öz yeterlik oluşmasında ve artmasında etkili olan üçüncü yol kişinin sözel olarak ikna edilmesidir. Sözel iknalar her ne kadar öz yeterlik arttırmada tek başına en etkili yol olmas da, bireyler bir hedefe ulaşma konusunda ve başarılı olacağı konusunda sözel olarak ikna edilirlse o hedefe ulaşma konusunda inançları artar ve çok çaba harcarlar.

Bireyin fiziksel ve duygusal durumu: Bireyler öz yeterlik inançlarını belirlerken kendi fiziksel ve duygusal durumlarını da göz önüne alırlar. Bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli olan fiziksel ve duygusal kapasiteye sahip olduğuna inanan bireyler yüksek öz yeterlik algısına sahip olurlar. Öz yeterlik inancını arttırmanın bir diğer yolu da

fiziksel durumu iyileştirmek, stres gibi olumsuz duygulardan uzak durmaktır.

2.1.4.1. Öz yeterlik inancı ve yabancı dil ilişkisi

Öz yeterlik eyleme özgüdür ve durumdan duruma değişiklik gösterebilir. Bu yüzden Bandura (1986) farklı eylemlerde öz yeterlik ölçümleri için farklı ölçmelerin gerekliliğini belirtmiştir. Bu sebepten ötürü yabancı dil öğrenimi diğer eylemlerden farklı olduğu için öğrencilerin öz-yeterliklerini nasıl geliştirdikleri ve ikinci/yabancı dil öğrenme bağlamlarında onların öz-yeterliklerini ne gibi faktörlerin belirlediğine daha fazla dikkatin yönlendirilmesi gerekmektedir (Raoofi, Tan & Chan, 2012).

Öz yeterlik inancının yabancı dil öğrenmedeki rolü konusunda araştırmalar nispeten az olmasına karşın son yıllarda bu konuda yapılan çalışma sayısı artmaktadır. Yabancı dil öğrenimi bağlamlarında, araştırmaların öz-yeterlik inançlarının öğrenme stratejileri, performans, nedensel atıflar ve dil kaygısı gibi sınırlı sayıda değişkenle arasındaki ilişkiler üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır (Doğan, 2016).

Öz-yeterlikle yabancı dil performansı arasındaki ilişki, yabancı dil ders notları (Mahyuddin vd., 2006; Mills, Pajares & Herron, 2007; Hsieh & Schallert, 2008) ve spesifik dil alanlarındaki başarı- okuma (Mills, Pajares & Herron, 2006; Mills, Pajares, & Herron, 2007), dinleme (Abedini & Rahimi, 2009; Mills, Pajares & Herron, 2006; Magogwe & Oliver, 2007; Tilfarlioğlu & Çiftçi, 2011) açısından incelenmiş ve öz-yeterliğin performansı güçlü bir biçimde yordadığı görülmüştür (Akt. Raoofi vd., 2012).

Öz yeterlik inançlarının olumlu yönde geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Ancak Bandura (1986)'ya göre kişinin öz güveni ne kadar yüksek olursa olsun, gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması oldukça zordur. Bu yüzden de öz yeterlik inancını, öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığı belirlemektedir. Başarılı deneyimler, öz yeterlik inancı gelişmesinde olumlu rol oynarken; üst üste yaşanan başarısızlıklar kişinin öz yeterlik inancının azalmasına neden olabilmektedir (Büyükduman, 2006).

Kişilerin ikinci dil öğrenimindeki öz yeterlik inançlarını bildiklerinin miktarından ziyade bu bildikleriyle yapabileceği okuma, konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri belirlemektedir. Kişinin bu becerilerdeki yeterlik algısı, bu konudaki öz yeterlik inancıyla yakından ilişkilidir (Büyükduman, 2006).

2.1.5. Öğrenme stratejileri

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Weinstein ve Macdonald (1986, s.258) öğrenme stratejisini öğrenenin öğrenirken kullandığı ve öğrenenin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan durum ve düşünceler biçiminde açıklamıştır. Ayrıca, Weinstein ve Mayer (1986, 316), öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır.

Hişmanoğlu (2000)'nın aktardığına göre, Stern (1992), öğrenme stratejilerini daha genel anlamda ele almış ve bunları bilinçli yönergeler ve öğrenme teknikleri olarak tanımlamıştır. Ona göre, öğrenme stratejisi öğrenenlerin belirli hedefleri gerçekleştirmek üzere etkinliklere bilinçli olarak ve etkin bir biçimde katılmasıdır. Özer (2002)'e göre ise “öğrenme stratejileri, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerdir”. Bunlar, öğrenen bireyin bilgiyi işlemesine ve yapılandırmasına yardım eden plan ve tekniklerden oluşur. Senemoğlu (2005), Subaşı (2003), Pressley vd. (1990) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme, saklama ve geri getirme, yani mesajı diğerlerinden almayı sağlayan stratejiler olarak belirlemişlerdir. Harmanlı (2000)'nın ifadesine göre ise strateji, öğrencinin öğrenme sürecinde takip ettiği yol ve kullandığı prosedürlerdir ve öğrenen bireyin bu sürecini etkileyen tutum ve düşüncelerdir. Başka bir deyişle, öğrenme stratejileri, öğreneni daha iyi bir öğrenci yapan, özerklik sağlayan, bireyin güdülenmesini arttıran, bilgiyi saklamayı, geri getirmeyi sağlayan, diğer bir deyişle öğrencinin öğrenmesini olumlu olarak etkilemesi umulan davranışlardır (Aksoy, 2012).

2.1.6. Dil öğrenme stratejileri

Nitelikli bir öğretim hizmeti konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin yanı sıra öğrencilere nasıl öğreneceklerini, öğrendiklerini nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini de içermektedir. Başka bir ifade ile sınıf ortamında öğretmenlerin öğrenme ürünleri ile ilgili hedeflerinin yanı sıra, öğrenme süreçleriyle ilgili hedeflerinin olması beklenir. Burada kastedilen öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanabileceği teknik ve stratejilerdir (Demirel, 2012).

Bilişsel kuramlar ve öğrenen merkezli yaklaşımlarla birlikte yabancı dil

öğretiminde de öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Bu değişikliğe paralel olarak öğrenenlerin bireysel özellikleri önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretimi ile ilgilenen araştırmacılar da, bu değişikliğe paralel olarak, öğrencilerin yeni bilgileri anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür yöntemler kullandıklarını öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu amaçla yapılan çalışmaların bazıları yabancı dil öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cesur, 2008).

İlgili literatür incelendiğinde araştırmacılar dil öğrenme stratejileri için birbirine benzer tanımlamalar yapmışlardır. Örneğin Oxford (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerini öğrencilerin ikinci dili kavramak ve geliştirmek için genellikle bilinçli olarak kullandıkları belirli davranış veya teknikler olarak tanımlamıştır. Wenden ve Rubin (1987, s.17) dil öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır.

O'Malley ve Chamot (1990, s.3) ise dil öğrenme stratejilerini "bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Kısaca dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullandıkları yöntem davranış ve düşünceler olarak tanımlanabilir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır (Cesur, 2008).

Farklı araştırmacılar öğrencilerin kolay ve kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için öğrenme stratejilerinin belirli özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinde olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Dil öğrenmedeki asıl amaç olan iletişime katkı sağlar
- Öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirmelerine olanak sağlar
- Öğretmenlere daha kapsamlı roller verir
- Merkezinde problem yer alır
- Öğrenciler tarafından sergilenen belirli eylemlerdir
- Sadece bilişsel yönünü değil öğrencinin birçok yönünü içerir

- Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı şekilde destekler
- Her zaman gözlenemeyebilirler
- Genellikle bilinçli olan eylemlerdir
- Öğrencilere başkası tarafından öğretilebilirler
- Esnektir
- Çeşitli unsurlardan etkilenirler.

Aksoy (2012)'un Lesserd-Clouston (1997)'dan aktardığına göre dil öğrenme stratejilerinin özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrenciler tarafından üretilir
- Dil öğrenimini ve temel becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirir
- Gözlenebilir (davranışlar, teknikler) ve gözlenemez (düşünceler, zihinsel faaliyetler) özellikleri içerir
- Bilgi ve hafızayı içerir.

Özetlemek gerekirse dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrencisi tarafından bilinçli olarak uygulanan adımlar olarak ifade edilebilir ve dolayısıyla öğrencinin tek bir öğrenme stratejisinin olmayacağı söylenebilir. Yani öğrenci amacını gerçekleştirmek için birden fazla strateji kullanabilir. Yabancı dil öğrenirken bu stratejileri kullanan öğrenci daha etkili ve verimli şekilde başarıyı yakalayabilir (Süt, 2013).

2.1.7. Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Çeşitli araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini sınıflama yoluna gitmişlerdir ve bu sınıflandırmaların aralarında fazla farkların olmadığı görülmektedir. Bu bölümde alanyazında kabul görmüş sınıflandırmalardan O'Malley (1985), Rubin (1987), Oxford (1990), ve Stern (1992) tarafından geliştirilmiş sınıflandırmalara yer verilecektir.

2.1.7.1. O'Malley sınıflaması (1985)

O'Malley sınıflandırmasını Üstbilişsel Stratejiler, Bilişsel Stratejiler ve Sosyo-Duyuşsal Stratejiler olarak üç ayrı katagoride incelemiştir;

Üstbiliş stratejileri, üst biliş yapma ya da terine getirme fonksiyonunu içeren bir terimdir. Üstbiliş stratejileri öğrenme sürecinin bir plan ve program içinde devam ettirilmesini ve bu süreç üzerine düşünmeyi, kişinin üretimini ve anlama durumunu izlemeyi ve bir etkinlik tamamlandıktan sonra öğrenmeyi değerlendirilmesini gerektirir. Bu stratejilere seçici dikkati, planlamayı, izlemeyi ve öz değerlendirmeyi dâhil etmek mümkündür.

Bilişsel stratejiler, belirli öğrenme görevleriyle sınırlıdır ve öğrenme materyalinin doğrudan kendisinin yönlendirilmesini edilmesini içerir. Tekrar etme, tercüme etme, gruplandırma, notlar çıkarma, çıkarım, sözel sunum yapma, anahtar sözcük, detaylandırma, aktarma, çıkarım yapma en önemli bilişsel stratejiler arasındadır.

Sosyo-duyuşsal stratejiler, sosyal aracılık faaliyetleri ile toplumdaki diğer insanlarla iletişim ve işbirliği sosyo- duyuşsal stratejileri arasındadır (Aydemir,2007).

2.1.7.2. Rubin sınıflaması (1987)

Dil öğrenme stratejileri alanındaki çalışmaların çoğuna öncülük eden Rubin, doğrudan öğrenmeye katkıda bulunan stratejiler ile dolaylı olarak öğrenmeye katkıda bulunan stratejiler arasındaki ayrımı yapmıştır. Rubin'e göre, öğrencilerin dil öğrenmesine doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan üç strateji türü vardır. Bunlar: öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejilerdir (Hişmanoğlu, 2000).

Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından oluşturulan dil sisteminin gelişimine doğrudan katkıda bulunan bu stratejiler bilişsel öğrenme stratejileri ve üstbiliş öğrenme stratejileri olmak üzere iki ana türden oluşurlar:

Bilişsel öğrenme stratejileri, öğrenme materyalinin dolaylı olmayan analizi, dönüştürülmesi veya sentezi yapılmasını gerektiren, öğrenmede veya problem çözmede kullanılan adımlara veya operasyonlara atıfta bulunurlar. Rubin, yabancı dil öğrenimine doğrudan katkı sağlayan 6 temel bilişsel öğrenme stratejisinden bahseder. Bunlar;

- Açıklama / Doğrulama
- Tahminde bulunma / Tümevarımsal çıkarım yapma

- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme
- Uygulama yapmak
- Ezberleme
- İzleme ve kontrol

Üstbiliş öğrenme stratejileri dil öğrenmeyi denetlemek, düzenlemek veya kendi kendine yönlendirme yapmak için kullanılır. Bu stratejiler planlama, öncelik tanıma, hedef belirleme ve kendi kendine yönetim gibi çeşitli süreçleri içerirler.

İletişim stratejileri dil öğrenimi ile dolaylı olarak ilgilidir ve kişinin bir konuşmaya katılması veya konuşmacının amaçladığı şeyi açıklamasına odaklanır. Bu stratejiler, konuşan bireylerin konuşma esnasında yanlış anlaşılmalara karşılaştıklarında veya konuşmaları bir çıkmaza girdiğinde kullanılırlar (Hişmanoğlu, 2000).

Sosyal stratejiler, öğrencilerin bilgiyi edinmelerine ve bilgiyi uygulama fırsatı bulmalarını sağlayan etkinliklerdir. Bu stratejilerde birey hedef dili kullanmalarına rağmen dil edinimi, hafızada tutma, bilginin geri getirilmesi ve dili kullanma ile doğrudan ilgili olmadıkları için öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlarlar. (Hişmanoğlu, 2000).

2.1.7.3. Oxford sınıflaması (1990)

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin amacını, bireyin iletişimsel yeterliliklerinin gelişimine katkı sağlamak olarak görmüştür. Oxford, dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlığa böler ve bunları da altı alt başlığa ayırır.

Doğrudan Öğrenme Stratejileri, bireyin dil öğrenmesine doğrudan etki eden ve katkı sunan stratejilerdir ve Bellek, Bilişsel ve Telafi stratejileri olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır.

Bellek stratejileri, bilginin bellekte saklanmasını sağlamak için kullanılır ve bu stratejilerde çeşitli faaliyetler içerir. Bunlar;

- Bellekte bağ kurmak
- İşitsel ve görsel nesneleri kullanmak
- Detaylı gözden geçirmek ve

- Hareket tatbik etmek.

Bilişsel stratejiler, öğrenen bireylerin öğrendiklerine ilişkin anlam çıkarmak amacıyla kullanılır. Bu stratejilerin içerdiği faaliyetler ise şu şekildedir;

- Alıştırma yapma
- Mesaj alışverişinde bulunmak
- Analiz ve muhakeme yapmak
- Hedef dilde girdi ve çıktılar için yapı oluşturmak

Telafi stratejileri ise bireyin yabancı dili kullanırken bilgi eksikliği nedeniyle ortaya çıkan iletişim zorlukları ile başa çıkmasını ve bu zorlukları gidermek amacıyla kullanılır. Bu stratejinin içerdiği faaliyetler ise;

- Dinleyerek ve okuyarak doğru tahminde bulunmak
- Konuşurken ve yazarken sınırlamalarla başa çıkmak (Oxford,1990).

Dolaylı öğrenme stratejileri, bireyin dil öğrenmesine, dil öğrenme sürecini organize ederek, duygularını kontrol ederek veya başka bireylerle iletişim halinde olmalarına yardım ederek etki eder (Aksoy, 2012). Üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler diye üç alt başlığa ayrılmıştır.

Üstbilişsel stratejiler öğrencilerin kendi bilişlerini ve öğrenmelerini kontrol etmelerini sağlar. İçerdiği faaliyetler ise;

- Öğrenilen bilgileri merkeze koymak ve eski öğrenmelerle bağlantı kurmak
- Öğrenme hedefleri için plan yapmak ve düzenlemek
- Öz denetleme yaparak kendi kendini değerlendirmek (Zare, 2012).

Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin duygularını, motivasyonlarını ve öğrenme ile ilişkili tutumlarını yönetmelerine yardımcı olur. İçerdiği faaliyetler ise;

- Kaygıyı azaltmak
- Kendi kendine cesaret vermek
- Duygularına hakim olmak ve bu duyguları kontrol altına almak.

