

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE YABANCI DİL DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN
YABANCI DİL DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ VE SINIF
KAYGILARININ İNCELENMESİ

Volkan Lütfi PAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2014

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Programları ve ¼đretim Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof.Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

¼ye.....

Yrd.Doç.Dr. Mehmet G¼ng¼r

¼ye.....

Yrd.Doç.Dr. Cenk AKAY

(Danışman)

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.



ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenmek birçok kimse için zahmetli ve sıkıntılı bir durum olabilir. Çünkü yabancı dil öğrenmek hem zaman alan hem de sabır gerektiren bir süreçtir. Bu süreci zorlaştıran en önemli etkenlerin öğrenilen dile karşı tutum ve derslerde duyulan kaygı olduğu söylenebilir. Günümüzde çeşitli sebeplerle yabancı dil, özellikle de İngilizce öğrenenlerinin sayısının giderek artmakta bu durum ise yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran ve olumsuz etkisi olan unsurları ortaya koymayı önemli kılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce derslerinde en sık karşılaşılan durumlardan biri olan yabancı dil sınıf kaygısı üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada sunduğu katkılara ek olarak hem yükseköğrenim sürecimde hem de mesleki yaşantımda her zaman yanımda olan, hiçbir desteği esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN' e sonsuz teşekkürlerimi ve en içten saygılarımı sunarım. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde, sürecin en başından itibaren gerek araştırma konumun belirlenmesinde gerekse içeriğin şekillenmesinde her anlamda destek vererek bana güvenen, cesaretlendiren ve kendimi geliştirmeme büyük katkı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY' a çok teşekkür ederim.

Çalışma süresince yanımda olarak her anlamda bana yardımcı olan kıymetli mesai arkadaşlarım Halil Erdem ÇOCUK' a, Gürol YOKUŞ' a, Murat ULAŞ' a ve özellikle Gamze YAVUZ konokman' a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Son olarak da hayatımın her alanında olduğu gibi eğitim hayatımda da bana hep destek olan annem Zeliha Sonay PAN' a, varlığıyla daima güç veren ve gurur duyduğum babam İsmail Hakkı PAN' a, hep yanımda olan eşim Elif PAN' a, zaman ayıramadığım anlarda bu durumu anlayışla karşılayan minik kızım Zeynep Ela PAN' a gönülden destekleri için minnettarım.

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE YABANCI DİL DERSİ ALAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ VE SINIF KAYGILARININ İNCELENMESİ

Volkan Lütfi PAN

Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY (Danışman)

Temmuz, 2014

292 sayfa

Bu çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yabancı dil dersi alan 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıfı kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Yapılan çalışma ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini ise Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İngilizce Öğretmenliği programında bulunan ve

diğer programlarda olduğu halde yabancı dil dersinden muaf olan öğrenciler araştırmada yer almamaktadır. Çalışmaya 2013 -2014 Eğitim öğretim yılında yabancı dil dersi alan 280 öğrenci katılmıştır. Bununla tüm evrene ulaşmak hedeflenmiş bu nedenle örneklem alınmamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel niteliklerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, kaygının giderilmesine ilişkin görüşleri almak için ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Açık Uçlu Sorular Formu” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile yabancı dil sınıf kaygısını belirlemek için ise Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Aydın (1999) tarafından yapılan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri bilgisayara aktarıldıktan sonra istatistiksel analizleri için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonunda Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan 1. Sınıf öğrencilerinin; İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve Yabancı dil sınıf kaygılarına ilişkin verdikleri cevaplardan hem kendi durumlarına hem de kaygının giderilmesine ilişkin fikir sahibi oldukları görülmüştür. Özellikle anne - baba eğitim düzeylerinin

öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısını etkilediği, anne – baba eğitim düzeyi düşük olanların daha çok kaygı duyduğu tespit edilmiştir. Öğrenim gördükleri bölümler göz önüne alındığında ise “Fen Bilgisi Öğretmenliği” ile “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” bölümündeki öğrencilerin hem en olumlu tutuma hem de en az kaygı düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Son olarak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Eğitim Fakültesi, Dil öğrenme, yabancı dil dersi, öğretmen adayları

ABSTRACT

EXAMINING FOREIGN LANGUAGE LEARNING STUDENTS' ATTITUDES AND CLASSROOM ANXIETY LEVELS TOWARDS FOREIGN LANGUAGE COURSES AT FACULTY OF EDUCATION

Volkan Lütflü PAN

Masters Thesis

Graduate School of Educational Sciences

Assist.Prof. Dr. Cenk AKAY (Supervisor)

July, 2014

292 pages

In this study, foreign language learning first grade students' attitudes towards English courses and foreign language classroom anxiety levels were examined in terms of several variables at Mersin University Faculty of Education. Thus, it is thought that the problems encountered by the students at the faculty of education can be minimized in the process of learning a foreign language and the process of foreign language teaching be sustained in an efficient and effective manner. In the study, survey model is used which aims to monitor a past or a present situation with its existing form. The universe of the study consists of first

grades students at Mersin University Faculty of Education. Students in the English Language Teaching programme and in the other programmes who are exempted from English course are not participated in the study. Totally, 280 students participated in the study who take English courses in the academic year 2013 – 2014. Since it's aimed to reach the entire universe there is no sampling. In order to reveal students' personal characteristics, "Personal Information Form" and to get students' view for correcting anxiety "Open-Ended Questions Form" is used as a data collection tool which developed by the researcher. Besides, "Attitude Scale for English Course" developed by Aydoslu (2005) is used to determine students' attitudes towards English courses and "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" developed by Horwitz (1986) adapted to Turkish by Aydın (1999) is used to determine students' anxiety level. After transferring research data to a computer, the software package SPSS 17.0 is used for statistical analysis. At the end of the data analysis, parametric tests are used in normal distribution cases and non-parametric tests are used where there are no normal distribution cases.

At the end of this study, it's seen that foreign language learning first grade students at Mersin University Faculty of Education, have a positive attitude towards English courses but their anxiety levels are high, regarding their answers to foreign language anxiety they hold views both about their situation and correcting anxiety. Especially education level of students' parents affect foreign language

classroom anxiety and it's determined that students whose parents have low education feel more anxious. However students studying at Elementary Science Teaching and Guidance and Psychology Counseling programmes have both the most positive attitude and lowest anxiety level. Lastly, there is no significant relationship between students attitudes towards English course and foreign language clasroom anxiety.

Key words : Faculty of Education , Language Learning, Foreign language course, prospective teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
TABLolar DİZİNİ	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ	xxiv
EKLER	xxv
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	4
1.PROBLEM DURUMU	4
1.1. Problem	4
1.1.1.Alt Problemler	4
1.2. Tanımlar	6
1.3. Sayılıtlar	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
II.BÖLÜM	11
2.KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1 Dil Nedir ?	11
2.2 Türkiye'de Yabancı Dil ve İngilizce Öğretimi	18
2.3 Dünyada Yabancı Dil ve İngilizce Öğretimi	24
2.4 Tutum Nedir?	30
2.4 .1 Tutum Kavramı	30
2.4.2 Tutumu Oluşturan Öğeler	32

2.4.3 Tutumların Özellikleri	35
2.5 Kaygı	39
2.5.1 Kaygı Nedir?	39
2.5.2 Kaygı Türleri	41
2.5.3 Yabancı Dil Kaygısı Nedir?	45
2.5.4 Yabancı dil kaygısını oluşturan temel unsurlar	53
2.5.5 Yabancı dil kaygısının sebepleri	57
2.5.6 Yabancı Dil Kaygısının Etkileri	60
2.5.7 Yabancı dil kaygısının sonuçları	62
2.5.8 Yabancı dil sınıflarında kaygının azaltılması	63
2.6 İlgili Çalışmalar	66
2.6.1 Yabancı Dile Yönelik Tutum İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	66
2.6.2 Yabancı Dile Yönelik Tutum İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	75
2.6.3 Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	78
2.6.4. Yabancı Dil Kaygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	84
III.BÖLÜM	88
3.YÖNTEM	88
3.1. Araştırma Modeli	88
3.2. Evren ve Örneklem	89
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	91
3.3.2. Açık Uçlu Sorular Formu	92
3.3.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği	93
3.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	94
3.4. Verilerin Toplanması	96

3.5. Verilerin Çözümlemesi	96
IV. BÖLÜM	108
4.BULGULAR	
4.1. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	108
4.2 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ait bulgular	108
4.3. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygılarına İlişkin Bulgular	187
4.4. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ait bulgular	187
4.5. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	208
4.6 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilere göre yabancı dil sınıf kaygısına ilişkin düşünceleri ve yabancı dil sınıf kaygısını gidermenin yolları nelerdir?	220
4.6.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilere göre yabancı dil sınıf kaygısına ilişkin düşünceleri nelerdir?	220
4.6.2 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilere göre yabancı dil sınıf kaygısını gidermenin yolları nelerdir?	231
V. BÖLÜM	237
5. TARTIŞMA VE YORUM	237
5.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Sonucu Elde Edilen Bulgulara Ait Yorumlar	237
5.2 Öğrencilerin yabancı dil derslerinde duydukları kaygı Sonucu Elde Edilen Bulgulara Ait Yorumlar	247

5.3 Sonuçlar	256
5.4 neriler	256
Kaynaklar	259
Ekler	286

TABLolar DİZİNİ

- **Tablo 1** Türkiye’de yabancı dillere verilen önceliklerdeki kronolojik değişimlere göre hazırlanan tablo 21
- **Tablo 2** Yabancı dil derslerinde kaygı duyan öğrencilere ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 105
- **Tablo 3** Yabancı dil derslerinde kaygı duyan öğrencilerin kaygının giderilmesine ilişkin görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 106
- **Tablo 4** Yabancı dil derslerinde kaygı duymayan öğrencilere ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 106
- **Tablo 5** Yabancı dil derslerinde kaygı duymayan öğrencilerin kaygının giderilmesine ilişkin görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri 107
- **Tablo 6** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 109
- **Tablo 7** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 110
- **Tablo 8** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 111
- **Tablo 9** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 112
- **Tablo10** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 113
- **Tablo 11** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 114
- **Tablo 12** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 115
- **Tablo 13** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları 116
- **Tablo 14** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 117

- **Tablo 15** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 119
- **Tablo 16** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları 120
- **Tablo 17** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 121
- **Tablo 18** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 122
- **Tablo 19** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 123
- **Tablo 20** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 124
- **Tablo 21** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 125
- **Tablo 22** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 126
- **Tablo 23** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 127
- **Tablo 24** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 128
- **Tablo 25** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 129
- **Tablo 26** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 130

- **Tablo 27** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 130
- **Tablo 28** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 131
- **Tablo 29** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 132
- **Tablo 30** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 133
- **Tablo 31** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 134
- **Tablo 32** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 135
- **Tablo 33** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 136
- **Tablo 34** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 136
- **Tablo35** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 138
- **Tablo 36** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 139
- **Tablo 37** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 140
- **Tablo 38** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 140

- **Tablo 39** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 141
- **Tablo 40** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 142
- **Tablo 41** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 143
- **Tablo 42** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 144
- **Tablo 43** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 145
- **Tablo 44** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 146
- **Tablo 45** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 147
- **Tablo 46** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 147
- **Tablo 47** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 148
- **Tablo 48** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 149
- **Tablo 49** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum** Puanları 150
- **Tablo 50** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 151
- **Tablo 51** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 152

- **Tablo 52** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları 153
- **Tablo 53** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 154
- **Tablo 54** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 155
- **Tablo 55** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum** Puanları 155
- **Tablo 56** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 156
- **Tablo 57** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 157
- **Tablo 58** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları 158
- **Tablo 59** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 159
- **Tablo 60** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 160
- **Tablo 61** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 161
- **Tablo 62** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 162
- **Tablo 63** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 163
- **Tablo 64** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 165

- **Tablo 65** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 166
- **Tablo 66** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 167
- **Tablo67** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarının İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre **t-Testi** Sonuçları 168
- **Tablo 68** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 169
- **Tablo 69** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 170
- **Tablo 70** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 171
- **Tablo 71** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 172
- **Tablo 72** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 174
- **Tablo 73** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 175
- **Tablo 74** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 176
- **Tablo 75** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 177
- **Tablo76** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 178

- **Tablo 77** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 179
- **Tablo 78** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 180
- **Tablo 79** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları** 181
- **Tablo 80** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 182
- **Tablo 81** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Davranışsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 183
- **Tablo 82** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 184
- **Tablo 83** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 185
- **Tablo 84** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 186
- **Tablo 85** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre **t-Testi** Sonuçları 187
- **Tablo 86** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kaygı Puanları 188
- **Tablo 87** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 189
- **Tablo 88** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kaygı Puanları 190
- **Tablo 89** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 191

- **Tablo 90** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının Öğrenim Türüne Göre **t-Testi** Sonuçları 192
- **Tablo 91** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 193
- **Tablo 92** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 194
- **Tablo 93** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 194
- **Tablo 94** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 195
- **Tablo 95** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 196
- **Tablo 96** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 197
- **Tablo 97** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 198
- **Tablo 98** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U** Testi Sonuçları 198
- **Tablo 99** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Kaygı Puanları 199
- **Tablo 100** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (**ANOVA**) Sonuçları 200
- **Tablo 101** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailenin Yaşadığı Yere Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları 200
- **Tablo 102** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Kaygı **Puanları** 201
- **Tablo 103** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Kaygı Puanlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 202

- **Tablo 104** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce Yazılı Yayınları Takip Etmelerine Göre **t-Testi** Sonuçları 203
- **Tablo 105** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce Görsel Yayınları Takip Etmelerine Göre **t-Testi** Sonuçları 204
- **Tablo 106** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce İşitsel Yayınları Takip Etmelerine Göre **t-Testi** Sonuçları 205
- **Tablo 107** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre Kaygı Puanları 206
- **Tablo 108** Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre Kaygı Puanlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)** Sonuçları 207
- **Tablo 109** Eğitim fakültesinde yabancı dile dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi 208
- **Tablo 110** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını cinsiyete göre gösteren tablo 209
- **Tablo 111** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını mezun oldukları lise türüne göre gösteren tablo 210
- **Tablo 112** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını öğrenim gördükleri bölüme göre gösteren tablo 211
- **Tablo 113** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını öğrenim türüne göre gösteren tablo 212
- **Tablo 114** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını anne eğitim düzeyine göre gösteren tablo 213
- **Tablo 115** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını baba eğitim düzeyine göre gösteren tablo 214
- **Tablo 116** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını ailenin aylık gelir düzeyine göre gösteren tablo 215
- **Tablo 117** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını ailenin yaşadığı göre gösteren tablo 216
- **Tablo 118** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını kardeş sayılarına göre gösteren tablo 217

- **Tablo 119** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre gösteren tablo 218
- **Tablo 120** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre gösteren tablo 218
- **Tablo 121** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre gösteren tablo 219
- **Tablo 122** Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre gösteren tablo 220
- **Tablo 123** yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin bireysel nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri 221
- **Tablo 124** yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin dersle ilgili nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri 223
- **Tablo 125** yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin dersi veren öğretim elemanı ile ilgili nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri 225
- **Tablo 126** yabancı dil dersinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin gerekçeleri 228
- **Tablo 127** yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşleri 231
- **Tablo 128** yabancı dil dersinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşleri 233

GRAFİKLER DİZİNİ

- **Grafik 1** Ülkeler bazında ilköğretimde İngilizce ve bazı yabancı dilleri öğrenme oranı 28
- **Grafik 2** İngilizce'nin kullanıldığı ya da İngilizce ve anadilin karışık kullanıldığı yüksek lisans programları 29
- **Grafik 3** İngilizce bilgisi gerektiren disiplinler 30

EKLER

- Kişisel Bilgiler Formu 286
- Açık Uçlu Sorular Formu 288
- Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği 289
- İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 291

GİRİŞ

Bireylerin konuştukları diller toplumların kendilerine özgü karakterlerini yansıtmakla birlikte kültürlerini tesis eden saç ayaklarından biridir. Yeryüzünde geliştirilen her bir olgunun nedeninin olduğu varsayımından hareketle, toplumların birbirinin kültürlerini araştırma isteği ve bununla başlayan kültürel ve ticari etkileşim öğrenmenin gereğini ortaya koymuştur. Yabancı dil öğrenmek geleceğin dünyasında başarılı olmak isteyen bireyler için akademik ve mesleki süreçleri kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur.

İlköğretim birinci kademedden başlayarak eğitim sürecinin her aşamasında yabancı dil öğretimi ile karşılaşmaktadır. İngilizce, yabancı dil öğrenmek denilince akla gelen ilk dillerden biridir. Düzleşen dünyada ülkeler arası etkileşimle birlikte yabancı dil öğrenmenin önemi giderek artmaktadır, dahası İngilizce; bilim ve teknoloji gibi önemli alanlarda avantaj sağlamaktadır.

Yabancı dil öğrenmek sadece dilbilimsel kalıpların, kelimelerin ve kuralların ezberlenmesi değil, o dili dört temel beceri (okuma,yazma, konuşma, dinleme) ile etkin bir biçimde kullanmak olmalıdır. Okullarda verilen İngilizce eğitiminin daha çok ders geçme notları, öğretim programının dönem başında belirlenen ölçütlere göre tamamlanması ve öğrencileri sınava hazırlamak gibi durumlara odaklandığı söylenebilir. Okul dışında veya özel amaçlarla öğrenmek için yapılan yabancı dil eğitimi ise hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmek, işverenin beklentilerini karşılamak gibi daha hafif durumlar doğrultusunda gerçekleşmektedir. İngilizce öğrenen bireyler farklı amaçlara sahip olmakla beraber, hepsinden genel olarak beklenen yabancı dil eğitimi sürecinin sonunda hedef dilde iletişim ve etkileşim becerilerini edinerek dört temel beceri olarak kabul gören okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde belli bir düzeye ulaşmalarıdır (Aydın ve Zengin, 2008). Yabancı dil öğrenme sürecinin sonucunda

bireylerin istenen düzeye gelmesinin veya başarılı sayılmasının özellikle iki unsur tarafından etkilendiği düşünölmektedir. Bunlardan birincisi tutumdur. Yabancı dil öğrenen bireylerin tutumu dil öğrenme yeterliklerini etkileyebilir ve öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir (Young, 2006). Öğrencilerin hedef dilde yüksek başarı elde etmeleri için olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir. Gardner'a (1985) göre bireyin tutumu söz konusu duruma ilişkin kendi inançları ve düşöncelerini kapsayan değerlendirmeci bir tepkimedir ve dil öğrenme bağlamında motivasyonu ve başarıyı da etkiler. Aynı şekilde Sturgeon (2006) dil öğrenme sürecinde bireyin motivasyonunun ve tutumunun yabancı dil öğrenimini etkilediğini belirtmiştir. Yapılan bir çok çalışmada yabancı dil öğreniminde tutumun öneminden bahsedilmektedir. Chapman ve Mc Knight'a göre (2002) tutumlar bireyin genel mizacıdır ve hayatı anlamlandırmalarında çıkış noktası olmuştur. Tutum bireyin kendisine göre olaylara zihinsel olarak bakmaktır ve kafasının içindedir, ancak diğerlerine göre bireyin hareketlerinden ve sözlerinden anlaşılan genel ruh halidir. Yapılan birçok araştırma tutumun yabancı dil öğrenmeye olan eğilimleri ve başarıyı etkilediğini, olumlu tutumun başarıya katkısı olduğunu, olumsuz tutumun öğrenme sürecini zorlaştırdığını ve yabancı dil öğrenmenin tutumları olumlu yönde değiştirerek mümkün olabileceğini ortaya koymuştur (Ellis, 1994; Brown, 2000; Doughty ve Long, 2003; Akram, Aatika ve Rabia Yasmeen 2011).

Yabancı dil öğrenme sürecine büyük etkisi olan ikinci unsur ise yabancı dil kaygısıdır. Olumsuz tutumların sonucu olarak kaygı ortaya çıkabilmekte ve bu durum da yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Yabancı dil kaygısı bireyin kendisiyle ilgili olumsuz algıları, inançları ve davranışları gibi dil öğrenmeyi olumsuz etkileyecek çeşitli etkenlerle yakından ilgilidir (Horwitz, 1986). Bu etkenler bireyin kendisiyle alakalıdır ve dil öğrenmeye karşı olumsuz duyguların olması, hedef dile ilişkin önceki

yaşantılarının olumsuz olması veya öğrenme ortamını beğenmemesi gibi durumlarla ilişkilendirilebilir. Yabancı dil kaygısının çeşitli sebepleri olsa da bu gerginlik ve endişe durumunun çoğunlukla ortaya çıkardığı şey öğrencilerin sınıf içindeki veya sınavlardaki performanslarını olumsuz etkilemesi olmuştur. Çalışmalarda sıklıkla bahsedilen bu durum MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından şu şekilde açıklanmıştır, “kaygı yabancı dil öğrenen öğrenci için birçok olası problemleri içermektedir çünkü dil edinimini, kelimelerin akılda tutulmasını ve yeni bir dile ait alt yapının oluşmasını engellemektedir”. Dolayısıyla yabancı dil kaygısının yalnızca sınıf içi ortamda değil öğrenci başarısında da olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kaygının önemli özelliklerinden biri de aralarında belirgin farklar bulunan çok çeşitli düşüncelerin yoğunlaştığı konulardan biri olmasıdır. Bazı araştırmacılar kaygının dil öğrenen öğrenci üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğunu söylerken bir takım araştırmacılar da bu durumun başarı ve performansı etkilemeyeceği görüşüne sahiptir. Gardner (1985) yabancı dile yaklaşımın önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü dil öğrenme sürecinde öğrencilerin çeşitli algılarını, motivasyonlarını ve tutumlarını bilmek onların başarılarının ve başarısızlıklarının sebeplerini anlamaya yardımcı olabilmektedir.

Bu çalışma ile dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı durumlardan İngilizce dersine yönelik tutumu ve yabancı dil sınıf kaygısını incelemek amaçlanmıştır.

I. BÖLÜM

1.PROBLEM DURUMU

1.1. Problem

Bu araştırmada “Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları çeşitli değişkenlerin ölçümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna çözüm bulmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.1.Alt Problemler

1. Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları nasıldır?

2. Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları

- a) Cinsiyete
- b) Mezun oldukları lise türüne
- c) Üniversitede öğrenim gördükleri bölüme
- d) Üniversitedeki öğrenim türüne
- e) Anne eğitim düzeyine
- f) Baba eğitim düzeyine
- g) Ailenin aylık gelir düzeyine
- h) Ailenin yaşadığı yere
- i) Kardeş sayısına
- j) İngilizce yazılı yayınlar okumasına
- k) İngilizce görsel yayınlar takip etmesine
- l) İngilizce işitsel yayınlar takip etmesine

m) İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları nasıldır?

4. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları

- a) Cinsiyete
- b) Mezun oldukları lise türüne
- c) Üniversitede öğrenim gördükleri bölüme
- d) Üniversitedeki öğrenim türüne
- e) Anne eğitim düzeyine
- f) Baba eğitim düzeyine
- g) Ailenin aylık gelir düzeyine
- h) Ailenin yaşadığı yere
- i) Kardeş sayısına
- j) İngilizce yazılı yayınlar okumasına
- k) İngilizce görsel yayınlar takip etmesine
- l) İngilizce işitsel yayınlar takip etmesine
- m) İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık

göstermekte midir?

5. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilere göre yabancı dil sınıf kaygısını gidermenin yolları nelerdir?

1.2. Tanımlar

Bu çalışmada geçen kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Tutum: Bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968).

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum: Öğrencilerin İngilizceye karşı verdikleri olumlu veya olumsuz tepkilerdir. (Ajzen, 2005)

Kaygı: Tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumudur (Scovel, 1991).

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

1.3. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları aşağıda ifade edilmiştir:

1. Kişisel Bilgiler Formu, Açık Uçlu Sorular Formu, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği yoluyla toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara doğru ve içten cevap vermişlerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırma bulguları araştırmanın yürütüldüğü Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yabancı dil dersi alan 1. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu, Açık Uçlu Sorular Formu, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile sınırlıdır.

3. Veriler 2013-2014 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil sınıflarında en çok karşılaşılan durumlardan biri öğrencilerin olumsuz tutumlarından kaynaklanan kaygıdır. Kaygı stres anında verilen olağan bir tepkimedir. Ayrıca kaygının olumsuz etkileri de bireyin yabancı dil öğrenmesinde zorluklarla baş etmesini güçleştirerek dil öğrenmeye ve yabancı dile karşı tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Pek çok araştırmacı (Muchnick & Wolfe, 1982; Bailey, 1983; Krashen, 1985; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Ely, 1986; Trylong, 1987; MacIntyre & Gardner, 1988, 1989, 1991; Young, 1990, 1991, 1992; Crookall ve Oxford, 1991; Horwitz & Young, 1991; Aida, 1994; MacIntyre, 1995; Ganschow & Sparks, 1996; Price, 1988, 1991; Schlesinger, 1995; von Wörde, 1998) tarafından da belirtildiği gibi kaygı yabancı dil öğreniminde başarıyı yordayan en önemli etkenlerden biridir. Bireylerin yabancı dil tutumları ve kaygı düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve eğitimcilere faydalı olacaktır. Çünkü öğrencilerin başarısızlıklarını ve derslerle ilgili istenmeyen durumları en aza indirmek için bireylerin o dersle ilgili tutumlarını bilmek ve sorunları sürecin en başında tespit etmek önem arz etmektedir. Olumlu tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırırken olumsuz tutumlar öğrenmeyi güçleştirmekte hatta engelleyebilmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde hızlı değişimler yaşanmakta, toplumlar ve insanlar arası ilişkiler her alanda giderek artmaktadır. Bu artışa bağlı olarak yabancı dil bilme gerekliliği oldukça önemli bir hal almıştır. Bu yüzden hem yabancı dil öğretimi hem de yabancı dil öğrenimi tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de her geçen

hakkındaki sorulardan zamansal çıkarımlar yaparlar ve değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel tekniklerle ölçülür (Kuş, 209).

