

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Berivan TOKUR

DIYARBAKIR-2016

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGILARININ
İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN

Berivan TOKUR

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE

DİYARBAKIR-2016

D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS
tezi olarak kabul edilmiştir. 15 / 07 / 2016**

Başkan : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Rifat EFE
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Berivan TOKUR

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın her aşamasında sabırla bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İlhan KAÇİRE'ye, yüksek lisans eğitimim boyunca bana inanan ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, ölçeklerin uygulanması esnasında yardımcı olan okul idarecilerine, öğretmenlere, öğrencilere ve her an yanımda olan aileme ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Berivan TOKUR

Diyarbakır, 2016

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLO LİSTESİ	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	5
1.6. KISALTMALAR VE TANIMLAMALAR.....	5
1.6.1. Tanımlar.....	5
1.6.2. Kısaltmalar.....	6
2. ANADOLU LİSELERİNDE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE KAYGI	7
2.1. YABANCI DİL KAVRAMI.....	7
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	9
2.3. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	10
2.3.1. Cumhuriyetten Önceki Dönemde Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.3.2. Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi.....	13
2.4.. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE ANADOLU LİSELERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ.....	15
2.4.1. Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretim Programları.....	18
2.5. YABANCI DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ.....	21
2.5.1. Dinleme Becerisi ve Öğretimi.....	21
2.5.2. Konuşma Becerisi ve Öğretimi.....	23
2.5.3. Okuma Becerisi ve Öğretimi.....	24
2.5.4. Yazma Becerisi ve Öğretimi.....	26

2.6.	İNTERNET VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	27
2.7.	YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE YAŞANAN BİREYSEL FARKLILIKLAR.....	29
2.8.	KAYGI.....	31
2.8.1.	Kaygı Türleri.....	32
2.8.1.1.	Kişilik Özellik Olarak, Durum Kaynaklı ve Sürekli Kaygı....	32
2.8.1.2.	Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı.....	33
2.9.	YABANCI DİL KAYGISI.....	34
2.9.1.	Yabancı Dil Kaygısının Etkileri.....	37
2.10.	BU ALANDA YAPILAN İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
2.10.1.	Yurtdışındaki İlgili Araştırmalar.....	40
2.10.2.	Türkiye’deki İlgili Araştırmalar.....	43
3.	YÖNTEM.....	46
3.1.	ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	46
3.2.	EVREN VE ÖRNEKLEM.....	46
3.2.1.	Araştırma örnekleme değişkenlerinin veri analizi.....	46
3.3.	VERİ TOPLAMA ARACI.....	48
3.3.1.	Demografik Özellikler.....	48
3.3.2.	Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği.....	49
3.4.	VERİLERİN ANALİZİ.....	50
4.	BULGULAR.....	52
5.	TARTIŞMA.....	59
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
6.1.	Sonuçlar.....	74
6.2.	Öneriler.....	75
6.2.1.	Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	75
6.2.2.	İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	76
	KAYNAKLAR.....	77
	EKLER.....	88
	EK-1 Yabancı Dil Kaygı Ölçeği.....	88
	EK-2 İzin Belgesi.....	91

EK-3 Kanun Maddesi.....	92
ÖZGEÇMİŞ	94



ÖZET

Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma modeli çerçevesinde yürütülen araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, Diyarbakır il merkezi ve ilçeleri genelinde sekiz Anadolu Lisesinde öğrenim gören 858 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve 32 maddeden oluşan “Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi ve ANOVA istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının sınıf türü, aile gelir, interneti kullanma ve yabancı dil dersini çalışma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil beceri alanları içerisinde en fazla hedef dili konuşurken kaygı yaşadıkları saptanmış olup, bu alanda daha detaylı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre internetin sınıfın amaç ve çıktılarını destekleyecek şekilde yabancı dil öğretim programıyla bütünleştirilmesinin ve öğrencilerin konuşma alanında yaşadıkları tedirginlikleri azaltmaya yönelik uygun dönütler sağlanmasının önemli olduğu öngörülebilir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Lisesi, Yabancı dil ve Kaygı

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF ANATOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE ANXIETY

The aim of this study is to investigate Anatolian high school students' foreign language anxiety levels in terms of some variables. The study which is within the scope of quantitative research, was carried out with the participation of 858 students from eight Anatolian high schools in Diyarbakır province and its counties in 2015-2016 academic year. Data were collected through Foreign Language Classroom Anxiety Scale, which consists of 32 items and was developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986). T-test and ANOVA test techniques were used to analyze the data. The findings revealed that students' foreign language anxiety levels showed a significant difference with their grade, family's income, using internet and the frequency of studying foreign language classes. It was also determined that students were most anxious while speaking target language of all foreign language skills; furthermore, more studies are required in this field. According to the results it can be thought to be crucial to integrate foreign language curriculums with the internet in a way to support classes' objectives and outcomes and to provide proper feedback to decrease students' speaking anxiety levels.

Key Words: Anatolian High School, Foreign Language and Anxiety.

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa</u>
1. Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Ders Saatleri.....	21
2. Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Ders Saatleri.....	21
3. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilere Ait Özellikler.....	47
4. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Yabancı Dile İlişkin Özelliklerine Ait Dağılımlar.....	47
5. Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları.....	50
6. Ankette Var Olan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı.....	51
7. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Madde Ortalamaları.....	52
8. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	54
9. Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
10. Aile Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55
11. Yabancı Dil Kursuna Katılma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	56
12. İnternet Sıklığı Değişkenine Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	56
13. Yabancı Dil Dersini Çalışma Sıklığı Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
14. Yabancı Dil Beceri Alanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırmanın alt problemleri, varsayımlar, sınırlılıklar, kısaltma ve tanımlamalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde kültür, ekonomi, eğitim gibi birçok alanda uluslararası sınırların aşıldığı ve iletişim kavramının farklı bir boyut kazandığını söyleyebiliriz. Bunun sonucu olarak, toplumsal yapıdaki etkileşim ağını yürütmek, içinde yaşadığımız çağın güncelliğini yakalamak ve kişilerle iletişimde halinde kalabilmenin en temel yollarından biri yabancı dil bilmek olmuştur. Yabancı dil deyince çoğumuzun aklına gelen ilk kavram “İngilizce”dir. Yabancı dil olarak İngilizce hem ülkemizde hem de dünyada büyük kabul görmüş ve küresel bir dil halini almıştır. İngilizcenin evrensel anlamda yaygın bir şekilde öğrenilen ve öğretilen bir dil olması ülkemizin de İngilizce konusundaki küresel anlayıştan etkilenmesini kaçınılmaz hale getirmiştir.

Genç’e (2004) göre İngilizce, yabancı dil alanında değişen gereksinimler ve insanların sürekli başkalaşan yenilikleri yakından izleyebilme isteklerinin sonucu olarak Türkiye’de ön planda olmuş ve iletişim kurmak adına belirgin bir eğilim ortaya çıkmıştır. Bütün bu durumların İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini zorunlu hale getirdiğini belirtebiliriz. Nitekim ülkemizde de İngilizce okutulan yabancı diller arasında ilk sırayı almakta ve ilkökul 2. sınıftan itibaren yükseköğretim de dâhil olmak üzere örgün ve yaygın olarak birçok eğitim kurumunda öğretilmektedir.

Yabancı dil eğitimi kimi öğrenciler için verimli geçse de bazı öğrenciler için sancılı bir sürecin başlangıcı olabilmektedir. Nitekim bazıları ikinci dil öğreniminde aktif bir rol alıp başarılı olsalar da bazı öğrenciler hedeflenen kazanımları gerçekleştiremeyip hala başlangıç seviyesinde bulunmaktadır. Yaşanan bu farklılıkların nedeni olarak alan yazın gözden geçirildiğinde, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin bu süreçte etkili olduğunu belirten açıklamalar çokça yer bulmuştur. Dil öğrenimine bilişsel açıdan yaklaşan kuramcılar (Chomsky, 2001), zihnin nasıl çalıştığına ilişkin araştırmalar yaparak bu süreci anlamlandırmaya çalışmışlardır. Diğer taraftan bazı araştırmacılar (Krashen, 1988; Arnold & Brown, 1999; Scovel, 2001) ise dil öğreniminin yalnızca zekâ ve dil yeteneğiyle açıklanamayacağını ve yaşanan bireysel farklılıkların duyuşsal faktörlerden kaynaklandığını savunmuşlardır.

Yabancı dil öğrenimine etki ettiği düşünülen güdülenme, özsaygı, empati gibi duyuşsal özelliklerin çokça vurgulanmasıyla öğrenenlerin bireyselliğine verilen önem de artmıştır. Lightbown ve Spada'ya (2006) göre bu duyuşsal faktörler dil öğrenim sürecini kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir. Bu alanda çalışma yapan çoğu araştırmacı (Ganschow, Sparks, Anderson, Javorsky, Skinner & Patton, 1994; Onwuegbuzie, 1999; Gregersen & Horwitz, 2002; Na, 2007) ise yabancı dil başarısıyla ilişkili birçok bireysel etken arasından kaygı kavramının bu süreci önemli ölçüde etkilediği üzerinde uzlaşmıştır.

Kaygı yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli bir duyuşsal özellik olarak kabul edilse de bu kavram Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından “yabancı dil kaygısı” olarak kavramsallaştırılmış ve diğer derslerde yaşanan kaygı durumlarından ayrı düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda geliştirdikleri “Foreign Language Classroom Anxiety Scale” (Yabancı Dil Kaygı Ölçeği) ile yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Böylece yabancı dil kaygısının etkileri, nedenleri ve sonuçları üzerine yapılan çoğu araştırmaya da dayanak olmuşlardır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde (Chastain, 1975; Kleinman, 1977; Eysenck'in, 1979), yabancı dil kaygısının öğrenenlerin performansı üzerindeki etkisi özellikle araştırılan bir konu olmuştur. Ülkemizde yapılan çalışmaların (Dalkılıç, 2001; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Aydın, 2008) ise kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi saptama, kaygı türlerinin belirlenmesi ile aralarındaki ilişkileri inceleme ve konuşma kaygısı alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca yabancı dil kaygısının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi birçok değişken açısından incelendiği çalışmalar da ilgili alan yazında mevcuttur. Bu araştırmaların çoğu üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiş olup ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygılarını inceleyen çalışmalar ise sınırlı sayıdadır.

Cui (2011), lise öğrencilerinin yaşadıkları yabancı dil kaygısını cinsiyet ve başarı durumlarına göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler ciddi anlamda değerlendirilme korkusu yaşamakla birlikte, bu oranın erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca yaşanan kaygı durumlarının öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği önceki araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Doğan (2008) tarafından ortaöğretim düzeyinde yapılan bir çalışmada ise, öğrencilerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve öğrenim gördükleri okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısının aile gelir düzeyinden, yabancı dil kursuna katılıp katılmamalarından, interneti kullanma sıklıklarından ve yabancı dil

dersine ayırdıkları çalışma zamanından etkilenip etkilenmediğini ortaya koyan çok az çalışma mevcuttur. Uzun ve Sağlam (2005) ve Arı (2007) yaptıkları çalışmalarda aile gelir düzeyi yüksek olan çocukların yabancı dil başarı düzeylerinin de daha yüksek olduğunu saptarken, Er (2011) aile geliri yüksek olan Anadolu Lisesi öğrencilerinin daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıklarını kaydetmiştir. Görüldüğü gibi yabancı dil kaygısını etkileyen değişkenlerin araştırılmasına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar hem sınırlıdır hem de tutarlı sonuçlar ortaya koymamaktadır. Dolayısıyla belirtilen değişkenlerin yabancı dil kaygısını nasıl etkilediğini anlamlandırmaya yönelik daha ikna edici araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi yabancı dil beceri alanlarında yaşadıkları kaygı düzeyine yönelik araştırmalar tek bir beceri alanına odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Bütüncül bir şekilde konuyu irdeleyen araştırma sayısı sınırlıdır. Oysa dil tek bir beceriden ibaret değildir. Her bir beceri diğer becerilerle şu veya bu şekilde ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygısı araştırılırken dilin bütün boyutları ile ele alınması bu alanda daha geniş ve derinlemesine bir değerlendirme yapma fırsatı yaratabilir.

Yabancı dil kaygısı toplumdan topluma, bölgeden bölgeye ve hatta şehirden şehire de farklı şekillerde ve farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkabilir. Alan yazını incelendiğinde Diyarbakır İlindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenirken ne tür kaygılar yaşadıkları ve bu kaygıların onların İngilizce öğrenmelerini nasıl etkilediği konusunda bir araştırmaya da rastlanmamış olması araştırmacıyı böyle bir çalışma yapmaya yöneltmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Diyarbakır ilinde Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin yabancı dil eğitimlerini etkileyen yabancı dil kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları aile gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları herhangi bir dil kursuna katılıp katılmamalarına göre farklılık göstermekte midir?

- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları interneti kullanma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygıları yabancı dil dersini çalışma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
- Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrenciler en çok hangi dil beceri alanında tedirginlik yaşamaktadırlar?

1.2. Araştırmanın Önemi

Anadolu Lisesine giden öğrencilerin hangi düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadıklarının saptanması, dil öğrenimlerine etki ettiği düşünülen çeşitli değişkenlerin belirlenmesi ve öğrencilerin en çok hangi alanda tedirginlik yaşadıklarının ortaya konmasının yabancı dil öğretimi ve öğrenimine katkı sunacağı düşünülmektedir. İlk olarak, yabancı dil kaygısının hangi durumlarda öğrenciler için kaygı verici olduğunun belirlenmesi, yabancı dil öğretmenlerine hem öğretim ortamlarının bu farkındalıkla düzenlenmesi hem de kaygı durumlarına karşı daha doğru yaklaşımlar geliştirmeleri hususunda faydalı olabilecektir.

Öğretmelere sunacağı katkıların yanında, öğrencilere yaşadıkları yabancı dil kaygılarının farkında olma ve bu durumla baş etme yolları geliştirmeye ilgili bir kavrayış sunabilecektir. Öğrenciler başarısızlık düşüncesi, önyargılar ve düşük özgüven gibi onları kısıtlayan ve yabancı dil kaygısı yaşamalarına sebep olan olumsuz tutum ve davranışlarıyla ilgili daha bilinçli olabileceklerdir. Böylece yabancı dil bilmenin gerekli olduğu üniversite yaşamlarında ya da çalışma çevrelerinde kişisel ve sosyal olarak kendilerini geliştirebileceklerdir.

Yabancı dil kaygısı alanında gerçekleştirilen çalışmalarda genel bir uzlaşımın olduğuna ilişkin bulgulara rastlanılamaması, bu kaygı türünü etkileyen değişkenlere yönelik alan yazınında önemli bir boşluk olması ve daha geniş ve kapsayıcı bir perspektif sunması adına daha fazla bilimsel araştırma yapılması gerekli görülmektedir. Bu araştırmaların bölge ve şehir ölçeğinde yapılması da önemli olacaktır.

Ayrıca araştırma Türk eğitim sisteminde önemli bir yer tutan ve sayıca diğer lise türlerine göre daha fazla olan Anadolu Liselerinde yürütülerek, öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen kaygının Diyarbakır ili ölçeğinde araştırılmasının bu alanda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ve Ergani, Çınar ilçelerindeki MEB'e bağlı Anadolu liselerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenci görüşleri ve
- Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine verdikleri cevaplara bağlı olarak yabancı dil öğrenme kaygılarının ölçülmesi ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

- Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır ve uygulanan ölçeği yanıtlamaya gönüllü katılmışlardır.
- Araştırmacı bilimsel araştırma etiğine uygun olarak çalışmasını gerçekleştirmiştir.
- Nicel araştırma tekniğinin kullanılması araştırmanın problemlerine cevap aranması için yeterlidir.

1.5. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.6.1. Tanımlar

Dil: Her türlü iletişimin aracı; kendine ait sözdizimi, dilbilgisi gibi kullanım alanları bulunan sözlü ya da yazılı simgeler, işaretler kümesi (Bakırcıoğlu, 2012).

Yabancı Dil: Bireyin ana dilinden başka bir dili edinmesi, öğrenmesi durumu (Demirel, 2012).

Yabancı Dil Öğretimi: Bireye, kendi anadili dışındaki herhangi bir yabancı dili, dört temel beceriyi (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kazandırmaya yönelik materyaller kullanmak suretiyle öğretmektir (Demirel, 2012).

Kaygı: Bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir (Taş, 2006).

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dilde kendini yeterli görmeyen birey tarafından dil kullanımının gerektiği durumlarda ortaya çıkan bir korkudur (Gardner ve MacIntyre, 1993).

1.6.2. Kısaltmalar

TED: Türk Eğitim Derneği

YADEM: Yabancı Dil Eğitimini Geliştirme Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş



2. ANADOLU LİSELERİNDE YABANCI DİL EĞİTİMİ VE KAYGI

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil kavramı, yabancı dil öğretimi, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin gelişim süreci, Türk eğitim sisteminde Anadolu Liselerinin yeri, internet ve dil öğretimi ile yabancı dil kaygısı ve etkileri tartışılmıştır. Ayrıca yabancı dil kaygısı alanında yurtdışında ve ülkemizde yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Yabancı Dil Kavramı

Dil insanoğlunun varoluşundan beri anadilinde ya da farklı dillere sahip kişiler arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak kullanılmagelmiştir. Basit bir iletişim aracı olmanın ötesinde dil kavramı eğitim, kültür, toplum ve insan gibi birçok boyutla ilişkili olan, çok yönlü ve karmaşık bir öge olarak ele alınabilir. İçinde bulunulan çağa ayak uydurma, ihtiyaçlarını karşılama ve gün geçtikçe küreselleşen dünyada var olabilmenin en etkili araçlarından biri kuşkusuz ki dildir. Dilbilimci Ferdinand de Saussure (1985) dili, çeşitli işaret ve göstergelerden oluşan bir sistem olarak tanımlamıştır. Birçok dilbilimci tarafından benimsenen ayrımına göre, dil bireysel bir yeti olmanın dışında toplumsal yapıda da kabul görmüş uzlaşım sal bir sistemdir (Vardar, 1998’den aktaran: Dağabakan ve Dağabakan, 2006). Dil ile ilgili belki de en kapsamlı tanımlamaya İşler ve Dursun’un (2008) çalışmasında rastlamak mümkündür. Onlara göre dil; insanoğlunun varoluşundan beri varlığını anlamlandıran bir ipucu, olağanüstü bir yeti, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme yeteneğine aracı olan ve ifade etme imkânı sunan bir iletişim aracı, kültürlerin ve uygarlıkların temel dayanağı ve aktarıcısı olan gizemli bir sistem ve insan ve toplum hayatı adına en önemli gereksinimlerden biri, belki de ilkidir.

Dil ile ilgili diğer önemli bir boyut da dilin bir düşünme aracı olduğudur. Yani bir dili bilmek o dilde düşünmek demektir. Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky’e (1998) göre dil, hem düşünme aracı olarak bir hammadedir hem de düşünebilme yeteneğiyle beraber işlemektedir. Yani dil ve düşünce birbirleriyle etkileşim içerisinde ve oldukça iç içedir. Dolayısıyla, dilin insanların birbirlerine bilgi aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilme, düşüncelerini açıklayabilme ve duygularını ifade edebilme olanağı sunduğunu söyleyebiliriz.

Dil ile ilgili tanımlamalardan anlaşılacağı üzere dil, basit bir iletişim aracı olarak kabul edilmenin ötesine geçmiştir. Kendine özgü bir kodlama sistemin olmasının yanı sıra düşünce ve duyguların ifade yolu olması ve kültür taşıyıcılığı misyonunu üstlenmesi onu ayrıcalıklı ve üzerinde düşündüren bir konu haline getirmiştir. Varoluşundan bu yana uygarlığa temel teşkil

eden bir yapı olan dil, Aksan'ın (1990: 11) da ifade ettiği gibi "akla bin bir soru getiren, insanın bin bir sorunu kurcalamasına yol açan sırlarla dolu bir varlıktır."

Toplumdaki bireyler uzun yıllar boyunca kendi dillerinde iletişim kurmuşlardır; fakat sürekli artış gösteren siyasi, kültürel ve ticari ilişkiler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile sınırlar birbirine daha çok yaklaşmış, değişen ulusal ve uluslararası şartlar insanların farklı boyutlarda etkileşim kurmalarını zorunlu bir hale getirmiştir (Bağçeci, 2004). Bu noktada dünyada konuşulan binlerce dil olması, insanların yalnızca kendi dillerini kullanarak gelişen ülkeler arası ilişkileri sürdürmelerini imkânsızlaştırmıştır (Aküzel, 2006). Sonuç olarak, toplumsal gelişmelerin ve uluslararası ilişkilerin gelişmesi sonucu ortaya çıkan farklı dilleri öğrenme ihtiyacı "yabancı dil" , "yabancı dil öğrenimi" ya da "yabancı dil öğretimi" gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yabancı dil kavramını Demirel (2012) bireyin ana dilinden başka bir dili edinmesi, öğrenmesi durumu olarak tanımlarken, Oğuzkan (1993) yabancı dili, yetişkinlere ve öğrencilere akademik, mesleki ve toplumsal alanlarda gelişimlerine katkı sunmak amacıyla öğretilen anadil dışındaki dil olarak yorumlamıştır.

Demircan (1990) ise bu kavramı biraz daha detaylandırarak, ilk öğrenilen dilin anadil veya birinci dil, sonraki öğrenilen dillerin ise birer yabancı dil olduğunu belirtmiştir. Yapılagelen açıklamalara göre, yabancı dil bilinçli bir süreçle öğrenilirken, anadil bilinçaltı süreçlerle edinilmektedir. Demircan'ın da vurguladığı gibi öğrenme süreci biliçlidir, edinim ise bilinçsizdir. Yani çocukluğumuzda hiçbir dilbilgisi kuralının farkında olmadan veya bize öğretilmeden 4-5 yaşından itibaren dili usta bir şekilde kullanmaya başlarız. Parlak'a (2008) göre bu durum bilinçdışı bir şekilde anadilimizi öğrendiğimizin kanıtıdır. Anadili öğrenirken yaşadığımız bilişsel süreçler, okullarda veya kurslarda yabancı dil öğrenirken geçirdiğimiz süreçlerden farklıdır. Dolayısıyla yabancı dili anadil gibi neden öğrenemiyoruz sorusunun cevabı, öğrenme ve bu bilişsel süreçler arasındaki farklılıklara bağlanabilir. Kısaca yabancı dil bireyin anadilinin dışında sonradan öğrendiği başka bir topluluğa ait dil olarak kabul edilir.

Anadil dışında ikinci bir dil bilmenin toplumlar arasındaki ilişkiyi daha anlaşılabilir ve sürekli hale getirdiği söylenebilir. Bu anlamda dil ile ilgili söylene gelmiş "Bir dil bir insan, iki dil iki insan" atasözü bu gerçekliğin önemli bir yansıması olarak kabul edilir.

Yabancı dil bilmeyi sadece uygun bir iletişim aracı olarak görmenin dışında yabancı dil konuşurken bilişsel olarak da o dilde düşünüyor olmamız, yabancı dile atfedilen önemi arttırmaktadır. Nitekim yabancı dilin önemi üzerinde duran Eyüpoğlu'na (1974) göre, ikinci

bir dil öğrenmek yeni bir düşünce sistemine yeni bir kavramlar âlemine girmektir. Onu öğrenmekle kafamıza yeni bir disiplin koymuş oluyoruz. Nasıl ağaca yapılan bir aşı onun bütün hücrelerine işler ve uzviyetini ikinci bir uzviyetle zenginleştirir ve meyvesine yeni bir renk ve lezzet verirse, ikinci dil de damağımızı tıpkı onun gibi yeni bir özsu ile doldurur, hayal gücümüze, düşüncemize, tahlil ve terkiplerde yeni bir yön verir; bilincimizi yeni bir ışıkla aydınlatır.

Diğer taraftan yabancı dil kişilere farklı kültürleri tanıyabilme, bakış açılarını değiştirebilme, evrensel duygu ve farkındalıklarla etkin ve geniş bir çerçeve oluşturabilme olanağı sunar. Bu bağlamda yabancı dilin kişilerin bireysel kazanımlarına yapacağı katkıların yanında, sosyal ve kültürel olarak kazandıracığı bilinçle çok yönlü bir gelişmişlik sağlayabilir. Bütün boyutlarıyla incelendiği zaman yabancı dilin dünyaya açılan bir kapı olduğu ifade edilebilir.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Demirel (1990), ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik ve turistik alışverişlerin yoğunlaşması ve iletişim araçlarının hızla gelişim göstermesi sonucu, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması hususunda bir ihtiyacın belirginleştiğini vurgulamıştır. Ayrıca artan ilişkilerin milletlerin kendi anadillerini kullanarak iletişim kurmalarını yetersiz kıldığını ve bunun sonucu olarak diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı oluştuğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda yabancı dile yapılan vurgunun değiştiği ve yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin zorunlu bir hale geldiği söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi bireye, kendi anadili dışındaki dil ya da dilleri, dört temel beceriyi (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kazandırmaya yönelik materyaller kullanmak suretiyle öğretmektir (Demirel, 2012). Ergüder'e (2005) göre ise yabancı dil öğretimi bir dilin sözcük dağarcığı, telaffuz, dilbilgisi yapıları gibi biçimsel ve sesletimsel bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak algılanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecindeki temel hedefleri sadece bu bilgileri öğrencilere aktarabilmek olmuştur. Oysa yabancı dil öğretimi dilbilgisel yetinin yanında bir dili kullanmak için gerekli olan diğer becerileri de kazandırma sürecidir. Bu süreci en geniş kapsamıyla açıklamak gerekirse (Aküzel, 2006: 6),

Yabancı dil öğretimi; öğrencileri yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek, ilgi duymalarını sağlamak, farklı kültürlere karşı merak uyandırmak, öğrencilere konuşma yürekliliği ve serbestliği vererek onlara öğrenmeye

başladıkları dili okuldan sonra da kendi kendilerine geliştirme güç ve isteğini kazandırmak, yabancı dil yolu ile kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini, genel kültürlerini artıracaklarını, düşünüş ve anlayış ufuklarını genişletebileceklerini kavratarak bu yolda onlara rehberlik etmektir.