Sosyal stratejiler, yabancı dil öğrenen diğer bireyler ile olan etkileşimler yoluyla

öğrenmeyi kolaylaştırır. Dil toplumsal bir davranış biçimidir ve dil öğrenme süreci başka insanlarla iletişimi de içerir. Bu yüzden öğrencilerin bu süreçte uygun sosyal stratejileri kullanmaları son derece önemlidir. Bu stratejiler;

- Soru sormak
- Öğrenilmek istenen yabancı dille ilgili yeterli bilgiye sahip kişilerle işbirliği yapmak
- Empati kurmak (Oxford, 1990).

2.1.7.4. Stern sınıflaması (1992)

Stern (1992) yabancı dil öğrenme stratejilerini beş kategoride incelemiştir. Bunlar yönetme ve planlama, bilişsel, iletişimsel – deneyimsel, kişilerarası ve duyuşsal stratejilerdir.

Yönetme ve planlama stratejileri, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etme amacı ile bağlantılıdır. Bir öğrenci, dil öğretmeni kendisini yalnızca bir danışman ya da kaynak kişisi olarak desteklediği takdirde, kendi dil öğrenem planlamasının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk alabilir. Diğer bir ifade ile öğrenci bu stratejide;

- Dil öğrenimine ne gibi katkıda bulunacağına karar verir,
- Kendisi için makul hedefler koyar
- Kendisi için uygun olan bir yöntem karar verir, uygun kaynakları seçer, kendi gelişimini ve ilerlemesini izler ve
- Başarısını önceden belirlenmiş amaç ve beklentilere dayanarak değerlendirir. (Stern,1992).

Bilişsel stratejiler, öğrencilerin materyalleri öğrenme veya hatırlama yeteneklerini geliştirmek için uyguladıkları prosedürlere ve etkinliklere ve problem çözmeye yönelik stratejilerdir. Stern'e (1992) göre, bilişsel stratejiler;

- Açıklama / Doğrulama
- Tahminde bulunma / Tümevarımsal çıkarım yapma
- Tümdengelim yoluyla akıl yürütme
- Uygulama yapmak

- Ezberleme
- İzleme ve kontrol basamaklarını içermektedir.

İletişimsel ve deneysel stratejiler, iletişimin devamı için öğrenci tarafından kullanılan jest- mimikler, farklı şekilde yorumlamalar, açıklama ve tekrar talebi vb. yöntemleri içerir. Başka bir deyişle, iletişim stratejileri, iletişimin sekteye uğramaması ve bilginin faydalı aktarımı için sözel veya sözel olmayan araçların kullanılmasını içerir. (Stern 1992).

Kişilerarası stratejiler; Stern'e (1992) göre, bu stratejiler öğrencilerin gelişimini izler ve performanslarını değerlendirir. Öğrenciler, öğrenilen hedef dili anadili olarak konuşanlarla iletişim kurmaları ve onlarla işbirliği yapmaları gerekmektedir. Aynı zamanda hedef dile ait olan kültürle yakın temas içinde olmaları gerekmektedir.

Duyuşsal stratejiler, öğrenen bireylerde yabancı dilden kaynaklanan yabancılık duygusunu asgari seviyeye indirmek ya da mümkünse ortadan kaldırmak ve hedef dili anadil olarak konuşan insanlara karşı geliştirilen olumsuz hislerin öğrenmeyi olumsuz etkilemesini engellemek ve duyuşsal güçlüklerle başa çıkmalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılır (Cesur, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İngilizce dersine yönelik tutum, kaygı, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerine yönelik yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Altunkaya ve Erdem (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yürüttükleri çalışmada 510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyinde öğrenciye “Okuma Kaygısı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarı puanının düştüğü belirlenmiştir.

Güngör'ün (2016) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin yabancı dil okuma kaygısı ve yabancı dil sınıf kaygısı durumunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve yabancı dil okuma kaygısının nedenleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hem yabancı dil sınıf kaygısı hem de yabancı dil okuma kaygısı açısından erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin yetersiz bir sözcük dağarcığına sahip olmaları, okuma-anlama etkinliği sırasında metnin içeriği ile ilgili sorulan soruları anlayamamak, metinde geçen yönergeleri anlayamamak, sınıfa getirilen metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerin yoğunluğu, metinlerdeki uzun cümle yapıları, metinlerin uzun olması, metnin konusunun sıkıcı gelmesi ve sınıftaki diğer öğrencilerden çekinmek gibi nedenleri yabancı dil okuma kaygısı yaşamalarının belli başlı nedenleri olarak öğrenciler sıralamışlardır.

Çakıcı (2015) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının yabancı dil kaygılarının cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenler üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygılı oldukları, yabancı dil kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın erkek öğrencilerin lehine olduğu, kaygının öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tuncer ve Doğan (2015) İngilizce hazırlık eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil dersine ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve yabancı dil kaygısı ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda: yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin kaygılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın ise *dil dersine yönelik ilgi* faktöründe kız öğrenciler lehine, akademik öz-yeterlik ölçeğinin *bilişsel uygulamalar* faktöründe ve ölçeğin tamamı açısından ise kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Oğuz ve Baysal (2015) ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydoğdu (2014) üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada yabancı dil kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, dil öğrenme stratejileriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür. Tutum puanları yüksek olan öğrencilerinse akademik başarıları daha yüksektir. Strateji kullanımı ve akademik başarı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Göçer (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin kaygı ve tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçları öğrencilerin başarılarıyla kaygıları arasında sıfıra çok yakın bir korelasyon olduğunu; başarıyla sınav kaygısı arasında negatif yönde zayıf bir korelasyon olduğunu, öğrencilerin başarılarıyla kaygı ve tutum alt-boyutları arasındaki ilişki modelinin anlamlı olmadığını, başarılı ve başarısız öğrencilerin tutum ve kaygı puanları arasındaki fark açısından ise sadece kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu alt-boyutu açısından negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve başarısız öğrencilerin başarılı olanlardan daha fazla toplam kaygı puanları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çekirdek (2014) tarafından yapılan çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarıları ile kaygıları, motivasyonları, tutumları, ilgileri, özgüvenleri, öz-yeterlikleri, değer, sınıf yönetimi algıları, okul iklimi algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin en çok ders kaygısı, en az ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıkları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye verdikleri değer diğer değişkenlere göre yüksek, öz-yeterliklerinin ise düşük olduğu; kaygının öğrencilerin İngilizce başarılarını negatif yönde, motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve okul iklimi algılarının ise pozitif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş (2014) ise çalışmada lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörleri; dinleme etkinlikleri, konuşma etkinlikleri, hata yapma korkusu, öğrenme çevresi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen tutumları ve sınavlar olmak üzere toplam yedi başlıkta toplandığı belirtilmiştir.

Erkan ve Saban (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 188 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlikleriyle yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz-yeterlik inançlarıyla kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çelebi (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı bir dili öğrenme/öğretme ve dil öğrenmenin duyuşsal boyutları (kaygı ve tutumlar) arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmaya altıncı sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri dâhil edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni ve motivasyonun öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine uygun çeşitli aktivite uygulaması ve materyal kullanımının, öğrencilerin kaygı ve tutumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapma korkuları, arkadaşlarının tepkileri, aile baskısı ve özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce öğrenmekteki amaçları ve İngilizceyi bir ders veya yabancı bir dil olarak algılamalarının İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer olarak Öner ve Gedikoğlu (2007) yabancı dil kaygısının ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine etkilerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin Yabancı dil kaygı düzeylerinin cinsiyet, okunulan ve mezun olunan okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi değişkenlerden etkilenmediği ancak başarıyı olumsuz etkilediği araştırmacılar tarafından rapor edilmiştir.

Uslu Batumlu (2006) çalışmasında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim görmekte olan 150 hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisini araştırmıştır. Öğrencileri A, B ve C kurlarından seçmiştir. Elde edilen sonuçlar yabancı dil kaygısının devam edilen kur düzeyine göre değişiklik gösterdiği ancak cinsiyete göre değişiklik göstermediği yönündedir. İngilizce başarısı ve yabancı dil kaygısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Köse (2005), diyalog günlüğü kullanımının dil kaygısı ve sınıf üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir kontrol bir deney grubundan oluşan 48 kişilik bir örnekleme çalışmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda derse giren öğretmen normal ders anlatmaya devam etmiş ancak öğrencilerin diyalog günlüğü kullanmalarını sağlamıştır. Kontrol grubunda ise böyle bir uygulama yapmamıştır. Veri toplamak amacıyla her iki gruba Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulamış ve nitel veriler için görüşmeler yapmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlarda her iki grup arasında kaygı açısından herhangi bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen nitel verilerden elde edilen sonuçlarda diyalog günlüğü tutulmasının öğrencilerin İngilizce dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde kaygının öğrenilen yabancı dilin zorluğundan olduğu kadar öğrenen bireyin şahsi sebeplerinden, yanlış inançlardan ve yabancı dil dersinde uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı görülmektedir. Kaygıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları arttıkça ders başarılarının düştüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıkları araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular arasındadır.

2.2.2. Yabancı dil kaygısı ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Tzoannopoulou’nun (2016) ‘Yunan üniversite sınıflarında yabancı dil kaygısı ve olumsuz değerlendirme’ isimli çalışmasında yabancı dil kaygısının dil performansı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil kaygısı ile dil performansı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil kaygısını azaltmak için sınıf içinde çeşitli önlemler alması gerektiği vurgulanmıştır.

Jain ve Sidhu (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin kaygı, tutum ve motivasyonu arasındaki ilişkileri disiplin, cinsiyet ve dil yeterliliği açısından incelemişlerdir. Çalışmada; İngilizce öğrenen öğrencilerin kaygı ve tutumları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin motivasyon düzeyiyle kaygı düzeyleri arasında da benzer şekilde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu,

öğrencilerin tutumları ve motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü bir anlamlı ilişki olduğu fen-bilimleri alanları öğrencilerinin Sosyal-bilimler alanları öğrencilerine göre kısmen daha fazla İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, ayrıca düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek yeterliliğe sahip öğrencilere göre tutum ve motivasyonları açısından daha yüksek ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmiştir.

Tsai (2013) lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı, yabancı dil olarak İngilizce sınav kaygısı, İngilizce akademik öz-yeterlik düzeyleri ve İngilizce yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın sonucu cinsiyet ve dil yeterlik düzeylerine göre değişkenler arasında anlamlı farklar olduğunu, cinsiyet veya dil yeterlik düzeyi göz önünde bulundurulmaksızın yabancı dil ders kaygısıyla sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon olduğunu, diğer yandan yabancı dil ders kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında negatif bir korelasyon olduğunu ve de yabancı dil sınav kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında da negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Morreale (2011) yabancı dil öğrenen 142 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, yurt dışında öğrenim görme, motivasyon, tutum ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerin bir kısmı yurt dışında çoğunlukla kısa süreliğine (sekiz haftadan az) ve dil ve kültür öğrenimi görme amacıyla bulunmuş olanlar, diğer kısmı ise yurt-dışında bulunmamış olanlardır. Çalışmada: yurt-dışı eğitim deneyimi olanların daha yüksek motivasyona ve daha düşük kaygıya sahip oldukları, diğer yandan yabancı dile yönelik tutum konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Liu ve Huang (2011) çalışmalarında yabancı dil kaygısı, İngilizce öğrenme motivasyonu ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar İngilizceye yönelik fazla kaygı hissetmediklerini ve İngilizce öğrenmek için orta düzeyde motivasyona sahip olduklarını, yabancı dil kaygısı ile İngilizce öğrenme motivasyonunun birbirleriyle negatif yönde korelasyona sahip olduklarını göstermiştir.

Liu ve Chen (2015), lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını ve yabancı dil kaygılarını araştırmışlardır. Araştırmaya, 155 lise öğrencisi katılmıştır.

İngilizce öğrenme motivasyonu ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Cui (2011) lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygısını belirlemek üzere Çin’de bir lisede öğrenim gören 105 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmede nispeten yüksek kaygı sahibi oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek İngilizce ders kaygısına sahip oldukları bulunmuştur. Ve ayrıca yüksek kaygının öğrenciler açısından İngilizce öğrenmek için engelleyici bir fonksiyonu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson ve Lee (2012) İngilizceyi ve İngilizce dışında başka bir veya birkaç dili daha yabancı dil olarak öğrenen 123 Koreli üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada, kaygı, çok dillilik ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: yapılan faktör analizi, Horwitz vd. (1986)’nin geliştirmiş olduğu üç faktörlü (iletişim korkusu, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu) yabancı dil ders kaygısı ölçeğinin bir faktörünü (yabancı dili anlamama korkusu) ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, İngilizcedeki akademik başarının kaygıyı güçlü bir şekilde etkilediği ve çok dilliliğin de yabancı dil kaygısını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hussain, Shahid ve Zaman (2011) 720 onuncu sınıf öğrencisi (360’ı erkek, 360’ı kız) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bize şu sonuçları göstermektedir: Öğrencilerin tutumları ve kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrenciler İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum ve daha az kaygı göstermiştir. Benzer şekilde, kırsal alanda yaşayan öğrenciler İngilizce dersine karşı daha fazla kaygı ve daha az olumlu tutum göstermiştir.

MacIntyre vd. (1997) çalışmalarında, dil kaygısı ile algılanan yeterlik ve gerçek yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, kendilerini yeterli görmeye eğilimli kişilerin, daha yeterli olduklarını göstermiştir. Bu durumu ise benliklerinde kendilerini yeterli olarak algılayan bireylerin dil öğreniminde daha yeterli oldukları şeklinde açıklamışlardır. Dil kaygısının artması ile fikirlerin puanlamasının arttığı, elde edilen üretim (kompozisyon) kalitesi ile öz yeterlik oylamasının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların kaygı düzeyinin yükselmesi ile fikirleri daha çok

dile getirdikleri, diğer taraftan ise ifadenin ölçütü olan kompozisyon kalitesinin (output) azaldığı ve kendilerini daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Tunçel, 2014).

Tsai-Yu ve Goretti (2004) tarafından Tayvan'da orta öğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yabancı dil kaygı düzeyi ile öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki incelenmiş ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce öğrenme problemi çektikleri, sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi öğrenmede sorunlarla karşılaştıkları ve düşük gelişim becerileri gösterdikleri görülmüştür.

Chen ve Chang (2004) tarafından Tayvan'da İngilizce dersleri alan 187 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin dile ait öğrenme güçlükleri ve yabancı dil kaygı düzeylerinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin, İngilizce öğrenme açısından problemli geçmiş yaşantılara sahip oldukları, sınavlarda daha düşük puanlar aldıkları, öğrenme güçlüğü çektikleri ve İngilizce derslerinde daha az ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir.

Hsu (2004), lise birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve yabancı dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ile yabancı dil motivasyonu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı arttıkça yabancı dil motivasyonları düşmektedir. Ayrıca 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme kaygısı, sınav kaygısı ve iletişim kaygısı düzeylerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu da elde edilen bulgular arasındadır.

Wörde (2003) yabancı dil öğreniminde kaygıya neden olan ve kaygıyı azaltan etmenleri öğrenci bakış açısıyla tanımlamayı amaçlamıştır. 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.

Kaygı ile ilgili yapılmış olan yabancı çalışmalara bakıldığında yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları, yurt içinde yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil başarısı ile yabancı dil kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin başarısı düşmekte ve tutumları daha olumsuz hale gelmektedir. Genel olarak yabancı dil öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, motivasyonu düşük olan öğrencilere göre daha düşük seviyede yabancı dil kaygısı taşıdığı görülmektedir. Sınıf içinde yapılan sözel aktiviteler öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmaktadır. Buna karşılık olarak öğretmenin sınıf içinde sergilediği olumlu davranışlar öğrencilerdeki kaygı düzeyini düşürmektedir.