Ayrıca taramanın (surveyin) güçlü yanları:

- Surveyle çok sayıda kişiden çok miktarda bilgi toplama olanağı olması.
- Örnekleme tekniğiyle yapıldığı için, toplanılan bilgiden genelleme yapılması.
- Bu yöntem, diğer yöntemlere göre zaman ve maddi kaynakların kullanımı açısından daha tasarruflu olmasıdır (Ünlü, 2010).

Çalışmada, araştırma problemine yönelik hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir (Karadağ, 2010). Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Nitel araştırmada genel olarak takip edilen araştırma süreci parçadan bütündür [tümevarım]. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005 ;Merriam, 1998).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesi'nde İngilizce dersi sadece 1. sınıflarda okutulduğu için araştırma 1. sınıf öğrencileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamında İngilizce Öğretmenliği programında bulunan ve diğer programlarda

olduğu halde yabancı dil dersinden muaf olan öğrenciler bulunmamaktadır. Çalışmaya dahil olan ve yabancı dil dersi alan 1. sınıf öğrencileri 220 I. Öğretim, 60 II. Öğretim olmak üzere toplam 280'dir. Bu araştırmada tüm evrene ulaşılması hedeflenmiş bu nedenle örneklem alınmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını tespit etmek üzere Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İngilizce kaygısını belirlemek için ise Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Aydın (1999) tarafından yapılan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Diğer veri toplama araçları ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğrencilerin kişisel niteliklerini ortaya koymayı amaçlayan “Kişisel Bilgi Formu” ile kaygının giderilmesine ilişkin görüşleri almayı hedefleyen “Açık Uçlu Sorular Formu”dur. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Bu form araştırmada yer alan öğrencilerin sosyo-demografik niteliklerini ortaya koymak ve araştırmada yer alan değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda ise öğrencilerin cinsiyetine, mezun oldukları lise türüne, üniversitede öğrenim gördükleri bölüme, üniversitede öğrenim gördükleri sınıf düzeyine, üniversitedeki öğrenim türüne, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, ailenin aylık gelir düzeyine, ailenin yaşadığı yere, kardeş sayısına, İngilizce yazılı yayınlar okumasına, İngilizce görsel yayınlar takip etmesine, İngilizce işitsel yayınlar takip etmesine, İngilizce öğrenmeye başlama çağına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu değişkenler öğrencilerle yapılan görüşmeler, ders hocası ile konuşmalar ve EPÖ ile İngilizce bölümü uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bu sorular hazırlanırken öncelikle araştırma sonunda ulaşmak istenilen amaçların bir listesi yapılmıştır. Araştırma yabancı dil dersine yönelik olduğu için İngilizce öğretiminde payı büyük olan dört temel dil becerisini de dikkate alarak amaca en uygun soruların seçilebilmesi için daha önce yabancı dil dersine yönelik tutum ve yabancı dil sınıf kaygısı hakkında yapılmış çalışmalara da ulaşılmış ve bu çalışmalarda kullanılan sorular dikkatle incelenmiştir. Daha sonra ise sorulması planlanan soruların bir listesi yapılarak araştırmanın amaçları ile ilgisi olmayan, ileride üzerinde değerlendirme yapılmayacak hiçbir soruya yer verilmemiştir. Özellikle öğrencilerin doğru ve istekli bir şekilde cevaplayabileceği türde, açık ve kolay anlaşılır sorular seçilmiştir. Hatta birbiriyle ilişkili veya birbirine yakın sorular art arda verilmiştir (örn: anne eğitim düzeyi – baba eğitim düzeyi, İngilizce yazılı yayın takip eder misiniz - İngilizce görsel yayın takip eder misiniz - İngilizce işitsel yayın takip eder misiniz) Kullanılan ifadelerin ve yazılan bilgilerin son derece yalın olmasına dikkat edilmiştir. Öyle ki her bir değişkenin ifade edilmesi veya işaretlenmesi gereken seçeneklerin yazımında öğrencilerin anlayabileceği türden kelimeler ve ifadeler seçilmiş, seçeneklerin oluşturulmasında gündelik yaşantıları, ailevi durumları gibi unsurlar dikkate alınmıştır (örneğin: ailenin yaşadığı yer, kardeş sayısı) Soruların hazırlanmasında özen gösterilen diğer bir unsur da öğrencilerin cevaplamaktan çekineceği hassas cevaplar gerektiren konulara değinilmemiş olmasıdır. Bu duruma örnek olarak hassas sayılabilecek bir konu olan ailenin aylık gelir düzeyine ilişkin bir soru sorulurken, aylık gelire ilişkin ölçütler geniş aralıklarda tutulmuş, en az gelir düzeyi seçeneği olan asgari ücreti göz önüne alarak yazılmıştır.

Gösterilen bütün hassasiyete rağmen öğrencilerin anlamadığı noktalar olabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden bütün ölçme araçları araştırmacının gözetiminde, öğrencilerden gelen sorulara anında cevap vererek ve

ölçme aracına ilişkin tüm detaylar açıklanarak uygulanmıştır. Öğrencilere, yapılan işin ciddiyeti ve önemi anlatılarak verilen cevapların gizliliği konusunda güvence verilmiştir. Bu tür davranışların hem verilecek cevap sayısını artıracığı hem de daha ciddi bir cevaplamanın gerçekçi verilere ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmüştür.

Kişisel bilgiler formu oluşturulurken ve oluşturulduktan sonra hem eğitim bilimi uzmanlarından hem de yabancı dil uzmanlarından görüş alınmıştır.

3.3.2. Açık Uçlu Sorular Formu

Bu form araştırmada yer alan öğrencilerin İngilizce dersine karşı kaygı duyup duymadıklarını öğrenmek ve kaygıyı gidermeye ilişkin ne gibi önerileri olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Araştırma sonunda getirilmesi planlanan çözüm önerilerinin araştırmacının düşünceleri ile sınırlı kalmaması ve yabancı dil eğitimi sürecinin temel unsurlarından biri olan öğrencinin de sonuca katkı getirebileceği düşünülerek hazırlanmıştır. İlk olarak sorulması planlanan sorular listelenmiş, araştırmanın amacına en iyi hizmet edecek olan sorular seçilmiştir. Kalan sorular ise öğrencinin cevaplarırken diğer ölçme araçlarında ifade edemediği, ek olarak belirtmek istediği duygu ve düşünceleri açıklamasına olanak verecek şekilde biçimlendirilmiştir. Sorular herhangi bir alternatif içermediği için bütünüyle öğrencinin hislerini yansıtması hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğrencinin sıkılmadan cevaplayabileceği sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunu sağlamak için de sorular yalın, açık ve mümkün olduğunca kısa tutulmuştur. Soruların uzamasının veya karmaşık bir hal almasının yanıtları etkileyebileceği düşünülerek sadece araştırma sonucuna da temel oluşturabilecek iki soru sorulmuştur. Soru sayısı az olmakla beraber her soruda yalnızca bir tema bulunmaktadır. Çünkü gerçekçi ve ciddi cevaplar alabilmek için açık olmayan, anlaşılması zor sorular kullanılmamıştır. Sorularda verilecek cevap ne olursa olsun detayları ile yazılması

gerektiği belirtilmiş, herhangi bir yönlendirme veya kısıtlama yapılmamıştır. Örneğin: kaygı duyuyor musunuz? (cevabınız hayır ise lütfen detaylı bir şekilde açıklayınız). Çünkü sadece tek bir cevap için ayrıntı istenseydi öğrenci kolay olanı seçip kendi düşüncesini yazmak yerine zamandan kazanacağı diğer cevabı vermeyi seçebilirdi. Verilecek cevapları kesin bilgi olmayacağı ancak öğrencilerin kendi verdiği cevapların bulguları zenginleştireceği düşünölmektedir. Soruların kapsam ve geçerliliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Önce 18 soru belirlenmiş sonra uzman kanıları ile soru sayısı 5'e düşürölmüştür.

3.3.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçektir. 33 maddelik Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelere '(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) emin değilim, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum' şeklinde tepki vermeleri ve her durum için kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin alabilecekleri en düşük puan 33 en yüksek puan ise 165'tir. Testten alınan puanın düşük olması yabancı dil kaygı düzeyinin düşük olduğunu, yüksek olması da yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte hem 'doğrudan', hem de 'tersine dönmüş' ifadeler yer almaktadır. 5 numaralı ifade tersine dönmüş ifadedir ve bu ifade puanlanırken, 1 yerine 5, 5 yerine 1 puanlanmıştır. Doğrudan ifadeler ise, verilen yanıtların gerçek puan değerleri ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları toplam puanlar ölçekte yer alan 33 maddeye bölünerek öğrencilerin yabancı dil kaygısına ait ortalama puanları elde edilir. Horwitz 'e (1986) göre, alınan puanın ortalaması 3 ün altında ise öğrenci düşük kaygılı, 3 ile 4 arasında orta kaygılı ve 4 ün üzerinde ise yüksek kaygılı olarak belirtilmiştir.

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan birçok çalışmada kullanılan ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ pek çok araştırmacı tarafından ‘geçerli’ ve ‘güvenilir’ bir ölçme aracı olarak nitelendirilmiştir(Aida, 1994; Horwitz, 1986; Price, 1991). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeği hazırlayan Horwitz (1986) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş, ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 ve 8 hafta sonraki test tekrar-test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, $P < 0,001$ olarak bulunmuştur (Sarıgül, 2000). Aida (1994), ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ni yabancı dil olarak Japonca’yı öğrenen öğrenciler üzerinde uygulamış ve geçerlik ve güvenilirliği İngilizce dışındaki dillere uyarlandığı zaman bile son derece olumlu bulmuştur. Araştırmacı aynı zamanda ölçeğin ‘batı dillerinden biri olmayan bir dilde de kaygıyı ölçmek için güvenilir bir araç’ olduğunu ifade etmiştir (Akt., Sarıgül, 2000).

‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ orijinalinde İngilizce olup Türkçe’ ye Aydın (1999) tarafından uyarlanmıştır. Bunun için maddeler önce Türkçe’ ye çevrilmiş, sonrasında iki Amerikalı çiftdilli (bilingual) öğretmene verilerek tekrar İngilizce’ ye çevirmeleri istenmiştir. Her iki öğretmenin çevirisi de orijinal İngilizce ölçekle karşılaştırılmış, anlaşılamayan Türkçe ifadeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir ve içtutarlık güvenilirliği .91 olarak ifade edilmiştir (Aydın, 1999).

3.3.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada kullanılmış olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Aydoslu (2005) tarafından geliştirilmiştir. Tutum ölçeği hazırlanırken bu konuda hazırlanan birçok ölçek incelenmiş, öğrenci görüşü ve uzman kanısı alınarak cevaplayıcıların derse ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını ölçmek amacıyla üç boyutlu bir ölçek geliştirmek için pek çok cümle yazılmıştır. Bu

durumun ölçeğın kapsam geçerliğini artırdığı düşünölmektedir. Ayrıca her iki ön uygulama uygulamasından elde edilen veriler faktör analizi yoluyla incelenmiş ve ölçeğın boyutları belirlenerek yapı geçerliği sınanmıştır. Likert tipi bir ölme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (İ.D.Y.T.Ö.) 15'i olumlu, 15'i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir. Olumlu maddeler (1., 2., 3., 6., 7., 10., 11., 15., 16., 19., 21., 24., 27., 28. ve 29. maddeler) "Kesinlikle katılıyorum"5, "Katılıyorum"4, "Kararsızım"3, "Katılmıyorum"2, "Kesinlikle katılmıyorum"1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (4., 5., 8., 9., 12., 13., 14., 17., 18., 20., 22., 23., 25., 26. ve 30. maddeler) ise ters yönde "Kesinlikle katılmıyorum"5, "Katılmıyorum"4, "Kararsızım"3, "Katılıyorum"4, "Kesinlikle katılıyorum"5 olarak puanlanmıştır. İ.D.Y.T.Ö. üç boyuttan oluşmaktadır:

1. Bilişsel Boyut: İngilizcenin gerekliliğine ve önemine inanma ile ilgili düşünceleri içermektedir. İngilizcenin mesleki yaşantıda ve diğer birçok alanda kullanımıyla ilgilidir.

2. Duyuşsal Boyut: Öğrencilerin derse ilişkin duygularını içermektedir. Olumlu duygular, dersi sevme, zevk alma, zamanın çabuk geçtiğine inanma ve dersi kaçırmak istememe; olumsuz duygular ise dersten korkma, zor bulma, yerine başka bir ders almak isteme, sınavdan çekinme, sıkıcı bulma ve nefret etme gibi duygulardır.

3. Davranışsal Boyut: Ders dışında İngilizceye zaman ayırma ile ilgilidir. Öğrencilerin İngilizce web sitelerine girmesi, İngilizce şarkılar dinlemesi, İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlemesi ve İngilizce oyunlar oynaması gibi.

Hazırlanan 30 maddelik ölçeğın uygulamasında Cronbach $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil dersine girmekte olan öğretim elemanından uygulamaları yapmak üzere sözlü olarak izin alınmıştır. Öğretim elemanının onay verdiği gün ve saatlerde uygulamalar öğrencilere toplu olarak yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencileri güdülemek amacı ile araştırma konusu ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle açık uçlu soruları nasıl doldurmaları ile ilgili detaylar belirtilmiştir. Öğrenciler ölçme araçlarını belli bir süre kısıtlaması olmadan bir ders saati süresinde doldurmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın istatistiksel çözümlemesi SPSS 17.0 programı kullanılarak bilgisayarda yapılmıştır. Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Parametrik veya parametrik olmayan testleri kullanmak için değişkenlerin normal dağılım gösterme durumları dikkate alınmıştır. İstatistiksel analizlerde kullanılan testler parametrik ve parametrik olmayan testler olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Durmuş, Yurtkoru, Çinko, 2011). Parametrik testlerde mevcut verilerin en az “aralık ölçeğinde olması”, bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün her düzeyinde “normal dağılım göstermesi” gibi (ilgili evrende gözlenen) bazı koşulların sağlanması gerekir (Can, 2013). Parametrik olmayan testler ise değişken değerleri yerine sıralama puanları kullanarak analiz yapılan, parametrik testlerin gerektirdiği sayıtların karşılanmadığı normal dağılımı gerektirmeyen ve değişkenlerin sınıflama sıralama ölçeğinde olduğu durumlarda kullanılan testlerdir (Büyüköztürk, 2003, Durmuş vd., 2011, Can, 2013).

Yapılan analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Normal dağılım görülen iki değişkenli durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik t testi kullanılmıştır. Farklı gruplarda elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan test ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi (independent samples t test) olarak adlandırılır (Can, 2013). Kısacası bağımsız gruplar t testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Durmuş vd., 2011). Varsayımları ise :

1. Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir.
2. Bağımlı değişkene ait ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir.
3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Normal dağılım görülen ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İlişkisiz örneklem için tek yönlü ANOVA, ikiden fazla (en az 3 farklı) gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını, “ortalamar arasında anlamlı bir fark yoktur” şeklindeki yokluk hipoteziyle test eder ve F değerinin anlamlılığı için hesaplanan p değeri 0.05’in üzerine çıktığında bu fark kabul edilmiş olur (Can, 2013). Kısacası tek yönlü varyans analizi ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Durmuş vd., 2011). Başlıca varsayımları ise

1. Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir.

2. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir

3. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Normal dağılım görülmeyen iki değişkenli durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik bir test olan t testinin alternatifi sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Can, 2013). Mann-Whitney U testi iki grubun aldığı değerleri sıralı hale dönüştürür, böylece iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir (Durmuş vd., 2011). Başka bir deyişle bu test iki ilişkisiz grubun ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. U testi bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve sürekli olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2003).

Normal dağılım görülmeyen ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Can, 2013). İki den fazla grup karşılaştırması yapılmak istendiğinde ve ANOVA testinin varsayımları geçerli olmadığında bu test kullanılır (Durmuş vd., 2011). Kısacası Kruskal Wallis ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2003).

Bu bilgiler doğrultusunda, Eğitim Fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin tutumlarına ilişkin analizlerde şu testler kullanılmıştır:

1. Cinsiyet değişkeni için

- a) Bilişsel boyutta Mann Whitney testi
 - b) Duyuşsal boyutta Mann Whitney testi
 - c) Davranışsal boyutta Mann Whitney testi
 - d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Mann Whitney testi kullanılmıştır
2. Mezun olunan lise türü değişkeni için
 - a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
 - b) Duyuşsal boyutta Kruskal Wallis testi
 - c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
 - d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde ANOVA testi kullanılmıştır
3. Öğrenim görülen bölüm değişkeni için
 - a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
 - b) Duyuşsal boyutta ANOVA testi
 - c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
 - d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır
4. Öğrenim türü değişkeni için
 - a) Bilişsel boyutta Mann Whitney testi
 - b) Duyuşsal boyutta Mann Whitney testi
 - c) Davranışsal boyutta Mann Whitney testi
 - d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Mann Whitney testi kullanılmıştır
5. Anne eğitim düzeyi değişkeni için
 - a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
 - b) Duyuşsal boyutta Kruskal Wallis testi
 - c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi

- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır
6. Baba eğitim düzeyi değişkeni için
- a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
- b) Duyuşsal boyutta Kruskal Wallis testi
- c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır
7. Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni için
- a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
- b) Duyuşsal boyutta ANOVA testi
- c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde ANOVA testi kullanılmıştır
8. Ailenin yaşadığı yer değişkeni için
- a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
- b) Duyuşsal boyutta ANOVA testi
- c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde ANOVA testi kullanılmıştır
9. Kardeş sayısı değişkeni için
- a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
- b) Duyuşsal boyutta Kruskal Wallis testi
- c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır
10. İngilizce yazılı yayın takip etme değişkeni için

- a) Bilişsel boyutta Mann Whitney testi
- b) Duyuşsal boyutta Mann Whitney testi
- c) Davranışsal boyutta Mann Whitney testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde t-testi yöntemi kullanılmıştır

11. İngilizce görsel yayın takip etme değişkeni için

- a) Bilişsel boyutta Mann Whitney testi
- b) Duyuşsal boyutta Mann Whitney testi
- c) Davranışsal boyutta Mann Whitney testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Mann Whitney testi kullanılmıştır

12. İngilizce işitsel yayın takip etme değişkeni için

- a) Bilişsel boyutta Mann Whitney testi
- b) Duyuşsal boyutta Mann Whitney testi
- c) Davranışsal boyutta Mann Whitney testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Mann Whitney testi kullanılmıştır

13. İngilizce öğrenmeye başlama zamanı değişkeni için

- a) Bilişsel boyutta Kruskal Wallis testi
- b) Duyuşsal boyutta ANOVA testi
- c) Davranışsal boyutta Kruskal Wallis testi
- d) Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Eğitim Fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarına ilişkin analizlerde ise şu testler kullanılmıştır:

- 1. Cinsiyet değişkeni için t-testi yöntemi kullanılmıştır.

2. Mezun olunan lise türü değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır.
3. Üniversitede öğrenim görülen bölüm değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır.
4. Öğrenim türü değişkeni t-testi yöntemi kullanılmıştır.
5. Anne eğitim düzeyi değişkeni için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.
6. Baba eğitim düzeyi değişkeni için kullanılmıştır.
7. Ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır.
8. Ailenin aylık yaşadığı yer değişkeni için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.
9. Kardeş sayısı değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır.
10. İngilizce yazılı yayın takip etme değişkeni için t-testi yöntemi kullanılmıştır.
11. İngilizce görsel yayın takip etme değişkeni için t-testi yöntemi kullanılmıştır.
12. İngilizce işitsel yayın takip etme değişkeni için t-testi yöntemi kullanılmıştır.
13. İngilizce öğrenmeye başlama zamanı değişkeni için ANOVA testi kullanılmıştır.

Ayrıca tutum analizleri sırasında ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunan “Mezun olunan lise türü değişkeni için Toplam tutum puanlarına ilişkin analizde”, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için LSD testi uygulanmıştır. İlişkiz iki

veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda ise anlamlı fark bulunan “Üniversitede öğrenim görülen bölüm değişkeni için davranışsal boyutta”, “Anne eğitim düzeyi değişkeni için bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutta ve toplam tutum puanına ilişkin analizde”, Baba eğitim düzeyi değişkeni için bilişsel, duyuşsal boyutta ve toplam tutum puanına ilişkin analizde”, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Mann Whitney testi kullanılmıştır.

Kaygı analizleri sırasında ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunan “İngilizce öğrenmeye başlama zamanı değişkeni için yapılan analizde”, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için LSD testi uygulanmıştır. İlişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda ise anlamlı fark bulunan Anne eğitim düzeyi değişkeni için yapılan analizde” ve “Baba eğitim düzeyi değişkeni için yapılan analizde”, hangi gruplar arasında fark olduğunu tespit etmek için Mann Whitney testi kullanılmıştır.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Basit doğrusal korelasyon hesaplama teknikleri aralarında ilişkinin sorgulanacağı verilerin çeşitlerine göre farklı veri tipleri için farklı korelasyon hesaplama teknikleri geliştirilmiştir. Genellikle uygulamalar boy, kilo, sınav puanı gibi en az aralık ölçeğindeki nicel değişkenlerle yapıldığı için korelasyon hesaplama tekniklerinden en yaygın olanı ve en çok bilineni Pearson moment

çarpım korelasyonudur, buna basit doğrusal korelasyon da denir (Can, 2013). İki değişken için hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı;

- a) Kuvvet (düşük – orta – yüksek)
- b) Yön (pozitif – negatif)
- c) Açıklanan varyans (determinasyon katsayısı, r^2)
- d) İstatiksel anlamlılık
- e) Pratik anlamlılık açısından yorumlanabilir.

Nitel verilerin analizinde frekans dağılımı ve açık uçlu sorular için içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, biçimleri (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Akt. Özdemir, 2010; Bogdan ve Biklen, 1992).

Araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Birinci aşamada araştırma sorularına verilen yanıtlardan araştırmanın amacına yönelik olarak ortaya çıkan ana temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada, veriler daha önce belirlenen ana temalara göre okunarak organize edilmiş ve ana temaların alt temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ana tema ve alt temalara göre veriler tanımlanmış ve gerekli alıntılarla ortaya çıkan bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Nitel verilerin içerik analizinde güvenirliliğin hesaplanması için Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın

(1994) önerdiği güvenilirlik formülü formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Miles ve Huberman tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünde veriler iki farklı alan uzmanı tarafından daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlanarak analiz edilmektedir.

Yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrenciler için toplam 3 tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda ikinci uzman kendi yaptığı değerlendirmeler neticesinde temalara yönelik alt temalar kodlamıştır. Tablo 2’de 3 temaya ait Miles Huberman güvenilirlik formülü değerleri verilmiştir.

Tablo 2 Yabancı dil derslerinde kaygı duyan öğrencilere ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
Bireysel nedenler	$316/(316+18) = \mathbf{0.94}$
Dersle ilgili nedenler	$87/(87+11) = \mathbf{0.88}$
Öğretim elemanına bağlı nedenler	$38/(38+4) = \mathbf{0.90}$

Yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin kaygıyı gidermek için önerilerine ilişkin için toplam 3 tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda ikinci uzman kendi yaptığı değerlendirmeler neticesinde temalara yönelik alt temalar kodlamıştır. Tablo 3’de 3 temaya ait Miles Huberman güvenilirlik formülü değerleri verilmiştir.

Tablo 3 Yabancı dil derslerinde kaygı duyan öğrencilerin kaygının giderilmesine ilişkin görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
Ders sürecine ilişkin ifadeleri	$131/(131+14) = \mathbf{0.90}$
Öğretim elemanından beklentileri	$98/(98+13) = \mathbf{0.88}$
Kendi sorumluluklarına ilişkin ifadeleri	$143/(143+16) = \mathbf{0.89}$

Yabancı dil derslerinde kaygı duymadığını belirten öğrenciler için toplam 4 tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda ikinci uzman kendi yaptığı değerlendirmeler neticesinde temalara yönelik alt temalar kodlamıştır. Tablo 4’de 4 temaya ait Miles Huberman güvenirlik formülü değerleri verilmiştir.

Tablo 4 Yabancı dil derslerinde kaygı duymayan öğrencilere ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
Bireysel nedenler	$23/(23+2) = \mathbf{0.92}$
Dersle ilgili nedenler	$9/(9+1) = \mathbf{0.90}$
Öğretim elemanına bağlı nedenler	$18/(18+4) = \mathbf{0.81}$
Olumsuz ifadeler	$13/(13+3) = \mathbf{0.81}$

Yabancı dil derslerinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin kaygıyı gidermek için önerilerine ilişkin toplam 3 tema belirlenmiştir. Bu temalar doğrultusunda ikinci uzman kendi yaptığı değerlendirmeler neticesinde temalara yönelik alt temalar kodlamıştır. Tablo 5’de 3 temaya ait Miles Huberman güvenirlik formülü değerleri verilmiştir.

Tablo 5 Yabancı dil derslerinde kaygı duymayan öğrencilerin kaygının giderilmesine ilişkin görüşlerine ait temaların MH Güvenirlik Formülü Değerleri

Temalar	MH Güvenirlik Formülü Değerleri
Ders sürecine ilişkin ifadeleri	$7/(7+2) = \mathbf{0.78}$
Öğretim elemanından beklentileri	$50/(50+9) = \mathbf{0.84}$
Kendi sorumluluklarına ilişkin ifadeleri	$16/(16+5) = \mathbf{0.76}$

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde verilerin çözümlenmesinden elde edilen araştırma bulguları ve yorumlar sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin kişisel bilgiler anketi ve İngilizce dersine ilişkin tutum maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları düşünce, duygu ve davranış boyutlarına göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

4.1.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları nasıldır?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına göre yapılan analize ait sonuçlar ($\bar{X} = 116,90$, $S = 26.80$) öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

*Tablo 6 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	166	142.41	23640.00	7651.00	.089
Erkek	105	125.87	13216.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=7651.000$, $p>.05$) bulunmamaktadır. Buna rağmen, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ($n = 166$, $sıraort. = 142.41$), erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyuttaki tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamalarına ($n = 105$, $sıraort. = 105$) göre daha olumludur. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

*Tablo 7 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	166	139.13	23095.00	8196.00	409
Erkek	105	131.06	13761.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo7 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygusal boyutta tutum puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=8196.00$, $p > .05$) bulunmamaktadır. Buna rağmen, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygusal boyuttaki tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ($n = 166$, $sıraort. = 139,13$), erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygusal boyuttaki tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamalarına ($n = 105$, $sıraort. = 131,06$) göre daha olumludur. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygusal tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Kadın	166	150.13	24922.00	6369.00	.000
Erkek	105	113.66	11934.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 8 incelendiğinde, kız öğrencilerin ($n=166$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri ile erkek öğrencilerin ($n=105$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 6369.000$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=166$, Sıra Ort.= 150.13) erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n=105$, Sıra Ort.= 113.66) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının, erkek öğrencilerin ise İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kadın	166	142,44	23645,00	7646.00	.089
Erkek	105	125,82	13211,00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo9 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=7646.000$, $p > .05$) bulunmamaktadır. Buna rağmen, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamaları ($n =166$, $sıraort.= 142,44$), erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin sıra ortalamalarına ($n =105$, $sıraort.= 125,82$) göre daha olumludur. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına rağmen kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’de verilmiştir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

*Tablo10 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları***

Mezun olunan Lise	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Genel lise	173	135.51	4	1.51	.825
Anadolu lisesi	41	132.84			
Anadolu öğretmen lisesi	18	125.50			
Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	13	157.88			
Diğer	26	140.54			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (χ^2 ($n = 271$) = 1.51, $p > .05$) görölmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik bilişsel tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi ($n=13$, sıra ort.= 157.88) mezunu öğrencilerin tutum ölçümlerinin daha yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla diğer lise türleri ($n=26$, sıra ort.= 140.54), genel lise ($n=173$, sıra ort.= 135.51),

Anadolu lisesi (n=41, sıra ort.= 132.84) ve son olarak da Anadolu öğretmen lisesi (n=18, sıra ort.= 125.50) mezunu öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu tablodan hareketle anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun olunan Lise	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Genel lise	173	136.77	4	8.75	.068
Anadolu lisesi	41	139.63			
Anadolu öğretmen lisesi	18	86.75			
Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	13	149.77			
Diğer	26	152.35			
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo11 incelendiğinde öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (χ^2 (n = 271) = 8.75, p > .05) görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin ölçümlerinin daha

yüksek olduğu (n=23, sıra ort.= 152.35), bu durumu sırasıyla anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi (n=14, sıra ort.= 149.77), Anadolu lisesi (n=41, sıra ort.= 139.63), genel lise (n=173, sıra ort.= 136.77) ve son olarak da Anadolu öğretmen lisesi (n=18, sıra ort.= 86.75) mezunu öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu tablodan hareketle diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezun olunan Lise	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Genel lise	173	135.75	4	4.33	.363
Anadolu lisesi	41	123.07			
Anadolu	18	123.61			
Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	13	161.58			
Diğer	26	153.87			
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (χ^2 (n = 271) = 4.33, p > .05) görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi (n=13, sıra ort.=

161.58) mezunu öğrencilerin davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin daha yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla diğer lise türleri (n=26, sıra ort.= 153.87), genel lise (n=173, sıra ort.= 135.75), Anadolu öğretmen lisesi (n=18, sıra ort.= 123.61) ve son olarak da Anadolu lisesi (n=41, sıra ort.= 123.07) mezunu öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu tablodan hareketle anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 13’de ve Tablo 14’de verilmiştir.

*Tablo 13 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları*

Mezun olunan Lise	n	\bar{X}	S
Genel lise	173	85.16	18.56
Anadolu lisesi	41	85.44	20.13
Anadolu öğretmen lisesi	18	72.44	22.65
Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	13	90.77	19.45
Diğer	26	88.96	16.13
Toplam	271	84.99	19.14

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 13 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunu öğrencilere (\bar{X} =90.77) ait olduğu görülmektedir, bu durumu sırasıyla diğer lise türlerinden (\bar{X} =88.96), anadolu lisesinden (\bar{X} =85.44), genel liseden (\bar{X} =85.16), mezun olan öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük tutum puanı

ortalamasının ise anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=55.63$) görülmektedir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo14 *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	p
Gruplar arası	690.71	922.676	576	38
Gruplar içi	5259.28	66	358.118	
Toplam	8949.99	70		

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 14’de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur ($F=2.576$, $p<.05$). Başka bir deyişle Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre değişmektedir.

Öğrencilerin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının genel lise mezunu öğrenciler ($\bar{X}=85.16$; $SD=18.56$) ile anadolu

öğretmen lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}=72.44$; $SD=22.65$) arasında; anadolu lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}=85.44$; $SD=20.13$) ile anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}=72.44$; $SD=22.65$) arasında, anadolu lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}=85.44$; $SD=20.13$) ile Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi ($\bar{X}=90.77$; $SD=19.45$) mezunu öğrenciler arasında, diğer lise türlerinden mezun olan öğrenciler ($\bar{X}=88.96$; $SD=16.13$) ile anadolu öğretmen lisesi mezunu öğrenciler ($\bar{X}=72.44$; $SD=22.65$) arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2.3 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üniversitede öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının üniversitede öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19'da verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 15'de verilmiştir.

*Tablo15 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*****

Öğrenim Gör. Bölüm	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Sınıf öğretmenliği	77	122.90	5	7.04	.217
Türkçe öğretmenliği	47	122.28			
İlköğretim matematik öğretmenliği	18	146.25			
Fen bilgisi öğretmenliği	38	153.82			
Okul öncesi öğretmenliği	66	144.30			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	145.78			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo15 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 7.04, p > .05$) görülmektedir. Öğrenim görülen bölümlere göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin ($n=38$, sıra ort.= 153.82) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin yüksek

olduğu, bu durumu sırasıyla ilköğretim matematik öğretmenliğinde (n=18, sıra ort.= 146.25), rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim görmekte olan (n=25, sıra ort.= 145.78), okul öncesi öğretmenliğinde (n=66, sıra ort.= 144.30), sınıf öğretmenliğinde (n=77, sıra ort.= 122.90), ve son olarak da Türkçe öğretmenliğinde (n=52, sıra ort.= 127.63) öğrenim görmekte olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 16’da ve Tablo 17’de verilmiştir.

*Tablo 16 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları***

Bölüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Sınıf öğretmenliği	77	57.23	13.97
Türkçe öğretmenliği	47	54.64	14.77
İlköğretim matematik öğretmenliği	18	59.39	17.50
Fen bilgisi öğretmenliği	38	63.97	14.15
Okul öncesi öğretmenliği	66	58.12	15.47
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	58.40	14.99
Toplam	271	58.20	14.96

Tablo 16 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere (\bar{X} =63.97) ait olduğu görölmektedir, bu durumu sırasıyla diğer lise İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (\bar{X} =59.39), Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören (\bar{X} =58.40), Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (\bar{X} =58.12), Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (\bar{X} =57.23) öğrenciler izlemekte ve son olarak da en düşük tutum puanı ortalamasının ise Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören(\bar{X} =54.64) öğrencilere ait olduğu görölmektedir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 17’de gösterilmektedir.

*Tablo17 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalama	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1961.710	5	392.342	1.779	.117
Gruplar içi	58456.925	265	220.592		
Toplam	60418.635	270			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 17’de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (F=1.779, p>.05).

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo18 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim Gör. Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Sınıf öğretmenliği	77	109.38	5	13.63	.008
Türkçe öğretmenliği	47	131.24			
İlköğretim matematik öğretmenliği	18	146.86			
Fen bilgisi öğretmenliği	38	155.13			
Okul öncesi öğretmenliği	66	144.30			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	145.78			
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 18 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

olduğu ($\chi^2(n = 271) = 13.63, p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; sınıf öğretmenliğinde ($n=77$, sıra ort.= 109.38) öğrenim gören öğrenciler ile fen bilgisi öğretmenliğinde ($n=38$, sıra ort.= 155.13), okul öncesi öğretmenliğinde ($n=66$, sıra ort.= 144.30) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde ($n=25$, sıra ort.= 145.78) öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Başka bir deyişle üniversitede öğrenim gördükleri bölümler öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarını etkilemektedir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir.

*Tablo19 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim gördükleri Bölüme Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları*

Öğrenim Gör. Bölüm	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Sınıf öğretmenliği	77	124.24	5	9.22	.100
Türkçe öğretmenliği	47	120.38			
İlköğretim matematik öğretmenliği	18	145.14			
Fen bilgisi öğretmenliği	38	164.62			
Okul öncesi öğretmenliği	66	139.20			
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	143.06			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

4.2.4 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

*Tablo20 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Öğrenim Türü	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Birinci Öğretim	213	132.40	28200.50	5409.50	.145
İkinci Öğretim	58	149.23	8655.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo20 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarında öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=5409.50$, $p > .05$) bulunmamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı bir fark olmamasına ikinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin ($n=58$, Sıra Ort. = 149.23) birinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n = 213$, Sıra Ort. =132.40)

yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla beraber ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

*Tablo21 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik **duyuşsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları***

Öğrenim Türü	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Birinci Öğretim	213	138.46	29493.00	5652.00	.321
İkinci Öğretim	58	126.95	7363.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 21 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarında öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=29493.000$, $p > .05$) bulunmamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı bir fark olmamasına birinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin ($n = 213$, Sıra Ort. = 138.46) ikinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinden ($n = 58$, Sıra Ort. = 126.95) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla beraber birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının

ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo22Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Birinci Öğretim	213	129.80	27647.00	4856.00	.012
İkinci Öğretim	58	158.78	9209.00		
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 22 incelendiğinde, birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin (n=213, Sıra Ort. = 129.80) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin (n=58, Sıra Ort. = 158.78) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U = 4856.000, p <.05) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin (n=58, Sıra Ort. = 158.78) birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinden (n=213, Sıra Ort. = 129.80) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenim türlerinin

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle birinci öğretimde olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının, ikinci öğretimde olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo23Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Birinci Öğretim	213	136.47	29067.50	6077.00	.851
İkinci Öğretim	58	134.28	7788.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo23 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında öğrenim türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=6077.00$, $p > .05$) bulunmamaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı bir fark olmamasına rağmen birinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin ($n = 213$, Sıra Ort. =136.47) ikinci öğretimdeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinden ($n =58$, Sıra Ort. = 134.28) yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla beraber birinci

öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34'de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir.

*Tablo24 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	118.36	5	13.60	.018
İlkokul mezunu	114	134.65			
Ortaokul mezunu	32	149.34			
Lise mezunu	32	162.95			
Üniversite mezunu	10	179.30			
Doktora	2	66.00			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo24 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (χ^2 (n = 271) = 13.60, $p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo 25, Tablo26 ve Tablo 27’de verilmiştir*

*Tablo 25 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları***

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Hiç okula gitmemiş	81	52.99	4292.50	971.50	.038
Ortaokul mezunu	32	67.14	2148.50		
Toplam	113				

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 25 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin (n=81, sıra ort.= 52.99) ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (n=32, sıra ort.= 67.14) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 26 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	51.81	4197.00	576.00	.007
Lise mezunu	32	70.13	2244.00		
Toplam	113				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 26 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=81$, sıra ort.= 51.81) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($n=32$, sıra ort.= 70.13) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 27 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	43.77	3545.50	224.50	.021
Üniversite mezunu	10	64.05	640.50		
Toplam	91				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 27 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin (n=81, sıra ort.= 43.77) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin (n=10, sıra ort.= 64.05) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<.05). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

*Tablo 28 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	128.04	5	12.97	.024
İlkokul mezunu	114	125.86			
Ortaokul mezunu	32	155.67			
Lise mezunu	32	171.91			
Üniversite mezunu	10	150.10			
Doktora	2	76.25			
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo28 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (χ^2 (n = 271) = 12.97, p<.05) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo29 ve Tablo30'da verilmiştir*

*Tablo 29 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Hiç okula gitmemiş	81	51.43	4166.00	845.00	.004
Lise mezunu	32	71.09	2275.00		
Toplam	113				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 29 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin (n=81, sıra ort.= 51.43) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin (n=32, sıra ort.= 71.09) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<.05). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 30 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ilkokul mezunu	114	68.22	7777.00	1222.00	.004
Lise mezunu	32	92.31	2954.00		
Toplam	146				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 30 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($n=114$, sıra ort.= 68.22) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($n=32$, sıra ort.= 92.31) İngilizce dersine yönelik duygusal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik duygusal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duygusal boyutta tutumlarının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	120.64	5	9.67	.085
İlkokul mezunu	114	147.36			
Ortaokul mezunu	32	128.94			
Lise mezunu	32	153.44			
Üniversite mezunu	10	109.50			
Doktora	2	77.50			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo31 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (χ^2 ($n = 271$) = 9.67, $p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($n=114$, sıra ort.= 153.44) tutum ölçümlerinin daha yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla annesi ilkokul mezunu olan ($n=114$, sıra ort.= 147.36), ortaokul mezunu olan ($n=32$, sıra ort.= 128.94), hiç okula gitmemiş olan ($n=81$, sıra ort.= 1120.64), üniversite mezunu olan ($n=10$, sıra ort.= 109.50) ve son olarak da doktora mezunu olan ($n=2$, sıra ort.= 77.50) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu tablodan hareketle annesi lise mezunu olan öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

*Tablo 32 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	123.08	5	12.80	.025
İlkokul mezunu	114	130.90			
Ortaokul mezunu	32	152.16			
Lise mezunu	32	172.66			
Üniversite mezunu	10	143.95			
Doktora	2	65.00			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo32 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (χ^2 ($n = 271$) = 12.80, $p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo 33 ve Tablo 34’de verilmiştir*.

Tablo 33 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	81	50.76	4111.50	790.50	.001
Lise mezunu	32	72.80	2329.50		
Toplam	113				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 33 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=81$, sıra ort.= 50.76) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($n=32$, sıra ort.= 72.80) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 34 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ilkokul mezunu	114	68.72	7834.50	1279.50	.010
Lise mezunu	32	90.52	28496.50		
Toplam	146				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 34 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin (n=114, sıra ort.= 68.72) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin (n=32, sıra ort.= 90.52) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<.05). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43, Tablo 44 ve Tablo 45’de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

*Tablo35 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	85.70	6	13.91	.031
ilkokul mezunu	107	132.37			
ortaokul mezunu	51	123.35			
lise mezunu	58	157.84			
üniversite mezunu	37	151.19			
yüksek lisans	2	131.25			
doktora	1	104.50			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo35 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (χ^2 (n = 271) = 13.91, $p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo36, Tablo37, Tablo38 ve Tablo39'da verilmiştir.*

*Tablo 36 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	42.87	643.00	523.00	029
ilkokul mezunu	107	64.11	6860.00		
Toplam	122				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 36 incelendiğinde babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=15$, sıra ort.= 42.87) ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($n=107$, sıra ort.= 64.11) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 37 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	21.73	326.00	206.00	.002
lise mezunu	58	40.95	2375.00		
Toplam	73				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 37 incelendiğinde babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=15$, sıra ort.= 21.73) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=58$, sıra ort.= 40.95) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 38 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	17.67	265.00	145.00	.007
Üniversite mezunu	37	30.08	1113.00		
Toplam	52				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 38 incelendiğinde babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin (n=15, sıra ort.= 17.67) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin (n=58, sıra ort.= 30.08) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<.05). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 39 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta Tutum Puanları** Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Ortaokul mezunu	51	47.52	2423.50	993.00	.003
Lise mezunu	58	61.58	3571.50		
Toplam	109				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 39 incelendiğinde babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin (n=51, sıra ort.= 47.52) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin (n=58, sıra ort.= 61.58) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(p<.05). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 40'da verilmiştir.

*Tablo 40 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları***

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	122.80	6	13.09	.041
ilkokul mezunu	107	129.97			
ortaokul mezunu	51	116.30			
lise mezunu	58	160.78			
üniversite mezunu	37	150.11			
yüksek lisans	2	133.25			
doktora	1	30.50			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo41 ve Tablo42'de verilmiştir.*

*Tablo 41 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ilkokul mezunu	107	76.18	8151.00	2373.00	.013
lise mezunu	58	95.59	5544.00		
Total	165				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 41 incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin (n=107, sıra ort.= 76.18) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin (n=58, sıra ort.= 95.59) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 42 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Ortaokul mezunu	51	45.47	2319.00	993.00	.003
Lise mezunu	58	63.38	3676.00		
Total	165				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 42 incelendiğinde babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin (n=51, sıra ort.= 45.47) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin (n=58, sıra ort.= 63.38) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo43 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	15	138.87	6	5.14	.056
ilkokul mezunu	107	130.97			
ortaokul mezunu	51	133.60			
lise mezunu	58	154.46			
üniversite mezunu	37	126.57			
yüksek lisans	2	117.50			
doktora	1	69.00			
Total	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2 (n = 271) = 5.14, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=58$, sıra ort.= 154.46) tutum ölçümlerinin daha yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla babası hiç okula gitmemiş olan ($n=15$, sıra ort.= 138.87), ortaokul mezunu olan ($n=51$, sıra ort.= 133.60), ilkokul mezunu olan ($n=107$, sıra ort.= 130.97), üniversite mezunu olan ($n=37$, sıra ort.= 126.57), yüksek lisans mezunu olan ($n=2$, sıra ort.= 117.50) ve son olarak da doktora mezunu olan ($n=1$, sıra ort.= 69.00) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu

tablodan hareketle babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 44’de verilmiştir.

*Tablo44 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları*

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
hiç okula gitmemiş	15	114.03	6	14.30	.026
ilkokul mezunu	107	130.60			
ortaokul mezunu	51	116.53			
lise mezunu	58	163.27			
üniversite mezunu	37	147.39			
yüksek lisans	2	135.25			
doktora	1	35.00			
Total	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 44 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (n = 271) = 14.30, p<.05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo45, Tablo 46 ve Tablo47’de verilmiştir.*

Tablo 45 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	15	26.77	401.50	281.50	.036
lise mezunu	58	39.65	2299.50		
Total	73				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 45 incelendiğinde babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=15$, sıra ort.= 26.77) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=58$, sıra ort.= 39.65) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 46 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
İlkokul mezunu	107	75.83	8114.00	2336.00	.009
Lise mezunu	58	96.22	5581.00		
Total	165				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 46 incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($n=107$, sıra ort.= 75.83) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=58$, sıra

ort.= 96.22) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 47 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ortaokul mezunu	51	45.16	2303.00	977.00	.002
Lise mezunu	58	63.66	3692.00		
Total	109				

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 47 incelendiğinde babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($n=51$, sıra ort.= 45.16) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=58$, sıra ort.= 63.66) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir($p<.05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 48, Tablo 49, Tablo 50, Tablo 51, Tablo 52 ve Tablo 53'de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 48'de verilmiştir.

*Tablo48 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Gelir Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
0-900 TL	107	129.99	3	3.81	.282
901-2000 TL	108	136.26			
2001-3000 TL	45	154.41			
3001 TL ve üzeri	11	116.59			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 48 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 280) = 3.48, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin

aylık gelir düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında ailesinin aylık geliri 2001 – 3000 TL olan (n=45, sıra ort.= 154.41) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla ailesinin aylık geliri 901 – 2000 TL (n=108, sıra ort.= 136.26), 0 – 900 TL (n=107, sıra ort.= 129.99), ve son olarak da 3001 TL ve üzeri (n=11, sıra ort.= 116.59) olan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Ailesinin aylık geliri 2001 – 3000 TL olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 49 ve Tablo 50'de verilmiştir.

*Tablo 49 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları***

Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	S
0-900 TL	107	58.64	14.98
901-2000 TL	108	57.47	15.03
2001-3000 TL	45	60.36	14.76
3001 TL ve üzeri	11	52.18	14.84
Toplam	271	58.20	14.96

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 49 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın ailesinin aylık geliri 2001 – 3000

TL olan öğrencilere ($\bar{X}=60.36$) ait olduğu görülmektedir, bu durumu sırasıyla ailesinin aylık geliri 0-900 TL olan ($\bar{X}=58.64$), 901-2000 TL ($\bar{X}=57.47$) olan öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük tutum puanı ortalamasının ise ailesinin aylık geliri 3001 TL ve üzeri olan öğrencilere ($\bar{X}=52.18$) ait olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailenin aylık gelir düzeyine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 46'da gösterilmektedir.

Tablo 50 *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	684.985	3	228.328	1.021	.384
Gruplar içi	59733.649	267	223.722		
Toplam	60418.635	270			

Ancak tablo 50'de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F=1.021, p > .05$).

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının aile aylık gelir düzeyine bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo51 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
0-900 TL	107	134.30	3	2.65	.449
901-2000 TL	108	141.08			
2001-3000 TL	45	136.27			
3001 TL ve üzeri	11	101.55			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo51 incelendiğinde, Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 2.65, p > .05$) görölmektedir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, sıra ortalamalarına bakıldığında ailesinin aylık geliri 901 – 2000 TL ($n=108$, sıra ort.= 141.08) olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla ailesinin aylık geliri 2001 – 3000 TL olan ($n=45$, sıra ort.= 136.27) 0 – 900 TL ($n=107$, sıra ort.= 134.30) ve son olarak da 3001 TL ve üzeri ($n=11$, sıra ort.= 101.55) olan öğrencilerin takip ettiği görölmektedir.

Ailesinin aylık geliri 901 – 2000 TL olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının aile aylık gelir düzeyine yapılan analize ait sonuçlar Tablo 52’de verilmiştir.

*Tablo 52 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları*

Gelir Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
0-900 TL	107	85.09	19.43
901-2000 TL	108	84.59	19.25
2001-3000 TL	45	88.04	18.81
3001 TL ve üzeri	11	75.45	15.12
Toplam	271	84.99	19.14

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 52 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın ailesinin aylık geliri 2001 – 3000 TL olan öğrencilere ($\bar{X}=88.04$) ait olduğu görülmektedir, bu durumu sırasıyla ailesinin aylık geliri 0-900 TL olan ($\bar{X}=85.09$), 901-2000 TL ($\bar{X}=84.59$) olan öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük tutum puanı ortalamasının ise ailesinin aylık geliri 3001 TL ve üzeri olan öğrencilere ($\bar{X}=75.45$) ait olduğu görülmektedir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailenin aylık gelir düzeyine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 53'de gösterilmektedir.

Tablo 53 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1438.207	3	479.402	1.313	.271
Gruplar içi	97511.778	267	365.213		
Toplam	98949.985	270			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 53'de görölen varyans analizi sonucu, Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F=1.313, p>.05$).

4.2.8 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ailenin yaşıadığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ailenin yaşıadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 54, Tablo 55, Tablo 56, Tablo 57, Tablo 58 ve Tablo 59'da verilmiştir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının ailenin yaşadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 54’de verilmiştir.

*Tablo54 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları***

Ailenin Yaşadığı Yer	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
köy	54	124.06	3	2.22	.521
kasaba/belde	20	126.58			
ilçe	101	141.85			
il merkezi	96	138.52			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının ailenin yaşadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 55’de verilmiştir.

*Tablo 55 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları***

Ailenin Yaşadığı Yer	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
köy	54	56.28	12.60790
kasaba/belde	20	54.85	14.07602
ilçe	101	58.58	15.91620
il merkezi	96	59.56	15.31412
Total	271	58.20	14.96

Tablo 55 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın ailesi il merkezinde yaşıyan öğrencilere (\bar{X} =59.56) ait olduğu görölmektedir, bu durumu sırasıyla ailesi ilçede yaşıyan (\bar{X} =58.58), köyde yaşıyan (\bar{X} =56.28), öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük tutum puanı ortalamasının ise ailesi kasaba/beldede yaşıyan (\bar{X} =54.85) öğrencilere ait olduğu görölmektedir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailenin yaşıadığı yere göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 56’da gösterilmektedir.

*Tablo 56 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşıadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutumlarının **Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	617.092	3	205.697	.918	.432
Gruplar içi	59801.543	267	223.976		
Toplam	60418.635	270			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının ailenin yaşıadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo57 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ailenin Yaşadığı Yer	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
köy	54	140.31	3	1.08	.781
kasaba/belde	20	125.55			
ilçe	101	131.82			
il merkezi	96	140.02			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 57 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 1.08, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında ailesinin yaşadığı yer köy ($n=54$, sıra ort.= 140.31) olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla ailesi il merkezinde ($n=96$, sıra ort.= 140.02), ilçede ($n=101$, sıra ort.= 131.82) ve son olarak da ailesi kasaba/beldede ($n=20$, sıra ort.= 125.55) yaşayan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Ailesi köyde yaşayan öğrencilerin İngilizce dersine

yönelik tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ailenin yaşadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 58’de verilmiştir.

*Tablo 58 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik **Tutum** Puanları*

Ailenin Yaşadığı Yer	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
köy	54	82.80	16.23
kasaba/belde	20	80.75	18.77
ilçe	101	85.38	20.00
il merkezi	96	86.71	19.84
Total	271	84.99	19.14

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 58 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın ailesi il merkezinde yaşayan öğrencilere ($\bar{X}=86.71$) ait olduğu görülmektedir, bu durumu sırasıyla ailesi ilçede yaşayan ($\bar{X}=85.38$), köyde yaşayan ($\bar{X}=82.80$), öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük tutum puanı ortalamasının ise ailesi kasaba/beldede yaşayan ($\bar{X}=80.75$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailenin yaşadığı yere göre İngilizce dersine yönelik tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 59'da gösterilmektedir.

Tablo 59 *Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	917.940	3	305.980	.833	.477
Gruplar içi	98032.046	267	367.161		
Toplam	98949.985	270			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 59'da görölen varyans analizi sonucu, Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin aile aylık gelir düzeyine göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F = .833, p > .05$).

4.2.9 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 60, Tablo 61, Tablo 62, ve Tablo 63'de verilmiştir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 60'da verilmiştir.

*Tablo 60 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları*

Kardeş Sayısı	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
1,00	42	147.10	5	5.99	.307
2,00	55	133.20			
3,00	38	144.72			
4,00	31	156.13			
5 ve üzeri	99	124.21			
kardeşim yok	6	119.25			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 60 incelendiğinde, Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 5.99, p > .05$) görölmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına

göre İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında dört kardeşi (n=31, sıra ort.= 156.13) olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla bir kardeşi olan (n=42, sıra ort.= 147.10),

üç kardeşi olan (n=38, sıra ort.= 144.72), iki kardeşi olan (n=55, sıra ort.= 133.20), beş veya daha fazla kardeşi olan (n=99, sıra ort.= 124.21), son olarak da kardeşi olmayan(n=6, sıra ort.= 119.25) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Dört kardeşe sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 61'de verilmiştir.

*Tablo 61 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
1,00	42	137.68	5	1.08	.956
2,00	55	137.93			
3,00	38	141.54			
4,00	31	133.89			
5 ve üzeri	99	134.46			
kardeşim yok	6	107.83			
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 61 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 1.08, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında üç kardeşi olan ($n=38$, sıra ort.= 141.54) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla, iki kardeşi olan ($n=55$, sıra ort.= 137.93), bir kardeşi olan ($n=42$, sıra ort.= 137.68), beş veya daha fazla kardeşi olan ($n=99$, sıra ort.= 134.46), dört kardeşi olan ($n=31$, sıra ort.= 133.89) son olarak da kardeşi olmayan ($n=6$, sıra ort.= 107.83) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Üç kardeşe sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
1,00	42	137.50	5	4.27	.512
2,00	55	138.21			
3,00	38	154.04			
4,00	31	126.85			
5 ve üzeri	99	128.34			
kardeşim yok	6	164.58			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 62 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n=271) = 4.27, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında kardeşi olmayan ($n=6$, sıra ort.= 164.58) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla üç kardeşi olan ($n=38$, sıra ort.= 154.04), iki kardeşi olan ($n=55$, sıra ort.= 138.21), bir kard

eşi olan ($n=42$, sıra ort.=137.50), beş veya daha fazla kardeşi olan ($n=99$, sıra ort.=128.34) son olarak da öğrencilerin dört kardeşi olan ($n=31$, sıra ort.= 126.85) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Hiç kardeşi olmayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 63'de verilmiştir.

*Tablo 63 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Kardeş Sayısı	<i>n</i>	Sıra Ort.	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
1,00	42	142.10	5	1.95	.855
2,00	55	135.59			
3,00	38	147.53			
4,00	31	135.06			
5 ve üzeri	99	130.79			
Kardeşim yok	6	114.83			
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 63 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 271) = 1.95, p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarına göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken sıra ortalamalarına bakıldığında üç kardeşi olan ($n=38$, sıra ort.= 147.53) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla bir kardeşi olan ($n=42$, sıra ort.=142.10), iki kardeşi olan ($n=55$, sıra ort.= 135.59), dört kardeşi olan ($n=31$, sıra ort.= 135.06), beş veya daha fazla kardeşi olan ($n=99$, sıra ort.= 130.79) son olarak da kardeşi olmayan ($n=6$, sıra ort.= 114.83) öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Üç kardeşi olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.10 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 64, Tablo 65, Tablo 66, ve Tablo 67'de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 64'de verilmiştir.

*Tablo 64 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Yazılı Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	27	173.44	4683.00	2283.00	.009
Hayır	244	131.86	32173.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 64 incelendiğinde, İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin ($n=27$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=244$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 2283.00$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin ($n=27$, Sıra Ort.= 173.44) İngilizce yazılı yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n=244$, Sıra Ort.= 131.86) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yazılı Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	27	180.02	4860.50	2105.500	.003
Hayır	244	131.13	31995.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 65 incelendiğinde, İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin ($n=27$) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=244$) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 2105.50$, $p < .05$) görölmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=27$, Sıra Ort.= 180.02) İngilizce yazılı yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden ($n=244$, Sıra Ort.= 131.13) daha yüksek olduğu görölmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yazılı Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	27	152.91	4128.50	2837.500	.236
Hayır	244	134.13	32727.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 66 incelendiğinde, İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin ($n=27$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=244$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($U = 2837.500$, $p > .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=27$, Sıra Ort.= 152.91) İngilizce yazılı yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce

dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinden (n=244, Sıra Ort.= 134.13) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının, İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo67 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarının İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre t-Testi Sonuçları

Yazılı Yayın Takip	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	27	96.11	19.80352	269	3.326	.001
Hayır	244	83.76	18.70787			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 67 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum puanlarında öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t=3.326$, $p < .05$]. İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları ($X = 96.11$), İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına ($X = 83.76$) göre daha olumludur. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik

tutumları ile İngilizce yazılı yayın takip etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.11 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 68, Tablo 69, Tablo 70 ve Tablo 71’de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo68 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarının İngilizce Yazılı Yayın Takip Etmelerine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Görsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	56	201.14	11264.00	2372.00	.000
Hayır	215	119.03	25592.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 68 incelendiğinde, İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin ($n=56$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=215$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 2372.00$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde

ise İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin (n=56, Sıra Ort.= 201.14) İngilizce görsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden (n=215, Sıra Ort.= 119.03) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	56	192.71	10792.00	2844.00	.000
Hayır	215	121.23	26064.00		
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 69 incelendiğinde, İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin (n=56) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin (n=215) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U = 2844.00, p <.05) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları

incelendiğinde ise İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinin (n=56, Sıra Ort.= 192.71) İngilizce görsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden (n=215, Sıra Ort.= 121.23) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının, İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 70 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	56	175.77	9843.00	3793.00	.000
Hayır	215	125.64	27013.00		
Toplam	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 70 incelendiğinde, İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin (n=56) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin (n=215) İngilizce dersine

yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 3793.00$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=56$, Sıra Ort.= 175.77) İngilizce görsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinden ($n=215$, Sıra Ort.= 125.64) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının, İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından

daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Görsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	56	198.90	11138.50	2497.50	.000
Hayır	215	119.62	25717.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 71 incelendiğinde, İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin (n=56) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri ile İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin (n=215) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 2497.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin (n=56, Sıra Ort.= 198.90) İngilizce görsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden (n=215, Sıra Ort.= 119.62) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.12 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74 ve Tablo 75’de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 72’de verilmiştir.

*Tablo 72 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

İşitsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	69	180.43	12449.50	3903.50	.000
Hayır	202	120.82	24406.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 72 incelendiğinde, İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin ($n=69$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=202$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 3903.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin ($n=69$, Sıra Ort.= 180.43) İngilizce işitsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n=202$, Sıra Ort.= 120.82) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 73’de verilmiştir.

*Tablo 73 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

İşitsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	69	158.99	10970.00	5383.00	.005
Hayır	202	128.15	25886.00		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 73 incelendiğinde, İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin ($n=69$) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=202$) İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 5383.00$, $p < .05$) görölmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=69$, Sıra Ort.= 158.99) İngilizce işitsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden ($n=202$, Sıra Ort.= 128.15) daha yüksek olduğu görölmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarının, İngilizce işitsel yayın

takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 74’de verilmiştir.

Tablo 74 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	69	166.33	11476.50	4876.00	.000
Hayır	202	125.64	25379.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 74 incelendiğinde, İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin ($n=69$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=202$) İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 4876.00$, $p < .05$) görölmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerinin ($n=69$, Sıra Ort.= 166.33) İngilizce işitsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden ($n=202$, Sıra Ort.= 125.64) daha yüksek olduğu görölmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümlerini

etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının, İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 75’de verilmiştir.

Tablo 75 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce İşitsel Yayın Takip Etmelerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel Yayın Takip	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Evet	69	167.27	11541.50	4811.50	.000
Hayır	202	125.32	25314.50		
Toplam	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 75 incelendiğinde, İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin ($n=69$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri ile İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin ($n=202$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 4811.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin ($n=56$, Sıra Ort.= 167.27) İngilizce işitsel yayın takip etmeyen olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum ölçümlerinden ($n=215$, Sıra Ort.= 125.32) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İngilizce işitsel yayın takip etmeyen

öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.13 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 76, Tablo 77, Tablo 78, Tablo 79 Tablo 80'de verilmiştir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 76'da verilmiştir.

*Tablo76 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H Testi** Sonuçları*

Başlama çağı	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Okul öncesi eğitimden önce	6	134.08	4	11.13	.025
Okul öncesi eğitimi	10	161.20			
İlkokul döneminde	161	146.88			
Ortaokul döneminde	66	115.79			
Ortaöğretim/lise döneminde	28	112.52			
Total	271				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 76 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik

bilişsel tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (χ^2 (n = 271) = 11.13, p<.05) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo77 ve Tablo78'de verilmiştir*

*Tablo 77 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Başlama çağı	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
İlkokul öneminde	161	121.61	19579.50	4087.00	.006
Ortaokul döneminde	66	95.43	6298.50		
Toplam	227				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 77 incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin (n=161) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin (n=66) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U = 4087.00, p <.05) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin (n=161, Sıra Ort.= 121.61) İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden (n=66, Sıra Ort.= 95.43) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağlarının İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir

deyişle İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

*Tablo 78 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik **Bilişsel Boyutta** Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin **Mann Whitney U Testi** Sonuçları*

Başlama çağı	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ilkokul döneminde	161	98.52	15862.00	1687.00	.033
ortaöğretim/lise döneminde	28	74.75	2093.00		
Total	189				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 78 incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=161$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri ile İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=28$) İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 1687.00$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin ($n=161$, Sıra Ort.= 98.52) İngilizce öğrenmeye ortaöğretim/lise döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n=28$, Sıra Ort.= 74.75) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağlarının İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce

dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarının, İngilizce öğrenmeye ortaöğretim/lise döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 79 ve 80'de verilmiştir.

Tablo 79 *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Duyuşsal Boyutta Tutum Puanları*

Başlama Çağı	N	\bar{X}	S
Okul öncesi eğitimden önce	6	57.17	18.42
Okul öncesi eğitimi döneminde	10	55.50	16.13
İlkokul döneminde	161	60.37	14.78
Ortaokul döneminde	66	55.50	15.08
Ortaöğretim/lise döneminde	28	53.25	13.13
Toplam	271	58.19	14.96

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 79 incelendiğinde Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın İngilizce öğrenmeye ilkokul döneminde başlayan öğrencilere ($\bar{X}=60.37$) ait olduğu, sonra sırasıyla okul öncesi eğitimden önce başlayan ($\bar{X}=57.17$), okul öncesi eğitimi döneminde başlayan ($\bar{X}=55.50$), ortaokul döneminde başlayan ($\bar{X}=55.50$), ve en düşük tutum puanı ortalamasının ortaöğretim veya lise döneminde başlayan ($\bar{X}=53.25$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 80'de gösterilmektedir.

*Tablo 80 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Ailenin Yaşadığı Yere Göre Göre İngilizce Dersine Yönelik **Duyuşsal Boyutta Tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

Kaynağı	Varyansın Toplam	Kareler	<i>d</i>	Kareler Ortalaması
Gruplar arası		2002.172		500.54
			3	.279 061
Gruplar içi		58416.462		219.61
			66	1
Toplam		60418.635		
			70	

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 80'de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyutta tutum puanları ortalamalarında

gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (F=2.279, p>.05).

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Davranışsal Boyutta Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Kaynağı	Varyansın Toplam	Kareler	<i>d</i>	Karele r Ortalaması
Gruplar arası		2002.172		500.54
			3	.279 061
Gruplar içi		58416.462		219.61
			66	1
Toplam		60418.635		
			70	

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 81 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($\chi^2(n = 280) = 5.85, p >.05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, sıra ortalamalarına bakıldığında İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde (n=161, sıra ort.= 144.08) başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal tutum ölçümlerinin yüksek olduğu, bu durumu sırasıyla okul öncesi eğitiminden önce başlayan (n=6, sıra ort.= 136.17), ortaokul döneminde başlayan (n=66, sıra ort.= 129.47), ortaöğretim veya lise döneminde başlayan (n=28, sıra ort.= 117.86) son olarak da okul öncesi eğitimi döneminde (n=10, sıra ort.=99.70) başlayan

öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarının diğer öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışsal boyutta tutumlarından daha olumlu olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 82’de verilmiştir.

*Tablo 82 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin **Kruskal Wallis H** Testi Sonuçları*

Başlama çağı	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Okul öncesi eğitimden önce	6	122.33	4	11.22	.024
Okul öncesi eğitimi döneminde	10	117.50			
İlkokul döneminde	161	148.83			
Ortaokul döneminde	66	120.79			
Ortaöğretim/lise döneminde	28	107.61			
Total	271				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 82 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (n = 271) = 11.22, p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo 83 ve Tablo 84’de verilmiştir*

Tablo 83 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Başlama çağı	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul döneminde	161	120,79	19446,50	4220.50	.015
Ortaokul döneminde	66	97,45	6431,50		
Toplam	227				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 83 incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=161$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri ile İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=66$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 4220.50$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinin ($n=161$, Sıra Ort.= 120,79) İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik bilişsel boyutta tutum ölçümlerinden ($n=66$, Sıra Ort.= 97,45) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağlarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 84 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Başlama çağı	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
ilkokul döneminde	161	99.30	15987.00	1562.00	.010
ortaöğretim/lise döneminde	28	70.29	1968.00		
Total	189				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 84 incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=161$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri ile İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan öğrencilerin ($n=28$) İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($U = 1562.00$, $p < .05$) görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerine ilişkin sıra ortalamaları incelendiğinde ise İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinin ($n=161$, Sıra Ort.= 99.30) İngilizce öğrenmeye ortaöğretim/lise döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerinden ($n=28$, Sıra Ort.= 70.29) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağlarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, İngilizce öğrenmeye ortaöğretim/lise döneminde başlayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde verilerin çözümlenmesinden elde edilen araştırma bulguları ve yorumlar sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

İlk olarak öğrencilerin kişisel bilgiler anketi ve yabancı dil sınıf kaygısı maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin yabancı dil derslerinde duydukları kaygı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

4.3.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları nasıldır?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı puanlarına göre yapılan analize ait sonuçlar ($\bar{X} = 94.99$, $S = 19.14$) öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının cinsiyete göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 85'de verilmiştir.

Tablo 85 *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın	170	105.88	26.29	278	.569	.570
Erkek	110	107.74	27.65			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 85 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t=.569$, $p>.05$]. Buna rağmen, kız öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanları ($\bar{X} =105.88$), erkek öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ($\bar{X} =107.74$) göre daha olumludur. Bu bulgu, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 86 ve Tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 86 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kaygı Puanları

Bölüm	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
genel lise	178	107.67	25.92
anadolu lisesi	43	103.44	29.57
anadolu öğretmen lisesi	18	108.06	27.73
anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	14	114.86	26.50
diğer	27	99.44	27.41
Toplam	280	106.61	26.79

Tablo 86 incelendiğinde yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunu öğrencilere (\bar{X} =114.86) ait olduğu görülmektedir, bu durumu sırasıyla anadolu öğretmen lisesinden (\bar{X} =108.06), genel liseden (\bar{X} =107.67), anadolu lisesinden (\bar{X} =103.44) mezun olan öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük kaygı puanı ortalamasının ise diğer lise türlerinden (\bar{X} =99.44) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu tablodaki verilere bakarak yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en yüksek olan öğrencilerin Anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunu öğrenciler, yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en düşük olan öğrencilerin ise diğer lise türlerinden mezun olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 87’de gösterilmektedir.

Tablo 87 Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3007.194	4	751.798	1.048	.383
Gruplar içi	197351.374	275	717.641		
Toplam	200358.568	279			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 87’de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil

sınıf kaygısı puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F=1.048$, $p>.05$).

4.4.3 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 88 ve Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 88 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kaygı Puanları

Bölüm	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Sınıf öğretmenliği	79	108.90	27,84
Türkçe öğretmenliği	52	107.37	27,11
İlköğretim matematik öğretmenliği	18	102.72	19,66
Fen bilgisi öğretmenliği	39	101.77	25,22
Okul öncesi öğretmenliği	67	109.31	27,91
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	100.92	26,89
Toplam	280	106.61	26,80

Tablo88 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil sınıf kaygıları puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=109.31$)

öğrencilerine ait olduğu, devamında ise Sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=108.90$), Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=107.37$), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{X}=102.72$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X}=101.77$) bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük kaygı puanı ortalamasının ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{X}=106.61$) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Bu tablodaki verilere bakarak yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en yüksek olan öğrencilerin Okul öncesi öğretmenliği bölümünde, yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en düşük olan öğrencilerin ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil sınıf kaygısı puanlarındaki farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 89’da gösterilmektedir.

Tablo89 Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2928.528	5	585.706	.813	.541
Gruplar içi	197430.040	274	720.548		
Toplam	200358.568	279			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 89’da görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F=.813$, $p>.05$).

4.4.4 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 90 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının Öğrenim Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Öğrenim Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Birinci Öğretim	220	105.50	26.62	278	1.319	.188
İkinci Öğretim	60	110.65	27.30			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 90 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarında öğrenim türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t=1.319$, $p > .05$]. Buna rağmen, birinci öğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanları ($\bar{X}=105.50$), ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ($\bar{X}=110.65$) göre daha olumludur. Bu bulgu, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeyleri ile öğrenim türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.5 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 91'de verilmiştir

Tablo 91 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	82	141.04	5	20.42	.001
İlkokul mezunu	117	160.07			
Ortaokul mezunu	33	114.68			
Lise mezunu	33	123.67			
Üniversite mezunu	13	81.04			
Doktora	2	64.00			
Toplam	280				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 91 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (n = 280) = 20.42, p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo 92, Tablo 93, Tablo 94 ve Tablo95’de verilmiştir.*

Tablo 92 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Hiç okula gitmemiş	82	50.70	4157.00	312.00	.017
Üniversite mezunu	13	31.00	403.00		
Toplam	95				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 92 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin ($n=82$, sıra ort.= 50.70) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($n=13$, sıra ort.= 31.00) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 93 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul mezunu	117	80,72	9444,00	1320.00	.006
Ortaokul mezunu	33	57,00	1881,00		
Toplam	150				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 93 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin (n=117, sıra ort.= 80,72) ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin (n=33, sıra ort.= 57.00) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 94 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul mezunu	117	79.85	9343.00	1421.00	.021
Lise mezunu	33	60.06	1982.00		
Toplam	150				

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 94 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin (n=117, sıra ort.= 79.85) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin (n=33, sıra ort.= 60.06) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin

annesi lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 95 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul mezunu	117	69,21	8097,00	327.00	.001
Üniversite mezunu	13	32,15	418,00		
Toplam	130				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 95 incelendiğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($n=117$, sıra ort.= 69.21) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ($n=13$, sıra ort.= 32.15) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla anne eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.6 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 96'da verilmiştir.

Tablo 96 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
hiç okula gitmemiş	16	126.22	6	14.89	.021
ilkokul mezunu	111	161.20			
ortaokul mezunu	51	142.22			
lise mezunu	60	120.68			
üniversite mezunu	39	118.44			
yüksek lisans	2	110.75			
doktora	1	93.00			
Toplam	280				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 96 incelendiğinde, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2 (n = 280) = 14.89, p < .05$) görülmektedir. Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve babası lise mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Hangi grup ya da gruplar arasında fark olduğunu bulmak üzere yapılan testlerin sonuçları *Tablo 97, Tablo 98’de verilmiştir.*

Tablo 97 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul mezunu	111	94.92	10536.50	2339.50	.001
Lise mezunu	60	69.49	4169.50		
Toplam	171				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 97 incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($n=111$, sıra ort.= 94.92) ve babası lise mezunu olan öğrencilerin ($n=60$, sıra ort.= 69.49) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin babası lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 98 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	<i>Sıra ort.</i>	<i>Sıra top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlkokul mezunu	111	81.64	9061.50	1483.50	.004
Üniversite mezunu	39	58.04	2263.50		
Toplam	150				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 98 incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin (n=111, sıra ort.= 81.64) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin (n=39, sıra ort.= 58.04) yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Dolayısıyla baba eğitim düzeyinin yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerini etkilediği söylenebilir. Başka bir deyişle, babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin babası lise mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.7 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının ailenin aylık gelir düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Kaygı Puanları

Aylık gelir	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>
0 – 900 TL	108	106.41	23.83
901 – 2000 TL	114	108.78	28.18
2001 – 3000 TL	46	100.91	27.57
3001 TL ve üzeri	12	109.67	35.11
Toplam	280	106.61	26.79

Tablo 100 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Ders Alan Öğrencilerin Ailenin Aylık Gelir Düzeyine Göre Kaygı Puanlarının-Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	2146.657	3	715.552	.996	.395
Gruplar içi	198211.910	276	718.159		
Toplam	200358.568	279			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 100'de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin ailenin aylık gelir düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F = .996$, $p > .05$).

4.4.8 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ailenin yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının ailenin yaşadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 101'de verilmiştir.

Tablo 101 *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ailenin Yaşadığı Yere Göre Yabancı Dil Kaygısı Ölçümleri Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Ailenin yaşadığı yer	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>P</i>
köy	55	141.07	3	6.39	.094
kasaba/belde	21	176.12			
ilçe	105	129.16			
il merkezi	99	144.66			
Toplam	280				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo101 incelendiğinde öğrencilerin ailenin yaşadığı yere göre yabancı dil sınıf kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı (χ^2 (n = 280) = 6.39, p > .05) görülmektedir. Ailenin yaşadığı yere göre yabancı dil sınıf kaygısı ölçümlerine ilişkin sıra ortalamalarına bakıldığında ise; ailesinin yaşadığı yer kasaba/belde olan öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olduğu (n=21, sıra ort.= 176.12), bu durumu sırasıyla ailesi il merkezinde yaşayan (n=99, sıra ort.= 144.66), köyde yaşayan (n=55, sıra ort.= 141.07) , ilçede yaşayan (n=105, sıra ort.= 129.16) öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bu tablodan hareketle ailesi ilçede yaşayan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin daha düşük, ailesi kasaba/beldede yaşayan öğrencilerin ise kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4.9 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarının kardeş sayısına göre yapılan analizlere ait sonuçlar Tablo 102 ve Tablo 103'de verilmiştir.

Tablo 102 *Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Kaygı Puanları*

Bölüm	N	\bar{X}	S
1,00	43	107.33	26.82
2,00	58	103.76	30.17
3,00	38	106.53	21.66
4,00	34	107.41	28.80
5 ve üzeri	100	106.76	25.86
kardeşim yok	7	120.29	30.27
Toplam	280	106.61	26.80

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 102 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayısına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın kardeşi olmayan ($\bar{X}=120.29$) öğrencilere ait olduğu, devamında ise sırasıyla dört kardeşi olan ($\bar{X}=107.41$), bir kardeşi olan ($=107.33$), beş ve daha fazla kardeşi olan ($\bar{X}=106.76$), üç kardeşi olan ($\bar{X}=106.53$) öğrencilerin izlediği ve son olarak da en düşük kaygı puanı ortalamasının iki kardeşi olan ($\bar{X}=103.76$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu tablodaki verilere bakarak yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en yüksek olan öğrencilerin kardeşi olmayan öğrenciler olduğu, yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en düşük olan öğrencilerin ise iki kardeşi olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayısına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanlarındaki farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 103'de gösterilmektedir.

Tablo 103 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Kaygı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlar

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	1827.128	5	365.426	.504	.773
Gruplar içi	198531.440	274	724.567		
Toplam	200358.568	279			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Ancak tablo 103'de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kardeş sayısına göre yabancı dil sınıf kaygısı

puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($F=.504$, $p>.05$).

4.4.10 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları puanlarının İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 104’de verilmiştir.

Tablo 104 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce Yazılı Yayınları Takip Etmelerine Göre t-Testi Sonuçları*

İngilizce Yazılı yayın Takip eder.	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Evet	29	89.34	26.90	278	3.749	.000
Hayır	251	108.61	26.11			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 104 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarında öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t=3.749$, $p<.05$]. İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanları ($\bar{X}=89.34$), İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ($\bar{X}=108.61$) göre daha olumludur. Başka bir deyişle İngilizce yazılı yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha düşük, İngilizce yazılı yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha yüksektir. Bu bulgu, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı ile İngilizce yazılı yayın takip etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.11 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları puanlarının İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 105’de verilmiştir.

Tablo 105 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce Görsel Yayınları Takip Etmelerine Göre t-Testi Sonuçları*

İngilizce Görsel yayın Takip eder.	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Evet	60	96.38	23.89	278	3.398	.001
Hayır	220	109.40	26.92			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 105 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarında öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t=3.398$, $p < .05$]. İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanları ($\bar{X} = 96.38$), İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ($\bar{X} = 109.40$) göre daha olumludur. Başka bir deyişle İngilizce görsel yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha düşük, İngilizce görsel yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha yüksektir. Bu bulgu, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı ile İngilizce görsel yayın takip etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4.12 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları puanlarının İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 106'da verilmiştir.

Tablo 106 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Puanlarının İngilizce İşitsel Yayınları Takip Etmelerine Göre t-Testi Sonuçları*

İngilizce İşitsel yayın Takip eder.	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Evet	71	101.79	21.59	278	1.762	.079
Hayır	209	108.25	28.21			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 106 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarında öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t=1.762$, $p > .05$]. İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanları ($\bar{X} = 101.79$), İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ($\bar{X} = 108.25$) göre daha olumludur. Başka bir deyişle İngilizce işitsel yayın takip eden öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha düşük, İngilizce işitsel yayın takip etmeyen öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyeleri daha yüksektir. Bu bulgu, eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı ile İngilizce işitsel yayın takip etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.13 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları puanlarının İngilizce öğrenmeye başlama çağlarına göre yapılan analizlere ait sonuçlar Tablo 107 ve Tablo 108’de verilmiştir

Tablo 107 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre Kaygı Puanları*

Başlama çağı	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>
Okul öncesi eğitimden önce	6	98,83	26,82
Okul öncesi eğitimi döneminde	10	103,70	30,17
İlkokul döneminde	169	103,04	21,66
Ortaokul döneminde	67	114,82	28,80
Ortaöğretim/lise döneminde	28	111,25	25,86
Toplam	280	106,61	26,80

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 107 incelendiğinde eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanlarına ilişkin en yüksek ortalamanın İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayan ($\bar{X}=114.82$) öğrencilere ait olduğu, devamında ise sırasıyla ortaöğretim/lise döneminde başlayan ($\bar{X}=111.25$), okul öncesi eğitimi döneminde başlayan ($\bar{X}=103.70$), ilkokul döneminde ($\bar{X}=103.04$), ve son olarak da en düşük

kaygı puanı ortalamasının okul öncesi eğitimden önce başlayan ($\bar{X}=98.83$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu tablodaki verilere bakarak yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en yüksek olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ortaokul döneminde başlayanlar, yabancı dil sınıf kaygısı düzeyi en düşük olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye okul öncesi eğitimden önce başlayanlar olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanlarındaki farklılaşma durumunu belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu ise tablo 108’de gösterilmektedir.

Tablo 108 *Eğitim Fakültesinde Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Başlama Çağına Göre Kaygı Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Gruplar arası	7726.747	4	1931.687	2,758	.028	3 - 4
Gruplar içi	192631.821	275	700.479			
Toplam	200358.568	279				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 108’de görülen varyans analizi sonucu, Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yabancı dil kaygısı puanları ortalamalarında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (F=2.758, p<.05). Başka bir deyişle Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil kaygısı düzeyleri İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre değişmektedir.

Öğrencilerin arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye ilkokul döneminde başlayan öğrenciler ($\bar{X}=103.04$; $SD=26.28$) ortaokul döneminde başlayan öğrenciler ($\bar{X}=114.82$; $SD=26.97$) arasında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

4.5 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Eğitim fakültesinde yabancı dile dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını göstermektedir ($r= .077$, $p > 0.05$).

Tablo 109 Eğitim fakültesinde yabancı dile dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi

		kaygitop	tutumtop
kaygitop	Pearson Correlation	1	-.077
	Sig. (2-tailed)		.205
	N	280	271
tutumtop	Pearson Correlation	-.077	1
	Sig. (2-tailed)	.205	
	N	280	271

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı

4.5.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler cinsiyete göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin cinsiyete göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 110’da verilmiştir.

Tablo 110 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını cinsiyete göre gösteren tablo

cinsiyet	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
kadın	135	61.4	35	58.3	170	60.7
erkek	85	38.6	25	41.7	110	39.3
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 110 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğunun(%60.7) evet şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Evet cevabını veren kız öğrencilerin (%61.4) ise, erkek öğrencilerden (%38.6) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin yabancı dil derslerinde erkek öğrencilerden daha fazla kaygı duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.2 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin mezun oldukları lise türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 111’de verilmiştir.

Tablo 111 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını mezun oldukları lise türüne göre gösteren tablo

lise türü	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
genel lise	144	65.5	34	56.7	178	63,6
anadolu lisesi	33	15.0	10	16.7	43	15,4
anadolu öğretmen lisesi	12	5.5	6	10.0	18	6,4
anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi	8	3.6	6	10.0	14	5,0
diğer	23	10.5	4	6.7	27	9,6
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	178	63,6

Tablo 111 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına ilişkin verdikleri evet cevabı dikkate alınarak en fazla kaygı duyan öğrencilerin genel lise mezunu öğrenciler (%65.5) olduğu söylenebilir. Yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına ilişkin verdikleri hayır cevabı göz önüne alındığı zaman ise en az kaygı duyan öğrencilerin ise anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi (%10) mezunu öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca kaygı duymalarına ilişkin evet cevabını en az veren öğrencilerin yine anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi (%3.6) mezunu öğrenciler olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgulara dayanarak yabancı dil derslerinde en az kaygı duyan öğrencilerin anadolu teknik ve endüstri meslek lisesi mezunları olduğu söylenebilir.

4.5.3 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin öğrenim gördükleri bölüme göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 112'de verilmiştir.

Tablo 112 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını öğrenim gördükleri bölüme göre gösteren tablo

bölüm	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
sınıf öğretmenliği	66	30.0	13	21.7	79	28.2
türkçe öğretmenliği	40	18.2	12	20.0	52	18.6
ilköğretim matematik öğretmenliği	13	5.9	5	8.3	18	6.4
fen bilgisi öğretmenliği	31	14.1	8	13.3	39	13.9
okul öncesi öğretmenliği	52	23.6	15	25.0	67	23.9
rehberlik ve psikolojik danışmanlık	18	8.2	7	11.7	25	8.9
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100

Tablo 112 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına ilişkin verdikleri evet cevabı dikkate alınarak genel olarak en fazla kaygı duyan öğrencilerin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler (%30) olduğu söylenebilir. Ancak fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki 39 öğrenciden 31 tanesinin evet cevabı vermesi dikkat çekicidir.

En fazla hayır cevabı veren öğrencileri ise okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görenler olmuştur. Bu durum yabancı dil derslerinde en az

kaygı duyan öğrencilerin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görenler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.4 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler öğrenim türüne göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin öğrenim türüne göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 113'de verilmiştir.

Tablo 113 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını öğrenim türüne göre gösteren tablo

öğrenim türü	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
birinci öğretim	174	79.1	46	76.7	220	78.6
ikinci öğretim	46	20.9	14	23.3	60	21.4
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 113 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yabancı dil derslerinde kaygı duyduğu söylenebilir. birinci öğretimde olan öğrencilerin (%79.1) ikinci öğretimde olan öğrencilerden (%20.9) daha fazla evet cevabı verdiği görülmektedir. Birinci öğretimde öğrenim gören öğrenciler nicel olarak daha fazla olsa da birinci öğretimde evet cevabı verenlerin oranı (%79.1) ikinci öğretimde evet cevabı verenlerinkinden (%76.7) daha fazladır. Bu durum birinci öğretimde öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancı dil derslerinde, ikinci öğretimde öğrenim görenlerden daha fazla kaygı duydukları şeklinde yorumlanabilir.

4.5.5 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler anne eğitim düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin anne eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 114'de verilmiştir.

Tablo 114 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını anne eğitim düzeyine göre gösteren tablo

anne eğitim düzeyi	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
hiç okula gitmemiş	63	28.6	19	31.7	82	29.3
ilkokul mezunu	93	42.3	24	40.0	117	41.8
ortaokul mezunu	27	12.3	6	13.3	33	11.8
lise mezunu	25	11.4	8	10.0	33	11.8
üniversite mezunu	11	5.0	2	3.3	13	4.6
doktora	1	0.5	1	1.7	2	0.7
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 114 incelendiğinde annesi hiç okula gitmemiş (%28.6) ve ilkokul mezunu (%42.3) olan öğrencilerin verdiği cevaplar en çok kaygı duyan bireyler olduğunu işaret ederken verilen evet cevapları anne eğitim düzeyi yükseldikçe kaygı duyma oranının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.5.6 Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler baba eğitim düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin baba eğitim düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 115'de verilmiştir.

Tablo 115 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını baba eğitim düzeyine göre gösteren tablo

baba eğitim düzeyi	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
hiç okula gitmemiş	11	5.0	5	8.3	16	5.7
ilkokul mezunu	90	40.9	21	35.0	111	39.6
ortaokul mezunu	38	17.3	13	21.7	51	18.2
lise mezunu	48	21.8	12	20.0	60	21.4
üniversite mezunu	30	13.6	9	15.0	39	13.9
yüksek lisans	2	0.9	0	0.0	2	0.7
doktora	1	0.5	0	0.0	1	0.4
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 115 incelendiğinde babası ilkokul mezunu (%40.9) olan öğrencilerin verdiği cevaplar en çok kaygı duyan bireyler olduğunu işaret ederken verilen evet cevapları baba eğitim düzeyi yükselmesinin kaygı duyma oranının düşmesine etki etmediğini göstermektedir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerden sonra en çok kaygı duyduğunu belirten öğrenciler sırasıyla babası lise mezunu(%21.8), ortaokul mezunu (%17.3), üniversite mezunu (%13.6), hiç okula gitmemiş(%5.0), yüksek lisans mezunu (%0.9) ve doktora yapmış (%0.5) olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu durum baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yabancı dil derslerinde duyduklarıyla kaygıyla bağlantılı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.7 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler baba eğitim düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin ailenin aylık gelir düzeyine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 116'da verilmiştir.

Tablo 116 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını ailenin aylık gelir düzeyine göre gösteren tablo

aylık gelir	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
0-900 tl	92	41.8	16	26.7	108	38.6
901-2000 tl	80	36.4	21	35.0	114	40.7
2001-3000 tl	38	17.3	13	21.7	46	16.4
3001 tl ve üzeri	10	4.5	12	20.0	12	4.3
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 116 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna en fazla evet cevabı verenlerin ailesinin aylık geliri 0 – 900 TL arasında olan öğrenciler(%41.8) olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin ailesini aylık gelir düzeyi arttıkça verdikleri evet cevabının azaldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ailesinin aylık gelir düzeyi yükseldikçe yabancı dil derslerinde duydukları kaygı seviyesinin düştüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.5.8 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler ailenin yaşadığı yere göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin ailenin yaşadığı yere göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 117'de verilmiştir.

Tablo 117 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını ailenin yaşadığı göre gösteren tablo

ailenin yaşadığı yer	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
köy	44	20.0	11	18.3	55	19,6
kasaba / belde	20	9.1	1	1.7	21	7.5
ilçe	75	34.1	30	50.0	105	37.5
il merkezi	81	36.8	18	30.0	99	35.4
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 117 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna en çok evet cevabını veren öğrencilerin(%36.8) ailelerinin il merkezinde yaşadığı görülmüştür. Bu durum yabancı dil derslerinde en çok kaygı duyan öğrencilerin ailesi il merkezinde yaşayanlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca en çok hayır cevabı verenler ise ailesi ilçede yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Ancak buradaki bulgulardan hareketle ailenin yaşadığı yerin niteliklerinin artmasının öğrencilerin yabancı dile kaygısında etkili olmadığı söylenebilir.

4.5.9 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler kardeş sayısına göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kardeş sayısına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 118'de verilmiştir.

Tablo 118 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını kardeş sayılarına göre gösteren tablo

kardeş sayısı	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.00	34	15.5	9	15.0	43	15.4
2.00	49	22.3	9	15.0	58	20.7
3.00	29	13.2	9	15.0	38	13.6
4.00	24	10.9	10	16.7	34	12.1
5 ve üzeri	77	35.0	23	38.3	100	35.7
kardeşim yok	7	3.2	0	0.0	7	2.5
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 118 incelendiğinde en çok kaygı duyduğunu belirten öğrenciler 5 ve daha fazla kardeşe sahip olanlar (%35) olduğu görülürken , kardeşi olmayan öğrencilerin tamamının (n=7, %3.2) da kaygı duyduğunu belirtmesi dikkat çekmektedir. Ayrıca 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin(%38,3) ise diğer öğrencilere oranla daha fazla hayır cevabı verdiği görülmüştür.

4.5.10 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 119'da verilmiştir.

Tablo 119 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre gösteren tablo

ing. yazılı yayın	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
takip ederim	26	11.8	3	5.0	29	10.4
takip etmem	194	88.2	57	95.0	251	89.6
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100.0

Tablo 119 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin büyük çoğunluğunun(%88.2) İngilizce yazılı yayınları okumadıkları görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak İngilizce yazılı yayınları takip etmemenin öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymasına yol açtığı söylenebilir.

4.5.11 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 120'de verilmiştir.

Tablo 120 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre gösteren tablo

ing. görsel yayın	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
takip ederim	50	22.7	10	16.7	60	21.4
takip etmem	170	77.3	50	83.3	220	78.6
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100

Tablo 120 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin büyük çoğunluğunun(%77.3) İngilizce görsel yayınları takip etmedikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin İngilizce görsel yayınları takip

etmemesi ile yabancı dil derslerinde kaygı duyması arasında bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.12 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 116'da verilmiştir.

Tablo 121 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre gösteren tablo

ing. işitsel yayın	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
takip ederim	58	26.4	13	21.7	71	25.4
takip etmem	162	73.6	47	78.3	209	74.6
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100

Tablo 121 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin büyük çoğunluğunun(%73.6) İngilizce işitsel yayınları takip etmedikleri görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle İngilizce işitsel yayınları takip etmek ile öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyması arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.5.13 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrenciler İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yabancı dil sınıf kaygısı duymakta mıdır ?

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yapılan analize ait sonuçlar Tablo 122'de verilmiştir.

Tablo 122 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin kaygı duyuyor musunuz sorusuna ilişkin cevaplarını İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre gösteren tablo

başlama çağı	evet		hayır		toplam	
	f	%	f	%	f	%
okul öncesi eğitimden önce	6	2.7	0	0.0	6	2,1
okul öncesi eğitimi döneminde	8	3.6	2	3.3	10	3,6
ilkokul döneminde	135	61.4	34	56.7	169	60,4
ortaokul döneminde	51	23.2	16	26.7	67	23,9
ortaöğretim/lise döneminde	20	9.1	8	13.3	28	10,0
TOPLAM	220	100.0	60	100.0	280	100

Tablo 122 incelendiğinde yabancı dil derslerinde en çok kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilkokul döneminde başlayan öğrenciler (%61.4) olduğu görülmüştür. Yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna en çok hayır cevabı veren öğrencilerin ise yine İngilizce öğrenmeye ilkokul döneminde başlayan öğrenciler (%56.7) olduğu görülmüştür. En az evet cevabı veren öğrencilerin ise İngilizce öğrenmeye okul öncesi eğitimden önce başlayan öğrenciler (%2.7) görülmüştür. Buradaki bulgulardan yola çıkarak İngilizce öğrenmeye erken başlamanın yabancı dil derslerinde daha az kaygı duymakla ilişkili olduğu söylenebilir.

4.6.1 Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencileri göre yabancı dil sınıf kaygısına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Bu bölümde açık uçlu sorular formunda öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna verdiği cevaplar incelenmiştir. Yapılan nitel analizler neticesinde öğrencilerin kaygı duyduklarına ilişkin ifadeleri içerik analizi kullanılarak temalara ve alt temalar ayrılarak bu ifadelere ait kodlar oluşturulmuştur. 123’de yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna “evet” cevabı veren öğrencilerin kaygı duymalarına ilişkin gerekçelerini gösteren ifadeler yer almaktadır.

Tablo 123 yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin bireysel nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri

Temalar	Kodlar	f
Başarısızlık korkusu		39
	başarısız olmaktan çekinirim	6
	düşük not almaktan korkarım	12
	anlayamamaktan korkuyorum	6
	çalışsam da yapamam diyorum	3
	dersi geçememekten korkuyorum	8
	Kendimden emin olamıyorum	4
Hata yapma korkusu		42
	doğru cevap veremezsem üzülürüm / üzülüyorum	4
	yanlış cevap veririm diye korkuyorum	14
	doğru cevap veremezsem mahcup olacağımı düşünüyorum	8
	arkadaşlarımla önünde heyecanlanıyorum konuşamıyorum	9
	hazırlanmakta zorlanıyorum	7
Unuturum		26
	öğrendiklerimi kısa sürede unutuyorum	8
	kelime ezberleyemiyorum / Kelimeleri akılda tutmak zor	6
	Zamanları (tense'leri) karıştırıyorum	3
	dersten sonra çalışmazsam bilgiler uçuyor	2
	tam anlamadığım için öğrendiklerimi de kısa sürede unutuyorum	7
Öğrenme zorluğu		26
	Çok uğraşsam da anlamıyorum .	4
	Çok zor anlıyorum	3
	Türkçedeki gibi okunmuyor	3
	kendime güvenmiyorum	2
	telaffuz etmeyi öğrenmek imkansız	3
	çalışmıyorum	5
	kolay değil/zor geliyor	6
Altyapı eksikliği		56
	9.sınıftan sonra İngilizce görmedim	6
	temelim yok	9
	eskiden beri bilmiyorum	11
	İngilizce bilmiyorum	4
	hiç öğrenemedim	12
	doğru düzgün İngilizce dersi görmedim	8
Yapamıyorum / beceremiyorum		67
	uğraşsam da olmuyor	16
	beceremiyorum	19
	yapamıyorum	13
	öğrenemiyorum	11
	Çalışamıyorum / içimden gelmiyor	8
Olumsuz Duyuşsal ifadeler		60
	sevmiyorum	19
	nefret ediyorum	11
	sıkılıyorum	13
	ilgi duymuyorum	17

Tablo 123 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına yol açan unsurların başında dersi beceremediklerine ilişkin ifadeleri (f=67) yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerini yetersiz görmeleri derse karşı olumsuz tutum sergilemelerine yol açabileceği gibi, derste başarısız olmalarına ve en önemlisi yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına yol açabilir. Dil kaygısının psikolojik bir kurgu olduğunu belirten Scovel (1991) bu durumun daha çok öğrencinin kendine ait içsel motive edici unsurlardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğrencinin yapamayacağını düşündüren şeylerin arasında bireyin kendisi ile ilgili algıları, başkaları ile ilgili algıları (akranları, öğretmenleri, muhatap olduğu diğer bireyler vs.) ve hedef dildeki iletişim durumları yer almaktadır (Scovel, 1991). Öğrencilerin yabancı dersi hakkındaki olumsuz duyusal ifadeleri(f=60) ise bu derste kaygı duyduklarını gösteren ikinci unsur olmuştur. Bu durum öğrencinin yabancı dil hakkındaki inançlarının bile kaygıya yol açabildiğini (Horwitz, 2001) göstermektedir. Öğrencilerin geçmiş yabancı dil yaşantıları ve önceki öğrenmelerine ilişkin ifadeleri (f= 56) ise yabancı dil derslerinde kaygıya yol açan diğer bir unsur olarak değerlendirilebilir. Yabancı bir dil öğrenme kolay bir süreç değildir ve içinde birçok değişkeni bulundurur. Önceki deneyimlerin ve öğrenmelerin yabancı dil kaygısında etkili olduğu bulgusu, Mesri (2012) tarafından yapılan çalışmada belirtilen bireylerin eski bilgileri, daha önceki deneyimleri ve kültürel geçmişinin yabancı dil kaygısı ile bağlantılı olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Hemen sonrasında ise öğrencilerin hata yapmaktan çekindiğini gösteren ifadeler(f=42) yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin daha çok olumsuz değerlendirilmekten çekindiğini belirten ifadeleri ile ortaya çıkmaktadır. Başkaları (öğrencinin sınıf arkadaşları, öğretmenleri, iletişimde bulunduğu diğer kişi / kişiler vs) tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ilk olarak Watson vd. (1969) tarafından başkalarının değerlendirmesinden kaygı duymak, onların olumsuz eleştirilerinden dolayı stres olmak ve diğerlerinin kendisini olumsuz değerlendireceğini sanmak şeklinde tanımlanmıştır. Horwitz vd. (1986) ise sınıf ortamında bulunan ve akıcı

konuşabilen öğretmen ile diğer öğrencilerin kaygı duyan öğrencinin derse katılımını etkileyebileceğini bu durumun ise kaygıyı tetikleyebileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Young (1991) ise öğrencilerin sözel hata yapmaktan çekindiğini bu sebeple derse katılmadıklarını belirtmiştir. Söz konusu çalışmalarda bulguları aynı zamanda öğrencilerin başarısız olmaktan çekindiklerine ilişkin ifadeleri de (f=39) destekler niteliktedir. Öğrencilerin unutmaları (f=26) ve öğrenme zorluğu çekmelerine ilişkin ifadeleri (f=26) ise alışkın olmadıkları bir kültüre ve dile dair sosyokültürel olumsuzluklara bağlanabilir. MacIntyre ve Gardner (1989,1991) yaptıkları çalışmalarda dil kaygısının öncelikle yabancı dil öğrenmenin sosyal ve iletişimsel boyutlarıyla ilgili olduğunu ve bu yüzen sosyal kaygılar arasında yer alabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Pappamihiel (2002) yaptığı çalışmada bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmekte, sorunlarını dile getirmekte bile zorlandıklarını bu durumun da kaygıya yol açtığını ifade etmiştir.

Tablo 124 yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin dersle ilgili nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri

Temalar	Kodlar	f
Ders çok gereksiz / anlamsız		18
	Bu ders ilerde işime yaramayacak	8
	Ders çok saçma	6
	Türkçe dururken İngilizceye gerek yok	4
İngilizceyi Anlamak zor		22
	anlarken zorlanıyorum ancak konuşurken daha çok	5
	İngilizce okunduğu gibi yazılmıyor	7
	konuşulanları anlamıyorum	8
	Yabancı müzik bile dinleyemem	2
Sınav kaygısı		47
	sınavda başarısız olmaktan korkuyorum	14
	Sınavdan düşük puan almaktan çekiniyorum	16
	derste anlasam da sınavda yapamam diye korkuyorum	9
	sınavlar zor geliyor	8

Tablo 124 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duyma sebeplerinden birinin de dersle ilgili nedenler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler dersle ilgili nedenlere ilişkin ifadelerinde en çok sınav kaygısından söz etmişlerdir. Başta ilgili alanyazın olmak üzere öğrencilerin deneyimleri ve öğretmenlerin gözlemleri, sınav kaygısının yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yabancı dil kaygısı, kaygı türleri arasında duruma özgü kaygı türünden sayılabilecek bir tür kaygıdır, sınav kaygısı ise duruma özgü kaygının bir parçasıdır. Horwitz ve Young (1991) sınav kaygısını akademik bir değerlendirme söz konusu olduğu zaman ortaya çıkan sınavda başarısız olma korkusu şeklinde tanımlamıştır. Liebert ve Morris (1965) ise bu durumun iki boyutlu olduğunu, endişe boyutunun başarısız olma ihtimali karşısında bilincin harekete geçmesi; duygusal boyutun ise gerginlik gibi durumlarda psikolojik olarak bireyi etkilemesi olduğunu öne sürmüştür. Söz konusu çalışmalar sınav kaygısının öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına yol açacağını veya kaygı düzeylerini artıracığını göstermektedir. Ayrıca Sarason ve Mandler (1952) sınav kaygısı ve öğrenci performansı arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin İngilizceyi anlamak zor şeklindeki ifadeleri ($f=22$) bazı öğrencilerin konuşma anında bazı öğrencilerin dinleme ve yazma durumlarında sıkıntı çektiğini göstermektedir. Thompson'un (2000) eğer ikinci dil öğrenen bireyin öğrendikleri dile ait deneyimleri ile daha önceki deneyimleri çok az benzerlik gösteriyorsa bu bireyler konuşulan kelimeleri oldukça iyi anlasalar bile muhtemelen zorluk çekerler şeklindeki görüşü bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve ait oldukları kültürün öğrendikleri yabancı dille benzememesi (kullanılan kelimeler, telaffuz, yazılış farklılıkları vs.) bireylerin kaygı duymasına yol açabilir ve başarılarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Jones (2004) ve Tseng (2012) tarafından yapılan çalışmalar da bireyin ait olduğu kültür ve hedef dilin ait olduğu kültür arasındaki farklılıkların kaygıya neden olan önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Bu durum dil kaygısının bir bakıma dile

öğrenme sürecinin sosyal ve iletişimsel bir çıktısı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin dersi gereksiz veya anlamsız bulmalarına ilişkin ifadeleri (f=18) yabancı dil sınıflarında karşılaşılabilecek bir durumdur. Von Wörde (2003) yaptığı çalışmada öğrenci günlükleri tutmuş bu çalışmasında bir çok öğrencinin öğretim materyalleri ve yöntemleri yaşamlarına ve amaçlarına daha uygun olursa derste daha rahat olacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 125 yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin dersi veren öğretim elemanı ile ilgili nedenlere bağlı kaygı duyma gerekçeleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim elemanının ders işleyişi		18
	Hoca daha iyi metotlar kullanılmalı	3
	Hoca değişmeli (başka biri ders vermeli)	4
	Hoca bizi anlamıyor	3
	Hoca metotları değiştirmeli	2
	Hoca daha basit anlatmalı	2
	Hoca bize sert davranmamalı	3
	Hoca daha iyi anlatmalı	1
Öğretim elemanının tutumu		20
	Hocadan kaynaklı(çok sert, sinirli, bağırıyor, öğretim şekli)	5
	Hoca bize dersi sevdirmiyor/ sevdirmeli	3
	Hoca dersi ciddiye almalı	2
	Hoca önem vermiyor	1
	Hoca çok zorluyor	5
	Hoca bize iyi davranmalı	4

Tablo 125 ‘teki yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin ifadeleri göz önüne alındığında mevcut kaygılarının dersi veren öğretim elemanı ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin dil öğrenme

sürecine ilişkin inançlarının olduğu gibi dersi veren eğitimcinin de öğrenme ve öğretme sürecinde kaygıya etkisi olduğu düşünülmektedir (Tanveer, 2007). Öğrenciler bu durumu daha çok dersi veren öğretim elemanının olumsuz tutumları (f=20) ile ifade etmişlerdir. Alanyazında , bir çok araştırmacı yabancı dil dersini veren birey ve öğrenci arasındaki etkileşimin yabancı dil kaygısı ile ilgisi olduğunu belirtmiştir(Horwitz vd., 1986; Koch ve Terrell 1991; Price 1991; Young 1991; von Wörde, 2003). Young yabancı dil kaygısının temel sebeplerinden bahsederken öğrenciden kaynaklı durumlar kadar dersi veren kişinin dil öğretimine ilişkin inançları ve öğretmen öğrenci etkileşimini de vurgulamıştır . Oxford (1999)kaygıya neden olan en önemli etkenlerin yapılan hataların sert bir şekilde düzeltilmesinin yanı sıra sınıf içinde alaycı ve uygunsuz bir biçimde ele alınmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Young (1991) ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenciye bir parça olsun sert davranmanın ve gözdağı vermenin onları motive ederek performanslarını artıracığına inandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersi veren öğretim elemanın ders işleyişine ilişkin ifadeleri (f=18) de neredeyse bir önceki unsur kadar kaygıya neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin görevlerini yalnızca derste otoriteyi sağlamak, yanlışları düzeltmek ve ödev vermek olarak görmelerinin de kaygıyı artıracığı bilinmektedir(Young, 1991). Öğrenci tarafından yapılan hataların dersi veren öğretim elemanı tarafından düzeltilmesinin de bir çok araştırmacı tarafından kaygıyı artırdığı söylenmiştir (Horwitz vd, 1986; Koch ve Terrell, 1991; Price, 1996; Young, 1991).

Aşağıdaki resimlerde bazı öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymalarına ilişkin verdikleri cevaplar kendi el yazıları ile gösterilmektedir.

Öğrenci 1:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız.) Evet duyuyorum Çünkü İngilizce dersleri çok zor ve çok yavaş ilerliyor. Bu yüzden dersleri geçemem bu yüzden kaygı duyuyorum

Öğrenci 2:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız).

Evet. Yabancı dil kaygısı.
Eğitimi almamış olması.
Ayrıca İngilizce eğitimi almamış olması.

Öğrenci 3:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız).

Evet. Çünkü çok zor ve çok şey öğretiyor ve çok fazla kural olduğunu düşünüyorum. Öğrenemiyorum, kavrayamıyorum.

Öğrenci 4:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız).

Evet. Kaygılıyım çünkü belki de sahip olmadığım bir şey ve dil öğrenme eğitimi almamış olmamın nedeni.

Öğrenci 5:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız).

Evet. Çünkü İngilizce dersleri çok zor ve çok şey öğretiyor ve çok fazla kural olduğunu düşünüyorum. Öğrenemiyorum, kavrayamıyorum.

Öğrenci 6:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerini yazınız).

Evet. Çünkü İngilizce dersleri çok zor ve çok şey öğretiyor ve çok fazla kural olduğunu düşünüyorum. Öğrenemiyorum, kavrayamıyorum.

Öğrenci 7:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenlerinizi yazınız.)

İngilizcede gramer olamaz eksikim olduğunu düşünüyorum
ancak pratiği imkansızlığı ve eksiklikler kaygı duyuyorum

Tablo 126’da yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna “hayır” cevabı veren öğrencilerin kaygı duymama gerekçelerini gösteren ifadeler yer almaktadır.

Tablo 126 yabancı dil dersinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin gerekçeleri

Temalar	Kodlar	f
Bireysel nedenler		16
	dersten / derste keyif alıyorum	3
	başarabiliyorum	4
	yapabiliyorum	3
	rahatım	1
	kendime güveniyorum	2
	yeni şeyler öğrenmek mutlu ediyor	1
	Sevmesem de geçecek kadar çalışıyorum	2
Dersle ilgili nedenler		21
	bazen eğlenceli olabiliyor	4
	çalışıyorum	9
	kuralları belli bir sistem	3
	küçüklükten beri ablam / yakınım çalıştırdı	2
	dil öğrenmeyi önemli buluyorum	3
Öğretim elemanından kaynaklı nedenler		17
	hoca çok iyi	8
	hoca derste zorluyor	6
	Hoca çok komik (eğlenceli/şakacı)	3
Olumsuz ifadeler		4
	nefret ediyorum o yüzden kaygılanacak bir şey yok	1
	sevmediğim için umurumda değil	2
	umursamıyorum bile	1

Tablo 126 incelendiği zaman öğrencilerin kaygı duymasında olduğu gibi kaygı duymamasında da en önemli ipuçlarından biri ders sürecine ilişkin (f=21) ifadeleri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin öncelikle çalıştıklarını (f=9) belirtmesi bu dersteki kaygı ve performans arasındaki ilişkiyi göz önüne getirdiği söylenebilir. Bazı çalışmalar kaygı ile başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu, kaygı yükselirken başarının düştüğünü belirtmişlerdir (Clement, 1977; Gardner ve Smythe, 1980; Onwuegbuzie vd., 1999). Öğrencilerin dersi eğlenceli bulmalarına (f=4) ve dil öğrenmeyi önemsemelerine (f=3) ilişkin ifadeleri yabancı dile karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu olumlu tutum sayesinde de yabancı dil derslerinde kaygı duymadıkları veya daha az kaygı duydukları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumları motivasyonlarını ve dolayısıyla başarılarını etkilemektedir (Chang ve Tsai, 2013). Öğrencilerin yabancı dil kaygılarına ilişkin önemli bir unsur da dersi veren öğretim elemanı hakkındaki düşünceleri (f=17) olmuştur. Kaygı duyuyor musunuz sorusuna hayır cevabı veren bu öğrencilerin öğretim elemanı hakkındaki ifadeleri alanyazındaki pek çok çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Price (1991) yabancı dil sınıflarında kaygıya neden olan etmenler arasında öğretmen merkezli kaygının önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Young (1990, 1992) ise yabancı dil sınıflarındaki kaygı ve kaygıya sebep olan unsurları incelerken öğretmen – öğrenci etkileşiminin kaygıya neden olan önemli bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Bailey (1983) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin öğretmenleri ile girdikleri etkileşimin sonucunda kendilerini algılamalarının, kaygıyla doğrudan ilgisi olduğu belirtilmiştir. Bu durum dersi veren öğretim elemanının yabancı dil derslerinde kaygının oluşmasında veya ortadan kaldırılmasında önemli bir yere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin kendileri ile ilgili doğrudan ifadeler (f=16) ise derse karşı olumlu tutumları olduğunu gösteren durumlar şeklinde yorumlanabilir. Bireylerin derse bakış açıları yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan kaygının anlaşılmasında önemlidir (Von Wörde, 2003). Yabancı dil öğrenen bireylerin kendi dil öğrenme

becerileri hakkındaki değerlendirmeleri bazen yanlış veya gerçek dışı olabilir bu durum ise yabancı dil konusunda kaygı duymalarına yol açabilir (MacIntyre vd., 1997). Öğrencilerin yabancı dil dersi hakkındaki olumsuz ifadeleri (f=4) ise derse karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına rağmen bu durumun kaygıya neden olmadığı veya kaygıya neden olsa bile ortaya çıkan kaygının dil öğrenme sürecini kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Alpert ve Haber (1960) öğrenme sürecinde kaygı ile başarının kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı tarafından etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı kaygının başarıyı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Alpert ve Haber, 1960; Kleinmann, 1977).

Aşağıdaki resimlerde bazı öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı duymama gerekçelerine ait verdikleri cevaplar kendi el yazıları ile gösterilmektedir.

Öğrenci 8:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenini yazınız.) Hayır duyuyorum. Çünkü öğrenmek istiyorum.

Öğrenci 9:

Soru 1-İngilizce derslerinde kaygı duyuyor musunuz? Evet / Hayır (Lütfen nedenini yazınız.) Hayır Dil öğrenmeyi zevkli buluyorum. Bir kaygı yapıyorum. Öğrenemeyenin kaygısı. belki olabilir.

4.6.2Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencileri göre yabancı dil sınıf kaygısını gidermenin yolları nelerdir?

Bu bölümde açık uçlu sorular formunda öğrencilerin “sizce yabancı dil derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar incelenmiştir. Yapılan nitel analizler neticesinde kaygınının giderilmesine ilişkin öğrenci ifadeleri içerik analizi kullanılarak temalara ve alt temalar ayrılarak bu ifadelere ait kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 127’de yabancı dil derslerinde kaygı duyuyor musunuz sorusuna “evet” cevabı veren öğrencilerin kaygınının giderilmesine ilişkin görüşlerine ait ifadeler yer almaktadır.

Tablo 127 yabancı dil dersinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Ders sürecine ilişkin ifadeleri		172
	Dersler daha eğlenceli olmalı	17
	Kolay olmalı	12
	Dilbilgisi (gramer) yerine daha çok pratik ve diyalog bulunmalı	28
	Ders daha basit anlatılmalı	12
	0’ dan başlayarak öğretmek lazım	2
	Daha az ödev verilmeli	14
	Sınıf mevcutları daha az olmalı	11
	Görsel işitsel yazılı yayın eksikliği	12
	Ders seçmeli olmalı	6
	Sınava dayalı olmamalı	13
	Daha çok ders saati olmalı	4
Öğretim elemanından beklentileri		86
	Hoca daha sempatik (güler yüzlü, anlayışlı, az bağran, eleştirmeyen) olmalı	36
	Baskı olmamalı	7
	Hoca daha yardımcı olmalı	8
	Ders daha basit anlatılmalı	11
	Hoca dersi sevdirmeli	13
	Korku / önyargı giderilmeli	2
	Daha az ödev verilmeli	6
	Kelime bilgisi artırılmalı	3
Duyuşsal ifadeleri		39
	Hocayı sevmek lazım	7
	Dersi sevmek lazım	9
	Önyargı olmamalı	8
	Not kaygısı olmamalı	11
	Sakinlik	2
	Korku / önyargı giderilmeli	2
Kendi sorumluluklarına ilişkin ifadeleri		25
	Derse hazırlıklı gelmek lazım	14
	Derste daha aktif olmak lazım	8
	Kendine güvenmek lazım	3

Tablo 127 incelendiğinde yabancı dil derslerinde kaygı duyduğunu belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşlerinin daha çok ders sürecine ilişkin ifadelerde (f=172) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin daha rahat ve elverişli bir sınıf ortamında bulunmayı istemelerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin “Dilbilgisi (gramer) yerine daha çok pratik ve diyalog bulunmalı” şeklindeki ifadeleri (f=28) derslerin dilbilgisi – çeviri yöntemi kullanılarak işlendiğini (grammar translation method) düşündürmektedir. Bu yöntemin yabancı dil öğretiminde eski bir yöntem olmasının öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine dolayısıyla derste kaygı duymalarına yol açtığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin daha etkili yöntemler kullanılmasını beklediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yabancı dil derslerinde uygun olmayan yöntemlerin kullanılması kaygıya neden olabilir (Young, 1991). Buna ek olarak öğrencilerin yabancı dil derslerinde dilbilgisi yerine diyaloglara ağırlık verilmesi şeklindeki görüşleri, yabancı dil kaygısı üzerine çeşitli araştırmalar yapan von Wörde’nin (2003) eğer hedef dilin kullanımı artarsa yabancı dil kaygısı azalacaktır şeklindeki önerileri ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin en çok üzerinde durdukları diğer durum ise öğretim elemanından beklentiler(f=86) olmuştur. Öğrenciler korku(f=2), yardım görmeme (f=8), baskı (f=7) gibi olumsuz durumlardan bahsetmişlerdir. Öğretmen – öğrenci etkileşimine bağlı yabancı dil kaygısını azaltmak için dersi veren öğretim elemanının öğrenciler hata yaptıklarında bu hataları düzeltme yaklaşımını ve aynı zamanda öğrencilere karşı tutumunu gözden geçirmesi gerekir(Young, 1991). Dolayısıyla öğretim elemanının, ders işleyişinin olduğu kadar öğrencilere karşı tutumunun ve onlara yaklaşımının da etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir önemli nokta ise öğrencilerin duyuşsal ifadeleri olmuştur. Bu durum kaygının ortadan kaldırılması veya en azından azaltılması konusunda derse karşı öğrencilerin tutumlarının son derece önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin dersi ve hocayı sevmek hakkındaki ifadeleri yabancı dersinin olumlu etkileşimle daha kolay gerçekleşebileceği ve kaygının azaltılabileceği şeklinde

yorumlanabilir. Samimy ve Rardin (1994) grup dayanışmasının (öğrenci – öğrenci, öğrenci – öğretmen) kaygı gibi duygusal engelleri kaldıracağını ve dil öğrenme sürecini iyileştireceğini belirtmişlerdir. Kendi sorumluluklarına ilişkin ifadelerinin (f=25) ise kendilerini tanıma ve algılama biçimleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Horwitz (1986) bireylerin kendilerini algılamasının yabancı dil öğrenme sürecinde çok önemli olduğunu belirtmiştir. Kendini algılama bireyin kendisini bir nesne olarak algılamasına referans olacak düşüncelerinin, algılarının, tutumlarının ve değerlerinin toplamıdır (Akt. Tanveer, 2007, Laine, 1987).

Tablo 128 yabancı dil dersinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Ders sürecine ilişkin ifadeleri	Teknoloji kullanılmalı	3
	Dersi sevmek lazım	4
		50
Kendi sorumluluklarına ilişkin ifadeleri	Tekrar etmek gerekli	4
	Çok çalışmak gerekli	14
	Daha çok kelime öğrenmek gerekli	8
	Daha çok pratik yapılmalı	6
	Derse hazırlıklı gelmek lazım	5
	Yanlış yapma korkusu olmamalı	3
	Derste daha aktif olmak lazım	2
		8
Öğretim elemanından beklentileri		16
	Hocalar dikkatli seçilmeli	8
	Sempatik hocalar olmalı	6
	Hoca çok komik (eğlenceli/şakacı)	2

Tablo 128 incelendiğinde yabancı dil dersinde kaygı duymadığını belirten öğrencilerin kaygıyı gidermeye ilişkin görüşleri daha çok kendi

sorumluluklarına ilişkin ifadeleri içermektedir (f=40). Bu durum sorumluluklarını bilen ve gerekli çalışmaları yapan öğrencilerin daha az kaygı duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin kendileri hakkında fikir sahibi olmaları önemlidir. Ancak yabancı dil öğrenen bireyler sıklıkla kendi dil yeteneklerini değerlendirirler de bir çok çalışma bu öz değerlendirmenin sonucunda hatalar olabileceğini göstermektedir, çünkü yabancı dil öğrenen öğrenciler kendi dil becerilerini bazen olduğundan daha az bazen ise olduğundan daha çok bulurlar (MacIntyre vd., 1997).. Bu anlamda kaygının giderilmesi için öğrencinin kendisi hakkında fikir sahibi olması önemli görülürken her zaman doğru sonuçlar vermeyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle yabancı dil sınıflarında ve özellikle öğrencinin kaygı düzeyinde dersi veren öğretim elemanının öneminin büyük olduğu söylenebilir. Öğrenciler kaygıya neden olan unsurlarda olduğu gibi kaygının giderilmesine ilişkin ifadelerinde de öğretim elemanının rolünü vurgulamıştır(f=16). Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak öğretim elemanının öğrencileri destekleyici ve anlayışlı bir sınıf ortamı oluşturması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin önceki yabancı dil deneyimlerini de göz önüne alarak daha uygun metotlar kullanması gerektiği anlaşılmaktadır. Price (1991) öğretmenini yabancı dil derslerinde ortaya çıkan kaygının oluşumunda önemli bir role sahip olduğunu vurgularken Young (1990) ise öğretmenlerin daha sıcak bir sınıf ortamı oluşturmasıyla kaygının azaltılabileceğini ifade etmiştir. Terrell, Price, Young ve Omaggio ise öğrencilerin küçük gruplar halinde ekip çalışması yapmasının kaygının giderilmesini sağlayacağını ve böylece kişisel dil tecrübesi edineceklerini belirtmiştir(Young, 1991). Son olarak Ders sürecine ilişkin ifadeleri (f=7) dersin işlenmesinde teknolojiden daha çok yararlanmak ve dersi sevmek şeklinde olmuştur.

Aşağıdaki resimlerde bazı öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygının giderilmesine ilişkin görüşleri kendi el yazıları ile gösterilmektedir.

Öğrenci 10:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Dikkatli ders çalışma
Dikkatli ders çalışma
Bol tekrar
Pratik yapma

Öğrenci 11:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Ders? sorular, hocasına sormak ve ders? zif? çekki kela
götürmek

Öğrenci 12:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Öğretmenin sıradaki olması ve konulara yönelik dersler işlemele
kaygılarımızı giderilir.

Öğrenci 13:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Sin diye kadar hiç dene medin

Öğrenci 14:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Kaygının giderilmesi dışarda kişiye değil de Anı dersleri
psikolojisini sınıfı germe için Anı dersleri öğrenmek
ya da sınıfı germe dersleri hakkında bilgi edinmek
ya da sınıfı germe dersleri hakkında bilgi edinmek
başlıca nedenleri ve bu işleri yapmak için derslerin
hakkında bilgi edinmek için derslerin hakkında bilgi edinmek
ya da sınıfı germe dersleri hakkında bilgi edinmek
olacaktır.

Öğrenci 15:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

- 1) İngilizce dersleri temel konulardan başlayarak
 - 2) Dersin sınav endeksinde getirenler için dersler
 - 3) Bu dersler ile ilgili ve ortaklıklarında
- ya da bir şekilde eğitimini almış birinin
ya da birisi ile bir ilginin alınmasıdır.
arkadaşların tutarak ona göre eğitim vermek

Öğrenci 16:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Öğrencilerin daha fazla başarıları için öğretmenlerin
yanı sıra diğer kullanılmayan yöntemleri daha sık olarak
kullanmalarını sağlamak.

Öğrenci 17:

Soru 2-Sizce İngilizce derslerinde kaygıyı gidermenin yolları nelerdir? Lütfen detaylarıyla açıklayınız.

Dersleri daha kolay bir şekilde
hanga yönelik değil alıştırmaya göre doğru ders seçimi
sahibi olabilir. Ödev yapmaya yönelik değil derslere katılmaya
yönelik yapılmalıdır.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Sonucu Elde Edilen Bulgulara Ait Yorumlar

Araştırma sonucu elde edilen bulgular incelenmiş ve her bir alt probleme ait bulgular dikkate alınarak yorum yapılmıştır. İlk olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

5.1.1“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Araştırmaya katılan 166 kız ve 105 erkek öğrencinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarda tutum puanları arasındaki farka bakıldığında, cinsiyet ve davranışsal boyuttaki tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak, cinsiyet ile bilişsel ve duyuşsal boyuttaki tutum puanları ile öğrencilerin toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Davranışsal boyuttaki tutum puanları kız öğrenciler lehine bir farklılık göstermektedir (Tablo 8). Ayrıca anlamlı bir fark bulunmayan diğer test sonuçlarında da kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Alan yazında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Birçok araştırmacı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden biri olarak cinsiyet üzerinde durmuştur.

Aydoslu (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin duyuşsal ve davranışsal boyutta kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ancak bilişsel boyutta cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Selçuk

(1997) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin cinsiyeti ile tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, cinsiyete göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunan ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğunu gösteren araştırmalar da (Pulat, 2010; Bağçeci, 2004; Bilgin Cebeci,2006 ve Gökçe, 2008) bulunmaktadır.

Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet ve yabancı dil dersine karşı tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür.

İnal vd. (2009) ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca kız öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çakıcı (2007) tarafından üniversite I. sınıf öğrencilerinin ortak zorunlu ders kapsamında yer alan İngilizce dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek amacı ile yapılan araştırmada öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyet ve tutum arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışmada kızların erkeklerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu (Gardner ve Lambert, 1972, Burstall, 1975, Zamir, 1981, Boykin ve Trungamphai, 1982, Spolsky, 1989, Graham,1990, Saracaloğlu, 2000) bulgusuna rastlanmıştır.

Kızlar ve erkekler arasında öğrenme özellikleri, ilgi, yetenek ve zeka türleri konusunda genel olarak farklılık bulunsa bile, bu farklılıkların toplumsal etkilerden ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından kaynaklandığı konusunda yaygın bir kanı bulunmaktadır (Batumlu, 2006). Sonuç olarak kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu

bu durumun ise cinsiyet farklılıklarının eğitimdeki yansımalarının biyolojik olmaktan çok toplumsal temellere dayanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.2“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo10, Tablo 11,Tablo 12). Bu konuda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları ya da mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olan çalışmaların (Çakıcı, 2007; Çimen, 2011; Pulat ,2010; İnal vd., 2009, Küçüksüleymanoğlu, 1997) yanı sıra öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları ya da mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutum ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmayan (Bağçeci, 2004; Bilgin Cebeci, 2006) çalışmalar da mevcuttur.

Aydoslu (2005) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile mezun oldukları lise türü arasında bilişsel ve duyuşsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın bulguları mezun olunan lise türüne göre en yüksek tutum puanı ortalamalarının tüm boyutlar için anadolu teknik ve meslek lisesi mezunu öğrencilere ait olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle anadolu teknik ve meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum sergilemektedirler. Sarkmaz (2011) tarafından yapılan meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının oldukça olumlu olduğunu gösteren çalışma da bu düşünceleri desteklemektedir. Yabancı dil ağırlıklı olmayan bu lise türünden mezun olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum

düzeylerinin yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin üniversitede aldıkları yabancı dil eğitimini mezun oldukları liseden daha tatmin edici bulmalarıyla ilişkilendirilebilir.

5.1.3“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üniversitede öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin Üniversitede öğrenim gördükleri bölüme göre bilişsel boyutta, duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 15, Tablo 16,Tablo 19) davranışsal boyutta yapılan analizler sonucunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 17). Bilişsel boyutta ve duyuşsal en olumlu tutum sergileyen öğrencilerin Fen bilgisi öğretmenliğinde davranışsal boyutta ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmüştür. Bütün boyutlarda en olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görenler olmuştur. Bu bulgular, Aydoslu (2005) ve Çimen (2011) tarafından öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duyguları sonunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Aydoslu (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim ve ana sanat dalları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasında davranışsal boyutta anlamlı bir ilişki bulunurken duygusal ve bilişsel boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeyleri, diğer anabilim ve ana sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte

olan öğrencilerin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere oranla İngilizceye karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında Fen bilgisi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum sergilediği görülmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin daha olumsuz tutuma sahip olmalarının sebebi ana dile daha çok önem vermeleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üniversitede öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin öğrenim türüne göre bilişsel boyutta ve duyuşsal boyutta İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 20, Tablo 21) davranışsal boyutta yapılan analizler sonucunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 22). Aydoslu (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine ilişkin duyuşsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine ilişkin bilişsel ve davranışsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmacı bu durumu, öğretim türünün tutum üzerinde etkisinin sadece duygu yönünde olduğu ve I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdikleri şeklinde yorumlamıştır.

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında genel olarak birinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum sergilediği görülmektedir. İkinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin daha olumsuz tutuma sahip olmalarının sebebi ise dersin daha geç saatlerde ve bazen akşam saatlerinde başlamasının öğrencilerde derse karşı isteksizliğe yol açtığı düşünülmüştür.

5.1.5“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 31) bilişsel ve duyuşsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir (Tablo 24, Tablo 28). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. En olumlu tutuma sahip öğrenciler ise annesi lise mezunu olan öğrencilerdir. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde (Genç ve Aksu , 2004; Bağçeci, 2009) annesi lise mezunu olan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu desteklenmektedir.

Anne eğitim düzeyinin düşük olması öğrencilerin daha olumsuz tutumlara sahip olmalarına yol açabilir. Çünkü aileler çocukların yabancı dile karşı tutumlarında önemli bir etkiye sahiptir (Gardner, 1968).

5.1.6“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 43) bilişsel ve duyuşsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir (Tablo 35, Tablo 40). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak babası hiç okula gitmemiş ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. Baba eğitim düzeyi düştükçe İngilizce dersine karşı tutumun olumsuz yönde değişirken en olumlu tutuma sahip öğrencilerin ise babası lise mezunu olan öğrenciler olduğu görölmüştür. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde (İnal vd., 2005; Çimen, 2011) babası lise mezunu olan

öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğu desteklenmektedir ve baba eğitimi düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutuma bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak ailelerin çocukların yabancı dile karşı tutumlarında önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir(Gardner, 1968; Smith, 1971; Zamir, 1981). Babaların eğitim düzeyi yüksek olması ve çocuklarını teşvik etmesi öğrencilerin dil öğrenme sürecinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir (Herman, 1980). Bu yüzden baba eğitim düzeyinin düşük olması öğrencilerin daha olumsuz tutumlara sahip olmalarına yol açabilir.

5.1.7“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, en olumlu tutuma sahip olanların aile aylık geliri 2001 – 3000 TL arasında olan öğrenciler olduğu görülmüştür(Tablo 48, Tablo 49, Tablo 51). Benzer şekilde Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ve en yüksek tutuma sahip öğrencilerin aylık gelir düzeyi 1001 – 2000 TL olarak belirtilmiştir. Bu iki çalışmanın da benzer bulgular içerdiği dolayısıyla ailenin aylık gelir düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutumu etkilediği söylenemez. Bağçeci (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının, İngilizce öğretimine ilişkin tutumları etkilemediğini göstermiş ve mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür. Aynı zamanda aylık gelirin artması öğrencilerin maddi imkanlarına katkı sunabilecek olsa da çalışma bulguları böyle bir durum olmadığını göstermektedir.

5.1.8“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ailenin yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, en olumlu tutuma sahip olanların ailesi il merkezinde yaşayan öğrenciler olduğu görölmüştür (Tablo 50, Tablo 51, Tablo 53). Yapılan çalışmalar incelendiğinde Bağçeci (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da büyükşehirde yaşayan öğrencilerin yabancı dil eğitime genel bakışının diğer küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlara göre daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu durum, il merkezinde yaşayan öğrencilerin sahip olduğu sosyal imkanların yanı sıra eğitim imkanlarının da diğer küçük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerden daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

5.1.9“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin ailelerinin kardeş sayısına göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, en olumlu tutuma sahip olanların dört kardeşi olan öğrenciler (Tablo 60) ve üç kardeşi olan öğrenciler olduğu görölmüştür (Tablo 61, Tablo 62). Benzer şekilde Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada kardeş sayısının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını etkilemediği ve en olumlu tutuma sahip olanların üç kardeşi olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin sahip olduğu kardeş sayıları onların eğitim yaşamlarına bir etkisi olmadığı düşünölmektedir. Bu durum öğrencilerin kardeş sayılarının İngilizce dersine yönelik tutumu etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.10“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin İngilizce yazılı yayın takip etmelerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 66) bilişsel ve duyuşsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir (Tablo 64, Tablo 65). Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce yazılı yayın takip etmediklerini belirtirken İngilizce yazılı yayınları takip eden öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu görölmüştür. Bu bulgular doğrultusunda İngilizce yazılı yayın takip etmenin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal boyutta tutumlarını etkilediği söylenebilir. Bu durum, yazılı yayınlar sayesinde öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştiiği, artan kelime bilgisi ile okuduğunu anlama seviyelerine bağlı olarak İngilizce dersini sevmeye başladıkları şekilde yorumlanabilir.

5.1.11“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmektedir (Tablo 68, Tablo 69, Tablo 70). Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce görsel yayın takip etmediklerini belirtirken İngilizce görsel yayınları takip eden öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu görölmüştür. Bu bulgular doğrultusunda İngilizce görsel yayın takip etmenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu durum, günümüz teknolojisinin de etkisiyle öğrencilerin eğlence ve sosyal paylaşım sitelerinde

daha çok zaman geçirmesi, iletişimin artması ve yabancı yapımların izlenmesi ile ilişkilendirilebilir.

5.1.12“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74). Genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce işitsel yayın takip etmediklerini belirtirken İngilizce görsel yayınları takip eden öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda İngilizce işitsel yayın takip etmenin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu duruma örnek olarak üniversite gençlerinin müzik dinleme alışkanlıkları ve yabancı müziklerin günümüzde çok popüler olması verilebilir.

5.1.13“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında duyuşsal ve davranışsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken (Tablo 80, Tablo 81) bilişsel boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Tablo 76). Çalışma sonunda İngilizce öğrenmeye okul öncesi eğitimi döneminde başlayanların daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. En olumsuz tutuma sahip öğrenciler ise İngilizce öğrenmeye ortaöğretim/lise döneminde başlayan öğrencilerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak İngilizce öğrenmeye erken dönemde başlamanın yabancı dile dersine karşı olumlu etkileri olabileceği şeklinde

yorumlanabilir. Yabancı dil öğretimine erken başlanması ve doğru yapılandırılmış yabancı dil öğretimi çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkı sağlamakta, onun ufkunu, bakış açısını, dünya görüşünü zenginleştirmekte kişilik ve kimlik gelişimine olumlu etkide bulunmaktadır (Aslan, 2008).

5.2 Öğrencilerin yabancı dil derslerinde duydukları kaygı Sonucu Elde Edilen Bulgulara Ait Yorumlar

Araştırma sonucu öğrencilerin yabancı derslerinde duydukları kaygıya ilişkin elde edilen veriler incelenmiş ortaya çıkan bulgular dikkate alınarak yorum yapılmıştır.

5.2.1“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin cinsiyete göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 85). Ancak buna rağmen erkek öğrencilerin kaygı düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin öğrencilerin yabancı dil kaygısına bir etkisi olduğu söylenemez. Alan yazın incelendiğinde yabancı dil ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma olduğu görülmektedir. (Aida, 1994; Chang, 1996; Bailey and Daley, 1999; Aydın, 1999; Kitano, 2001; Kitano, 2001; Pappamihiel, 2002; Dalkılıç, 2006; Dalkılıç, 2006; Kao and Craigie, 2010; Matsuda and Gobel, 2003;Doğan, 2008; Onwuegbuzie, Sertçetin, 2011; Karaca, 2012). Bu araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikte, cinsiyet ile yabancı dil sınıf kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmayan çalışmalar mevcuttur (Huang, 2004; Uslu Batumlu, 2006; Doğan, 2008, Şakrak, 2009; Çimen, 2011.). Ancak Demirdaş (2012) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet ve yabancı dil performansı arasında anlamlı bir ilişki

bulunmazken cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Genel anlamda kızların mı yoksa erkeklerin mi daha fazla kaygı duyduğunu söylemek zordur. Cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmaların bazılarında (Cample, 1999,; Kitano, 2001; Sertçetin, 2011) erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kaygı duyduğu tespit edilmişken (Aida,1994; Chang, 1996; Kao and Craigie, 2010; Matsuda and Gobel, 2003; Onwuegbuzie vd., 1999) tarafından yapılan çalışmalarda ise kız öğrencilerden daha fazla kaygı duyduğu görülmüştür.

Sonuç olarak cinsiyet yabancı dile kaygısını etkilememekle beraber bu araştırmaya katılan erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması yabancı dil dersine ilişkin beklentilerinin düşük olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrencilerin yabancı dil derslerindeki genel başarılarına ilişkin beklentileri yabancı dil kaygılarını etkilemektedir (Onweugbuzie vd, 1999).

5.2.2“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 86, Tablo 87). En yüksek kaygı düzeyine ise anadolu teknik ve meslek lisesi öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Ancak çalışma sonunda elde edilen bulgular mezun olunan lise türünün öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı üzerinde bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Doğan (2008) ve tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da öğrenim gördükleri lise türü ve yabancı dil kaygısı arasında bir ilişki olmadığı bulgusunu doğrular

niteliktedir. Ancak Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre İngilizceye yönelik tutum ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu Mesleki ve Teknik Liseler ile Anadolu Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilerin kaygı düzeyi ölçümlerinin diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Anadolu teknik ve meslek lisesi mezunu öğrencilerinin daha kaygılı olmaları yabancı dil eğitimine ilişkin geçmiş yaşantılarından kaynaklanabilir. Anadolu teknik ve meslek liselerinin yabancı dil ağırlıklı bir lise türü olmaması öğrencilerin İngilizce dersine güdülenmesini olumsuz etkileyebilir. Güdülenme ve bireylerin kendini yeterli görmesi yabancı dil öğrenimi sürecinde önemli bir unsurdur (Gardner, 1997).

5.2.3“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 88, Tablo 89). Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyi diğer bölümlerde bulunan öğrencilerden daha yüksektir. Ancak bulgulardan elde edilen sonuçlar bölümler arasındaki öğrencilerin kaygılarına etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları programlara göre İngilizce kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak Balemir (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ile yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5.2.4“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları öğrenim türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin öğrenim türüne göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür (Tablo 90). Bu durum öğrencilerin öğrenim türünün yabancı dil sınıf kaygısını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

5.2.5“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmüştür (Tablo 91, Tablo 92, Tablo 93, Tablo 94, Tablo 95). Anne eğitim düzeyi düşük (hiç okula gitmemiş ve ilkokul mezunu) olan öğrencilerin yabancı dile ilişkin kaygı düzeyinin yüksek olduğu görölmüştür. Bu durum anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin yabancı dil kaygısının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, en yüksek kaygı duyan öğrencilerin annesi okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar olduğu görölmüştür. Benzer şekilde Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Doğan (2008) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre İngilizce kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının eğitimi konusuna daha bilinçli olduğu ve bu sayede onların eğitimine daha çok katkı sağladığı

düşünülmektedir. Bu katkının başarısızlık ve diğer olumsuz durumlarda sorunları daha etkili çözümlerle kaygı gibi istenmeyen durumların önüne geçilmesi olduğu söylenebilir. Bu durum anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının düşük olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.2.6“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 96, Tablo 97, Tablo 98). Baba eğitim düzeyi düşük (hiç okula gitmemiş ve ilkokul mezunu) olan öğrencilerin yabancı dile ilişkin kaygı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum baba eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin yabancı dil kaygısının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde çalışma bulgusunu destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmüştür. Öner ve Gedikoğlu (2007) araştırmalarında öğrencilerin İngilizce kaygısı ölçümlerinin babalarının eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Doğan (2008) ve Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre yabancı dil kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yabancı dil kaygısını etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgu ailelerin çocukların yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu (Gardner, 1968; Smith, 1971; Zamir, 1981) desteklemektedir. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının eğitimi konusuna daha bilinçli olduğu ve bu sayede onların eğitimine daha çok katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu katkının çocukların eğitim süreçlerine ve kendilerini daha çok imkan sağlamak olduğu söylenebilir.

Bu durum baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının düşük olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5.2.7“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 99, Tablo 100). Bu durum öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerinin yabancı dil kaygılarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmalar yapıldığı ve mevcut çalışmayı destekleyecek bulgular elde edildiği görülmüştür. Alyaparak (2006) ve Kayapınar (2006) tarafından yapılan çalışmada aylık gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. benzer şekilde Duman (2008) tarafından yapılan çalışmada ailesinin aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin genel anlamda daha kaygılı olduğu görülmüştür. Ancak Aydın ve Sapar (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeylerine göre İngilizce sınav kaygısı düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür.

5.2.8“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ailenin yaşadığı göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 101). Bununla birlikte yabancı dil kaygısı en yüksek olan öğrencilerin ailesi kasaba/beldede yaşayan öğrenciler olduğu görülmüştür.

5.2.9“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?”

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görölmüştür (Tablo 102). Bununla birlikte yabancı dil kaygısı en yüksek olan öğrencilerin hiç kardeşi olmayan öğrenciler olduğu görölmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer şekilde Çimen (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çimen(2011) öğrencilerin kardeş sayılarına göre İngilizce kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen kardeş sayıları arttıkça öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Araştırmacı bu durumu öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça ders çalışma ortamlarının kısıtlanması ve aile tarafından verilen maddi ve manevi desteğin azalması vb. sebeplerle öğrencilerin yüksek İngilizce kaygısı yasayabilecekleri sekinde yorumlamıştır.

5.2.10“Eğitim fakóltesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce yazılı yayın okumalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?”

Öğrencilerin İngilizce yazılı yayın okumalarına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görölmüştür (Tablo 104). Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce yazılı yayın takip etmediklerini belirtmiş ve İngilizce yazılı yayınları takip eden öğrencilerden daha çok yabancı dil kaygısı duydukları görölmüştür. Öğrencilerin İngilizce yazılı yayınlar okumalarının yabancı dile karşı olumlu tutum sahibi olmalarına neden olabileceği gibi kelime ve dilbilgisi anlamında da kendilerine fayda sağlayacağı düşünölmektedir. Farklı bir kültüre ait yazılı yayınlar okumak veya farklı bir

dilde yazılan yayınları okumak öğrencilerde kaygıya yol açabilir. Öğrenciler yabancı bir dilde yazılan yayınları okumadan önce o yabancı kültüre alışkın olmalıdırlar (Saito vd.,1999).

5.2.11“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?”

Öğrencilerin İngilizce görsel yayın takip etmelerine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 105). Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce yazılı yayın takip etmediklerini belirtmiş ve İngilizce yazılı yayınları takip eden öğrencilerden daha çok yabancı dil kaygısı duydukları görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce görsel yayınlar takip etmelerinin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi günlük ifadeler ve deyimler gibi ifadeleri öğrenerek dil becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991), deneyim ve uzmanlık arttıkça kaygının belirgin bir şekilde azaldığını belirtmişlerdir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler için alışkın olmadıkları bir dile ve kültüre ait yazılanları veya farklı bir dilde yazılan yayınları okumak bile kaygıya yol açabilir. Öğrenciler yabancı bir dilde yazılan yayınları okumadan önce o yabancı kültüre alışkın olmalıdırlar (Saito vd.,1999).

5.2.12“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?”

Öğrencilerin İngilizce işitsel yayın takip etmelerine göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 106). Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce işitsel yayın

takip etmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin işitsel yayın takip etmemeleri ve genel olarak kaygı düzeylerinin orta seviyede olması günlük hayatta İngilizce konuşan bireylerle veya ders dışında bu dili konuşmalarını gerektiren bir durumla karşılaşmadıkları için zor buldukları şeklinde yorumlanabilir. Scarcella ve Oxford (1992), dinlemeye ilişkin kaygının öğrencilerin çok zor ve alışık olmadıkları bir konu ile karşılaştıkları zaman ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Konuşma performansı dil kaygısının en güçlü kaynağı olarak tespit edilmiştir (Daly, 1991; Horwitz vd. 1986; Phillips, 1990, 1992; Price,1991; Young 1990, 1991, 1992). Bu durumun sebepleri Daly (1991) tarafından genetik yatkınlık, iletişimle ilgili tecrübeler, iletişim esnasında karşı tarafın tepkisini tahmin edilemezliği, eski iletişim becerileri edinimi ve uygun iletişim modeli olarak açıklanmıştır.

5.2.13“Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?”

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama çağına göre yabancı dil sınıf kaygısı puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Tablo 107, Tablo 108). Öğrenciler arasındaki farklılığın ise İngilizce öğrenmeye ilkökul döneminde başlayan ve ortaokul döneminde başlayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Sonuç olarak İngilizce öğrenmeye başlama çağına öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı seviyelerini etkilediği söylenebilir. Ayrıca çalışmanın bulguları en az kaygı düzeyine sahip olanların okul öncesi dönem öncesi başlayan öğrenciler olduğunu göstermiştir. Krashen (1986) çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğünü belirtmiştir. Dolayısıyla erken yaşta dil öğrenmenin öğrenci üzerinde olumlu etkileri olabileceği ve bu sayede kaygı düzeyinin düşeceği söylenebilir.

5.3 SONUÇLAR

Bu çalışmanın sonucunda genel olarak aşağıdaki yargılara varılmıştır.

Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan 1. Sınıf öğrencilerinin;

1. İngilizce dersine karşı olumlu tutuma sahip oldukları ancak kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

2. Yabancı dil sınıf kaygılarına ilişkin verdikleri cevaplardan kendi kaygı durumlarına ve kaygının giderilmesine ilişkin fikir sahibi oldukları (ders sürecinde öğrencilerin daha etkin olması, Dilbilgisi (gramer) yerine daha çok pratik ve diyalog bulunması gerektiği) anlaşılmıştır.

3. Özellikle anne - baba eğitim düzeylerinin yabancı dil sınıf kaygısını etkilediği, anne – baba eğitim düzeyi düşük olanların daha çok kaygı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğrenim gördükleri bölümler göz önüne alındığı zaman hem en olumlu tutuma sahip olan hem de en az kaygı duyan öğrencilerin “Fen Bilgisi Öğretmenliği” ile “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” bölümündeki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

5. İngilizce dersine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

5.4 ÖNERİLER

Bu çalışmada Mersin üniversitesi Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil sınıf kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Yabancı dil derslerindeki başarısızlığın nedeni yalnızca bilgi eksikliği değil öğrencilerin bu derse karşı olumsuz tutumları ve ders sürecinde yaşadıkları kaygı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara ilişkin öneriler sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutum düzeylerini artırmak ve kaygı düzeylerini azaltmak için sınıftaki tüm öğrencilerin iyi tanınması gerekmektedir. Bireysel farklılıkların yanı sıra öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve öğretim türünün göz önüne alınması öğretim faaliyetlerinde belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir.

2. Dönem başında Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemek ve Yabancı dil sınıf kaygılarını azaltmak amacıyla yabancı dilin önemi konusunda bilinçlenmeleri sağlanabilir. Bunun için yabancı dil ve eğitim bilimleri uzmanları tarafından seminer konfreans vb. etkinlikler düzenlenebilir.

3. Dönem başında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunu ve yabancı dil sınıf kaygısı düzeyini belirlemek için bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre farklı sınıflar oluşturularak farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanabilir.

4. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunu ve yabancı dil sınıf kaygısını olumsuz etkileyen faktörler araştırılıp bunların etkileri azaltılmaya çalışılabilir.

5. Öğrencilerin dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ilişkin görüşleri alınarak hangi becerilerin kullanımında sıkıntı olduğu tespit edilebilir. Tüm becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılırken zayıf olan beceriye ağırlık verilebilir.

6. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekmek ve tüm becerileri geliştirmek için farklı yazılı, görsel ve işitsel materyaller kullanılabilir.

7. Birinci sınıfta temel olarak verilen yabancı dil dersi dört yıl boyunca verilebilir.

8. Seçmeli ders olarak yeni bir içeriğe sahip yabancı dil dersi oluşturulabilir ve birinci sınıftan sonra da İngilizce seviyelerini geliştirmek isteyen öğrenciler bu dersi seçebilir.

9. Öğrencilerin dersle ilgili ders dışı aktivitelere (piknik, yalnızca İngilizce konuşulan eğlenceli oyunlar vb.) katılmaları İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir.

10. Öğrenciler konuşma ve telaffuz ile ilgili sıkıntıları olduğunu belirtmişlerdir. Belirli aralıklarla not değerlendirmesi bulunmayan, resmi olmayan, öğrenmeyi destekleyici ve samimi sınıf içi tartışma ortamları düzenlenebilir.

11. İletişim becerilerinin geliştirilmesi için öğrenciler, kendilerine güven duymaları ve hata yapmaktan korkmamaları konusunda dersi veren öğretim elemanı tarafından çeşitli etkinliklerle (drama, ilgi alanlarına göre ders dışı sorular vb.) desteklenebilir.

12. Yabancı dil dersini veren öğretim elemanlarına yabancı dil sınıf kaygısı ve yabancı dil dersine karşı tutum gibi konularda hizmet içi eğitim sağlanabilir.

13. Yabancı dil eğitimi konusunda ailelerin bilinçlenmesi sağlanabilir.

5.4.1 İleride Çalışma Yapacak Araştırmacılara Öneriler

1. Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumlarını ve yabancı dil kaygılarını incelemek için Türkiye genelinde evrene ulaşılabilir veya her bölgedeki bir üniversiteden örneklem alınabilir.

2. Çalışma grubu, sadece tek bir fakülte veya yüksek okuladan değil seçilen üniversitede yabancı dil dersi alan tüm fakülte ve bölümlerdeki öğrencileri kapsayabilir.

3. Yabancı dil derslerindeki sorunların tespit edilmesi için öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen diğer unsurlar (demotivasyon, kültür, geçmiş yaşantılar) da dikkate alınabilir.

4. Çalışma için kullanılan ölçme araçları her eğitim - öğretim yılının başında yeniden uygulanarak aradaki farklar gözlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abu Rabia, S.** (2004). "Teacher's role, Learner's gender differences, and FL anxiety among 7th grade students studying English as a foreign language." *Educational Psychology*, 24(5).
- Abu Rabia, S.** (1999). "Toward a second language model of learning in problematic social contexts", *Race, Ethnicity and Education*, 2, 109-125.
- Aida, Y.** (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Ajzen, I.** (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2nd. Edition). McGraw-Hill, Milton Keynes, England: Open University Press.
- Akalm, Suna ve Buğra Zengin** (2007); "Türkiye'de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları", *1. Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 3, No 1
- Akın, A., ve Seferoğlu, G.** (2004). Improving learners' vocabulary through strategy training and recycling the target words. *Hacettepe University Journal of Education*, 27, 1-10
- Akram, A., ve Yasmeen, R.** (2011). Attitudes towards English ve Punjabi language learning in faisalabad. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1(4), 9-32.
- Aksan, D.** (1990). *Ana cizgileriyle dilbilim*. Ankara: Turk Dil Kurumu Yayınları.
- Al-Nabhani, H. Z. A.** (1996). *Factors influencing the academic performance of undergraduate students of Sultan Qaboos University (Oman) learning in English, with special reference to attitude, motivation and academic self concept* (Doctoral dissertation, University of Hull)
- Alpert, R., and Haber, R. N.** (1960). *Anxiety in academic achievement situations*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 61(2): 207-215.
- Alyaprak, İpek** (2006); "Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anbarlı Kırkız, Y.** (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki.

- Andrade, M.**, ve Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Argaman, O.**, and Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (2), 143-160.
- Arnold, J.** (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aslan, N.** Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum.
[Http://193.255.206.126/efdergi/download/2008.3.35.99.pdf](http://193.255.206.126/efdergi/download/2008.3.35.99.pdf)
- Awan, R. U. N. A. M.**, Anwar, MN, ve Naz, A.(2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching ve Learning*, 7(11), 33-40.
- Aydemir, Onur** (2011); A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year (Unpublished master's thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Aydın, Belgin** (1999); “A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes,” Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskisehir.
- Aydın, Elit** (2007); “An Analysis Of Motivations, Attitudes, And Perceptions Of The Students At Tobb University Of Economics And Technology Toward Learning, English As A Foreign Language” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi FSosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Selami ve Buğra Zengin** (2008); “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 4, Sayı 1, s. 81-94.
- Aydın, Selami ve Vahit Sapar** (2010); “İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Sınav Kaygısı”, Proje, Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Balıkesir.
- Aydoslu, Ulviye** (2005); “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)”,

- Bağçeci**, b. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*
- Bailey**, Kathleen M. 1983. "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies." 67- 103, in Herberg W. Seliger and Michael H. Long, eds., *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA Newbury House
- Balemir**, Serkan Hasan (2009); "*The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and The Relationship Between Proficiency Level and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety*," Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi eğitim Fakültesi, Ankara.
- Banguoglu**, T. (1974). Türkçenin Grameri. *Istanbul: Baha Matbaası.*
- Baron**, R. A y Byrne, D.(1977). *Social psychology: Understanding human interaction.*
- Baskan**, Ö. (1986) Turkish language reform. In G. Renda and C.M. Kortepeter (eds) *The Transformation of the Turkish Culture-The Atatürk Legacy* (pp. 95–111). Princeton, NJ: Kingston Press.
- Baştürkmen H.**, The Attitudes of University Students Towards English Within The Scope of Common Compulsory Courses, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001
- Batumlu**, Z. D., ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Bekleyen**, N. (2004). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. [Electronic Version]. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Bektaş-Altıok**, G.R. (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında etkili yabancı dil öğretimi: tarihsel gelişim ve açılımları*. Unpublished master's dissertation, Yeditepe University, İstanbul.
- Berksun**, O. (2003). *Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları* (2nd ed.). İstanbul: Turgut

- Bhaskar**, C. V., ve Soundiraraj, S. (2013). A Study on Change in the Attitude of Students towards English Language Learning. *English Language Teaching*,6(5), p111.,
- Bilgin** Cebeci, Fatma(2006) Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Boykin**, A. ve Trunghampai, A. (1982) “ Attitudes and Attained English Proficiency of University Students in Thailand: A Sociolinguistics Study”, The Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 19-23. 1882. New York.
- Broughton**, G., Brumfit, C., Pincas, A., ve Wilde, R. D. (2013). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Brown**, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown**, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. White Plains, NY: Pearson Education Company.
- Burstall**, C. (1975). Factors affecting foreign-language learning: A consideration of some recent research findings. *Language Teaching*, 8(01), 5-25.
- Büyüköztürk**, Sener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Sirin Karadeniz ve Funda Demirel (2008); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk**, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum, *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Can**, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri analizi. Ankara: Pegem Akademi
- Chan**, D. Y. C. and Wu, G. C.(2004).“A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei Country.” *Journal of Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chang**, G. B.Y.(1999). “English Learning Anxiety—A comparison Between Junior and Senior High School Students.” *The proceedings of the sixteenth conference on English teaching and learning in the Republic of China* (pp. 97-109). Taipei: The Crane Publishing Co., Ltd.

- Chapman, E.**, ve McKnight, W. (2002). *Attitude your most priceless possession*. Crisp Learning.
- Chastain, Kenneth.** 1975. "Affective and Ability Factors in Second Language Learning." *Language Learning* 25: 153-161
- Chen, H. J.** (2006). *Foreign language anxiety: A study of bilingual elementary school students* (Doctoral dissertation, Master Thesis, Chaoyang University of Technology, 2006).
- Cheng, Jian-Cheng** (2005); "*The Relationship to Foreign Language Anxiety of Oral Performance Achievement, Teacher Characteristics and In-Class Activities*", Yüksek Lisans Tezi, Ming Chuan University College of Applied Languages Department of Applied Linguistics, Taiwan.
- Cheng, Y.** (1998). Examination of two anxiety constructs: Second language class anxiety and second language writing anxiety. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Cheng, Y. S.** (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656.
- Cheng, Y. S.** (2004). A Measure of Second Language Writing Anxiety. *A Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Chugani, H.** (1993). "Reshaping Brain for Better Future." As quoted in *Chicago Tribune*, April 15. Cohen, P. (1995). "Understanding the Brain." *Education Update*. ASCD.
- Clarck, A.** and Trafford, J.(1996). "Return to gender: boys' and girls' attitudes and achievements." *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Clement, R., Dornyei, Z., ve Noels, K. A.** (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Cooper, P. J.** (1984). *Speech communication for the classroom teacher* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Cooper, T.** (1987). "Foreign Language Study and SAT Verbal Scores." *Modern Language Journal* 71, pp. 381-387.
- Coopersmith, S.**(1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Fransisco: Freeman(3:5).

- Cresswell, J. W.** (2008). Planning a mixed methods study. *Presentation made to Social Work-Nursing Graduate Students*. University of Michigan
- Crookall, D., ve Oxford, R.** (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, 141-150.
- Cüceloğlu, D.** (1991). İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D.** (2003). Human and Behavior, Basic Concepts of Psychology.
- Çakıcı, D.** (2007). The attitudes of university students toward English within the scope of common compulsory courses. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 21–35.
- Çakıcı, D.,**(2001) The Attitudes of University Students Towards English Within the Scope of Common Compulsory Courses, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001
- Çelebi, D.** (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 285-307.
- Çelebi, Songül** (2009); “*Teachers and Students’ Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes towards English,*” Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dapous, R.** (2012). The role of English-medium teaching in European higher education. Education & Society. British Council.
- Demircan, Ö.,** (1988), Düünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil, Remzi Kitabevi
- Demircan, Ö.,** (2002), Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ,Der Yayınları
- Demirel, Ö.** (2003). Yabancı Dil Öğretimi. İstanbul: Pegem Yayıncılık
- Demirel, Ö.,** (2002), Öğretme Sanatı, Pegema Yayınları
- Demirel, Ö.,** (1990), Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler, USEM Yayınları
- Dewaele, J-M., K. V. Petrides & A. Furnham** (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning* 58.4, 911–960.

- Doğançay-Aktuna, S.** (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39.
- Doğan, Aslı** (2008); “Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı”, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, Sayı, 139. s. 49-67.
- Doğan, Mehmet**, “Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim”, *Bilge*: 10. Güz, 1996
- Dörnyei, Zoltan** (1994); “Motivation and Motivating in Foreign Language Classroom”, *The Modern Language Journal*, Cilt 78, Sayı 3, s. 273-284.
- Duman, Gül Keziban** (2008) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Ve Ana - Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M.** (2011). Sosyal bilimlerde spss' le veri analizi. Baskı, Beta Basım Yayım. İstanbul.
- EACEA/Eurydice**, 2012d. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2012 Edition. Brussels: Eurydice
- Ehrman, E. M.** (1996). *Understanding second language difficulties*. California: Sage Publications.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L.** (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67–89.
- Eker, S.** (2006). *Cağdas türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elaine K. Horwitz**, 2008: *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. Boston, MA: Pearson. 260 pp.
- Elkhafai, H.** (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.
- Ellis, N.** (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–52.
- Ellis, R.** (1994). *The study of second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R.** (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Ely, C.** (1986). Language Learning Motivation: A descriptive and casual analyses. *The modern language journal*, 70(1), 28 - 35
- Enever, J. and J. Moon.** 2010. ‘A global revolution? Teaching English at primary school’. Paper delivered for British Council Seminars. Available at <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-60932>. *Englishes*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Erdoğan, T.,** (2010) Ana Dili Öğretimiyle Birlikte Baslayan Yabancı Dil Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M.** (2005). *Universiteler için türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Eysenck, M. W.** (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385
- Filmer-Sankey, C., & Oxford Univ.**(United Kingdom). Dept. of Educational Studies;. (1989). *A study of first-year pupils' attitudes towards French, German, and Spanish Occasional paper 3*. foreign language anxiety. *Foreign Language Annals* 29.3, 365–372.
- Friedman, P. G.** (1980). Shyness and reticence in students. Washington, DC: National Education Association.
- Fukai, M.** (2000). Foreign language anxiety and perspectives of college students of Japanese in the United States: An Exploratory Study. *Language Learning*, 36(1), 1-25.
- Ganschow, L. and Sparks, R.**(1991).“A screening instrument for the identification of foreign language learning problems.” *Foreign Language Annals*, 24, 383- 398.
- Ganschow, L. and Sparks, R.**(1996).“Anxiety about foreign language learning among
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S. and Patton, J.**(1994). “Differences in language performances among high –average and low anxious college foreign language learners.”*Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.

- Gardner** C. Robert & Lambert E. Wallace (1972) *Attitudes and Motivation in Second- Language Learning*. Newbury House Publishers/ Rowley, Massachusetts 01961. USA.
- Gardner**, R. C. & P. D. MacIntyre (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43.2, 157–194.
- Gardner**, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition. *TESOL quarterly*, 2(3), 141-150.
- Gardner**, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of*
- Gardner**, R. C., & Lalonde, R. N. (1985). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective*.
- Gardner**, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner**, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
- Gardner**, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(01), 1-11.
- Gardner**, Robert C., and Peter D. MacIntyre. 1993. "On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning." *Language Learning* 43: 157-194.
- Gardner**, Robert C., Padric C. Smythe, and Garnet R. Brunet. 1977. "Intensive Second language Study: Effects on Attitudes, Motivation and French Achievement." *Language Learning*, 27: 243-261
- Gass**, S. M. ve Selinker, L. (2001) *Second language acquisition, an introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gefen**, R. (1987). Oral Testing- The Battery Approach. *English Teaching Forum*, 25. 2, 24-27
- Genç**, A., (2004). *Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 10/s. 107-111., 2004

- Genç, G., & Aksu, M. B.** (2010). Genel lise öğrencilerinin zorba-kurban davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 413-448.
- Gingsburg, H. and McCoy, I.** (1981). "An Empirical Rationale for Foreign Language in Elementary Schools." *Modern Language Journal* 65, pp. 36-42.
- Gordon, E. M. & Sarason, S. B.** (1980). The relationship between "test anxiety" and "other anxieties". *Journal of Personality* 23, 317-323; Test anxiety: Theory, research and application, (Ed.) I. G. Sarason. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Gökçe, S.** (2008) . *Attitudes and motivational intensity of foreign language learners at vocational high schools: a comparative study*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Gregersen, T. G.** (2003). To error is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25-32.
- Gregersen, T. S. & E. K. Horwitz** (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal* 86.4, 562-570
- Gürel, H.**, (1986), Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Hanapiah, F.** (2002) English Language and The Language of Development: A Malaysian Perspective. Paper presented at the International Conference IPBA.
- Hermann, G.** (1980). Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis. *English Language Teaching Journal*, 34(4), 247-54.
- Hilgard, E., Atkinson, and Atkinson.** 1971. Introduction to Psychology. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Hilleson, M.** (1996). 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium

school. In K. M. Bailey & D. Nunan (eds.), *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 248–277.

- Hirsch**, J. Quoted in Winslow, R. (1997). "How Language Is Stored in Brain Depends on Age." *Wall Street Journal*, July 10.
- Horwitz**, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559–562.
- Horwitz**, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating non-native teachers feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29, 365–372.
- Horwitz**, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557–576.
- Horwitz**, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84.2, 256–259.
- Horwitz**, E. K. (2000). Teachers and students, students and teachers: an ever-evolving partnership. The high school women." *Modern Language Journal*, 80(2), 199–212.
- Horwitz**, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz**, E. K. (1990). "Attending to the affective domain in the foreign language classroom." In Smognan (Ed) *Shifting the interactional focus to the language learner*. (pp:15–33) Middlebury, VT. Northeast Conference.
- Horwitz**, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27–36). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz**, E. K., Horwitz, B. M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Horwitz**, E. K., Horwitz, B. M., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implication* (pp. 27–36). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Horwitz**, E. K., M. Tallon & H. Luo (2009). Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.
- Horwitz**, Elaine K, Classroom Management for Teachers of Japanese and Other Foreign Languages (2005), *Foreign Language Annals*; Spring 2005; 38, 1; ProQuest Education Journals pg. 56
- Huang**, H. W. (2005). The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan. *Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology, Taiwan*.
- Huang**, J. (1998, April). *Students' learning difficulties in a second language speaking classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Işık**, E., & Taner, Y. L. (2006). *Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerde Anksiyete Bozuklukları*. İstanbul: Golden Print.
- Izumi**, S. (2002). Output, input enhancement and the Noticing Hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- İnal**, S.; Evin, İ.; Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation between Students' Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement (Yabancı Dil Ve Yabancı Dil Edinimi İle Öğrenci Yaklaşımları Arasındaki İlişki). *Dil Dergisi: Language Journal*. Sayı: 130, s. 37- 52.
- İnal**, Sevim, İlke Evin ve A. Seda Saracaloğlu (2009); The Relationship between Students' Attitudes towards Foreign Language and Foreign Language Achievement." *Dil Dergisi: Language Journal*, Sayı:130, 37-52, Ankara.
- İnceoğlu**, M. (2011). *Tutum-algı iletişim*. Siyasal Kitabevi.
- İpek**, C., ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Jackson**, J. (2002). Reticence in second language case discussions: Anxiety and aspirations. *System*, 30, 65–84. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Kachru**, B.B. (1986) *The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native*

- Kachru**, B.B. (1992) Models for Non-native Englishes. In B.B. Kachru (ed.) *The Other Tongue: English Across Cultures* (2nd edn) (pp. 48–74). Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Kağıtçıbaşı**, Ç. (2010). Günümüzde İnsan ve İnsanlar-Sosyal Psikolojiye Giriş. *Evrım Yayınevi, İstanbul*.
- Karabıyık**, Ceyhun (2012); Foreign language anxiety: A study at Ufuk University Preparatory School / Yabancı Dil kaygısı: Ufuk Üniversitesi Hazırlık Okulu örneği, (*Unpublished master's thesis*). Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Karadağ**, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(1), 49-71.
- Karasar**, N., (2002), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar**, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14.Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu**, İ. (1989). Yabancı dil, toplumsal kaynaştırıcıdır. In Kilimci, A. (ed) (1998). *Anadilde Çocuk Olmak*. İstanbul: Papirüs Publications.
- Kayapınar**, Ersah (2006); “ *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar
- Keskin**, Adil (2003), İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıran**, Z., (1986), Saussure'den Günümüze Dilbilim Akımları, Onur Yayınları
- Kilimci**, A. (ed.) (1998). *Anadilinde çocuk olmak: Yabancı dilde eğitim*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Kim**, J-H. (2000). Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.

- Kim, S. Y.** (1998). Affective experiences of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Kitano, K.,** 2001. Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 85, 549–566.
- Kitao, K.** (1996). Why do we teach English?. *The Internet TESL Journal*, 2 (4). 1-3.
- Kleinmann, H. H.** (1997). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Kobayashi, Y.** (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197.
- Korkmaz, Z.** (2001). Turk dili. Korkmaz, Z., Zulfikar, H., Akalın, M., Ercilasun, A. B., Parlatur, İ., Gulensoy, T. ve Birinci, N. *Turk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Korkmaz, Z.** (2003). *Grammer terimleri sozluğu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Koydemir, F.** (2001). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krashen S. and M. Long et al.** (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. D.** (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. *Ed. Long, Michael H., and Jack C. Richards. Methodology in TESOL: Book of Reading. New York: Newbury House*, 33-44.
- Krashen, S. D.** (1992). *Fundamentals of language education*. Laredo Publishing Company.
- Krashen, S. D.**(1982).*Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kunt, N., & Tüm, D. Ö.** (2010). Non-native student teachers' feelings of foreign language anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4672-4676.

- Kuş, E.** (2009). Nicel–Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel Mi. *Nitel mi*.
- Küçükahmet L.(Ed.)** (2000), Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Yabancı Dil 4-8, Nobel Yayın Dağıtım
- Küüksüleymanoğlu, R. A.,** (1997), A Path Analytic Study For English Language Attitude, And Students’ Background Charecteristics in An ELT Program: A Case Study, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Lamendella, J.** (1977). General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non primary language acquisition. *Language Learning*, 27, 155-196.
- Liebert, R. M. & Morris, L. M.** (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lin, C. H.** (2009). *Elementary English-as-a-Foreign-Language Teachers' Beliefs about English Literacy Interventions in Taiwan. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology, Taiwan.* ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106
- Littlewood, W.** (2001). Students' attitudes to classroom English learning: A cross-cultural study. *Language teaching research*, 5(1), 3-28.
- Liu, M.** (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System Journal*, 34(3), 301-316.
- Liu, M.** (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 3(1), 119-137.
- Liu, M. & J. Jackson** (2008). An exploration of Chinese EFL learners’ unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal* 92.1, 71–86.
- Liu, M., & Huang, W.** (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*. 2011, 1-8. doi:10.1155/2011/493167.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C.**(1989).“Anxiety and second language learning.Towards a theoretical clarification.”*Language Learning*, 39, 251- 275.

- MacIntyre**, P. D. and Gardner, R. C.(1991).“Investigating language class anxiety using the focused essay technique.” *Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- MacIntyre**, P. D. and Gardner, R. C.(1991).“Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages.”*Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre**, P. D. and Gardner, R. C.(1991).“Methods and results in the study of anxiety and language learning:A review of literature.”*Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre**, P. D. & R. C. Gardner (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44.2, 283–305.
- MacIntyre**, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79.1, 90–99.
- MacIntyre**, P. D. (1995). On seeing the forest and the trees: A rejoinder to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79.2, 245–248.
- MacIntyre**, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal* 91.4, 564–576.
- MacIntyre**, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre**, P. D., Noels, K. A., & Clément, R. (1997). Biases in selfratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47, 265 _287.
- MacIntyre**, P. D., Z. D’ornyei, R. Clément & K. A. Noels (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal* 82.4, 545–562.
- MacIntyre**, P., & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* , 16 (1), 1-18.

- Mak, B. S., & White, C. (1997).** Communication apprehension of Chinese ESL students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2, 81–95.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1995).** *Designing Qualitative Research*. (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003).** Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(1), 123-163.
- Matsuda, S. & P. Gobel (2004).** Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System* 32.1, 21–36.
- May, R.** The meaning of anxiety. New York: W. W. Norton, 1977.
- McCroskey, J. C. (1970).** Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269 _277.
- McCroskey, J. C. (1977).** Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4, 78–96.
- McCroskey, J. C. (1987).** The WTC as a predictor of classroom participation. *Communication Research Reports*, 4, 47–50.
- McCroskey, J. C. (1991).** Willingness to communicate, communication apprehension, introversion, and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8, 55–64.
- McCroskey, J. C. (1992).** Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16–25.
- Mitchell, R. ve Myles, F. (2002).** *Second language learning theories*. London: Arnold. *Modern Language Journal*, 84, 523–535.
- Morris, L.W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981).** Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 541-555.
- Muchnick, A. G., & Wolfe, D. E. (1982).** Attitudes and Motivations of American Students of Spanish. *Canadian Modern Language Review*, 38(2), 262-81.
- Na, Z. (2007).** A study of high school students' English learning anxiety. *Asian EFL Journal*. 9(3).

- Navarro-Villarroel, C., Rosenbusch, M. H., & Shelley, M. (2011).** . ATTITUDES OF YOUNG ENGLISH-SPEAKING STUDENTS IN A CHINESE WORLD LANGUAGE PROGRAM. *Young students' attitudes toward languages*, 112.
- Neumann, W. L. (1997).** Social research methods. *Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn & Bacon Publications
- Nuan, D. (2003).** The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, Vol. 37, No. 4, pp. 589-613
- Occhipinti, A. (2009).** Foreign language anxiety in in-class speaking activities: two learning contexts in comparison. University of Oslo
- Oh, J. (1992).** The effects of L2 reading assessment methods on anxiety level. *TESOL Quarterly* 26.1, 172–176.
- Ohata, K. (2005).** Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case of interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 2-23.
- Olsen, S. A. and L.K. Brown (1992).** "The Relation Between High School Study of Foreign Languages and ACT English and Mathematics Performance." *ADFL Bulletin* 23, No. 3.
- Onur, M., (2003)** Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Başarılarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Tutum, Özsaygı ve Denetim Odağı Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onwuegbuzie, A. J., P. Bailey & C. E. Daley (1999).** Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics* 20.2, 217–239.
- Oxford, R. L. (1990)** Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Magnan (Eds.), *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language. 35-55.
- Oxford, R. L. (1999).** Anxiety and the language learner: New insights. In Jane Arnold (Eds.) *Affect in Language Learning*. 58-67. Cambridge: Cambridge University Press.

- Önalın**, O. (2005). EFL Teachers' Perceptions of the Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2).
- Özbay**, Murat (2006); *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Öncü Kitap Basımevi, Ankara.
- Özdemir**, Emin (1983); “Anadili Öğretimi” (Dil Öğretimi Özel Sayısı), *Türk Dili*, Sayı 379-380, Temmuz-Agustos.
- Özkalp**, E. (1996). “Örgütsel Davranış”. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:923, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:496, Ünite 5.Eskisehir.
- Palacios**, L. M. (1998). Foreign language anxiety and classroom environment: A study of Spanish university students. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Pappamihel**, N. E. (2002). English as a second language students and English language
- Patton**, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 453.
- Phillips**, E. (1992). The effects of language anxiety on students _ oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14 _26.
- Phillips**, E. M. (1990). The effects of anxiety on performance and achievement in an oral test of French. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Price**, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In Horwitz & Young (eds.), 101–108.
- Price**, M. L.(1988).“Anxiety and the foreign language learner:Correlates of foreign language, anxiety.”(Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 1988)*Dissertation Abstracts international*, 50-02A, 0377.proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning* , 47 (2),
- Pulat**, Bora (2010); “ZKÜ İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi,” Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- R. Sparks** & D. J. Young (eds.) (2009). *Language learning and disabilities, anxiety and special needs: Special Issue of Foreign Language Annals* 42.1.
- Rafferty**, E. A. (1986). *Second Language Study and Basic Skills in Louisiana. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.*
- Richards**, J. and John PLATT. (1992) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Essex: Longman.
- Rodriguez**, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students _ success in EFL classes. *Revista Venezolana de Linguistica Aplicada, 1*, 23 -32.
- Rong**, Chen Xing (2007). Foreign Language Anxiety: A Study of Bilingual Elementary School Students. (*Unpublished master's thesis*), Department of Applied Foreign Languages Chaoyang University of Technology.
- Sağır**, Mukim (2007); "Ana Dil mi, Ana Dili mi?"; *Turkish Studies/Türkoloji Arastirmaları* Volume 2/2, Spring 2007
- Sağlamel**, H. (2009). An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety. (*Unpublished master's thesis*). Karadeniz Technical University, Turkey.
- Saito**, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: a study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Saito**, Y., Horwitz, E. K., & Garza T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83, 202 -218.
- Samimy**, K. (1994). Adult language learners affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 27, 379 _390.
- Saracaloğlu** A.S. (2000). The Relation Between Trainee Teachers' Attitudes to Foreign Languages and their Academic Success. *Eğitim ve Bilim Dergisi. Ocak, Cilt: 254. Sayı: 115* Ankara.
- Sarason**, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and Anxiety: Vol. 5* (pp. 193 _216). Washington, DC: Hemisphere.

- Sarason, I. G.** (1984). "Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to Tests." *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R. and Ruebush, B. K.** (1960). *Anxiety in Elementary School Children*. New York: Wiley.
- Sarıeyüpoğlu, N. D.**, (2001) An Evaluation of Students' Attitudes and Motivation Toward English as A Foreign Language (F.U. Technical Education Faculty Sample), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıgül, Hatice** (2000); "Trait Anxiety of Foreign Language Anxiety and Their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement", Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıgül, Hatice** (2000); "Trait Anxiety of Foreign Language Anxiety and Their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement", Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saussure, F. D.** (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Cev.: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Scarcella, Robin C., and Rebecca L. Oxford.** (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle
- Scovel, T.** (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Seferoğlu, G.** (2004) A study of alternative English teacher certification practices in Turkey *Journal of Education for Teaching*, 30 (2.) (2004), pp. 151–159
- Selçuk, E.**, (1997) İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sellers, V.** (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512 _521
- Sever, S.** (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Skehan**, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnol
- Smith**, M.B. (1968). Attitude change. *International Encyclopedia of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan: 2006/2, 285-307
- Sparks**, R. J. & L. Ganschow (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude? *The Modern Language Journal* 17.1, 2–16.
- Sparks**, R. J., & Ganschow, L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199 _212.
- Sparks**, R. J., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again. A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84, 251 _255.
- Sparks**, R. L. & L. Ganschow (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal* 79.2, 235–244.
- Spielberger**, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Spielberger**, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielmann**, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Spitalli**, E. J. (2000). The relationship between foreign language anxiety and attitudes toward multiculturalism in high-school students. Unpublished master_s thesis, Benedictine University, Lisle, IL.
- Steinberg**, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131 _136.
- Stiles**, W. B., Shuster, P. L., & Harrigan, J. A. (1992). Disclosure and anxiety: a test of the fever model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 980.

- Sturgeon, C. Michael**, (2006). Aptitude, attitude and motivation as predictors in Foreign language learning
- Swain, M., y Lapkin, S.** (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swales, J.** (1987). Utilizing the literatures in teaching the research paper. *TESOL Quarterly*, 21, 41-68.
- Şahbaz, Ü.**, (1997) Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Şahin, Neslihan** (2011); “ A Case Study: Sources Of English Language ReadignAnxiety And Emotional Coping Strategies Of 6th, 7th, And 8th Grade Primary School Learners” . (*Unpublished master’s thesis*). Gazi University Institute of Educational Sciences.
- Şakrak, Gülnihal** (2009); “*The Relationship Between Intelligence and Foreign Language Anxiety in Turkish EFL Students,*” Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Şentürk, H.** (2008). Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Tavşancıl, Ezel.** Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara, No-bel Yayın Dağıtım, 2002.
- Tezbaşaran, A.** (1997). Likert tipi tutum geliştirme kılavuzu.(ikinci baskı).Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tobias, S.** (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R, Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tobias, S.**, 1979. Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology* 71 (5), 573 – 582.
- Toplaoğlu, Ahmet** (1989), Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü, Ötüken Neşriyat, İstanbul

- Tsui**, A. B. M. (1996). *Reticence and anxiety in second language learning*. In K. M. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voice from the Language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tümkiye**, S. (2008). Dil gelişimi. M. Engin DENİZ (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Maya Akademi. *Unpublished Ph.D. Dissertation*. Eskişehir, Turkey: Anadolu University Institute for Social Sciences.
- Uslu Batumlu**, Zeynep Didar (2006); “*YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*,” Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzüm**, B. (2007). *Analysis Of Turkish Learners'attitudes Towards English Language And English Speaking Societies*(Doctoral dissertation, Middle East Technical University)
- Vardar**, B., (1988), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Kitabevi
- Von Worde**, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), n1.
- Von Wörde**, R.(1998) An investigation of students’ perspectives on foreign language
- Watson**, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448 _457.
- Wheless**, L. R. (1975). An investigation of receiver apprehension and social context dimensions of communication apprehension. *Speech Teacher*, 24, 261-268.
- Wilson**, J. T. S. (2006). *Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Its Associations with Student Variables, with Overall Proficiency, and with Performance on an Oral Test: Tesis Doctoral*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Wine**, J. D. (1980). Cognitive-attention theory of test anxiety. In Sarason, I. (Ed.) *Test Anxiety: Theory, Research and Application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Wright**, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41(2), 197-208.

- Y. Cheng**, E.K. Horwitz, D.L. Schallert (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components *Language Learning*, 49 (1999), pp. 417–449
- Yan**, J.X. , Wang, P. (2001) The impact of language anxiety on students' Mandarin learning in Hong Kong, *Language Teaching and Research*, 6 (2001), pp. 1–7
- Yan**, X. (1998)An examination of foreign language classroom anxiety: its sources and effects in a college English program in China. (Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, 1998). UMI Dissertation Services, 17, 9838168.
- Yang** Yu, M.A., (2010). Attitudes of Learners Toward English: a Case of Chinese College Students, Doctoral dissertation, Graduate Program in Education, The Ohio State University Yayınıncılık a.ş.
- Yıldırım**, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınıncılık.
- Young**, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19, 439 _445.
- 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 the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal* 75.4, 426–439.
- Young**, D. J. (ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill College.
- Young**, Dolly J. 1992. “Language Anxiety from the Foreign Language Specialist’s Perspective: Interview with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin.” *Foreign Language Annals* 25: 157-1 72.
- Zhao**, Aiping, (2008) "Foreign Language Reading Anxiety: Investigating English-Speaking University Students Learning Chinese as A Foreign Language in the United States" *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 529.
- Zheng**, Y. (2008). *Anxiety and second/foreign language learning revisited* Canadian Journal for New Scholars in Education, 1(1),1-12

EK - 1

Değerli Öğrenciler,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programında yapılan bir araştırmanın ölçek maddelerini ve sorularını cevaplayacaksınız. Vereceğiniz cevaplardan toplanacak verilerle yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil sınıf kaygı düzeylerinin ve yabancı dil dersine karşı tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Yabancı dil ile kast edilen dil **İngilizce'dir.**

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Araş. Gör. Volkan Lutfi PAN
Yrd. Doç. Dr. Cenk AKAY
Eğitim Programları ve Öğretim

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1-Cinsiyet Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
2- Mezun olduğunuz lise türü Genel Lise <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Öğretmen Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi <input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler Lisesi <input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Lisesi <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/> Diğer
3- Üniversitede Öğrenim Gördüğünüz Bölüm Sınıf Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Türkçe Öğretmenliği <input type="checkbox"/> İlköğretim Matematik Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık <input type="checkbox"/>
4- Öğrenim Türü Birinci (I.) Öğretim <input type="checkbox"/> İkinci (II.) Öğretim <input type="checkbox"/>
5- Anne Eğitim Düzeyi Hiç Okula gitmemiş <input type="checkbox"/> İlkokul Mezun <input type="checkbox"/> Ortaokul Mezun <input type="checkbox"/> Lise Mezun <input type="checkbox"/> Üniversite Mezun <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
6- Baba Eğitim Düzeyi Hiç Okula gitmemiş <input type="checkbox"/> İlkokul Mezun <input type="checkbox"/> Ortaokul Mezun <input type="checkbox"/> Lise Mezun <input type="checkbox"/> Üniversite Mezun <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
7- Ailenin Aylık Gelir Düzeyi 0 - 900 TL <input type="checkbox"/> 901 - 2000 TL <input type="checkbox"/> 2001 - 3000 TL <input type="checkbox"/> 3001 TL ve Üzeri <input type="checkbox"/>
8- Ailenin Yaşadığı Yer Köy <input type="checkbox"/> Kasaba/Belde <input type="checkbox"/> İlçe <input type="checkbox"/> İl Merkezi <input type="checkbox"/>

9- Kardeş Sayısı (Siz Hariç) Kardeşim yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üzeri <input type="checkbox"/>
10- İngilizce yazılı yayınlar okur musunuz? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
11- İngilizce görsel yayınlar takip eder misiniz? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
12- İngilizce işitsel yayınlar takip eder misiniz? Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
13- İngilizce Öğrenmeye ne zaman başladınız? Okul Öncesi Eğitimden Önce <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Eğitimi Döneminde <input type="checkbox"/> İlkokul Döneminde (İlköğretim I. Kademe) <input type="checkbox"/> Ortaokul Döneminde (İlköğretim II. Kademe) <input type="checkbox"/> Ortaöğretim Döneminde (Lise) <input type="checkbox"/>

3. BÖLÜM ÖLÇEKLER

3-A Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) / Turkish

Version

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

YÖNERGE: Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini size verilen kağıda işaretleyiniz.

Hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

1:Hiçbir Zaman

2:Nadiren

3:Bazen

4:Sıklıkla

5:Her Zaman

	Kaygı Maddeleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
2	İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.					
3	İngilizce derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum.					
4	İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.					
5	Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.					
6	İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum					
7	Diğer öğrencilerin İngilizce dersinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
8	İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.					
9	İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda kendimi paniğe kapılıyorum.					
10	İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.					
11	Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.					
12	İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki,bildiğim şeyleri bile unutuyorum.					
13	İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.					
14	İngilizceyi, anadili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecandırıyor.					

15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.					
16	İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum					
17	İngilizce derslerine girmek istemiyorum.					
18	İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.					
19	İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.					
20	İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.					
21	İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.					
22	Kendimi İngilizce derslerinde çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.					
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.					
24	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.					
25	İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.					
26	Diğer derslere oranla kendimi dil derslerinde daha gergin ve heyecanlı hissediyorum.					
27	İngilizce derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.					
28	İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.					
29	İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.					
30	İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.					
31	İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinde endişe duyuyorum.					
32	İngilizceyi, anadili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum					
33	İngilizce öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.					

3-B İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

YÖNERGE: Aşağıda, öğrencilerin İngilizce derslerine ait tutumlarını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için ne kadar geçerli olduğunu işaretleyin,

- 1:Hiç Katılmıyorum
 2:Katılmıyorum
 3:Kararsızım
 4:Katılıyorum
 5:Tamamen Katılıyorum

İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en yakın olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız.						
TUTUMLAR						
1	İngilizce sevdiğim bir derstir.					
2	İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.					
3	İngilizce şarkılar dinlerim.					
4	İngilizce dersinden korkuyorum.					
5	İngilizce zor bir derstir.					
6	İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.					
7	İngilizce zevkli geçen bir derstir.					
8	Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.					
9	Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem					
10	İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünürüm.					
11	İngilizce hikaye kitapları okurum.					
12	İngilizce sınavından çekinirim.					
13	İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.					
14	İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan zevk almam.					
15	İngilizce yayın yapan televizyon					

	ını izlerim.					
16	İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.					
17	İlköğretimin I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.					
18	İngilizce'den nefret ediyorum.					
19	İngilizce oyunlar oynarım.					
20	İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.					
21	İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde çağıma inanıyorum.					
22	İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.					
23	İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.					
24	İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.					
25	İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.					
26	İngilizce çalışmak sınırimi bozar.					
27	İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.					
28	İngilizce dersini kaçırmak istemem.					
29	İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.					
30	İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.					