İlgili alanda yapılan tanımlamalar incelendiğinde, sağladığı avantajlar göz önünde bulundurulunca yabancı dil kavramı oldukça cazip bir hal almıştır. Bu görüşlerin aksine Doltaş (1989) ise yabancı dil öğreniminin bir meslek öğrenimi olarak görülmesinin yabancı dil öğretimine gösterilen asıl ilginin nedeni olduğunu savunmuştur. Ona göre, yabancı dil öğrenen bireylerin asıl amacı modern ve çok kültürlü olmak, uluslararası gelişmeleri takip etmek, o dilde başarılı olmak değil de istedikleri işe girmek ve daha fazla para kazanmaktır.

Yabancı dil öğretiminin yararları hakkında fikir ayrılıkları yaşansa da bireye maddi ya da manevi açılardan yarar sağlayabileceği açıktır. Bu bireylerin yabancı dili öğrenme amaçlarına göre değişkenlik gösterir. Buna karşın yabancı dil eğitiminin hem ulusal hem de uluslararası boyutta bir gereklilik olduğu çoğunun üzerinde uzlaştığı bir gerçektir.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde yabancı dil öğrenme gerekliliğinin artmasıyla eş güdümlü olarak yabancı dil öğretim çalışmaları çeşitli değişim ve gelişimler göstermiştir. Bu bağlamda geçmişten günümüze bu faaliyetlerin nasıl bir yol izlediğini incelemek yabancı dil öğretimiyle ilgili daha anlaşılır bir değerlendirme yapabilmemize yardımcı olabilecektir.

2.3.1. Cumhuriyetten Önceki Dönemde Yabancı Dil Öğretimi

Cumhuriyetten önceki dönem, Türklerin fazlasıyla Doğu kültürüne bağlı kaldığı, öğretimin Arap diliyle yapıldığı, Türkçenin devlet dili ama öğretim dili olmadığı bir dönemdir. Müslümanların Batı kültürüne açılışı, mekteplerin kuruluşu ile başlatılabilir (Demircan, 1988).

Tanzimat’a kadar geçen devrede Osmanlı İmparatorluğunda, Sıbyan okulları, Medreseler ve saray okulları kabul gören Enderun Okulları vardı (Demirel, 2004: 5).

- a. *Sıbyan Okulları (Mahalle Mektepleri)*: Eğitim basamağının ilk adımı olarak bilinen sıbyan okullarında 4-6 yaşlarından sonra çocuklara dini bilgiler öğretilir, din ile ilgili uygulamalar benimsetilir ve az da olsa eski yazı yazma öğretilirdi.

Bu tür okullarda ne tam olarak Türkçe ne de tam bir Arapça öğretiminin yapıldığı söylenemez (Soner, 2007).

- b. *Medreseler*: Medreseler İlk olarak Selçuklular döneminde Nizamülmülk tarafından kurulmuştur. Bu öğretim kurumlarında anadil Türkçe okutulmuyordu. Medreselerde dini ilimlerin öğretilmesinin yanı sıra Arapça ve Farsça dersleri vardı. Bu dönemde özellikle Fars dili ve edebiyatı ön planda olmuş ve pek çok önemli eser bu dilde kaleme alınmıştır. Selçuklular kendi aralarındaki yazışmalarda Türkçe kullanırken, resmi yazışmalar ile tarih ve edebiyat alanındaki eserler Farsça sunulmuş, yargı dili ise Arapça olmuştur (Sarıhan, 2002).
- c. *Enderun*: Müslüman olmayan tebaadan alınan yetenekli çocukları yetiştirmek üzere açılan bu eğitim kurumlarında Türkçe'nin yanında Farsça ve Arapça yabancı diller olarak okutulmuştur. İmparatorluğun yüksek dereceli yöneticileri bu okulda eğitilmişlerdir. Enderun'da öğretim 7-8 yıl hazırlayıcı, ondan sonra uygulamalı olmak üzere 14 yıl kadar sürüyordu (Sezer, 2003).

Osmanlı Devleti ilk kurulduğu zamanlarda batısında Latince, Yunanca ve İtalyancanın hâkim olduğu Hristiyan devletler, doğusunda ise Arapça ve Farsçanın hâkim olduğu Müslüman devletler yer alıyordu. Bu da, ister istemez bu dilleri konuşabilen en azından devlet görevlilerinin bulunmasını gerektiriyordu. Dil öğrenme konusunda herhangi bir sorunla karşılaşıldığında ya devletin tebaası içindeki Müslüman olmayanlara ya da sonradan Müslüman olup Osmanlı topraklarında yaşayan kişilere başvurularak hallediliyordu. Fethedilen toprakların artmasıyla Yunanca, Bulgarca, Sırpça ve ticaret ilişkileri nedeniyle İtalyanca dilleri konuşuluyordu. Kısa zaman sonra bu dilleri bilen kişilere ihtiyaç olduğu anlaşıldı. Bu doğrultuda gayr-i Müslim tebaadan ya da sonradan Müslüman olmuş kişilerin istihdam edildiği görülmektedir (Parlak, 2008).

Osmanlı İmparatorluğunun sınırlarının genişlemesiyle fethettiği bölgelerde ticari ve siyasi konularda iletişimsel olarak sorunlar başlayınca yabancı dil kavramına verilen önem de artmaya başlamış ve 18. yüzyıldan itibaren bu alanda reformlar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu süreci takiben yabancı dil öğretimi okul programlarında yer edinmiş ve Fransızca öğretilen ilk Batı dili olmuştur (Demirkan, 2008).

Reformların başlamasıyla dini merkez olarak eğitim veren klasik okulların yanında laik eğitime dayalı Batı tarzında birçok sivil ve askeri okul açılmıştır. Bu kurumlardan olan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun (Deniz Harp Okulu) (1773), Tıbbiye (Tıp Fakültesi)

(1827), Harbiye (Kara Harp Okulu) (1834), Mülkiye (Siyasal Bilgiler Fakültesi) (1859), Darülfunun (Üniversite) (1863) gibi modern okullarda Fransızca öğretilmeye başlanmıştır. Darülfunun'da Fransızca, Farsça ve Arapça'ya ek olarak Yunan ve Latin dilleri de öğretilmiş, 1891 yılında Mülkiye Mektebi'nin yeniden düzenlenen programında ise Ermenice, Bulgarca ve Rumca dersleri de yer bulmuştur (Sezer, 2003).

Yabancı dile duyulan ihtiyacın artış göstermesi farklı çözüm yollarının bulunmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu dönemde Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinin Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim kurumlarının ve öğretimin gelişimi üzerindeki etkisi büyüktür. Çünkü Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile yabancı dil dersleri orta dereceli okulların programlarına dâhil olmuştur (Fındıklı, 2012). Daha sonra Islahat Fermanı'nın da ilan edilmesiyle Cumhuriyet dönemine kadar geçen zamanda yabancı dille eğitim yapan okullar ile misyoner okulları da açılmaya başlamıştır (Sarıhan, 2001).

1863 yılında açılan Robert Koleji'nde İngilizce öğretim dili olmuş ve Müslüman olmayanlara eğitim vermeye başlanmıştır. Yabancılar tarafından kurulan Robert koleji ve diğer okullarda yabancı dil eğitimi çok iyi bir düzeyde ve yüksek kalitede verilmiştir. Müslüman halkın çeşitli nedenlerle çocuklarını bu okullara göndermek istememeleri, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun gayr-i Müslim tebaadan oluşmasına sebep olmuştur. Hatta Müslüman çocukların Robert Koleji'nde eğitim almaları Sultan II. Abdülhamit tarafından yasaklanmıştır. Müslüman öğrencilerin de bu kurumlarda öğrenim görebilmeleri ancak 19. yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. Ayrıca yabancıların açtıkları bu tür okullarda etkili bir yabancı dil öğretimi gerçekleşmesine rağmen devletin açtığı okullarda istenilen başarıya ulaşılamamıştır (Fındıklı, 2012).

Yabancı dil öğretimi için gerçekleştirilen pek çok uygulamanın başarısız sonuçlar vermesi üzerine hem devletin sivil kadrolarının ihtiyaçlarını karşılayacak hem de etkili bir şekilde yabancı dil öğretecek iyi düzeyde bir okulun İstanbul'da açılması için çalışmalar başlamıştır. 1867 yılında Fransa hükümetinden yardım almak amacıyla başlayan görüşmeler bir sonraki yıl neticeye bağlanmış ve Osmanlı Devleti'nde bir zamanlar devlet adamı yetiştirmek için açılan "Enderun Mektebi" aynı amaçla daha modern bir hale getirilerek "Galatasaray Sultanisi" adıyla eğitim vermeye başlamıştır. Ortaöğretim düzeyinde yabancı dille eğitim yapan böyle bir okulun açılması Türkiye'de yabancı dil öğretim tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2004).

Osmanlı İmparatorluğunda 1869 yılına kadar Galatasaray Sultanisi dışında başka ortaöğretim kurumu bulunmamaktadır. Bu dönemden sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni

ortaöğretim kurumları açılmış ve yabancı dil dersleri de bu okulların ders programlarında yer bulmuştur. Böylece devlet tarafından eğitimi sağlanan orta dereceli okullarda yabancı dil ilk kez bu yıl (1869) normal bir ders olarak programlara girmiştir. 1908 yılından sonra ise yabancı dil öğretiminin okullarda verilmesine özel bir önem gösterilmiş ve Fransızca bütün okullarda zorunlu yabancı dil olarak öğretilmiştir. Almanca ve İngilizcenin ise isteğe bağlı olarak öğretilmesi kabul edilmiştir (Demirel, 2004).

2.3.2. Cumhuriyet Döneminde Yabancı Dil Öğretimi

Demircan (1988) 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun eğitimde çağdaşlaşma adına atılmış en büyük adım olduğunu belirtmiş ve bu kanun ile tüm bilim ve eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı hale getirildiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu dönemde azınlık ve yabancı okullarındaki başıboş ve ülke bütünlüğüne zarar veren çalışmaları sonlandırmak adına Vakıflar Bakanlığı'nın kaldırıldığını ve medreselerin ekonomik bağımsızlıklarına son verildiğini eklemiştir. Ona göre bu yasayla beraber artık Türkiye'de yabancı dil öğretimi demek; bir Batı dilinin zorunlu olarak öğretilmesi, bazı okullarda ise ikinci seçmeli dillerin olması demektir.

Cumhuriyet döneminin ilk on yılında eğitim çalışmalarının genel olarak okuma-yazma öğretimi ve ilköğretim üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dönemde ulusal kimliğin ve bilincin en önemli öğelerinden olan anadil Türkçe'nin öğretilmesine ağırlık verilmiş ve yabancı dil öğretimi önceliğini yitirmiştir (Demirkan, 2008).

Atatürk, halkın da desteğini alarak çocukların eğitimi için özel Türk okullarının açılmasını sağlamıştır. Öncelikle "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak" (Demircan, 1988: 96) hedefiyle 31 Ocak 1928 tarihinde bugünkü TED kolejinin de temeli olan *Türk Eğitim Derneği* kurulmuştur. Bu kolejde önceleri takviyeli İngilizce dersleri verilirken, 1952 yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçilmiştir (Çelebi, 2006). Türk Eğitim Derneğinin Türklere özellikle Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmek için kurulması tarihsel süreç içinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

1. Dünya Savaşından sonra eğitim konusundaki arayışlar oldukça yoğunlaşmaya başlamıştır. 1933 Üniversite reformuyla birlikte özellikle ABD'den getirilen John Dewey gibi profesörler, Türkiye'deki eğitim faaliyetlerini yakından izlemişler ve geniş çaplı araştırmalar yaparak zamanın hükümetlerine raporlar sunmuşlardır. Hazırlanan raporlar doğrultusunda bir dizi uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu dönemde Almanya'da Hitler'den kaçan öğretim üyeleri Türkiye'ye getirilmiş ve yabancı dil bilen asistanların yardımıyla ders vermeye

başlamışlardır. Fakat bu şekilde bir uygulamayla etkili bir eğitim verilemeyeği anlaşılınca ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimine ağırlık verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Çelebi, 2006). Diğer taraftan yabancı uzmanların Türkiye'ye çağrılıp görüşlerine başvurulmasına rağmen ulusal deneyimlerden yola çıkılarak politikalar belirlenmiştir (Ekizceli, 2004).

II. Dünya Savaşından sonra uluslararası ilişkilerin artış göstermesiyle birlikte bilgi alışverişlerinde ve kitle iletişim araçlarında yabancı dil bilen bireylere olan ihtiyaç da fazlaşmıştır. 1955 yılından sonra birçok dersin öğretiminin yabancı dille yapıldığı kolej adı altında yeni liselerin açılması hız kazanmıştır. 1975 yılından sonra ise bu tür liseler Anadolu Liseleri olarak adlandırılmışlardır (Akyüz, 2012).

1983 tarihinde Türkiye'de yabancı dil eğitiminin uygulanmasına temel teşkil eden *Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu* kabul edilmiştir. 14.10.1983 tarihli bu kanunun amacı eğitim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir. Bu kanunla birlikte örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ile Türk kültürüyle ilgili diğer derslerin yabancı dille okutulması yasaklanmıştır. Bu yasaya göre öğrencilere bu derslerle ilgili verilecek görevler Türkçe'den başka hiçbir dille yaptırılamaz. Yükseköğretim kurumlarında öğretilecek yabancı dillerle ilgili düzenlemeler hususunda YÖK yetkiliyken, ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretilecek yabancı dillerle ilgili MEB tabi kılınmıştır. Ayrıca bu kanuna göre Türkiye'de öğretimi yapılacak yabancı dillerin belirlenmesi Milli Güvenlik Kurulunun da görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir (URL-1).

1988-1989 eğitim-öğretim yılında, yabancı dil öğretiminde çeşitli değişiklikler getirilmiş ve ortaokullarda "Basamaklı Kur Sistemi"ne geçilmiştir. Bu sistemle birlikte yabancı dil öğretimi ortaokul birinci sınıflar için zorunlu kılınmış, daha sonraki seviyelerde ve liselerde seçmeli ders olarak isteğe bağlı bırakılmıştır. Ayrıca yabancı dil derslerinden alınan notların sınıf geçmeyi hiçbir şekilde etkileyemeyeceği kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 1988 yılında "*Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi*" (*YADEM*) kurularak basamaklı kur sisteminin başarılı olması amaçlanmıştır. Bu sistemle yabancı dil öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin artırılması, yabancı dil öğretmenlerinin verimli bir şekilde ders işleyebilmelerinin sağlanması ile materyal ve program çalışmalarının geliştirilmesi adına çeşitli uygulamalar getirilmiştir. Uzun vadede yarar sağlamak ve başarılı bir sistem geliştirmek için öğretmen, öğrenci,

materyal, öğretim programları, okul binası, derslik ve bütçe gibi unsurların bütüncül bir şekilde ele alınması öngörülmüş, fakat uygulamada karşılaşılan sorunlardan dolayı bu sistem tedavülden kaldırılmış ve eski uygulamalara devam edilmiştir (Demirel, 2004).

Yabancı dil eğitimi ile ilgili Avrupa'da da birtakım gelişmeler gerçekleşmiş ve gelişmeler yakından takip edilmiştir. Bu amaçla Avrupa Konseyi çalışmalarına başlamıştır. Bu konseyin çalışmalarını takiben yabancı dil alanında birtakım programların uygulanması amaçlanmıştır. Türkiye de Avrupa Birliği ile bütünleşmeyi hedef almış ve bu doğrultuda uyum çalışmalarına başlamıştır. Demirel'e (2004) göre eğitim sisteminde gerçekleştirilecek tüm çalışmalarda Avrupa ile uyum sağlanmasında fayda vardır. Bu doğrultuda, Avrupa Konseyi'nin belirlediği standartlara göre yabancı dil öğretim programlarının düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Sonuç olarak yabancı dil eğitiminin Türkiye'de geçirdiği aşamalar şu şekilde özetlenebilir: 19. yüzyıla kadar geçen dönemde Arapça ve Farsça yabancı dil olarak ön plandayken, bu yüzyıldan itibaren o dönemde kabul gören ve yaygın olan Fransızca dili ek olarak öğretilmeye başlanmıştır. 20. yüzyılda ise uluslararası ilişkilerin önem kazanmasıyla birlikte ülkelerin birbirine yaklaştığı ve özellikle Almanya'nın etkisiyle açılan başta askeri okullar olmak üzere bazı okullarda Almanca'nın öğretilmesi yaygınlaşmıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte batı dillerinden olan İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretimine daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu dönemde kısmen yabancı dille eğitim yapan özel okullar ve Anadolu Liseleri kurulmuştur. Ayrıca ilkokul son sınıftan itibaren seçmeli, 6. sınıftan itibaren ise zorunlu İngilizce dersleri öğretim programında yer almıştır (Alicıgüzel, 2012).

Günümüze geldiğimizde ise yabancı dil eğitimiyle ilgili en önemli değişikliği getiren reformlardan biri, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve 12 yıllık zorunlu eğitimi kapsayan kanundur. Bu kanunda yabancı dil eğitimiyle ilgili en önemli değişiklik, bu derslerin 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmasıdır. Bu değişiklikle öğrencilerin daha erken bir yaşta yabancı dille tanışmaları amaçlanmıştır (Demirpolat, 2015).

2.4. Türk Milli Eğitim Sisteminde Anadolu Liselerinin Tarihsel Gelişimi ve Yabancı Dil Öğretimi Açısından Önemi

Anadolu Liselerinin de temelini oluşturan yabancı dilde eğitim-öğretim geleneği Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkarılmasıyla birlikte medreselerin kapatılmasına ve bütün eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasına dayanmaktadır. Bu tarihlerden sonra batı dilleri zorunlu olarak öğretilmeye başlanmıştır.

Toplumsal gelişmelerle birlikte farklı niteliklerde okulların açılması gündeme gelmiş ve genel liselere ilave olarak Maarif Kolejlere kurulmuştur. Yenişehir Lisesi açılan bu kolejlere ilkidir ve 1932 yılında İngilizce öğretime başlamıştır. Bu kolejde haftada 8-10 saat takviyeli İngilizce öğretilmiş, 1951 yılından sonra ise öğretim İngilizce diliyle yapılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988).

1954/55 öğretim yılında ise ülkede artan yabancı dil bilen eleman ihtiyacını karşılamak üzere, o güne kadar yabancı dilde öğretim yapan okullara birer seçenek olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen şu gerekçe ile dört okulun açılması kararlaştırılmıştır: "Yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, İlimi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir" (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 1955).

Anadolu liselerinin temeli olan 'Maarif Koleji' ilk kez 1955 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da açılmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde yabancı dille öğretim yapacak okullar olarak tasarlanmıştır. 1975 yılında ise bu okullar "Anadolu Lisesi" olarak adlandırılmıştır. Anadolu Liseleri merkezi sınav sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan, bir kısım derslerinin öğretimin İngilizce, Almanca ya da Fransızcadan biriyle gerçekleştiği, parasız devlet ortaöğretim kurumları olarak tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1976).

Anadolu Liseleri paralı ve parasız olmak üzere iki yönlü öğretim yapmaktaydı. Toplamda dört yıl eğitim verilen bu okullarda ilk yıl hazırlık sınıfıydı. Hazırlık sınıfında yoğun dil öğretim süreçleriyle eğitim verilmekteydi. Zamanla Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin yabancı dil alanında gelişim göstermeleri, dil seviyelerinin ilerlemesi ve üniversiteye yerleştirme sırasındaki başarıları velileri de bu okula hayran hâle getirmiştir (Akyüz, 2012).

Anadolu liselerinin nicelik olarak artması ve ülke genelinde yaygınlık göstermesi sebebiyle zamanla elit liseler olarak bilinen bu tür liselere ilgi azalmıştır. Ayrıca sayılarının hızla artırması sebebiyle bu liselerde okutulan yabancı dil derslerini ve yabancı dille okutulan diğer dersleri verebilecek öğretmenlerin bulunamaması sorunu ortaya çıkmıştır. Nitekim Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi'nin 1988 yılında çıkardığı teklifle, Anadolu liseleri ve Anadolu meslek liselerinde matematik, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin Türkçe okutulması, ancak bu derslerle ilgili kavramların yabancı dil dersleri içinde işlenmesi fikri, giderek kabul görmeye başlamıştır. Özellikle o yıllarda uygulanmaya başlanan kredili ders geçme sistemi ile fen-matematik derslerini yabancı dille yapmak yerine, yabancı dil

derslerinin kredi saatlerinin arttırılabilmesi olanağı da ortaya çıkmış ve bazı özel okullar uygulamalarını bu yönde yapmaya başlamışlardır. Bütün bunların yanında yine o yıllarda başlatılan süper lise uygulaması da yabancı dil ağırlıklı bir program uygulayarak, yabancı dil öğretimi için yeni bir model olarak hizmete sunulmuştur (Aygün, 2008).

2005 - 2006 eğitim - öğretim yılında ortaöğretim kurumlarının öğretim programında yapılan değişiklikle liseler dört yıla çıkarılmıştır. O dönemde Anadolu liselerine merkezi sınavla, Süper liselere ise genel not ortalamasıyla öğrenci alınması sonucu oluşan kargaşayı önlemek amacıyla ülke genelindeki tüm Süper Liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır. Hazırlık sınıflarında yoğun olarak öğretilen yabancı dil dersleri yeni programla dört yıla yayılacak şekilde tasarlanmıştır. Bu sınıflarda uygulanan haftalık 24 saatlik yabancı dil eğitimi lise 1. sınıftan itibaren 10 saate düşürülerek verilmeye başlanmıştır (Demirkan, 2008).

Avrupa Birliğine adaylık ve müzakere süreci içerisinde, günümüzde eğitim politikaları Avrupa Birliği ilgili komisyonlarıyla yürütülmektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili esaslarda bu politikalar göz önünde bulundurularak yeniden şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 Tarih ve 184 Sayılı Kararı ile Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin yönetmelik aşağıdaki maddeleri içermektedir:

- Üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılması.
- Hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi.
- İlköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi benimsenerek ders saati sayılarının buna göre belirlenmesi.
- Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi.
- Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Meslekî ve Teknik Orta Öğretim Programlarının Uygulandığı Liseler, Teknik Liseler, İmam Hatip Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinin yeniden yapılandırılmasında kendi statülerinin göz önünde bulundurulması.

- Hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan resmî ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebilmesi şeklinde değiştirilmiştir.

2010 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan genelge ile okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğinin esas alındığı bir yapıya geçilmiş ve hizmet, verimlilik ve kalitenin artırılması amaçlanarak genel liselerin de kademeli bir şekilde ve gerekli alt yapı ve öğretmen ihtiyacı da göz önünde bulundurularak uzun vadede Anadolu Liselerine dönüştürülmeleri kabul edilmiştir (MEB, 2010). Yapılan çalışmalarla birlikte bu dönüşüm işlemi 2012-2013 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır.

Günümüzde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci dönemlerde girdikleri *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)* sınavına, 6. 7. ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları eklenip aldıkları yerleştirme puanı doğrultusunda Anadolu Liselerine girişleri sağlanmaktadır.

2.4.1. Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretim Programları

Türkiye’de eğitim programları ve öğretimi konusunda etkin olan Varış (1994), öğretim programının öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını ve eğitim programı içinde yer aldığını belirtirken, Demirel (2012) ise öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili yaşantılar düzeneği şeklinde formüle etmiştir.

1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu temel eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması yabancı dil öğretim programı üzerinde köklü reformlara neden olmuştur. Zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasıyla yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil öğretiminin 4. sınıftan başlamasına karar verilmiştir. Böylece yabancı dil öğrenme yaşı düşürülmüştür. 1997 yılında kabul edilen “*Ortaöğretim İngilizce Yabancı Dil Öğretim Programı*”yla hazırlık sınıflarında haftada 24 saat, 9. Sınıfta 8 saat, 10 ve 11. sınıflarda ise 4’er saat 1. Yabancı dil dersi İngilizce konulmuştur. Aynı yıl 2. Yabancı dil olarak Almanca ve Fransızca yabancı dil öğretim programlarının kabul edildiği kaydedilmiştir (Genç, 2004).

1997 yabancı dil öğretim programı ile “İletişimci Yaklaşım” anlayışı benimsenmiştir. Yabancı dil öğretim sürecinde kabul edilen bu yaklaşımın en önemli amacı öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmek ve öğrencilere yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmaktır. Ayrıca

öğrencilerin çeşitli aktivitelerle öğrenme sürecinde daha fazla rol edinmeleri hedeflenmiş ve öğretmenler öğrenim sürecinin bir rehberi gibi tanımlanmıştır (Kırkgöz, 2009).