2.2.3. Yabancı dile yönelik tutum ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Çimen'in (2011) eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları, yaşadıkları İngilizce ders kaygısı ve genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyi) açısından incelediği çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre İngilizce kaygısı düşük olan öğrenciler İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutum gösterirken İngilizce kaygısı yüksek olan öğrenciler daha olumsuz bir tutum göstermektedirler. Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahiptirler ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce kaygıları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri arttıkça İngilizceye yönelik tutumları olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Aksu ve Genç (2004) tarafından öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, tutumları etkilediği düşünülen yaş, okudukları fakülte, cinsiyet ve mezun oldukları okul türü gibi değişkenler ele alınmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, ancak bunun için yapmaları gerekenlerin farkında olmadıkları veya yeterince motive edilmediklerini göstermektedir.

Bağçeci'nin (2004) ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizceye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, kız öğrencilerin yabancı dile yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür.

Kazazoglu (2013) yaptığı çalışmada ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına etkisi incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasında bir ilişki saptanamamıştır.

Ataman (2017) tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmada öğrencilerin genel olarak motivasyon düzeylerinin olumlu olmasına rağmen İngilizce öğrenmek ve başarılı olmak için gerekli çabayı göstermedikleri saptanmış öte yandan diğer tüm alt boyutlar ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Gülözer (2010) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımları kullanılarak ölçülen başarılarının öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri ile ilişkisi araştırılmış ve söz konusu üç değişkenin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada su sonuçlara ulaşılmıştır: İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde arttıkça başarının da arttığı görülmüştür. İngilizce dersine yönelik kaygı arttıkça başarının düştüğü görülmüştür.

Burgucu'nun (2011) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, İngilizceye ve öğrenimine karşı öğrencilerin motivasyonlarının, tutumlarının ve kaygılarının rolünü incelenmiş ve bu değişkenlerin yaş, cinsiyet, bölüm, lisans-ön lisans dereceleri ile ilgili olan olası ilişkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre Türk öğrencileri İngilizce bilmenin önemli olduğunun farkında olup, bu dile karşı güdülenmişlerdir. Ayrıca motivasyon, tutum ve kaygı değişkenlerine ait bütün faktörlerin cinsiyet ile anlamlı olarak bir ilişki göstermemiştir her iki gruptaki öğrencilerin İngilizceye karşı kaygı seviyeleri düşük orandayken motivasyon ve tutumları yüksektir, ayrıca kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek

öğrencilerden biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları İngilizce ile ilgili daha alakalı bölümlerde (Turist rehberliği gibi) öğrenim gören öğrencilerin motivasyon, tutum seviyelerinin daha yüksek, kaygı düzeylerininse düşük olduğunu göstermiştir.

Aydın ve Yeşilyurt (2009) ilköğretim öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların derse ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrencilerinin düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadığı ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergileyen çocukların yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelikkaya (2013) ortaöğretim öğrencileri üzerine yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının, derslerde anadil ve yabancı dil kullanımının, öğrencilerin motivasyonunun, ders konularının, derse yönelik uygun materyal kullanımının ve yabancı dili konuşma esnasında hata yapma korkusunun yabancı dil dersine yönelik tutumlarla ilgili olduğu sonucunu çıkarmıştır. Ayrıca çok büyük farklılık görülmemesine rağmen kız öğrencilerin Almanca dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Yurt içinde tutum ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde yabancı dil öğrenme amacının öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarını etkilediğini görmekteyiz. Cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu yönde tutumlara sahip oldukları gözlenmektedir. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça yabancı dile yönelik tutumlar daha olumlu hale gelmektedir.

2.2.4. Yabancı dile yönelik tutum ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Estliden (2017) ‘İngilizce öğrenmek neden önemli? İsveç liselerinde İngilizce’ye ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve motivasyon’ adlı araştırmasında İsveçli lise öğrencilerinin İngilizcenin evrensel bir dil olmasından dolayı İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri ve İngilizce bilmenin iş bulma konusunda ve uluslararası boyutta insanlarla iletişim kurmada kendilerine avantaj sağladığını düşündükleri için

motivasyonlarının da yüksek seviyede olduğunu bulmuştur.

Kamal ve Ali (2017) ana dilleri Urduca olan ve devlet ve özel okullarda okuyan İngilizce öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarının sonucuna göre hem devlet hem de özel okullarda okuyan öğrencilerin İngilizce'nin öneminin farkında oldukları ve bu yüzden İngilizceye karşı olumlu tutum sergiledikleri fakat İngilizce konuşmada özel okul öğrencilerinin devlet okul öğrencilerine göre daha fazla ilgi ve tutum sergiledikleri görülmüştür.

Eshghinejad (2016) 'İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları: Kashan Üniversitesi örneği' isimli çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumlu tutum sergilediklerini, fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik daha olumlu ve yüksek tutum sergilediklerini göstermektedir.

Abidin, Mohammadi ve Alzwarı (2012) Libyalı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından(cinsiyet, öğrenim görülen sınıf) incelemiştir. Bu çalışmalarının sonucuna göre katılımcı öğrenciler İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür. Fakat cinsiyet değişkeni açısından bakılınca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce dersine yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sanchez (2006) Kaliforniya devlet okullarında okuyan Latin öğrencilerin başarısız olma nedenlerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin dillere yönelik tutumlarını ve tutumların başarıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda anadilleri olan İspanyolcaya yönelik olumsuz tutum sergileyen, bu dili kullanmak istemeyen ve İngilizceyi İspanyolcanın yerine koymayan çalışan öğrencilerin akademik anlamdaki başarılarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Lau (2006) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını ve bu tutumların başarıya olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve davranışsal motivasyon derecelerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Kobayashi (2002) Japon kadın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını ve cinsiyetin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumdaki rolünü incelediği çalışmasının sonucuna göre kadınların yabancı dili öğrenmeye karşı tutumları erkeklerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu olumlu tutum, sosyal ve eğitimsel öğelerden etkilenmektedir. Yabancı dil öğrenmek daha iyi iş olanakları sağladığından kadınlar tarafından daha çok önemsenmektedir.

Pineda (2011) yaptığı çalışmada Meksikalı üniversite öğrencilerinin İngilizce başarılarının tutumları ve motivasyonları ile olan ilişkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri araçları kullanılmış ve İngilizce dersine yönelik tutum ve motivasyonla alakalı ilgili alanyazına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak İngilizce'ye yönelik tutumları olumlu yöndedir. Üniversite eğitiminden önce yabancı dil geçmişi olan öğrenciler üniversite eğitimi esnasında diğer öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik tutumları olumlu yöndedir ve sınavlarda daha yüksek notlar almaktadırlar.

Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar incelendiğinde tutum ile başarı seviyeleri arasında anlamlı farklar görülmektedir. İngilizce dersine yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin İngilizce derslerinde başarıları daha yüksek, tutumları düşük olan öğrencilerin İngilizce ders başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre yabancı dile yönelik tutumun karşılaştırıldığında kız öğrencilerin yabancı dile yönelik erkek öğrencilerden daha olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

2.2.5. Öz yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

Karagöl (2015) üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlilikleri açısından yordanması adlı çalışmasının bulgularına 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.

Kaşık (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve tutumun İngilizce yazma başarısıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, lise türü, bölüm ve hazırlık sınıfının) öğrencilerin öz-yeterlik inançları, tutum ve İngilizce yazma başarılarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öz-yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet ve hazırlık okumanın öz-yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısını etkilediği ve yaşın öz-yeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Behjoo (2013) tarafından İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yabancı dil başarısı ve bu üç değişken arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçlara göre cinsiyetin öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru olmadığını göstermiştir. Son olarak, yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Duman (2007) bir İngilizce özyeterlik ölçeği geliştirmiş ve özyeterlik algısının başarıyı, cinsiyet ve farklı düzeylere göre yordama özelliğine bakmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, lise öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, öğrencilerin, özyeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kız öğrencilerde özyeterlik algısının İngilizce başarısını yordama oranının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Alcı ve Yüksel (2012) İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin öz yeterlik ve bilişüstü farkındalıklarının akademik performanslarını ne derece yordadığı ve sınıflara göre özyeterlik inançları ve bilişüstü farkındalıktaki değişim olup olmadığını incelemiştir. Analiz sonuçları özyeterlik, bilişüstü ve akademik başarının ilişkili olduğunu göstermiş, fakat akademik performansı yordayan değişkenin yalnızca bilişüstü farkındalık olduğu

sonucunu vermiştir.

Çubukçu (2008) İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile öz- yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Sonuçlarda cinsiyet açısından bir farklılık olmadığı ve bu iki konu arasında bir korelasyon bulunmadığı gözlenmiştir.

Hancı-Yanar (2008) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil öz yeterlik algıları karşılaştırılmış ve bu grupların tutumlarıyla öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hazırlık eğitimi alanların öz yeterlik puanları, almayanlardan yüksek çıkmıştır.

Büyükduman (2006) çalışmasında, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik algıları ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu ilişkinin yanı sıra, mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi değişkenlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı ile İngilizce özyeterlik algısı arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Adayların İngilizce özyeterlik algısı yükseldikçe, öğretmenlik özyeterlik algısı düşmektedir.

Öz yeterlik ile ilgili yurt içinde yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde öz yeterlik inancının bireylerin yaşına göre değişmediği görülmektedir. Ancak cinsiyete göre öz yeterlik inançları değişebilmektedir. Kaygı, stres ve öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bulunduğu ortamdan dolayı kaygı veya stres yaşayan bireylerin öz yeterlik inançları düşebilmektedir.

2.2.6. Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Amwazir, Perpisa ve Ikhsan (2013) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ve İngilizce konuşma sınıflarında öz yeterliği harekete geçiren süreçleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz yeterlikleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin öz yeterliğini etkileyen en önemli sürecin seçim yapma süreci olduğu, bunu sırasıyla bilişsel süreç ve motivasyonel süreçlerin takip ettiği sonucuna

ulaşılmıştır. Öz yeterliği yüksek öğrencilerin iyi bir çevre seçme ve düzenleme yeteneğinin olduğu, öz yeterliği düşük öğrencilerin ise konuşurken tedirgin oldukları ve kendilerini iyi hissetmedikleri görülmüştür.

Todaka'nın (2017) Japon üniversite öğrencilerinin İngilizce dinleme becerileri öz yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre İngilizce dinleme becerileri ile öz yeterlikleri arasında pozitif korelasyon olduğu ve İngilizce derslerinde öğrencilerin hedeflerin belirli olduğu sürece İngilizce öz yeterlik seviyelerinde artış olduğu gözlenmiştir.

Raofi, Tan ve Chan (2012) yabancı dil öğretiminde öz yeterliğin yordayıcı olup olmadığını ve öğrenenlerin dil öğrenme özyeterlik inançlarının hangi faktörlerden etkilendiğini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada 2003-2012 yılları arasında yayınlanan araştırmalardan 32 tanesini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dil öz yeterlik algısını çeşitli faktörlerin(strateji kullanımı, öğrenci ilgisi, öğrenci deneyimi..) artırdıklarını ve öz yeterlik inancının yabancı dil öğrenme performansında iyi bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anaydubalu (2010) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin öz-yeterliği, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda, öz-yeterlik ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak, yabancı dil kaygısıyla öz-yeterlik arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Becker ve Gable (2009) üniversite öğrencilerinin öz yeterlikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları göre genel öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki çıkmıştır.

Huang ve Chang (1996) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların öz yeterlik inançlarının öğrenme başarılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öz yeterlik ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Rahemi (2014), İran'da sosyal bilimler alanında eğitim gören lise son sınıf öğrencilerinin başarı ortalamasının diğer alanlardaki öğrencilere kıyasla düşük olduğunu gözlemlendiği için sosyal bilimler öğrencilerinin özyeterlik inancını ve bu inancın

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecine olan etkilerini araştırmayı amaçlanmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, sosyal bilimler öğrencilerinin İngilizce öğrenmede özyeterlikleri düşüktür ve yabancı dil öğrencisi olarak sahip oldukları akademik yeterliğe dair inançları oldukça olumsuzdur. İngilizce öğrenmedeki başarı ile özyeterlik arasında güçlü bir olumlu korelasyon olduğu belirlenmiştir. Nitel veriler, öğrencilerin özyeterliklerinin neden düşük olduğunu ve bunun ne gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu açıklayan önemli bulgular sağlamıştır.

Yailagh, Birgani, Boostani ve Hajiyakhchali (2013) tarafından yürütülen, 230 kız lise öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle bilişüstü arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Basit korelasyon sonuçları, öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle bilişüstü arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi de öz-yeterlik ve başarı hedeflerinin bilişüstü faktörlerini yordama önemli rolü olduğunu göstermiştir.

Ghonsooly ve Elahi (2010) öz yeterlik ve kaygının yabancı dil öğrenimini etkileyen duyuşsal faktörlerin arasında yer aldığını belirttikleri çalışmalarında yabancı dil öğrencilerin okuma becerilerine yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 150 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Bulgularda katılımcıların okumaya yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öz yeterlik inançları yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre okuma aktivitelerinde daha başarılı oldukları elde edilen sonuçlar arasındadır.

Chen (2007) İngilizce öğrenen bireylerin öz yeterlik inancı ile İngilizce performanslarının ilişkisini incelediği çalışmasında 277 Tayvanlı üniversite öğrencisi katılmıştır. Verileri öğrencilere uyguladığı İngilizce Dinleme Özyeterlik Ölçeği ve İngilizce Dinleme Kaygı Ölçeği ile toplamıştır. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce dinleme öz yeterliliğinin İngilizce dinleme kaygısına göre öğrencilerin performansını yordamada daha güçlü olduğunu, aynı zamanda İngilizce dinleme kaygısı öğrenenlerin İngilizce dinleme performansını etkilediğini fakat bu etkileri ise öğrencilerin İngilizce dinleme öz yeterlik seviyesinin belirlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz yeterlik ile ilgili yurt dışında yapılmış çalışmalar yabancı dil eğitimi

açısından incelendiğinde öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin dil öğrenimi sırasında sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir. İngilizce yeterlik düzeyleri öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. İngilizce seviyeleri yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik inançlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilirken yüksek öz yeterlik inancının öğrenen bireylerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği de bulunan sonuçlar arasındadır.

2.2.7. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar

İpek'in (2012) “Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları” isimli çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanıp kullanmadıkları, bu stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarındaki farkları araştırmak için yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en sık olarak sosyal stratejileri kullandıklarını, en az ise hafıza stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, başarılı öğrencilerin en sık üst bilişsel ve yerine getirme stratejilerin kullandıklarını ortaya koymuştur.

Çakır (2012) “Türk Üniversiteleri Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, Türk Üniversiteleri İngilizce Hazırlık Okulu öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile İngilizcedeki başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanılması ile İngilizce öğrenmedeki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ancak, dört stratejinin sınav sonuçları ile arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı İngilizce yeterlik düzeyindeki öğrencilerin çok yakın oranlarda dil stratejileri kullandığı görülmüştür.

Ada (2011)'nın “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışması, Edirne ilindeki özel ilköğretim okullarında okuyan 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini bulmayı amaçlamıştır. Çalışmada cinsiyetin, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi olduğu saptanmış ve kadın öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini daha çok

kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanında, başarılı ve orta başarılı öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini kullanımlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Ocak ve Baysal (2016) Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejilerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark vardır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi öz yeterlik inancı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özmen ve Gülleroğlu'nun (2013) yürüttükleri araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, lise türü ve İngilizce dersi akademik başarıları değişkenlerine göre incelenmesidir. Yürütülen araştırmadan elde edilen bulgular, Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde; stratejilerin düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, bellek stratejilerini en yüksek düzeyde ve sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Kız öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca farklı lise türlerinden mezun olan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından istatistiksel olarak farklılık bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları, daha başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir.

Demirel'in (2012) üniversitede öğrenim gören bireylerin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve strateji kullanımının cinsiyet ve akademik başarı açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasına Erciyes Üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören 702 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bize üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca dil öğrenme stratejilerini kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Strateji kullanım düzeyi arttıkça akademik başarıda da artış gözlenmektedir.

Padem'in (2012) çalışmasının amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine

göre incelemektir. Araştırmaya Düzce Üniversitesi hazırlık biriminde öğrenim gören toplam 461 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin orta düzey strateji kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin, en fazla sosyal stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin genel strateji kullanımları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir farka rastlanamazken, bellek stratejileri kullanımında kız öğrenciler lehine, telafi stratejileri tercihinde ise erkek öğrenciler lehine anlamlı fark gözlemlenmiştir.

Günak (2010) “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ikinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları ve Öğrenme Stratejileri: Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Almancanın Yöntem ve Öğretimi Alanına Bir Katkı” adlı çalışmada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen üniversite öğrencilerinin öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejilerinin araştırılması amaçlamıştır. Araştırmada sonuç olarak öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu ikilinin öğrenci başarısına doğrudan etki ettiği, öğrenilen birinci yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil Almanca öğrenimini desteklediği, her öğrencinin öğrenme stratejisinin kendine özgü olduğu, öğrenme motivasyonu kaynaklarının genel itibarıyla ortak olduğu ve öğretmenlerinde bu iki dildeki hâkimiyetleri, öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejileri hakkındaki bilgilerinin ikinci yabancı dilde dil öğretim ortamlarını olumlu yönde etkileyebileceği, her öğrencinin farklı motive olduğu ve farklı stratejilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil öğreniminde orta düzeyde strateji kullandıkları görülmektedir. Ayrıca dil öğrenme stratejilerini kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla kullanmaktadır. Strateji kullanım düzeyi arttıkça akademik başarıda da artış gözlenmektedir.

2.2.8. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar

Ian ve Oxford (2003) Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri profilini çıkarmışlar ve öğrencilerin strateji kullanımı ile dil yeterlilik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre Öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımı orta düzeyde çıkmıştır. Bu sonuca göre genel olarak öğrenciler stratejileri bazen kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet ile strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kızların erkek çocuklardan daha sık strateji kullandığı belirlenmiştir. İngilizceden hoşlanma ile strateji kullanılması arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Riazi ve Rahimi (2003) araştırmalarında İran üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda İran'lı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini “orta” sıklıkta kullandıklarını; en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinin üstbiliş stratejileri olduğunu; bunu bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin takip ettiğini; az sıklıkta kullanılan stratejilerin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğunu saptamışlardır.

Khalil (2005) araştırmasında, Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 194 lise ve 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda dil yeterliği ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkilediği ifade edilmiştir ve araştırma sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık dil öğrenme stratejilerini kullandığı saptanmıştır.

El-Dip (2004) Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirli değişkenler açısından (cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişki) inceleyerek belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada yine dil seviyesi düşük öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca strateji kullanımının kültürel ortamdan etkilendiğini belirtmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme stresini ve kaygısını azaltmak amacıyla duyuşsal stratejileri daha sık kullandıklarını vurgulamıştır.

Naeeni, Maarof ve Salehi (2011) araştırmalarında, Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmışlar ve cinsiyet ve çalışma yılı farklılığının dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediği incelemiştir. Araştırma sonuçları çalışma yılıyla öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, cinsiyetin ise strateji kullanımını etkilemediğini ortaya koymuştur.

Huang (2003) yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri eğitimi ve dil öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya 47 üniversite öğrencisi katılmıştır ve araştırmacı katılımcıları deney ve kontrol gruplarına ayırmıştır. Deney grubuna strateji eğitimi ile yabancı dil eğitimi verilirken kontrol grubu normal dil öğrenimine devam etmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında dil öğrenme başarıları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Deney grubunun dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve buna bağlı olarak artan dil yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında araştırmacı dil öğrenme stratejileri öğretiminin dil öğrenmeyi daha da kolaylaştıracağını belirtmiştir.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimindeki önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırmalarda, genel olarak kız öğrencilerin dil stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Strateji kullanım düzeyi arttıkça yabancı dil başarısında da artış gözlemlendiği için yabancı dil öğrencilerine strateji öğretimi yapılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analiz teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; üniversitesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarının, tutumlarının, öz yeterlik inançlarının ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyonel araştırma modelinde bir çalışmadır.

Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bitlis Eren Üniversitesinin tüm fakülte ve yüksekokul programlarında öğrenim gören ve İngilizce dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Bitlis Eren Üniversitesinde 4 fakülte ve 5 yüksekokulda öğrenim görmekte olan ve zorunlu İngilizce dersini alan 2100 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olan 700 öğrenciden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Tabakalı örneklem toplumdaki birimlerin türdes olmadığı, belirli kriterlere göre birimlerin önemli farklılıklara sahip olduğu durumlarda uygulanan bir yöntemdir. Toplumdaki birimler çeşitli sosyal, kültürel, sağlık, ekonomik vb. kriterler kullanılarak kendi içinde türdes, aralarında farklı olacak şekilde tabakalara ayrılır. Her bir tabaka yine eğer varsa alt tabakalara varsa alt tabakacıklara ayrılarak

arastırılan değişken yönünden olabildiğince türdes gruplara ayrılır (Özdamar, 2003: 177).

Judd, Smith ve Kidder (1991)'e göre tabakalı örneklem, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemidir. Bunun için de evren önce iki ya da daha çok tabakaya-alt evrene- alt gruba ayrılır. Sonra da her tabakadan basit bir yansız örneklem alınır ve alt örneklemeler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (akt. Balcı, 2009: 93). Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun evreni temsil oranı yaklaşık olarak %30 dur.

Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Özellikler	F	%
Cinsiyet	Kız	393	56.1
	Erkek	307	43.9
	Toplam	700	100.0
Okul Türü	Fakülte	510	72.9
	Yüksekokul	190	27.1
	Toplam	700	100.0
Üniversite Öncesi Hazırlık Eğitimi Alma Durumu	Evet	32	4.6
	Hayır	668	95.4
	Toplam	700	100.0
Sınıf	1. Sınıf	270	38.6
	2. Sınıf	271	38.7
	3. Sınıf	80	11.4
	4. Sınıf	79	11.3
	Toplam	700	100.0

Tablo 3.1'de örneklem grubunda yer alan 700 öğrencinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 393'ünün (%56.1) kız, 307'sinin (%43.9) erkek olduğu; okul türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 510'unun fakültede (%72.9) öğrenim gördüğü, 190'ının yüksekokulda öğrenim gördüğü (%27.1); üniversite öncesi hazırlık eğitimi alma durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 32'sinin eğitim aldığı (%4.6), 668'inin eğitim almadığı (%95.4); sınıf değişkeni göre dağılımı incelendiğinde

270'inin 1.sınıfta (%38.6), 271'inin 2.sınıfta (%38.7), 80'inin 3.sınıfta (%11.4) ve 79'unun 4. sınıfıta (%11.3) öğrenim görmekte olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında 3 veri toplama aracından faydalanılacaktır.

1. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği

Tuncer, Berkant ve Doğan (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan ölçek 1979 yılında Aiken tarafından öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir ve bu süreçte pek çok araştırmada kullanılmıştır. Ancak bu araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır. Ölçek 24 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert biçimindedir. Derecelendirme Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçeğin orijinal hali dört faktörlü bir yapıya sahiptir. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öncelikle tercüme süreci ve madde anlamları açısından dilbilimciler ve alan uzmanlarınca incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçeğin KMO değeri .880 ve Bartlett's testi anlamlıdır. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre X^2/sd 'i 1.929, CFI değeri .912, GFI değeri .905, RMSEA değeri .059 ve SRMR değeri .061 bulunmuştur. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bu değerler uyarlama çalışması yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini taşıdığını göstermektedir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .85'tir

2. İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği

İngilizce Ders Kaygısı ölçeği Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipinde 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte verilen ifadeler “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile “(5) kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Aydın (1999) tarafından yapılmıştır. Öncelikle maddeleri Türkçeye çevirmiş, daha sonra çift dilli 2 Amerikalı öğretmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki çeviri de orijinal metinle

karşılaştırılmış ve farklı olan maddeler tekrar çevrilmiştir (Aydın, 1999). Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu pek çok kez araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeği hazırlayan Horwitz (1986) tarafından gerçekleştirilmiş, ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .89'dur

3. İngilizce Öz yeterlik İnancı Ölçeği:

İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert yapıda olup “okuma”, “yazma”, “dinleme” ve “konuşma” olmak üzere 4 alanla ilgili toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Okuma ile ilgili 8, yazma ile ilgili 10, dinleme ile ilgili 10 ve konuşma ile ilgili 8 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= Bana hiç uymuyor, 2= Çok az uyuyor, 3= Biraz uyuyor, 4= Oldukça uyuyor ve 5= Bana tamamen uyuyor şeklindedir. Orijinal ölçeğin üniversite öğrencilerine uygulanabilmesi için ölçek maddelerine Karafil (2015) tarafından doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; Okuma faktörü için .86, Yazma faktörü için .86, Dinleme faktörü için .91, Konuşma faktörü için .90 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucundan elde edilen AGFI ve RMSA değerlerinin de kabul edilebilir sınır içerisinde yer aldığı ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu için toplanan verilerin ölçeğin orijinal faktör yapısı ile uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .90'dır

4. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Oxford (1990) tarafından geliştirilen bu ölçek İngilizceyi ikinci ya da yabancı bir dil olarak öğrenen öğrenciler için hazırlanmış 6 boyut ve 50 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan ifadeler; 1-Hiçbir zaman doğru değil, 2-Nadiren doğru, 3- Bazen doğru, 4- sık sık doğru, 5- Her zaman doğru şeklindedir. Envanter birçok araştırmada (Aydın, 2003; El-Dip, 2004; Ehrman ve Oxford, 1990; Gan, Humphreys & Hamp-Lyons, 2004; Hancıoğlu, 2004; Ian & Oxford, 2003; Kara, 2001; Karamanoğlu, 2005; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung & Kim, 2004; Mcdonough, 2001; Wherton, 2000; Tabanlıoğlu, 2003; Yang, 2003) kullanılmıştır. ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye

uyarlanmıştır. Türkçe formun alt ölçek bazında açıklanan varyans oranı yüzde 42 olmuştur. Bu yüzden ölçeğin 6 faktörde yaklaşık 1/2'yi açıkladığı anlamına gelmiştir. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin 47 ve 50 maddelik iç tutarlık güvenirlik katsayıları açısından birbiriyle aynı değerleri aldığı (.92 alpha katsayısı), 50 maddelik envanterin güvenirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .90'dır

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Parametrik hipotez testlerinin varsayımları şunlardır (Kalaycı, 2009):

- Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.
- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
- Grup varyansları eşit olmalıdır.

Verilerin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığına ilişkin analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. İngilizce dersine ilişkin kaygı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, hazırlık sınıfı okuyup okumadıkları ve sınıf değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2.

İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

İngilizce Dersi Kaygı Ölçeği	Değişkenler		İstatistik	sd	p
	Cinsiyet	Kız	.992	393	.032
		Erkek	.982	307	.001
	Okul türü	Fakülte	.988	510	.000
		Yüksekokul	.984	190	.028
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	.952	32	.116
		Hayır	.990	668	.000
	Sınıf	1. Sınıf	.998	270	.030
		2. Sınıf	.989	271	.045
		3. Sınıf	.982	80	.342
		4. Sınıf	.967	79	.041

Tablo 3.2’de Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı puanları cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın İngilizce dersi kaygı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3.

İngilizce Dersi Kaygı Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

İngilizce Dersi Kaygı Ölçeği	Değişkenler		$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
	Cinsiyet	Kız	88.04	22.87	87.00	.238	-.243
		Erkek	86.26	24.64	86.00	.429	-.176
	Okul türü	Fakülte	87.55	23.97	87.00	.350	-.103
		Yüksekokul	86.48	22.85	85.00	.231	-.629
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	79.13	21.85	80.00	.786	.571
		Hayır	87.65	23.68	87.00	.304	-.249
	Sınıf	1. Sınıf	84.93	23.17	85.00	.277	-.303
		2. Sınıf	87.21	23.49	86.00	.285	-.262
		3. Sınıf	91.52	25.89	89.5	.372	-.203
		4. Sınıf	91.10	22.85	88.00	.504	-.094

İngilizce dersi kaygı ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.3 incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine çok yakın olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda normallik testi sonuçları, basıklık çarpıklık, aritmetik ortalama medyan değerleri ile Q-Q plot ve kutu grafikleri de incelendiğinde verilerin normal dağılıma uygun olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.2. İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, hazırlık sınıfı okuyup okumadıkları ve sınıf değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4.

İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Değişkenler		İstatistik	sd	p
İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	Cinsiyet	Kız	.973	393	.000
		Erkek	.972	307	.000
	Okul türü	Fakülte	.974	510	.000
		Yüksekokul	.969	190	.000
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	.910	32	.011
		Hayır	.976	668	.000
	Sınıf	1. Sınıf	.971	270	.000
		2. Sınıf	.978	271	.000
		3. Sınıf	.942	80	.001
		4. Sınıf	.966	79	.036

Tablo 3.4’de Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puanları cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma

durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5.

İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu Ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

İngilizce Dersi Kaygı Ölçeği	Değişkenler		$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
	Cinsiyet	Kız	63.11	11.62	65.00	-.451	-.423
		Erkek	60.65	12.11	61.00	-.358	-.645
	Okul türü	Fakülte	62.12	11.89	63.00	-.378	-.597
		Yüksekokul	61.8	11.93	64.00	-.511	-.330
	Hazırlık	Evet	60.59	13.83	65.00	-.600	-.887
	Okuma Durumu	Hayır	62.10	11.80	63.00	-.395	-.519
	Sınıf	1. Sınıf	62.44	11.61	63.00	-.384	-.576
		2. Sınıf	60.88	12.48	62.00	-.404	-.460
		3. Sınıf	63.70	11.31	67.00	-.452	-.920
4. Sınıf		62.91	11.13	64.00	-.355	-.687	

İngilizceye yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.5 incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda normallik testi sonuçları, basıklık çarpıklık, aritmetik ortalama medyan değerleri ile Q-Q plot ve kutu grafikleri bir arada değerlendirildiğinde verilerin normal dağılıma uygun olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.3. İngilizce Öz yeterlik İnancı Ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, hazırlık sınıfı okuyup okumadıkları ve sınıf değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6.