Demirpolat'a (2015) göre iletişimci yaklaşıma dayanan yabancı dil öğretim programında geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı bir yaklaşım söz konusuydu. Geleneksel dil öğretim programlarında dil, sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve söz konusu tüm birimler basitten karmaşığa doğru olacak biçimde tek tek sıralanmaktadır. Yani, eski müfredatta İngilizce alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralanmış ve dilin, öğrenciye bölümler ve dilbilgisi yapıları halinde öğretilmesi esas alınmıştır.

1997 yılı öğretim programının etkililiği adına yapılan araştırmalar ve yayımlanan raporlar doğrultusunda 2004 yılında MEB tarafından köklü değişimlere başlanmış ve ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre şekillendirilmiştir. Bu yeni bakış açısıyla birlikte eğitim sistemi de kendini yenileyerek yeni insan modelini karşılamaya yönelik reformlara gitmiştir. Bu programla, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2005).

Yapılandırmacılık bilginin doğasını açıklama ile ilgili bir kavram olmakla birlikte, felsefi bakımdan epistemoloji (bilgi bilim) ile ilgili olup, öğrenme kuramı bakımından ise insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bir yaklaşımın adıdır. Daha açık bir ifadeyle yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandığı düşüncesini ifade etmektedir (Arslan, 2007).

Dolayısıyla yeni öğretim programlarının tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, ezberci yaklaşımı reddeden, bilginin yapılandırılmasında bireyselliği göz önünde bulundurarak bireylerin yaşadıkları deneyimleri dikkate alan ve problem çözme mekanizmalarının etkin kullanımıyla bireylerin yaşama daha fazla katılımını sağlayan bir anlayışla hazırlandığı vurgulanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği yabancı dil öğretim programları incelendiğinde ise öğrenci merkezli, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin temel alındığı, çoklu zekâ kuramının gerektirdiği fazlaca duyulara hitap etmenin ön plana çıkarıldığı ve öğrencilerin iletişim ve ifade becerilerinin gelişiminin desteklendiği görülmektedir. Ayrıca

sinama durumlarında sürecin üründen daha çok vurgulandığı ve öğretmenlerin tüm bu eğitim öğretim çerçevesinin rehberi konumunda olduğu kabul edilmiştir.

Ülkemizde Anadolu Liselerinde İngilizce ağırlıklı yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. İngilizcenin uluslararası boyutlarda öğrenilen ve öğretilen küresel bir dil olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitim kurumlarında okutulan yabancı diller arasında İngilizce ilk sırayı almaktadır.

İngilizcenin yaygın bir kullanım alanına ulaşmasının sonucu olarak yabancı dil öğretim ve öğrenim süreçlerinin nasıl etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebileceği önem kazanmaya başlamıştır. Bu doğrultuda MEB tarafından düzenlenen İngilizce Ortaöğretim Programları ile öğrencilerin, yabancı dilde iletişim kurarak kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, yabancı dili bir araç olarak kullanarak farklı kültürleri tanımaları ve sosyal yönden gelişmişlik sağlamaları hedeflenmiştir. Ayrıca programda öğrenenlerin sorumluluklarını paylaşarak işbirliği içinde çalışmalarına olanak sağlayan ve yabancı dil beceri alanlarını geliştirirken özellikle üretime dayalı süreçlerle kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanla ilgili kazanımların gerçekleştirilmesi yönünde bir kapsam oluşturulmuştur (MEB, 2011).

1997 ve 2004 yabancı dil öğretim programları karşılaştırıldığında, öğrenenlerin bireyselliğine yapılan vurgunun değiştiği, üretime dayalı becerilerin ağırlık kazandığı, yaratıcı ve iletişimci metot ve tekniklerle öğrenim çevresinin zenginleştirildiği, işbirliğine ve paylaşıma dayalı süreçlerle eğitim-öğretim ikliminin farklı bir boyut kazandığını söyleyebiliriz.

2010 yılıyla beraber Anadolu Liselerinde yabancı dil ders saatlerinde de değişikliğe gidilmiştir. Böylece 9. sınıflarda haftada 6 saat; 10, 11 ve 12. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmeye başlanmıştır. Ayrıca tüm sınıf türlerinde haftada 2 saat ikinci yabancı dil dersi verilmektedir. Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu Liselerinde ise hazırlık sınıfında haftada 20 saat, 9. sınıfta haftada 6 saat ve 10, 11 ve 12. sınıflarda haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir. İkinci yabancı dil ise hazırlık sınıflarında haftada 4 saat diğer tüm sınıf türlerinde ise haftada 2 saat verilmektedir.

Tablo 1. Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Ders Saatleri

Dersler	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Yabancı dil	6	4	4	4
İkinci yabancı dil	2	2	2	2

(MEB, 2010)

Tablo 2. Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Ders Saatleri

Dersler	Hazırlık Sınıfı	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Yabancı dil	20	6	4	4	4
İkinci yabancı dil	4	2	2	2	2

(MEB, 2010)

2.5. Yabancı Dil Becerilerinin Öğretimi

Demirel'e (2004) göre, yabancı dil öğretiminin etkili olması anadil ediniminde olduğu gibi doğal bir sıralamanın izlenmesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, yabancı bir dil öğrenmek isteyen kişi önce duymalı, sonra konuşmalı, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenmelidir. Yabancı dil öğretiminde doğal sıralamayla izlenen yaklaşımın aksine Ortaöğretim Kurumları Yabancı Dil Dersleri Öğretim Programları (2011) incelendiğinde ise yabancı dil beceri alanlarının hiçbirine bir öncelik verilmediği ve bütün dil becerilerinin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu göz önünde bulundurularak ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil beceri alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu ve bir bütünlük içinde öğretilmesi gerektiği söylenebilir.

2.5.1. Dinleme Becerisi ve Öğretimi

Bireysel ve toplumsal anlamda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasında dil becerilerinin rolü oldukça kritiktir. Bu becerilerden biri olan dinleme, insan etkileşiminin en önemli parçalarındandır. Pasif bir eylem gibi görünse de aslında oldukça aktif süreç ve davranışları kapsayan, bireyin düşünme, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel

mekanizmalarını etkili bir şekilde kullanmasını gerektiren ve konuşma becerisinin de önkoşulu niteliğinde temel bir dil becerisidir.

Dinleme becerisi tek başına gelişme gösteren bir alan olarak değerlendirilmemelidir. Başka bir ifadeyle bir dili kullanabilmek için önce dinlemek ve anlamak gereklidir. Yabancı dil eğitimi sürecinde öğrenciyi sadece hedef dilde dinleme aktivitelerine maruz bırakmak bu beceri alanının gelişimi için geçerli bir yöntem değildir. Bu bağlamda yabancı dil sınıflarında farklı amaçlar belirlenerek farklı dinleme deneyimlerinin kazandırılması önemli görülmektedir. Farklı hedefler doğrultusunda belirlenen farklı dinleme türlerinden bazıları aşağıda verilmiştir (MEB, 2011) :

- *Yoğun Dinleme:* Konuşma dilindeki belirli vurguları ve dil yapılarını belirlemek için yapılan dinleme.
- *Seçici Dinleme:* Tüm duyulanları anlamlandırmaya çalışmaktansa istenilen bilgiye ulaşmak için yapılan dinleme. Örneğin, seyahate gideceğiniz bir ülkedeki hava durumunu öğrenmek ya da havaalanlarında yapılan uçuş anonslarından doğru kapı numarasını bulabilmek için yapılan dinleme
- *Yaygın Dinleme:* Karşılıklı konuşmalar veya ders sunumlarını içeren uzun süreli metinleri dinleyerek bütünden bir anlam oluşturmak için yapılan dinleme.
- *Etkileşimli Dinleme:* Tartışma ortamlarında, grup çalışmalarında konuşma süreciyle birlikte bütünleşerek oluşan dinleme.

Bu anlamda dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce hangi amaçla yapıldığının ve öğrencilere hangi davranışları kazandıracığının planlanması ve açıkça belirtilmesi dinleme aktivitelerini daha anlamlı bir süreç haline getirebilir.

Yaman'a (2015) göre, dinleme etkinliği sırasında sistemli bir yol izlenmelidir; böylece anlama süreci kolaylaştırılır ve öğrencinin dinleme sürecinde kendini keşfetmesi, geliştirmesi sağlanabilir. Ona göre dinleme etkinliğinin planlanmasında, ilk olarak var olan bilgi ve yapıların aktifleştirilmesi, harekete geçirilmesi ile başlanmalıdır ki bireyde var olan art alan bilgisi ve bağlam dinleme ortamına taşınabilsin. Dinleme etkinliği başlamadan önce, dinleme sonrasında öğrenciden istenecek tüm cevap, yönerge ve beklentiler önceden gösterilmeli ve anlaşılması sağlanmalıdır. Bu, bilginin dinleme sırasında yeni bilginin yapılandırılması, bağlar kurulması gibi sistemli öğrenmede bireye başarı getirecektir. Bilgi bu sistemde düzenlenerek, anlama maksimize edilerek, dinleme arkasında anlama-kavrama noktalarında

öğrenciden istenenleri doğru gerçekleştirmesine rehberlik edecektir. Dinleme etkinliği bitiminde, sözlü, yazılı başka bir beceriye transfer edebilme, dilin öğrenme sürecinde “ileriye götürücü”, “geliştirici” ve becerilerin birbiriyle eşgüdümlü olarak öğretilmesi sürecine de katkı sunacaktır (Yaman, 2015).

Dinleme egzersizlerinde gerçek hayattakilere en yakın olma kıstasının, yani materyallerin otantik olmasının göz önünde tutulması gerekmektedir. Bu tür materyallerle günlük yaşamla bağlantı kurulabilir ve öğrenme süreci daha kalıcı izli gerçekleşebilir. Ur’a (1992) göre gerçek hayatla ilişkili süreçlerin kullanılmasının öğrenciler açısından bir diğer yararı da bu tip durumların yapay metinleri dinlemekten daha motive edici olmasıdır. Benzer şekilde Nunan (1989) etkili ve başarılı bir dinleme sürecinin gerçekleşmesinin ön şartının eğitim sürecinde doğala yakın dinleme aktivitelerine yer verilmesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca etkili bir dinleme sürecinin ardından ancak etkili bir iletişim kurulabileceğini eklemiştir.

2.5.2. Konuşma Becerisi ve Öğretimi

Yabancı dil eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencinin hedef dilde kendisini sözlü bir şekilde ifade edebilmesi ve dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Bir dilde yeterli olma genellikle o dili ne kadar iyi konuşabildiğimize bağlanılarak değerlendirilir. Konuşma süreci öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin yanında iletişimsel becerileri ve özgüven, özyeterlik gibi duyuşsal süreçlerine paralel olarak gelişmektedir. Sözcükleri doğru telaffuz etme, tonlama, jest ve mimikleri kullanmak da konuşmayı destekleyen öğeler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla konuşma becerisi çeşitli öğeleri içinde barındıran karmaşık bir süreçtir denilebilir.

Ur’a (1992) göre yabancı dil derslerinin en önemli öğesi öğrencilerin öğrendikleri dilde kendilerini ifade etmeleridir. Bir dilde yeterli olan kişi aslında o dili konuşan kişi olarak yorumlanır. Aslında bir dili bilmek dört dil becerisini de kapsamaktadır. Ancak yabancı dil öğrenen çoğu birey daha çok o dilde konuşabilmekle ilgilidirler. Bu yüzden dört beceri alanı arasında öğrenilen dili anlaşılır bir şekilde konuşmak her zaman en önemli durum olarak algılanmaktadır.

Çalışkan (2010), yabancı dil öğreniminde konuşmanın iletişimin temel parçası olduğunu ve dil beceri alanları arasında öncelikli sırayı aldığını ifade etmiştir. Ona göre, konuşma deneyiminin artmasıyla hedef dilde pratiklik kazanılması mümkündür. Konuşma becerisi geliştirilirken etkinlik temelli bir anlayışın ön planda olması öğrenenlerin dili daha

yaratıcı bir şekilde kullanabilmelerine olanak sağlayacaktır. Diğer taraftan Demirel'e (2004) göre öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kazanımları gerçekleştirebilmeleri için en çok kullanılan etkinlikler tekrar alıştırmalarıdır. Bu sıralamayı daha sonra anlama ve iletişim becerisine dayalı alıştırmalar takip etmektedir. Bu doğrultuda, konuşma becerisinin kazanılması için aslında hedef dilin kurallarının ve telaffuzun iyi bilinmesi gerektiğine dair yargılar çokça vurgulanmaktadır.

MEB (2011) İngilizce öğretim programında ise konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olan diyaloglar, tartışma ve münazaralar, sunumlar, rol yapma, öykü anlatımı, iletişim oyunları vb. etkinliklerden öğrencilerin seviyelerine uygun olanların belirlenmesi ve bunların sınıf ortamında kullanılması gerektiği yer bulmuştur. Ayrıca akran veya grup çalışmaları, projeler gibi etkinliklerin de konuşma fırsatları oluşturmak adına sınıf içi çalışmalarda tercih edilmesinin önemi belirtilmiştir.

Dağtan'a (2015) göre, çocukların ve yetişkinlerin dil edinim süreçlerinde sesletim sistemlerini yoğun bir şekilde kullanıp, duydukları veya başka şekilde öğrendikleri dil yapılarını mümkün olan her yerde ve her anda konuşma becerilerine aktarmaları gerekmektedir. Öğretim sistemleri ve öğretmenlerin bu husustaki en önemli görevi ise öğrencileri bu gerçeklerden haberdar edip onları bu konuda teşvik etmektir.

2.5.3. Okuma Becerisi ve Öğretimi

Okuma, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması ve yorumlanmasına yönelik zihinsel etkinliklerle yazılı sembollerden anlam çıkarılmasıdır. Mikulecky'e (2008) göre okuma bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde gerçekleşen, okuyucunun yazılanları anlamlandırmak için stratejiler kullandığı ve bunu yaparken de önbilgilerini ve geçmiş deneyimlerini işe koştığı aktif bir süreçtir. Bilişsel kuramcılar yaptıkları çalışmalarla okuma sürecinin anlamlı olması, öğrencilerin yeni strateji ya da düşünme süreçlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu sürecin bilinçli bir şekilde gerçekleşmesinin önemini ortaya koymuşlardır (Brown, Armbruster & Baker, 1986). Nitekim Brown'a (1978) göre öğrenciler bu bilinçli sürecin farkında olurlarsa kendi öğrenmelerini daha verimli bir şekilde gözlemleyebileceklerdir.

Çakır'a (2015) göre, yabancı dil öğrencileri için dil girdisi sağlanması açısından okumanın birçok faydası bulunmaktadır. Ayrıca okuma öğretiminin amacı öğrencilerin yetenek, ilgi ve yabancı dil seviyelerine göre farklılık gösterebilir. Dil öğrenmek ve

pekiştirmek, okuma hızını arttırmak, yazma becerilerine katkı sunmak, kelime öğrenmek vb. süreçler yabancı dil öğrenenlerin okuma amaçları arasında yer almaktadır.

Hengirmen'e (1993: 51) göre, hem okunan metnin anlaşılmasını sağlamak hem de başkalarına aktarabilmek için dört aşamalı bir süreç izlenebilir. Bunlar:

- Okuma metni birkaç kez dinleme cihazından dinletilir. Eğer cihaz yoksa öğrenci veya öğretmenin metni sesli olarak okuması sağlanır. Bu aşamada hedeflenen metni gözden geçirerek konusunu anlamlandırmaaktır.
- Analiz aşamasında metin alt bölümlere ayrılarak paragraflar ve cümleler detaylı bir şekilde incelenir.
- Sentez aşamasında detaylandırılan tüm cümleler ve paragraflar birleştirilerek metin bütün olarak irdelenir ve iletmek istediği anlam ortaya çıkarılır
- Değerlendirme aşamasında ise öğretmen öğrencilere metinle ilgili sorular sorarak konunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmeye çalışır.

Okuma becerisini geliştirmek için etkinlikler seçilirken okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında farklı aktivitelere yer verilerek bu aşamaların zenginleştirilmesi ve dengeli bir dağılımın yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma öncesi aktivitelerle ön bilgilerinin harekete geçirilerek hazırbulunuşluklarının sağlanması, okuma sırasında metnin konusuna daha detaylı bakabilmeleri için anlama, karşılaştırma, çözümlenme, birleştirme ve kontrol süreçlerini üretici bir şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler sunulması gerekmektedir. Okuma sonrası etkinlikler ise öğrencinin kazanımlarını diğer öğrenme alanlarında ve metinle ilişkili farklı konular çerçevesinde uygulayabileceği bir açılım sağlamalıdır (MEB, 2011).

Krashen'in (1985) da özetlediği gibi okuma becerisi okuyarak gelişmektedir. Ayrıca okumaya dair algıların da değişmesi gerekmektedir. Okuma sadece sözcükleri seslendirme ya da metindeki kelimelerin, cümlelerin anlamını çözme olarak algılanmamalıdır. Okuma süreci öğrencinin metni anlamlandırıp yorumlarda bulunabilme, çıkarımlar yapabilme ve bütüncül bir bakış açısıyla irdeleyebilme gibi yoğun bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca öğrencinin okuma sonrası değerlendirmelerde bulunması, metne dair fikirleri savunup savunmadığını belirtmesi ve diğer dil becerileriyle bütünleştirilmesi okuma becerisini aktif bir süreç haline getirebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgilerini çeken konulara yer verilmesi ve mümkün oldukça otantik materyallerin kullanılması öğrencilerin hedef dile karşı ilgilerini arttıracaktır. Öğrendiği kelime ve yapılarla günlük yaşamda karşılaşma olanağına erişen bireylerin daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebildikleri, daha katılımcı ve istekli oldukları gözlemlenebilir.

2.5.4. Yazma Becerisi ve Öğretimi

Belli işaretler ve simgelerden oluşan yazı, öğrenmenin ve başkalarıyla iletişim kurmanın vazgeçilmez araçlarından biridir. Vazgeçilmezdir, çünkü insan işittiklerini untabildiği halde yazı ona sözcükler, cümleler ve metinler aracılığı ile iletilenleri tekrar okuma ve hatırlama olanağı sağlar. Bu özelliğinden dolayı yazı, insan için ikinci bir bellek işlevi görür (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

Hancock ve Mcdonald'a (2000) göre yazma eylemi; beyin fırtınası, planlama, tasarlama, gözden geçirme ve yeniden yazma aşamalarını içeren bir süreçtir. Yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi öğrenenlere kendi fikirlerini açıklama, yeni öğrendikleri yapıları kullanarak pratik yapmalarını sağlama ve yaratıcılıklarını kullanma noktasında avantajlar sağlayabilecektir. Bireyin yazma becerisini kullanırken geçirdiği bu zihinsel yapılandırmalara dikkat çeken Güneş (2007), yabancı dil öğretiminde yazmanın önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu becerilerin erken gelişimi bireye gelecekteki çalışmaları için iyi bir yatırım olacaktır. (Hancock & Mcdonald, 2000).

Balcı (2000) konuşmanın üretken bir eylem olduğu gerçeğini vurgulayarak yazma işinin dilin aktif bir şekilde kullanılmasını ve kişinin dil bilincinin geliştirilmesi gerektirdiğini belirtmiştir. Ona göre yazma sürecinde herhangi bir bilgiyi veya mesajı başkalarına iletmek için ilgili dilin kelimeleri seçilerek belli bir cümle düzeneği oluşturulmakta ve böylece bu süreç kendiliğinde üretimsel bir hal almaktadır. Ayrıca yazma eylemi diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sunmakla beraber kişinin sosyal açıdan gelişmesi adına önemli bir iletişim araç olarak kullanılabilir ve bu beceri en çok sınıf ortamında ve akran işbirliğiyle öğretilerek başarılı bir sonuç elde edilebilir.

Yazma eyleminin üretkenliğinin yanında önemli bir özelliği de sosyal bir yapıda oluşudur. Yaylı'ya (2015) göre metni yorumlarken sadece metni oluşturan kelime, dilbilgisi ve yazım esaslarına değil, metne şeklini veren değer ve ideolojilere de bakmak gerekir. Ayrıca yazmadaki sosyal etkiler ve eleştirel yaklaşım kadar önemli bir diğer nokta ise yazma dersinin şekillendirilmesidir. İkinci dilde başarılı bir şekilde yazma hem kuramsal bilgiyi hem de yöntemsel bilgiyi gerektirmektedir. Bu anlamda yazma becerisinin kazandırılmasında ortaya çıkan ürüne yapılan vurgu değişmeli ve süreç odaklı bir yaklaşımın önemi vurgulanmalıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazma sürecini planlama, geliştirme, düşüncelerini destekleme ve değerlendirme gibi farklı süreçlere yönelik kazanımları gerçekleştirmeleri beklenmelidir.

Yazma öğretimi sırasında süreç odaklı yaklaşım doğrultusunda e-mail, mektup, kart ya da özgeçmiş yazma gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sunulmalıdır. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken öğrenciler metinde öne çıkan yapısal farklılıkların veya metin türlerinin farkında olmalıdırlar. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmeye yönelik bu aktivitelere geçilmeden önce öğrencilere uygun örnekler sunulmalı, kullanılan yapılara ve yazılı metin türlerinin özelliklerine dikkat çekilmelidir (MEB, 2011). Ayrıca yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin bir sosyalleşme süreci olarak görülüp işbirlikçi yaklaşım ve akran değerlendirilmeleriyle yönetilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda yazma etkinliğinin bireysellikten çıkarılıp aktif bir sürece dönüşmesiyle bilişsel amaçların yanı sıra iletişimsel kazanımların da gelişmesine büyük oranda katkı sunacağı söylenebilir.

2.6. İnternet ve Yabancı Dil Öğretimi

Bilim ve teknoloji çağının vazgeçilmezlerinden olan ve hayatımızın neredeyse her alanında olukça fazla yer bulan internet günümüz toplumlarının en önemli ihtiyaçlarından biri olmuştur. İnternetin iletişim, ticaret, eğitim vb. birçok alanda hızlıca yükselişe geçişi toplumların yaşayış biçimlerini yeniden şekillendirmesine kadar önemli değişikliklere yol açmıştır. Özellikle bilgiye hızlıca ulaşma imkânı sunması ve sosyal ağlarla adeta bir iletişim aracı haline dönüşmesi ülkemizde de yaygın kullanım alanı bulmasını sağlamıştır. Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu (2015) verilerine göre Türkiye genelinde internet erişim imkânına sahip hanelerin oranı 2015 yılında son yılların en yüksek seviyesine ulaşarak %69,5 olarak tespit edilmiştir. İnterneti kullanma ağının bu denli yüksek olması ve akıllı telefonlarla bile istenilen her yere taşınabilmesi, şüphesiz ki, interneti eğitim-öğretim faaliyetlerini de önemli ölçüde etkileyebilecek boyutlara ulaştırmıştır.

İnternet yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de oldukça fazla yararlanılan bir araç haline gelmiş ve dil öğretimi için kullanılabilir otantik bir materyale dönüşmüştür. Yang ve Chen'e (2007) göre, internet, bireylerin anadili İngilizce olanlarla doğrudan iletişim kurmalarına ve faydalı dil kaynaklarına erişimlerine yardım etmektedir. Öğrenciler internet teknolojisiyle gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşarak iletişimsel bir şekilde dil becerilerini geliştirebilmektedirler. Bunların yanı sıra, öğrenciler; internet kullanarak, sahip oldukları bilgileri uygulayabilmekte ve dil öğrenmede bağlamsallık dışı durumla baş edebilmektedirler (Yang & Chen, 2007).

Solmaz'a (2015) göre farklı dilsel ve kültürel altyapılardan insanları iletişimsel ağlarla birbirine bağlayan ve yazınsal, işitsel ve görsel anlamda zengin bir içeriğe sahip olan internete

güçlü bir araç olarak yaklaşılması şaşırtıcı değildir. İnternet başta İngilizce öğretimi olmak üzere birçok dilin öğretilmesinde başarılı bir şekilde sınıf içinde ve dışında kullanılmış (Çelik, 2013), öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırmada etkili olan bir öğretim aracına dönüştürülmüştür (Hişmanoğlu, 2010'dan aktaran: Solmaz, 2015). Nitekim alan yazında internet kullanımının öğrencilerin yabancı dil öğrenimini olumlu yönde etkilediğine dair bulgulara da rastlanılmaktadır. Araştırmacıların internetin dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin internet kullanımıyla daha pozitif tutumlar geliştirdikleri ve öğrenme ihtimallerinin arttığı kaydedilmiştir (Slate, Manuel & Brinson, 2002; Aydın, 2007; Yang & Chen, 2007).

Aydın'a (2007) göre internet; sınıf içi etkileşimi arttırması, dile dair bilgi ve becerilerin gelişimine olanak sunması ve özgün bir materyal kaynağı olması sebebiyle yabancı dil öğrenimine farklı bir boyut ve yeni fırsatlar eklemiştir. Bunu sonucu olarak doğal ve gerçek bir öğrenme ortamı sunan internet, özellikle İngilizce öğrenenlerin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeleri adına önemli bir potansiyel olarak değerlendirilebilir. İnternetin dil öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla öğrenenlere sağladığı özgürlük, bireysellik ve iletişimsel süreçler öğrenci merkezli anlayışın oluşmasını da kolaylaştırmıştır. Kern (1995) bu tartışmayı destekleyerek internetin öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimin boyutlarının değişmesine neden olduğunu belirtmiştir. Daha açık bir ifadeyle, internet öğrencilerin sınıf içinde etkileşimlerini arttırmakta ve öğrenci merkezli bir anlayışın baskın olmasını sağlamaktadır (Warschauer, Turbee & Roberts, 1996).