İngilizce Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		Değişkenler	İstatistik	sd	p
İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Cinsiyet	Kız	.985	393	.000
		Erkek	.971	307	.000
	Okul türü	Fakülte	.981	510	.000
		Yüksekokul	.978	190	.005
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	.963	32	.337
		Hayır	.982	668	.000
	Sınıf	1. Sınıf	.970	270	.000
		2. Sınıf	.982	271	.002
		3. Sınıf	.981	80	.289
		4. Sınıf	.973	79	.087

Tablo 3.6’da Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç ölçeği puanları cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik varsayımlarının karşılanmadığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu Ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

Değişkenler			$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Cinsiyet	Kız	83.24	26.47	83.00	.316	-.211
		Erkek	77.63	27.28	.77	.384	-.365
	Okul türü	Fakülte	81.54	27.73	81.00	.316	-.334
		Yüksekokul	78.74	24.71	79.00	.327	-.312
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	88.25	33.06	90.00	.290	-.278
		Hayır	80.42	26.60	80.00	.316	-.343
	Sınıf	1. Sınıf	79.43	27.62	79.00	.552	.112
		2. Sınıf	82.65	27.24	82.00	.241	-.520
		3. Sınıf	78.64	23.79	78.00	.180	-.715
		4. Sınıf	81.19	26.74	82.00	-.098	-.682

İngilizce öz yeterlik inancı ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.7 incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda normallik testi sonuçları, basıklık çarpıklık, aritmetik ortalama medyan değerleri ile Q-Q plot ve kutu grafikleri bir arada değerlendirildiğinde verilerin normal dağılıma uygun olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.4. İngilizce dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilere ilişkin normallik analizleri

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan envanterden elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, hazırlık sınıfı okuyup okumadıkları ve sınıf değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Değişkenler		İstatistik	sd	p
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Cinsiyet	Kız	.994	393	.155
		Erkek	.993	307	.129
	Okul türü	Fakülte	.995	510	.084
		Yüksekokul	.991	190	.291
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	.987	32	.962
		Hayır	.995	668	.062
	Sınıf	1. Sınıf	.990	270	.067
		2. Sınıf	.995	271	.550
		3. Sınıf	.992	80	.902
		4. Sınıf	.963	79	.053

Tablo 3.8’de Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanteri puanları cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik varsayımlarının karşılandığı söylenebilir. Ayrıca, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıklarına karar vermenin bir diğer yolu ise, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık katsayılarının incelenmesidir. Araştırmanın dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen verilere ilişkin olarak medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık-çarpıklık değerleri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine İlişkin Verilerin Cinsiyet, Okul Türü, Hazırlık Okuma Durumu ve Sınıf Değişkeni Bakımından Normallik Değerleri

	Değişkenler		$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	Cinsiyet	Kız	139.80	36.22	140.00	.096	-.010
		Erkek	136.11	36.64	140.00	.022	-.285
	Okul türü	Fakülte	142.13	36.35	143.00	.052	-.057
		Yüksekokul	127.57	34.54	125.00	.024	-.425
	Hazırlık Okuma Durumu	Evet	151.66	39.94	151.50	-.102	-.433
		Hayır	137.53	36.15	140.00	.059	-.105
	Sınıf	1. Sınıf	135.54	37.77	139.00	.189	-.176
		2. Sınıf	136.64	36.17	137.00	.063	-.188
		3. Sınıf	147.99	34.77	150.00	-.029	.270
		4. Sınıf	142.54	31.52	146.00	-.320	.431

Dil öğrenme stratejileri envanterinden elde edilen puanların cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normallik değerleri Tablo 3.9 incelendiğinde, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirine yakın olduğu, bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan $-1 +1$ arasında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda veri setinin cinsiyet, okul türü, hazırlık okuma durumu ve sınıf değişkeni bakımından normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda normallik testi sonuçları, basıklık çarpıklık, aritmetik ortalama medyan değerleri ile Q-Q plot ve kutu grafikleri bir arada değerlendirildiğinde verilerin normal dağılıma uygun olarak dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen puanlarının, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen puanlara ilişkin yapılan normallik testlerinde Shapiro-Wilk değeri dikkate alınmıştır. Shapiro-Wilk değerinin dikkate alınmasının nedeni ise son yıllarda yapılan simülasyon çalışmalarında Shapiro-Wilk testinin daha güçlü olduğuna yönelik tespitlerdir (Farrel & Stewart, 2006; Keskin, 2006; Mendes & Pala, 2003). Bu değerlerin büyük örneklemelerde normal dağılıma uygun sonuçlar veremediği de belirtilmektedir (Pallant, 2016). Bu nedenle yalnızca bu değere bakılarak normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı yoluna gidilmemiştir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar arasında, yani -1.96 ve $+1.96$ arasında (Kim, 2013) olması da verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Mod değerleri, istatistik programının modu olmayan değerlerde en küçük değeri dikkate almasından dolayı verilerin normal dağılıp dağılmadığı konusunda yanıltıcı bilgi vermesinden dolayı verilmemiştir. Daha sonra her bir grubun dağılım şekilleri (histogramlar), Normal Q-Q plot grafikleri ve boxplotlar incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda veri setlerinin normallik varsayımlarını karşıladığına ve parametrik testlerden iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-testinin (Independent-Samples t-test), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analizler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Dersi Kaygı Puanı	Kız	393	87.22	22.94	698	1.250	.212
	Erkek	307	84.97	24.56			

Tablo 4.1 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına kız öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 87.22$) ile erkek öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 84.97$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = 1.250, p > .05$]. Yani cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Dersi	Fakülte	510	86.06	23.89	698	-.311	.756
Kaygı Puanı	Yüksekokul	190	86.69	23.16			

Tablo 4.2 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına fakültede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 86.06$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 86.69$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = -.311, p > .05$]. Yani okul türü değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının üniversite öncesi hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Dersi	Evet	32	77.72	20.19	698	-2.088	.037
Kaygı Puanı	Hayır	668	86.64	23.77			

Tablo 4.2 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 77.72$) ile üniversite öncesi hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 86.64$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık görülmüştür [$t_{(698)} = -2.008, p < .05$]. Bu farklılığın ise üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin lehine olduğu ortalama puanlardan anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 77.72, \bar{X}_{\text{Hayır}} = 86.64$).

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf değişkenine bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	270	83.60	23.14
2. Sınıf	271	85.68	23.36
3. Sınıf	80	91.53	25.89
4. Sınıf	79	91.80	22.89
Toplam	700	86.23	23.67

Tablo 4.4 incelendiğinde 1. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi kaygı puan ortalamasının $\bar{X} = 83.60$, 2. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi kaygı puan ortalamasının $\bar{X} = 85.68$, 3. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi kaygı puan ortalamasının $\bar{X} = 91.53$, 4. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce dersi kaygı puan ortalamasının $\bar{X} = 91.80$ olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf değişkeni bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Sınıf Değişkeni İle İngilizce Dersi Kaygı Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	6647.914	3	2215.971			1<3
Gruplar içi	385139.130	696	553.361	4.005	.008	1<4
Toplam	391787.044	699				

Tablo 4.5 incelendiğinde, 700 üniversite öğrencisinin sınıf düzeyleri ile İngilizce dersi kaygı düzeyleri arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-696)} = 4.005$, $p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1.sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 83.60$) ile 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 91.53$) arasında 1.sınıf öğrencileri lehine, 1.sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 83.60$) ile 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 91.80$) arasında 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç 1. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha az kaygı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .017$ olarak bulunmuş ve sınıf değişkeninin İngilizce dersi kaygı düzeyleri üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

4.2. Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizceye Yönelik	Kız	393	63.43	11.68	698	2.330	.020
Tutum Puanı	Erkek	307	61.30	12.40			

Tablo 4.6 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 63.43$) ile erkek öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 61.30$) arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(698)} = 2.330, p < .05$].

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.7.'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizceye	Fakülte	510	62.76	12.08	698	.933	.351
Yönelik Tutum	Yüksekokul	190	61.80	11.93			

Tablo 4.7 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına fakültede öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 62.76$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 61.80$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = .933, p > .05$]. Yani okul türü değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının üniversite öncesi hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

İngilizceye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizceye	Evet	32	61.97	14.20			
Yönelik Tutum	Hayır	668	62.52	11.94	698	-.253	.800

Tablo 4.8 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 61.97$) ile üniversite öncesi hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X} = 62.52$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = -253, p > .05$].

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf değişkenine bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizceye Yönelik Tutum Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	270	63.64	11.93
2. Sınıf	271	60.88	12.48
3. Sınıf	80	63.70	11.31
4. Sınıf	79	62.91	11.13
Toplam	700	62.50	12.04

Tablo 4.9 incelendiğinde 1. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 63.64$, 2. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 60.88$, 3. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 63.70$, 4. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 62.91$ olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf değişkeni bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygı puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10.

Sınıf Değişkeni İle İngilizceye Yönelik Tutum Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1187.156	3	395.719			1>2
Gruplar içi	100169.831	696	143.922	2.750	.042	
Toplam	101356.987	699				

Tablo 4.10 incelendiğinde, 700 üniversite öğrencisinin sınıf düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutum puanları arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-696)} = 2.750$, $p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1.sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 63.64$) ile 2. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 60.88$) arasında 1.sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç 1. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının 2. sınıf öğrencilerinden daha olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .012$ olarak bulunmuş ve sınıf değişkeninin İngilizceye yönelik tutum puanları üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

4.3. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlik İnançları İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Öz Yeterlik	Kız	393	83.68	26.43	698	2.272	.023
İnancı	Erkek	307	78.99	27.85			

Tablo 4.11 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına kız öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 83.68$) ile erkek öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 78.99$) arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(698)} = 2.272, p < .05$].

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Öz	Fakülte	510	82.70	27.94	698	1.717	.087
Yeterlik İnanıcı	Yüksekokul	190	78.74	24.71			

Tablo 4.12 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına fakültede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 82.70$) ile

yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 78.74$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = 1.717, p > .05$]. Yani okul türü değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puanlarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamalarının üniversite öncesi hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13.

İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İngilizce Öz	Evet	32	88.25	33.06	698	1.415	.157
Yeterlik İnancı	Hayır	668	81.31	26.81			

Tablo 4.13 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 88.25$) ile üniversite öncesi hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları ($\bar{X} = 81.31$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = 1.415, p > .05$].

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf değişkenine bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf	270	79.43	27.62
2. Sınıf	271	82.65	27.24
3. Sınıf	80	78.64	23.79
4. Sınıf	79	88.63	27.36
Toplam	700	81.62	27.14

Tablo 4.14 incelendiğinde 1. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamasının $\bar{X} = 79.43$, 2. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamasının $\bar{X} = 82.65$, 3. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamasının $\bar{X} = 78.64$, 4. Sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamasının $\bar{X} = 88.63$ olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf değişkeni bakımından üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inanç puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4.15.

Sınıf Değişkeni İle İngilizce Öz Yeterlik İnanç Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı
	Toplamı		Ortalaması			Fark
Gruplar Arası	6183.876	3	2061.292			4>1
Gruplar içi	508648.558	696	730.817	2.821	.038	
Toplam	514832.434	699				

Tablo 4.15 incelendiğinde, 700 üniversite öğrencisinin sınıf düzeyleri ile İngilizce öz yeterlik inanç puanları arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F_{(3-696)} = 2.821$, $p < .05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1.sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 79.43$) ile 4. sınıf öğrencileri ($\bar{X} =$

88.63) arasında 4.sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç 4. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı değişkenin bağımsız değişken tarafından açıklanan varyansın oranına işaret eden etki büyüklüğü değeri $\eta^2=.012$ olarak bulunmuş ve sınıf değişkeninin İngilizce öz yeterlik inanç puanları üzerinde küçük etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

4.4. Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bellek	Kız	393	3.08	.90	698	2.027	.043
	Erkek	307	2.94	.87			
Bilişsel	Kız	393	2.60	.79	698	.920	.358
	Erkek	307	2.54	.82			
Telafi	Kız	393	3.31	1.02	698	1.289	.198
	Erkek	307	3.21	1.01			
Üstbiliş	Kız	393	3.28	1.07	698	.885	.376
	Erkek	307	3.20	1.093			
Duyuşsal	Kız	393	3.25	1.10	698	.124	.901
	Erkek	307	3.24	1.08			
Sosyal	Kız	393	2.79	.91	698	1.269	.205
	Erkek	307	2.70	.92			
Toplam	Kız	393	2.80	.72	698	1.331	.183
	Erkek	307	2.72	.73			

Tablo 4.16 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına kız öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.08$)

ile erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.94$) arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(698)} = 2.027, p < .05$]. Diğer dil öğrenme stratejilerinde ise kız öğrencilerle erkek öğrencilerin puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen kız öğrencilerin bütün strateji alt boyutlarında ve genel toplamda erkek öğrencilerden daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

İngilizce Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bellek	Fakülte	510	3.09	.89	698	3.376	.001
	Yüksekokul	190	2.83	.88			
Bilişsel	Fakülte	510	2.66	.81	698	5.028	.000
	Yüksekokul	190	2.32	.74			
Telafi	Fakülte	510	3.31	1.03	698	2.172	.030
	Yüksekokul	190	3.13	.98			
Üstbiliş	Fakülte	510	3.34	1.05	698	3.944	.000
	Yüksekokul	190	2.99	1.11			
Duyuşsal	Fakülte	510	3.33	1.11	698	3.567	.000
	Yüksekokul	190	3.00	1.01			
Sosyal	Fakülte	510	2.84	.92	698	4.535	.000
	Yüksekokul	190	2.50	.85			
Toplam	Fakülte	510	2.84	.73	698	4.776	.000
	Yüksekokul	190	2.55	.69			

Tablo 4.17. incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.09$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme

stratejileri alt boyutlarından bellek stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.83$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 2.027, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.66$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.32$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 5.028, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.31$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.13$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 2.172, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.34$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.99$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 3.944, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.33$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.00$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 3.567, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.84$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.50$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 4.535, p < .05$]; fakültede öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.84$) ile yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.55$) arasında fakültede öğrenim gören öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 4.776, p < .05$] olduğu anlaşılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının üniversite öncesi hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

İngilizce Dil Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Hazırlık Eğitimi Değişkenine Göre Farklı Olup Olmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Analizi Sonucu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bellek	Evet	32	3.32	.94	698	1.938	.053
	Hayır	668	3.01	.89			
Bilişsel	Evet	32	3.02	.91	698	3.216	.001
	Hayır	668	2.55	.80			
Telafi	Evet	32	3.46	1.01	698	1.122	.262
	Hayır	668	3.26	1.02			
Üstbiliş	Evet	32	3.32	1.13	698	.383	.702
	Hayır	668	3.24	1.08			
Duyuşsal	Evet	32	3.58	1.04	698	1.768	.078
	Hayır	668	3.23	1.09			
Sosyal	Evet	32	2.97	.86	698	1.419	.156
	Hayır	668	2.74	.92			
Toplam	Evet	32	3.03	.80	698	2.148	.032
	Hayır	668	2.75	.72			

Tablo 4.18 incelendiğinde bağımsız örneklem t testi sonuçlarına üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.02$) ile üniversite öncesinde hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel stratejileri puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.55$) arasında üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 3.216, p < .05$]; üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.03$) ile üniversite öncesinde hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.75$) arasında üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin lehine [$t_{(698)} = 2.148, p < .05$] anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Diğer dil öğrenme stratejileri alt boyutlarında ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sınıf değişkenine bakımından üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistik Veriler

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS
Bellek	1. Sınıf	270	2.97	.90
	2. Sınıf	271	2.98	.91
	3. Sınıf	80	3.22	.97
	4. Sınıf	79	3.17	.69
	Toplam	700	3.02	.89
Bilişsel	1. Sınıf	270	2.52	.81
	2. Sınıf	271	2.55	.83
	3. Sınıf	80	2.73	.78
	4. Sınıf	79	2.66	.72
	Toplam	700	2.57	.81
Telafi	1. Sınıf	270	3.28	1.07
	2. Sınıf	271	3.23	.99
	3. Sınıf	80	3.38	1.01
	4. Sınıf	79	3.21	.91
	Toplam	700	3.27	1.02
Üstbiliş	1. Sınıf	270	3.17	1.12
	2. Sınıf	271	3.21	1.07
	3. Sınıf	80	3.49	1.04
	4. Sınıf	79	3.39	.95
	Toplam	700	3.25	1.08
Duyuşsal	1. Sınıf	270	3.17	1.09
	2. Sınıf	271	3.21	1.09
	3. Sınıf	80	3.43	1.17
	4. Sınıf	79	3.40	1.01
	Toplam	700	3.24	1.09
Sosyal	1. Sınıf	270	2.66	.93
	2. Sınıf	271	2.72	.91
	3. Sınıf	80	3.14	.92
	4. Sınıf	79	2.77	.83
	Toplam	700	2.75	.92
Toplam	1. Sınıf	270	2.71	.76
	2. Sınıf	271	2.73	.72
	3. Sınıf	80	2.96	.72
	4. Sınıf	79	2.85	.63
	Toplam	700	2.76	.73

Tablo 4.19 incelendiğinde 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.97$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.98$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt

boyutlarından bellek alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.22$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bellek alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.17$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.52$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.55$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.73$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından bilişsel alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.66$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.28$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.23$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.38$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından telafi alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.21$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.17$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.21$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.49$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından üstbiliş alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.39$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.17$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.21$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.43$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından duyuşsal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.40$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.66$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.72$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt

boyutlarından sosyal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 3.14$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal alt boyutu puan ortalamasının $\bar{X} = 2.77$ olduğu; 1. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 2.71$, 2. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 2.73$, 3. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 2.96$, 4. sınıf üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri genel toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 2.85$ olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf değişkeni bakımından üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20.

Sınıf Değişkeni İle Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Puanlar Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bellek	Gruplar Arası	6.284	3	2.095	2.650	.052	
	Gruplar içi	550.197	696	.791			
	Toplam	556.481	699				
Bilişsel	Gruplar Arası	3.572	3	1.191	1.836	.139	
	Gruplar içi	451.326	696	.648			
	Toplam	454.897	699				
Telafi	Gruplar Arası	1.602	3	.534	.571	.671	
	Gruplar içi	719.215	696	1.033			
	Toplam	720.817	699				
Üstbiliş	Gruplar Arası	8.219	3	2.740	2.376	.069	
	Gruplar içi	802.499	696	1.153			
	Toplam	810.718	699				
Duyuşsal	Gruplar Arası	6.455	3	2.152	1.812	.144	
	Gruplar içi	826.613	696	1.188			
	Toplam	833.068	699				
Sosyal	Gruplar Arası	14.523	3	4.841	5.882	.001	3>1
	Gruplar içi	572.783	696	.823			3>2
	Toplam	587.305	699				3>4
Toplam	Gruplar Arası	4.688	3	1.563	2.970	.031	3>1
	Gruplar içi	366.197	696	.526			
	Toplam	370.885	699				

Tablo 4.20 incelendiğinde, 700 üniversite öğrencisinin sınıf düzeyleri ile dil öğrenme stratejileri alt boyutları ve gene toplama ilişkin puanlar arasında fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve grupların puan ortalamaları arasında sosyal alt boyutta 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3.13$) ile 1. ($\bar{X} = 2.66$), 2. ($\bar{X} = 2.72$) ve 4. Sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 2.77$) arasında dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından sosyal strateji boyutunda 3. Sınıf öğrencileri lehine ($F_{(3-696)} = 5.882$, $p < .05$); dil öğrenme stratejileri genel toplamında ise 3. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 3.13$) ile 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 2.66$) arasında dil öğrenme stratejileri genel toplamda 3. Sınıf öğrencileri lehine ($F_{(3-696)} = 2.970$, $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye İlişkin Tutum, İngilizce Dersine İlişkin Kaygı, İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutum, İngilizce dersine ilişkin kaygı, İngilizce öz yeterlik inancı ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

Üniversite Öğrencilerinin İngilizceye İlişkin Tutum, İngilizce Dersine İlişkin Kaygı, İngilizce Öz Yeterlik İnancı ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

		Tutum	Kaygı	Öz Yeterlik	Dil Öğrenme Stratejisi
Tutum	Pearson Korelasyon		-.053	.298**	.503**
	p		.160	.000	.000
Kaygı	Pearson Korelasyon	-.053		-.275**	-.119**
	p	.160		.000	.002
Öz Yeterlik	Pearson Korelasyon	.298**	-.275**		.621**
	p	.000	.000		.000
Dil Öğrenme Stratejisi	Pearson Korelasyon	.503**	-.119**	.621**	
	p	.000	.002	.000	

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları, kaygıları, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin değerlendirilebilmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.21’de yer almaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları ile İngilizce öz yeterlik inancı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=.298$, $n=700$, $p<.01$]; üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=.503$, $n=700$, $p<.01$]; üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=-.275$, $n=700$, $p<.01$]; üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları ile dil öğrenme stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=-.119$, $n=700$, $p<.01$]; üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu [$r=.621$, $n=700$, $p<.01$] anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygı Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda elde edilen verilere göre kız öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 87.22$) ile erkek öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamaları ($\bar{X} = 84.97$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(698)} = 1.250, p > .05$]. Yani cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde bu anlamda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığını rapor eden çok sayıda çalışma mevcuttur (Özdemir, 2013; Karabıyık, 2012; Özüttürk & Hürsen, 2013; Köroğlu, 2010; Doğan, 2008; Kılıç, 2007; Öner & Gedikoğlu, 2007; Batumlu, 2006; Şakrak, 2009; Sarıgül, 2000; Shabani, 2012; Wang, 2011; Wang, 2010; French & Richards, 1990).

Çimen (2011) ise eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada kız öğrencilerin İngilizce kaygı ölçümlerinin erkek öğrencilerin İngilizce kaygı ölçümlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedeni olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hassas olmaları ve başkalarının görüşlerine erkek öğrencilerden daha fazla önem vermeleri nedeniyle olabileceği yorumunda bulunmuştur. Cui (2011)'nin çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce öğrenmede nispeten yüksek kaygı sahibi oldukları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek İngilizce ders kaygısına sahip olduklarını bulmuştur. Erkek öğrencilerin daha kaygılı olduğunu belirten bazı çalışmalar (Kitano, 2001; Nyikos, 1990; Karabey, 2011; Aydemir, 2011; Er, 2011) bu sonucu destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani okul türü değişkenine göre üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygılarında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular Doğan'ın (2015) "Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi" adlı çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Balemir'in (2009) çalışmasında da bölüme göre öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çimen (2011) ise araştırmasında İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Araştırmaya göre İngilizce kaygısı düzeyi en yüksek olan Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerken; İngilizce kaygısı düzeyi en düşük olan ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Bu sonucun gerekçesi olarak matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin sayısal zekaya sahip oldukları için İngilizcedeki cümle yapılarını, gramer kurallarını, kelimelerin anlamlarını ve Türkçeye çevirme gibi becerileri daha kolay kavramaları ve bu nedenle başarısızlık vb. korkular yaşamadıkları şeklinde yorumlamıştır.

Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygı puan ortalamalarının üniversite öncesi hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Çimen'in (2011) çalışması bu sonucu desteklerken Öner ve Gediklioğlu (2007) ve Doğan (2008) in çalışmaları bu sonuç ile çelişmektedir. Mevcut araştırmanın sonucunun gerekçesi olarak ise üniversite öncesi alınan İngilizce hazırlık eğitiminin üniversite eğitimi boyunca alınacak olan İngilizce dersine temel oluşturacağı ve İngilizce dersi ile ilgili temel yapı ve kuralların hazırlık eğitiminde alınması nedeniyle öğrencinin yabancı dil dersi ile ilgili akademik inancını güçlü hale getirmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sınıf değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre 1. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik 3. ve 4. sınıf

öğrencilerinden daha az kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Kaçar ve Zengin'in (2009) araştırmasında öğrenim görülen sınıf seviyesinin artışıyla birlikte yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz tutumun da artış gösterdiği ortaya konmuştur. Aynı şekilde Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council'in ortak hazırladığı 2013 Raporunda da öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla İngilizceye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin düştüğünü çünkü İngilizce derslerini “sıkıcı” ve “zor” buldukları belirtilmiştir. Ayrıca bu analiz sonuçları sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerde iş bulma kaygısının ön plana çıkmasından dolayı yabancı dil derslerine yönelik oluşan kaygı seviyesinde de artış meydana gelebilmesi şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuca benzer sonuçlara literatürde de rastlanmıştır (Çelikkaya, 2013; Görgün, 2013; Özdiñ-Delbesoğlugil, 2013; Yıldiran, 2010; Pulat, 2010; Karahan, 2007; Aydın, 2007; Gökçe, 2008; Bilgin-Cebeci, 2006; Bağçeci, 2004). Öte yandan, bazı çalışmalar da bu iki değişken arasında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmadığını göstermektedir (Durer & Sayar, 2013; Temur, 2013; Karabulut, 2013; Çimen, 2011; Hussein vd., 2009; Saracoğlu & Varol, 2007; İnal vd., 2003; Haitema, 2002). Kız öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerinin nedeni olarak toplumumuzda kadınların erkeklere oranla daha fazla gelecek kaygısı taşımaları, ekonomik bağımsızlıklarını kazanma konusunda daha istekli olmaları gibi sebeplerden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İngilizceye yönelik tutumun öğrenim görülen okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analize göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çimen (2011) ve Hanbay'ın (2009) çalışmaları bu sonucu desteklerken Gökçe (2008) ve Doğan (2016) öğrenim görülen okul türü ve tutum arasında anlamlı fark olduğunu bulmuşlardır.

Üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları ile üniversite öncesi hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Pineda'nın (2011) çalışması ile çelişmektedir. Pineda (2011) Meksikalı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında bu sonucu, üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan öğrencilerin üniversitede İngilizce derslerinde başarılı olabileceklerine inanmaları ve hazırlık eğitimi sayesinde genel not ortalamalarını yükseltebileceklerine inandıkları için İngilizce dersine karşı olumlu tutum sergiledikleri şeklinde yorumlamıştır. Fakat Hancı Yanar'ın (2008) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Üniversite öncesinde hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının birbirine yakın çıkması öğrencilerin üniversite eğitimi öncesinde öncelikli hedeflerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmak ve bu sınavlardan başarılı olmak istemeleri olabilir.

Sınıf değişkenine göre İngilizceye yönelik tutumun farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre 1. Sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonucu Al-Zahrani (2008) ve Kaçar ve Zengin'in (2009) çalışmalarının sonuçları desteklerken Kazazoğlu'nun (2011) araştırması sonucunda aksi yönde bir sonuç çıkmıştır. 1.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik daha olumlu tutum sergilemelerinin nedeni olarak, üniversiteye yeni başlamanın vermiş olduğu heyecandan dolayı ve İngilizce'nin ilerki yaşamları için önemine üniversite eğitimine başladığında farkına vardığı şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz yeterlik Algılarına İlişkin Tartışma

Üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik algılarına ilişkin tutum ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Fakat Behjoo, (2013), Çimen, (2011), Mengi, (2011), Uygur, (2010), Çubukçu, (2008) ve Jenks'in (2004) çalışmalarında ise cinsiyet açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı zamanda Erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarının genel anlamda kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Satıcı, 2013; Aydın, 2011; Çimen, 2011; Aypay, 2010). Bu sonuçlar bahsi geçen durumu Türk toplumunun yapısında aile içerisinde erkek çocuklarına kız

çocuklarından daha farklı bir önem verilip, birçok konuda ön plana çıkartılmaları söz konusu olduğundan dolayı aileler erkek çocuklarının öz yeterlik inançlarının gelişmesi konusunda çok daha fazla imkân vermektedirler ve bu nedenle erkeklerin kızlara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olabilmeleri şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut araştırma bulguları ise kız öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye olan inançlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İngilizce öz yeterlik algısının öğrenim görülen okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analize göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Satıcı (2013) ve Doğan (2016) çalışmalarında aynı sonucu verirken Mengi (2011) çalışmasında, Fen Bilimleri öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının diğer alan öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Ayrıca Çimen (2011) araştırmasında okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik ölçümlerinin en düşük; Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik ölçümlerinin ise en yüksek olduğunu, Okulöncesi öğretmenliği programına devam etmekte olan öğrencilerin öz yeterlik ölçümlerinin diğer gruplardan düşük olması çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olmasından kaynaklanabileceğini, Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ise sözel alanda başarı göstermiş olduklarını ve kişilerarası ilişkilerde başarılı olduklarından öz yeterlik inançlarının olumlu yönde etkilenmiş olabileceğini belirtmektedir.

Üniversite öncesi hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik puan ortalamaları ile üniversite öncesi hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat Hancı Yanar (2008) ve Kaşık (2014) çalışmalarında İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Hancı Yanar (2008) bu durumu hazırlık eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha fazla İngilizce öğretimi almış olmalarının bir sonucu olarak görmektedir ve bunun sonucunda hazırlık eğitimi alan öğrencilerin kendilerini hazırlık eğitimi almayanlardan daha yeterli gördükleri yorumunda bulunmuştur.

Sınıf değişkenine göre İngilizceye öz yeterlik algısının farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucuna göre 4. Sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları, alt sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarından daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu, Durdukoca'nın (2010) araştırma bulgusuyla da örtüşmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrencilerin geçirdikleri öğrenim yaşantılarının hem yabancı dil öğrenme konusundaki hem de akademik öz yeterlik inançlarını daha güçlü hale getirdiği söylenebilir.

5.4. Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Tartışma

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin bütün strateji alt boyutlarında ve genel toplamda erkek öğrencilerden daha fazla ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu literatürdeki birçok araştırmanın sonuçlarıyla (Cesur, 2008; Özdemir, 2004; Öztürkmen, 2006; Yalçın, 2006; Ian & Oxford, 2003) örtüşmektedir. Bununla birlikte Tercanlıoğlu (2004), Phakti (2003) ve Wherton (2003) araştırmalarında erkek öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları sonucuna varmıştır. Kız öğrencilerin strateji kullanımında daha fazla ortalamaya sahip olmalarının sebebi olarak kız öğrencilerin dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın oldukları ve kızların toplum tarafından onaylanma isteğinin ağır basması şeklinde gösterilebilir.

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre farklı olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonuçlarına göre bellek, bilişsel, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt boyutunda ve genel toplamda fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın fakülte öğrencilerinin iş hayatında ve özellikle akademik hayatta başarılı olabilmek ve daha kolay istihdam edilebilmek için yabancı dil bilgisi gerekliliğinin farkında olmalarından dolayı kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

İngilizce dil öğrenme stratejileri puan ortalamalarının hazırlık eğitimi değişkenine göre farklı olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları hazırlık eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı farka rastlanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Doğan (2016) ve Süt (2013)'ün yabancı dil ağırlıklı liselerde öğrenim gören öğrenciler ile genel liselerde öğrenim gören

öğrencilerin dil öğrenme becerilerini belirlendiği çalışmalarında yabancı dil ağırlıklı liseler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın gerekçesi olarak öğrencilerin geçirdikleri öğrenim yaşantılarının akademik inançlarını daha güçlü hale getirdiği ve yabancı dili etkili şekilde öğrenmek için çeşitli yollara başvurdıkları söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanma puanları öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından incelendiğinde mevcut araştırma sonucunda genel toplamda 3.sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Süt (2013), Doğan (2016) ve Akıllılar (2010) araştırmalarında ise alt sınıf öğrencileri lehine fark bulmuşlardır. Bu bulguların gerekçelerini ise sınıf seviyesi arttıkça yabancı dile karşı olumsuz tutum arttığı ve sınıf seviyesi arttıkça KPSS gibi sınavlara öncelik verildiğinden yabancı dil derslerine ilginin azaldığı şeklinde açıklamaktadırlar.

Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ile yabancı dil ders kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında bu araştırma sonucunu destekleyen ve öz-yeterlik ile kaygı arasında negatif bir korelasyon rapor eden çeşitli araştırmalar mevcuttur (Erkan & Saban, 2011; Yıldırım, 2011; Tsai, 2013; Dobson, 2012; Anaydubalu, 2010; Ghonsooly & Elahi, 2010; Mills vd., 2006; Cheng, 2001; MacIntyre vd., 1997). Diğer yandan, Tuncer ve Doğan (2015), Çekirdek (2014) ve Parvathy Varma (2014) bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki rapor ederken, Çubukçu (2008) ise öz-yeterlik algısıyla kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu paylaşmıştır.

Düşük öz-yeterlik inançları motivasyonu azaltır ve bireyde olumsuz duyguların oluşumuna neden olur. Düşük öz-yeterlik algıları olan insanlar zorluklarla karşılaştıklarında daha çabuk pes ederler, daha fazla kaygı yaşarlar, problem-çözme stratejilerini kullanmada daha az etkindirler. Fakat yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerde ise durum tam tersi şekilde meydana gelir (Bandura, 1986).

Ayrıca, araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik algılarıyla yabancı dile yönelik tutumları arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mevcut sonuçlar Kaşık (2014), Çimen (2011) Hancı-Yanar'ın (2008) sonuçları ile tutarlılık göstermekte iken Doğan'ın (2016) yapmış olduğu araştırma sonucu ile çelişmektedir.

Mevcut araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutumları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öğrenme stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde bu sonuçlar Wu (2010), MacIntyer & Gardner (1991) ve Shabani (2015) ile tutarlık göstermektedir.

Ayrıca araştıram sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Gahungu, 2007; Thompson & Rubin, 1993; Cohen, Weaver & Li, 1996; Bremner, 1999; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Huang, 2003).

Bireylerin zamanla oluşan inanç ve tutumlarının öz-yeterlik algılarını oluşturan kaynaklardan olduğu bildirilmiştir. Başarılı olarak görülen sonuçlar öz-yeterliği artırır, başarısız olarak görülenler ise onu azaltır. Düşük öz-yeterlik algısı olan insanlar genellikle öz-inançlarını ve öğrenme stratejilerini değiştirmektense başarılarını düşürürler (Pajares, 2002).

5.5. Öneriler

Aşağıda bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin İngilizceye ilişkin tutum, kaygı, öz yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini incelemeye yönelik yapılmıştır. Dil öğrenimi uzun yıllar sürdüğü için bu değişkenlere ilişkin boylamsal çalışmalar yapılabilir.
2. İngilizce dersi ve İngilizce öğrenmeye ilişkin kaygı, tutum, öz yeterlik inancı ve dil öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, okul türü, hazırlık eğitimi alma durumu ve sınıf değişkenleri açısından farklılıkların sebeplerini daha net bir şekilde ortaya çıkarmak için uzun süreli gözlemler önerilebilir.

4. Öğrencilerde oluşan yabancı dil kaygısının nedenleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
5. Öğrencilerin tutumlarının oluşmasında en önemli etmenlerden biri olan öğretmen tutumlarına ya da öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Alanyazına göre özyeterlik algısı ile tutum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu için yabancı dil özyeterlik algısının nasıl geliştirilebileceği de incelenebilir.
7. Dil öğrenme strateji kullanımının yabancı dil kaygısı ile negatif; öz yeterlik inancı ile pozitif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğundan dil öğrenme stratejileri hakkında öğrenciler bilinçlendirilebilir ve dil öğrenme stratejileri kullanımı eğitimi üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M.J.Z., Mohammadi, M.P. and Alzwari, H.(2012). EFL students' attitudes towards learning english language: The case of libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Açık, Y. (2012). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişki: istanbul ili tuzla ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ada, S. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. United Kingdom: Open University Press.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. 1. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), [Online] http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.1/sakalin_bzengin.pdf/, 08/03/2017 tarihinde alınmıştır.
- Akdoğan, S. (2010). *Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akıllılar, T. (2010). *Almanca öğretmenliği bölümü öğrencilerinin almanca öğrenimleri sırasında kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi. dicle ünivesitesi örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 11.
- Aksu, M. B. ve Genç, G. (2004, Temmuz). *İnönü üniversitesi öğrencilerinin ingilizce derslerine ilişkin tutumları*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An examination into self-efficacy, metacognition and academic performance of pre-service ELT students: Prediction and difference. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 143-165.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Alzwari, H., Pour-Mohammadi, M. and Abidin, M. J. Z. (2012). Efl students' attitudes towards learning English language: the case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8 (2), 119.
- Amwazir, R., Perpisa, L. and Ikhsan, M. K. (2013). Students' self-efficacy in speaking class at the first year English Department students of Stkip PGRI Suatara Barat in academic year 2012/2013. *Journal Mahasiswa Bahasa Inqgris Genap*, 2(2), 17.
- Anaydubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, anxiety, and performance in the English language among middle- school students in English language program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Arends, R. (1997). *Learning and study strategies: Classroom instructions and managements*. NewYork: The Mcgraw-Hill, 253-288.
- Argaman, O. and Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among mature Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 143-60.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777-86.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Atchade, M.P. (2002). The Impact of learners' attitudes on second or foreign language learning. *Sciences Sociales et Humaines*, 4, 45-50.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M., N. and Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching and Learning* 7(11), 33-40.
- Aydemir, O. (2011). *A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at gazi university during an academic year*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenmedeki kaygının nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at tobb university of economics and technology toward learning, english as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Aydın, B. (2010). *İkinci yabancı dil olarak fransızca öğreniminde iletişim becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, S. ve Yeşilyurt, S. (2009, Ekim). *Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi*. 4th Congress of Social Science Education, Ataturk Education Faculty of Marmara University, İstanbul.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by turkish high school students learning english*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Aydoğdu, Ç. (2014). *The Relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak ingilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (b.e.f. örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Babadogan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim – öğrenim süreçlerine yansması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bağçeci, B. (2004, Temmuz). *Ortaöğretim kurumlarında ingilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli Örneği)*, 5. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya [Online] <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/73.pdf> , 08/03/2017 tarihinde alınmıştır.
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., and Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 130–156.
- Baklacioğlu, M. (2011). *The Impact of learners' attitudes and learning strategies of elt department students on academic success*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119

- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının ingilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Becker, S. and Gable, R. (2009, May). *Self-efficacy and post-secondary first-term student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the New England Educational Research Organization, Portsmouth, NH. [Online] <http://scholarsarchive.jwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=highered> 28.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Behjoo, B.M. (2013). *The Relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin-Cebeci, F. (2006). *Meslek ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*, pearson education: New York: Longman.
- Burgucu, A. (2011). *The role of motivation, attitude and anxiety in learning english as a foreign language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Büyükduman, F.İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, ingilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. baskı). Ankara: Pegem.
- Can, T. (2012). Milli eğitim bakanlığı yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-16.

- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, D.Y.C. and Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of efl elementary school students in Taipei county, *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chen, H.Y. (2007). *The relationship between efl learners' self-efficacy beliefs and english performance*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida State Univesity, USA.
- Chen, T., and Chang, G. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annal*, 37, 279-290.
- Cheng, Yuh. (2001); Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 25-90.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-56.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. and Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, (49), 417-446.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., and Li, T. (1996). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. *Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota*.

- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cui, J. (2011). Research on high school students' english learning anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Çakır, Y. (2012). *Türk üniversiteleri hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çakıcı, D. (2015). Foreign language anxiety of prospective english language teachers, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 495-507 [Online]http://www.ijlet.com/Makaleler/688723827_Dilek%20%C3%87AKICI.pdf 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in english classrooms and attitudes towards english*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ingilizceye yönelik tutum, ingilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, 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.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirdaş, Ö. ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Demirel, M. (2012). Language learning strategies of undergraduate students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43,141-153.
- Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school*, Unpublished Masters Thesis. Northern Michigan University, USA.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin ingilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 49-67.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dulay, H.C. and Burt, M.K. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizce' ye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Durer, Z.S., ve Sayar, E. (2013). An analysis of Turkish students' attitudes towards english in speaking classes: voice your thoughts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1574 – 1579.

- Ehrman, M.E.(1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Virginia: Sage Publications, Inc.
- Ehrman, M. and Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting, *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L., and Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.
- Er, S.S. (2011). *Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarında yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, T. (2010). *Anadili öğretimiyle başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, Y. D., ve Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A correlational study in turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Eroğlu, F.(2000). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eshghinejad,S. (2016). EFL students’ attitudes toward learning English language: The case study of Kashan University students, *Cogent Education*,3(1), 1-13.
- Estliden, K.P. (2017). Why is it important to learn English? A study of attitudes and motivation towards English and English language learning in Swedish upper secondary school. *Akademien för Utbildning Och Ekonomi* , [Online]

<http://hig.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1078032&dswid=-9098> 28.03.2017 tarihinde alınmıştır.

- Farrel, P.J. and Stewart, K.R. (2006). Comprehensive study of tests for normality and symmetry: Extending the spiegelhalter test. *Journal of statistical computation and simulation*, 76(9), 803-816.
- Fishman, J.A. and Cooper, R.L. (1977). *The spread of english: the sociology of english as an additional language*. New York: Newbury House Publishers.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- French, C., and Richards, A. (1990). The relationship between handedness, anxiety and questionnaire response patterns. *British Journal of Psychology*. 81, 57-62.
- Fukai, M. (2000, October). *College japanese classroom anxiety: true and false beginners*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest conference of Asian affairs, Bloomington.
- Gahungu, O.N. (2007). *The relationships among strategy use, self-efficacy, and language ability in foreign language learners*. Unpublished doctoral thesis. Northern Arizona University, USA.
- Gan, Z., Humpreys, G. and Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful efl students in chinese universities. *The Modern Language Journal*. 88(4), 229-244.
- Gardner, R. C., Ginsberg, R. E., and Smythe, P. C. (1976). Attitude and motivation in second-language learning: Course related changes. *Canadian Modern Language Review*, 32, 243-266.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. and Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation, *The Modern Language Journal*, 81, 344-362
- Garrett, P., and Young, R.F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226.

- Genesee, F. and Hamayan, E. (1980). Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics* 1, 95-110.
- Ghonsooly, B. and Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- Göçer, A. (2014). The relationship between anxiety and attitude of students learning turkish as a foreign language and their achievement on target language. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 879-884.
- Gökçe, S. (2008). *Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: a comparative study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gömleksiz, M.D. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin ingilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60.
- Görgün, F. (2013). *An analysis of factors that influence turkish efl learners' attitudes toward english language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gül, B. (2011). *Orta öğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki: Beşiktaş ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının; öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Günak, D. B. (2010). *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde ikinci yabancı dil olarak almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve öğrenme stratejileri Türkiye ' de ikinci yabancı dil almanca ' nın yöntem ve öğretimi alanına bir katkı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Güngör, Z.Y. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: Nedenleri ve cinsiyet faktörü. *International Journal of Social Science*, 46 , 291-301.
- Haitema, T. B. (2002). *Student attitude vis a vis foreign language in the elementary school (fles): A longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North California, U.S.A.
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve ingilizceye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at adana anatolian teacher training high school*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hao, M., Liu, M., and Hao, R. (2004). An empirical study on anxiety and motivation in English as a foreign language. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 89-104.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (Ekili Öğrenme Eğitimi)*. İzmir: DEÜ Buca Eğitim Fakültesi.
- Hismanoglu, M., (2000). *Language learning strategies in foreign language learning and teaching*. [Online] <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>. 10.05.2017 tarihinde alındı.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2),125-132.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Hsiao, T. Y. (2002). Unidimensionality of the chinese version of the foreign language reading anxiety scale. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 927-933.
- Hsu, Y.T. (2004). *The relationships among junior high school students' foreign language anxiety, efl learning motivation and strategy*. Unpublished master's

- thesis. Chengkung University, Tayvan, [Online]
http://etdncku.lib.ncku.edu.tw/ETD-db/ETDsearch/view_etd?URN=etd-0622104-153754 02.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Huang, S. C. and Chang, S. F. (1996). Self-efficacy of english as a second language learner: an example of four learners. *Language Education Department School of Education Indiana University, Bloomington.* [Online]
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED396536> , 10/03/2017 tarihinde alınmıştır.
- Huang, S.(2003). Training of foreign language learning strategies: effects on learning process. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 24-59.
- Hussein, G., Sakallı-Demirok, M., ve Uzunboylu, H. (2009). Undergraduate student's attitudes towards English language. World Conference on Educational Sciences, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 431–433.
- Hussain, M.A., Shahid, S. and Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 583 – 590.
- Ian, R. and Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- İlhan, İ. Ö. ve Yıldırım, F. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 1-8.
- İnal, S. , Evin, İ. ve Saracaloğlu, S. (2009). The relationship between students' attitudes towards foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi: Language Journal*,130, 37-52.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. İmaj Yayınevi: Ankara.
- İpek, Ö. F. (2012). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve akademik başarıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Jain, Y. and Sidhu, G.K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning english as a second language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 114 – 123.
- Jenks, C. J. (2004). The effects of age, sex, and language proficiency on the self-efficacy of english language learners. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 1.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Kamal, S. and Ali, M. Q. (2017). Comparison of public and private urdu efl learners' attitude towards english learning. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 1-11.
- Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: 'calp' in english and 'bıcs' in turkish*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Karabey, M. (2011). *Foreign language classroom anxiety of preparatory class students at atatürk university*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karabıyık, C. (2012). *Foreign language anxiety: a study at ufuk university preparatory school*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karabulut, H. (2013). *Attitudes towards learning english and english language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Karafil, B. (2015). *Yükseköğretim ingilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin ingilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Karagöl, İ. (2015). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce konuşma becerilerinin ingilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlikleri açısından yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of turkish students towards the english language and its use in turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karamanoglu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karataş, Z. (2009). Psikodrama ile yapılan grup çalışmasının ergenlerin sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34, 31-37.
- Karin, P. E. (2017). Why is it important to learn english? a study of attitudes and motivation towards english and english language learning in swedish upper secondary school. *Akademik Föreläsning Och Ekonomi*, <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1078032/FULLTEXT01.pdf> 11/03/2017 tarihinde alınmıştır.
- Kaşık, İ. (2014). *The relationship among self-efficacy, attitude and performance in english writing classes at tertiary level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve ingilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38,(170), 294-307.
- Kayrak, Z. E. (2010). *İstanbul üniversitesi öğrencilerinin yabancı dil öğretimine bakışları, sorunlar ve beklentiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, S. (2006). Comparison of several univariate normality tests regarding Type I error rate and power of the test in simulation based small samples. *Journal of Applied Science Research*, 2(5), 296-300.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.

- Kılıç, M. (2007). *The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: a case study at gaziantep university*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kim, J. (2002). Affective reactions to foreign language listening: Retrospective interviews with Korean EFL students. *Language Research*, 38, 117-51.
- Kim, H.Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restor Dent Endod*, 38(1), 52-54.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 517-566.
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes toward English learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197.
- Kojic-Sabo, I. and Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.
- Köroğlu, H. (2010). *Turkish elt students' reading anxiety and their strategies use*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Köse, E. (2005). *The impact of dialogue journals on language anxiety and classroom affect*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of spanish as a second language learners. *Studies In Second Language*. 26(1), 201-225.
- Lau, S. T. (2006). *A study of language attitude and language attainment with reference to primary school students in Hong Kong*. Unpublished master's thesis. University of Hong Kong, Hong Kong.
- Lightbown, P. and Spada, N. (2000). *How languages are learned*, Oxford University Press: Oxford.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Liu, M. and Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation, *Education Research International* Volume 2011 [Online] <https://www.hindawi.com/journals/edri/2011/493167/> 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Liu, H. J. and Chen, C. W. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204. [Online] <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/45428> 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 327-328.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? a reply to Sparks and Ganschow, *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. and Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning* 47(2), 265-287.
- MacIntyre, P. D. and Gregersen, T. (2012). Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. In Mercer, S., Ryan, S. ve Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning*: Palgrave Macmillan, 103-116.
- McCrosky, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78-96.
- McDonough, S. (2001). Promoting self regulation. *Foreign Language Learners*. 74. (6), 323-326.