İnternetin yabancı dil ortamlarında kullanılması sosyal medya araçları ve bilgisayar destekli eğitim gibi yeni kavram ve uygulamaların yakından incelenmesine de olanak sağlamıştır. Örneğin, öğrenci otonomisini geliştirmeyi ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını amaçlayan bilgisayar destekli öğrenmeyle (Warschauer, Turbee & Roberts, 1996), öğrenciler çalışmalarını daha uzun süre sürdürmekte ve daha hızlı öğrenmektedir (Yıldırım, 2012). Ayrıca bu tür öğrenme ortamlarının sunduğu eğitsel aktivitelerle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinde pratik yapmanın yanı sıra problem çözme, dilbilgisi gibi alanlarda da avantaj sağlanabileceği belirtilmektedir (Gündüz, 2005). Diğer taraftan video paylaşım siteleri, bloglar, sosyal paylaşım siteleriyle iletişim ve etkileşimin arttığı bir çevre de yabancı dil öğrenen öğrenciler için zengin ve ücretsiz bir içerik sunabilmektedir. Örneğin, Solmaz'a (2015) göre Youtube gibi video ağırlıklı sitelerdeki içerikler öğretmenler tarafından dersin amacı ve öğrencilerin seviyesi

dikkate alınarak sınıf ortamında kullanılabilir. Yine başta İngilizce öğrenenler olmak üzere birçok dil için hazırlanan farklı ders materyallerine bu siteler kanalıyla ulaşmak mümkündür.

Sonuç olarak, internet dil öğreniminin geliştirilmesi ve hızlandırılması adına önemli bir potansiyel olarak değerlendirilebilir. Kullanım alanının öğretim amaçlarına ve çıktıklarına göre uygun şekilde planlanması ve öğretim programıyla bütünleştirilmesi etkili bir öğrenme ve öğretme çevresi oluşturmada önemli bir avantaj sağlayabilecektir.

2.7. Yabancı Dil Öğreniminde Yaşanan Bireysel Farklılıklar

20. yüzyılın ortalarına kadar psikoloji ve dil bilimiyle ilgili araştırmalar yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki çalışmalara büyük katkı sunmuştur. Pavlov, Skinner ve Watson gibi davranışçı yaklaşımın savunucuları öğrenmenin doğasını keşfetmek için etkili araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar dil öğrenimini açıklamak ve geliştirmek için yapılan çalışmalara da dayanak olmuştur.

Skinner, dil öğrenimini dikkatli bir şekilde tasarlanmış programlarla sözlü süreçleri kontrol altına alma olarak tanımlamış ve öğrenmenin tahmin ve kontrol edilebilir olduğuna, gözlenebilir süreçlerle incelenebileceğine ve geçerli olacağına inanmıştır (Brown, 1987'den aktaran: Young, 1999).

Görüldüğü gibi davranışçı yaklaşım dil öğretiminde bireyi pasif alıcı olarak görmektedir. Dil öğrenmeyi uygun uyarıcılar kullanmaya, bu uyarıcılara gösterilen tepkileri pekiştirmeye ve böylece alışkanlıklar oluşturmaya bağlarken, zihinsel süreçleri göz ardı etmektedir. Bu kuramın aksine dil edinimine bilişsel açıdan yaklaşan kuramcıların kullandığı ana tartışmalardan biri dil edinim sürecinin koşullanma ile olamayacağıdır.

Skinner gibi davranışçı kuramcılar dil ya da dil performansının görülebilir ve gözlemlenebilir süreçlerine odaklanırken, Chomsky dil öğrenmenin, gözlemlenen bir davranışla sınırlı olmadığını, uyarıcıya tepki gösterilmesinin ve davranışın taklit edilmesinin ötesinde karmaşık bir süreç olduğu fikrini öne sürmüştür. Ona göre, bellekte anlamın oluşması, dil birimlerindeki yüzey yapı ile derin yapı arasındaki bağın kurulmasına bağlıdır. Derin yapı, bazı zihinsel işlemlerle yüzey yapıya bağlanır. Derin ve yüzey yapıyı birbirine bağlayan dönüşüm işlemleri, cümle üretilip ve anlaşılırken belleğin yerine getirdiği zihinsel işlemlerdir (Chomsky, 2001). Chomsky'ye (2001) göre, söz konusu zihinsel işlemleri gerçekleştirmek için bütün insanlar zihinlerinde bir dil öğrenme aygıtına sahip olarak dünyaya gelirler. Bu genetik yapı sayesinde birey, içinde yaşadığı toplumun dilini içselleştirir. Bu süreçte çocuk önce çevresinde konuşulan dilin cümle yapılarını kavrar. Cümle yapılarını

kavrayan çocuk zamanla sınırlı sayıda sözcükle sınırsız cümleler kurabilir duruma gelir. Bu aygıtı, dili edinmek için kurulmuş zihinsel bir yetenek gibi düşünmek gerekir.

Chomsky (2001), dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini keşfedebilmek için insan sistemlerinin, bilgisinin ya da inancının özel alanlarını araştırmak, onların karakteristik özelliklerini tanımlamak ve inanç ile kişisel deneyimler arasındaki ilişkiyi incelemek zorunda olduğumuzu belirterek aslında dil öğrenmenin basit bir uyarıcıdan daha karmaşık bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekmiştir. Krashen'ın, anadili öğretimine ilişkin görüşleri Chomsky'nin görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Ancak ona göre, birey ikinci dili kendi çabaları ile öğrenmektedir. Bir başka deyişle birey anadili edinmekte, ikinci dili ise öğrenmektedir.

1980'lerde ise araştırmacılar bilişsel yaklaşımların zihnin nasıl çalıştığına dair yeterli bilgi vermediğinin farkına varmışlardır. Bilişsel süreçlerin yalnızca mantık ve düşünmeyle ilgili olduğunu ve duyguların ihmal edildiğini öne sürmüşlerdir. Bu noktada Littlewood (1984), şimdiye kadar dil öğreniminde yaşanan farklılıkların tek sebebi olarak düşünülen zeka ve dil yeteneğinin aksine, duyguların ya da duyuşsal faktörlerin de yaşanan bu farklılıkların sebebi olduğunu iddia etmiştir. Krashen (1988), benzer şekilde, dil yeteneği ile tutumların (duyuşsal farklılıklar) ikinci dil öğreniminin nasıl geliştiğiyle ilgili soruların cevabı olduğunu ifade etmiştir.

İnsan davranışlarının duyuşsal yönünü “duyuşsal alan” olarak tanımlayan Brown (1994), duyguların ikinci dil ediniminde öğrenenlerin algısını ve üretimini etkileyebileceğini öne sürmüştür. Bu etkinin, uygun girdiler sağlandığında bile öğrenenlerin dil öğrenimini engelleyen metaforik bir bariyer gibi düşünülebileceği söylenebilir (Lightbown & Spada, 2006). Chastain'e (1988) göre, duyuşsal faktörler ikinci dil öğrenimi sürecinde oldukça etkilidirler, hatta bilişsel süreçlerden daha önemli bir yere sahiptirler. Oxford (1999), duyuşsal alanın dil öğrenme başarısı ve başarısızlığında belki de en önemli etken olduğunu belirterek aynı noktayı vurgulamıştır. Diğer taraftan Arnold (1999) ve Schumann (1999) ise dil öğrenim sürecinde, öğrenmenin duyuşsal tarafıyla bilişsel tarafının bağlantılı olduğunu ve birbirini tamamladıklarını belirterek her iki boyutun birlikte düşünülmesi gerektiğini savunmuştur.

Yabancı dil öğreniminde duyuşsal faktörlerin önem kazanmasıyla öğrenenlerin bireyselliğine yapılan vurgu değişmiş ve bireysel farklılıklar önem kazanmaya başlamıştır. Dil öğrenimine etki ettiği düşünülen bu farklılıkların neler olduğu ve bu süreçteki rollerini belirlemek hedefiyle gerçekleştirilen araştırmalarda, motivasyon, kaygı, tutum, özsaygı,

empati gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmüştür (Krashen, 1988; Brown, 1994; MacIntyre, 2002; Dörnyei, 2005; Aydın ve Zengin, 2008).

Krashen (1987) dil edinimindeki duyuşsal faktörleri “Duyuşsal Filtre Hipotezi” olarak adlandırmış ve kaygı, motivasyon gibi faktörlerin dil öğrenim sürecinde girdileri bazı yönlerden engelleyebileceğini öne sürmüştür. Bu filtre hipotezi doğrultusunda, negatif hisler ve duygular dil edinimine karşı bir bariyer gibidir. Eğer bireyler kaygılı, motivasyonu düşük ise filtre yükselecektir, diğer taraftan rahat ve motive oldukları zaman filtre düşecektir. Duyuşsal filtre çalıştığı zaman, ya hiç ya da çok az bilgi öğrenenlerin bilişsel sistemine işlenebilmektedir, bunun sonucu olarak, bireyden istenen davranış gerçekleştirilemeyecektir. Krashen’a (1985) göre, duyuşsal filtreye etki eden en önemli faktörlerden biri kaygıdır. Nitekim Larsen-Freeman (2001) da, ikinci dil öğreniminde yabancı dil başarısını etkileyen birçok bireysel farklılık arasından kaygı kavramının önemli bir kişisel özellik olarak görüldüğünü belirtmiştir.

2.8. Kaygı

Bakırcıoğlu (2012) kaygıyı bilinçdışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen korku, tehlike, talihsizlik ya da bekleyişin yarattığı tedirginlik durumu olarak tanımlarken, klasik psikanalizme göre ise kaygının kişinin benliğinde bulunan ya da çevrenin engellemesi yüzünden bastırılan bilinçsiz güçlerin etkisiyle ortaya çıkan, henüz algılanmamış bir etkene yönelik duygusal tepki olduğunu belirtmiştir. Taş’a (2006) göre ise kaygı genel olarak bireyin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir. Kaygı durumu bireyde sıkıntı, üzüntü, korku, yargılanma ve başarısızlık duygusu gibi hoş olmayan duygulardan birini veya çoğunu içerebilir (Cüceloğlu, 2008).

Kaygı, bireyin otonomik sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili yaşadığı gerilim, endişe, stres ve tedirginlik duygularıdır (Spielberger, 1983). Scovel’a (2001) göre, kaygı en fazla yanlış kullanılan duyuşsal faktördür. Bunun temel nedenlerinden biri kaygının korku ya da fobi kelimeleriyle eş anlamda kullanılmasıdır. Fakat kaygı bu güçlü kavramlardan ayrı düşünülmelidir. Korkular doğal ve normaldir. Fobiler anormal ve oldukça nadirdir. Kaygı ise belirsiz bir tedirginliği tanımlamak için kullanılan en doğru kavramdır. Scovel’in aksine, Kutash ve Schlesinger (1981) ise bilimsel çalışmalarında, kaygının temel olarak korkuyu kapsamakla birlikte üzüntü, öfke, utangaçlık ve suçluluk duygularını da beraberinde yaşattığını belirtmiştir. Tunçel’e (2014) göre kaygı kavramı içerisinde bilinmezliği

sakladığından, birey öngöremediği durumlara karşı bilgisi olmadığını varsaydığı için durumu kontrol altına alamayacağını düşünerek endişelenmeye başlayacaktır. Yavuzer'in (2003) tanımında ise kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan korku, yetişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen tedirginlik, sinirlilik ve gerginlik olarak tanımlanmakta ve kaygının sadece yetişkinlere özel bir durum olmadığı vurgulanarak, okulöncesi çocuklarda bile görülebildiği ifade edilmektedir.

Kaygı çoğu araştırmacılar (Krashen, 1987; Brown, 1994; Oxford, 1999) tarafından duyuşsal bir özellik olarak kabul edilse de bu kavram hem bilişsel hem de nörofizyolojik bir yaklaşımla da incelenmiştir (Hebb, 1955; Schumann, 1999). Beynin en temel birimi olan sinir hücreleriyle öğrenmeyi açıklayan Hebb'e (1955) göre çok fazla uyarıcı bilişsel fonksiyonları engellemektedir. Örneğin, çok fazla gürültü, çok şiddetli ışık, aşırı derecede kaygı gibi etkenler organizmanın bilişsel fonksiyonlarını zedelemektedir. Bilişsel fonksiyonların en iyi şekilde yerine getirilebilmesi için, organizmaya gelen duyuşsal uyarıcıların ne çok yüksek ne de çok az düzeyde olması gerekir (Özşahin, 2009).

2.8.1.Kaygı Türleri

Alan yazında kaygı türleri *kişisel özellik olarak, durumluluk ve sürekli kaygı* olarak incelenmiştir. Bir başka sınıflandırma da kaygının, bireyin öğrenme performansı üzerindeki etkilerine dayandırılarak oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma *kolaylaştırıcı ve engelleyici* kaygı türleri olarak adlandırılmıştır.

2.8.1.1. Kişilik Özellik Olarak, Durum Kaynaklı ve Sürekli Kaygı

Spielberger (1983) kişilik kaynaklı kaygıyı, bireyin karakteristik bir özelliğinin sonucu olarak çok çeşitli durumlarda ortaya çıkan sürekli gerginlik hali olarak tanımlamıştır. Ona göre, bu kaygı türü çoğu insanın yaşayabileceği ortalama kaygı durumlarının üzerinde seyreden, daha yoğun ve sık gerçekleşen oldukça sabit bir duyuşsal durumdur. Ayrıca kişisel özelliklerinin bir sonucu olarak yüksek kaygı yaşayan bir bireyin, birçok farklı durumu gerçekte olduğundan daha tehdit edici görmesinden dolayı daha fazla gerginlik yaşadığı söylenebilir. Bu doğrultuda, kişisel özellik olarak yaşanan kaygı durumlarının diğer kaygı türlerinden ayrılması gerektiğini belirtmiştir. Ergür'e (2004) göre ise kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçi bir yapıya sahip kişiler öğrenme süreci boyunca yaşadıkları en ufak bir başarısızlık karşısında bile umutsuzluğa kapılmakta ve kendilerine karşı sergiledikleri eleştirel tutumlar başarılarını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Bir başka kişilik boyutu ise üçüncü şahısların kendisi hakkında yapılan değerlendirmelerine ve ne düşündüklerine

fazlasıyla odaklanan bireyler adına geçerli bir durumdur. Bu kişilik yapısına sahip bireyler için özgüven kavramı zor geliştirilen ve kolayca kırılabilen bir hal almakta ve bireylerin daha fazla kaygı yaşamalarına sebep olmaktadır.

Bir diğer kaygı türlerinden olan durum kaynaklı kaygı, herhangi bir özel durum ya da olaylara karşı geliştirilen bir korku türüdür (Ellis, 1994). Belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde, örneğin sınavlardan önce, karşılaşılan bir kaygı durumudur. Durumların değişmesi ile birlikte kaygı düzeyi de değişmektedir. Örneğin; sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı, matematik kaygısı durumsal kaygı olarak nitelendirilebilir. Bu kaygı türü tehdit olarak algılanan durumla yüzleşince belirir, fakat bu durum geçicidir ve zaman içinde değişkenlik gösterir (MacIntyre & Gardner, 1989; 1991a).

Oxford'a (1999) göre öğrenenler yabancı dil sınıflarında iletişim kurmak ve konuşmak zorundan kaldıklarında durum kaygısı yaşamakta, ancak yabancı dil alanında yeterlilik düzeyleri arttıkça bu gerginlik halini de atlattıklarıdır. Diğer taraftan Spielberg (1976) durumsal kaygının yoğunluğunun ve süresinin bireyin yaşadığı tedirginlik seviyesi ve stresli durumları ne kadar tehlikeli ve tehditkâr algıladığına bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Batumlu ve Erden (2007) ise bazı öğrenciler için bu sancılı sürecin sürekli bir hal aldığını ve hiçbir şekilde yok olmadığını vurgulamışlardır. Ayrıca bu süreç sürekli bir hal almaya başlayınca yabancı dilde başarıyı ve performansı olumsuz etkilediğini de eklemiştir.

Sürekli kaygı ise, bireyin yaşadığı kaygı durumlarının sürekliliği ve karmaşık yönünü vurgulamak için kullanılan bir terimdir. Sürekli kaygı zaman içinde sabit kalan fakat yaşanan durumlara karşı şiddeti ve süresi değişen bir kaygı türüdür. Sürekli kaygı kişilik özelliği, kaygı algısı gibi durumlarla da ilişkili olduğundan zamanla tedavi gerektiren bir süreç halini alabilmektedir (MacIntyre & Garder, 1991b).

2.8.1.2. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Scovel'a (1978) göre, kolaylaştırıcı kaygı öğrenenler için bir motivasyon kaynağı oluşturmakta ve onları yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye yöneltmektedir. Bu kaygı türü düşünülenin aksine bireyleri istekli ve aktif kılmada oldukça etkilidir. Benzer şekilde MacIntyre ve Gardner (1991b) da kolaylaştırıcı kaygının "enerji verici ve yararlı" olduğunu ve öğrencileri uyanık tutarak faydalı bir şekilde işleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden, olumlu kaygı yaşayan öğrencilerin başarısız olmak istemeyecekleri ve bu istenmeyen durumu

önlemek adına, taşıdıkları bu kaygı türünün onları motive edebileceği ve bu durumun üstesinden gelmek için teşvik edici olduğunu öne sürmüşlerdir.

Kaygının her zaman öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen ya da engelleyen bir durum olmadığını savunan Seven (2008), Yerkes-Dodson Eğrisi'ne göre, düşük kaygının düşük performans düzeyine, orta düzeyde uyarılmanın performans artışına, yüksek kaygının ise performans düşüklüğüne neden olduğunu, dolayısıyla her insanın performansını etkileyecek bir kaygı düzeyi bulunduğunu belirtmektedir. Bu görüşe göre kaygı, belli bir eşiği aşmadığı sürece öğrenmeyi olumlu yönde de etkileyebilir.

Dil öğrenme ortamlarında kolaylaştırıcı kaygı diye bir şey olmadığını savunarak belirtilen fikirlere karşı çıkan Horwitz'e (1990) göre bu ortamlardaki bütün kaygılar muhtemelen engelleyicidir ve süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Fakat Allwright ve Bailey (1991) olumsuz taraflarına rağmen kaygının aslında o kadar da sakınılması gereken bir duygu olmadığını yaptıkları bilimsel çalışmalarla savunmuşlardır.

Engelleyici kaygı ise öğrenenlerin performansını ya derse katılımlarını azaltarak ya da şüphe ve endişe yaşatarak öğrenimi olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Oxford, 1999). Engelleyici kaygı hem bireyleri öğrenme ortamlarında harekete geçmekten alıkoymakta hem de zorlayıcı olarak algıladıkları bu durumlardan onları uzaklaştırmaktadır (Scovel, 1991). Aydın'a (2001) göre öğrenme sürecinde öğrenenler eğer engelleyici kaygı taşıyorlarsa, görevlerini yapmaktan vazgeçerler ve bu durum onların performansını ve başarılarını azaltır. Hata yapma korkusu gibi bir çeşit korku yaratır ve öğrenenlerin aktivitelere katılımını engeller.

Scovel (1978) kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı türlerinin normal bir bireyin değişen çevre koşullarına uyum sağlamasında dengeleyici bir rol oynadıklarını ve birlikte çalıştıklarını savunmuştur.

2.9. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygı, özellikle yabancı dil öğreniminde önemli bir duyuşsal özellik olarak kabul edilmiş ve 1970'lerden beri birçok araştırmanın da konusu olmuştur. Kaygının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalarla birlikte, yabancı dil öğrenme kaygısı önem kazanmaya başlamıştır.

Kaygı kavramını "yabancı dil kaygısı" ya da kısaca "dil kaygısı" olarak ilk kavramsallaştıran Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısının diğer derslerde

yaşanan kaygılardan ayrı düşünülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Onlara göre, yabancı dil kaygısı bireyin yabancı dil eğitimine dönük öz algılarının, duygularının, inançlarının ve davranışlarının bütününe içeren çok karmaşık deneyimlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği bu inanç ve tutumlarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır. Benzer şekilde, MacIntyre ve Gardner (1989) yaptıkları araştırmalarda, genel kaygı ve ikinci dil yeterliği arasındaki zayıf ilişkinin nedeni olan, bu genel kaygı kavramının yabancı dil kaygısından ayrılması gerektiğini savunmuşlardır.

Yabancı dil kaygısı MacIntyre ve Gardner (1994) tarafından yabancı dilde kendini yeterli görmeyen birey tarafından dil kullanımının gerektiği durumlarda ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır. MacIntyre ve Gardner (1991a) yabancı dil kaygısının gelişimine ilişkin geliştirdikleri modelde, yeni bir dil öğrenmeye başlayan bir çocuk için başlangıçta yetenek ve motivasyonun başarıyı yordayan temel etmenler olduklarını öne sürmüşlerdir. Onlara göre başlangıç seviyesinde yabancı dil kaygısından bahsetmek mümkün değildir. Bu seviyede çocuk herhangi bir kaygı yaşasa da, bu yabancı dile özgü bir kaygı değildir. Çocuk bir süre sonra öğrendiği yabancı dile ilişkin, duruma özgü bir takım tutum ve duygular geliştirecek ve bu noktadan sonra yabancı dil kaygısından bahsetmek mümkün olacaktır. Eğer çocuk olumsuz deneyimler yaşarsa, kaygı genel bir durum haline gelecek ve bu durum çocuğun performansını olumsuz yönde etkileyecektir. Başarısızlık ve buna bağlı olarak gelişen olumsuz duygular, kaygıyı ve başarısızlığı daha da artıracaktır. Eğer çocuk olumlu deneyimler yaşamaya başlar ve başarısı artarsa, yabancı dil kaygısının olumsuz etkileri kaybolacaktır.

Yabancı dil kaygısının oluşumuna ait ifadeler incelendiğinde bu kaygı türünün dil öğrenme sürecine dair geçirilen olumlu ya da olumsuz yaşantılara bağlı olduğu söylenebilir. Bireyin yabancı dil öğrenme çevresinde yaşadığı deneyimler olumlu yönde bir ilerleme gösterirse bu durumun öğrenilen dile ilişkin tutum, davranışları ve performansı da etkileyebileceği ve kaygı yaratmayacağı söylenebilir. Aksi deneyimler ise bireyin daha kaygılı olmasına neden olabilir.

Yabancı dil kaygısı performansla yakından ilişkili olmakla birlikte, bu kavram üç etkenle ilişkilidir. Bunlar başkalarıyla iletişim kuramama korkusunu ifade eden iletişim endişesi, başarı göstermeleri gereken yabancı dil sınavlarından geçememe korkusu ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme endişesidir (Horwitz vd., 1986).

İletişim endişesi, insanlarla iletişim kurma korkusu ya da kaygısı olarak karakterize edilen bir utangaçlık türüdür. Bir grup ya da topluluk önünde konuşmak veya konuşulanları öğrenirken yaşanan zorluklar iletişim endişesinin önemli manifestolarındandır. Aslında, anadilinde kendini ifade edebilmek ve başkalarını anlamak için genelde zorlanmayan bireyler, yabancı dil öğrenirken bunları yapmakta zorlanmaktadırlar. Çünkü ikinci ya da yabancı dilde iletişim kurmak risk almayı gerektirmekte ve bu durum da problematik bir hal almaktadır. İletişim kurmak karmaşık zihinsel süreçleri içerdiği için, bireylerin yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansları, onların başarılı bir iletişimci olma yolundaki benlik algıları için bir tehdit oluşturmaktadır. Bu durum da çekingenliğe, kendinden emin olamamaya, korkuya hatta paniğe sebep olmaktadır (Horwitz vd., 1986).

Brown'a (1994) göre, öğrenenler diğer öğrenciler karşısında fikirlerini ve düşüncülerini net bir şekilde ifade edemediklerinde iletişim kaygısı yaşarlar. Yabancı dil derslerinde, iletişim kaygısı özellikle konuşma aktiviteleri gerçekleştirilirken meydana gelebilir. Horwitz vd.'ne (1986) göre ise, öğrenciler sürekli gözlemlendiklerini düşündükleri ve iletişimsel süreçlerde kontrollerini kaybettiklerini hissettikleri anda endişe duymaya başlıyorlar. Bu bağlamda yaşanan kaygı durumlarının iletişim sürecini aksatmasından dolayı bireyi konuşmamaya, sessiz kalmaya ya da utangaçlığa sevk edebileceği söylenebilir.

Daly (1991), kişilerin genetik kişilik özelliklerinden dolayı iletişim kaygısı yaşayabileceklerini belirtmiştir. Ona göre bireylerin iletişimsel davranışlarını pozitif pekiştirmelerle desteklemek iletişim kaygısını önleyebilir. Aydın (2001) da bu vurguyu destekleyerek, öğrencilerin olumlu olarak pekiştirildiklerinde konuşmak için daha istekli olacaklarını savunmuştur. Diğer taraftan birey dili kullanmaya çabalarken olumsuz tepkilerle karşılaşırsa kaçınma davranışları gösterebileceğini belirtmiştir.

Yabancı dil kaygısının bir diğer parçalarından olan sınav kaygısı, başarısız olma korkusu ve değerlendirilme durumlarından kaynaklanan bir tür performans kaygısıdır (Chan & Wu, 2004). Genel olarak öğrenciler sınavlarda düşük performans gösterdikleri zaman sınav kaygısı yaşarlar. Chan ve Wu'ya (2000) göre yabancı dil derslerinde olumsuz deneyim yaşayan öğrenciler, geliştirdikleri bu olumsuz imgeyi şu anki yabancı dil derslerinde de bilinçsiz bir şekilde taşıyarak devam ettirebilirler.

Horwitz vd.'ne (1986) göre, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler önlerine gerçekçi olmayan istekler koyarlar ve bunun sonucu olarak mükemmel bir sınav performansı gösterememek onlar için başarısızlıktır. Yabancı dil derslerinde sınav kaygısı taşıyan öğrenciler ise, sınavlar ve testler oldukça sık olduğu için daha fazla zorluk yaşayabilirler.

Sözlü sınavlar, güçlük yaşayan öğrenciler için potansiyel sınav kaygısı ve aynı zamanda iletişim kaygısı kaynaklarıdır. Daly (1991) ve Young (1991) gibi araştırmacılar da benzer şekilde sınav kaygısının resmi veya belirsiz koşullar altında daha fazla bir şekilde hissedilebileceği hususunda uzlaşırlar. Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde karşılaşılan planlı ya da plansız birçok durumun kaygı unsuru olduğu öne sürülebilir.

Olumsuz değerlendirilme korkusu ise, başkalarının yorumları hakkında endişe duyma, değerlendirilme durumlarından kaçınma ve diğerlerinin kendisini negatif bir şekilde eleştireceği beklentisi içinde olma olarak tanımlanmaktadır (Watson & Friend, 1969). Sınav kaygısıyla benzerlikler taşısa da aslında olumsuz değerlendirilme korkusu daha geniş bir kavramdır. Çünkü sadece sınav durumlarıyla sınırlı değil aksine, bir iş görüşmesi ya da sınıf önünde konuşmak gibi pek çok değerlendirilme gerektiren durumlarda ortaya çıkabilir (Horwitz vd., 1986).

MacIntyre ve Gardner (1991), olumsuz değerlendirilme korkusunun iletişim kaygısıyla yakından ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre öğrenciler ne söylediklerinden emin olmadıkları zaman değerlendirilme korkusunu yaşayabilirler ve iyi bir izlenim bırakmadıkları endişesine kapılabilirler. Young'a (1991) göre öğrenciler yanlış şeyler söylemekten korkmadıkları zaman sınıf aktivitelerine daha istekli bir şekilde katılabileceklerdir.

Yabancı dil kaygısına etki ettiği düşünülen bu parçaların hepsi birbirini etkileyebilmektedir. İletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun ikinci dil edinimi üzerinde engelleyici bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Horwitz vd., 1986). Ayrıca MacIntyre ve Gardner (1991a) da dil kaysının olumsuz etkisini hatırlatarak, kaygının yeni dil edinme ve üretme noktasında bazı problemlere neden olabileceğini belirtmiştir. Yabancı dil kaygısının konuşma (Phillips, 1992), okuma (Lee, 1999; Sellers, 2000), dinleme (Vogely, 1998; Young, 1991; Bekleyen, 2009), yazma (Leki, 1999; Cheng, Horwitz & Schallert, 1999), dilbilgisi (VanPatten & Glass, 1999) ve kelime öğrenme (MacIntyre & Gardner, 1989) gibi yabancı dil beceri alanlarında öğrenenlerin performansı üzerinde engelleyici bir etkisinin olduğu kabul edilmektedir.

2.9.1. Yabancı Dil Kaygısının Etkileri

Araştırmacılar, yabancı dil kaygısının öğrenenler üzerinde bilişsel (Price, 1991; MacIntyre & Gardner, 1994), akademik (Horwitz vd., 1986; Aida, 1994), sosyal (Clement, 1986) ve kişisel (MacIntyre, 1999) etkilerinin olduğunu savunmuşlardır.

Araştırmalar yüksek dil kaygısı yaşayan öğrencilerin ikinci ya da yabancı dil derslerinde daha düşük bir akademik başarı gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Aida (1994) bir Japon okulunda yaptığı araştırmada, dil kaygısı ile öğrencilerin test puanları arasından anlamlı negatif korelasyon tespit etmiştir. Ayrıca Gardner, Smythe, Clement and Gliskman (1976) tarafından yapılan geniş bir araştırmada, Kanada'nın yedi bölgesinde tutumlar, motivasyon ve kaygı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın yabancı dille ilgili kısmı, dil kaygısının ikinci dil başarısında en güçlü etken olduğunu ve özellikle daha büyük yaştaki öğrenciler açısından kaygı ile dil puanları arasındaki korelasyonun çok güçlü olduğunu göstermektedir.

Horwitz vd. (1986) tarafından belirtilen “aşırı çalışma” durumu da dil kaygısının akademik etkileri arasında değerlendirilebilir. Nitekim kendi çalışmaları ve gösterdikleri performans aşırı derecede önem veren öğrencilerin de hata yaptıkları zaman daha kaygılı olabildikleri ve bunu telafi etmek için çok daha fazla çalışmalarına rağmen önemli bir ilerleme kaydedemedikleri belirtilmiştir.

Tobias (1986) çalıştığı modelde dil kaygısını, kişinin dikkatinin konuya odaklanma ile kendine odaklanma arasında bölünmesine benzetir. Bu bölünmüşlük yabancı dil başarısında düşüşü de beraberinde getirir. Bu modele göre dil kaygısının bilişsel etkisi şu üç aşamada değerlendirilir: girdi, süreç ve çıktı.

Girdi aşamasında, kaygı bilginin bilişsel sisteme aktarımını engelleyen bir filtre gibi davranır. Bu evre Krashen'in “duyuşsal filtre”sine benzemektedir. Örneğin; yabancı dil derslerinde kaygılı öğrenciler konuşulan diyalogları hızlı bir şekilde algılayamazlar. Çünkü kaygı bireylerin bilgiyi işleme yeteneklerini engellemektedir. Diğer taraftan, rahat öğrenciler bu tür bir müdahaleyle karşılaşmadıkları için daha kolay bir şekilde bilgi edinebileceklerdir (Krashen, 1987; MacIntyre, 1999).

Süreç aşamasında ise, kaygı hem hızı hem de bilginin doğruluğunu da etkileyebilir. Kaygı bu aşamada oldukça dikkat dağıtıcıdır, bu yüzden öğrenciler yeni kelimeleri, yapıları, dilbilgisini vs. öğrenemeyebilirler ve sonunda da endişelenirler. Diğer taraftan, bilgiyi daha derin bir şekilde işleyip, var olan bilgileriyle yeniden yapılandırılar ve duyduklarının yapısını anlamak için uğraşanlar, daha iyi bir dil deneyimi yaşarlar (MacIntyre & Gardner, 1994). Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000), benzer duruma dikkat çekerek kaygının bilgileri işleme sürecinde öğrenmeyi engellediğini belirtmiştir. Von Wörde (2003) kaygının bilişsel süreçleri olumsuz yönde etkilemesi durumunda, çok fazla kaygılı olan öğrencilerin iyi

bir öğrenme gerçekleştiremeyeceklerini ve öğrendiklerini aslında doğru bir şekilde yansıtamayacaklarını ifade etmiştir.

Çıktı aşamasında ise kaygı oluşması, ikinci dilde iletişim becerilerinin kalitesini etkileyebilir. Bazı insanlar önemli sınavlarda “donup kalma” durumunu yaşamaktadırlar; yani doğru cevabı bilmelerine rağmen bir türlü akıllarına gelmemektedir. Bu durum kaygının bilginin ortaya çıkmasını engellemesinden kaynaklanmaktadır. Benzer etkiler yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerinde de gözlenebilmektedir (MacIntyre, 1999).

Kaygının var olan ölçütleri üretim, performans, sınav notları ve diğer ölçütler olarak özellikle çıktı seviyesinde görülmektedir. Her üç evredeki kaygının etkileri incelendiğinde kaygı seviyesi düşük çocukların kaygı seviyesi yüksek olanlara oranla neden daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Kaygılı çocuklar rahat olanlarla karşılaştırıldığında, bilgilerini sergilemede daha çok zorluk çekerler (Onwuegbuzie vd., 2000).

Araştırmacılar dil kaygısının bazı sosyal durumların üzerinde de etkili olabileceğini belirtmişlerdir (Young, 1991; MacIntyre, 1999; Bekleyen, 2004). Rekabetçi bir sınıf ortamı, öğretmenlerle yaşanan iletişim zorlukları, mahcubiyet yaşama riski ve gruplar arasındaki gerginlik gibi sosyal bağlamda değerlendirilebilecek süreçlerin dil kaygısını etkileyebilecekleri ilgili literatürde yer edinmiştir.

Bailey (1983), on bir yabancı dil öğrencisinin günlüklerini incelediği çalışmada, rekabetçi sınıf ortamında öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle negatif bir şekilde karşılaştırmalarının önemli bir kaygı kaynağı olduğunu saptamıştır. Araştırmaya göre, öğrenciler ancak diğer arkadaşlarıyla yarışabilecek seviyeye geldiklerini düşündüklerinde, yani kendilerini dil alanında daha yeterli olarak algıladıklarında tedirginlikleri azalmaktadır. Bununla birlikte, kaygının öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini algılayışları ve onların onaylamalarına duydukları ihtiyaçla da ilgili olduğunu vurgulamıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, yabancı dil kaygısıyla ilgili ortaya çıkan sosyal etkilerden biri de tedirgin öğrencilerin rahat öğrenciler kadar sık iletişim kuramadıklarıdır (MacIntyre & Gardner, 1991a). Öğrenciler akranları önünde konuşmak zorunda kaldıklarında ve değerlendirilmeleri gerektiğinde iletişim süreci onlar için daha kaygılı bir hal alabilmektedir (Young, 1991). Bekleyen’e (2004) göre dil öğretmenlerinin ve akranlarının davranışları öğrenci kaygılarının direkt nedeni olabilir. Onun bilimsel çalışmasında, öğrencilerin “Aramızda sürekli rekabet var, bazı sınıf arkadaşlarım her zaman sınıfın en iyisi olmak için uğraşiyor”, “Bazı öğrenciler neredeyse mükemmel bir şekilde konuşuyorlar.

Benim konuşmam diğerleri kadar akıcı olmadığı için konuşmaktan utanıyorum” gibi sosyal çevrenin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koyan ifadeler kaydedilmiştir.

Yabancı dil kaygısının kişisel etkilerini incelediğimizde, yabancı dil öğreniminin öğrenciler açısından aslında ne kadar problematik olduğunu belirgin bir şekilde görebiliriz. Bunun belki de en çarpıcı örneği Price’ın (1991) araştırmasına katılan bir öğrencinin söylediği “Bir yabancı dili konuşmaktansa, hapishanede olmayı tercih ederim.” ifadesidir. Bu ifadeler yabancı dil kaygısını çok dikkat çekici boyutlara taşımaktadır.

Yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerin unutkan oldukları, ödevlerini zamanında getirmedikleri, terledikleri ve derslere katılmama gibi kaçınma davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir (Horwitz vd., 1986). MacIntyre, Noels ve Clement’e (1997) göre ise yabancı dil dersinde kaygılı olan öğrenciler onlara verilen sorumluluklara yoğunlaşmaktansa dikkatlerini başarısızlıklarına, yetersizliklerine ve bu hayali yetersizliklerin getireceği sonuçlara odaklanmaktadırlar.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan kaygının bilişsel, sosyal ve kişisel boyutları göz önüne alındığında, bireyin yaşadığı endişe durumlarının hem dil öğrenme sürecine hem de bireyin akademik başarısına olumsuz yönde etki ettiği söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğrenciler tarafından belirtilen dikkat çekici ifadeler kaygının basit bir kavram olmanın ötesinde daha fazla analiz edilmesi gereken bir durum olduğunu ortaya koymaktadır.

2.10. Bu Alanda Yapılan İlgili Araştırmalar

Dil kaygısı alanındaki çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların temel olarak dört konu üzerinde yoğunlaştıkları görülebilir. Bunlar:

- Kaygının dil başarısını nasıl etkilediği
- Dil kaygısının ve dil ediniminin nasıl ilişkili olduğu
- Yabancı dil kaygısının nedenleri
- Kaygı ile baş etme yollarıdır.

2.10.1. Yurtdışındaki İlgili Araştırmalar

Kaygı ve dil başarısı arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik ilk çalışmaların öncülerinden olan Chastain (1975), Fransızca, Almanca ve İspanyolca sınıflarında yaptığı araştırmada kaygı ile dil başarısı arasında pozitif, negatif hem de nötr korelasyonlar elde etmiştir. Kleinman (1977) ise, yaptığı araştırmada İngilizce öğrenen ve olumsuz kaygı taşıyan

Arap ve İspanyol öğrencilerin dil yapılarına karşı daha fazla kaçınma davranışları sergiledikleri sonucuna varmıştır. Diğer taraftan olumlu kaygı taşıyan öğrencilerin kaygının engelleyici etkisini daha düşük bir seviyede hissettiklerini eklemiştir.

Bazı araştırmacılar yabancı dil kaygısı ile dil öğrenimi ve özellikle öğrencilerin özgüvenleri, öz saygıları ve derse katılımlarıyla arasında negatif bir ilişki olduğunu kaydederken (Clement, Gardner & Smythe, 1977; MacIntyre, 1999; 2002; Saito & Samimy, 1996), bazıları ise pozitif bir ilişki olduğunu (Scovel, 1978; Spielman & Radnofsky, 2001) belirtmişlerdir. Yani belirli bir düzeydeki kaygının aslında kötü bir etki yaratmadığına ve ikinci dil başarısını olumlu bir yönde etkileyebileceğine inanılmıştır. Diğer taraftan, kaygının ikinci dil edinimi üzerinde hiçbir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Chastain, 1975; Parkinson & Howell-Richardson, 1990).

Yabancı dil kaygısının tanımlanması ve dil edinimi üzerindeki etkilerinin araştırılmasını izleyen süreçte, araştırmacılar dil kaygısına neden olan unsurların incelenmesine yönelmişlerdir. İlgili yabancı literatür incelendiğinde, yabancı dil kaygısına neden olan birçok faktör dile getirilmiştir. Young'a (1991) göre dil kaygısı bireyin kendisinden, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinden ve değerlendirme durumlarından kaynaklanmaktadır. Özgüveni ve özsaygısı düşük, yeteneklerine güvenmeyen bireylerin diğer arkadaşlarının onlar hakkındaki düşüncelerini oldukça önemsediklerini ve kaygı duymalarına sebep olarak performanslarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Horwitz (1988), öğrencilerin etkili bir ikinci dil öğrenimi için bireylerin dile dair çeşitli algılarının olduğunu saptamıştır. Yaptığı çalışmada bazı öğrenciler konuşmaya önem vererek telaffuzların doğru olması gerektiğini vurgularken, bazıları dil öğreniminin kişisel bir yetenek gerektirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Kitano (2001) ve Ohata (2005a) tarafından gerçekleştirilen yabancı dil kaygısının nedenlerine dair çalışmalarda öğrencilerin çoğunun olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadığı kaydedilmiştir. Öğrenciler değerlendirilme süreçlerinde oldukça gergin deneyimler yaşadıklarını ve çok fazla stres altında olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirilme korkusunun oldukça yoğun yaşanılmasının konuşma kaygısını daha fazla arttırdığı araştırmaların bulguları arasındadır.

Öğrencilerin sürekli hatalarını düzelten, öğrenciler arası iletişimi kısıtlayan, sert ve yargılayıcı tutumlar sergileyen öğretmenlerin de yabancı dil kaygısına neden olan bir unsur oldukları ileri sürülmüştür. Örneğin, Price (1991) kendilerini aşırı kaygılı olarak nitelendiren on dil öğrencisiyle yaptığı görüşmede, öğrencilerin öğretmenleriyle yaşadıkları ve "korkunç"

olarak hatırladıkları deneyimleri izleyen süreçte dil kaygısı yaşamaya başladıklarını belirlemiştir.

Chan ve Wu'nun (2004) Tayvan'da 601 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri araştırmada yabancı dil kaygısının düşük performans, negatif değerlendirme korkusu, rekabet ve öğrencilerin arkadaşlarından ve ailelerinden gördükleri baskılar sonucu yaşandığı saptanmıştır. Ayrıca testler, telaffuz, anlaşılmayan girdilerin öğrenenlerin kaygılı olmalarına sebep olan faktörlerden olduklarını eklemiştir. Öğrenciler için arkadaşlarının önünde konuşmak da oldukça problematik bir alan olmuştur. Nitekim Young (1990) 200 üniversite ve lise öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin yüzde %60'ından fazlasının sınıf önünde konuşmak zorunda olmadıklarında kendilerini daha rahat hissettiklerini kaydetmiştir.

Araştırmacıların yöneldiği alanlardan biri de yabancı dil kaygısı ile baş etme yollarını bulmak olmuştur. Bu amaçla Horwitz vd. (1986) tarafından yapılan araştırma, öğrencilere dil kaygısıyla baş etmeyi öğretmeyi veya öğrenme ortamını daha az stresli bir hale getirmeyi önermektedir. Bazı araştırmacılar da kaygının olumsuz etkisini azaltmak veya çoğu kaygı duyulan durumlardan arındırılmış daha rahat bir sınıf atmosferi oluşturmak için çeşitli öğretim metotları ve stratejiler geliştirmişlerdir. (Koch & Terrell 1991; Campbell & Ortiz, 1991; Crookall & Oxford, 1991; Young, 1991; Arnold, 1999).

Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirmenin yanında duyuşsal ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduran Hümanistik öğretim teknikleri ve “Total Physical Response (Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi), The Silent Way (Sessiz Yol Yöntemi), The Natural Approach (Doğal Yaklaşım) ve Community Language Learning (Grup ile Dil Öğrenme Yöntemi)” gibi yaklaşımlar özellikle öğrencilerin kaygılarını ve korkularını hafifletmek için tasarlanmışlardır. Örneğin; Natural Approach (Doğal Yaklaşım)'ın kullanıldığı sınıf ortamlarında öğrencilerin verdikleri tepkileri inceleyen Koch ve Terrell (1991), öğrencilerin aslında hiçbir aktiviteyi rahat bulmamalarına rağmen, grup çalışması ve tartışması gibi aktivitelerin onlar için daha az kaygı yarattığını belirtmişlerdir.

Campbell ve Ortiz (1991) tarafından öne sürülen bir diğer öneri de öğrencilerin yaşadıkları endişelerle ilgili arkadaşları veya öğretmenleriyle konuşmaları ya da kaygı duydukları durumlara ilişkin günlük tutmalarıdır. Oxford (1999) duyguların kaydedilmesinin önemini vurgulayarak kaygıyı azaltmada faydalı olabilecek başka öneriler de listelemiştir. Bunlar; derin nefes alma, meditasyon, müzik dinleme gibi fiziksel/duyuşsal stratejiler ile öz değerlendirme, olumlu içsel konuşma gibi cesaretlendirme yöntemleridir.

2.10.2. Türkiye’deki İlgili Araştırmalar

Yabancı dil kaygısı ile ilgili çalışmaların yurtdışında daha erken başlayıp ve yaygınlaştığını, ülkemizde ise bu alanla ilgili çalışmaların son yıllarda yoğunluk kazandığını söyleyebiliriz. İlgili çalışmalar incelendiğinde, genel olarak kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi tespit etme, yabancı dil kaygısının hangi değişkenlerden etkilendiğini belirleme ile özellikle konuşma ve dinleme dil beceri alanlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı durumlarını saptamaya yönelik çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir.

Dalkılıç (2001), Dicle Üniversitesi Yabancı Dil Bölümü öğrencilerinin kaygıları ve konuşma derslerindeki başarıları arasındaki ilişki üzerine odaklanmıştır. Yaptığı araştırmada önemli ilişkiler tespit etmiş ve tedirginlik, özgüven eksikliği, utangaçlık, bilgi eksikliği ve etraftakilerin yüksek beklentileri gibi faktörlerin kaygıya yol açtığını kaydetmiştir. Ayrıca bütün bu faktörlerin konuşma derslerinde yaşanan başarısızlıkların en önemli sebebi olduğunu eklemiştir. Bekleyen (2004) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmen tutumlarının ve akranların yabancı dil kaygısı üzerindeki etkilerini bulmak amaçlanmış ve sonuç olarak da bu faktörlerin yabancı dil kaygısı ile direk bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öner ve Gedikoğlu (2007) 2004-2005 öğretim yılında 142 erkek, 151 kız çocukla yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında yürüttükleri araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeyleri, meslekleri, cinsiyetleri, mezun oldukları ve okudukları okul türü ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasında bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, Tokur ve Kaçire’nin (2015) araştırması incelediğinde; yabancı dil beceri alanlarının, okul dışındaki öğrenme çevrelerinin, yabancı dil öğretim programının içeriğinin, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin, öğretim teknolojileri ve materyallerin ve yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilere yönelik tutumlarının yabancı dil kaygısına sebep olan faktörler olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Yabancı dil kaygısına yönelik öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin özellikle konuşma becerisi alanında daha fazla gerginlik yaşadıkları kaydedilmiştir. Ayrıca ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenme ortamlarının onların psiko-sosyal düzeyine göre düzenlenmesinin, öğrencileri hedef dili öğrenmeye yönelik istekli, güdülenmiş ve aktif kılmasının yanında, yabancı dil kaygı düzeylerini de azalttığı görüşü ön planda olmuştur.

Yabancı dil kaygısı ile ilgili tez çalışmaları incelendiğinde ise, araştırmaların üniversite düzeyine odaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca kaygının yaş, cinsiyet, sosyal faktörler gibi birçok değişken açısından incelendiği birçok çalışma da ilgili yazında yer bulmuştur.

Er'in (2011) araştırması Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf 535 öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) ve Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Envanteri (BALLI) kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının baba mesleğine, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının ailenin aylık gelirin, anne baba öğrenim düzeyine, zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının kardeş sayısına, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyete, baba mesleğine, ailede yabancı dil bilen bireye, ailede yabancı dil bilen birey sayısına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır.

Karabıyık (2012) Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulunda geçmiş yıllardaki hazırlık sınıfı deneyiminin, yaşın ve cinsiyetin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 124 öğrenci katılmıştır. Veriler Aydın (2001) tarafından geliştirilen Türkçe Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizi öğrencilerin orta derecede yabancı dil kaygısına sahip olduklarını ve yaşın yabancı dil kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna karşılık geçmiş yıllardaki hazırlık sınıfı deneyiminin ve cinsiyetin Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak, Uzun (2014) tarafından Edirne ilinde öğrenim görmekte olan lise ve üniversite toplamda 569 öğrencinin yabancı dil kaygı düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma 2012-2013 akademik yılının Bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri, ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarında lise öğrencilerinden daha yüksektir. Bunun yanında, araştırmaya katılan

kız öğrencilerin ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında belirtilen kaygıları erkeklere göre daha yoğun bir şekilde yaşadığı tespit edilmiştir. İncelenen son değişken olan öğrencinin algıladığı yabancı dil seviyesinde de, öğrenci tarafından algılanan dil seviyesi arttıkça kaygı düzeyinin düştüğü saptanmıştır.



3. YÖNTEM

Bu araştırmada, Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Anadolu Lisesinde öğrenim gören ve zorunlu yabancı dili İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye dönük kaygılarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma durumu betimlemeye yönelik olup genel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013). Bu tür araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezi ile ilçelerindeki Anadolu Liselerine devam eden 31.376 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 858 öğrenci oluşturmuştur.

3.2.1. Araştırma örnekleme değişkenlerinin veri analizi

Diyarbakır il merkezi ve ilçelerindeki 46 resmi ortaöğretim kurumu arasından basit tesadüfi örnekleme sekiz Anadolu Lisesi belirlenmiştir. Bu okullarda 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam öğrenci sayısının büyüklüğüne bakılarak hazırlanan ölçekler 858 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten hatalı veya eksik doldurulanlar araştırmadan çıkarılmış ve çalışmaya 840 öğrenci dâhil edilmiştir.

Araştırma örnekleminin cinsiyet, sınıf ve aile gelir düzeyine ilişkin değişkenlerin dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere ait özellikler

Kişisel Özellikler	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Erkek	384	45,7
Kadın	456	54,3
Sınıf		
9	258	27,4
10	230	25,0
11	189	22,5
12	163	19,4
Aile Gelir Düzeyi		
1500 ve altı	454	54,0
1501-2500	254	30,2
2501 ve üzeri	132	15,7

Araştırmada örneklem olarak seçilen öğrencilerin % 45,7 'si erkek % 54,3'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf bazında örneklem içindeki oranlarına bakıldığında, % 27,4'ünün 9. sınıf, % 25'inin 10. sınıf, % 22,5'inin 11. sınıf ve % 19,4'ünün 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre dağılımlara bakıldığında, ailelerin % 54'ünün aylık gelir durumunun 1500 lira ve altı olduğu, % 30,2'sinin 1501-2500 lira arasında olduğu ve % 15,7'sinin de 2501 lira ve üzeri olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yabancı dile ilişkin özelliklerine ait dağılımlar

	Öğrenci Sayısı (N)	Yüzde (%)
Dil Kursu		
Evet	83	9,9
Hayır	757	90,1
İnternet sıklık		
Sıklıkla kullanıyorum	219	26,1
Bazen kullanıyorum	529	63,0
Hiç kullanmıyorum	92	11,0
Yabancı dil sıklık		
Sık sık çalışıyorum	186	22,1
Bazen çalışıyorum	471	56,1
Hiç çalışmıyorum	183	21,8
Yabancı dil beceri alanı		
Okuma	82	9,8

Yazma	64	7,6
Dinleme	153	18,2
Konuşma	541	64,4
Toplam	840	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile ilişkin dağılımlarına bakıldığında, % 9,91'i daha önce yabancı dil kursuna katılmıştır, % 90,1'i ise herhangi bir yabancı dil kursuna devam etmemiştir. Öğrencilerin % 26,1'i interneti sık sık kullandıklarını, % 63'ü bazen kullandıklarını ve % 11'i ise hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Okulda öğretilen yabancı dil dersini çalışma bazında örneklem içindeki oranlara bakıldığında, öğrencilerin % 22,1'i sık sık çalıştıklarını, % 56,1'i bazen çalıştıklarını ve % 21,8'i hiç çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Yabancı dil derslerinde, öğrencilerin % 9,8'inin okuma alanında, % 7,6'sının yazma alanında, %18,2'sinin dinleme alanında ve % 64,4'ünün konuşma alanında en çok tedirginlik yaşadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi soruları ilk bölümde, Aydın (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 32 maddeden oluşan “Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) ise ikinci bölümde sunulmuştur.

3.3.1. Demografik Özellikler

Ölçeğin ilk bölümünde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetleri, sınıfları, ailelerinin gelir düzeyleri, yabancı dil kursuna gidip gitmedikleri, interneti hangi sıklıkta kullandıkları, okulda öğretilen yabancı dil dersini hangi sıklıkta çalıştıkları ve yabancı dil dersinde hangi beceri alanında en çok tedirginlik yaşadıkları konusunda sorular bulunmaktadır. Bu bölümün ilgili maddeleri oluşturulurken, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin araştırmalarda kullanılan bazı sorular ve ölçekler incelenmiştir (Aida, 1994; Arnold & Brown, 1999; Aydın ve Zengin, 2008; Baş, 2014; Bekleyen, 2009; Chastain, 1975; Cheng, Horwitz & Shallert, 1999; Dörnyei 2005; Ekmekyermezoğlu, 2010; Gilmore, 2007; Krashen, 1982; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; MacIntyre, 2002; MacIntyre & Gardner, 1989,1994; Saito, Horwitz & Garza, 1999; Vogely, 1998; Von Wörde, 1998; Young, 1990,1991). Ayrıca ölçek yabancı dil ve eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyelerine incelettirilerek, onları görüş ve önerileri doğrultusunda son haline getirilmiştir.

3.3.2. Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği

Yabancı dil kaygı ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş 32 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, aynı zamanda ölçeği geliştiren Horwitz (1986) tarafından yapılmıştır. 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 ve sekiz hafta sonundaki tekrar test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, $p=0.001$ bulunmuştur.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği yurt dışında pek çok araştırmacı tarafından ‘geçerli’ ve ‘güvenilir’ bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (Horwitz vd., 1986; Price, 1991; Aida 1994; Cheng et al., 1999). Scovel (1978) yabancı Dil Kaygı Ölçeği’ni kaygı çalışmalarında önemli bir adım olarak görmüş ve ölçeğin kullanımının ardından gerçekleştirilen çalışmaların birbirine yakın ve birbirini destekleyici sonuçlar vermeye başladığını belirtmiştir.

Aida (1994) yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğini Japonca öğrenen 96 yabancı dil öğrencisi üzerinde uygulamış ve yaptığı çalışmada ölçeğin iç tutarlılığını 0.94 olarak bulmuştur. Bunun sonucunda, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin İngilizce dışındaki dillere uyarlandığında da öğrencilerin yaşadıkları kaygı düzeyini ölçmede oldukça güvenilir olduğunu belirtmiştir.

Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadeleri “(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum” şeklinde yanıtlamaları ve her durum için kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 32 ile 160 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte hem “olumlu” hem de “olumsuz” ifadeler yer almaktadır. Olumsuz ifadelerdir puanlanırken, 1 yerine 5, 5 yerine 1 puanlanmıştır. Olumlu ifadeler ise, verilen yanıtların gerçek puan değerleri ile hesaplanmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeğinin Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlik analizleri yapıldığı için bu çalışmada geçerlik çalışması yapılmamıştır. Diyarbakır il merkezi ve ilçelerinde çalışmaya dâhil edilen Anadolu Lisesinde okuyan 840 öğrenciye ait sonuçlar değerlendirildiğinde, bu çalışma için ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alpha 0.92 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecine başlanılmadan önce gerekli yasal izinler alınmış, okul müdürleri ve öğretmenlerle de görüşülmüştür. Veri toplama sürecinde uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulanması için sunulan ölçek gönüllülük esasına dayanarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden öncelikle ölçekte yer alan demografik bilgilerin bulunduğu ilk bölüm ve ardından Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin bulunduğu ikinci bölümün eksiksiz olarak doldurulması istenmiştir. Formlarda eksiklik tespit edilen öğrencilerin formları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler betimlenmiş ardından öğrencilere uygulanan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Analiz işlemlerinde ilgili paket programlarından olan SPSS 16.0 for Windows programından faydalanılmıştır.

Veriler analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca araştırma için varyansların homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Levene Homojenlik Testi ve alınan örneklem puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları

Değişkenler	Levene testi	p
Cinsiyet	3,38	0,06
Sınıf	0,51	0,67
Aile geliri	2,34	0,09
Dil kursu	0,58	0,45
İnternet sıklık	0,55	0,58
Yabancı dil sıklık	2,73	0,06
Yabancı dil beceri	0,11	0,95
Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Normallik Sonucu	Kolmogorov- Smirnov (K-S)	p
	1,21	0,10

p<0,05

Analiz sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=,05$ 'den büyük olması durumunda puanların normal biçimde sapma gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2007). Araştırma için toplanan verilere yapılan normallik ve homojenlik testleri sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır (Tablo 5; Tablo 6).

İstatistiksel analiz işlemlerinde güven aralığı $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekleşme düzeyinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, bunların sınırları ve verilen ağırlıklar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Ankette Var Olan Seçeneklerin Ağırlığı ve Sınırı

Seçenekler	Verilerin ağırlığı	Sınırı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80

Ayrıca veriler normal bir dağılım gösterdiği için karşılaştırma analizlerinde parametrik testlerden *T Testi* ve *Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova)* kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda:

- Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve yabancı dil kursu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
- Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların sınıf türü, aile gelir düzeyi, interneti kullanma sıklığı, yabancı dil dersini çalışma sıklığı ve yabancı dil beceri alanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
- Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD testi* uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel veri analizi yöntemleri kullanılarak araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan bulgular ve bunların yorumlanması elde edilme evrelerine göre sıralanmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine ilişkin madde ortalamaları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yabancı Dil kaygılarına ilişkin elde edilen ortalamalar maddeler halinde aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Madde Ortalamaları

Maddeler	\bar{X}	SS
1. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum	3,32	1,37
2. Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum	2,99	1,51
3. Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum	2,85	1,62
4. Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor	2,73	1,55
5. Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim	2,49	1,60
6. Yabancı dil dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum	2,50	1,51
7. Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum	2,92	1,53
8. Yabancı dil derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum	3,17	1,56
9. Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum	3,46	1,46
10. Yabancı dil derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor	3,37	1,53
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum	3,52	1,46
12. Yabancı dil derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum	2,80	1,60
13. Yabancı dil derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum	2,37	1,52
14. Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor	2,98	1,52
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor	2,79	1,49
16. Yabancı dil derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste Heyecanlanıyorum	2,37	1,54

17.	Yabancı dil derslerine girmek istemiyorum	2,42	1,62
18.	Yabancı dil derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum	2,80	1,56
19.	Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor	3,18	1,61
20.	Yabancı dil dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını Hissediyorum	2,77	1,62
21.	Yabancı dil sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor	2,51	1,58
22.	Kendimi yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum	2,72	1,55
23.	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi yabancı dil konuştuğunu Düşünüyorum	2,60	1,53
24.	Diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşurken kendimi çok tedirgin Hissediyorum	2,62	1,56
25.	Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum	2,16	1,41
26.	Yabancı dil dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam Karışıyor	2,41	1,51
27.	Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum	2,24	1,50
28.	Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum	2,64	1,54
29.	Yabancı dil konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor	2,91	1,56
30.	Yabancı dil konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe Duyuyorum	2,48	1,57
31.	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum	2,40	1,44
32.	Yabancı dil öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum	2,89	1,63
Toplam		2,76	0,84

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}=2,76$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama Tablo 6'da da gösterildiği gibi "kararsızım" (2,61-3,40) düzeyine denk gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı yaşayıp yaşamadıkları konusunda emin olmadıkları, Yabancı Dil Kaygı Ölçeğindeki görüşlere orta derecede katıldıklarını ya da katılmadıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinden ortalaması en yüksek olan iki görüş şöyledir:

- Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum ($\bar{X}=3,52$).
- Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum ($\bar{X}=3,46$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalaması yüksek çıkan görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin “*Katılıyorum*” (3.41-4.20) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde başkalarının endişelerini anlayabildikleri ve cevabı önceden hazırlanmamış soruları yanıtlamak zorunda kaldıklarında tedirginlik yaşadıkları genel kabul gören görüşler arasındadır.

Öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinden ortalaması en düşük olan iki görüş şöyledir:

- Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum ($\bar{X}=2,16$).
- Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum ($\bar{X}=2,24$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortalaması düşük çıkan görüşlerine bakıldığında bu görüşlerin “*Katılmıyorum*” (1,81-2,60) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinin hızlı akışından dolayı uyum sağlamayla ilgili kaygı verici bir durum yaşadıkları ve kendilerini tedirgin ve güvensiz hissettikleri ile ilgili görüşler genel olarak kabul görmemiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Erkek	384	2,71	0,80	1,65	0,09
Kadın	456	2,80	0,86		
Toplam	840	2,76	0,84		

p<0,05

Tablo 8’de erkek ve kız öğrencilerin Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları verilmiştir. Erkek öğrencilerin ortalaması 2,71; kız öğrencilerin ortalamasının ise 2,80 olduğu ortaya çıkmıştır. Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda, kız öğrencilerin

görüşlerinin ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1,65$; $p=0,09$).

Tablo 9. Sınıf Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	ss	Kt	sd	Ko	F	p	Fark	
9.sınıf	258	2,90	0,81	Gruplar Arası	16,045	3	5,35			
10.sınıf	230	2,68	0,80	Grup İçi	571,132	836	0,68	7,82	0,00	A-B*
11.sınıf	189	2,85	0,83	Toplam	587,177	839				A-D*
12.sınıf	163	2,54	0,88							B-C*
Toplam	840	2,76	0,84							C-D*

$p<0,05$

Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,82$; $p=0,00$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Varyanslar homojen olduğunda yaygınlıkla kullanılan LSD Testi tercih edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın 9. sınıf ile 10. sınıf, 9. sınıf ile 12. sınıf; 10. sınıf ile 11. sınıf ve 11. sınıf ile 12. sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin diğer gruplara oranla daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin sınıf türlerinin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri konusunda etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Aile Gelir Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Aile gelir	n	\bar{X}	Ss	Kt	sd	Ko	F	p	Fark	
A. 1500 ve altı	454	2,81	0,81	Gruplar Arası	6,191	2	3,09			
B. 1501-2500	254	2,78	0,83	Grup İçi	580,986	837	0,69	4,459	,012	A-C*
C. 2501 ve üzeri	132	2,56	0,92	Toplam	587,177	839				B-C*
Toplam	840	2,76	0,84							

$p<0,05$

Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, aile gelir değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,45$; $p=0,01$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. Varyanslar homojen olduğunda yaygınlıkla kullanılan LSD Testi tercih edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1500 ve altı ile 2501 ve üzeri, 1501-2500 ile 2501 ve üzeri gelir düzeylerinde olduğu saptanmıştır. Bu durumda gelir düzeyi 2501 ve üzeri olan öğrencilerin diğer gruplara oranla daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin aile gelirlerinin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri konusunda etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Yabancı Dil Kursuna Katılma Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Dil kursu	N	\bar{X}	ss	t	p
Evet	83	2,60	0,89	1,84	0,06
Hayır	757	2,78	0,83		
Toplam	840	2,76	0,84		

$p<0,05$

Tablo 11’de yabancı dil kursuna katılan ve katılmayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları verilmiştir. Örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, dil kursu değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda, yabancı dil kurslarına katılan ve katılmayan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=1,84$; $p=0,06$).

Tablo 12. İnternet Sıklığı Değişkenine Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İnternet Sıklığı	n	\bar{X}	ss	Kt	sd	Ko	F	p	Fark
A. Sıklıkla Kullanıyorum	219	0,86	2,64	Gruplar Arası	6,787	2	3,393		
B. Bazen Kullanıyorum	529	0,81	2,77	Grup İçi	580,390	837	,693	4,89	0,00
C. Hiç Kullanmıyorum	92	0,85	2,96	Toplam	587,177	839			
Toplam	840	0,83	2,76						

$p < 0,05$

Örnekleme grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, internet sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=4,89$; $p=0,00$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Varyanslar homojen olduğunda yaygınlıkla kullanılan LSD Testi tercih edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın interneti sıklıkla kullanan öğrenciler ile bazen kullanan öğrenciler ve interneti sıklıkla kullanan ile hiç kullanmayan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda interneti sıklıkla kullanan öğrencilerin diğer gruplara oranla daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin interneti kullanım sıklığının yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri konusunda etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Tablo 13. Yabancı Dil Dersini Çalışma Sıklığı Değişkenine göre Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yabancı dil sıklığı	n	\bar{X}	Ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark				
A.Sıklıkla çalışıyorum	186	2,57	0,79	Gruplar Arası	9,550	2	4,775	6,91	0,00	A-B* A-C*				
B.Bazen çalışıyorum	471	2,84	0,82								Grup İçi	577,62	837	,690
C.Hiç çalışmıyorum	183	2,76	0,90								Toplam	587,17	839	
Toplam	840	2,76	0,84											

$p < 0,05$

Örnekleme grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, yabancı dil dersini çalışma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,91$; $p=0,00$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Varyanslar homojen olduğunda yaygınlıkla kullanılan LSD Testi tercih edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrenciler ile bazen çalışan öğrenciler ve yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrenciler ile hiç çalışmayan öğrenciler

arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrencilerin diğer gruplara oranla daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin yabancı dil dersini çalışma sıklığının yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri konusunda etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

Tablo 14. Yabancı Dil Beceri Alanı Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Yabancı Dil Beceri	N	\bar{X}	Ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark
A. Okuma	82	2,65	0,82	Gruplar Arası	12,057	3	4,019			
B. Yazma	64	2,48	0,83	Grup İçi	575,120	836	0,688	5,842	,001	B-D*
C. Dinleme	153	2,64	0,87	Toplam	587,177	839				C-D*
D. Konuşma	541	2,84	0,82							
Toplam	840	2,76	0,84							

$p < 0,05$

Örnekleme grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, yabancı dil beceri alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,84; p=0,00$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Varyanslar homojen olduğunda yaygınlıkla kullanılan LSD Testi tercih edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın yazma ile konuşma ve dinleme ile konuşma dil beceri alanları arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda konuşma alanında öğrencilerin diğer dil beceri alanlarına oranla daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler sonucunda yabancı dil beceri alanlarının, öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri konusunda etkili bir değişken olduğu görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Araştırmada Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamasının erkek öğrencilerden yüksek olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öner ve Gedikoğlu'nun (2007) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının cinsiyet faktörüne göre değişmediği şeklinde ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ülkemizde yapılan bir başka araştırmada, Sarıgül (2000) ise kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla sürekli kaygı taşıdıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu durumda kız öğrencilerin yabancı dil kaygı ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasının nedeni yaşadıkları sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Aydın'ın (2013) ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil derslerinde yaşadıkları sınav kaygıları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları, yabancı dil sınavlarında erkek öğrencilerin kaygı durumlarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına karşın, kız öğrencilerin daha fazla tedirginlik yaşadıklarını göstermektedir. Buna rağmen cinsiyet faktörünün öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin konuşma kaygısını araştıran Wang (2010), konuşma kaygısının cinsiyetle ilişkili olmadığını bulmakla beraber, kız öğrencilerin daha kaygılı olduklarını eklemiştir. Bu sonuçlar, yabancı dil kaygısı ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmacılardan Güçbilek'in (2014) kız öğrencilerin anlamlı bir farklılıkla daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıkları ve cinsiyetin yabancı dil kaygısında belirleyici bir değişken olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Literatürde sıkça yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıklarına dair sonuçların aksine, Hussain, Shahid ve Zaman (2011) kız öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumlardan dolayı daha az kaygılı olduklarını ortaya çıkarmıştır. Batumlu (2006), benzer şekilde kız çocuklarının yabancı dil öğrenmeye karşı yaklaşımlarının erkek çocuklardan daha ılımlı olduğunu, erkek çocuklarının yabancı dil öğrenimine kız öğrenciler kadar gerekli bakmadıklarını ve daha olumsuz bir tutum sergilediklerini belirlemiştir. Diğer taraftan, Aida (1994) ve Na (2007) erkek öğrencilerin yabancı dil derslerinde daha fazla kaygı yaşadıklarını destekleyen sonuçlara ulaşmakla birlikte, bu farklılığın anlamlı olmadığını eklemiştir. Campbell (1999)

ise, yaptığı ilk araştırmada yabancı dil kaygısı ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki tespit edemezken, yoğunlaştırdığı dil öğretim süreçlerinden iki hafta sonra uyguladığı aynı anketle, cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit etmekle beraber erkek öğrencilerin daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın 9. Sınıf ile 10. Sınıf, 9. Sınıf ile 12. Sınıf; 10. Sınıf ile 11. Sınıf ve 11. Sınıf ile 12. Sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda 9. ve 11. sınıf öğrencilerinin diğer gruplardan daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir. Bu sınıflardaki öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde daha fazla zorluk yaşadıkları ve geçirdikleri öğrenim yaşantılarının öğrencilerdeki yabancı dil kaygısını arttıracak nitelikte olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir. Ayrıca 9. sınıf öğrencilerinin haftalık yabancı dil derslerinin daha fazla olduğu göz önünde bulundurulursa, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenimini ilerdeki kariyer hayatları açısından daha fazla ciddiye aldıkları ve bir yabancı dil bilme ihtiyacına ilişkin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı tedirginliklerinin arttığı söylenebilir. 11. sınıf öğrencilerinin daha fazla kaygı duymalarını ise Young'ın (1991) yabancı dil kaygı düzeyinin verilen eğitimin niteliğinden etkilenebileceği teziyle açıklamak mümkündür.

Araştırmanın sonuçları Dewaele, Petrides ve Furnham (2008) tarafından yapılan çalışmayla ortaya çıkan kaygı ve yaş arasında negatif korelasyon olduğu şeklindeki bulguları kısmen destekler niteliktedir. MacIntyre ve Gardner (1989), dil öğreniminin ilk aşamalarında dil kaygısı düzeyinin en fazla olabileceğini fakat yabancı dilde yeterlilik seviyesi arttıkça kaygının azaldığını öne sürmüşlerdir. Bu teori literatürdeki birkaç çalışmayla da desteklenmiştir (Gardner, Smythe & Brunet, 1977; Chapelle & Roberts, 1986). Dolayısıyla araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden yüksek çıkması, yabancı dil derslerinin başlangıç aşamalarında maruz kaldıkları yoğun dil edinme süreçlerinin onları endişelendirdiği ile açıklanabilir.

İlgili literatür incelendiğinde yabancı dil kaygısının sınıf düzeyi ilerledikçe daha fazla yaşandığına dair bulgulara da rastlanılmaktadır. Örneğin, Onwuegbuzie vd. (1999) öğrenilen dili düzgün bir aksağınla konuşabilme yeteneğinin yaşla birlikte azalmasından dolayı yüksek sınıflardaki öğrencilerin daha fazla kaygı duyabileceklerine dikkat çekmiştir. Ayrıca Park'a (2000) göre kişilerin bilişsel kapasiteleri, konuşma hızları, işleyen belleğin fonksiyonları gibi yaşla ilişkili faktörler, bireylerde hata yapma korkusuna sebep olarak onların dil öğrenim sürecine katılımlarını azaltmakta ve bireylerde çekimserliğe ya da endişe duymaya neden

olmaktadır. Bu noktada Krashen ve Terrel (1983) “Duyuşsal Filtre Hipotezi” olarak adlandırdıkları dil edinim aracında çocuklar ve ergenlik çağındaki gençler arasındaki farklara dikkat çekerek, çocukların kendilerini algılama veya kontrol mekanizmaları gelişmediği için yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı yaşamadıklarını öne sürmüşlerdir. Çocukların dili kullanırken kuralların farkında olmadıklarını, bu yüzden de yetişkinler gibi hata yapmaktan korkmadıklarını ve dil ortamlarına daha kolay uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Ellis’e (1995) göre bu aşama Lenneberg’in “Kritik Dönem Hipotezi”nde de yer bulan, çocuklar için dil ediniminin doğal ve çabasız bir şekilde gerçekleştiği ve beynin daha esnek olduğu dönemdir. Ancak ergenlikle birlikte dilbilgisi kurallarına uyma veya kalıplara göre öğrenmenin önem kazanmasıyla, genç yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin yapay bir süreç haline geldiğini savunmuştur. Benzer şekilde, Littlewood (1984) dil ediniminde yaş faktörünün önemini vurgulayarak, ergenlikte hata yapma korkusu ve öğrenilmesi gereken dilbilgisi kurallarının yanı sıra sınavların da kaygıya neden olabileceğini eklemiştir.

Horwitz (1988) daha büyük yaştaki öğrencilerin yabancı bir dili konuşmak için akıcı ve doğru bir aksağanın mutlaka olması ve bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında tahmin etme tekniğinin kullanılmaması gerektiği yönündeki yabancı dile dair geliştirdikleri inançların onları daha da kaygılandırıldığını savunmaktadır. Johnstone’a (2009) göre, öğrencileri kaygılandıran bir diğer etken de yaşları ilerledikçe küçük düşme potansiyeline sahip durumlardan ve kendilerini rahat hissetmedikleri öğrenme ortamlarından kaçınmaya daha fazla meyilli olmalarıdır. Bu sonuçlar, araştırmada 12. sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygısını en alt düzeyde yaşadıklarına dair ortaya çıkan bulguları desteklememektedir. Bu durum, 12. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarına harcadıkları zamanın yoğunluğundan ve yaşadıkları bu stresli sürecin yabancı dil kaygısını daha geride bırakmasından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu dönemde daha esnek ve rahat bir öğrenme çevresi oluşturmaları öğrencilerdeki yabancı dil kaygı düzeyinin azalmasını etkilemiş olabilir.

Araştırmada, örneklem grubunun Yabancı Dil Kaygı Ölçeği puanlarının ortalamalarının, aile geliri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Söz konusu anlamlı farklılığın 1500 lira ve altı ile 2501 lira ve üzeri, 1501-2500 lira ile 2501 lira ve üzeri gelir düzeylerinde olduğu saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin ailelerinden aylık geliri 2501 lira ve üstü olanların lehine olduğu bu yüzden yabancı dil kaygısını diğer gruplara oranla daha alt bir düzeyde hissettikleri söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek olan aileler okulu öğrencileri yaşama hazırlayıcı önemli bir kurum olarak görmekte ve çocuklarına eğitim konusunda daha çok imkân sunabilmektedirler. Bu tür aileler çocuklarının eğitim almasını yasal bir zorunluluktan öte görüp okul ve okul dışı destekleyici faaliyetler ile yakından ilgilenirler. Ailenin sergilediği bu destekleyici tutumlar çocuklarının okula yaklaşımlarını etkileyip, okulda öğretilen derslere daha katılımcı ve yüksek bir farkındalıkla bakmalarını sağlayabilir. Bu durumda öğrencilerin yabancı dil derslerinin gerekliliği ve öneminin farkında olduğu söylenebilir. Ailelerinin de bu bilinçle çocuklarının dil öğrenimi için gerekli maddi imkânları sağlayabildikleri göz önünde bulundurulursa öğrencilerin daha rahat bir süreç geçirdikleri ve daha az tedirginlik yaşadıkları söylenebilir.

Tomul'a (2007) göre, sosyo-ekonomik değişkenlerden biri olan ailenin gelir durumunun öğrencilerin yabancı dil başarısı üzerine etkisi ile ilgili genel bir çerçeve çizildiğinde, bu faktörün çocukların okuldaki ve hayattaki başarılarında oldukça önemli etkileri olduğu savunulabilir. Dolayısıyla yüksek gelir düzeylerine sahip ailelerin yabancı dil eğitimi konusunda çocuklarını daha fazla destekledikleri söylenebilir. Bu destekler kitap, okul ve kurs ücretleri gibi doğrudan olabileceği gibi, iyi bir sosyal çevre sağlama adına gelişmiş bölgelerde ikamet etme ve iyi eğitim veren öğretim kurumlarına gidebilme imkânı sunmak gibi dolaylı olarak da gerçekleşebilir. Dolayısıyla sağlanan bu geniş olanaklar göz önünde bulundurulursa yabancı dilde başarı elde edilebileceği, çocukların özgüvenlerinin artacağı ve kaygı düzeylerinin azalabileceği söylenebilir.

Uzun ve Sağlam (2005) ve Arı (2007) yaptıkları çalışmalarda aile gelir düzeyi yüksek olan çocukların başarı düzeylerinin de daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Dolayısıyla artan akademik başarıyla kaygı düzeyinin negatif ilişkili olduğundan bahsedilebilir. Diğer taraftan araştırmanın bulguları Er'in (2011) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Nitekim araştırmasında aile geliri yüksek olan Anadolu Lisesi öğrencilerinin daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıklarını kaydetmiştir. Bu durumu çocuklarına çeşitli maddi imkanları sunan ailelerin buna karşılık olarak yüksek başarı beklentisine girip onların kaygı yaşamalarına neden olduklarıyla açıklamıştır.

Araştırmada öğrencilerin öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa katılıp katılmadıklarına göre yabancı dil kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak yabancı dil kursuna katılmayan öğrencilerin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin yabancı dil kursuna katılanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kursa katılmayan öğrencilerin biraz daha kaygılı oldukları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları Er'in (2011) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada zorunlu yabancı dil dersi alan öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa giden ve gitmeyenlerin sayıları incelendiğinde, kursa gitmeyenlerin sayısının gidenlerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Ona göre, bu durum çocukların okulda aldıkları eğitimin yeterli olduğuna ya da diğer dersleriyle ilgili yoğunluktan dolayı kursa gidemediklerine işaret teşkil edebilir. Ayrıca kursa gitmeyenlerin gidenlere göre kaygılarının biraz yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla kursa gitmenin yabancı dil öğrenme kaygısını biraz azaltabileceğini öne sürmüştür.

Araştırmanın sonuçları Ekmekyermezoğlu'nun (2010) da çalışmasını desteklemektedir. Bu çalışmada dershaneye giden veya özel ders alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun da dershanelerin veya özel derslerin öğrencilerin sınıf ortamında öğrenemediklerini öğrenmelerine veya öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmasından kaynaklanabileceğini savunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlara göre herhangi bir yabancı dil kursuna katılan öğrencilerin akademik başarılarının artmasıyla kaygı düzeylerinin azabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinin interneti kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın interneti sıklıkla kullanan öğrencilerin lehine olduğu göz önünde bulundurulursa, bu gruptaki öğrencilerin diğer gruplara oranla daha alt bir seviyede yabancı dil kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

McBride'a (2009) göre, yirmi ya da belki otuz yıl öncesinde doğan insanların bile hayatlarında internet önemli bir yer edinmektedir. İnsanlar evlerinde, sınıflarında hatta sıklıkla ceplerinde bile internete ulaşma olanağına sahiptirler. Ona göre teknolojiye bu kadar yüksek seviyede bir maruz kalış insanların internet kullanımında uzmanlaşmasına ve teknolojiyi yaşamlarıyla bütünleştirmelerine yardım etmektedir. Günlük hayatta bu teknolojileri benimseyerek kullanan bireylerin sayısının fazlalığı, öğretmenleri internet teknolojilerini dil öğretiminde kullanmaya teşvik eder bir hal almıştır (Solmaz, 2015). Kinginger (2007) benzer durumu vurgulayarak, bu aygıtın dil öğrenme süreciyle ilişkilendirilebileceğini ve öğrencilerin güdülenmesinde önemli bir adım olabileceğini savunmuştur.

Baez-Holley (2013) internetin eğitim ortamlarına uyumunun öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecek bir araç gibi kullanılabilmesini belirtmiştir. Bu durumun öncelikli olarak bireyin öğrenme süreci ve akademik performansı üzerinde pozitif etki yaratacağına

inanmıştır. İkinci olarak, internet kullanımının özellikle öğrenciler arasında yaygınlık kazanmasından dolayı öğrenci ve öğretmen rollerinin değişime uğrayacağını ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olup öğrenci merkezli anlayışın fazlasıyla baskın olacağını savunmuştur. Ayrıca öğrencilerin internet sayesinde yaratıcılıklarını, motivasyonlarını ve dil öğrenmeye karşı ilgilerini arttırabileceklerini eklemiştir. İnternetin bahsedilen yararları göz önüne alındığında, internetin sınıfın amaç ve çıktılarını destekleyecek şekilde öğretim programıyla bütünleştirilmesinin önemli avantajlar sağlayabileceği öngörülebilir. Yang ve Chen'in (2007) araştırması da bu öngörüye destekler niteliktedir. Onlara göre internetin dil öğreniminde kullanılması iletişimi kolaylaştırmakla birlikte düşünme ve yazma becerilerini geliştirebilir. Ayrıca kaygıyı azaltıp öğrenci güdülenmesini arttırmada ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklemede etkin bir araç olabilecektir.

Aydın'a (2011) göre internet yabancı dil ortamlarında iletişimi ve sınıf içi etkileşimi arttırdığı ve bilgiye ulaşma, onu kullanma ve yeniden işleme imkanı sunduğu için sonsuz bir otantik materyal kaynağıdır. Bu noktada interneti sıklıkla kullanan öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları yabancı dili sınıf ortamında da kullanma şansına erişmeleri onların motivasyonlarını arttırabilir. Lifrieri'nin (2005) araştırması bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Onun araştırmasında öğrencilerin İngilizceye karşı ilgi ve tutumlarının internete sahip olup olmamaya göre değiştiği, internete sahip olan ve internetten daha sık yararlanan öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdikleri tutum ve ilgilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin motivasyonlarının artmasıyla kaygı durumlarının azalabileceği söylenebilir.

İnternet aracılığıyla yabancı dilde sıklıkla müzik dinleyen, film izleyen ya da televizyon dizilerini takip eden, oyun oynayan öğrencilerin öğrenilen dile karşı ilgi ve tutumlarının değişebileceği ve dil öğrenime karşı farkındalık düzeylerinin artabileceğinden söz edilebilir. Örneğin, Chen ve Chen (2009) 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunun yabancı şarkıları dinledikten sonra dili daha fazla öğrenmek istediklerini ve daha güdülenmiş olduklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla, interneti sıklıkla kullanan öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yabancı dili ilgili dile transfer edebileceği ve daha fazla uyarıcıyla karşılaşarak bu alandaki bilgi ve becerilerini geliştirip daha başarılı olabilecekleri bu yüzden tedirginlik düzeylerinin azabileceği söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinin yabancı dil dersini çalışma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrenciler ile bazen çalışan

öğrenciler ve yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrenciler ile hiç çalışmayan öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır. Bu durumda yabancı dil derslerini sıklıkla çalışan öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının diğer gruplardan daha düşük olduğu göz önünde bulundurulursa, bu gruptaki öğrencilerin daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Yabancı dil derslerini sık sık çalışan öğrencilerin öğrenilen dile karşı tutum ve ilgilerinin artmasıyla akademik becerilerinin gelişme göstermesi arasında doğrusal bir ilişkiden bahsedilebilir. Yabancı dil derslerine okul saatleri dışında sık sık zaman ayıran öğrencilerin başarı puanlarının yükselmesiyle özgüvenlerinin artacağı ve yaşayabilecekleri çeşitli endişe ve tedirginliklere karşı önemli bir motivasyon kaynağı olabileceği savunulabilir.

Araştırmanın bulguları Ekmekyermezoğlu'nun (2010) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Onun çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine günlük çalışma süresine göre akademik başarı durumları incelenmiş ve anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin İngilizce dersine ayırdıkları çalışma zamanı arttıkça başarı ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Dolayısıyla başarı seviyesindeki bu artışın öğrencilerin kaygı düzeylerini daha alt bir seviyeye çekebileceği öne sürülebilir.

Diğer taraftan Horwitz vd. (1986) yabancı dil öğreniminde “aşırı çalışma” durumunun da bazı öğrenciler açısından kaygı verici olabildiğine dikkat çekmiştir. Onlara göre, dil performanslarıyla çok fazla ilgilenen öğrenciler hata yaptıkları zaman çok kaygılı olabilmekte ve bunu telafi etmek adına daha fazla çalışabilmektedirler. Dolayısıyla yabancı dil öğrenimine ayrılan sürenin azlığı kadar çok aşırı boyutlarda olması da problematik ve öğrenciler açısından kaygı verici gözükmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler yabancı dil beceri alanları içerisinde en fazla konuşma alanında tedirginlik yaşamaktadır. Bunu okuma ve dinleme alanlarında yaşadıkları tedirginlikler izlemekte olup, yazma alanında ise diğer beceri alanlarına oranla daha hafif bir düzeyde bu olumsuz duyguları hissettikleri tespit edilmiştir. Yabancı dilde konuşmak ve iletişim kurmak yabancı dil öğrenen çoğu öğrenci için oldukça sancılı ve stresli bir süreç olarak değerlendirilebilir. Nitekim ilgili araştırmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Horwitz vd., 1986; Young, 1990; Phillips, 1999; Bekleyen, 2014). Yabancı dil edinimiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin genellikle konuşma alanında daha fazla kaygı yaşadıkları görülebilir.

Konuşma becerisini en basit haliyle üretimsel ve interaktif bir süreç olarak tanımlayan Carter ve Nunan'a (2002) göre konuşma dört aşamada gerçekleşir. Bunlar konuşmacının ne

söyleyeceğini önceden planladığı ilk aşama olan kavramsallaştırma, uygun dilbilimsel yapıların seçildiği biçimlendirme aşaması, konuşmacının kelimelerini söylediği telaffuz aşaması ve son aşama da konuşmacının konuşmasını kontrol edip öz değerlendirme yaptığı adımdır. Bu aşamaların hepsi oldukça kısa bir sürede tamamlandığı için bütün adımları takip etmek konuşmacı için imkânsızdır. Bu yüzden Carter ve Nunan (2002), bu aşamaların başarılı bir şekilde tamamlanmasını otomatikliğe yani seri olmaya bağlamışlardır. Onlara göre bu adımların hızlı bir şekilde gerçekleştirilememesinden dolayı yabancı dil öğrenimi sürecinde her aşama ikinci dili konuşanlar açısından bazı zorluklara neden olabilmektedir. Huang (1998) tarafından Amerika’da gerçekleştirilen çalışmada bu ‘otomatiklik’ durumunun öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu ve konuşma becerisi alanında yaşanan kaygıların temel sebeplerinden olduğu yansıtılmıştır.

Phillips’e (1999) göre, yabancı dil öğrenen öğrenciler özellikle sözlü iletişim gerektiren aktiviteler süresince oldukça fazla tedirginlik yaşamakta ve bu durum onların ilgili dile karşı tutum ve motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Young (1990) öğrencilerin alışkın olmadıkları dilde arkadaşları önünde konuşmak zorunda kaldıklarında yaşadıkları kaygıya dikkat çekerek, sözlü performans gerektiren durumların bireylerin kaçınma davranışlarını göstermelerine oldukça fazla etki edebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Price’in (1991) araştırmasında, benzer şekilde, akranları önünde yabancı dilde konuşmanın öğrenciler açısından kaygı yaratan durumların en başında geldiği vurgulanmıştır. Onun çalışmasında öğrencilerin akranları tarafından maruz kalacaklarını düşündükleri olumsuz tepkilerin, doğru ve hatasız telaffuz etme isteğinin, hata yapma korkusunun ve etkili bir şekilde iletişim kuramayacaklarına dair geliştirdikleri önyargıların konuşma kaygısının temel kaynakları arasında olduğu kaydedilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde konuşma ve dinleme beceri alanlarında kaygı yaşadıkları kabul edilmektedir. Horwitz vd.’nin (1986) belirttiğine göre, kendi yabancı dil becerileri merkezlerine gelen kaygılı öğrencilerin çoğu konuşma alanında yaşadıkları zorluklara ilişkin yardım talep etmektedirler. Öğrenciler yabancı dil ortamlarında önceden hazırladıkları bir metni sunarken ya da alıştırmalara cevap verirken kendilerini oldukça rahat hissettiklerini, ancak diğer konuşma aktivitelerine katılmaları istendiğinde korku ve panik yaşadıklarını hatta donup kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir kız öğrencinin sınıfta söyleyeceklerini bir gün öncesinden defalarca prova yaptıktan konuşma derslerine katıldığını söylemesi bu noktada önemlidir. Öğrenciler tarafından dile getirilen bu düşünceler araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin

madde ortalamaları incelendiğinde (Tablo 7), “*Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum*” ($\bar{X}= 3,46$) ifadesine katılım oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin konuşma aktiviteleri gerçekleştirilirken düşünme zamanlarının kısıtlı olması, bu aktivitelerin yabancı dil bilgilerinin yanı sıra iletişimsel beceriler de gerektirmesi ve üretime dayalı bir beceri alanı olmasından dolayı kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Zheng (2008) konuşma becerisinin kendiliğinden gelişen özelliğine dikkat çekmekte ve kaygının öğrencilerin konuşurken donup kalmasına yol açabileceğini ve bunun iletişim sürecindeki çıktılarının niteliğini negatif bir şekilde etkileyebileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan konuşma kaygısının kaynaklarına ilişkin inceleme yapıldığında (Aydın, 2001; Balemir, 2009), bireylerin kişisel özelliklerinin ve dile dair inançlarının, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, öğretim süreçlerinin ve olumsuz değerlendirilme korkusunun konuşma kaygısının oluşumunda önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin kendilerini akranlarıyla karşılaştırmaları (Bailey, 1983) ve kendi yetenekleri ile ilgili öz değerlendirme yapmaları (Price, 1991) kişisel kaynaklı kaygıların sebepleri arasında gösterilebilir. Öğrencilerin yapacakları bu karşılaştırmalar olumsuz yönde olup bireyleri endişelendirebileceği gibi olumlu bir değerlendirme ile dil becerilerinin gelişimi de sağlanabilir (MacIntyre, Gardner, ve Clément, 1997). Araştırmaya katılan öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum*” ($\bar{X}=2,92$) görüşüne ilişkin ortalamalarına bakıldığında (Tablo 7) bu durumdan emin olmadıkları ortaya çıkmıştır. Aydın’a (2001) göre konuşma kaygısının bir diğer nedeni de öğretmenlerin tutumları ve hata düzeltme yöntemleridir. Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin hatalarını sert bir şekilde eleştiren, öğrenciler konuşurken sürekli müdahalede bulunan öğretmen davranışlarının kaygı oluşturan bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada ise öğrencilerin görüşleri incelendiğinde (Tablo 7), “*Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum*” ($\bar{X}=2,99$) “*Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor*” ($\bar{X}=2,79$) gibi maddelere katılıp katılmama noktasında emin olmadıkları gözükmektedir.

Aydın’ın (2001) araştırmasında hem yüksek kaygılı hem de düşük kaygılı olarak nitelendirilen öğrencilerin konuşma aktiviteleri gerçekleştirilirken endişe yaşadıkları kaydedilmiştir. Fakat düşük kaygılı öğrenciler konuşmanın akıcılığı konusunda tedirginlik

yaşadıklarını belirtirken, yüksek kaygılı öğrenciler sınıfın önünde hiç konuşamayacaklarını düşündüklerinden oldukça gerildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında konuşma kaygısından sonra şaşırtıcı bir şekilde okuma becerisi alanında kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Oysaki ilgili yazın incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla okuma alanında diğer beceri alanlarına oranla daha hafif bir düzeyde kaygı yaşadıkları yer bulmuştur (Young, 1991; Tokur ve Kaçire, 2015). Sellers'a (2000) göre okuma becerisi; öğrenenlerin dikkat, kavrama, hafıza ve anlamlandırma mekanizmalarını eşgüdümlü bir şekilde çalıştırmalarını gerektirdiğinden doğası gereği karmaşık ve aynı zamanda oldukça zor bir süreçtir. Öğrenciler yabancı dildeki metinleri okurken alışkın olmadıkları kelimeleri ve yazı sistemini çözmeye çalışırlar. Dolayısıyla bu süreçte yaşadıkları zorluklar onların okumaktan kaçınmalarına yol açıp kaygı yaşamalarına sebep olabilir. Bu doğrultuda araştırmada öğrencilerin okuma alanında tedirginlik yaşamaları, yabancı dil metinlerinin zorluğundan, kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sonucu akranları veya öğretmenleri tarafından eleştirilmelerinden belki de ayıplanmalarından ve hata yapma korkularından kaynaklanabilir.

Saito, Horwitz ve Garza'ya (1999) göre yabancı dilde okuma kaygısının iki nedeni vardır: alışık olunmayan yazı sistemleri ve yabancı kültürel materyaller. Eğer okuyucular tanışık olmadıkları bu tür durumlarla karşılaşılırsa ve onlara anlamsız ve zahmetli gelirse tedirginlik duymaya başlayacaklardır. Okuma aktiviteleri gerçekleştirilirken öğrencilerin kendilerini endişeli hissetmeleri durumunda bilişsel performansları azalmakta ve bu durum onların öz değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyerek gerçek performanslarını bozmaktadır (MacIntyre, 1999). Kaygı ve okuma arasındaki ilişkiyi bilişsel yaklaşımla açıklamaya çalışan Sellers'a (2000) göre ise, aşırı kaygı okuma sürecini birçok yönden etkileyebilir. İlk olarak, yüksek kaygı düzeyinin dikkati okuma sürecinden uzaklaştırdığını, ikinci olarak harfleri ve kelimeleri tanıma gibi okuma süreçlerinin yavaşlattığını ve daha zahmetli hala getirdiğini, son olarak ise okuyucunun anlam ve strateji kullanma ile ilgili karar verme süreçlerini etkileyebildiğini savunmuştur.

Lee (1999) ikinci dilde okuma ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi pedagojik ve bilişsel açıdan irdelemiş ve okuma sürecinin kavram yanılgılarından bahsetmiştir. Öncelikle okuduğunu anlama sorularının okuyucunun metinle etkileşimini kısıtlamasından dolayı “etkili okuma eşittir anlam sorularını cevaplama” şeklindeki yanlış fikirlere karşı çıkmıştır. İkinci olarak yaptığı gözlemler sonucu, okumanın bireysel yapılabileceğine dair yanlış algılara dikkat çekerek okuyucuların yalnız okumak zorunda kaldıklarında bir başına kalmış gibi

hissettiklerini belirtmiştir. Bu noktada öğretmenlere grup çalışması ya da tartışma içeren okuma aktiviteleri gibi öğrenci etkileşimini sağlayan çalışmaların verilmesi gerektiğini önermiştir. Lee tarafından tartışılan üçüncü kavram yanlılığı ise ‘okumanın doğrusal bir süreç’ olduğudur. Bazı kaygılı dil öğrencilerinin asıl okuma amacının metni hemen okumak, sayfanın ya da bölümün sonuna ulaşmak olduğunu öne sürmüştür. Freese (1997), öğrencilerin metindeki kelimelerini okuduklarına ama aslında ne okuduklarının farkında olmadıklarını ekleyerek bu görüşü desteklemiştir.

Yabancı dilde okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ilginç sonuçlara ulaşıldığını görebiliriz. Horwitz vd.’nin (1986) çalışmasında düşük okuma kaygısı taşıyan öğrencilerin kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha iyi bir dil performansı göstermeye meyilli oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil okuma kaygılarının yazı sistemleriyle oldukça ilgili olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Zhao, Liang ve Callan’ın (2008) bir Amerikan Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Çince öğrenen 125 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ise konuşma kadar Çince metinleri okumak öğrenenler için endişe yaratabileceği belirtilmiştir. Onların araştırmasında yabancı dilde okuma kaygısı ile yabancı dilde okuma performansı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş ve bu kaygı türünün alışılmadık yazılardan ya da konulardan ve etkili bir şekilde okuma isteğinden kaynaklandığı savunulmuştur.

Literatürdeki okuma kaygısına ilişkin bulguların aksine Brantmeier (2005) ileri düzey bir İspanyolca sınıfında 92 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada ilginç sonuçlar elde etmiştir. Araştırmaya göre katılımcılar yabancı dilde okuma yaparken genellikle tedirginlik yaşamadıklarını ve diğer beceri alanlarıyla karşılaştırıldığında okumanın daha az stres yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada ileri düzeyde dil öğrenen öğrencilerin yabancı dilde okuma yaparken daha az kaygılı oldukları ve asıl onları endişelendiren durumun okuma eyleminin kendisinden önce okuma sonrası gerçekleştirilen aktiviteler olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre konuşma ve okuma kaygısıyla birlikte dinlediğini anlama kaygısı da öğrenciler için sorunlu bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Scarcella ve Oxford’a (1992) göre öğrenciler çok zor ya da alışkın olmadıkları bir görevle karşılaştıkları zaman dinleme kaygısı meydana gelmektedir. Eğer öğrenciler duydukları her kelimeyi anlamak zorunda olduklarına dair yanlış bir algıya sahiplerse, bu tedirginlikleri artacaktır. Bu noktada Bekleyen (2009) öğrenciler için kaygı yaratan durumun her kelimeyi anlamak zorunda olduklarını hissetmekten ziyade, telaffuzdan dolayı yaşanan algılama zorluklarından

kaynaklandığını kaydetmiştir. Krashen (1991) ise dinleme sürecinin anlaşılmaz olduğu durumda kaygı seviyenin artabileceğini belirterek, konuşma becerisinden sonra dinleme aktivitelerinin öğrenciler açısından oldukça kaygı verici olabileceğini eklemiştir. Araştırmada ise öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde (Tablo 7), “*Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum*” ($\bar{X}=2,64$). ve “*Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor*” ($\bar{X}=2,73$) ifadelerine ilişkin düşüncelerinde kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin yeteri kadar dinleme etkinlikleri gerçekleştirememelerinden ve çoğu öğretmen için bile zorlayıcı olan dinleme alanının ihmal edilmesinden kaynaklanabilir.

Bireylerin dil öğrenme süresine ilişkin algılarının dinleme kaygısı üzerinde de etkili olduğu literatürde geniş yer bulmuştur. Örneğin, bazı öğrenciler dilde iyi olmanın mükemmel bir telaffuz, oldukça fazla kelime ve gramer bilgisine sahip olmayı, yurtdışında deneyim kazanmayı ve doğal bir dil yeteneği gerektirdiğine inanmışlardır (Horwitz, 1987). Bunun sonucu olarak da Joiner’in (1986) tanımladığı gibi negatif bir ‘dinleme özalgısı’, yani dinleme alanında düşük bir özgüven meydana gelmekte ve dil öğrenenler için kaygı verici bir süreç başlamaktadır.

Vogely’e (1998) göre, çoğu sınıf etkinliklerinin asıl hedefi konuşma ve iletişim becerilerine odaklanmak olduğundan dinlediğini anlama kaygısı en çok ihmal edilen alanlardan biri olabilmektedir. Halbuki sözlü iletişim süreçlerinin en başında dinlediğini anlamak gelmektedir, yani konuşmak için ilk adımdır. Vogely, ayrıca öğretmenlerin bu konudaki farkındalık düzeylerine dikkat çekerek, bazılarının dinleme ve öğrenme kaygısı arasındaki ilişkinin bilincinde olmadığını ifade etmiştir. Dinlediğini anlama kaygısına ilişkin 140 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırmada, girdilerin zor, anlaşılmaz ve hızlı olması gibi karakteristik özelliklerinin, dinleme etkinlikleri üzerinde çalışma ve hatalarını kontrol etme olanağının bulunmayışının, rahat olmayan öğrenme ortamlarının, bireylerin ve öğretmenlerin kişisel tutumlarının dinleme kaygısına neden olan faktörler arasında olduğu kaydedilmiştir.

Horwitz vd. (1986) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise bazı öğrenciler yabancı dilde konuşan öğretmenlerinin söyledikleri hakkında ya hiç ya da çok az fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Dinleme kaygısına dair belki en dikkat çekici örneğe Von Wörde’ün (1998) çalışmasında rastlamak mümkündür. Onun araştırmasında bir öğrencinin dinleme etkinlikleri yapılmadan önce kullanılan cihaza bakarken bile endişe yaşamaya başladığını ifade etmesi dinleme süreçlerinin önemszenmesi gerektiğine dair bulgular

sunmaktadır. Diğer taraftan Elkhafaifi (2005) tarafından yapılan araştırmada ise, dinleme kaygısının cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediği fakat öğrenenlerin performansı ve akademik başarıları üzerinde engelleyici etkisinin olduğu yansıtılmıştır.

Bekleyen'in (2009) Dicle Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, bazı öğretmen adayları ne söylenildiğini çok iyi anlayamamalarından dolayı İngilizce filmleri ve televizyon programlarını izlemediklerini ve motivasyonlarının oldukça düştüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı dilde konuşan insanlarla iletişim kurmaktan çekindiklerini ve genellikle de bu durumdan kaçındıklarını eklemiştir. Araştırmanın sonuçları Bekleyen'in çalışmasıyla örtüşmemektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilerin "*Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum*" ($\bar{X}=2,40$) görüşüne ilişkin ortalamalarına bakıldığında (Tablo 7), 'katılmıyorum' düzeyine denk geldiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin "*Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor*" ($\bar{X}=2,98$) maddesine ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde (Tablo 7), 'kararsızım' düzeyine denk geldiği ve bu düşünceye katılıp katılmadıkları hususunda emin olmadıkları ortaya çıkmıştır. Kaygı düzeyleri arasında yaşanan bu farklılık, öğretmen adaylarının gelecek kuşaklara iyi bir eğitim sağlamak adına mesleki yeterlilikleri ile ilgili beceri alanlarında donanımlı olmaları gerektiğinden, lise öğrencilerinin ise içinde buldukları daha rahat öğrenme ortamları ve yabancı dili aktarmaya yönelik herhangi bir sorumluluklarının bulunmamasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin düşünceleri incelendiğinde yazma alanında diğer beceri alanlarına oranla daha az kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aşılıoğlu ve Özkan'a (2013) göre yazma kaygısı, yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir. Bu tepki bazen güdüleyici, bazen de engelleyici bir biçimde ortaya çıkabilir. Daly ve Wilson'a (1983) göre ise yazma kaygısı, "bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu"dur (akt: Özbay ve Zorbaz, 2011: 34). Yazma sürecinde yaşanılabilen, dilbilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı olma ve bunlarla ilgili hata yapma korkusu; duygu ve düşünceleri sıralayamama ve bilişsel yetersizlikler (Karatay, 2011) gibi durumlar, genellikle kişinin yazabileceğine olan inancını olumsuz yönde etkileyebilir ve kişi bu yüzden düşüncelerini yazılı olarak ifade etme noktasında tedirginlikler yaşayabilir, hatta çoğu zaman da yazmaktan kaçınır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil alanında yaşadıkları yetersizlikler, değerlendirilme korkusu,

düşük öz yeterliğe sahip olma gibi nedenlerden dolayı yazma alanında kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Cheng, Horwitz ve Schallert'a (1999) göre yazma kaygısı kişilerin performansları, gerçek yazma yetenekleri ve yazmaya istekli oluşları ile negatif ilişkilidir. Araştırmacılar yüksek düzeyde yazma kaygısı taşıyan öğrencilerin daha kısa kompozisyonlar yazdığı ve diğer rahat öğrencilere kıyasla yazdıklarını yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Leki (1999) yazma becerisinin en az tedirginlik yaratan alan olarak düşünüldüğünü savunmuştur. Bu yanlış izlenim için birkaç neden öne sürmüştür. Örneğin, okuma ve dinlemenin aksine yazarlar mesajın içeriğini kendileri kontrol altında tutabilirler ve görevlerini yerine getirebilmek için istedikleri kadar zaman bulabilirler. Bundan dolayı daha rahat bir süreç geçirebilirler. Leki'ye (1999) göre yazma kaygısı önemli olabilir ve öğrenciler yazmaları gereken metinleri çok fazla önemsemeden yazarak bu endişe duygusuyla başa çıkmaya çalışabilirler.

Yazma kaygısının nedenleri farklı olabilir. Bazı öğrencileri için zayıf yazma becerilerine sahip olma bir kaygı nedeni olabilirken, bazıları için bu durum mükemmeliyetçi duygulara sahip olmakla ilgilidir. Diğer taraftan, bazı öğrenciler için yazdıklarının başkaları tarafından değerlendirileceği düşüncesi kaygı dolu bir atmosfer yaratabilir. Bununla birlikte dilbilgisine kurallarına aşırı önem verme dikkat yoğunluğunu artırabilir ve korku yaratabilir. Bütün bu nedenler yazma sürecini daha zahmetli ve kaygılı bir hale getirebilir (Leki, 1999).

Çalışmadan elde edilen sonuçlarla ilgili alan yazın kısmen tutarlılık göstermektedir. Nitekim Young'ın (1991) dil uzmanlarıyla gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda yabancı dil kaygısına farklı bir perspektiften bakılmış ve öğrencilerin en fazla konuşma etkinlikleri gerçekleştirilirken kaygı yaşadıklarına dair görüş birliğine varılmıştır. Bu süreci dinleme ve yazma alanında yaşanan tedirginlikler izlemekte olup, okuma alanında ise daha düşük bir seviyede endişe duyulduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerine göre en çok konuşma alanında kaygının hissedildiği ortaya çıkmıştır. İlginç olan öğrencilerin bu alandan sonra okuma becerilerinde tedirginlik yaşadıklarıdır. Bu durum yabancı dil metinlerinin zorluğundan, kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi sonucu akranları veya öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları olumsuz tepkilerden ve hata yapma korkularından kaynaklanabilir. Öğrencilerin okuma alanından sonra dinleme etkinlikleri gerçekleştirilirken tedirginlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durum dinleme etkinliklerinin çoğu öğretmen için bile zorlayıcı olup ihmal edilmesinden kaynaklanabilir. Son olarak da öğrencilerin yabancı dil alanında yaşadıkları bilgisel yetersizlikler, dilbilgisini aşırı

önemseme ve değerlendirilme korkusu gibi nedenlerden dolayı yazma alanında endişe yaşadıkları söylenebilir.



6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Bu araştırma Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini belirlemek ve yabancı dil eğitimlerine etki ettiği düşünülen çeşitli değişkenleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin % 45,7 'si erkek % 54,3'ü kız; % 27,4'ünün 9. sınıf, % 25'inin 10. sınıf, % 22,5'inin 11. sınıf ve % 19,4'ünün 12. sınıf olduğu belirlenmiştir. Ailelerin % 54'ünün aylık gelir durumunun 1500 lira ve altı olduğu, % 30,2'sinin 1501-2500 lira arasında olduğu ve % 15,7'sinin de 2501 lira ve üzeri olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 9,91'inin daha önce herhangi bir yabancı dil kursuna katılmadığı; % 63'ünün interneti bazen kullandığı ve % 56,1'inin yabancı dil dersine bazen çalıştığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının $\bar{X}=2,76$ olduğu ve ortalamanın "kararsızım" düzeyine denk geldiği görülmektedir (Tablo 6; 7).

Araştırmada kız öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının erkek öğrencilerden fazla olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmezken, sınıf düzeyinde 9. sınıf ile 10. sınıf, 9. sınıf ile 12. sınıf; 10. sınıf ile 11. sınıf ve 11. sınıf ile 12. sınıflar arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu durumda 9. ve 11. sınıf öğrencileri diğer gruplara oranla daha fazla yabancı dil kaygısı yaşamaktadırlar.

Araştırmada aile gelir düzeyi 2501 ve üzeri olan öğrencilerin diğer gruplara oranla anlamlı derecede daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı belirlenirken, yabancı dil kurslarına katılan ve katılmayan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada interneti sıklıkla kullanan ve yabancı dil dersini sıklıkla çalışan öğrencilerin diğer gruplara oranla anlamlı derecede daha az yabancı dil kaygısı yaşadığı saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler yabancı dil beceri alanları içerisinde en fazla konuşma alanında tedirginlik yaşamaktadır. Bunu okuma ve dinleme alanlarında yaşadıkları tedirginlikler izlemekte olup, yazma alanında ise diğer beceri alanlarına oranla daha alt düzeyde kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir.

6.2. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin emin oldukları görülmektedir. Bu noktada yabancı dil derslerinin hangi durumdaki ve özellikteki öğrenciler için kaygı verici olduğunun belirlenmesi önemlidir. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenleri yaşanan kaygı türünün saptanmasına ve neden olan etmenlere yönelik bilgilendirici çalışmalarda bulunabilir ve kaygıyla baş etme yollarıyla ilgili öğrencilere yol gösterebilirler.
- Araştırmada özellikle 9. sınıf düzeyinde daha fazla yabancı dil kaygısı yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenciler için yoğun yabancı dil derslerinin başladığı bu dönemde, öğretmenler yabancı dil eğitim ortamlarını öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenleyebilir ve hedeflenen kazanımları gerçekleştirirken aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve beklentileriyle de uyumlu aktivite ve materyalleri işe koşabilir.
- İnterneti sıklıkla kullanan öğrencilerin daha az yabancı dil kaygısı yaşadıkları göz önünde bulundurulursa, bu aygıtın etkili bir yabancı dil eğitim çevresi oluşturmak adına kullanılması sağlanabilir. Bu noktada öğretmenler önceden belirlenen hedefler doğrultusunda interneti yabancı dil derslerine dahil edebilir. Ayrıca aileler internetin etkili bir şekilde yabancı dil derslerinde kullanılabileceğine yönelik bilgilendirilebilir ve okul dışında da yabancı dil öğrenme süreci desteklenebilir.
- Araştırmada yabancı dil beceri alanları içerisinde öğrencilerin en fazla konuşma alanında tedirginlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda konuşma aktiviteleri hazırlanırken öğrenciler için bu alanın zorlayıcı olduğu göz önünde bulundurulmalı ve daha katılımcı olmaları adına öğrenme ortamında olumlu dönütler sağlanmalıdır. Ayrıca ders konuları önceden öğrencilere verilip hazırlık yapmaları istenebilir. Böylece kendilerini biraz daha rahat hissetmeleri sağlanabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- İnternet kullanımının yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma yapılabilir.
- Öğretmen ve akran tutumlarının konuşma kaygısı üzerindeki etkisi ile ilgili bir araştırma yapılabilir.
- Yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin bir çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin yaşadıkları okuma kaygılarına yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Öğrencilerin yabancı dil derslerinde yaşadıkları kaygılara yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. Sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2004* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Alıcıgüzel, M. (2012). Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikaları ve turizm sektörüne nitelikli işgücü oluşumundaki rolü. Uzmanlık tezi, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Allwright, R.L. & K.M. Bailey (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arı, A. (2007). Öğrencilerin okul başarıları etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 169-179.
- Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in language learning*. UK: Cambridge University Press
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 41-61.
- Aşlıoğlu & Özkan. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Aydın, B. (2001). A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Aydın, S. (2007). İngilizce öğrenenlerin öğrenme ortamı olarak İngilizceyi kullanma alışkanlıkları üzerine bir analiz. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi*, 17-177.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL Learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421-444.
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S. (2011). Internet anxiety among foreign language learners. *TechTrends*, 55(2), 46-54.
- Aydın, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-International journal of educational research*, 4(1), 63-81.
- Aygün, M. (2008). Yabancı dil dersinde yazma becerisinin geliştirilmesi. *Dil Dergisi*, 57, 15-22.
- Baez-Holley, M. (2013). Foreign language anxiety in the classroom and in on online environment. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana State Üniversitesi, India.

- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bailey, K. M. (1986). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at through the diary studies. H. W. Seliger ve M.H. Long (Ed.), *Classroom oriented research in second language acquisition* içinde (s. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Balemir, S. H. (2009). The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency levels and degree of foreign language speaking anxiety. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- 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 İngilizce başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batumlu, Z. & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1); 24-38.
- Bekleyen, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: causes, effects and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
- Brantmeier, C. (2005). Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 5(2), 67-85
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* içinde. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, D. H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, A. L., Ambruster, B. B. & Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. J. Orasanu, (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice* içinde NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik* (1. Baskı). (Çev. E. Sarıoğlu ve İ. Deniz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 191-215). New York: McGraw Hill.
- Campbell C. M. & Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. E. K. Horwitz ve D. J. Young (Ed.), *Language*

- anxiety: From theory to research to classroom implications* içinde (s.153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carter, R., & Nunan, D. (2002). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (2000). A study of foreign language anxiety of elementary school EFL learners in Taiwan. *Educational Academic Conference*, Taiwan
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (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.
- Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors in English as a second language. *Language Learning*, 36 (1), 27-45.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language learning. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice* (3. Baskı). New York: HBJ Publishers.
- Chen, Y. C., & Chen, P. C. (2009). The effect of English popular songs on learning motivation and learning performance. *WHAMPOA Interdisciplinary Journal*, 56, 13-28.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.) Ankara: Ayraç Yayınevi
- Clement, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123-133.
- Clement, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Crookall, D. & Oxford R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. E.K. Horwitz ve D.J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications* içinde (s. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cui, J. (2011). Research on High School Students' English Learning Anxiety. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 875-880.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı* (17. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakır, İ. (2015). Okuma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s. 266-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, S. (2013). Internet-assisted technologies for English language teaching in Turkish universities. *Computer-Assisted Language Learning*, 26(5), 468,483.
- Dağabakan, F. Ö. & Dağabakan, D. (2006). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> adresinden 14 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Dağtan, E. (2015). Konuşma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s.334-349). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in english speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 70-82.
- Dalkılıç, N. (2001). An investigation into the role of anxiety on students' success in second language learning. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. E. K. Horwitz ve D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* içinde (s. 3-13). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Demirkan, C. (2008). Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta’da öğretmenler üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: SETA Yayınları
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V. & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58, 911-960.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *TÖMER Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Doltaş, D. (1998). Sorun yabancı dilde değil, eğitim sisteminde. A. Kilimci (Ed.), *Anadilinde çocuk olmak-Yabancı dilde eğitim* içinde (s. 45-49). İstanbul: Papirus Kitabevi.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Ekizceli, A. (2006). Yabancı uzmanların Türk eğitim sistemi hakkında verdikleri raporlar (1924-1960) üzerine bir analiz. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *Modern Language Journal*. 89, 206-221
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press
- Ellis, R. (1995). *Understanding second language acquisition*. London: Oxford University Press

- 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.
- Ergüder, I. (2005). Anadolu lisesi ve Süper lise hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ergür, D. O. 2004. Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Eysenck, M. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualisation. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Eyüboğlu, S. (1974). *Sanat üzerine denemeler ve eleştiriler*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Fındıklı, S. (2010). Yabancı dil eğitiminde kalite ve algılanan hizmet kalitesine ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Freese, A.R. (1997). Reading rate and comprehension: Implications for designing computer technology to facilitate reading comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 10(4), 311-319.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in anxiety and language performance among high and low anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78, 41-55.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Learning Journal*, 26, 1-12.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., Clement, R. ve Glikzman, L. (1976). Second language acquisition: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. ve Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation, and French achievement. *Language Learning*, 27, 243-261.
- Genç, A. (2004). Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi. *Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 107-111.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1080-1088.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-Anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562-570.
- Güçbilek, B. (2014). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, N. (2015). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hancock, M. & McDonald, A. (2000). Teaching writing to school children. <http://hancockmcdonald.com/> adresinden 10 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Hengirmen, M. (1993). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294
- Horwitz, E.K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. S.S. Magnam (Ed.), *Shifting the Instructional Focus to the Learner* içinde. (s. 15-33) Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Huang, J. (1998, April). Students' learning difficulties in a second language speaking classroom. *American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Hussain, M., Shahid, S. & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 583-590.
- İşler, E. & Dursun, K. (2008). Yabancı dil öğretiminde metin seçimi ve eşsüremlilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? J. Enever, J. Moon ve U. Raman (Ed.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* içinde (s. 31-41). UK: Garnet Publishing
- Joiner, E. (1986). Listening in the foreign language. *Listening, reading, writing: Analysis and application*, 43-70.
- Kaptan, S. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri,
- Karabıyık, C. (2012). Foreign language anxiety: A study at Ufuk University preparatory school. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy at Primary Education in Turkey. *English as an International Language Journal*, 5, 176-181.
- Kinginger, C. (2007). Technology, telecommunication and foreign language teaching in the languages review consultation report: a view from the US. *Language Learning Journal*, 35(1), 113-115.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27.1, 93-107.
- Koch, A.S. & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. E. K. Horwitz ve D.J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* içinde (s. 109-126). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. UK: Prentice Hall International.
- Krashen, S.D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. UK: Prentice Hall International
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kutash, I. L. & Schlesinger, L.B. (1980). *Handbook on stress and anxiety*. California: Jossey-Bass Publishers
- Larsen-Freeman, D. (2001). Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. M. P. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* içinde. (s. 12-24). Longman, London.
- Lee, J.F. (1999). Clashes in L2 reading: research versus practice and readers' misconceptions. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 49-63). New York: McGraw Hill.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 64-88). New York: McGraw Hill.
- Lifrieri, V. (2005). A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of escuelas plurilingües in Argentina. Yayınlanmamış doktora tezi, Pittsburgh Üniversitesi
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. USA: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: Review of the research for language teachers. D.J Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 24-46). New York: McGraw Hill.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. P. Robinson (Ed.), *Individual Differences in Second Language Acquisition* içinde (s. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991). Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification. E. K. Horwitz ve D.J. Young (Ed.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications* içinde. (s. 41-55). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991a). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. (1991b). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clement R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation. L. Lomicka ve G. Lord (Ed.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* içinde (s. 35-58). San Marco, Texas: CALICO Press.
- MEB. (2005). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB. (2010). *Tebliğler Dergisi*. Cilt: 73. Sayı: 2635
- MEB. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri*. Ankara
- MEB. (2011). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Mikulecky, B. S. (2008). *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English language anxiety. *Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks For The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık
- Ohata, K. (2005a). Language anxiety from the teacher's perspective: Interviews with seven experienced ESL/EFL teachers. *Journal of Language Learning*, 3(1), 133-155.
- Onwuegbuzie, A. J. (1999). Statistics anxiety among African-American graduate students: An affective filter? *Journal of Black Psychology*, 25, 189-209.
- Onwuegbuzie, J. A., Bailey, P., & Daley, E. C. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50(1), 87-117.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1999). "Style wars" as a source of anxiety in language classrooms. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 216-238). New York: McGraw Hill.
- Oxford, R.L. & Ehrman M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language learning program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48
- Özşahin, M. (2009). Türkiye otomotiv sektörünün kendini örgütleyen haritalar ile finansal analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Park, D.C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. Park, D.C. ve Schwartz, N. (Ed.), *Cognitive Aging: A Primer* içinde (s.3-21). Philadelphia, PA: Psychology Press
- Parkinson, B. ve Howell-Richardson, C. (1989). Learner diaries. C.J. Brumfit ve R. Mitchell, (Ed.), *Research in the language classroom* (s. 128-400). London: Modern English Publications.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye’de ortaöğretimde yabancı dille eğitim uygulamasının tarihsel süreci*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Phillips, E. M., (1992). The effects of language anxiety on students’ oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Phillips, E. M., (1999). Describing language anxiety: Practical techniques for oral activities. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 124-143). New York: McGraw Hill.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. E. K. Horwitz ve D. J Young (Ed.), *Language anxiety from theory and research to classroom implications* içinde (s.101 – 108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Resmi Gazete (27.10.1976). Sayı: 15747.
- Saito, Y. ve Samimy, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.
- Sarıgül, H. (2000). Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners’ foreign language proficiency and achievement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Sarıhan, Z. (2001). *Yabancı dille eğitime hayır*. Öğretmen Dünyası Özel Eki. Ankara: Tekişik Yayınları.
- Scarcella, R. & Oxford, R., (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Boston: Heinle & Heinle.
- Schumann, J. H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* içinde (s. 28-42). UK: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety Research. Horwitz, E. K. and Young, D. J. (Ed.), *Language anxiety from theory and research to classroom implications* içinde (s.15 – 23). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. USA: Heinle & Heinle
- Sellers, V.D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Sertçetin, A. (2006). Classroom foreign language anxiety among Turkish primary school students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sezer, A. (2003). Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi seyri. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Slate, J.R., Manuel, M. & Brinson, K. (2002). The “digital divide”: Hispanic college students’ views of educational uses of the Internet. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(1), 75-93.
- Solmaz, O. (2015). İnternet ve dil öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi içinde* (s. 414-430). Ankara: Pegem Akademi.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 397-404.
- Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. Spielberger, C. D. ve Diaz-Guerrero, R. (Ed.), *Cross-cultural anxiety* (s. 3-12) içinde. Washington D.C: Hemisphere Publishing Corporation.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- Spielman, G. ve Radnofsky, M. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85, 259-278.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- TBMM Tutanak Dergisi. (1955). Cilt: 5 içinde Esas No: 1-125, Karar No:9
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* içinde. (s. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tokur, B. ve Kaçire, İ. (2015). Yabancı dil branş öğretmenlerinin yabancı dil kaygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 7(28), 4-18.
- Tomul, E.(2007). Türkiye’de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 122-131.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Araştırması, 2015. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden 21 Mart 2016 Tarihinde edinilmiştir.
- Ur, P. (1992). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Uzun, K. (2014). The age factor in foreign language acquisition. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Vanpatten, B. & Glass, W. R. (1999). Grammar learning as a source of language anxiety: A discussion. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 89-105). New York: McGraw Hill.
- Varış, F. (1994). *Program Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students’ reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.

- Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8, 1-15
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil* (2. Baskı). (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wang, T. (2010). Speaking anxiety: More of a function of personality than language achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, (33) 5.
- Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24(1), 1-14.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-451.
- Yaman, Ş. (2015). Dinleme becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s. 310-330). Ankara: Pegem Akademi.
- Yang, S. C. & Chen, Y. (2007). Technology-enhanced language learning: A case study. Computers in human behavior. *Science Direct*, 23, 860 – 897.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi* içinde (s. 288-305). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, N. (2012). Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172
- Young, D.J. (1999). A perspective on foreign language learning: From body to mind to emotions. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 13-22). New York: McGraw Hill.
- Zhao, L., Liang, C., & Callan, J. (2008). *Extending relevance model for relevance feedback*. Gartersburg, Maryland: Carnegie Mellon University
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *CJNSE/RCJCÉ*, 1(1), 1-12.
- URL-1, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/136.html> Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu. (5 Haziran 2016).

8. EKLER

EK-1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu anket “Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarını” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda sizlere yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın sağlıklı ve geçerli olması açısından önem arz etmektedir. İlgi göstermeniz dileğiyle...

İngilizce Öğretmeni
Berivan TOKUR

I.BÖLÜM:

- 1) Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
- 2) Sınıfınız: 9 () 10 () 11 () 12 ()
- 3) Ailenizin Gelir Düzeyi: 1500 ve altı () 1501- 2500 () 2501 ve üzeri ()
- 4) Yabancı dil kursuna gittiniz mi? Evet () Hayır ()
- 5) İnterneti hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?
Sıklıkla kullanıyorum () Bazen Kullanıyorum () Hiç kullanmıyorum ()
- 6) Okulda öğretilen yabancı dil dersini hangi sıklıkta çalışıyorsunuz?
Sık sık çalışıyorum () Bazen çalışıyorum () Hiç çalışmıyorum ()
- 7) Yabancı dil dersinde, hangi beceri alanında en çok tedirginlik yaşıyorsunuz?
Okuma () yazma () dinleme () konuşma ()

II. BÖLÜM

Aşağıda sıralanmış 32 ifadeye belirtilen değerlere göre bir görüş bildiriniz. Lütfen kendinize en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz katılım için teşekkür ederim. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

	Aşağıdaki maddelere ne derece katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum					
2	Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum					
3	Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.					
4	Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor					

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
5	Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim					
6	Yabancı dil dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum					
7	Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum					
8	Yabancı dil derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum					
9	Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum					
10	Yabancı dil derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor					
11	Yabancı dil dersleri konusunda bazıların niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum					
12	Yabancı dil derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum					
13	Yabancı dil derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye utanıyorum					
14	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor					
15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor					
16	Yabancı dil derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum					
17	Yabancı dil derslerine girmek istemiyorum					
18	Yabancı dil derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum					
19	Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor					
20	Yabancı dil dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum					
21	Yabancı dil sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor					
22	Kendimi yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum					
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi yabancı dil konuştuğunu düşünüyorum					
24	Diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum					

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
25	Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum					
26	Yabancı dil dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor					
27	Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum					
28	Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum					
29	Yabancı dil konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor					
30	Yabancı dil konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum					
31	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum					
32	Yabancı dil öğretmenim cevabımı önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum					

EK-2

T.C.
DIYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605-E.2758401

09/03/2016

Konu : Anket izni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18/02/2016 tarih ve 2492 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Berivan TOKU'nun "Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İncelenmesi" konulu anket çalışması için Diyarbakır Merkez ilçeleri ile Ergani ve Çınar ilçelerinde bulunan ekli yazıda isimleri yer alan Anadolu Liselerinde çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu anket çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretim akşamı olacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/03/2016

Remzi KATTAS
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-3 Kanun Maddesi**YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ KANUNU**

Kanun Numarası : 2923
Kabul Tarihi :14/10/1983
Yayımlandığı R. : Tarih: 19/10/1983 Sayı:
Gazete 18196
Yayımlandığı Düstur : Tertip: 5 Cilt: 22 Sayfa:
758

*Amaç***Madde 1 – (Değişik: 3/8/2002-4771/11 md.)**

Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemektir.

Madde 2 – Milletlerarası andlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır:

a) **(Değişik: 30/7/2003-4963/23 md.)** Eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir; bu kurslarda ve diğer dil kurslarında aynı maksatla dil dersleri oluşturulabilir. Bu kurslar ve derslerde, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı öğretim yapılamaz. Bu kursların ve derslerin açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

b) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.

c) **(Değişik: 30/7/2003-4963/23 md.)** Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.

d) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okullar Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitimi ve öğretim yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

e) Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları, için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Berivan TOKUR

Doğum Yeri : Silvan/Diyarbakır

Doğum Tarihi : 02.11.1990

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise: Diyarbakır İ.M.K.B. Anadolu Öğretmen Lisesi (2004-2008)

Lisans: Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği
(2008-2012)

Yüksek Lisans: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve
Öğretimi (2013-

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl

Milli Eğitim Bakanlığı (İngilizce Öğretmeni) (2012-

Katıldığı Seminer

Sur İlçesi Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri, Eğitim Çalıştayı, Dicle Üniversitesi

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Tokur, B. ve Kaçire, İ. (2015). Yabancı dil branş öğretmenlerinin yabancı dil
kaygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar*
Merkezi, 7(28), 4-18.