- Memduhoğlu, H.B. ve Kozikoğlu, İ.(2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 184-202.
- Mendes, M., and Pala, A. (2003). Type I error rate and power of three normality test. *Pakistan Journal of Information and Technology*, 2(2), 135-139.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and Teacher Education Journal*, 23(2), 226-235.
- Mills, N., Pajares, F. and Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V., and Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.
- Morreale, S. (2011). *The relationship between study abroad and motivation, attitude and anxiety in university students learning a foreign language*. Unpublished doctoral thesis. Wayne State University, USA.
- Naeeni, K.S., Maarof, N and Salehi, H. (2011). Malaysian esl learners' use of language learning strategies. *International Conference on Humanities, Society and Culture IPEDR (20) IACSIT Press, Singapore*.
- Nyikos, M. (1990). Sex related differences in adult language learning: socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-286.
- Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Ve İngilizce Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Afyonkarahisar İli Örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 91-110.

- Oğuz, A. ve Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 14.
- O' Malley, J. M., Chamot, A.U. , Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. and Kupper, J. (1985). Learning strategies applications with students of ESL. *TESOL Quarterly*. 19, 557-584.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., and Daley, C.E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What everyone use?*. Boston: Heinleand Heinle.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teachers should know?*. Boston: Pearson Education Limited.
- Oxford, R. L. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practise. *TESL Canada Journal*, 9(2), 30-49.
- Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. and Kim, H.J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 42(1), 1-47.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language strategies*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep University Journal of The Institute of Social Sciences*, 6(2), 144-155.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdiñç-Delbesoğlugil, A.B. (2013). *As predictors of academic success in EFL classrooms, self-regulation, self-esteem and attitude (a case study)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*.1(1), 17-32.
- Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Education and Science*, 38(169), 30-40.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (gaziantep örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özütürk, G., ve Hürsen, Ç. (2012). Determination of english language learning anxiety in efl classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1899-1907.
- Padem, S. (2012). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce
- Pajares, F. and Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, 149. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. and Schunk D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. Riding ve S. Rayner (Ed.), London: Ablex Publishing, 239-266.
- Pallant, J. (2016). *Spss kullanma kılavuzu* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı.
- Parvathy Varma, M. K. L. (2014). Factors influencing educational adjustment among english medium students in kottayam diocese, kerala, india: a path analytic study. *Journal of Education and Vocational Research*, 5(2), 54-64.

- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in l2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- 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*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Arizona, U.S.A. ,<http://dlharvest.sir.arizona.edu/arizona/handle/10150/145743> 28.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Presley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuck, L., McGoldrick, J. et al. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Columbia: The Popular Historical Novel.
- Pulat, B. (2010). *Zonguldak karaelmas üniversitesi ingilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Quiles, N.S. (2009). *Attitudes of elementary school students towards learning and use of english: implications for curriculum design/implementation*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Puerto Rico, Puerto Rico.
- Rahemi, J. (2014). Self-efficacy in english and iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL Research on Youth and Language*,1, 98-111.
- Raofi, S., Tan, B.H., and Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Riazi, A. and Rahimi, M. (2003). Iranian efl learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*. 2(1), 103- 129.
- Rodriguez, M. and Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across english and french. *Modern Language Journal*, 87, 365-74.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. learner strategies in language learning*. In A. Wenden, J. Rubin Eds. Hemel Hempsted: Prentice Hall.

- Saito, Y., Horwitz, E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sanchez, R. C. (2006). *What attitude? language attitudes and academic achievement among students of mexican origin*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, the USA.
- Saracaloglu, S., ve Varol, R. (2007). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 39-59.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety or foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Satıcı, S.A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Senemoğlu, N., (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shabani, M.B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among iranian efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383.
- Shabani, M.B. (2015). On the relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among iranian efl learners. *International Journal of Educational Investigations* 2(2), 9-23.
- Sparks, R.J., Ganschow, L. and Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again. A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84(1), 251–255.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. London: Oxford University Press.
- Subaşı, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme*, (2. Baskı) Anı Yayıncılık: Ankara.
- Süt, F.Z. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Şakrak, G. (2009). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety in turkish efl students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *the relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate eap students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tanilli, S. (2009). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?*. Cumhuriyet Kitapları: İstanbul.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Temur, M. (2013). *A study on determining the attitudinal and motivational levels of compulsorily and voluntarily students of english preparatory higher school at inonu university*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues In Educational Research*. [Online] <http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/tercanlioglu.html> 28.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Thompson, I., and Rubin, J. (1993). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 3, 154-172.
- Thompson, A.S. and Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730-749.
- Tilfarlıoğlu, F. Y. ve Kurtoglu, N. (2015). The effect of motivation on learning strategies' use in concern with foreign language learning achievement. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8 (2), 1-8.
- Todaka, Y. (2017). Self-efficacy of english listening skills in japanese college efl learners: quantitative and qualitative analyses, *European Journal of English Language Teaching*, 2(1), 93-119.

- Tsai, C.C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in taiwan. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.
- Tsai-Yu, C. and Goretti B. Y. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 279-290.
- Tsiplakides, I. and Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the english classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.
- Tuncer, M., Berkant, H. G., ve Doğan, Y. (2015). İngilizceye yönelik tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 260-266.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tzoannopoulou, M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the greek university classroom. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretica land Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 823-838.
- Uslu Batumlu, Z. D.(2006). *Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının ingilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Üzüm, B. (2007). *Analysis of turkish learners' attitudes towards english language and english speaking societies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Von Worde, R. 2003. *Student perspectives on foreign language anxiety*. [Online] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf> 28.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- Wang, T. (2010). Speaking anxiety: more of a function of personality than language achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (5), 95-109.
- Wang, J.R. (2011). *Foreign language classroom anxiety and english academic performance among medical university students in taiwan*. Unpublished doctoral dissertation. La Sierra University, California USA.
- Weinstein, C. E. and Macdonald, J.D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies. *Journal of School Psychology*. 24(3) 257-265.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies. handbook of research on teaching*. In M. C. Wittock Eds. New York: Macmillan Company.
- Wenden, C and Rubin, J. (1987). *Learner's strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in singapore. *Language Learning*. 50(2), 203-243.
- Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.
- Wu, K. (2010). The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the clt classrooms. *International Education Studies*. 3 (1), 174-191.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of preparatory class students studying at gazi university*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yan, X. (1998). *An examination of foreign language classroom anxiety: Its sources and effects in a college English program in China*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, Austin.

- Yanar Hancı, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlik algılarının ve ingilizce 'ye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yanar-Hancı, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for efl college students. *IRAL, International Review Of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 293-325.
- Yailagh, M.S., Birgani, S.A., Boostani, F. and Hajiyakhchali, A. (2013). The relationship of self-efficacy and achievement goals with metacognition in female high school students in iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 117 – 119.
- Yapıcı, G. E. ve Bada, E. (2004). Language learner strategies of EFL learners. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 233-241.
- Yıldıran, Ç. (2010). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil seviyelerinin ve yabancı dil eğitim programına karşı tutumlarının incelenmesi (aksaray üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri*. (2. baskı). Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: findings from turkey, japan and finland. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.
- Yılmaz Güngör, Z.(2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 291-301, [Online] <https://www.jasstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3439> 08.06.2017 tarihinde alınmıştır.

- Yüksel, İ. ve Kurt, M., (2003). Durumluk-sürekli kaygı düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasındaki ilişkinin analizi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 33-45.
- Yüksek, S.S. (2013). *Bilingualism and attitudes towards foreign language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among efl/esl learners: a review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5), 162-169.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/05/2017-E.7064



T.C.
BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : 66073261/044/
Konu : Anketler

Sayın Okutunan Göksel COŞKUN

İlgi 11.04.2017 tarih 2930 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçenize istinaden; "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygılarının, Tutumlarının, Öz Yeterlik İnançlarının ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi" konulu çalışmanız, Üniversitemiz Etik İlkeleri ve Etik Kurulu Başkanlığının 26.04.2017 tarih ve 2017/04-II sayılı kararıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ
Rektör V.

Yazı İşleri Müdürlüğü
Rahva Yerleşkesi Beş Minare Mah. Ahmet Eren Bulvarı
13000 Merkez/BİTLİS
E-Posta : info@beu.edu.tr
Tel: 0 (434) 222 10 00

Faks: 0 (434) 222 01 01

Ayrıntılı bilgi için iritibat : Dilek Ögüt
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Web Adres : www.beu.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

	Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyor	Biraz uyor	Oldukça uyor	Bana tamamen uyor
OKUMA					
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
YAZMA					
1. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim	1	2	3	4	5
5. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DİNLEME					
1. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5

8. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA					
1. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK-3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler Kesinlikle Katılmıyorum (1) Kesinlikle Katılıyorum (5)					
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	1	2	3	4	5
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	1	2	3	4	5
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	1	2	3	4	5
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	1	2	3	4	5
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim	1	2	3	4	5
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
8. İngilizce çalışırken son derece sakınım	1	2	3	4	5
9.İngilizce çalışmayı nadiren severim	1	2	3	4	5
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım	1	2	3	4	5
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	1	2	3	4	5
12. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	1	2	3	4	5
13. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem	1	2	3	4	5
14. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez	1	2	3	4	5
15. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
16. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım	1	2	3	4	5
17. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	1	2	3	4	5
18. İngilizce alıştırma yapmayı severim.	1	2	3	4	5
19. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	1	2	3	4	5

EK 4. İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği

Maddeler	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					
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 5. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ					
Oxford (1990)					
Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İngilizce'yi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz. Maddeler üzerinde çok fazla düşünmeyiniz. Maddeleri yapabildiğiniz kadar hızlı şekilde, çok zaman harcamadan ve dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Anketi cevaplandırmak yaklaşık 10-15 dk. alır.	1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren doğru	3= Bazen doğru	4= Sık sık doğru	5= Her zaman doğru

BÖLÜM A:

1. İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B:

10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım..	1	2	3	4	5
11. Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

12. Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	1	2	3	4	5
20. İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM C:

24. Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM D:

30. İngilizce'mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5

32. İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. “İngilizce’yi daha iyi nasıl öğrenirim? “ sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. İngilizce’de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. İngilizce’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5

BÖLÜM E:

39. İngilizce’mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. İngilizce’de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım..	1	2	3	4	5

BÖLÜM F:

45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50. İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

EK 6. Ölçek İzin Mailleri

1-

Fwd: Re: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İzin  

 Göksel COŞKUN

13:52 (42 dakika önce) ☆

Alıcı: bana

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "onur cesur" <onurcesur@yahoo.com>

Tarih: 14 Mar 2017 10:58

Konu: Re: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri İzin

Alıcı: "Göksel COŞKUN" <gokselcoskun86@gmail.com>

Cc:

Göksel bey merhaba,
DÖSEyi kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

On Monday, March 13, 2017 6:23 PM, Göksel COŞKUN <gokselcoskun86@gmail.com> wrote:

Onur hocam merhaba adım Göksel Coşkun Bitlis Eren üniversitesinde ingilizce okutmanıyım aynı zamanda yüksek lisans yapıyorum. Yüksek lisans çalışmam için musaadeniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum şimdiden teşekkür ederim kolay gelsin

2.

Fwd: YNT: İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği İzin  

 Göksel COŞKUN

13:54 (41 dakika önce) ☆

Alıcı: bana

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "Belgin AYDIN" <baydin@anadolui.edu.tr>

Tarih: 6 Mar 2017 09:55

Konu: YNT: İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği İzin

Alıcı: "Göksel COŞKUN" <gokselcoskun86@gmail.com>

Cc:

Sevgili Göksel,

Referans gösterdigin surece tabi ki kullanabilirsin. Çalışmalar kullanılsın diye yapıyor.

Hatta çalışman bitince sonuçlarını da paylaşırsan sevinirim.

Teekkurler mailin için. sana kolay gelsin.

Belgin

Kimden: Göksel COŞKUN [gokselcoskun86@gmail.com]

Gönderildi: 06 Mart 2017 Pazartesi 08:46

Kime: Belgin AYDIN

Konu: İngilizce Ders Kaygısı Ölçeği İzin

Sayın hocam merhaba,
Adım Göksel COŞKUN. Bitlis Eren Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak çalışıyorum ve aynı zamanda Atatürk Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. Musaadeniz olursa "İngilizce Ders Kaygısı Ölçeğinizi" yüksek lisans araştırmanı için kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim kolay gelsin Saygılar.

3.

Fwd: Re: İngilizce Özyeterlik İnanıcı Ölçeği İzin  

 Göksel COŞKUN

13:55 (41 dakika önce) ☆

Alıcı: bana

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "Nilay Bumen" <nbumen@gmail.com>

Tarih: 6 Mar 2017 08:28

Konu: Re: İngilizce Özyeterlik İnanıcı Ölçeği İzin

Alıcı: "Göksel COŞKUN" <gokselcoskun86@gmail.com>

Cc:

Merhaba Göksel,
Elbette ölçeğinizi kullanabilirsiniz. Sonuçlardan haberdar edebilirsiniz seviniriz. Başarılar dilerim. Selamlar.

7 Mar 2017 22:23 tarihinde "Göksel COŞKUN" <gokselcoskun86@gmail.com> yazdı:

Sayın hocam merhaba.

Adım Göksel COŞKUN. Bitlis Eren Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak çalışıyorum ve aynı zamanda Atatürk Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. Musaadeniz olursa "İngilizce Özyeterlik İnanıcı Ölçeğinizi" yüksek lisans araştırmanı için kullanmak istiyorum. Burcu Hancı Yanar hocama da ulaşmak istedim ama iletişim bilgilerine ulaşamadım o yüzden size ulaşip sizin de musaadenizi almak istedim. Şimdiden teşekkür ederim kolay gelsin Saygılar.

4.

Fwd: Re: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği izni



Gelen Kutusu



Göksele COŞKUN

13.53 (41 dakika önce)



Alıcı: bana

----- Yönlendirilen İleti -----

Gönderen: "MURAT TUNCER" <mtuncer@firat.edu.tr>

Tarih: 6 Mar 2017 12:55

Konu: Re: İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği izni

Alıcı: "Göksele COŞKUN" <gokselcoskun86@gmail.com>

Cc:

Ölçeği araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

6 Mart 2017 10:54 tarihinde Göksele COŞKUN <gokselcoskun86@gmail.com> yazdı:

Murat Hocam Merhaba,

Adım Göksele COŞKUN. Bitlis Eren Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak çalışıyorum ve aynı zamanda Atatürk Üniversitesinde yüksek lisans yapıyorum. Müsaadeniz olursa "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinizi" yüksek lisans çalışmam için kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim kolay gelsin Saygılar.

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı ve Soyadı: Göksel COŞKUN

2. Kişisel Bilgiler

Uyruğu :T.C.
Doğum Yeri :İzmir
Doğum Tarihi :1986
e-posta : gokselcoskun86@gmail.com

3. Öğrenim Durumu

Derece	Alan	Diploma Kurum	Aldığı Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	2009
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2017

4. İş Deneyimi

- 2011-Devam ediyor: Bitlis Eren Üniversitesi, Rektörlük Yabancı Diller Bölümü, Bitlis (Okutman)

Yüksek Lisans Tez Konusu: Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Kaygılarının, Tutumlarının, Özyeterlik İnançlarının ve Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi