



**T.C.**  
**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK**  
**İNANÇLARININ VE KAYGILARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Çetin KOLKAYA**

**TOKAT**  
**Temmuz, 2019**



**T.C.**

**TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK  
İNANÇLARININ VE KAYGILARININ İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Çetin KOLKAYA**

**Danışman: Doç. Dr. Fevzi DURSUN**

**TOKAT**

**Temmuz, 2019**

## JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Çetin KOLKAYA'nın 'Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik İnançlarının ve Kaygılarının İncelenmesi' adlı çalışması 11/07/2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Adı Soyadı**

**İmza**

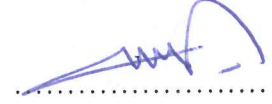
Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

.....  


Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Fevzi DURSUN

.....  


Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT

.....  


Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

11/07/2019

.....  
Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “İntihali Engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

11/07/2019

  
Çetin KOLKAYA

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Tokat ili merkezinde ve ilçelerinde 7 Anadolu Lisesinin 11. ve 12. sınıfında öğrenim gören toplamda 1188 öğrenci kendilerine verilen İngilizce özyeterlik ve kaygı anketlerini doldurarak çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Çalışmanın nicel sonucunda, İngilizce özyeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmayı, nitel boyutta yapılan öğretmen ve öğrenci görüşleri desteklemektedir. Öğretmen görüşlerinde, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrenme isteklerinin istenilen düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur.

Çalışma sonuçlarının, nicel ve nitel boyutta İngilizce özyeterlik ve kaygı ile ilişkilendirilen diğer değişkenler açısından alanyazında önceden ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarla benzer yönleri olmakla birlikte farklı yönleri de mevcuttur. Bu çalışmanın, İngilizce öğrenimi ve öğretimi yapan tüm öğrenci, öğretmen, yabancı dil öğretim uzmanları ve akademisyenlere, literatür ve sonuçları açısından faydalı olmasını ümit ederim.

Çetin KOLKAYA

## TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu tez çalışmasının başından sonuna kadar yapılmasında beni sürekli yüreklendiren, cesaret veren ve desteğini son ana kadar sürdüren Yüksek Lisans Tez Danışman Hocam sevgili Doç. Dr. Fevzi DURSUN'a çok teşekkür ederim. İnanın, bu tezi, sizsiz tamamlayamazdım; sizin yardımınızla bitirebildim.

Ayrıca, ders dönemlerinde kendilerinden ve bilgilerinden çokça yararlandığım sayın Prof. Dr. Mehmet ARSLAN, Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL, Dr. Öğr. Üyesi Ema Emmioğlu SARIKAYA ve Doç. Dr. Salih BARDAKÇI'ya çok teşekkür ederim. Bununla birlikte, tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Fevzi DURSUN, Dr. Öğr. Üyesi Ema Emmioğlu SARIKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT Hocalarıma ayırdıkları zaman ve yorumları için teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın nitel boyutunu oluşturan görüşme formlarına uzman görüşü bildirerek zamanlarını ve bilgilerini benden esirgemeyen başta Dr. Öğr. Üyesi Ema Emmioğlu SARIKAYA, Arş. Gör. Muhammed Fatih ALKAN, Esra ÖNKUZU, Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Bektaş BEDİR ve son olarak Dr. Öğr. Üyesi Nurhak Cem DEDEBALI Hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın bitiminde tezimi baştan sona okuyup zaman ayırarak tezimin içerik, yapı ve şekil olarak geliştirilmesine ve iyileştirilmesine büyük katkı sunan Doç. Dr. Fevzi DURSUN, Dr. Öğr. Üyesi Ema Emmioğlu SARIKAYA, Arş. Gör. Muhammed Fatih ALKAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmamın nitel boyutunda iç güvenirliliği sağlama konusunda bana zaman ayırıp yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Özge Maviş SEVİM'e çok teşekkür ederim.

Son teşekkürümü ise, bana hayatımda daimi rehber ve ışık olmuş annem Şehriban KOLKAYA'ya ve yakın zamanda kaybetmiş olduğum babam Salih KOLKAYA'ya, yine hayatımda bana hep destek olan kız kardeşlerim Arzu ve Burcu'ya göndermek istiyorum. Minnettarım..

Çetin KOLKAYA

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK İNANÇLARININ VE KAYGILARININ İNCELENMESİ

Kolkaya, Çetin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fevzi Dursun

Temmuz 2019, xvi+122 Sayfa

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını ve İngilizce öğrenme kaygılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını ve İngilizce öğrenme kaygılarını farklı değişkenler açısından hem nicel hem de nitel boyutta analiz etmeyi temel almaktadır.

Karma yöntem modelinde tasarlanan araştırmada iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde Anadolu Liselerinin 11. ve 12. sınıfında öğrenim gören toplam 1188 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin İngilizce özyeterlik seviyelerini belirlemek için “İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği”, kaygı düzeylerini belirlemek için ise “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Nicel boyutta toplanan verilerin analizleri için SPSS 22 yazılımı kullanılmıştır. Nicel analizleri gerçekleştirirken, yüzde, ortalama, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Hochberg’s GT2 ve Games-Howell testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmenler için geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve öğrenciler için geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” İngilizce özyeterlik inancı ve İngilizce öğrenme kaygısı konularıyla ilgili öğretmen ve öğrencilerden görüş toplamak için kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun analizi için, toplanan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin betimsel analizleri yapılarak ayrı ayrı tema ve kodlar oluşturulmuştur.

İlk olarak, araştırmanın nicel boyutu bulguları sonucunda, öğrencilerin orta düzeyde İngilizce özyeterlik inancına ve İngilizce öğrenme kaygısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. İngilizce özyeterlik inancı açısından; kadın ve erkek katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeylerinin benzer olduğu, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıftaki öğrencilerden daha fazla İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları, yabancı dil ve sayısal bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlerdeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce

özyeterlik inancına sahip oldukları ve aile geliri yüksek olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin aile geliri düşük olanlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğrenme kaygısı bağlamında ise, kadınların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinde farklılaşma olmadığı, eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil bölümünde öğrenim görenlerden daha yüksek düzeyde İngilizce öğrenme kaygısına sahip oldukları ve aile geliri yetersiz olanların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin aile geliri yetersiz olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlarla birlikte, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algı düzeyleri ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ki, bu da öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin artmasıyla İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Diğer taraftan, araştırmanın nitel bulguları sonucunda ise, öğrencilerin görüşlerinden *İngilizce Öğrenme, İngilizce’de Dört Beceri, İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları* olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerinden ise, *İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretim Sorunları, Öğrencilerin İngilizce’ye Karşı İlgi ve Tutumları* ve *Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları* olmak üzere 4 tema çıkarılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin ve dil uzmanlarının öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerini arttırmak ve İngilizce öğrenme kaygılarını azaltmak için sınıf içi ve dışı çalışmalar yapmaları gerektiği önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerini en çok yazma ve konuşma becerilerinde motive edip telaffuz hatalarını daha çok tolere etmeleri gerektiği tavsiye edilmektedir. Bunları gerçekleştirince, öğrencilerin İngilizce öğrenmek için daha fazla olumlu tutum ve ilgiye sahip olacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Özyeterlik, İngilizce Kaygı, Karma Yöntem



## ABSTRACT

### ANALYSING THE ENGLISH SELF-EFFICACY BELIEF AND ANXIETY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Kolkaya, Çetin

Master's Thesis, Division of Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fevzi Dursun

July 2019, xvi+122 Pages

This study aims to investigate the English self-efficacy beliefs and the English learning anxiety of the students in high schools. The research is based on analyzing students' English self-efficacy beliefs and English learning anxiety in terms of different variables both quantitatively and qualitatively.

The embedded design was adopted in the research, which was designed in a mixed method model. In the 2017-2018 academic year, 1188 students attending 11th and 12th grades of Anatolian High Schools in the city centre of Tokat and in its districts participated in the study. In the quantitative part of the study, "Self-Efficacy Belief Scale for English Lesson" was used to determine students' self-efficacy levels and "Foreign Language Anxiety Scale" was used to determine their anxiety levels. SPSS 22 software was used to analyze the data collected in the quantitative part. While performing the quantitative analyses, percentage, mean, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Hochberg's GT2 and Games-Howell tests were used. In the qualitative aspect of the research, "Semi-Structured Teacher Interview Form" developed for teachers and "Semi-Structured Student Interview Form" developed for students were used to compile opinions from teachers and students about English self-efficacy belief and English learning anxiety. In the qualitative analysis, the descriptive analysis for the collected teachers 'and students' views was conducted and separate themes and codes were created afterwards.

Firstly, as a result of the findings of the quantitative part of the research, it was concluded that the students had a moderate level of self-efficacy belief and anxiety in learning English. In terms of English self-efficacy belief; female and male participants had similar English self-efficacy levels, 11th grade students had higher levels of English self-efficacy beliefs than 12th grade students, students studying in the foreign language and science-maths departments had higher levels of self-efficacy beliefs than students in other departments, and

the students with high family income were found to have higher levels of English self-efficacy than those with low family income. In the context of English learning anxiety, it was found that female students' English learning anxiety levels were higher than male students, 11th and 12th grade students had no significant difference in their English learning anxiety levels, and students who were studying in Turkish-Maths department had higher levels of English learning anxiety than those studying in the foreign language department, and those who have insufficient family income had higher levels of anxiety in learning English than those with sufficient family income. In addition, it was determined that there was a significant and negative relationship between students' self-efficacy belief levels and English learning anxiety levels, which means that as the levels of English self-efficacy increase, the levels of English learning anxiety decrease. On the other hand, as a result of the qualitative findings of the research, three themes were created from the students' opinions: *English Learning*, *Four Skills in English*, and *English Learning Anxiety Resources*. From the views of teachers, 4 themes were extracted: *English Teaching Profession*, *English Teaching Problems*, *Students' Interest and Attitudes Towards English*, and *Students' English Learning Anxiety Resources*.

In consideration of these results, it is suggested that teachers and language experts should perform in-class and out-of-class practices in order to increase students' English self-efficacy levels and reduce their English learning anxiety. In addition, it is highly recommended that teachers should motivate their students in writing and speaking practices and should tolerate their pronunciation errors most. By doing these, it is considered that students will have a more positive attitude and interest in learning English.

Keywords: English Self-Efficacy, English Anxiety, Mixed Method

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....	i
ETİK SÖZLEŞME .....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	6
Araştırmanın Önemi .....	7
Sayıltılar .....	8
Sınırlılık.....	8
Tanımlar .....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	9
Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramı ve Kapsamı .....	9
Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler .....	11
Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik (Nedensellik) İlkesi .....	11
Sembolleştirme Kapasitesi İlkesi .....	13
Dolaylı Yaşantı (Öğrenme) Kapasitesi İlkesi.....	14
Özdüzenleme Kapasitesi İlkesi.....	15
Özyargılama Kapasitesi İlkesi .....	15
Öngörü Kapasitesi İlkesi .....	16
Gözlemleyerek Öğrenme (Modelleme) ve Süreçleri .....	17
Özyeterlik İnancı Kavramı ve Kapsamı .....	18
Özyeterlik İnancını Etkileyen Temel Kaynaklar.....	21
Kaygı Kavramı ve Öğrenme Süreçleri .....	23
Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısı Kavramı ve Kapsamı .....	27

Duygu Filtresi-Engeli (Affective Filter) Kuramı .....	28
Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısının Nedenleri ve Kaynakları .....	29
Kaygı Türleri .....	31
Durumluk Kaygı .....	31
Sürekli Kaygı .....	32
Özel Durum Kaygısı .....	32
Engelleyici veya Olumsuz Kaygı ve Yardımcı veya Kolaylaştırıcı Kaygı .....	32
İletişim, Sınav ve Kendini Olumsuz Değerlendirme Kaygısı .....	33
Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısı Etkileri .....	33
Akademik Etkisi .....	33
Bilişsel Etki .....	34
Sosyal Etki .....	34
Kişisel Etkisi .....	34
Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısının Azaltılması İçin Yapılması Gerekenler ....	35
BÖLÜM III .....	38
YÖNTEM .....	38
Araştırma Modeli .....	38
Çalışma Grubu .....	38
Veri Toplama Araçları .....	41
Veri Toplama Süreci .....	42
Verilerin Çözümlemesi .....	43
BÖLÜM IV .....	45
BULGULAR .....	45
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	45
İngilizce Dersi Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine	
İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri .....	45
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	48
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu .....	48
Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu .....	48
Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu .....	50
Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç	
Durumu .....	51
Katılımcıların Lisedeki Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç	
Durumu .....	54

Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu .....	55
Katılımcıların Aile Gelirlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu .....	57
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	58
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu .....	58
Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu .....	59
Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu .....	60
Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu.....	60
Katılımcıların Lisedeki Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu.....	62
Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu .....	62
Katılımcıların Aile Gelirlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu.....	63
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	64
Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnançları ve İngilizce Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki .....	64
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	65
İngilizce Öğrenme .....	66
İngilizce öğrenme faaliyetleri.....	66
İngilizce öğrenmenin önemi .....	67
İngilizce'de Dört Beceri .....	69
En çok sevilen beceri: okuma ve konuşma .....	69
En az sevilen beceri: yazma ve konuşma .....	69
İngilizce Öğrenme Kaynakları .....	70
Başarısız olma .....	70
Yanlış telaffuz .....	71
Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular .....	72
İngilizce Öğretmenliği.....	73
Sevilen bir meslek olması.....	73
Zor ve yorucu olması.....	73
İngilizce Öğretim Sorunları .....	74
Öğrencilerin ilgisizliği.....	74
Velilerin İngilizce'ye önem vermemeleri.....	75

Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar.....	75
Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar.....	75
Öğrencilerin İngilizce'ye Karşı İlgi ve Tutumu .....	76
İngilizce dersine önem vermeme.....	76
Derse katılım ve özgüven duygusu .....	77
İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları .....	78
Yanlış yapma korkusu .....	79
Küçük düşme korkusu .....	79
BÖLÜM V.....	80
TARTIŞMA .....	80
Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma .....	80
İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Tartışma .....	80
İngilizce Öğrenme Kaygısına İlişkin Tartışma.....	85
Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	89
İngilizce Özyeterlik ve Öğrenme Kaygısı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	89
BÖLÜM VI .....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	91
Sonuçlar.....	91
Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgulara Dayalı Sonuçlar .....	91
Birinci alt amaca ilişkin sonuçlar .....	91
İkinci alt amaca ilişkin sonuçlar .....	91
Üçüncü alt amaca ilişkin sonuçlar .....	92
Dördüncü alt amaca ilişkin sonuçlar .....	92
Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgulara Dayalı Sonuçlar.....	92
Beşinci alt amaca ilişkin sonuçlar .....	92
Altıncı alt amaca ilişkin sonuçlar .....	93
Öneriler .....	95
Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	95
Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	96
KAYNAKÇA .....	97
EKLER .....	113
Ek 1. İngilizce Özyeterlik ve Öğrenme Kaygısı Anketleri .....	113
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	117

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	119
Ek 4. Anket Uygulama İzin Formu .....	121
Ek 5. Özgeçmiş .....	122



## TABLULAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. Kaygı Kaynakları .....	30
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Nicel Boyut) .....	39
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Nitel Boyut).....	40
Tablo 4. Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnanç Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygı Ölçeği Toplam Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık Sonuçları .....	43
Tablo 5. İngilizce Dersi Özyeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları .....	45
Tablo 6. İngilizce Öğrenimini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	47
Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 8: Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	49
Tablo 9. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 10. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	51
Tablo 11. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	53
Tablo 12. Katılımcıların Okudukları Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	54
Tablo 13. Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	56
Tablo 14. Katılımcıların Aile Gelirine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	57
Tablo 15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu .....	59
Tablo 16. Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	59
Tablo 17. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	60



Tablo 18.	Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	60
Tablo 19.	Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	61
Tablo 20.	Katılımcıların Lisede Okudukları Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları....	62
Tablo 21.	Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	63
Tablo 22.	Katılımcıların Aile Gelirine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları .....	63
Tablo 23.	Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnançları ve İngilizce Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki Düzeyini Gösteren Pearson Analizi Sonuçları .....	64
Tablo 24.	Öğrencilerin Görüşlerinden Oluşturulan Tema, Kod ve Görüş Sayısı.....	65
Tablo 25.	İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinden Oluşturulan Tema, Kod ve Görüş Sayısı .....	72

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik (Nedensellik) ..... 12



## BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

### GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti Devleti içinde farklı illerin, ilçelerin, semtlerin ve mahallelerin bulunduğu 7 bölgeden oluşur. T.C. Anayasası'nda resmi dili Türkçe'dir. Ancak, en doğudaki illerden en batıdaki illere kadar Türkçe'nin farklı lehçelerine ve ağızlarına rastlamak mümkündür. Aynı şekilde, tüm dünyadaki ülkeler ve kültürler düşünüldüğünde, farklı yerlerde yaşayan farklı dilleri kullanan bu insanların iletişim kurabilmesi için ortak bir dile ihtiyaçları olduğu görünen bir gerçektir (Bozkurt, 2017; Erdoğan, 2013).

İngilizce anadil veya ilk dil olarak en çok konuşulan dil değildir, ama yine de dünyada yaşayan insanlar için ortak bir iletişim dili (*lingua franca*<sup>1</sup>)'dir. İngilizce'nin bu kadar çok hızlı şekilde yaygınlaşmasında ve İngilizce'nin günümüzün ortak iletişim dili olmasında tarihi olayların yanı sıra, Amerika Birleşik Devletleri'nin günümüzde, ayrıca İngiltere'nin de, büyük bir ekonomik gücü temsil etmesinin, dünya üzerindeki gezi ve turizm faaliyetlerinde İngilizce'nin yaygın olarak kullanılmasının, akademik ve bilim bağlamlarında İngilizce'nin öne çıkmasının ve günümüz popüler kültürün çok önemli bir yeri vardır (Harmer, 2001). Tüm bu sebepler ışığında gelinen bu durumda, Bozkurt (2017) bugün İngilizce'nin, sanat, eğitim, teknoloji, edebiyat vb. alanlarda dünyanın ortak iletişim dili olarak kabul edildiğini belirtmektedir.

### Problem Durumu

Daha önce kısaca vurgulanan nedenlerden ve İngilizce'nin anadil olarak konuşulmadığı ülkelerde oluşan ciddi ihtiyaçtan dolayı İngilizce'nin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi meselesi çeşitli ülkelerin politika yapımcılarının, eğitim uzmanlarının, İngilizce öğretmenlerinin ve araştırmacıların dikkatini çeken bir konu haline gelmiştir. Pek çok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de bu konu oldukça

---

<sup>1</sup> Anadilleri birbirinden farklı olan konuşmacılar arasında ortak dil olarak seçilen dildir (Oxford Dictionary, 2018).

önemsenmektedir. Çünkü Öner ve Gedikoğlu (2007), yabancı dil bilmenin, çağdaşlık için bir ölçüt olduğunu ileri sürmektedirler. Yabancı dil öğretimine olan gereksinimin toplumlar arası ilişkilerin artmasıyla ve iletişim araçlarının gelişmesiyle birlikte arttığını savunmaktadırlar. Akkaya (2014) ise, Türkiye'nin, İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinde elinden gelenin en iyisini yapma gayreti içinde olduğunu belirtmektedir. Bu çabasında, diğer anadili İngilizce olmayan ülkelerde olduğu gibi, bugüne kadar pek çok yöntem işe koşulmuştur. Bunların sonucu, pek istenildiği gibi olmasa da süreci daha etken hale getirmek için sürekli yeni adımlar atılmaktadır. Bozkurt (2017), bunun için ilk olarak, Türkiye'de 1997-1998 yılından itibaren İngilizce öğretiminin ilköğretim seviyesi için zorunlu hale getirildiğini ifade etmektedir. Daha sonra ise, 2013-2014 yılında geçilen 4+4+4 sistemi ile de İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretilmesinin ilkokul 2. sınıftan başlatılmasına karar verildiğinin altını çizmektedir.

Ülkemizde olduğu gibi dünya üzerinde de İngilizce'nin öğretim sürecinin tarihi eskilere gitmektedir. İngilizce'yi öğretme çabaları, 1483 yılında İngiliz yazar ve matbaacı William Caxton'ın, bu çabasında ilk değildi elbette, yeni kurduğu matbaasında Fransızca ve İngilizce öğretmek için *Right good lernyng for to lerne shortly frenssh and englyssh* adlı kitabını basmasına kadar dayanır (Yule, 2014). Bu nedenle, İngilizce'nin ana dili olmayanlara yabancı dil olarak öğretilmesi konusu geçmişten günümüze uzun yıllar dil alanında ve ilgili alanlardaki araştırmacıların ilgilendikleri konulardan bir tanesi olmuştur. Yabancı dili, burada İngilizce'yi, öğrenenlere etkili ve başarılı bir şekilde öğretmek için pek çok yaklaşım, kuram, metod ve sınıf için uygulamalar geliştirilmiştir. Yule (2014), bu metodların üç temelde oturduğunu ve diğer yöntem ve metodların bunlardan çıktığını vurgulamaktadır. Bunlar, dilbilgisi (gramer) kurallarının doğrudan ezberlendiği dilbilgisi-tercüme (grammar translation method) yöntemi, dil yapılarına ve cümlelerine kıtsadan uzuna doğru eklemeler yaparak bunların tamamını bir davranış olarak görüp sürekli tekrarlama (audio-lingualism method) yöntemi ve son olarak ise, birebir dilbilgisi öğretiminin faydasız olduğunu savunarak dili çeşitli bağlamlarda kullanarak öğretilmesi gerektiğini savunan iletişim temelli (commmunicative approach) yaklaşımdır (Yule, 2014).

Ancak, İngilizce, dil olarak, iletişim kurmamızı sağlayan sosyal bir araç olduğu için öğretiminde ve öğreniminde sadece bahsi geçen yaklaşımlar değil temelde öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde duran diğer kuram, yaklaşım, yöntem ve uygulamalardan

da büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu anlamda, İngilizce'nin öğretimi konusunda da önemli öğrenim ve öğretim kuramlarından biri olan sosyal bilişsel kuramdan ve kapsamındaki görüş ve uygulamalardan, özellikle özyeterlik inancı ilkesinden yararlandığı görülmektedir. Bunun yanında, İngilizce öğrenirken öğrenenin belli ölçüde hissettiği ve İngilizce öğrenim sürecine bilişsel, davranışsal ve duyuşsal açıdan etki eden duygulardan bir tanesi olan kaygı da oldukça önemlidir. Çünkü hem özyeterlik hem de kaygı duygusu İngilizce öğrenimini ve öğretimini daha etkin yürütmek, öğreneni daha iyi tanıyarak İngilizce öğretmenlerine ve dil öğretim uzmanlarına fikir vermesi açısından oldukça önemlidir.

Genel olarak İngilizce öğrenimi ve öğretimi öneminden dolayı hem öz yeterlik hem de kaygı alanında pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Araştırmacılar ve uzmanlar bu iki konuyla ilgili tek başlarına veya çeşitli değişkenlerle farklı örneklemelerde ve farklı katılımcı profilleriyle araştırmalar yürütmüşlerdir. Bu bağlamda, öncelikle son 10 yıldaki yüksek lisans ve doktora çalışmalarına bakıldığında, özyeterlik kavramının motivasyon, tutum, duygusal zeka, akademik erteleme davranışı, aile bütünlüğü duygusu, sosyal destek, yaşam boyu öğrenme, kültürel duyarlılık, cinsiyet rolleri, bilinçli farkındalık, akademik başarı, bilişsel esneklik, kaygı, üst biliş becerileri, bilgi okuryazarlığı, örgütsel adalet ve destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik, benlik saygısı, eleştirel düşünme becerisi, öğretim stratejileri ve stilleri, atılganlık, üretkenlik becerisi, iş doyumunu ve yaşam doyumunu, liderlik davranışı, yönetim becerisi, sınıf yönetimi inancı, işbirlikli öğrenme ve batıl davranış değişkenleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir (Aslan, 2016; Bakioğlu, 2017; Barut, 2008; Çamaş, 2017; Çam, 2017; Çil, 2016; Demir, 2017; Deniz, 2017; Dilekli, 2015; Kaplan, 2017; Kıvılcım, 2014; Kırmalı, 2015; Receptoğlu, 2018; Sert, 2017; Öztürk, 2017; Gürbüz, 2017; Gülnar, 2016;; Sevimbay, 2016; Karakaya, 2016; Sabaz, 2014; Söylemez, 2012; Tuğran, 2015; Tuna, 2012; Türedi, 2015). Bu çalışmalar, öğrencilerle çeşitli okul düzeylerinde (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite), öğretmen adayları ve öğretmenlerle çeşitli alanlar ve dersler (teknoloji, psikoloji, matematik, Türkçe, yabancı dil vb.) üzerine yapılmıştır. Özyeterlik kavramı, bu tezin alanı ve konusuna daha yakın olan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi (burada İngilizce öğrenimi ve öğretimi) alanında ise, iletişim istekliliği, akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme, çeşitli dil öğrenme ve öğretim stratejileri, kaygı, duygusal zekâ, güç paylaşımı, işbirlikli öğrenme, üstbiliş becerileri, özdüzenleme stratejileri, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretmeni

desteği, sosyal bulunuşluk ve dört beceri (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ile ilişkilendirilen çalışmalar yapıldığı görölmektedir (Batdı, 2013; Çolak, 2013; Çoşkun, 2017; İyitoğlu, 2018; Özkaya, 2018; Karakaş, 2016; Karafil, 2015; Özdemir, 2012; Taşdemir, 2018). Ayrıca, özyeterlik kavramının yayınlanan yabancı makalelerde, akademik başarı, motivasyon, dört beceri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma), öğrenme performansı, proje tabanlı öğrenme, tutum, öğrenme stratejileri ve telaffuz öğrenimi ile ilişkilendirildiği görölmektedir (Farzad, Laban, Winnie, John ve Leacon, 2018; Michaela, Armando, Elizabeth, Bulnes ve Rodríguez, 2018; Ruegg, 2018; Saleem, Ali, ve Rashid 2018; Stuart ve Joseph, 2018; Shin, 2018; Veronica, Juhee ve Crystal, 2018). Son olarak, özyeterlik kavramı yayınlanan Türkçe makalelerde ise, öz-yeterlik kavramı tutum, Fatih projesi, İnternet kullanımı, özbenlik saygısı, cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, bilgisayar destekli eğitim, akademik başarı, özerklik desteği, özdüzenleme, sınıf yönetimi becerisi, dil öğrenme stratejileri ile ilişkilendirildiği görölmektedir (Akıncı, 2017; Çetin, 2016; Çubukçu ve Çeliker, 2016; Demir, 2018; Ergür, 2016; Kanadlı ve Bağçeci, 2015; Kırmızı, 2015; Korkut ve Babaođlan, 2010; Ocak ve Baysal, 2016).

Kısaca, özyeterlik kavramının yabancı dil öğrenme alanında genel olarak öğrenme stratejileri, performans, nedensel bağlamlar ve dil kaygısı gibi pek çok değişkenle ilişkilendirildiği görölmektedir. Yapılan araştırmalar, özyeterliğin öğrenenlerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini etkilediğini göstermiştir. İnsan ediminin merkezini oluşturan özyeterlik, öğrenenlerin yetenekleri, eski başarıları ve sonraki performansları arasında ilişki kurmuşlardır. Ancak, çok fazla araştırma özyeterlik gelişimi üzerinde durmamıştır. Ayrıca, pek çok çalışma bu değişkenlerle ve pek çok başka değişkenlerle özyeterlik arasındaki karşılıklı ilişki üzerinde dururken yine çok az sayıda araştırma bahsedilen değişkenler ve özyeterlik arasındaki nedensel ilişkiye dikkat çekmiştir (Bandura, 2006). Bu bağlam içinde, dil öğrenimi diğer tür öğrenmelerden farklılaştığı için öğrenenlerin nasıl özyeterlik geliştirdikleriyle ve yabancı dil öğreniminde ne tür faktörlerin özyeterlik gelişimini etkiledikleriyle ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Raofi, Tan ve Chan, 2012).

Araştırmanın ikinci temel değişkeni olan kaygı kavramı da tek başına veya diğer değişkenlerle pekçok araştırmanın merkezini oluşturmuştur. Kaygı kavramıyla yapılan tez araştırmalarında bu kavramın, tutum, depresyon, akademik başarı, benlik saygısı,

duygusal zeka, dil becerileri (konuşma, yazma, dinleme ve okuma), mükemmeliyetçilik, iş doyumunu ve tükenmişlik, başa çıkma stratejileri, umutsuzluk, özgüven, bilişsel ve üstbilişsel süreçler, karar verme davranışı, motivasyon, özyeterlik, öğrenme stilleri, problem çözme becerileri, akademik erteleme davranışı, özdüzenleme becerisi, umut, sorumluluk inancı ve sosyal görünüş gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Abbasoğlu, 2018; Aslan, 2018; Aydın, 2016; Aydınoglu, 2017; Baban, 2018; Çetinkaya, 2017; Çobanoğlu, 2017; Demir, 2017; Dinç, 2016; Erol, 2018; Eroğlu, 2018; Erdoğan, 2016; Gül, 2017; Gürat, 2016; Kartal, 2017; Hacıahmetoğlu, 2018; Öztürk, 2018; Öz, 2018; Özen, 2016; Taşkın, 2018; Uzun, 2017). Bu tezin alanı ve konusu için daha önemli olmakla birlikte kaygı kavramı, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi (burada İngilizce öğrenimi ve öğretimi) alanında, İngilizce akademik başarı, mükemmeliyetçilik, dil öğrenme stratejileri, dört beceri (konuşma, yazma, dinleme ve okuma), dil öğrenim inançları, motivasyon, yaş, utangaçlık, duygusal zeka, iletişim yönetimi, tutum, drama etkinliklerinin etkisi, akademik benlik, duyuşsal ve bilişsel etkenler, derse katılım gibi değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Açık, 2012; Aksoy, 2012; Batumlu, 2006; Erdoğan, 2013; Ergün, 2011; Sağlamlı, 2009; Sarı, 2017; Şad, 2011; Çapan, 2012; Doğan, 2016; Dursun, 2016; Sanlı, 2012; Kahraman, 2013; Uzun, 2014; Zhanibek, 2001). Diğer taraftan, kaygı kavramı, yabancı dilde (İngilizce) yayınlanan makalelerde dilötesi işaretler, dayanıklılık, dört beceri ve/veya sınavları, kültürel uyum, seçici konuşmamazlık, özdüzenleme stratejileri, ön bilgi, öğrenme performansı, dil başarısı, eş zamanlı bilgisayar destekli iletişim becerisi ve iletişime katılım, algılanan sosyal destek, pozitif yönelim ve iletişim istekliliği gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Flores, Lewis ve Phuong, 2018; Uştuk ve Selami, 2018; Starke, 2018; Guo, Yan ve Liu, 2018; Rabadán ve Orgambidez, 2018; Côté ve Gaffney, 2018; Manipuspika, 2018; Yang ve Quadir, 2018; Xu ve Huang, 2018). Son olarak, kaygı kavramı yayınlanan Türkçe makalelerde ise, dört beceri kaygı ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması, tiyatro (drama) etkisi, dört beceri, başarı ve tutum gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir (Kalıpcı, 2016; Orakcı, 2018; Zerey, 2018; Tuncer ve Uluğ, 2017; Pan ve Akay, 2015).

Kısaca, yabancı dil öğrenme kaygısı ve ilgili araştırmalar genellikle durumluk kaygı (state anxiety), sürekli kaygı (trait anxiety), sınav kaygısı (test anxiety), engelleyici kaygı (debilitating anxiety) ve kolaylaştırıcı kaygı (helpful anxiety) gibi kaygı türleri üzerinde durarak başarı ve edim arasındaki ilişki incelenmiştir (Aksoy,

2012). Yabancı dil alanında ise daha çok dört beceri, tutum, başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Son olarak, özyeterlik ve kaygı kavramlarının yabancı dil (İngilizce) öğrenim ve öğretim alanında birlikte ilişkilendirildiği çalışmalara bakıldığında ise, bunların çok fazla olmadığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, tez çalışması olanlar dâhil, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile yapılmıştır, lisede yapılan çalışmalarda ise tüm seviyeler karışık olarak alınmıştır. Bu çalışmaların bazıları İngilizce öğreniminde özyeterlik ve kaygı kavramının yanında cinsiyet, yurt dışı deneyimi, başka bir dilin bilinmesi, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, ön bilgi, tutum ve dil öğrenme stratejileri gibi değişkenlerle de ilişkilendirilmişlerdir (Ardasheva, Carboneau, Roo ve Wang, 2018; Bensalem, 2018; Çimen, 2011; Çubukçu, 2008; Doğan, 2016; Oğuz ve Baysal, 2015; Karagöl, 2015; Liao ve Wang, 2018; Merç, 2015; Zahiri ve Sibarani, 2017).

Belirtilen araştırma örneklerinden de anlaşıldığı üzere bu iki değişkenin ayrı ayrı ve birlikte kullanıldığı araştırmalar mevcut olmasına rağmen, bilindiği kadarıyla, bu değişkenlerin ortaöğretimde farklı ağırlıklı bölümlerde (eşit ağırlık, yabancı dil, sözel ve sayısal) öğrenim gören öğrencilerle birbirini izleyen hem nicel hem de nitel çalışmanın birlikte yapıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma tasarlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını ve İngilizce öğrenme kaygılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç ve İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri; cinsiyete, yaşa, öğrencilerin okudukları ağırlıklı bölüme, anne-baba eğitim durumlarına, sınıf seviyelerine, sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamana, aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?



3. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri; cinsiyete, yaşa, öğrencilerin okudukları ağırlıklı bölüme, anne-baba eğitim durumlarına, sınıf seviyelerine, sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamana, aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik inançları ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizce öğrenme kaygıları hakkındaki görüşleri nasıldır?
6. Ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizce öğrenme kaygıları hakkındaki görüşleri nasıldır?

### **Araştırmanın Önemi**

İngilizce özyeterlik inancı ve öğrenim kaygısı üzerinde ne tür faktörlerin etkili olduğu (cinsiyet, yaş, ağırlıklı bölüm, anne-baba eğitim durumları, sınıf seviyeleri, vb.), hangi olumlu duyguları pekiştirdikleri, hangi olumsuz durumlara sebep oldukları araştırmaya açık ve oldukça dikkat çeken konulardan bir tanesidir.

Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının ve İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin belirlenmesi öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol altına alınmasına ve daha güçlü özyeterlik inancına sahip olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenmesine katkı yapabilir. Ayrıca, bu çalışma yabancı dil öğretimi ve öğreniminde özyeterlik ve kaygı konularıyla araştırma yapmak için ilgilenenlere hem nicel hem de nitel boyutuyla ve literatür bilgilendirmesiyle geniş bir bakış açısı sunabilir. Araştırmada özyeterlik ve kaygıyla ilgili ortaya konan öğretmen ve öğrenci görüşleri de öğretmenlerin sınıf içi iklimlerini tekrar gözden geçirmelerine ve bu konularda farkındalıkların artmasına katkı sağlayabilir.

Bu nedenlerle, bu çalışma bu iki değişkeni farklı alt değişkenlerle birlikte inceleyerek alana nicel ve nitel bağlamda katkı sunmayı amaçlamaktadır; böylece, çalışma bulgularının öncelikle yabancı dil (İngilizce) öğretmenlerine, okul yönetiminde bulunan idarecilere, yabancı dil alanında araştırmalarda bulunan uzmanlara ve ülkemizde eğitim ve öğretimde söz sahibi politika yapıcılarına konuya ilişkin geniş bir perspektif sunabilir.

### **Sayıtlar**

- Araştırmaya nicel ve nitel boyutta katılan öğrenciler ve öğretmenler, araştırmadaki durumlara ve sorulara kendi durumlarını yansıtan gerçek bilgiler vermişlerdir.

### **Sınırlılıklar**

- Bu araştırma, katılımcıların demografik özellikleri formunda, İngilizce özyeterlik ölçeğinde, İngilizce öğrenme kaygı ölçeğinde ve son olarak öğretmen ve öğrenciler görüşmelerinde kendilerine yöneltilen görüşme soruları özellikleri çerçevesiyle sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Tokat ili merkezi ve ilçelerinde sözel, sayısal, eşit ağırlık ve yabancı dil bölümlerini içinde bulunduran toplam 7 okuldaki 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin ölçme araçlarına ve görüşme formlarına ve öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevap ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Özyeterlik: Genellikle, insanların sadece yapabileceklerine inandıkları şeyleri yapmayı deneyeceklerini, başaramayacakları şeyleri ise yapmayı denemeyeceklerini anlatır (Bandura, 1994).

Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısı: Yabancı dilde özellikle konuşma, dinleme ve diğer öğrenme adımları süreçleri ile ilgili öğrenenler tarafından yaşanan heyecan ve endişe duygularıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, üzerinde durulan iki kavram olan *İngilizce özyeterlik ve kaygının kavramsal çerçevesi ve kuramlar içindeki yeri başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.*

#### Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramı ve Kapsamı

Günümüze kadar insanların çeşitli bağlamlarda sergiledikleri öğrenme davranışlarını, içinde buldukları öğrenme duygularını, düşüncelerini ve süreçlerini açıklamak için araştırmacılar tarafından pek çok kuram ve uygulama örnekleri ortaya atılmıştır. Bugüne kadar, baktıkları farklı bakış açılarıyla ve sayılarıyla artarak gelen bu kuram ve uygulamalar görünenden çok daha karmaşık bir yapıya sahip olan insanın tüm öğrenme nedenlerini, biçimlerini ve süreçlerini sebepleriyle ayrıntılandırmakta ve analiz etmekte yetersiz kalabilmektedir.

Yukarıda belirtilen amaçlarla ortaya çıkan bir öğrenme kuramı da Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramıdır. Bayrakçı (2007), sosyal öğrenme kuramının, davranışçı kuramların deneysel olarak katı olduklarından ve bireylerin öğrenmesine ilişkin bazı temel davranışları açıklamakta yetersiz kaldıkları için ortaya çıktığını belirtmektedir.

Sosyal bilişsel kuramın ortaya çıkmasına ve zamanla ayrıntılandırarak gelişmesine katkıda bulunan önemli bilim insanları ve kuramcılar olmuştur. İlk olarak, okulun sosyal süreçleri barındıran bir yer olması gerektiğini, öğrenenlerin yaşamlarının merkezini oluşturarak okul ve gerçek yaşam arasında sıkı bir bağ oluşturulması gerektiğini düşünen John Dewey'dir. Diğer bir kuramcı ise, "potansiyel gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramıyla tanınan ve öğrenenlere ilgileri dahilinde rehberlik edilmesi gerektiğini savunan Vygotsky'dir. Üçüncü en önemli katkıyı, Rotter yapmıştır. Sosyal öğrenme kuramına ismini veren Julian Rotter'ın kendisidir. Ona göre, birey yaşamına etki eden yaşam deneyimlerini yönlendirebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır; ancak, dış çevreden gelen uyarıcı ve pekiştireçlerden oldukça etkilenmektedir (Orhan, 2014). Sosyal öğrenmeyi, 1943 yılında Rotter kuram haline getirmiştir (Bayrakçı, 2007). Kuramın gelişimine katkı sağlayan son isim ise Albert

Bandura'dır. Bandura, günümüz sosyal öğrenme kuramının akla getirdiği ilk isimdir (Orhan, 2014). Günümüze kadar Sosyal (Bilişsel) Öğrenme kuramının kapsamını, prensiplerini ve ilkelerini ayrıntılandıran, uygulamalarını anlatan ve açıklayan pek çok araştırma ve çalışma yapmıştır.

Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramın ne anlattığını açıklamaya gelinecek olunursa, Bayrakçı (2007), bu kuramın ana prensibinin, insanların kendi gelişimlerini sağlama eğiliminde etken bir rol aldıkları olduğunu ifade etmektedir. Buna ek olarak, Rutledge (2000) ise, kuramın temel prensiplerini biraz daha ayrıntılandırarak aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- 1- Bireyler, diğerlerinin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.
- 2- Öğrenme eylemi, davranışta bir değişiklik oluşturmayabilir. Davranışçılar, bireylerin davranışlarında kalıcı bir değişiklik olmasının zorunlu olduğunu ifade ederlerken; sosyal öğrenme kuramcılarını bireyleri gözlemleyerek öğrenmelerinin davranışa dönüşmeyebileceğine dikkat çekmektedir. Kısaca, oluşan öğrenme, bireyin davranışında bir değişikliğe sebep olabilir de olmayabilir de.
- 3- Algının (bilis), öğrenmede önemli bir yeri vardır. Gelecekteki olası pekiştireç veya cezaların farkında olmak, onlara karşı bir beklenti içinde olmak, bireylerin davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir.
- 4- Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları arasında bir geçiş olarak kabul görmektedir.

Yukarıda açıklanan sosyal bilişsel kuramın temel prensipleri ışığında insan doğasına bakıldığında, insan doğası, biyolojik sınırların içinde pek çok farklı forma doğrudan ve dolaylı öğrenme yaşantılarıyla gelişebilecek büyük bir potansiyel barındırmasıyla tanımlanır. İnsan doğası için içgüdüsel olan esneklik zaman içinde evrimleşen belli bir amaç için özel olan nöro-psikolojik yapılar üzerine kuruludur. Bu ileri düzey sinirsel sistemler, sadece insana ait olan sembolleştirme, öngörü, özdüzenleme, özyargılama ve sembollerin kullanımıyla iletişim gibi özellikler sağlar (Bandura, 1996; Bandura, 1989a; Bandura, 1999b).

Genetik etmenler ve sinirsel sistemler, davranışlarla ilgili potansiyeli etkilerler ve kabiliyetleri sınırlarlar. Bir davranışın doğuştan gelen ve sonradan öğrenilen

örüntülerin karışımını barındırdığı için, davranışları doğuştan ve öğrenilmiş grubu diye ikiye ayıran ikili düşünme ciddi düzeyde yanlıştır (Bandura, 1996).

İnsan davranışlarının çoğu örüntüleri, bireysel yaşantılar ile düzenlenirler ve doğuştan gelen bir programla sağlanmaktan ziyade sinirsel hazır kodlar aracılığı ile korunurlar. İnsan davranışları çoğunlukla yaşantılar aracılığıyla kazanılmasına rağmen belli seviyelere kadar doğuştan gelen belirleyici etmenler davranışların her bir biçiminde yer alır. Genetik faktörler içinde yaşanan ve şekillendirilen tüm çevreleri etkisi altına alabilen davranış potansiyellerini etkiler. Hem yaşantılardan kaynaklanan etmenler hem de genetik olarak verilen etmenler davranışı belirlemek için girişik sinerjistik bir şekilde etkileşimde bulunurlar. Psikolojik ve biyolojik gelişim, elbette, tanınan zaman içinde ne kazanılacağına sınırını çizer (Bandura, 1999b).

### **Sosyal (Bilişsel) Öğrenme Kuramının Dayandığı Temel İlkeler**

Sosyal bilişsel kuramın üzerinde kurulu olduğu temel ilkeler aşağıda verilmiştir:

#### **Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik (Nedensellik) İlkesi**

İnsan edimi (insanların seçim yapabilmeleri ve seçimlerini uygulayabilme kapasiteleri) 3 farklı yolla açıklanmaktadır: Otomatik, mekaniksel ve etkileşimsel olan. Bunların ilki otomatik edimdir. İnsanların davranışlarında tamamen bağımsız olduklarını iddia eden görüş sayısı pek azdır. Ancak, çevresel belirleyiciler bazen nedensellik süreçlerinde öz etkenin rolünü reddetmek için tasarlanan otomatik edim görüşüne başvururlar. Öz sistemine olan ikincil yaklaşım mekaniksel edimdir. Çevresel etmenlerin, içsel etmenler aracılığıyla davranışlar üzerinde etkisinin olmasıdır. Burada içsel etmenler güdüleyici, özyargılayıcı, özdeğerlendirici, yaratıcı ve özyönetimli değildir; aksine, içsel etmenler, bu görüş bağlamında, nedensellik bağından uzak bir şekilde temelde çevresel etmenlerin ürünüdürler. İnsanlar, güdülerini ve davranışlarını etkileyen bir kapasiteye sahip değildirler; onlar, nöropsikolojiksel bilgisayarına dayalı makinelerdir (Bandura, 1989b).

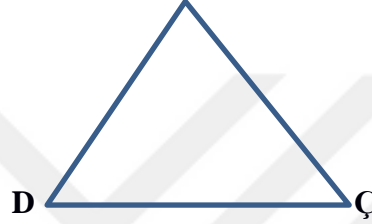
İnsan davranışları, içsel veya çevresel etmenler tarafından ya kontrol edilen ya da şekil verilen tek taraflı bir belirleyiciyle (nedensellik) açıklanmıştır. Ancak, insanlar ne otomatik edim sahibidirler ne de taklit etmeyi basit bir şekilde

uygulayanlardır. Sosyal Bilişsel Kuram, psikolojik etkinliği üçlü karşılıklı belirleyicilikle (etkileşimli edimle) açıklamaktadır. Bu modelde; bilişsel, duyuşsal ve biyolojik olaylar şeklindeki içsel (kişisel) etmenlerle davranışlar ve çevresel olaylar birbirlerini karşılıklı etkileyen belirleyiciler olarak işlev yaparlar (Bandura, 1999a; Bandura, 1996; Bandura, 1989a; Bandura, 1999b; Bandura, 1989b). Bunu aşağıdaki şekilde açıkça görmekteyiz (Bandura, 1983, s. 167):

Tek Taraflılık:  $D = (B \text{ } \text{Ç})$

Kısmen İki Taraflılık:  $D = (B \text{ } \text{Ç})$

Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik: **B**



(D): Davranış ; (B): Bilişsel ve diğer kişisel etmenler; (Ç): Çevresel olaylar

Şekil 1. Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik (Nedensellik) (Bandura, 1983, s. 167)

Yukarıdaki nedensellik üçgeni, tıpkı ekonomi biliminde finansal piyasalar içinde sıklıkla kullanılan faiz, kur ve enflasyon üçlüsüne benzemektedir. Bu üçgen, ekonomi biliminde üçlü açmaz (trilemma) adıyla bilenen hipotezi anlatır. Günümüzde her kesimden insan tarafından sıklıkla konuşulan dünya ticaret ve korumacılık savaşlarının küresel piyasalar üzerindeki etkisi ülkemiz üzerinde de görmekteyiz. Kısaca, Türkiye ekonomisi, hem iç hem de dış dinamikler tarafından doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmektedir (Kuneralp, 2018). Buna göre, ülkemizin finansal piyasalarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen “bu üçünden ancak birini sabit tutabilir, kontrol edilebilir; diğer ikisi dalgalanmaya bırakılır.” (Eğilmez, 2018). Bu bakımdan, istenilen davranışın ortaya konulması veya olanın gelişmesi süreci bireyden gelen içsel (kişisel) etmenlerden ve dıştan (çevreden) gelen etmenlerden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmektedir. Kısaca, davranış, birey ve çevre üçlüsü birbirlerinden bağımsız olamazlar.

Sosyal bilişsel kuramda, insanlar ne içsel etmenlerden ne de çevreleri tarafından kontrol edilip şekillendirilirler. Bunun yerine, insanlar karşılıklı etkileşim içinde kendi girişimlerine ve psikolojik fonksiyonlarına etkili bir şekilde katkıda bulunurlar. Bu iki

tarafli süreç aracılığıyla, insanlar çevrelerinin hem üreticisi hem de ürünüdürler (Bandura, 1996).

Yıllarca, psikoloji kuramları, hemen hemen sadece bireyin davranışlarının etkisiyle oluşan öğrenme üzerinde durmuşlardır. Davranışlara dayanan öğrenme şeklinde, bireyler davranışları yapar ve ürettikleri etkiye dikkat ederler. Davranışların farklı olumlu ve olumsuz sonuçlarını gözlemleyerek bireyler, bir durumda, ne tür bir davranışın uygun olacağını öğrenirler. Tepkilerin sonuçlarından öğrenme işi, tepkilerin sonuçlarından otomatik ve bilinçsizce şekillendirilen bir mekanik süreç olarak gösterilmektedir. Ancak, bilişsel süreçlerde bireyler davranışlarını sergilerken neyin neye sebep olacağıyla ilgili fikir yürütürler, ona göre davranırlar, onların sonuçlarını tahmin ederler, sonuçlardan düşüncelerinin yeterliğini yargırlar ve en son buna göre değişime giderler (Bandura, 1999a).

Bir taraftan, nedensellik (causation), olaylar ve durumlar arasında işlevsel bağlılık anlamında kullanılırken (Bandura, 1999b), diğer taraftan karşılıklı belirleyicilik (nedensellik= causation) farklı etki kaynaklarının eşit güçte olduğu anlamına da gelmemektedir. Bazıları, diğerlerinden daha güçlü etkiye sahip olabilir. Ayrıca, hepsi aynı anda da meydana gelmez. Bir belirleyicinin (nedensellik) etkisini ortaya koyması ve karşılıklı etkisini gerçekleştirme zaman alır (Bandura, 1989a).

### **Sembolleştirme Kapasitesi İlkesi**

Sembolleştirme kapasitesi, insanların çevrelerini anlamaları için neredeyse yaşamlarının her tarafına etki eden çevresel faktörleri düzenleyen güçlü bir araçtır. Çoğu çevresel etmenler, bilişsel süreçleri kullanarak işlevlerini gerçekleştirirler. Bilişsel etkenler kısmen çevresel olayları belirler: Onlarla ne anlam taşıdığı, uzun süreli etki bırakıp bırakmadıkları, ne tür duyuşsal ve güdüsel etkiye sahip oldukları. Semboller aracılığıyla, insanlar tecrübelerine yapı, anlam ve devamlılık kazandırır (Bandura, 1999a).

Sosyal bilişsel kuram, insan gelişimi ve işlevi için bilişsel, dolaylı öğrenme, özdüzenleyici ve özyargılama süreçlerine çok önem vermektedir. İnsanlar, kişisel ve dolaylı deneyimlerinden kazandıkları bilgileri sembolleştirerek anlam ve yeni bilgi

edinirler. Bu sembolleri kullanarak, diğerleri ile zamana ve mekâna bağlı kalmadan iletişim kurabilirler (Bandura, 1996).

Sembolleri kullanma, çevreyi anlamak ve yönetmek için güçlü bir araçtır. Çoğu dışsal etmen, davranışı bilişsel süreçler aracılığıyla etkiler. Bilişsel etmenler, hangi çevresel olayların gözleneceğini, onlar üzerine ne anlam verileceğini, uzun süreli bir etki bırakıp bırakmayacaklarını, ne tür bir etkilerinin ve güdülerinin olacağını ve taşıdıkları bilginin gelecekte kullanımı için nasıl düzenleneceğini kısmen belirler. İnsanlar, edindikleri deneyimleri sözel ve imgesel sembolleri davranış ve değerlendirmek için kullanacakları bilişsel gerçekliğe dönüştürürler. Kazandıkları deneyimlere anlamı, şekli ve devamlılığı bu sembollerle verirler. Onlar, düşünce taşıyıcıdır (Bandura, 1989a; Bandura, 1999b).

Sembolleştirmenin etkili esnekliği ise insanlara duyuşsal deneyimlerini kullanarak olağanüstü fikirler oluşturabilmeyi sağlar. Bir insan, ineklerin ay üzerinde zıpladıklarını, fillerin sineklerin üzerine bindiğini, bunlar fiziksel olarak imkânsız olsa bile, düşünülebilir. Semboller aracılığıyla, zaman ve mekâna bağlı kalmadan iletişim kurabilirler. Son olarak ise, diğer insan özellikleri bu sembolleştirme kapasitelerinin üzerine kuruludur (Bandura, 1989a).

Sembolleştirme kapasitesi her ne kadar insanların kapasitelerine rağmen, eğer yanlış kullanılırsa strese de sebep olabilir. İnsanların çoğu yetersizlikleri ve acıları düşünceden kaynaklanır. Bu, insanların düşüncelerinde acı dolu geçmiş ve kendilerinin yarattıkları tedirgin edici gelecek üzerine çok kafa yormaları yüzündendir. Fobik düşünceyle yaşamlarını kısıtlarlar ve çoğu zaman başlarını belaya sokacak yanlış fikirler üzerinde dururlar. Bu nedenle, düşünce insanların başarılarının kaynağı olabileceği gibi başarısızlıklarının ve streslerinin de kaynağı olabilir (Bandura, 1999b).

### **Dolaylı Yaşantı (Öğrenme) Kapasitesi İlkesi**

Psikoloji kuramları, geleneksel olarak öğrenmeyi keşfetme davranışıyla meydana geldiğine vurgu yaparlar. Eğer, bilgi ve beceriler sadece doğrudan yaşantıyla kazanılsaydı, insan gelişimi büyük oranda dururdu. Eğer, kültürel davranışları örnekleyen modellerin faydaları olmasaydı, bir kültür dilini, ahlaki değerlerini, sosyal etkinliklerini, uyum becerilerini asla aktaramazdı. Bu nedenle, dolaylı yaşantı sağlayan



modelleme (gözleme) yolu ile kazanım süreci insan gelişimi için de son derece önemlidir. Çünkü zamandan, kaynaktan ve hareketlilikten kaynaklanan sınırlamalar, yeni bilgi ve becerilerin kazanımının doğrudan keşfedilmesini sağlayan durumları ve etkileri azaltmaktadır (Bandura, 1996; Bandura, 1999b). Neyse ki, sıkıcı ve yorucu deneme-yanılma öğrenme şekli sosyal modelleme ile kısa sürer (Bandura, 1999b).

Öğrenme süresinin kısaltılması, insan gelişimi için olduğu kadar hayatta kalma için de önemlidir. Çünkü, bize doğal olarak çok az sayıda doğuştan gelen yetenek verilir. Birisi, eğer sadece deneme-yanılma yaşantılarına bağlı kalmak zorunda kalırsa, hataların pahalıya mal olacağı ve hatta ölümcül sonuçlar doğuracağı için hayatta kalma olasılığı azdır (Bandura, 1989; Bandura, 1999b).

### **Özdüzenleme Kapasitesi İlkesi**

İnsanlar, sadece basit düzeyde davranışları meydana getirenler değildirler, onlar, aynı zamanda, kendilerini yönlendirme kapasitesi olan canlılardır. Başarılı bir gelişim, çevresel zorlama ve onayın yerine içsel düzenleme ve yönlendirmeyi gerektirir. Özyönlendirme bir kez geliştirilince, özistekler ve özönaylar ana rehber ve güdüleyici durumuna geçer (Bandura, 1996).

Ebeveynlerin rehberliği ve davranış kısıtlamaları sosyalleşme sürecini büyük oranda etkiler. Ancak, ne ebeveynler ne de diğer önemli yetişkinler çocukların davranışlarına sürekli rehberlik edebilirler. Bu nedendir ki, başarılı bir sosyalleşme süreci dış denetimlerin ve kontrollerin yerine içsel kontrol ve yönlendirme gerektirir (Bandura, 1989a; Bandura, 1999b).

### **Özyargılama Kapasitesi İlkesi**

Bu, daha çok bireyin kendi düşüncesi ve kişisel yeterliliğidir. Öz-yargılama aracılığı ile düşüncelerini doğrulamak için, insanlar kendi fikirlerini gözlerler, onlara göre davranırlar, onların sonuçlarını tahmin ederler ve sonuçlardan fikirlerin doğruluğunu yargırlar ve en son buna göre değiştirirler (Bandura, 1996).

İnsanlar bu kabiliyetle, yaşantılarını analiz edebilirler ve düşünce süreçleriyle ilgili düşünebilirler. Bildikleri şeyleri ve çeşitli deneyimleri üzerinde bir yargılama yaparak kendileriyle ve çevrelerini oluşturan dünyayla ilgili kapsamlı bir bilgi

çıkarmında bulunabilirler. İnsanlar, bunu yaparak sadece bir anlam kazanmazlar aynı zamanda bu şekilde kendi düşüncelerini değiştirirler ve değerlendirirler (Bandura, 1989a).

Özyargılama ile bir düşünceyi doğrulamak için insanlar fikirler üretirler, fikirleri hayata geçirirler ve onların sonucunu tahmin ederler. Sonra ise, düşüncelerin işlevsel değerinden, sonuçların doğruluğundan ve gerektiğinde geliştirmeye çalışarak bir yargıya ulaşırlar (Bandura, 1999b).

Yaşı küçük çocuklar, kapasiteleriyle, istekleriyle ve farklı durumların potansiyel tehlikeleriyle ilgili olan bilgiden yoksundurlar. Eğer diğerlerinin yönlendirmesi ve rehberliği olmazsa kendilerini sürekli tehlikeli durumlara sokarlar. Yetişkin rehberliği ve yönlendirmeleri onların neyi yapabilecekleriyle ilgili yeterli bilgi kazanana kadar bu şekillendirici dönem açısından görürler. Bilişsel özyargılama kapasitelerinin gelişmesiyle birlikte özyeterlik değerlendirmeleri dıştan gelen rehberliğin yerine geçer (Bandura, 1989a).

### **Öngörü Kapasitesi İlkesi**

Bir diğer ayrıcalıklı insan özelliği ise, öngörü kapasitesidir. İnsanlar, ne çevrelerine sadece basitçe tepkide bulunurlar ne de geçmişleri tarafından yön verilirler. Çoğu insan davranışı, amaçlı olarak, öngörüyle meydana gelir. İnsanlar, davranışlarını, sonuçlarını ve ilgili olasılıkları önceden öngörürler ve davranışlarını bu yönde düzenlerler (Bandura, 1996; Bandura, 1989a).

Değerli durumlar üzerinde uzun dönemli planlama yapıldığında, öngörü kapasitesi bir insanın hayatına yönelme, bütünlük ve anlam katar. İnsanlar, hayatlarına devam ettikleri sürece, ileriye doğru plan yaparlar, önceliklerini tekrar düzene sokarlar ve yaşamlarını buna göre yapılandırır (Bandura, 1999b).

İnsanların motivasyonu ve davranışları çoğunlukla öngörü mekanizmasıyla düzenlenir. İnsanlar, davranışların olası sonuçlarını tahmin ederler, kendileri için amaç koyarlar ve istenilen sonuçları çıkararak davranış sürecini planlarlar. Gelecekteki olaylar, şimdiki olayların, henüz olmadıkları için, belirleyicileri olamazlar. Ancak,

tasarlanan gelecek, öngörü sayesinde gönümüze getirilebilir; algılanan gelecek, şimdiki motive edicilere ve davranış düzenleyicilere dönüşür (Bandura, 1999a).

İnsanların uyumu ve hayatta kalma yetkinliği davranışlarına yönelik eskiden yaptıkları değerlendirmeleri ortadan kaldırmak için daha çok öngörüye bağlanırlar. Şu anda, günümüz ve gelecek kuşaklar üzerinde yıkıcı etkisi olabilecek teknolojiler üretebilmekteyiz. İnsanların bilinen gerçeklerden yola çıkarak gelecekteki sonuçları öngörme kapasitesi, yıkıcı gelecek sonuçlarından uzakta onların daha doğru eylemlerde bulunmalarını sağlar (Bandura, 1989b).

### **Gözlemleyerek Öğrenme (Modelleme) ve Süreçleri**

Albert Bandura'nın kuramına göre, insanlar doğrudan öğrenebilmelerinin yanı sıra diğerler insanların davranışlarının sonucunu gözlemleyerek ve bir kitaptaki kişilikleri okuyup onlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayan sembol modelleme yardımıyla öğrenebilirler. Bu tür doğrudan ve dolaylı yaşantılarından *'insanları incitmek iyi değildir'* şeklindeki soyut kuralları öğrenirler. Öğrendikten sonra, bu kuralları yeni durumlara genelleyebilirler, yeni durumlar için tahmin edilemez ve yaratıcı çözümler bulabilirler (Yancey, 2013).

Modelleme (gözleme), sadece bir taklit süreci değildir. Bu süreç, daha üretici ve yenilikçi davranışlar için kuralların aktarılmasıdır (Bandura, 1996). Sosyal öğrenme kuramına göre, model alma ile öğrenme gözlemleyerek bilgi aktarımıyla oluşur. Birey, yaptığı gözlemi sırasında, model aldığı davranışın sembolik temsillerini edinir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Modelleme yoluyla öğrenme, ya da diğer adıyla gözlemleyerek öğrenme, yeni davranış şekillerini kazanmak için yeni davranış örüntüleri, yargılama standartları, bilişsel yeterlik ve yaratıcı kuralları da içine alan pek çok farklı yolu izler (Bandura, 1989a). Bu bağlamda, model almaya dayalı öğrenmenin 4 süreci vardır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Bandura, 1996; Bandura, 1989a):

*Dikkat Etme Süreci (attention):* Neyin gözlemlendiği belirlenir. İnsanların model etkilerinden ve dikkat ettikleri şeylerden ne tür bilgi çıkardıklarına vurgu yapar.

*Bilişsel Temsil ve Hatırda Tutma (retention):* Bir insan gözlemediği olayı ve/veya durumu hatırlamıyorsa, ondan çok etkilenmez. Bu nedenle, davranışı unutmamak önemlidir.

*Davranışı Üretme Süreci (motor reproduction):* Sembolik kavramlar doğrudan davranış örüntülerine dönüştürülür. Bu, davranış örüntülerini ve yapıyı oluşturan kavramların eşleşmesiyle olur. Daha sonra yetenekler, davranışlar kavramlarla eşleşinceye kadar düzeltici değişimlerle mükemmel hale gelir.

*Güdüleme süreci (motivation):* Sosyal bilişsel kuram, kazanımı ve davranışı birbirinden ayırır; çünkü insanlar öğrendikleri her şeyi davranışa dönüştürmezler. Gözlenerek öğrenilen davranışın sergilenmesi 3 farklı güdüleyiciye sebep olur: Doğrudan gelen güdü, dolaylı olarak gelen güdü ve insanın kendinden gelen güdü. İnsanlar, gözlenen davranışı sonuçları iyi olanı kötü olana tercih edip model olarak gösterme eğilimindedirler (Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Bandura, 1996; Bandura, 1989a).

Yukarıdaki süreci kısaca anlatırsak: Model davranış belirlenir ve gözlemlenir, davranış pekiştirilir, birey davranış için hazır halde bulunur, davranış zihinde kodlanır, birey davranış için motive edilir ve davranış gerçekleşir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

Tv programlarında, herhangi bir kişi; bilim adamı, kahraman veya sıradan biri olabilir. Model olan kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranış süreçleri bu modeli gözleledikten sonra değişime uğrar. Bireyler, her gördükleri davranışı da model almamaktadırlar. Model alan birey, davranışın dolaylı etkisi, davranışın sonuçları, davranışın karakteristik yapısından etkilenir ve buna göre model alma kararına varır, vazgeçer veya artırır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). İnsanlar, kendi yaşadıklarından olduğu kadar diğerlerinin başarı ve hatalarından yararlanırlar. Genel geçer bir kural olarak ise, insanlar, başarılı olan davranışları yaparlar, fakat başarısızlıkla sonuçlanan davranışlardan uzak dururlar (Bandura, 1996).

### **Özyeterlik İnancı Kavramı ve Kapsamı**

Son yıllarda öz (kendi) olgusuna olan ilginin arttığı görülmektedir. Öz süreçlerin psikolojideki pek çok alanda neden kullandığıyla ilgili pek çok neden ileri sürülebilir.

Öz'den (kendimizden) gelen etkinlikler nedensellik süreçlerinin merkezinde bulunmaktadır (Bandura, 1989b). İnsanlar, sadece bilen ve davranışı meydana getiren değildirler. Onlar, aynı zamanda, eylemlerini motive etme, rehberlik etme ve düzenleme yetkinliğine sahip öztepkiyi meydana getirenlerdir. Sosyal bilişsel kuram, bu yüzden, pek çok özdüzenleyici etken sunmaktadır (Bandura, 1999a).

İnsanların davranışlara döktükleri kapasitelerinin içinde insan davranışını belirlemede en önemli ve merkezi rolü özyargılama kapasitesi oynar. Özyargılama, insanların kendi güdülerini, düşüncelerini ve davranışlarını değerlendirme, yorumlama ve özdeğerlendirme imkânı sunar. Özyargılama belirleyicilerinden önemli rolü ise başarının güçlü bir göstergesi olan özyeterlik oynar (Bandura, 1986).

Özyeterlik kavramının bize tam olarak ne anlattığını şu kısa söz çok iyi açıklamaktadır: “*İnsanlar, sadece yapabileceklerini düşündükleri şeyleri yaparlar; yapamayacaklarını düşündükleri şeyleri yapmazlar*” (Brown, Lisa, Malouff, Schutte ve Nicola, 2013, s. 13). Özyeterlik, bu anlamda, insan ediminin (insanların seçim yapabilmelerinin ve seçimlerini uygulama kapasitesi) temelini oluşturur (Bandura, 1999a).

İnsanların seçim yaptığı ve onları uyguladığı sistemler içinde özyeterlik inançlarından daha merkezi ve ikna edici olanı yoktur. İnsanlar, davranışlarıyla istenilen etkileri üretildiklerine inanmadıkça, harekete geçmek ve zorluklar karşısında sonuna kadar mücadele etmek için çok az güdülerini olur. Diğer güdüleyicilerin hizmet ettikleri bir kenara, özyeterlik inançları, bireyin davranışlarıyla değişim üretmek için kendilerinde hissettikleri gücü oluşturan inancın merkezindedir (Bandura, 1999a; Bandura, 1999b).

Özyeterlik kuramı sosyal bilişsel kuramın parçası olduğu gibi kendi içinde de bir kuramdır. Bizlere, insanların genellikle sadece yapabileceklerine inandıkları şeyleri yapmayı deneyeceklerini, başaramayacakları şeyleri ise yapmayı denemeyeceklerini anlatır. Yapamayacağına inandığın şeyin neden deneyesin ki? Mantıklı değil mi? Diğer taraftan, özyeterlik inancı güçlü olanlar çok zor işleri bile yapabileceklerine inanırlar; işleri, kaçınılacak engeller yerine geçilmesi gereken zorluklar olarak görürler (Bandura, 1999a). Ancak, mücadele yeterliği yüksek olan insanlar bir durumda önceki

başarısızlığından nasıl baş edileceğini öğrendiği için mücadele yeterliklerini korurlar (Yancey, 2013).

Özyeterlik mekanizması, insanların seçimlerinde ve onları uygulamada en önemli rolü oynamaktadırlar. İnsanların özyeterliklerine olan inançları, onların nasıl düşündüğünü, hissettiğini, davranışta bulduklarını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini etkiler. Bu tür inançlar, insanların ne yapmaları konusunu, seçimlerini, etkinliklere ne kadar çok çaba sarf ettiklerini, başarısızlık ve engellerle karşılaştıklarında ne kadar süre dayandıklarını, düşünce örüntülerinin kendilerine engel mi yoksa geliştirici mi olduklarını ve çevreleriyle olan beklentiye dayalı ve gerçekte iletişimlerinde ne kadar çok stres yaşadıklarını etkilemektedir. Yüksek seviyede sahip olunan özyeterlik şahsi iyiliğin ve davranış olarak ortaya konan başarının önüne geçer (Bandura, 1996; Bandura, 1989a; Bandura, 1977a; Bandura, 1977b).

İnsanların mücadele kapasiteleri onları bazı tehdit edici durumlarda strese ve depresyona girme kırılımlarını etkilemektedir. Zorlayıcı ortamlarla baş edebileceğine inanan insanlar stres yaşamazlar; ancak, bu tür durumları kontrol edemeyeceğine inanlar yüksek endişe yaşarlar, baş etme eksikleri üzerine kafa yorular, çevrelerini tehlike dolu olarak görürler ve olası riskleri kafalarında büyütürler (Bandura, 1999a). Geri çekilmelerde ve başarısızlık sonrasında yeterlik duygularını tekrar kazanma konusunda yavaşlırlar. Ters durumda, davranışların üzerinde yeterince hâkimiyet sağlama yeteneğinden kuşku duyan insanlar; yetkinliklerini zorlayan durumlarda gayretlerini azaltma eğiliminde olurlar (Bandura, 1982). Başarısızlıktan ve kişisel zayıflıklarına dayanarak bu tür işlerden uzak dururlar; kısa süre içinde pes ederler. Böyle olunca, yaşadıkları stresi ve olası depresyon riskini yükseltirler (Bandura, 1994). Davranışları güdüleyici süreçlere bilişsel ve duyuşsal açıdan müdahale ederler (Bandura, 1989b). Mücadele özyeterlik duygusu yüksek olan insanlar, zorlayıcı çevrelerini tehlikesiz bir ortama dönüştürerek yaşadıkları stresi ve endişeyi azaltırlar (Bandura, 1999a). Bu tür kişiler kendilerine zorlu hedefler korlar ve onlara kendilerini tamamıyla adarlar. Başarısızlık durumunda, başarılı olmak için çabalarını artırırılar. Güçlü ve zorlu durumlar üzerinde hâkimiyetlerini kendilerine olan güvenleriyle gösterirler. Geri çekilmelerde ve başarısızlık sonrasında hızlı bir şekilde yeterlik duygularını tekrar kazanırlar (Bandura, 1994). Kapasitelerindeki inanç ne kadar güçlü ise çabaları da o derece yüksek ve devamlıdır (Bandura, 1989b).

Bir havuzda 10 tur yüzme karşılığında üniversite eğitimi masraflarını bursla karşılama şansı verilse yüzebileceğini düşünerek kesinlikle teklifi kabul eder ve denersin. Ancak, aynı şansın verildiğini ama bu kez İngiliz Kanalı'nı yüzmen gerektiği söylene, hala denemek ister misin? Eğer yüzme kabiliyetin ortalama bir insaninkiyle benzerse, bunu yapmaya kalkmaz, denemezdin bile. Bu ikisi arasındaki fark nereden kaynaklanıyor? İlk durumda, 10 tur yüzebileceğine inanıyorsun. İkinci durumda ise, İngiliz Kanalı'nı yüzerek geçebileceğine inanmıyorsun ve bu nedenle denemiyorsun bile. Çocukluğunuzu düşünün ve *The Little Engine That Could: I think I can, I think, I can* adlı kitabını hatırlayın. İşte bu, özyeterliğin ta kendisidir (Brown, Lisa, Malouff, Schutte ve Nicola, 2013).

Kapasitelerimizi doğru değerlendirmek çok önemlidir. Yeterliklerini çok abartan insanlar kapasitelerinin ötesinde işlerin altına girerler ve sonuç olarak zor durumda karşılaşırlar. Kendi kapasitelerini küçümseyenler ise, yetkinliklerini daha da artıracak çevrelerden ve etkinliklerden uzakta durup onlardan mahrum kalarak bedel öderler (Bandura, 1980).

### **Özyeterlik İnancını Etkileyen Temel Kaynaklar**

Doğru veya hatalı olsun kişisel yeterlik inançları 4 temel bilgi kaynağı üzerine kuruludur. Bunlar aşağıda belirtilmiştir (Bandura, 1994; Bandura, 1996; Bandura, 1977b; Brown, Lisa, Malouff, Schutte ve Nicola, 2013; Yancey, 2013).

*Hâkim Yaşantı-Kişisel Öğrenme:* Hepimiz bu tür yaşantılara sahibiz. Bunlar, bir eylemi yapmaya çalışırsak ve başarılı olursak oluşurlar. Bu deneyim, özyeterliği artıran en etkili yoldur; çünkü insanlar, bir şeyi daha önceden yaptıkları şeye benzerse tekrar yapabileceklerine inanarak yapma eğilimi gösterirler. Güçlü bir yeterlik duygusunu yaratmanın etkili yoludur. Başarı, bireyin yeterliğinde bir inanç duygusu oluşturur; başarısızlık ise o duyguyu azaltır, özellikle yeterlik duygusu doğru bir şekilde kurulmadığı durumda.

*Dolaylı Yaşantı (Öğrenme):* Bir insan, kendine benzeyen başka bir insanın başarısını ve başarısızlığını gözlemlemektedir. Deneyeceğin şeyi bir başkasının başarılı bir şekilde yaptığını izlemek özyeterliği artırır. Aksi durumda ise, bir başkasının başarısızlığını görmek insanın özyeterliğini azaltır. Dolaylı öğrenmenin özyeterliği ne

kadar etkilediği ise izlenen modelin izleyen insana ne kadar benzediğiyle ilgilidir. Bireyin, kendine benzeyen diğer insanların çabalarını ve başarılarını görmesi kendisinin de aynı başarıyı gösterebileceği düşüncesini ve inancını taşımasını sağlar. Bireyin izlediği model, modelin davranışı, modelin kendisine benzeme derecesi, modelin başarısı veya başarısızlığı birey için davranışın gözlemlenmesi, ondan etkilenmesi için önemlidir. Bu konuda, Brown, Lisa, Malouff, Schutte ve Nicola (2013), grupça yapılan kilo kontrolü programlarında bunu açıkça görebileceğimizi belirtmektedir. Bir kişi, grupta bulunan bir başka üyenin düzenli diyet ve egzersiz yaparak kilo verdiğini görürse kendisinin de kilo vermeye olan inancı güçlenmektedir. ‘*Onlar yapabiliyorsa ben de yapabilirim.*’ diyecektir.

*Sözel (Sosyal) İkna:* Üçüncü en önemli faktör ise sözel veya sosyal iknadır. İnsanların inançlarının güçlenmesi için sözel veya sosyal ikna oldukça önemlidir. İnsanlar bir şeyi yapabileceklerine sözel olarak ikna edilirlerse o şeyi yapmaya daha çok inanırlar. Takım koçları, bunu sıklıkla takımdaki oyuncularına iyi olduklarını, hazırlıklarının yeterli olduğunu ve karşı takımın kendileriyle boy ölçüşemeyeceğini oyunlardan önce yapılan görüşmelerde söyleyerek bunu sıklıkla kullanırlar.

*Bedensel ve Duygusal Durumlar:* Pozitif bir ruh hali, algılanan özyeterlik inancını yükseltir ve güçlendirir; ancak, tam tersi bir ruh hali özyeterlik inancını azaltır. Stresli durumlar, duygusal durumları ortaya çıkarır ki böylece kişinin durumla baş edebilme özyeterliliğini etkiler. Eğer, kişinin duygusal durumu iyileşirse, yani yaşadığı stres azalır, özyeterlikte bir değişim meydana gelebilir.

Bu farklı yeterlik bilgi kaynakları bilişsel olarak işlenmeli ve yeterliğin öz inançlarıyla uyumlu hale getirilmelidir (Bandura, 1996; Bandura, 1989a; Bandura, 1999b; Bandura, 1977b). Ayrıca, bireyin özyeterlik inancının yükselmesi ve davranışlarında başarılı olması için hâkim yaşantıları, dolaylı yaşantıları, sözel olarak iknası geliştirilmeli ve olumsuz duygulardan uzak tutulmalıdır. Bu doğrudan İngilizce öğretme süreçleri için de geçerlidir. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerini yabancı dil öğrenmeyle ilgili olumsuz duygulardan, önyargılardan uzak tutmalıdır; bunun yerine, onları olumlu anlamda güdüleyici sözel ikna, dolaylı öğrenme ve bedensel ve/veya duygusal yaşantı (Örneğin: Sınıfta kendisinin model olarak İngilizce konuşması ve sınıf içindeki atmosferin pozitive dönüştürülmesi gibi) araçlarını daha çok kullanmalıdır.



Sonuç olarak, bir insanın düşünme süreçlerini, motivasyonunu ve davranışlarını kontrol etme kapasitesi ayrıcalıklı olarak insana ait bir özelliktir. Değerlendirmeler ve davranışlar kısmen kendi belirlediğimiz şeyler olduğu için insanlar kendi çabaları aracılığıyla kendilerinde ve etkinliklerindeki değişimi etkileyebilirler (Bandura, 1989b). Bu değişim, sadece insanların kendileriyle ilgili değil ait oldukları gruba/toplumla da yakından ilişkili olabilir. İnsanın kendi yeterlik duygu inancı varken diğer taraftan grup/toplum yeterlik inancı da vardır. Kişisel de olduğu gibi eğer gruptaki/toplumdaki insanlar grubun/toplumun başarılı olacağına inanmazlarsa grup/toplum adına davranışta bulunmak için kendilerinde yeterli motivasyonu bulamazlar (Yancey, 2013). Bu nedenle, şunu açıkça ifade edebiliriz ki, algılanan özyeterlik inancının doğası ve kapsamı hayat boyunca değişikliklere uğrar (Bandura, 1994). Bu eğilim elbette dil öğrenim sürecinde de kendini farklı şekillerde ve bağlamlarda ortaya çıkarabilir.

### **Kaygı Kavramı ve Öğrenme Süreçleri**

Kaygı günlük hayatımızda, kendimizde ve çevremizdeki insanlarda sıklıkla gördüğümüz bilinen bir duygudur. Örneğin, yüksek lisans tezini zamanında bitirip bitiremeyeceği ile ilgili sürekli aklında soru işaretleri olan bir öğrenci aslında içinde endişe duymaktadır. Ayrıca, bir süredir iş bulamayan bir insanın yeni bir iş başvurusu veya görüşmesi için yolda hissettiği stres ve korkunun yanında işe alınmama endişesi de vardır. Başka bir örnekte ise, akciğerinde leke tespit edilen bir bireyin yapılan tetkikler sonucunda sağlığına ve kendisine ne olacağıyla ilgili kendisinin ve yakınlarının düşünceleri yine korku ve endişe doludur. Yine, birikimini çeşitli yatırım enstrümanlarına yatırım yapıp uzun vadede kazanmayı bekleyen bir yatırımcının ülkemizde bazı ekonomik verilerin iyi olmamasından dolayı yatırımlarına ve geleceğine ilişkin içinde bulunduğu durumda büyük panikle birlikte yatırımını kaybetme korkusu ve endişesi vardır. Kısaca, endişe dediğimiz kaygı duygusunu günlük hayatımızın hemen hemen her alanında ve anında kendimizde ve çevremizdeki insanlarda birebir görebilmemiz mümkündür.

Kaygı, duygu olarak klasik dünya ve yerli eserler dahi karakterlerin davranışlarında ve iç dünyalarında fazlaca yer etmiştir. Buna şu örnekleri verebiliriz: Rus yazar Fyodor Mihayloviç Dostoyevski'nin ünlü romanı *Suç ve Ceza*'nın başkahramanı hukuk fakültesini yarıda bırakmış bir genç olan Raskolnikov'dur ve

kendi adaletini kurmaya çalışmaktadır. Bunun için, yaşlı ve zengin bir tefeci kadını öldürür; geride iz bırakmaz. Ancak, bir süre sonra içinde vicdani rahatsızlık, suçluluk, korku ve kaygı duyguları oluşmaya başlar. İçinde artan büyük korku ve endişe dolu duygularla bir gün işlediği cinayeti itiraf eder (Çev. Dostoyevski, 2018). Diğer bir dünya klasiği ise William Golding tarafından kaleme alınan ve ıssız bir adaya düşmüş bir grup çocuğun orada yaşadıklarını, insan doğasının safken bile nasıl vahşileşebileceğini, insanın içinde hem iyiliğin hem de kötülüğün olabileceğini anlatan ünlü romanı *Sineklerin Tanrısı*'dir. Romanın başkahramanı, Ralph, adadaki en akıllı, öngörülü ve lider ruhlu çocuktur. Yanındakiler umursamazlarken o sürekli sahilde yaktığı ateşin söndürmez ve bir gün bir geminin onu görmesini oradan kurtulma hayalini kurar. Ralph, umut ve geleceği temsil eden ateşi sürekli yakar. Çünkü adadan hiç kurtulamama korkusu ve endişesi ona bunu yaptırmaktadır (Çev. Golding, 2017). Başka bir örnek ise, ünlü İngiliz yazar Shakespeare'in Macbeth adlı ünlü trajedisinde, Bayan Macbeth, Macbeth'in Kral Duncan'ı öldürmesinden sonra içine düştüğü derin vicdan ve pişmanlıkla birlikte yakalanma endişesi de duyar ve ellerini kastederek "*İşte hâlâ kan kokuyor. Arabistan'ın bütün ıtrıları şu minicik elin kokusunu temizleyemez!*" der. (Çev. Shakespeare, 2017, V. sahne, I. perde). Son olarak ise, ünlü Türk klasiklerinden olan *Eskici ve Oğulları* kitabında Orhan Kemal, ekonomik koşulların bir aileyi nasıl zorladığını ve yozlaştırdığını anlatmaktadır. Topal eskici iki oğluyula yaşadığı onca sorundan ve münakaşadan sonra, oğullarının pamuk toplama sonrası perişan vaziyette eve geri döndüklerini ve ölümün eşiğinde olduklarını görünce evlatlarının hayatları için büyük korku ve endişe yaşar (Kemal, 2018).

Kaygı duygusu, kavram olarak insanların yaşadıkları olumlu ve olumsuz daha birçok duyguyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilir. Akış (2014), varoluşçuluğun önde gelen ismi Danimarkalı filozof Soren Kierkegaard felsefesinde kaygı kavramının varoluşsal bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kaygı, psikolojik bir hastalığın belirtisi değil, insan tininin (ben'in) ve özgürlüğünün dışı vurumudur. Bununla birlikte, günah kavramının da kaygıyla yakından ilişkisi vardır; günah, insanda kendinin kaygı olarak göstermektedir. Yine buna bağlı olarak da Kierkegaard'ın düşünce sisteminde kaygı insan hayatında kendini zaman kavramıyla da gösterir ve insan, sınırlı olan ile sınırsız olan arasındaki sentezidir. Son olarak ise, kaygı insanda özgürlüğün ilk belirtisi iken (Akış, 2014), umutsuzluk evrenseldir, kaçınılmazdır ve ölümcül bir hastalıktır (Kierkegaard, 2014).

Adler (2013), *İnsan Tabiatını Tanıma* adlı kitabında kaygı duygusunu saldırgan olmayan insan karakter özellikleri arasında göstermektedir ve insanları birbirinden uzaklaştıran duygulardan bir tanesi olarak sınıflandırmaktadır. Bu bağlamda, Alfred Adler, endişe ile ilgili şunları belirtmektedir:

“Endişe, insan hayatındaki en önemli olaylardan biridir. ...Bu duyguda, organik yönden son derece kökleşmiş bir olayla karşılaşırız. Bu olay, bütün canlı varlıkları pençesine alan o ilkel korkunun yankısından başka bir şey değildir. İnsanlar, tabiat içerisindeki güvensizliklerinden ve zayıflıklarından ötürü böyle bir korku duymaya özellikle yatkındırlar.” (Adler, 2013, s. 241)

Korku ve kaygı duyguları birbirlerinden ayrılması gereken insana ait iki duygu türüdür. Korku duygusu, herkes tarafından tehlikeli olan bir şeye karşı duyulur; ancak, kaygı duygusu insanın kendisi tarafından üretilir ve nedeni genellikle diğer insanlar tarafından anlaşılmaz, hatta saçma görülür. Olaylara bakış açıları oldukça karamsar olan kaygılı insanların yaşadıkları bu duyguyu çevrelerinde bulunan diğer insanlara da ürettikleri felaket senaryolarıyla bulaştırırlar. Bu duygunun kökeni çocukluk yıllarına kadar dayanır ve yaşanan bu duygu insanın hayatında pek çok olumsuzluklara sebep olur. Bu duygu yoğunluğu ile insanın davranışları da aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygı durumundan kaçınmaya o kadar yoğunlaşan insan, çevresindeki fırsatları göremez, yaşam alanı kısıtlanmış olur. Sonuç olarak ise, kendisine doyum sağlayacak birçok kaynağı da değerlendiremez (Gençtan, 2014).

Yapıtlarında kaygı kavramının yerine benzer anlamları içeren korku kavramını kullanan Adler (2014), insanı korkudan, yani kaygıdan, kurtarmanın tek yolunun onu topluma bağlayacak bir bağ kurmak gerektiğini vurgulamaktadır. “*Ancak insan topluluğuna ait olduğunun bilincine varmış olan bir kimse hayat yolunda endişesiz yürüyebilir.*” (Adler, 2014, s. 207). Ayrıca, kaygıdan kurtulmak için insan kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmelidir. Bu sorumluluğun içinde, elbette başka insanlardan yardım ve destek almak olduğu gibi onlara yardımda bulunmak da vardır. Kısaca, vermeyi de almayı da bilen insan olmak gerekmektedir (Gençtan, 2014).

Aksoy (2012), kaygının insanların hissettiği temel duygulardan biri olduğunu; Ayan (2014) ise, kaygının bir insanın uyarılarla karşı karşıya kaldığında yaşamış olduğu bedensel, zihinsel ve duygusal değişimlerle ortaya çıkan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, Yağmur (2016), kaygı ile ilgili olarak, araştırmacılar tarafından kaygıyla ilgili yapılan tanımlarda huzursuzluk, endişe, gerginlik gibi

ifadelerin kullanıldığını, bu nedenle, kaygının bireyde olumsuz duygular uyandıran bir duygu olduğunu ve bireyin içsel ve dışsal dünyasından hareketle ortaya çıkabileceğini ortaya koymuştur.

Ünlü araştırmacı Sigmund Freud kaygı kavramını kullanımında önde gelenlerden biridir ve kaygı duygusuyla ilgili bakış açısı genel olarak yıllar içine değişikliğe uğramıştır. Freud (1926), kaygı ile ilgili yıllar içindeki görüşleri aşağıdaki gibidir:

1844: Kaygı, birikmiş gerilimin dönüşümü ile ortaya çıkan bir duygudur.

1907: Kaygıyı, bastırılma (engellenme) duygusuyla ilişkilendirir ve endişe dolu rüyalarda hissedilen kaygının genel olarak nevrotik kaygılarda olduğu gibi, bastırılma (engellenme) süreçleri tarafından libidodan ortaya çıkmaktadır.

1925: Bastırılma (engellenme) duygusundan sonra, içgüdünün niteliği ve enerjisi kaybolmaz, aksine kaygı duygusuna dönüşür.

1950: “*Sonradan, libidoya ve kaygıya sebep olan nedenleri ayrı ayrı olarak düşünmeye karar verdim.*” der. Freud, önceden savunduğu görüşü terk ederek, kaygının dönüştürülmüş bir libido değil, tehlikeli durumlara karşı gösterilen bir tepki olduğunu düşünmektedir (Freud, 1926).

Kaygı, bireyin hayatındaki stresli durumlara karşı gösterdiği normal bir tepkidir. Bu duygu, bireyin ofiste gergin bir durumla baş etmesini, bir sınav için daha sıkı çalışmasını ve önemli bir konuşmada odaklanmasını sağlar. Genel olarak, bireye baş etme gücü verir. Ancak, kaygı çok aşırı hissedildiğinde ve günlük sıradan durumlarda mantıkdışı davranmaya iterse bu sefer engelleyici bir etkiye sahip olur. Çoğu insan, önemli bir görevi yerine getirmeden ya da yabancı biriyle tanışmadan önce bu türden bir duygu yaşamıştır. Bu nedenle, bu duyguyu herkesin bir şekilde bildiğini kolaylıkla söylenebilir. Ama bazı insanlar bunun kolaylaştırıcı etkisini bilirken, bazıları ise engelleyici etkisini yaşar (Yerli, 2009).

Günlük yaşamın olağan duygularından bir tanesi olan kaygı duygusunun davranışların ve düşüncelerin olumlu değişimini hedefleyen eğitim içinde de var olması ve etki etmesi tartışmasız bir gerçektir. Aksoy (2012) ve Ayan (2014), kaygının duyuşsal davranışlardan bir tanesi olduğunu ve öğrenme süreçleri üzerinde etkisinin olduğunu dile getirmektedirler.

## Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısı Kavramı ve Kapsamı

Kaygı, neredeyse tüm disiplinlerde araştırmacılar tarafından bilinmektedir (Tran, 2012). Bu disiplinlerden bir tanesi de elbette yabancı dil (İngilizce) öğrenimi ve öğretimi alanıdır. Kaygı duygusu, anadilinin yanında farklı istekleri yerine getirmek için İngilizce öğrenenler tarafından dil öğrenim sürecinin farklı bağlamlarında farklı derecelerde hissedilmektedir.

Dil kaygısı, özellikle içine konuşma, dinleme ve öğrenme gibi yabancı dil öğrenme bağlamlarıyla ilgili olan heyecan ve endişe duygularıyla tanımlanabilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bu tanıma göre, kaygı sınıf içerisinde olumsuz bir duyguya sebep olabilir. Öğrencinin belli bir görevi yaparken yeteneklerinden şüphe etmesi ve başarıyla ilgili şüpheye kapılmasıdır (Yerli, 2009).

Araştırmacılar, öğretmenler ve hatta öğrenciler bile kaygının dil öğrenmeyi engelleyeceği ihtimaliyle yakından ilgilenmektedirler (Horwitz, 2001). Bazı insanlar, diğer anadili konuşan insanlara karşı samimiyet beslemelerine, güçlü güdüye sahip olmalarına ve diğer durumlarda çok iyi öğrenenler olmalarına rağmen, yabancı dil öğrenme konusunda akıllarının durmuş gibi olduğunu iddia ederler. Peki, onları amaçlarına ulaşmalarını engelleyen şey nedir? Çoğu örnekte olduğu gibi, onları yabancı dil dersinde başarı göstermelerini engelleyen kaygı tepkisine sahiptirler. Kaygı, nasıl bazı insanları fen ve matematik derslerinde başarılı olmalarını engellerse, aynı şekilde yabancı dil öğrenimini de engeller ve stresli bir duruma çevirir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Hissedilen yabancı dil kaygısı da bilinen diğer kaygı türleriyle bir takım ortak belirtiler gösterir. Hata yapmaktan çekinmek ve konuşurken mükemmel olmaya çabalamak bireylerde iletişim kaygısının belirtisi olduğu gibi aynı zamanda yabancı dil kaygısını taşıyan bireylerde de görülebilir. Genel iletişim kaygısının, yabancı dil kaygısı gelişimi üzerinde önemli bir yere sahiptir; ancak, yabancı dil öğrenenler tarafından hissedilen yabancı dil kaygısı özel bir yere sahiptir (Aksoy, 2012).

Yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etki oluşturan duygusal etmenler öğretmenler ve öğrenciler için önemli bir engeldir (Yerli, 2009). Öğrencilerin bireysel tepkileri farklılaşabilir. Bazıları, kaygıyı öyle yaşarlar ki dil öğrenimini yapabildikleri son ana kadar ertelerler; bazıları ise, orta seviyede yaşayarak sadece ödev yapmaktan, sınıfta konuşmaktan veya ön tarafta oturmaktan kaçır. Yine bazıları ise, nadiren bu

duyguyu yaşarlar (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Sınıf içerisinde konuşma fırsatlarından çekinen ve bundan kaçan öğrenciler için dezavantajlı bir durumdur. Konuşma etkinlikleri, kelime kullanımı ve üretim yeteneklerini kullanmayı sağladığı için bu fırsatları değerlendirmeyen öğrenciler için bu durum olumsuzluk oluşturur (Yerli, 2009).

Yabancı dil öğrenenlerin öznel duyguları, psiko-fizyolojik belirtileri ve davranışsal tepkileri herhangi özel bir durum için de aynıdır. Baskı, endişe ve korku hissederler. Odaklanmada, zorluk yaşarlar, unutkan olurlar, terlerler ve hafakanları olur. Dersten kaçma ve ödev yapmama gibi kaçma davranışı gösterirler. Temelde, yabancı dil bağlamında, öğrenenler dinleme ve konuşma becerileri için kaygı duyarlar. Öğrenenler genellikle hedef dilde konuşmakta çok zorlanırlar. Genellikle sınıf içindeki konuşmalarda rahatsızlık duyarlar ve role-play'lerde donup kalma eğilimi gösterirler. Ayrıca, öğrencilerin hedef dilin ses örüntülerini ayıramadıklarından şikâyet ederler. Duydukları şey sanki devamlı bir ses veya vızıltı gibi gelir onlara. Yabancı dil öğrenenler sınav esnasında da kaygı duymaktadırlar. Örneğin, bir dilbilgisi kuralını bildiklerini ama sınavda unuttuklarını söylerler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

### **Duygu Filtresi-Engeli (Affective Filter) Kuramı**

Yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin önemli görülen bir konu da duygu filtresi kuramı vardır. Krashen (1985), yabancı dil için geliştirdiği girdi kuramında (input hypothesis) 5 varsayımı vardır:

*Kazanım-Öğrenim (acquisition-learning) Varsayımı:* İlki, bilinçli öğrenmeyle bilinçsiz olarak meydana gelen kazanım arasındaki farkı gösteren kazanım-öğrenim (acquisition-learning) varsayımdır.

*Doğal Sıra (natural order) Varsayımı:* İkincisi, dilin kurallarını belli bir sıra ile öğrendiğimizi ortaya koyan doğal sıra (natural order) varsayımdır.

*İzleme-takip (monitor) Varsayımı:* Üçüncüsü, bilinçli olarak yaptığımız öğrenmelerde, öğrenenler özellikle üretim becerileri olan konuşma ve yazma sırasında, kendimizin ifadeleri, doğru ve yanlış kullanımların hepsini aslında izlediğimizi ifade eden izleme-takip (monitor) varsayımdır.

*Girdi (input) Varsayımı:* Dördüncüsü, öğrenenlerin sadece “mesajları anlayarak” veya “anlaşılır bir girdi” sağlayarak dil öğrendiğini, şu anki seviyemizden bir sonrakine

anlayarak geçtiğimizi (i+1), bu şekilde geliştirdiğimizi söyleyen girdi (input) varsayımdır.

*Duygu Filtresi (affective filter) Varsayımı:* Beşincisi ve sonuncusu ise, duygu filtresi (affective filter)'dir. Duygu filtresi terimi Dulay ve Burt tarafından kavramlaştırılmıştır; insan aklının var olan girdiyi filtrelediğini ve sadece öğrenen tarafından duygusal olarak kabul edilen girdinin kazanım sürecine girebildiğini ifade etmektedir (Johnson ve Johnson, 1999). Dil kazanımı için anlaşılır bir girdi gereklidir, ancak bu da tek başına yeterli değildir. Öğrenenin, girdiyi almak için hazır olması gereklidir. Duygu filtresi, öğrenenlerin dil öğrenmek için aldıkları kazanımları tamamıyla kullanmalarını engelleyen akılsal bir engeldir. Duygu filtresi yukarıda olduğunda, öğrenci okuduğunu ve duyduğunu belki anlayabilir, ama girdi tam olarak dil kazanımı alanında yer almaz. Bu, öğrencinin motivasyonunun düşük olduğunda, özgüvenden yoksun olduğunda ve kaygı taşıdığına meydana gelir (Krashen, 1985).

Motivasyon, özgüven ve kaygı ikinci dil kazanımı üzerinde etkisi olan değişkenlerdir. Düşük kaygı kişinin kendisinden veya sınıftan kaynaklı dil kazanımını kolaylaştırır; aksine yüksek kaygı ise, öğrencilerin girdileri (input) almalarını engelleyen duygu engeline (affective filter) sebep olmaktadır ve sonuç olarak, dil kazanımı ilerleyemez (Krashen, 1982, Schütz, 2017). Bu nedenle, dil öğreniminin ve kazanımının başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için motivasyonları, özgüvenleri, özyeterlikleri artırılırken diğer taraftan kaygı duygusu, dolayısıyla duygu filtresi azaltılmalıdır.

### **Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısının Nedenleri ve Kaynakları**

Yabancı dil öğreniminde hissedilen kaygı anadili olmayanlar tarafından yeni bir dil öğrenirken hissedilen huzursuzluk, endişe, gerginlik ve baskı duygularıdır. Bu duygular, dil öğrenme bağlamında, hem üretken (konuşma ve yazma) hem de alıcı becerilerde (dinleme ve okuma) görülebilir (MacIntyre ve Gardner, 1994).

Horwitz (2000), dil kaygısı ve yapısıyla ilgili Sparks, Ganschow ve Javorsky gibi uzmanların yaptıkları yorumlara karşı çıkmaktadır. Makalesinde, Sparks ve arkadaşlarının yabancı dil kaygısının yabancı dil öğreniminin nedeni değil sonucu olduğunu savunduklarını belirtmektedir. Onların, literatürde aralarında sürekli olumsuz bir ilişkilendirilme yapılan yabancı dil kaygısı ve başarının kontrol edilmeyen üçüncü

bir değişken olan ve başarısızlığa sebep olarak kaygı yaratan “bilişsel dil yetersizliği”in sonucu olduğuna inanmaktadırlar. Ancak, Horwitz, bunun aksini savunarak, bazı insanların yetersizliklerinden ve eksikliklerinden bağımsız olarak dil öğrenmeyle ilgili kaygı yaşadıklarını ve bu kaygı tepkisinin dil öğrenmeyi engellediğini öne sürmektedir. Bu görüşün, eğitim ve psikoloji alanlarında da kabul gördüğünü ifade etmektedir (Horwitz, 2000; Horwitz, 2001).

Dil kaygısına sebep olabilen pek çok faktörden bahsedilebilir; bunlar içinde psikolojik faktörler en önemli rolü oynar. Dil öğrenen öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili özyargıları ve bu süreçlerle ilgili çevresel etmenler öne çıkanlardır. Araştırmaların, bu konuda farklı bakış açıları vardır; ancak çoğunluğu ortak bir noktada buluşmaktadırlar. Çoğu dil öğrencisi, daha öğrenmeye başlamadan bile öğrenme süreciyle ilgili kaygı hissetmeye başlar. Özsayı, engelleme ve risk alma eğilimleriyle yakından ilgili olan kaygı dil öğrenme konusunda önemli bir duygusal rol oynar. Kaygı rahatsızlıkla, güvensizlikle, belirsizlikle, hayal kırıklığıyla, kendimizden şüphelenmemizle ve endişeyle alakalıdır (Yerli, 2009).

Bazı kaygılar, bireylerin dil öğrenmeyle ilgili gerçek dışı inançlarıyla da ilgilidir. Örneğin, bireylerin öğrendikleri dili anadilleri gibi konuşma istediği (aksanlarının hedef dilde anadil gibi olmasını arzu etmeleri) veya dil öğrenmenin sadece çeviriden ve ezberden ibaret olduğuna inanmaları gibi. Bireylerin bu tür inançlarının ve dil öğrenme gerçekliğinin bu şekilde çatışması kaygının kaynağı olabilmektedir (Kráľová, 2017).

Akkaya (2014, s. 20) ise, kaygı kaynaklarını üç farklı araştırmacının (bunlar: Horwitz ve Cope, 1986; McCoy, 1979; Young, 1991) bakış açılarını özetleyerek aşağıda Tablo 1’de sınıflandırmıştır.

Tablo 1. Kaygı Kaynakları

Araştırmacı	Kaygı Kaynakları
Horwitz & Cope (1986)	İletişim korkusu Sınav Kaygısı Olumsuz değerlendirme korkusu



McCoy (1979)	Başka dili öğrenebilme yetersizliği Zor sesleri söyleyebilme ve sözcükleri telaffuz edebilme yetersizliği Yeni dildeki soruları anlama ve onlara cevap verebilme yetersizliği Kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını bilememek İstenildiği gibi dil öğrenmenin gerekliliklerini ve amaçlarını anlayamamak ve farkında olamamak Arkadaş alayına ve eleştirisine maruz kalmak Başarısızlık ve düşük notlarla ün yapan dil dersleri Öğretmenlerin geneli ve özellikle anadil konuşmacı öğretmenler Sınav prosedürleri, özellikle de sözel bölümleri Yabancı dil öğrenmede başarısız geçmiş çabalar ve tecrübeler Farklı kültürel çevrelerle karşılaşma
Young (1991)	Öğrenenin dil öğrenmeye ilişkin inançları Kişisel ve kişilerarası kaygılar Öğretmenin dil öğrenmeyle ilgili inançları Öğretmen ve öğrenenler arasındaki iletişim Sınıf prosedürleri Dil sınavı araç gereçleri

## Kaygı Türleri

Kaygı duygusu çeşitli kaynaklarda açıklandığı görülmektedir. En çok bilenen kaygı türleri aşağıda verilmiştir:

### Durumluk Kaygı

Durum kaygısı kavramı, farklı bir tavrı anlatır. Durum kaygısı, dakikadan dakikaya değişen kaygı deneyimidir. Duygu, yoğun bir şekilde zaman içinde dalgalanır. Duyguların yoğunlaştığı, daha duyarlı bir otomatik sinir sisteminin olduğu ve bireyin kendini daha enerjik hissettiği durumdur. Bilişsel açıdan, birey diğer insanların ne düşündüğüne çok önem verir. Davranışsal açıdan ise, birey dahi kendi davranışını pekçok kez değerlendirir, hayali başarısızlıklar üzerinde kafa yorar ve sıklıkla durumdan uzaklaşmanın yollarını arar. Fiziksel olarak ise, hızlı kalp atışları, terleyen avuç içleri ve ovuşturulan eller durumsal kaygıyı gösterir (MacIntyre, 1999).

Durumluk kaygı, sadece belli durumlarla ilgilidir ve geçicidir. Bu duygu sadece tehdit edici bir durumla ve uyarıcılarla karşılaşıldığında ortaya çıkar. Sebebi diğer kişiler tarafından anlaşılabilir (Yağmur, 2016). Yüksek kaygısı olan öğrenci, dil öğrenirken durumsal kaygıyı yaşar ve bunu belli eder; kaygısı düşük olan öğrenci durumsal kaygıyı yaşamayarak göstermez (MacIntyre, 1999).

## **Sürekli Kaygı**

Belli özel durumlara bağlı olamayan genel ve devamlı olan bir kaygı türüdür. Bunun yanı sıra, bu tür kaygı kişiliğin bir parçasıdır; çevreden gelen tehlikelere bağlı değildir, sebebi anlaşılmaz ve kişiler herhangi bir olay ve durumda bunu yaşayabilmektedir (Yağmur, 2016).

## **Özel Durum Kaygısı**

Özel durum kaygısı sadece bir bağlamla veya durumla ilgilidir. Bu yüzden, zaman içinde sabittir, ama durumlar arasında sabit değildir. Sınav kaygısı, matematik ve dil kaygısı örnek olarak verilebilir. Çünkü konuşma yapmak, matematik çözmek ve yabancı bir dili kullanmak gibi belli bağlamları işaret eder. Her bir durum farklıdır. Birey birinde kendini gergin hissederken diğerinde etmeyebilir (MacIntyre, 1999). Özel durum kaygısı, bireyin belli bir durum ve zamanda kaygı duyma eğilimini gösterir. Bu kaygı türü, sürekli kaygının içinde yer alır. Bu yüzden, dil kaygısı özel durum kaygısıyla ilişkilendirilir (Kondo, 2010).

Öğrencilerin dil öğrenimlerine karşı olumsuz duygu oluşturmalarına sebep olan kaygının özel durum kaygısının olduğu belirtilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Akkaya, 2014). Kaygı, dil öğretiminin yapıldığı bir bağlam içinde kullanıldığında artık özel durum kaygı tepkisi gösterme grubuna girer. Psikologlar, bu kavramı genelde pek çok durumda kaygı taşıyan insanları sadece belli, özel yerlerde kaygı duyan insanlardan ayırmak için kullanmaktadırlar. Araştırmacılar ise, okul bağlamında sınav, matematik-fen gibi özel durumlarla ilgili özel durum kaygılarını ortaya koymuşlardır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

## **Engelleyici veya Olumsuz Kaygı ve Yardımcı veya Kolaylaştırıcı Kaygı**

Bazı dil araştırmacılarının kaygının olumlu tarafının olduğunu iddia etmelerine karşın, çoğu dil araştırması dil öğrenme performansı ve kaygı arasından negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Olumsuz kaygı bazen “engelleyici kaygı” şeklinde tanımlanır, çünkü olumsuz kaygı endişe ve öğrencinin kendisinden endişe etme gibi dolaylı; dilden kaçmayı ve derse katılımı azaltmak gibi doğrudan olmak üzere her iki şekilde pek çok yönden öğrencilerin performanslarına zarar verir. Zarar verici kaygı,

azalan motivasyonla, olumsuz tavır ve inançla ve dil performansı zorluklarıyla yakından ilgilidir (Oxford, 1999). Bazı araştırmalar ise, kaygının aslında “yardımcı” ve “kolaylaştırıcı” olduğuna vurgu yapmaktadır. Young (1991)’ın önde gelen alan uzmanlarına (Krashen, Hadley, Terrel ve Rardin) yaptığı röportajda *Kaygıya olumlu bir özellik bağdaştırabilir miyiz?* sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya, hepsi ortak bir noktayla cevap vermişlerdir: Yardımcı kaygı diye bir şey vardır ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinden söz edilebilir (Young, 1991).

### **İletişim, Sınav ve Kendini Olumsuz Değerlendirme Kaygısı**

Wörde (2003), kaygının sonucunda iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve kendini olumsuz değerlendirme kaygısı şeklinde üç farklı eğilimin olabileceğini söylemektedir. İletişim korkusu (kaygısı) insanları diğerlerinin önünde konuşabilmesini engeller ve bu korkuyla diğerlerini anlamamız da zorlaşır. Sınav kaygısı, başaramama duygusundan kaynaklanmaktadır ve yabancı dil performansında öğrenenlerin mükemmeliyetçi davranarak kendilerinden çok şey beklediklerinden dolayı meydana gelmektedir. Son olarak, bireyler, herhangi bir durumda diğerleri tarafından olumsuz olarak değerlendirmelerinden kaynaklanan bir korkuya ve endişeye kapılırlar.

### **Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısı Etkileri**

Dil kaygısı, yabancı dil öğrenenlerde akademik, bilişsel, sosyal ve kişisel etkilere sebep olur (MacIntyre, 1999). Bu tür olumsuz etkiler aşağıda özetlenmiştir:

#### **Akademik Etkisi**

Pek çok dil dersinde dil kaygısı ve notlar arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu da bize, dil kaygısı ve başarı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bir başka şey ise, dil kaygısı fazla ders çalışmayla ilişkilendirebilir. Birey, kaygısı yüzünden iyi performans gösteremediğinin farkındadır. Bu da, onu, dil öğrenme konusunda beklediklerinden daha az seviyede başarıyla karşı karşıya kalmasına neden olur (MacIntyre, 1999).

### **Bilişsel Etki**

Kaygının artması, öğrencinin kendi bilişsel durumuyla yakından alakalıdır ve tüm durum ve seviyelerde kaygı onun bilişsel performansına etki eder; başarısızlık düşünceleri, bir durumda nasıl performans gösterdiğiyle ilgili yaşanan endişe ve kendini alçaltıcı, küçük düşürücü düşünceler gibi. Bilgiyi işleme sürecinde, kaygı öğrenmenin hızını ve doğruluğunu etkiler. Kaygı, burada engelleyici olarak işlev gördüğü için öğrenci yeni kelimeleri, dilbilgisi kurallarını ve ifadeleri öğrenemeyebilir (MacIntyre, 1999).

### **Sosyal Etki**

Sosyal bağlamın, dil kaygısını etkilediği pek çok yol vardır. Yarışmacı atmosfere dayalı bir sınıf ortamı, öğretmenle olan zor iletişimler, utanma durumu, hedef dili konuşanlarla iletişim kurma fırsatı ve etnik gruplar arasındaki gerginlik dil kaygısını etkileyebilir (MacIntyre, 1999). Örneğin, insanlar içinde konuşmakta zaten zorluk çeken içe dönük bir öğrencinin dil öğrenim sürecinde öğrendiği yabancı dili konuşması istendiğinde yaşadığı kaygı daha da çok artabilir ve kaygı yüzünden istediği performansı da gösteremeyebilir. Bunun yanı sıra, İngilizce konuşma etkinliklerinde öğrencinin sevmediği, ilgilenmediği bir konuda konuşması istendiğinde yine bu durum konuşma performansını olumsuz etkilerken, ilgilendiği ve sevdiği bir konuyla ilgili yabancı dilde fikrini söylemek daha çok yapabileceği bir etkinlik olabilir.

### **Kişisel Etkisi**

Kaygının en çok sorun yaratan etkilerinin başında bireyin gösterdiği aşırı kaygı tepkisi vardır. Aşırı kaygı, çok nadir görülen bir durum olmasına rağmen, dil öğrenimi travmatik bir tecrübe haline de gelmemelidir. Ama maalesef bazı öğrenciler için durum böyledir (MacIntyre, 1999). Aşırı kaygılı bireylerin dil öğrenme süreçlerine katılmaları, onların kalplerinin hızlı artmasına ve terleme gibi fiziksel etkilerinin yanında başarısızlık düşünceleriyle kendilerini küçük düşürme duygusuna kapılma gibi bilişsel etkilerine de neden olabilir.

## **Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Kaygısının Azaltılması İçin Yapılması Gerekenler**

Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerinin duygularını analiz etmek durumunda oldukları için yaptıkları iş oldukça zordur. Ancak, yine de, tüm seviyelerde, dil öğrenmeyi artırmak ve güçlendirmek için öğretmenlerin dil kaygısını azaltma çalışmaları yapmaları çok önemlidir. Dil öğrenme kaygısını azaltmak için atılan her adım öğrenenlerin bir başka dili öğrenmesi için motivasyonlarının, derse katılımlarının ve başarılarının artırımıdır (Yerli, 2009). Çünkü sınıflarda yabancı dil öğretiminde, olumlu duyguların performansla olumsuz duygulardan daha çok ilişkili olduğu görülmektedir (Dewaele ve Alfawzan, 2018).

Genellikle eğitimciler, öğrencilerinin kaygısıyla baş ederken iki seçenekleri vardır: 1- Öğrencilerine, bu tür kaygılı durumlarla baş etmelerinde onlara yardımcı olurlar. 2- Öğrencileri için öğrenme alanını daha stresli duruma dönüştürürler. Tabii ki, bunlardan da önce, bir öğretmen dil öğrenme kaygısının varlığının farkına varmalıdır. Dil öğretmeni, ayrıca, öğrencilerinin düşük başarılarını onların yeteneksizliklerine, eksik bilgilerine ve güdülerine bağlamadan önce duydukları kaygının bunlara sebep olabileceğini düşünmelidir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Kaygıyı azaltmak için öğretmenler, özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinden önce öğrencileri hazırlayıcı resim gösterme, film izletme vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Konuşma etkinliklerine katılmaları için teşvik edici pekiştirici verilmelidir; ancak, zorlama yapılmamalıdır. Yapılan kısa sınavların tarihleri önceden verilerek öğrenenlerin kaygıları azaltılabilir. Ayrıca, sınavlar düzey belirleyici değil daha çok biçimlendirme ve yetiştirme amacıyla düzenlenmelidir. Yabancı dil derslerinin seçmeli hale getirilmesi kaygı düzeyini azaltmaya yardım olabilmektedir (Baş, 2014).

Kaygının azaltılmasına, öğretmen ve arkadaş desteği, öğrenme materyalinin seçimi, öğrenme çevresinin pozitif bir atmosfer havasıyla düzenlenmesi olumlu katkı sağlanmaktadır. Yabancı dil öğrenirken, öğrencilere eşit fırsatların sunulduğu ve öğretimde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik drama etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunların, doğru bir şekilde yönetebilmek için öğretmenlerin drama eğitimi almaları gerekmektedir (Erdoğan, 2013).

Öğretmenler, öğrencilerine karşı gözü açık ve sempatik olmalılar. Kaygı duyan öğrencileriyle yakından ilgilenmeli ve dil etkinliklerine onların katılmalarını sağlamalıdır (Yerli, 2009). Öğretmen, öğrencilerinin kaygılarını azaltmak için dinlenme egzersizleri, etkili öğretim stratejileri düzenleyebilir ve günlük tutturabilir. Ancak, dil öğrenim süreçleri içinde buna her zaman vakit ayıramayacağı için öğrenenler uygulamalarda ve rehberlik yapanlardan yardım almalıdırlar (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Öğretmen, öğrenci destekleme sistemi kurabilir ve belli öğrenci kaygılarının neden kaynaklandığını öğrenmek için sınıf iklimini sürekli gözlem altında tutmalıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Öğretmen öğrencileriyle empati kurarak onların rahatsızlığını azaltmaya çalışmalıdır. Öğrenciler için, güven duygusu ve olumlu tavır duygusu sınıftaki atmosfere yayılmalıdır. Onlara cevaplamaları için yeterince zaman verilmeli, akıcılık için yardımda bulunulmalıdır (Karabıyık ve Özkan, 2017). Sınıfta yaşanan kaygıyı azaltmak için, öğrencilere yapılacak çalışmalar için önceden hazırlık amacıyla ödev verilmelidir. Ayrıca, öğrencileri anadili İngilizce olan biriyle konuşmaya teşvik etmek gerekir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). İkili ve grupla çalışmalar düzenleyerek, kaygının azaltılması için adımlar atılmalıdır (Atlı, 2017).

Son olarak ise, öğretmenler öğrenenlerin İngilizce öğrenirken yaptıkları hata düzeltimi yöntemi ve sıklığı ile ilgili yeni bir tavır sergileyebilirler. Dil öğrenirken yapılan hatalar ya anadilimizden ya da yabancı dil öğrenirken ki gelişimsel süreçten kaynaklanır (Harmer, 2001). Davranışçılığa dayalı İngilizce öğretim metodlarında (örneğin, dil işitimi yöntemi 'audiolingualism'), hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi gerektiğine inanılırken, daha sonra dil öğretim yöntemlerinin iletişim tabanlı yöntemlere (communicative method) yönelim göstermesiyle birlikte hatalara daha çok tolerans gösterilmeye başlandı. Araştırmacılar, konuşma aktivitelerinde, yabancı dildeki akıcılığın önemli olduğunu ve her hatanın düzeltilmesinin gerekli olmadığı veya etkinlik sonunda düzeltilmesi gerektiği konusunda, ancak yapı üzerinde yapılan hataların ise yine öğrenenin motivasyonunu bozmadan düzeltilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler (Johnson ve Johnson, 1999; Harmer, 2001). Öğretmen, hata düzeltmelerinde yeni bir strateji belirleyebilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Öğrencilere hata yapmaktan korkmamaları gerektiği vurgulanmalıdır (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Açıkça hata düzeltme davranışından uzak durmalıdır (Karabıyık ve

Özkan, 2017). Hataları tanınmanın ve düzeltilmenin uygun bir yolu bulunmalıdır; olabildiğince üstü kapalı bir şekilde yapılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin gösterdikleri başarılar için pozitif dönüt verilmelidir (Atlı, 2017).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma yöntem (nicel ve nitel birlikte) kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, çalışmayı yürüten araştırmacı bir çalışma içinde veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntemi, onların yaklaşım ve kavramlarını birleştirmektedir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak, genelde nicel ya da nitel veriye ağırlık verilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da, nicel veriler katılımcılardan toplanmaya devam ederken aynı öğrenciler arasından ve öğretmenlerden gönüllü olarak maximum çeşitlemeyle seçilenlerden nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda Kişisel Bilgi Formu, İngilizce Özyeterlik İnancı ve Yabancı Dil Kaygı Ölçekleri (bkz. Ek 1) uygulanmıştır. Diğer taraftan, araştırmanın nitel boyutu için araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (bkz. Ek 2), öğrenciler içinse Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu (bkz. Ek 3) yüz yüze görüşme tekniği ile uygulanmıştır.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Tokat il merkezi ve ilçelerinde araştırmanın nicel amacı doğrultusunda 11. ve 12. sınıfta sözel (Türkçe-Sosyal), sayısal (Matematik-Fen), eşit ağırlık (Türkçe-Matematik) ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören 1188 Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, bu bölümlerin her birinin en az bir sınıf düzeyinde bile olsa temsil edildiği okullar (Tokat il merkezi 3 okul, ilçe merkezlerinde 4 okul) dâhil edilerek toplamda 7 okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.



Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Nicel Boyut)

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Yaş	16	147	12.4
	17	697	58.7
	18	316	26.6
	19	28	2.4
Cinsiyet	Kadın	698	58.8
	Erkek	490	41.2
Sınıf	11	693	58.3
	12	495	41.7
Ağırlıklı Bölüm	Sözel	83	7.0
	Eşit Ağırlık	288	24.2
	Sayısal	671	56.5
	Yabancı Dil	146	12.3
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	62	5.2
	Okuryazar	47	4.0
	İlkokul Mezunu	537	45.2
	Ortaokul Mezunu	248	20.9
	Lise Mezunu	221	18.6
	Yükseköğretim Mezunu	73	6.1
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	11	0.9
	Okuryazar	21	1.8
	İlkokul Mezunu	330	27.8
	Ortaokul Mezunu	249	21.0
	Lise Mezunu	341	28.7
	Yükseköğretim Mezunu	236	19.9
Aile Geliri	Gelir giderden az	165	13.9
	Gelir gider eşit	777	65.4
	Gelir giderden fazla	246	20.7
	Toplam	1188	100.0
İngilizce'ye Okul Dışında Ayrılan Zaman	Hiç	671	56.5
	Haftada 1-2 Saat	238	20.0
	Haftada 3-4 Saat	126	10.6
	Haftada 5 Saat ve Fazlası	153	12.9
	Toplam	1188	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların yaş aralığının 16-19 arasında olduğu ve çoğunluğunun 17 yaşında (%58.7) olduğu görülmektedir. Tablodaki diğer bir değişken olan cinsiyet değişkeni incelendiğinde, kadın katılımcıların (%58.8) erkek katılımcılardan (%41.2) fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıfları incelendiğinde ise 11. sınıfa devam edenlerin (%58.3) 12. sınıftaki öğrencilerden (%41.7) daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılanların ağırlıklı bölümleri incelendiğinde, çoğunluğunun sayısal bölümde (%56.5) öğrenim gördüğü, en azının ise sözel bölümde (%7.0) olduğu ortadadır. Katılımcıların anne eğitim durumları incelendiğinde ise, katılımcıların yarısından fazlasının (%54.2) annesinin ilkokul mezunu olduğu, en az oranı ise anne eğitim durumunun okuryazar olmayanlarda (%5.2) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, katılımcıların baba eğitim durumunda ise, büyük çoğunluğu lise mezunu olduğu (%28.7), en azının ise okuryazar olmayan (%0.9) kısmın

oluşturduğu görülmektedir. Gelir değişkeni için, katılımcıların çoğunluğunun (%65.4) gelir ve giderinin eşit olduğu görülmektedir. Son olarak ise, katılımcıların hafta boyu İngilizce öğrenmek için okul dışında ayırdıkları zaman miktarına bakıldığında yarıdan fazla katılımcının (%56.5) hiç zaman ayırmadığı ve sadece çok az bir kısmının (%12.9) haftada 5 Saat ve fazlası bir zamanı İngilizce öğrenmeye ayırdığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel örneklemini aynı okullarda okuyan 17 öğrenci ve 15 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri (Nitel Boyut)

	Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Öğretmen	Cinsiyet	Erkek	8	53.4
		Kadın	7	46.6
		Toplam	15	100.0
Öğrenci	Çalışma Yılı	>5 Yıl	11	73.3
		<5 Yıl	4	26.7
		Toplam	15	100.0
Öğrenci	Cinsiyet	Erkek	11	64.7
		Kadın	6	35.3
		Toplam	17	100.0
	Sınıf	11	12	70.5
		12	5	29.5
		Toplam	17	100.0
	Ağırlıklı Bölüm	Yabancı Dil	5	29.4
		Eşit Ağırlık	4	23.5
		Sayısal	5	29.4
		Sözel	3	17.6
	Toplam	17	100.0	

Tablo 3'te görüldüğü üzere, erkek öğretmen katılımcıların oranı (%53.4) kadın katılımcılardan (%46.6) fazladır ve 5 yıldan fazla çalışma yılına sahip olan katılımcıların oranı (%73.3) 5 yıldan daha az olanlarınkinden (%26.7) daha yüksektir. Diğer taraftan, öğrenci katılımcıları arasında erkeklerin oranı (%64.7) kadın katılımcılardan (%35.3) daha yüksektir. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğunu 11. sınıf (%70.5) öğrencileri oluşturmaktadır. Son olarak ise, sayısal ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin oranı eşit ve en fazla iken (%29.4), en az katılım oranı sözel bölümü (%17.6) öğrencilerine aittir.

Görüşme yapılan öğretmen ve öğrencileri belirlerken kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu şekilde, farklı nitelikteki öğretmen ve öğrencilerden (farklı cinsiyet, farklı ağırlıklı

bölüm, farklı sınıf) görüş alınmak amaçlanmıştır. Ayrıca, örnekleme katılımcı sayısını belirlemek için doyum prensibine önem verilmiştir. Genellikle çalışmalarda katılımcı doyumunu 10-15 aralığında sağlanabilir (Yıldırım and Şimşek, 2011). Bu nedenle, yapılan bireysel görüşmelerde aynı görüş, düşünce ve temalar tekrar etmeye başlayınca doyum sağlandığı düşünülüp görüşme yapımı sonlandırılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda katılımcıların İngilizce özyeterlik inançlarını belirlemek için "İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği", katılımcıların İngilizce öğrenme kaygılarını ölçmek için ise "Yabancı Dil Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

İngilizce Dersi İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği (İDİİÖİÖ, bkz. Ek 1), Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplamda 34 maddesi olan ölçeğin seçenekleri 5'li Likert türünde "Bana Hiç Uymuyor (1)", "Çok Az Uyuyor (2)", "Biraz Uyuyor (3)", "Oldukça Uyuyor (4)" ve "Bana Tamamen Uyuyor (5)" aralıklarındadır. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 34 iken en yüksek puan 170'tir. Araştırmada uygulanan bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.94$ 'tür (Yanar ve Bümen, 2012).

Yabancı Dil Kaygı Ölçeği (YDKÖ, bkz. Ek 1) ise katılımcıların İngilizce kaygılarını belirlemek için Doğan (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Fikrim Yok (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" aralıklarındadır. Araştırmaya katılanların ölçekten alabilecekleri en düşük puan 27 iken en yüksek puan 135'tir. Araştırmada uygulanan bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.91$ 'dir (Doğan, 2008).

Son olarak, çalışmanın nitel boyutunda araştırmanın temelini oluşturan iki değişken (İngilizce özyeterlik ve kaygı) hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları kullanılmıştır. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen

Görüşme Formu'nda (bkz. Ek 2) katılımcılara demografik bilgilerinden sonra İngilizce dersi, İngilizce mesleği, öğrencilerinde gördükleri veya hissettikleri İngilizce özyeterlik ve kaygı ile ilgili 6 tane madde ve maddelere bağlı alt maddeler mevcuttur. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu'yla (bkz. Ek 3) birlikte ise, görüşmeye katılan öğrencilere demografik bilgilerinin ardından İngilizce dersi, İngilizce dersine karşı ilgi ve tutumları, İngilizce özyeterlik ve kaygısına ilişkin 5 tane soru ve alt soru yöneltilmiştir. Bu formlar, ilk önce, tez çalışması başında danışmanla birlikte oluşturulmuştur. Sonrasında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, I. dönem içinde, ilk düzeltmeler yapıldıktan sonra 2 öğretmen (Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) ve 2 öğrenciden (11. sınıf sözel öğrencileri) formların dili ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş alınmıştır. Yine aynı dönemde, 2 öğretim üyesi (Her biri farklı üniversitelerde Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı öğretim üyesi) ve doktora düzeyinde çalışma yapan 4 farklı kişiden (Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı bölümünde doktora çalışması yürüten ve/veya araştırma görevlileri) uzman görüşü alındıktan sonra gelen dönütler ışığında dil ve içerik açısından son düzeltmeleri yapılmıştır. Formlarla birlikte görüşmeler gerçekleştirilmeden önce 2 İngilizce öğretmeni ve 2 sözel ve eşit ağırlık bölümü öğrencileriyle deneme uygulaması yapıldıktan sonra görüşmelere başlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama süreci araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutu için 2017-2018 eğitim-öğretim yılının II. döneminde başlamıştır. Her iki veri türünün de toplanması o dönemin sonuna kadar sürmüştür. Resmi izinle birlikte (bkz. Ek 4) gidilen okullarda okul idarelerinden anketlerin uygulanması ve görüşmelerin yapılması için izin istenmiştir. Gerekli kolaylıkların sağlanmasıyla Tokat ilinde toplam 7 okulda (Tokat merkezi 3 okul, ilçelerinde 4 okulda olmak üzere) araştırmanın nicel boyutu için toplamda 1203 öğrenciye anket uygulanmıştır; ancak, eksik verilerden dolayı bunların 1188'i araştırma analizine dahil edilmiştir.

Nicel boyut için araştırmanın anketlerinin öğrenciler tarafından doldurulması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ölçeklerden elde edilen verilerin tamamı SPSS 22 sürümü analiz yazılımına aktarılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için gerekli olan veriler ise görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Nitel boyuttaki öğretmen ve öğrenci görüşmeleri 10-15 dakika sürmüştür. Öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ses kaydına

alınmıştır ve sonrasında betimsel analiz için bilgisayarda yazı formuna dönüştürülmüştür.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutunda anketlerden elde edilen veriler SPSS 22 paket yazılımına analiz için aktarılmıştır. İlk adımda, genel değerlendirme sonrasında kayıp ve eksik verileri olan toplam 15 anket analiz dışında tutulmuştur ve sonraki tüm nicel boyut analizleri 1188 anket üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan iki ölçeğe ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için katılımcıların her iki ölçekten aldıkları puanların basıklık ve çarpıklık sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnanç Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygı Ölçeği Toplam Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık Sonuçları

Ölçekler (Toplam Puanlar)	Basıklık	Çarpıklık
İngilizce Özyeterlik İnanç Ölçeği	-.343	.479
İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeği	-.363	.192

Tablo 4'te görüldüğü gibi ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasındadır. Bu nedenle, analizler normal dağılım kabul edilerek sürdürülmüştür (Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014; Field, 2013). Bu nedenle, bulguların analizleri için normal dağılım analiz yöntemleri (parametrik testler) kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda bulgular elde edilirken, "İngilizce Dersi İle İlgili Öz yeterlik İnanç Ölçeği" ve "Yabancı Dil Kaygı Ölçeği" ölçeklerinin verilerini incelerken yüzde, ortalama, t-testi (2 gruba sahip olan değişkenlerin analizler için), tek yönlü varyans analizi (Anova) testleri (2'den fazla gruba sahip olan değişkenlerin analizleri için) kullanılmıştır. Anova testinde anlamlılık yönünü bulmak için ise, örneklem grupları arasında homojenlik yoksa (Levene testi=  $p < .05$  ise) Games-Howell testinin; homojenlik var (Levene testi=  $p > .05$  ise) ve gruplar arasında fark az ise Gabriel testini, eşit ise Regwq veya Tukey testlerini, çok fark var ise Hochberg's GT2 testinin kullanılması uygun görülmektedir (Field, 2013). Bu bağlamda, araştırma boyunca Anova testinde anlamlılık yönünü bulmak için genellikle gruplar arasında homojenlik

sağlanamadığından dolayı Games-Howell testi ve homojenlik sağlandığında gruplar arasında farkın fazla olmasından dolayı Hochberg's GT2 testi kullanılmıştır. Son olarak, iki ölçek arasındaki ilişkinin ortaya konulması için veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı Pearson ilişki testi uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Analizini yaparken sırayla veriler kodlandı, temalar bulundu, veriler kodlara ve temalara göre organize edilmesi sağlandı ve bulgular yorumlandı. Kısaca, birbirine benzeyen görüş ve düşünceler belirli ana ve alt temalar içinde toplanarak okuyucular için daha anlaşılır ve açık hale dönüştürülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcıların görüşleri tırnak içinde verilmiştir ve görüşmenin yapıldığı öğretmen ve öğrenciye ait bilgi kısaltmalarla verilmiştir [Öğrn.1 (K/12/Dil) = Öğrenci 1 (Kadın/12.Sınıf/Dil Bölümü; Öğrt.1 (E/15)= Öğretmen 1 (Erkek/15 yıllık öğretmen)]. Görüşme yapılan 15 öğretmen ve 17 öğrenciyle görüşme süresi toplam 5 saat 33 dakika (320 dakika) tutmuştur. Bu veriler MicrosoftWord formatında yazılı hale gelince (Times New Roman, 10 punto, 1.5 satır aralığı ile iki yana yaslı) sorular dâhil normal sayfa düzeninde 38 sayfadan oluşmuştur. En uzun görüşme 13 dakika, en kısa görüşme ise 6 dakika sürmüştür.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın altı alt amacına ilişkin verilerden elde edilen nicel ve nitel analiz sonuçları sunulmuştur.

#### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ait “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç ve İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri nasıldır?” sorusundan elde edilen bulgular, yapılan analizler ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

#### İngilizce Dersi Özyeterlik İnancı Ölçeği ve İngilizce Öğrenme Kaygısı Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Analizleri

Katılımcıların İngilizce dersi özyeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İngilizce Dersi Özyeterlik İnancı Ölçeği Alt Boyut Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	M. No	Madde Adı	$\bar{x}$	ss
Okuma	1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	2.86	1.10
	2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	2.26	1.08
	3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	2.91	1.29
	4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	2.63	1.26
	5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	2.84	1.19
	6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	2.59	1.18
	7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	2.60	1.19
	8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	2.81	1.31
	Toplam		2.69	1.00
Yazma	1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1.99	1.10
	2	İngilizce paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	2.01	1.12
	3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	2.43	1.31
	4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	2.18	1.14
	5	Bir şeyi İngilizce yazdığımında, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	2.49	1.30
	6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	2.23	1.20
	7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	2.17	1.19
	8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim	2.40	1.24

		(Özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)		
	9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	2.32	1.20
	10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	3.19	1.40
	Toplam		2.34	.90
Dinleme	1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	2.73	1.05
	2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	2.38	1.14
	3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurgulamaları anlayabilirim.	2.49	1.22
	4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	2.40	1.12
	5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	2.45	1.16
	6	İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	2.49	1.17
	7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	2.45	1.29
	8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	2.58	1.17
	9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	2.90	1.24
	10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	2.75	1.31
	Toplam		2.56	.97
Konuşma	1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer yön bulma, alış-veriş.. vb.)	2.67	1.29
	2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim (Üniversiteye giriş, iş başvurusu.. vb.)	2.17	1.16
	3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	2.17	1.13
	4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	2.60	1.12
	5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka bir şekilde ifade edebilirim.	2.53	1.28
	6	Anadili İngilizce olan birinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	2.09	2.09
	Toplam		2.37	1.01
Genel	Toplam		2.49	.90

Tablo 5'te görüldüğü üzere, katılımcıların okuma becerisinde “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.” maddesine en yüksek düzeyde ( $\bar{x}=2.91$ ), “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.” maddesine ise en düşük düzeyde ( $\bar{x}=2.26$ ) katıldıkları tespit edilmiştir. Okuma becerisinin tamamına bakıldığında ise katılımcıların genel olarak “biraz uyuyor=orta düzey” düzeyinde ( $\bar{x}=2.69$ ) görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer bir alt beceri olan yazmaya bakıldığında, katılımcıların “İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.” maddesine en yüksek düzeyde ( $\bar{x}= 3.19$ ) görüş bildirdikleri, “İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.” maddesine ise en düşük düzeyde ( $\bar{x}= 1.99$ ) görüş bildirdikleri görülmektedir. Yazma becerisine verilen katılımcıların değerlendirmesine bakıldığında genel olarak “biraz uyuyor” ile ortalamanın biraz altında ( $\bar{x}= 2.34$ ) görüş bildirildiği ortaya çıkmıştır. Dinleme becerinin katılımcı



değerlendirme ortalamaları incelendiğinde, “İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.” maddesini en yüksek düzeyde ( $\bar{x}=2.90$ ), “Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.” maddesine ise en düşük düzeyde ( $\bar{x}=2.38$ ) katıldıkları görülmektedir. Dinleme becerisinin geneline bakıldığında ise öncekiler gibi “biraz uyuyor=orta düzey” ( $\bar{x}=2.56$ ) şeklinde genel görüş bildirildiği tespit edilmiştir. Son olarak ölçeğin son alt boyutu olan konuşma becerisine bakıldığında ise “Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce’yi kullanarak karşılayabilirim (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer yön bulma, alış-veriş.. vb.)” maddesini en yüksek düzeyde ( $\bar{x}= 2.67$ ); “Anadili İngilizce olan birinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.” maddesini ise en düşük düzeyde ( $\bar{x}= 2.09$ ) değerlendirdikleri görülmektedir. Konuşma becerisinde de genel olarak katılımcıların “biraz uyuyor” ile ortalamanın biraz altında ( $\bar{x}=2.37$ ) görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. İngilizce özyeterlik inanç ölçeğinin tüm alt boyutlarının geneline bakıldığında ise, katılımcıların maddelerin çoğunluğu için “biraz uyuyor=orta düzey” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak, katılımcıların ölçekten genel ve alt boyutlarda aldıkları puanlar incelendiğinde orta düzeyde ( $\bar{x}= 2.49$ ) İngilizce özyeterlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların İngilizce öğrenimini etkileyen yabancı dil kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma puanları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

M. No	Madde Adı	$\bar{x}$	ss
1	İngilizce derslerinde konuşma sırası bana geldiğinde elim ayağım titrer.	2.84	1.42
2	İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılırım.	3.19	1.40
3	Kendi anadili İngilizce olan biriyle konuşmak beni huzursuz eder.	2.70	1.33
4	İngilizceyi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim.	2.89	1.39
5	İngilizce derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin çarptığını hissederim.	2.75	1.37
6	Her zaman diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılırım.	2.70	1.37
7	İngilizce derslerinde gönüllü olarak bir soruya cevap vermekten çekinirim.	2.62	1.36
8	İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerimi iyi organize edemediğimden kafam karışır.	3.10	1.31
9	İngilizce konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanırım.	2.67	1.27
10	İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkarım.	2.44	1.35
11	İngilizce telaffuzum konuşmak için yeterli düzeyde değildir.	3.11	1.39
12	Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.	2.11	1.18
13	İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazırda beklediği düşüncesi beni korkutur.	2.20	1.26
14	İngilizce derslerinde iyi hazırlanmış olsam bile yine kaygı duyarım.	2.61	1.35

15	İngilizce derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissederim.	2.33	1.24
16	İngilizce dersleri hızlı ilerledikçe geride kalmaktan korkarım.	2.48	1.31
17	İngilizce derslerinde dinlediğimiz kaset ve CD'leri anlayamazsam endişelenirim.	2.65	1.30
18	İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissederim.	3.02	1.34
19	İngilizce soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelenirim.	2.97	1.36
20	İngilizce sınavına ne kadar fazla çalışırsam kafam o kadar fazla karışır.	2.57	1.36
21	İngilizce dersleri sırasında, sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.	2.93	1.40
22	İngilizce derslerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	2.85	1.36
23	İngilizce sınavlarında kendimi rahatsız hissederim.	2.58	1.34
24	Sürekli olarak diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşünürüm.	2.56	1.37
25	İngilizce ders saatlerinin artırılması beni rahatsız eder.	2.89	1.50
26	Öğretmenimin İngilizce dersinde söylediği şeyleri anlayamamak beni korkutur.	2.68	1.32
27	Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmekten çekinirim.	2.25	1.35
	Toplam	2.69	.93

Tablo 6 yakından incelendiğinde, 27 maddesi bulunan İngilizce öğrenme kaygısı ölçeğinde katılımcılar “*İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılıyorum.*” maddesini en yüksek düzeyde ( $\bar{x}= 3.19$ ) değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan, katılımcıların “*Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.*” maddesini en düşük düzeyde ( $\bar{x}= 2.11$ ) değerlendirmişlerdir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına genel olarak bakıldığında ise “Katılmıyorum” ve “Fikrim Yok” (2-3 arasında) görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, katılımcıların orta düzeyde ( $\bar{x}= 2.69$ ) İngilizce öğrenimi kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

### İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaca ait “*Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri; cinsiyete, yaşa, öğrencilerin okudukları ağırlıklı bölüme, anne-baba eğitim durumlarına, sınıf seviyelerine, sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamana, aile gelirin'e göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?*” sorusundan elde edilen bulgular, yapılan analizler ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

### Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu

Araştırmaya katılanların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Bağımsız Örneklemeler T-Testi Sonucu

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okuma	Kadın	698	2.69	.97	1186	.051	.95
	Erkek	490	2.69	1.04			
Yazma	Kadın	698	2.37	.88	1186	1.18	.23
	Erkek	490	2.30	.92			
Dinleme	Kadın	698	2.58	.96	1186	.868	.38
	Erkek	490	2.53	.98			
Konuşma	Kadın	698	2.32	1.02	1186	-2.07	.03*
	Erkek	490	2.44	1.01			
Toplam	Kadın	698	2.50	.88	1186	.222	.82
	Erkek	490	2.49	.92			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, katılımcıların İngilizce özyeterlik ölçeği genel ve alt boyut puanları arasındaki farklar cinsiyet değişkeni açısından 'konuşma' alt boyutu hariç istatistiksel olarak anlamlı değildir,  $t(1186) = .222$ ,  $p > .05$ . Ancak, ölçeğin 'konuşma' alt boyutunda katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(1186) = -2.07$ ,  $p < .05$ . Ölçeğin konuşma alt boyutunda erkek katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin ( $\bar{x} = 2.44$ ) kadın katılımcılardan ( $\bar{x} = 2.32$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu

Araştırmaya katılanların yaşları 16-19 arasında değişmektedir; bu nedenle, yaş değişkeni dört grup olarak incelemeye alınmıştır. Katılımcıların yaşlarına göre İngilizce özyeterlik inanç ölçeği puanları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	16	147	2.83	.91	7.86	.00*	16-19
	17	697	2.75	.98			17-19
	18	316	2.53	1.05			18-19
	19	28	1.09	.93			
	Toplam	1188	2.69	1.00			
Yazma	16	147	2.46	.83	4.27	.00*	16-19
	17	697	2.37	.89			17-19
	18	316	2.25	.94			
	19	28	1.92	.88			
	Toplam	1188	2.34	.90			
Dinleme	16	147	2.68	.93	6.56	.00*	16-19

	17	697	2.62	.95			17-19
	18	316	2.44	1.01			18-19
	19	28	1.99	.95			
	Toplam	1188	2.56	.97			
Konuşma	16	147	2.51	.98	3.40	.01*	16-19
	17	697	2.40	1.01			17-19
	18	316	2.28	1.03			
	19	28	1.98	.97			
	Toplam	1188	2.37	1.01			
Toplam	16	147	2.62	.84	6.29	.00*	16-19
	17	697	2.54	.89			17-19
	18	316	2.38	.94			18-19
	19	28	1.99	.88			
	Toplam	1188	2.49	.90			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’deki analiz sonuçları katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin yaşları bakımından genel ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(3, 1184) = 6.29, p < .05$ . Başka bir deyişle, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri farklı yaşlara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi farklı yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg’s GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda; okuma, dinleme ve genel ölçek boyutunda 16, 17 ve 18 yaş grubu katılımcılarının İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin 19 yaş grubu katılımcılarından daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yazma ve konuşma alt boyutlarda 16 ve 17 yaş grubundaki katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin 19 yaş grubu katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, grupta yaşı 19’dan (gruptaki en yüksek yaş) küçük olanların (16, 17 ve 18) İngilizce özyeterlik düzeylerinin yaşı 19 olanlardan yüksek olduğunu varsayabiliriz; ancak, katılımcıların yaşlarının grup içinde küçükten büyüğe artmasıyla (16, 17, 18 ve 19 şeklinde) İngilizce özyeterlik seviyelerinde değişim olduğu söylenemez.

### **Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu**

Katılımcıların sınıf seviyelerine göre İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel olarak anlamsal bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Okuma	11	693	2.83	.92	960.53	5.82	.00*
	12	495	2.48	1.07			
Yazma	11	693	2.43	.84	978.73	3.91	.00*
	12	495	2.22	.96			
Dinleme	11	693	2.68	.90	975.08	4.83	.00*
	12	495	2.40	1.03			
Konuşma	11	693	2.47	.99	1186	4.09	.00*
	12	495	2.23	1.03			
Toplam	11	693	2.61	.84	969.40	5.00	.00*
	12	495	2.34	.96			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri genel ve tüm alt boyutlarda sınıf seviyeleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir,  $t(969.40)=5.00$ ,  $p<.05$ . Ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin (okuma  $\bar{x}=2.83$ , yazma  $\bar{x}=2.43$ , dinleme  $\bar{x}=2.68$ , konuşma  $\bar{x}=2.47$  ve genel toplam  $\bar{x}=2.61$ ) 12. sınıf öğrencilerinin algı düzeylerinden (okuma  $\bar{x}=2.48$ , yazma  $\bar{x}=2.22$ , dinleme  $\bar{x}=2.40$ , konuşma  $\bar{x}=2.23$  ve genel toplam  $\bar{x}=2.34$ ) daha yüksek olduğu açıkça görülmektedir.

### Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu

Katılımcıların anne ve baba eğitim seviyelerine göre İngilizce özyeterlik düzeylerini belirlemek için tek yönlü varyans (Anova) analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10 ve 11'de verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Anne Eğt. Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Okuryazar Değil	62	2.26	.87	11.96	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	47	2.44	1.24			
	İlkokul	537	2.56	.96			
	Ortaokul	248	2.77	.96			
	Lise	221	2.89	.99			
	Yükseköğretim	73	3.27	1.00			
	Toplam	1188	2.69	1.00			
Yazma	Okuryazar Değil	62	2.00	.70	8.61	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	47	2.23	1.12			
	İlkokul	537	2.24	.84			
	Ortaokul	248	2.39	.87			
	Lise	221	2.49	.93			

	Yükseköğretim	73	2.80	1.06			
	Toplam	1188	2.34	.90			
Dinleme	Okuryazar Değil	62	2.19	.86	13.73	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil
	Okuryazar	47	2.33	1.04			Lise-Okuryazar Değil
	İlkokul	537	2.42	.92			Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Ortaokul	248	2.65	.94			
	Lise	221	2.75	.96			
	Yükseköğretim	73	3.21	1.08			
	Toplam	1188	2.56	.97			
Konuşma	Okuryazar Değil	62	2.02	.83	14.23	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil
	Okuryazar	47	2.15	1.16			Lise-Okuryazar Değil
	İlkokul	537	2.23	.95			Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Ortaokul	248	2.38	.96			
	Lise	221	2.61	1.05			
	Yükseköğretim	73	3.09	1.12			
	Toplam	1188	2.37	1.01			
Toplam	Okuryazar Değil	62	2.12	.75	13.58	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil
	Okuryazar	47	2.30	1.08			Lise-Okuryazar Değil
	İlkokul	537	2.37	.84			Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Ortaokul	248	2.55	.86			
	Lise	221	2.68	.92			
	Yükseköğretim	73	3.08	.99			
	Toplam	1188	2.49	.90			

\*Ortalamlar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin anne eğitim seviyesi açısından ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(5, 1182) = 13.58, p < .05$ . Başka bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri annelerinin farklı eğitim seviyelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi anne eğitim seviyeleri arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla okuma ve dinleme alt boyutları homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan analizin sonucunda, annesi ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olanların İngilizce okuma ve dinleme özyeterlik algı düzeylerinin annesi okuryazar olmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yine, yazma, konuşma ve genel boyutta gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, annesi ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce yazma, konuşma ve genel özyeterlik algı düzeylerinin annesi okuryazar olmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, anne eğitim seviyesi okuryazar olan (Ortaokul, Lise ve Yükseköğretim mezunu) katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyinin Okuryazar olmayanlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir; ancak, katılımcıların annelerinin

eğitim seviyesinin artmasıyla (ilkokul, ortaokul, lise vb. şeklinde) İngilizce özyeterlik düzeylerinde farklılaşma olduğu söylenemez.

Tablo 11. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Baba Eğt. Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Okuryazar Değil	11	1.79	.60	15.14	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	21	2.48	1.16			
	İlkokul	330	2.38	.98			
	Ortaokul	249	2.63	.92			
	Lise	341	2.86	1.01			
	Yükseköğretim	236	2.99	.96			
	Toplam	1188	2.69	1.00			
Yazma	Okuryazar Değil	11	1.69	.64	9.84	.00*	Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	21	2.33	1.15			
	İlkokul	330	2.13	.83			
	Ortaokul	249	2.26	.82			
	Lise	341	2.47	.93			
	Yükseköğretim	236	2.57	.94			
	Toplam	1188	2.34	.90			
Dinleme	Okuryazar Değil	11	1.90	.91	14.31	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	21	2.56	1.12			
	İlkokul	330	2.26	.91			
	Ortaokul	249	2.50	.91			
	Lise	341	2.70	.96			
	Yükseköğretim	236	2.87	.98			
	Toplam	1188	2.56	.97			
Konuşma	Okuryazar Değil	11	1.42	.52	15.21	.00*	Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	21	2.39	1.20			
	İlkokul	330	2.08	.89			
	Ortaokul	249	2.27	.94			
	Lise	341	2.53	1.07			
	Yükseköğretim	236	2.70	1.03			
	Toplam	1188	2.37	1.01			
Toplam	Okuryazar Değil	11	1.72	.59	15.30	.00*	Ortaokul-Okuryazar Değil Lise-Okuryazar Değil Yükseköğr.-Okuryazar Değil
	Okuryazar	21	2.44	1.09			
	İlkokul	330	2.22	.83			
	Ortaokul	249	2.42	.83			
	Lise	341	2.64	.92			
	Yükseköğretim	236	2.78	.91			
	Toplam	1188	2.49	.90			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin baba eğitim düzeyi açısından ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(5, 1182) = 15.30, p < .05$ . Yani, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri babalarının eğitim seviyelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi baba eğitim seviyeleri arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla okuma, dinleme alt boyutlarında ve genel ölçekte gruplar homojen dağıldığı (Levene

testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan incelemenin sonucunda, babası ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olanların İngilizce okuma, dinleme ve genel ölçekte özyeterlik algı düzeylerinin babası okuryazar olmayanlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, yazma ve konuşma alt boyutlarda gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, babası lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce yazma ve konuşma özyeterlik algı düzeylerinin babası okuryazar olmayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların baba eğitim seviyesi okuryazar olanların (Ortaokul, Lise ve Yükseköğretim mezunu) İngilizce özyeterlik düzeyinin Okuryazar olmayanlarınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir; ancak, katılımcıların babalarının eğitim seviyesinin artmasıyla (ilkokul, ortaokul, lise vb. şeklinde) İngilizce özyeterlik düzeylerinde değişim olduğu söylenemez.

### **Katılımcıların Lisedeki Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu**

Katılımcıların lisede okudukları ağırlıklı bölüm türüne göre İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin nasıl farklılaştığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12 'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Okudukları Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Ağırlıklı Bölüm	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Sözel	83	2.12	1.02	75.33	.00*	Sayısal-Sözel
	Eşit Ağırlık	288	2.41	.93			Sayısal-Eşit Ağırlık
	Sayısal	671	2.66	.93			Yabancı Dil-Sözel
	Yabancı Dil	146	3.68	.78			Yabancı Dil-Eşit Ağırlık
	Toplam	1188	2.69	1.00			Yabancı Dil-Sayısal
Yazma	Sözel	83	1.91	.91	85.36	.00*	Sayısal-Sözel
	Eşit Ağırlık	288	2.11	.83			Sayısal-Eşit Ağırlık
	Sayısal	671	2.28	.82			Yabancı Dil-Sözel
	Yabancı Dil	146	3.32	.73			Yabancı Dil-Eşit Ağırlık
	Toplam	1188	2.34	.90			Yabancı Dil-Sayısal
Dinleme	Sözel	83	2.05	.93	81.36	.00*	Sayısal-Sözel
	Eşit Ağırlık	288	2.31	.90			Sayısal-Eşit Ağırlık
	Sayısal	671	2.52	.89			Yabancı Dil-Sözel
	Yabancı Dil	146	3.57	.78			Yabancı Dil-Eşit Ağırlık
	Toplam	1188	2.56	.97			Yabancı Dil-Sayısal
Konuşma	Sözel	83	1.84	.91	81.87	.00*	Sayısal-Sözel
	Eşit Ağırlık	288	2.06	.93			Sayısal-Eşit Ağırlık



	Sayısal	671	2.34	.93			Yabancı Dil-Sözel
	Yabancı Dil	146	3.42	.87			Yabancı Dil-Eşit Ağırlık
	Toplam	1188	2.37	1.00			Yabancı Dil-Sayısal
Toplam	Sözel	83	1.99	.88	95.54	.00*	Sayısal-Sözel
	Eşit Ağırlık	288	2.23	.81			Sayısal-Eşit Ağırlık
	Sayısal	671	2.45	.82			Yabancı Dil-Sözel
	Yabancı Dil	146	3.49	.71			Yabancı Dil-Eşit Ağırlık
	Toplam	1188	2.49	.90			Yabancı Dil-Sayısal

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12'deki veriler katılımcıların İngilizce özyeterlik algı seviyelerinin lisede okunan ağırlıklı bölüm bakımından ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir  $F(3, 1184) = 95.54, p < .05$ . Diğer bir deyişle, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri lisede öğrenim gördükleri ağırlıklı bölüme (sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil) bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermektedir. Katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi ağırlıklı bölümler arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla okuma alt boyutunda gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan bu testin sonucunda, lisede sayısal bölümde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik algı düzeylerinin eşit ağırlık ve sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerden ve yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik algı düzeylerinin sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yazma, dinleme, konuşma alt boyutlarında ve toplamda gruplar homojen dağıldığı için (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan analizin sonucunda, sayısal bölümde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma, dinleme, konuşma ve genel özyeterlik algı düzeylerinin eşit ağırlık ve sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerden ve yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma, dinleme, konuşma ve genel özyeterlik algı düzeylerinin sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

### **Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu**

Çalışmaya katılanların İngilizce öğrenmek için okul dışında ayırdıkları zaman miktarına göre İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin nasıl farklılaştığını bulmak için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13 'te sunulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Zaman Miktarı	n	$\bar{x}$	s	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Hiç	671	2.25	.845	169.07	.00*	5 Saat-Hiç
	Haftada 1-2 Saat	238	2.95	.830			5 Saat-1/2 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	3.16	.847			5 Saat-3/4 Saat
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	3.80	.844			1/2 Saat-Hiç
	Toplam	1188	2.69	1.00			3/4 Saat-Hiç
Yazma	Hiç	671	1.97	.726	153.69	.00*	5 Saat-Hiç
	Haftada 1-2 Saat	238	2.54	.796			5 Saat-1/2 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	2.73	.831			5 Saat-3/4 Saat
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	3.34	.844			1/2 Saat-Hiç
	Toplam	1188	2.34	.904			3/4 Saat-Hiç
Dinleme	Hiç	671	2.15	.782	176.12	.00*	5 Saat-Hiç
	Haftada 1-2 Saat	238	2.77	.819			5 Saat-1/2 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	3.01	.891			5 Saat-3/4 Saat
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	3.69	.837			1/2 Saat-Hiç
	Toplam	1188	2.56	.971			3/4 Saat-Hiç
Konuşma	Hiç	671	1.95	.805	154.15	.00*	5 Saat-Hiç
	Haftada 1-2 Saat	238	2.59	.914			5 Saat-1/2 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	2.84	.940			5 Saat-3/4 Saat
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	3.49	.971			1/2 Saat-Hiç
	Toplam	1188	2.37	1.01			3/4 Saat-Hiç
Toplam	Hiç	671	2.09	.706	199.93	.00*	5 Saat-Hiç
	Haftada 1-2 Saat	238	2.71	.751			5 Saat-1/2 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	2.93	.810			5 Saat-3/4 Saat
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	3.58	.786			1/2 Saat-Hiç
	Toplam	1188	2.49	.904			3/4 Saat-Hiç
							3/4 Saat-1/2 Saat

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'teki veriler katılımcıların İngilizce özyeterlik algı seviyelerinin okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman miktarı açısından ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir  $F(3, 1184) = 199.93, p < .05$ . Yani, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman miktarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi zaman miktarları arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla okuma, dinleme alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda gruplar homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, İngilizce'ye haftada 5 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin İngilizce dinleme ve genel özyeterlik algı düzeylerinin hiç zaman ayırmayan, haftada 1-2 saat ayıran ve haftada 3-4 saat ayıran öğrencilerin İngilizce dinleme ve genel özyeterlik algı düzeylerinden, haftada 3-4 saat ve 1-2 saat ayıranların haftada hiç zaman ayırmayanlardan ve haftada 3-4 saat

ayırانların haftada 1-2 saat ayırانlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, İngilizce'ye haftada 5 saatten fazla zaman ayırان öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik düzeylerinin hiç zaman ayırmayan, haftada 1-2 saat ayırان ve haftada 3-4 saat ayırان öğrencilerin İngilizce okuma özyeterlik düzeylerinden, haftada 3-4 saat ve 1-2 saat ayırانların haftada hiç zaman ayırmayanlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları hangi zaman miktarları arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yazma ve konuşma alt boyutunda gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, ölçeğin yazma ve konuşma alt boyutlarında haftada 5 saatten fazla İngilizce'ye zaman ayırان öğrencilerin İngilizce yazma ve konuşma özyeterlik algılarının haftada 3-4 saat, haftada 1-2 saat ve haftada hiç zaman ayırmayanlardan; haftalık 3-4 saat ayırانlar ve 1-2 saat ayırان öğrencilerin İngilizce yazma ve konuşma özyeterlik algılarının hafta boyu hiç zaman ayırmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Katılımcıların Aile Gelirlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Durumu**

Katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin aile gelirlerine bağılı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Katılımcıların Aile Gelirine Göre İngilizce Özyeterlik İnanç Algılarının Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Aile Geliri	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okuma	Gelir giderden az	165	2.31	1.02	26.69	.00*	G. giderden çok-G. giderden az
	Gelir gider eşit	777	2.66	.97			G. giderden çok-G. gider eşit
	Gelir giderden çok	246	3.02	.98			G. gider eşit- G. giderden az
	Toplam	1188	2.69	1.00			
Yazma	Gelir giderden az	165	2.09	.92	17.41	.00*	G. giderden çok-G. giderden az
	Gelir gider eşit	777	2.31	.87			G. giderden çok-G. gider eşit
	Gelir giderden çok	246	2.60	.93			G. gider eşit- G. giderden az
	Toplam	1188	2.34	.90			
Dinleme	Gelir giderden az	165	2.31	.99	13.39	.00*	G. giderden çok-G. giderden az
	Gelir gider eşit	777	2.54	.94			G. giderden çok-G. gider eşit
	Gelir giderden çok	246	2.80	.98			G. gider eşit- G. giderden az
	Toplam	1188	2.56	.97			
Konuşma	Gelir giderden az	165	2.10	.99	19.32	.00*	G. giderden çok-G. giderden az
	Gelir gider eşit	777	2.33	.98			G. giderden çok-G. gider eşit
	Gelir giderden çok	246	2.69	1.05			G. gider eşit- G. giderden az
	Toplam	1188	2.37	1.01			

Toplam	Gelir giderden az	165	2.21	.90	21.24	.00*	G. giderden çok-G. giderden az
	Gelir gider eşit	777	2.46	.87			G. giderden çok-G. gider eşit
	Gelir giderden çok	246	2.77	.90			G. gider eşit- G. giderden az
	Toplam	1188	2.49	.90			G. giderden çok-G. giderden az

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı seviyelerinin aile geliri açısından ölçeğin genel ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir  $F(2, 1185) = 21.24, p < .05$ . Diğer bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri aile gelirine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeylerinin hangi aile geliri grupları arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genel boyutunda gruplar homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan incelemenin sonucunda, ölçeğin tüm alt boyutlarında ve genel boyutunda *gelir giderden çok* diyen öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının *gelir gider eşit* ve *gelir giderden az* diyen öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarından ve *gelir gider eşit* diyen öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının *gelir giderden az* diyen öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak, ailesinin ekonomik durumu iyi olan katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyinin kötü olanlarınkinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaca ait “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri; cinsiyete, yaşa, öğrencilerin okudukları ağırlıklı bölüme, anne-baba eğitim durumlarına, sınıf seviyelerine, sınıf dışında İngilizce'ye ayırdıkları zamana, aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusundan elde edilen bulgular, yapılan analizler ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

### Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Çalışmada yer alan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre nasıl farklılaştığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonucu

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İngilizce Öğrenme	Kadın	698	2.78	.90	1186	3.96	.00*
Kaygısı	Erkek	490	2.57	.94			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $t(1186) = 3.96$ ,  $p < .05$ . Araştırmadaki kadın katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı ortalamalarının ( $\bar{x} = 2.78$ ) erkek katılımcılarınkinden ( $\bar{x} = 2.57$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, kadın katılımcıların İngilizce öğrenirken erkeklerden daha fazla kaygı hissettikleri söylenilebilir.

### Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Araştırmaya katılanların yaşları 16-19 arasındadır; bu nedenle, yaş değişkeni dört grup olarak incelemeye alınmıştır. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Yaşlarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	s	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce	16	147	2.75	.91	1.61	.18	Yok
Öğrenme	17	697	2.65	.89			
Kaygısı	18	316	2.75	.99			
	19	28	2.91	1.12			
Toplam		1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16'daki analiz sonuçları katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir,  $F(3, 1184) = 1.61$ ,  $p > .05$ . Diğer bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermemektedir.

## Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Katılımcıların sınıf seviyelerine göre İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Seviyesi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
İngilizce Öğrenme	11	693	2.69	.88	985.85	-.31	.75
Kaygısı	12	495	2.70	.99			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin sınıf seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir,  $t(985.85) = -.31$ ,  $p > .05$ . Başka bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri sınıf seviyelerine bağlı olarak değişim göstermemektedir.

## Katılımcıların Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Katılımcıların anne ve baba eğitim durumlarına göre İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını öğrenmek için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18 ve 19'da verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Anne Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce Öğrenme Kaygısı	Okuryazar Değil	62	2.97	.90	4.58	.00*	Okuryazar Değil-Yükseköğret. İlkokul-Yükseköğret. Ortaokul-Yükseköğret.
	Okuryazar	47	2.64	1.14			
	İlkokul	537	2.75	.91			
	Ortaokul	248	2.69	.88			
	Lise Mezunu	221	2.62	.94			
	Yükseköğretim	73	2.29	.89			
	Toplam	1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinde anne eğitim seviyesi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir,  $F(5, 1182) = 4.58$ ,  $p < .05$ . Başka bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri annelerinin farklı eğitim seviyelerine bağlı olarak anlamlı bir

şekilde değişmektedir. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin hangi anne eğitim seviyeleri arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gruplar homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, annesi okuryazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin annesi yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 19. Katılımcıların Baba Eğitim Seviyelerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce Öğrenme Kaygısı	Okuryazar Değil	11	3.84	.89	8.59	.00*	Okuryazar Değil-Okuryazar
	Okuryazar	21	2.36	1.06			Okuryazar Değil-İlkokul
	İlkokul	330	2.80	.96			Okuryazar Değil-Ortaokul
	Ortaokul	249	2.83	.93			Okuryazar Değil-Lise
	Lise	341	2.60	.86			Okuryazar Değil-Yükseköğret.
	Yükseköğretim	236	2.50	.89			
Toplam		1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19'daki verilere yakından bakıldığında, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinde baba eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $F(5, 1182) = 8.59$ ,  $p < .05$ . Yani, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyeleri babalarının eğitim seviyelerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermektedir. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin hangi baba eğitim seviyeleri arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gruplar homojen dağıldığı (Levene testi=  $p > .05$ ) ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüğü farkı fazla olduğu için post hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, babası okuryazar olmayan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin babası okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların baba eğitim seviyesi okuryazar olmayanların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin diğer tüm eğitim seviyelerine göre (ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim) daha yüksek olduğu söylenebilir.

## Katılımcıların Lisedeki Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Katılımcıların lisede okudukları ağırlıklı bölüm türüne göre İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20. Katılımcıların Lisede Okudukları Ağırlıklı Bölümlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Ağırlıklı Bölüm	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce Öğrenme Kaygısı	Sözel	83	2.72	1.23	3.32	.01*	Eşit Ağırlık - Yabancı Dil
	Eşit Ağırlık	288	2.81	.96			
	Sayısal	671	2.68	.89			
	Yabancı Dil	146	2.52	.80			
	Toplam	1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20'deki bulgular katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinde lisede okunan ağırlıklı bölüm bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir  $F(3, 1184) = 3.32, p < .05$ . Diğer bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri lisede öğrenim gördükleri ağırlıklı bölüme (sözel, eşit ağırlık, sayısal ve yabancı dil) bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin hangi ağırlıklı bölümler arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan bu testin sonucunda, lisede eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

## Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Çalışmaya katılanların İngilizce öğrenmek için okul dışında ayırdıkları zaman miktarına göre İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin nasıl farklılaştığını bulmak için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de verilmiştir.



Tablo 21. Katılımcıların Okul Dışında İngilizce'ye Ayırdıkları Zaman Miktarına Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Zaman Miktarı	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce Öğrenme Kaygısı	Hiç	671	2.87	.94	21.40	.00*	Hiç - 1/2 Saat
	Haftada 1-2 Saat	238	2.56	.84			Hiç - 3/4 Saat
	Haftada 3-4 Saat	126	2.46	.82			Hiç - 5 Saat ve fazlası
	Haftada 5 Saatten Fazlası	153	2.32	.92			
	Toplam	1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21'deki veriler katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman miktarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir  $F(3, 1184) = 21.40, p < .05$ . Diğer bir deyişle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları zaman miktarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişim göstermektedir. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin okul dışında İngilizce'ye ayırdıkları hangi zaman miktarları arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan testin sonucunda, hafta boyu İngilizce dersine hiç zaman ayırmayan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin bu ders için haftada 1-2 saat, haftada 3-4 saat ve haftada 5 saatten fazla zaman ayıran katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

### Katılımcıların Aile Gelirlerine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Durumu

Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin aile gelirlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analiz testi (Anova) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Katılımcıların Aile Gelirine Göre İngilizce Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Boyut	Aile Geliri	n	$\bar{x}$	ss	F	p	Anlamlı Fark
İngilizce Öğrenme Kaygısı	Gelir giderden az	165	3.03	1.06	19.92	.00*	G. giderden az-G. gider eşit
	Gelir-gider eşit	777	2.70	.89			G. giderden az-G. giderden çok
	Gelir giderden çok	246	2.45	.86			G. gider eşit-G. giderden çok
	Toplam	1188	2.69	.93			

\*Ortalamalar arası fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin aile geliri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği

görülmektedir  $F(2, 1185) = 19.92, p < .05$ . Diğer bir ifadeyle, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri aile gelirine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin hangi aile geliri grupları arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gruplar homojen dağılmadığı için (Levene testi=  $p < .05$ ) post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır (Field, 2013). Yapılan analizin sonucunda, aile geliri *gelir giderden az* olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin aile geliri *gelir gider eşit* ve *gelir giderden çok* olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu ve aile geliri *gelir gider eşit* olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin aile geliri *gelir giderden çok* olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların aile gelirlerinin tatmin edici seviyede olmamasının onların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerini artıran bir durum olduğu söylenebilir.

#### Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Dördüncü alt amaca ait “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusundan elde edilen bulgular, yapılan analizler ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

#### Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnançları ve İngilizce Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki

Katılımcıların genel ve tüm alt boyutlarda İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri ve İngilizce öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı Pearson ilişki testi analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Katılımcıların İngilizce Özyeterlik İnançları ve İngilizce Öğrenme Kaygıları Arasındaki İlişki Düzeyini Gösteren Pearson Analizi Sonuçları

	İngilizce Özyeterlik	İngilizce Kaygı	Özyeterlik Okuma	Özyeterlik Yazma	Özyeterlik Dinleme	Özyeterlik Konuşma
İngilizce Özyeterlik	r 1.00					
İngilizce Kaygı	r -.354*	1.00				
Özyeterlik	r .937*	-.339*	1.00			

Okuma						
Özyeterlik	r	.929*	-.286*	.833*	1.00	
Yazma						
Özyeterlik	r	.948*	-.336*	.854*	.815*	1.00
Dinleme						
Özyeterlik	r	.914*	-.378*	.806*	.803*	.849*
Konuşma						1.00

\*İlişkiler .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23'teki veriler genel ölçek boyutunda incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik algı düzeyleri ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde (0.70-0.30), negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir,  $r(1188) = -.354$ ,  $p < .05$ . Bunun yanı sıra, sonuçlar İngilizce özyeterlik inanç ölçeğinin alt boyutlarında da İngilizce öğrenme kaygı düzeyleriyle aynı şekilde negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir [okuma( $r$ )=  $-.339$ ,  $p < .05$ ; yazma( $r$ )=  $-.286$ ,  $p < .05$ ; dinleme( $r$ )=  $-.336$ ,  $p < .05$  ve konuşma( $r$ )=  $-.378$ ,  $p < .05$ ]. Sonuç olarak, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri yükseldikçe İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin azaldığı veya bunun tam tersi eğilimde, katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyi azaldıkça İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin arttığı varsayılabilir.

### Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Beşinci alt amaca ait “Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizce öğrenme kaygıları hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusu nicel verilerin toplandığı okullarda farklı bölümlerden toplam 17 öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin betimsel analizi yapılmıştır ve sonuçta 3 tema ve bu temalara ait kodlar (alt başlıklar) elde edilmiştir. Bu temalar, *İngilizce Öğrenme*, *İngilizce’de Dört Beceri* ve *İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları*’dır. Öğrencilerin görüşlerini yansıtan temalar, temalara bağlı kodlar ve görüş sayıları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğrencilerin Görüşlerinden Oluşturulan Tema, Kod ve Görüş Sayısı

Temalar	Kodlar	Görüş Sayısı
İngilizce Öğrenme	İngilizce öğrenme faaliyetleri	12
	İngilizce öğrenmenin önemi	10
İngilizce’de Dört Beceri	En çok sevilen beceri: Okuma ve konuşma	16
	En az sevilen beceri: Yazma ve konuşma	15
İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları	Başarısız olma	10
	Yanlış telaffuz	6

Tablo 24 yakından incelendiğinde, öğrenci görüşlerinden derlenen *İngilizce Öğrenme* temasına ilişkin *İngilizce öğrenme faaliyetleri* ve *İngilizce öğrenmenin önemi*

olmak üzere 2 kod çıkarılmıştır. Yine, öğrenci görüşlerinden derlenen *İngilizce’de Dört Beceri* adlı temaya ait *En Çok Sevilen Beceri: Okuma ve Konuşma* ve *En Az Sevilen Beceri: Yazma ve Konuşma* olmak üzere 2 kod oluşturulmuştur. Son olarak, *İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları* temasına ait *Başarısız Olma* ve *Yanlış Telaffuz* olmak üzere 2 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan tüm bu tema, kod, görüş sayısı ve bunlara ilişkin öğrenci görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılar aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

## İngilizce Öğrenme

Konuyla ilgili görüşülen öğrencilerinin düşüncelerinden çıkarılan *İngilizce Öğrenme* teması içindeki görüşler *İngilizce öğrenme faaliyetleri* ve *İngilizce öğrenmenin önemi* olmak üzere iki alt başlık (kod) altında toplanmıştır. Bunlara ilişkin inceleme ve örnek görüş ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

**İngilizce öğrenme faaliyetleri (görüş sayısı=12).** Görüşüne başvuru alan 17 öğrenciden 12 tanesi bu konuya ilişkin görüş bildirmiş olup alınan örnek görüş ifadeleri aşağıda belirtilmektedir:

Öğrn.1 (K/12/Dil): “Okulda, deneme ve test çözüyoruz. ... Zaman buldukça yabancı dizi alt yazılı izliyorum. Kelime ezberliyorum.”

Öğrn.2 (K/12/Dil): “Gramer (dil bilgisi) çalışıyorum, kelime ezberliyorum ve test çözüyorum. ... (okul dışında) Alt yazılı filmler izlemek ve İngilizce şarkılar dinliyorum. Ancak, şu anda bunlara çok fazla zamanım olmadığı için yapamıyorum.”

Öğrn.3(E/11/Dil): “Gramer (dil bilgisi), okuma yazma çalışmaları yapıyoruz okulda. Okul dışında ise, İngilizce film ve oyunlar kullanırım. Telefon uygulamalarında arkadaşlarımla diyalog kurarım.”

Öğrn.4 (E/11/EA): “Okulda, gramer öğreniyoruz. Fiillerin 1.,2., ve 3. hallerini ezberliyoruz. Okul dışında çalışmıyorum.”

Öğrn.5 (K/11/Say): “...sınıfta, önce konu anlatımı yapılıyor. Ardından akıllı tahtadan pekiştirme amacıyla örnekler çözüyoruz. Dışarda ise sadece İngilizce müzik dinliyorum.”

Öğrn.7 (E/12/Say): “Senelerdir basit etkinlikler ve zamanları (gelecek ve geçmiş gibi) işliyoruz. Yazılılara hazırlanıp hiç bir öğrendiğimiz şeyi kullanamıyoruz. ...Sadece aklamla geliştirmek için diyalog (konuşma) içeren bir sohbet gerçekleştiriyoruz.”

Öğrn.8 (E/11/Dil): “Sınıfta, çeviriler, okuma etkinlikleri ve gramer (dilbilgisi) vb. etkinlikler yaparak geçiriyorum. Ayrıca, yurt dışından arkadaş edinmeye çalışıyorum. Ama şu ana kadar başarısız oldum. Ayrıca, telefonum veya kullandığım eşyaları İngilizce olarak kullanıyorum. Bir de çevremdeki eşyalara İngilizce etiket yapııştırıyorum.”

Öğrn.9 (K/11/Dil): “Yabancı dil sınıfı olduğum için gramer ağırlıklı olarak writing ve vocabulary isliyoruz. Kendimi geliştirebilmek için yabancı diziler izliyorum. İnternet üzerinden yabancı insanlarla chat yapıyorum veya şarkı dinliyorum. Telaffuzumu geliştirmeye çalışıyorum.”

Öğrn.11 (E/12/Say): “...yabancı diziler ve filmler izliyorum.”

Öğrn.13 (K/11/EA): “4 saat İngilizcemiz var. 2 saat İngilizce alt yazılı film izliyoruz. Buna bayılıyorum. 1 saat çeviri ve dilbilgisi 1 saat de kitaptan ders işliyoruz.”

Öğrn.14 (K/11/Say): “...yabancı diziler izliyorum ve çeviriler yapıyorum.”

Öğrn.17 (K/11/Say): “Listening, reading, writing ve kahoot gibi etkinlikler yapıyoruz. Ayrıca, konu ile ilgili oyunlar oynuyoruz.”

Öğrencilerin konuya ilişkin yukarıdaki görüşleri dikkate alındığında bölüm gözetmeksizin hepsinin İngilizce becerileri üzerine okulda çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bazılarının ise yine okul dışında ek olarak müzik dinledikleri, yabancı film ve dizi izledikleri, çeviri yaptıkları ve son olarak ise İngilizce bilen yabancılarla dil becerilerini geliştirmek için sosyal medya üzerinden iletişime geçtikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okul içindeki İngilizce öğrenimini okul dışına da taşıdıkları görülmektedir.

**İngilizce öğrenmenin önemi (görüş sayısı=10).** Bu konuyla ilgili olarak 17 kişiden toplam 10 kişi görüş bildirmiş olup alınan örnek görüş ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğrn.1 (K/12/Dil): “[İngilizce öğrenmek] çok güzel hissettiriyor. Genel olarak yeni bir dil öğrenmek güzel hissettiriyor. .... çünkü gerekli buluyorum. ....iş hayatından çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

Öğrn.2 (K/12/Dil): “[Öğrenmek] bazen mutlu hissettiriyor ama bazen de hiç İngilizce konuşamayacağımı düşünüp kaygılanıyorum.... İngilizce her yerde bizim için gerekli olacak, sürekli karşımıza çıkacak.”

Öğrn.3 (E/11/Dil): “[İngilizce öğrenmek] heyecanlandırıyor. ... Çünkü farklı kültürlerden etkileniyorum, içinde olmayı istiyorum.”

Öğrn.4 (E/11/EA): “[İngilizce öğrenmek] ilgi alanıma girmediği için pek mutlu etmiyor. ...[İngilizce Öğrenmek] gerekli buluyorum. Her alanda gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Öğrn.6 (K/12/EA): “İngilizce bilmek, güzel hissettiriyor. Kendimi gelişmiş hissediyorum. Gerekli buluyorum ama gramer ihtiyacım olmadığını düşünüyorum. Konuşacak kadar bilsem yeter.”

Öğrn.7 (E/12/Say): “Aslında İngilizce öğrenmek beni heyecanlandırıyor. Çünkü yeni bir dil yeni bir kültür demek. Ama galiba sistem bu konuda elverişli değil. (Ayrıca), İngilizce kesinlikle gerekli. Nedeni, insan kendini geliştirmeli ve çevresine faydalı olmalı.”

Öğrn.8 (E/11/Dil): “İngilizce öğrenmek bana yeni bir bakış açısı katıyor. Sadece bir dil olarak değil ayrı bir kültür olarak görüyorum. Daha fazla öğrendikçe merakım daha da artıyor. ...İngilizce öğrenmek tabii ki de gerekli. Çünkü şöyle düşünün: Bu bir şifre çözmek gibi. Size yazılan şifreli bir mesaj var gibi ve siz bunu Türkçe’ye çevirerek anlayabiliyorsunuz. Benim için harika bir sebep.”

Öğrn.10 (E/12/EA): “Başka dilleri öğrenmek insanı mutlu ediyor, başkasına kendimizi ifade edebiliyoruz.”

Öğrn.12 (K/11/Dil): “Kendimi çok değişik bir o kadar da mutlu hissediyorum. Başka bir dil konuşabilmek harika bir duygu. İsterse okuldaki derslerde çok başarılı olayım, yine de İngilizce bilmiş olmanın mutluluğunu vermez. ...Gerekli bir şey olduğunu düşünüyorum ve her insanın az da olsa bilmesi gerekir bence. İngilizce artık hayatımızın her yerinde, herşeyin üstünde. İngilizce yazılar yazıyorum, bu en basit örnek. Daha bir sürü neden var.”

Öğrn.14 (K/11/Say): “İngilizce’yi çok seviyorum fakat verilen dersleri yetersiz bulduğum için sıkılıyorum. ...Sonuç olarak bir dünya dili ve ülkemizin gelişmesi için bu tarz şeyleri öğrenmemiz gerekli.”

Görüşme yapılan öğrencilerin yukarıdaki düşünceleri göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin İngilizce’nin yabancı dil olarak gerekli olduğu konusunda hemfikir oldukları kolayca anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, İngilizce öğrenmenin onlarda güzel duygular uyandırdığı konusunda hemfikir oldukları da görüşlerinde açığa vurulmuştur.

## İngilizce'de Dört Beceri

Görüşme analizinden bu tema altında *En Çok Sevilen Beceri: Okuma ve Konuşma* ve *En Az Sevilen Beceri: Yazma ve Konuşma* olmak üzere iki alt başlık (kod) oluşturulmuştur. Bu iki alt başlığa ait inceleme ve örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

**En çok sevilen beceri: okuma ve konuşma (görüş sayısı=16).** Bu alt başlıkla ilgili konuşulan 17 öğrenciden 16 kişi görüş bildirmiş olup alınan örnek ifadeler aşağıdadır:

Öğrn.3 (E/11/Dil): "...okuma, konuşma; daha iyi yapabildiğim için."

Öğrn.7 (E/12/Say): "Konuşma. Sebebi, İngilizce'nin bilgi vererek öğrenileceğini düşünmüyorum. Sonucu zaten ülkemizde görüyoruz. Çok fazla konuşularak daha iyi öğrenileceğini düşünüyorum."

Öğrn.8 (E/11/Dil): "Çeviriyi, okumayı ve konuşmayı ve dinlemeyi tercih ederim. Çünkü yazmayı pek sevdiğim söylenemez."

Öğrn.10 (E 12 EA): "...dinleme ve okuma. Çünkü farklı yapılarla karşılaşıyorum."

Öğrn.12 (K/11/Dil): "Daha çok okumayı seviyorum. Çünkü her metinde farklı şeyler öğreniyorum. Bu nedenle çok ilgimi çekip daha rahat anlıyorum. Konuşmayı da seviyorum, fakat okulda çok heyecanlanıyorum."

Öğrn.13 (K/11/EA) : "Okuma ve konuşma becerileri. Çünkü kelimeleri telaffuz edince İngilizce öğrenmiş gibi hissediyorum."

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere, görüşülen öğrencilerden 9 kişi okumayı, 7 kişi ise konuşmayı en çok sevdikleri İngilizce öğrenme becerisi olarak belirtmişlerdir.

**En az sevilen beceri: yazma ve konuşma (görüş sayısı=15).** Görüşülen toplam 17 katılımcıdan 15 tanesi konuyla ilgili görüş bildirmiş olup alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrn.2 (K/12/Dil): "Konuşma becerisi... Çünkü konuşurken gramere (dilbilgisine) uygun konuşmaya çalışacağım diye her şeyi unutuyorum."

Öğrn.3 (E/11/Dil): "...yazma ve dinleme; zor geldiği için."

Öğrn.6 (K/12/EA): "...yazma, çünkü bazı kelimelerin nasıl yazıldığını bilmiyorum."

Öğrn.7 (E/12/Say): “Yazmayı tercih etmem. Daha okuyamadığım bir şeyi yazmak bana itici geliyor.”

Öğrn.8 (E/11/Dil): "Yazmayı daha tercih ederim. Çünkü pek sevmiyorum ve görüldüğü üzere yazım da çok iyi değil.”

Öğrn.9 (K/11/Dil): “...sanırım yazmanın daha az olmasını tercih ederdim. Öğrenci, diğer üç seçenekte başarılı olduğu takdirde yazmayı zaten becerir.”

Öğrn.10 (E/12/EA): “...yazma! Çünkü vurgunun veya en önemli ögenin nereye geleceğini bilmiyorum.”

Öğrn.13 (K 11 EA): “Yazma ve dinleme hoşuma gitmiyor. Sıkılıyorum.”

Öğrn.15 (K/11/Dil): “Sanırım konuşma becerisi. İngilizce’ye karşı değil ama konuşarak pek ifade edilmeyen yabancı dil.”

Öğrn.16 (K/11/EA): “...konuşma. Çünkü İngilizce konuşamıyorum.”

Görüşülen öğrenciler arasında en az sevilen ve istenilen İngilizce öğrenme becerisi için 8 kişi yazmayı, 7 kişi ise konuşmayı belirtmişlerdir. Bu durumda, İngilizce becerisi olarak ‘konuşma’ neredeyse yarısı tarafından sevilen ancak diğer yarısı tarafından tercih edilmeyen bir İngilizce öğrenme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **İngilizce Öğrenme Kaynakları**

Görüşülen 17 öğrencinin düşüncelerinden oluşturulan bu tema içinde *Başarısız Olma* ve *Yanlış Telaffuz* olmak üzere iki tane alt başlık (kod) oluşturulmuştur. Bunlara ilişkin inceleme ve örnek görüş ifadeleri aşağıda verilmiştir:

**Başarısız olma (görüş sayısı=10).** Bu konuya ilişkin görüşülen toplam 17 kişiden 10 tanesi görüş bildirmiş olup alınan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

Öğrn.5 (K/11/Say): “Öğretmenimizin bir anda tahtaya kaldırması ve bilmemek beni kaygılandırıyor.”

Öğrn.7 (E/12/Say): “Yeterli düzeyde öğrendiğimi düşünmediğim için kaygılanıyorum. Bir de yazılılar için galiba.”

Öğrn.9 (K/11/Dil): “Bazı konuları anlayamadığım takdirde başarısız olmaktan korkuyorum.”

Öğrn.10 (E/12/EA): “Yapamam korkusu ve endişesi ön yargısı var.”

Öğrn.13 (K/11/EA): “Yanlış yapmak, öğrenmemek, konuşmamak, kuralları yanlış



yerleştirmek beni endişelendiriyor ve başarısız oluyorum. Endişeleniyorum. Yanlış söylemekten, yapmaktan korkuyor ve çok heyecanlanıyorum.”

Öğrn.15 (K/11/Dil): “Anlayamamak. Karşısındaki kişiye duygularımı aktaramamak ve yanlış anlaşılmak... ..rezil olma korkusu gibi bir şey var olduğu için herkes duyabilir bence. Çok normal bence.”

Öğrn.16 (K/11/EA): “Yapamazsam o kadar kelimeyi aklımda tutamazsam korkusu var.”

Öğrn.2 (K/12/Dil): “Evet duyuyorum. Çünkü yanlış bir şey yaptığımda gülünç duruma düşmekten korkuyorum.”

Görüşülen öğrencilerin ifadelerinden yola çıkararak, İngilizce dersini anlayamadıklarını ve bu nedenle strese girip başarısız oldukları görülmektedir. İngilizce dersine yönelik bu olumsuz ilgi ve tutumları onların endişe duymalarına sebep olmaktadır.

**Yanlış telaffuz (görüş sayısı=6).** Görüşülen 17 öğrenciden 6 kişi bu konuyla ilgili görüş bildirmiş olup alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrn.1 (K/12/Dil): “...İngilizce’yi başaramayacağımı düşünüp stres yapıyorum. Telaffuzum iyi olmadığı için başarısız olduğumu düşünüyorum.”

Öğrn.5 (K/11/Say): “Yanlış telaffuz etmekten ya da yanlış cevap vermekten endişe duyuyorum.”

Öğrn.7 (E/12/Say): “Bir tek yanlış telaffuz yüzünden endişe duyduğum olmuştur. Fakat bu da bir zaman sonra geçiyor.”

Öğrn.9 (K/11/Dil): “Konuşurken, okurken ve dinlerken endişe duyabilirim. Telaffuzda da yeterli olmadığım için ve dinlemede de aksan değişikliği yüzünden kelimeleri tam olarak algılayamıyorum.”

Öğrn.11 (E/12/Say): “Evet, konuşurken kelimeleri telaffuz edememekten çekinirim.”

Öğrn.13 (K/11/EA): “Endişeleniyorum. Yanlış söylemekten, yapmaktan korkuyor ve çok heyecanlanıyorum.”

Görüşülen öğrencilerin yukarıdaki düşünceleri incelendiğinde, İngilizce kelimeleri yanlış söylemenin (kelimeleri yanlış telaffuz etmek) onlarda endişe, strese ve heyecana sebebiyet verdiği görülmektedir.

### Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular

Altıncı alt amaca ait “Ortaöğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve İngilizce öğrenme kaygıları hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna yine nicel verilerin toplandığı liselerde görev yapan 15 İngilizce öğretmeninden görüş derlemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonucunda 4 tema ve bu temalara ait kodlar (alt başlıklar) çıkarılmıştır. Bu temalar *İngilizce Öğretmenliği*, *İngilizce Öğretim Sorunları*, *Öğrencilerin İngilizce’ye Karşı İlgisi ve Tutumları* ve *Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları*’dır. Temalar, temalara ait kodlar ve görüş sayıları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinden Oluşturulan Tema, Kod ve Görüş Sayısı

Temalar	Kodlar	Görüş Sayısı
İngilizce Öğretmenliği	Sevilen bir meslek olması	7
	Zor ve yorucu olması	5
İngilizce Öğretim Sorunları	Öğrencilerin ilgisizliği	8
	Velilerin İngilizce’ye önem vermemeleri	6
	Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar	6
	Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar	8
Öğrencilerin İngilizce’ye Karşı İlgisi ve Tutumları	İngilizce dersine önem vermeme	9
	Derse katılım ve özgüven duygusu	8
Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları	Yanlış yapma korkusu	5
	Küçük düşme korkusu	6

Tablo 25 bilgileri incelendiğinde, öğretmen görüşlerinden oluşturulan *İngilizce Öğretmenliği* temasına ait *Sevilen bir meslek olması* ve *Zor ve yorucu olması* olmak üzere 2 kod çıkarılmıştır. *İngilizce Öğretim Sorunları* temasından *Öğrencilerin ilgisizliği*, *Velilerin İngilizce’ye önem vermemeleri*, *Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar* ve *Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar* olmak üzere 4 kod çıkarılmıştır. Üçüncü tema olan *Öğrencilerin İngilizce’ye karşı ilgisi ve tutumları* teması altında *İngilizce dersine önem vermeme* ve *Derse katılım ve özgüven duygusu* kodları oluşturulmuştur. Son olarak, *Öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısı kaynakları* teması altında *Yanlış yapma korkusu* ve *Küçük düşme korkusu* kodları oluşturulmuştur. Tüm bu tema, kod, görüş sayısı ve bunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

## İngilizce Öğretmenliği

İngilizce öğretmenlik mesleği teması altında öğretmenlerin bireysel görüşleri, *Sevilen bir meslek olması* ve *Zor ve yorucu olması* olarak iki alt başlıkta (kodlarda) toplanmıştır.

**Sevilen bir meslek olması (görüş sayısı=7).** Görüşülen 15 İngilizce öğretmeninden 7 kişi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir; örnek görüş ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Öğrt.1 (E/15): “Üniversite hayatı ve meslek yaşamı olarak gayet keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum. Yurt dışı Erasmus projeleri ve diğer yönleri mesleğimize renk katan unsurlardır.”

Öğrt.2 (E/9): “...çok zevkli bir meslek, memnunum.”

Öğrt.5(K/11): “...mesleğimi seviyorum.”

Öğrt.6 (E/2): “Keyifli bir meslek.”

Öğrt.8 (E/13): “...dünyaya bir daha gelsem yine İngilizce öğretmeni olurum.”

Öğrt.13 (K/3): “Sevdiğim bir mesleği yapıyorum. Ayrıca, yabancı dil bilgimi ders dışında da kullanıyorum. Bunlar benim için büyük avantaj diye düşünüyorum.”

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere, görüş bildiren öğretmenlerin İngilizce öğretmenlik mesleğini gönülden sevdikleri, yapmaktan zevk aldıkları ve bu meslekte olmaktan oldukça mutlu oldukları görülmektedir.

**Zor ve yorucu olması (görüş sayısı=5).** Görüşülen 15 İngilizce öğretmeninden 5 kişi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir; örnek görüş ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Öğrt.3 (K/14): “Yorucu bir meslek olduğunu düşünüyorum. Sadece İngilizce branşı için değil tüm branşların yeterince saygı ve değer gördüğünü düşünmüyorum.”

Öğrt.4 (K/11): “Çok severek tercih ettiğim mesleğimi maalesef olumsuzluklardan ötürü yapamıyorum.”

Öğrt.9 (K/5): “İngilizce öğretmenliği branşının diğer branşlara göre daha zor bir branş olduğunu düşünüyorum.”

Öğrt.12 (E/16): “Branş olarak zor bir branş olduğu fikrindeyim. Ama öğretim seviyesi yükseldikçe alınan haz ve istek de artıyor.”

Buradaki görüşler incelendiğinde ise, öğretmenler İngilizce öğretmenliğinin branş olarak diğer branşlardan daha zor olduğunu ve burada belirtmedikleri bazı olumsuzluklardan dolayı mesleklerini yapamadıklarını söylemektedirler.

### **İngilizce Öğretim Sorunları**

İngilizce Öğretim Sorunları ana teması içinde öğretmen görüşlerinin *Öğrencilerin ilgisizliği, Velilerin İngilizce'ye önem vermemeleri, Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar ve Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar* olmak üzere dört farklı alt başlık (kod) altında birleştiği görülmüştür. Bu alt başlıklara ait analiz ve örnek görüş ifadeleri aşağıdadır:

**Öğrencilerin ilgisizliği (görüş sayısı=8).** Görüşülen 15 öğretmenden 8 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir. Konuya ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Öğrt.1 (E/15): “Öğrencilerin ilgisizliği ve amaçsızlığı çok canımı sıkıyor. Elimden geldiğince okumanın ve öğrenmenin önemini anlatmaya çalışıyorum.”

Öğrt.2 (E/9): “İlk olarak öğrenciler çok isteksizler. Bu çok büyük bir sorun...”

Öğrt.7 (E/10): “Meraksız, yeniliğe kapalı ve ilgisiz öğrencilerin öğrenmesi neredeyse imkânsız. İlgisizlik ve dersin gereksiz olduğuna yönelik inanışlar başarısızlık sebebi olabiliyor.”

Öğrt.10 (E/8): “Öğrencilerde genel olarak isteksizlik, ilgisizlik ve dersin işlerine yaramayacağı düşüncesi var.”

Öğrt.12 (E/16): “Öğrencilerimin genellikle hazırbulunuşluk düzeyleri çok düşük oluyor. Bunun yanında da, çoğu zaman ders boyunca motivasyonlarını sağlayamıyorlar, isteksizlik oluyor. Tabii, yeterince tekrar da yapmadıklarını düşünüyorum. Bunlar en çok karşılaştığım sorunlar.”

Öğretmenlerin ifade ettikleri İngilizce öğretim zorluklarına bakılınca, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olmalarının büyük paya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, ifadeleri yakından incelediğimizde öğrencilerdeki bu ilgisizliğin İngilizce'nin yanında diğer dersler için de geçerli olduğu anlaşılabilmektedir.

**Velilerin İngilizce'ye önem vermemeleri (görüş sayısı=6).** Görüşme yapılan 15 öğretmenden 6 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir. Görüşlerinden alınan örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Öğrt.10 (E/8): “Velilerin İngilizce'ye karşı önyargıları var.”

Öğrt.5 (K/11): “...ilgisizlik, ilgisizler.”

Öğt.16 (E/16): “Velilerin genel düşüncesi öğrencilerinin sayısal ağırlıklı derslerde başarılı olmaları ve diğer derslerden dersi geçecek kadar bilgi sahibi olmaları şeklinde. Tabi bu da derse karşı ilgiyi ve tutumu etkiliyor negatif bir şekilde.”

Öğrt.13 (K/3): “İngilizce'nin matematikten daha gereksiz olduğunu düşünüp çocuklarını yormamamı istiyorlar.”

Öğretmenlerin İngilizce öğretimi sorunları için belirttikleri görüşler içinde velilerden kaynaklanan bir sorunda onların İngilizce dersine diğer dersler gibi önem vermemeleridir. Bu durum öğretmenler için teşkil etmektedir. Bunun sebebi dersin üniversite sınavında çıkmıyor oluşu olabilir.

**Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar (görüş sayısı=6).** Görüşülen 15 öğretmenden 6 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiş olup örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrt.3 (K/14): “Okul yönetimi de aynı öğrenciler gibi sayısal derslere ağırlık veriyor.”

Öğrt.4 (K/11): “Okul yönetimi İngilizce dersinin çok önemli olmadığını düşünüyor.”

Öğrt.7 (E/10): “Öğretmenin metodlarına müdahale edilmesi sorunlar oluşturabiliyor.”

Öğrt.12 (E/16): “Derslerin öğleden sonra ve son derslere konulması kötü bence. Sabah derslerinde okulda sayısal derslere ağırlık veriliyor. Bu da kötü etkiliyor.”

Öğretmenlerin yukarıdaki görüşleri incelendiğinde, okul idaresinin İngilizce dersine gereken önemi vermedikleri ve özellikle üniversite sınavında çıkan sayısal içerikli dersleri okul ders programı yapımında daha çok benimsedikleri görülmektedir.

**Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar (görüş sayısı=8).** Görüşülen 15 öğretmenden 8 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiş olup alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrt.1 (E/15): “Müfredat aşırı yoğun ve dolu. Ama buna karşın ders kitapları yeterince profesyonel hazırlanmıyor.”

Öğrt.3 (K/14): “Bazı sınıfların öğretim programı çok yoğun olduğundan dört beceriyi aktif olarak kullanmak zor oluyor.”

Öğrt.6 (E 2): “... öğretim programıyla kitaplar birbirini tamamlayıcı değiller.”

Öğrt.11 (E 20): “Dil sınıflarında ders saatinin az olduğunu düşünüyorum. Ee bir taraftan da konuları yetiştirmek gerek. Bu gerçekten sorun oluyor.”

Öğrt.2 (E/9): “Bazen ders kitaplarında öğrencilerin seviyelerinin çok üzerinde dinleme ve okuma parçaları var. Bu dersin gidişini olumsuz etkiliyor. Zor buldukları için yapamıyorlar, ders anlaşılması zor hale geliyor.”

Öğrt.13 (K/3): “Kitapların eğlenceli ve öğretici olmadığını düşünüyorum. 11. sınıfta konu yükü zorluğu fazlayken 12. sınıfta konuların en başa (prepositions of place gibi) dönmesi İngilizce dersinin etkinliğini ortadan kaldırmaktadır.”

Öğrt.14 (K/20): “Özensiz hazırlanan ders kitapları ile öğretim yapmaya çalışıyoruz ya da bir süre sonra kitabı kullanmıyoruz.”

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim müfredatını ve İngilizce ders kitaplarını yetersiz buldukları ortaya çıkmaktadır. Ders saatinin, İngilizce öğretim kitaplarının öğretimsel açıdan yetersiz olduklarını düşünmektedirler.

### **Öğrencilerin İngilizce’ye Karşı İlgi ve Tutumu**

Betimsel analiz yapıldığında bu tema altında *İngilizce dersine önem vermeme ve derse katılım ve özgüven duygusu* olmak üzere iki tane alt başlık (kod) altında öğrenci görüşlerinin birleştiği görülmektedir. Bu alt başlıkların analizi ve görüş ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

**İngilizce dersine önem vermeme (görüş sayısı=9).** Görüşülen 15 öğretmenden 9 tanesi bu konuya vurgu yapmıştır. Konuya ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

Öğrt.2 (E/9): “Çok fazla önem verdiklerini düşünmüyorum. Özellikle bölüm seçmiş öğrenciler önem vermiyorlar artık. ... çaba gösterenler elbette var ama azınlıkta bunların sayısı.”

Öğrt.3 (K/14): “Genellikle önem vermiyorlar. Çünkü üniversite sınavından çıkmayan bir derse önem vermenin gerekli olduğunu düşünmüyorlar.. Bazı öğrenciler yabancı

film izleyerek, müzik dinleyerek ya da yabancı öğrencilerle mesajlaşarak kendilerini geliştirmeye çalışıyorlar.”

Öğrt.4 (K/11): “Önem veren çok az bir oran. Biz öğretmenler olarak her ne kadar önemini anlatsak da öğrenciler okuldayken bunun farkına varamıyorlar. Mezun olduktan sonra gelip keşke sizi dinleseydik diyorlar.”

Öğrt.6 (E/2): “Dil sınıfları dil öğrenme bilincine sahip. Çünkü önlerinde onları bekleyen 80 sorudan oluşan bir dil sınavı ve hepsinin belli hedefleri var. ...kimi öğrenciler ise alt yapı eksikliğinden ötürü yeni bir dil ve kültür öğrenmeye kendilerini kapamış durumdadılar.”

Öğrt.11 (E/20): “İngilizce'nin tadına varmış öğrencilerimiz dersime önem gösteriyorlar. Aksini düşünen öğrencilerimiz de var tabii...”

Öğrt.12 (E/16): “Öğretmen, kendi dersine önem verilmesini sağlar aslında. Öğrencilerin çoğu buna göre şekillenir. Genel olarak konuşursam dersime katılım ve ilgi yüksek düzeyde. Tabii, son ders olursa istenilen seviye yakalanmıyor, katılım ve ilgi daha altta kalıyor. Desteklendiklerinde, yapabileceklerine inandıklarında ellerinden gelenin en iyisini yapıyorlar. Ama sürekli olarak motive etmek, onları bir şekilde istekli hale getirmek gerekiyor. Yoksa, ilgi, istek ve motivasyon azalıyor.”

Öğrt.13 (K/3): “...çabası çok olan öğrenci sayısı kısıtlı.”

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili yukarıdaki ifadelerine bakıldığında, diğer alanlara göre dil sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenimine daha çok önem verdiği görülmektedir. Diğer sınıflarda ise önem veren öğrenci sayısının azlığı öğretmenler için olumsuz eleştiri ve şikâyet konusu olmaktadır.

**Derse katılım ve özgüven duygusu (görüş sayısı=8).** Görüşülen 15 öğretmenden 8 tanesi bu konuya ilişkin görüş bildirmiştir. Alınan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Öğrt.2 (E/9): “Derse katılım genelde az. Ama zorladığımızda bu katılım yüksek oluyor. ...Ben kendimce güven oluşturmaya çalışıyorum ama taa ilkokuldan gelen sanki bir güvensizlik var gibi.”

Öğrt.3 (K/14): “Öğrencilerin genelinde katılım az. Her sınıfta derslere ilgi gösteren öğrenci sayısı sadece 5-6 gibi. Bu da çok yeterli değil. ...bir konu üzerinde konuşma gerektiğinde daha az özgüvene sahipler.”

Öğrt.4 (K/11): “Lisenin ilk yıllarında çok fazla hevesli oluyorlar ancak son yıllarda (11-12) çok isteksiz oluyorlar. ... eksik olduklarını düşündükleri için güvenmiyorlar.”

Öğrt.7 (E/10): “9. sınıflarda yüksek düzeyde olurken ilerleyen yıllarda gittikçe düşüyor. ...genel olarak düşük bir güvenden söz edilebilir. Kendine güven ve hata yapmaktan korkmamak başarıyı artırıyor. O yüzden, bu konularda sürekli motivasyon gerekiyor.”

Öğrt.11 (E/20): “Çoğu öğrenci derse yanlış yaparım düşüncesiyle katılmıyor. Tabii bunun tam tersi bir durum da var. Öğretmenlerin, öğrencilerinin özgüvenlerini artırarak katılımlarını artırmaları gerekir bence.”

Öğrt.12 (E/16): “Derse katılımları konulara bağlı olarak azalıp çoğalmakta. Genel olarak sınıfın yüzde yirmisi istekli her zaman oluyor. Ders esnasında ise bu seviye yüzde atmış ve yetmişe kadar çıkıyor. Fakat en az yüzde onlukta olan bir öğrenci grubu da kendini öğrenmeye kapatıp hiç bir etkinliğe katılmamaya çalışıyor. ...başlangıçta kendilerine güvenmiyorlar aslında ve sürekli yanlış yapma korkusu içinde oluyorlar. Tabii, birkaç hafta içinde korkularından arınıyorlar. Yine de güvensizlik sorunu yaşayan öğrenciler var. Fakat gördüğüm kadarıyla bu öğrenciler diğer derslerde de aynı sorunu yaşıyorlar.”

Öğrt.13 (K/3): “Öğrencilerin vocabulary (kelime) ve pronunciation (telaffuz) hataları kızgınlıkla düzeltilmediğinde konuşma konusunda daha istekli ve gayretli olup kendilerine daha çok güveniyorlar. Listening (dinleme) de boşluk doldurmaları ilk önce duyduğu şekilde yazıyorlar. Belli bir zaman sonra kelimeyi yazmayı öğretebiliyorsun ve listening (dinlemeye) e istekli oluyorlar.”

Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerinin derse katılımlarının istedikleri düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerinin özgüvenlerinin de yeterli seviyede olmadığını belirtmektedirler. Ancak, bunları aşmak için de kendilerinin çaba gösterdiklerini ve öğrencilerini İngilizce öğrenimi konusunda cesaretlendirdiklerini ifade etmektedirler.

### **İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları**

Görüşülen öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılan İngilizce öğrenirken oluşan kaygının sebeplerine ilişkin tema içinde yanlış yapma korkusu ve küçük düşme korkusu olmak üzere iki alt başlık (kod) oluşturulmuştur. Bu alt başlıkların incelenmesi ve bunlara ait görüşler aşağıda verilmiştir:



**Yanlış yapma korkusu (görüş sayısı=5).** Görüşülen 15 öğretmenden 5 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden alınan örnek ifadeler aşağıda bildirilmiştir:

Öğrt.3 (K/14): “Bazıları cümle kurmaktan veya yanlış bir şey söylemekten çekiniyorlar. Bu da muhtemelen arkadaşları arasında kendilerini kötü hissettiklerinden kaynaklanıyor.”

Öğrt.9 (K/5): “Yanlış okuma ve nazik olacağım düşüncesi onlarda kaygı yaratıyor. ...Okurken yanlış okuyacağım, dinlerken anlamayacağım diye düşünüyorlar. Sonuç da öyle oluyor.”

Öğrt.10 (E/8): “Genelde bunun sebebi benmerkezcilik. Yaptıkları hatalara gülünmesi veya yanlış yapma korkusu var.”

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bakış açılarına bakıldığında, öğrencilerinin kaygılarının bir kısmının İngilizce dersi etkinliklerinde yanlış yapma korkusundan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

**Küçük düşme korkusu (görüş sayısı=6).** Görüşülen 15 öğretmenden 6 tanesi bu konuyla ilgili görüş bildirmiştir. Öğretmenlerden alınan örnek ifadeler aşağıda bildirilmiştir:

Öğrt.2 (E/9): “Bazen oluyor tabii. Soruyu cevaplayamadıklarında küçük düşeceklerini düşündüklerini düşünüyorum.”

Öğrt.4 (K/11): “Akran baskısı biraz endişelendiriyor olabilir. Arkadaşlarının kendilerine gülmelerinden çekiniyorlar.”

Öğrt.8 (E/13): “Zaman zaman. Hata yapıldığında bunun bir alay konusu olmasına yönelik inançları var (maalesef).”

Öğrt.10 (E/8): “Bazen oluyor tabii. Arkadaşlarının kendilerine güleceğinden korkuyorlar.”

Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yapılan faaliyetler esnasında küçük düşme endişesi taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerinde küçük düşme ve alay edilme endişesi olduğunu vurgulamışlardır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu bölümünde araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen bulgular alanda önceden yapılmış araştırma sonuçları ışığında tartışılmıştır.

#### Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda, çalışmanın iki temel değişkeni olan İngilizce özyeterlik inancı ve İngilizce öğrenme kaygısına ilişkin alanda yapılan araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak derinlemesine tartışma aşağıda verilmiştir.

#### İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Tartışma

Araştırma sonucunda, katılımcıların İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları genel olarak ve dört alt boyutta (konuşma ve yazma alt boyutlarında ortalamaların biraz altında olmak üzere) incelendiğinde ölçekteki "Biraz Uyuyor" aralığı ile ölçek ortalama puanı düzeyinde olduğuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılanların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını (özellikle İngilizce konuşma ve yazma becerileri açısından) ve kendilerini İngilizce dört beceri düzeyinde ifade etmek konusunda çok yeterli olarak değerlendirmediklerini açıkça göstermektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından 12. sınıf ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler arasında yapılan araştırmada da, bu araştırmaya benzer olarak, katılımcıların İngilizce özyeterliklerinin orta düzeyde ve yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı şekilde, Oğuz ve Baysal (2015)'in ortaöğretim öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmaya bakıldığında öğrencilerin İngilizce özyeterlik puanlarının ölçek ortalama puanının altında olduğu sonucuna varmışlardır. Bunlarla birlikte, İngilizce özyeterliğin başarı ve performans ile ilişkilendirildiği çalışmalarda ise İngilizce özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin başarı oranlarının ve performanslarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Mikulecky, Lloyd ve Huang, 1996; Kiewra, 2002; Pajares ve Valiente, 1996).

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce özyeterlik genel ve alt boyutlarına cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, "konuşma" alt boyutu hariç diğer alt

boyutların tümünde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların "konuşma" alt boyutunda erkek katılımcıların İngilizce özyeterliklerinin İngilizce konuşma açısından kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre kendilerini İngilizce konuşma becerisi açısından daha çok yeterli görmektedirler. Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların cinsiyetlerine göre İngilizce özyeterlik algılarının dört alt boyutunda fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Ancak, genel olarak, erkek katılımcıların İngilizce özyeterlik algılarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğunu, kadınlara göre İngilizce dili için kendilerine daha çok güven duyduklarını ortaya koymuşlardır. Bunların aksine, Oğuz ve Baysal (2015)'in çalışmasında "konuşma" alt boyutunda kadın ve erkek katılımcılar arasında fark olmadığı ancak dinleme, yazma ve okuma becerilerinde kadınların erkeklerden daha fazla İngilizce dilinde kendilerine güven duydukları ortaya konulmuştur. Bu çalışmalara ek olarak, Bozkurt (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma ve dinleme boyutunda kadın katılımcıların İngilizce özyeterliklerinin daha fazla olduğu, yazma ve konuşma alt boyutlarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Alpay (2010), Doğan (2016) ve Aydın (2011) tarafından yapılan araştırmalarda erkek katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak, Baysal ve Ocak (2016) ve Bensalem (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu farklı sonuçların yanı sıra, İngilizce dersine karşı tutum ve başarı açısından konu ele alındığında, kadın katılımcıların erkeklere göre İngilizce'de daha başarılı ve olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur (Çevik, 2003; Aydın, 2006). Bu bulgulara bakıldığında, İngilizce özyeterlik algısı için cinsiyet değişkeni araştırmalarının birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyduğu açıkça görülmektedir. Bu farklılığın araştırmanın yapıldığı katılımcı profiline göre değişebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, katılımcıların İngilizce özyeterlik genel ve alt boyutlarına yaş değişkeni açısından bakıldığında, araştırmaya katılanların 16-19 yaş grubu arasında olduğu ve bunlar arasında 16, 17, ve 18 yaşında olan (çoğunluğu 11. sınıf) katılımcıların 19 yaşında olan (çoğunluğu 12. sınıf) katılımcılardan daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik algılarının olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, araştırmada katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri genelinde ve dört alt boyutunda sınıf seviyeleri

açısından incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, Oğuz ve Baysal (2015)'in ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerle yaptığı araştırmalarında tüm sınıf seviyeleri arasında İngilizce özyeterlik açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu farklılığın seviye olarak düşük sınıflardan yüksek sınıflara doğru olduğu ortaya çıkmıştır; yani, 9. ve 10. sınıflardaki öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı düzeyi 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, bu sonuca paralel olarak, Bozkurt (2017) tarafından yine tüm ortaöğretim seviyedeki öğrencilerle (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) yürütülen araştırmada sınıf seviyeleri arasında İngilizce özyeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın daha düşük sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Daha düşük seviyede okuyan öğrencilerin daha üstteki öğrencilerden daha fazla İngilizce özyeterliğe sahip oldukları, İngilizce konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yapılan bu araştırmada ve önceden yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin genelde ve tüm alt boyutlarda (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) sınıf seviyesiyle ters orantıda olduğu; kısaca, sınıf seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin İngilizce dilinde kendilerine olan özyeterlik inançlarının azaldığı görülmektedir. Bu durum genel doğal eğilime ters bir durum gibi görünmektedir, çünkü normal olarak, son sınıf öğrencilerinin önceki yıllarda edindikleri bilgi ve becerilerle kendilerini İngilizce konusunda daha çok yeterli görmeleri beklenmektedir.

Çalışmada, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerine öğrenim gördükleri ağırlıklı lise bölüm türü açısından bakıldığında ise, yabancı dil bölümü öğrencilerinin sayısal, eşit ağırlık ve sözel bölümü öğrencilerinden, sayısal bölümü öğrencilerinin ise eşit ağırlık ve sözel bölümü öğrencilerinden daha yüksek düzeyde İngilizce özyeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil bölümünün İngilizce özyeterlik inanç seviyelerinin diğer bölümlerden fazla olması haftalık İngilizce ders saatinin fazla olmasından ve İngilizce'yi uzmanlaştıkları bir alan olarak gördüklerinden kaynaklanabilir. Ancak, diğer bölümlerde, haftalık resmi İngilizce ders saatinin eşit (hepsinde haftada 4 saat İngilizce dersi) aldıkları düşünüldüğünde bu farklılığın, özellikle dil öğrenmenin de ağırlıklı olarak sözel bir eğilim gerektirdiği düşünüldüğünde, şaşırtıcı olduğu bir gerçektir. Bu anlamda, bu farklılığın bölümlerdeki öğrenci akademik başarı seviyesine, öğrenci profiline ve İngilizce'ye olan ilgilerine

bağlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin geneline ve dört alt boyutuna anne eğitim seviyesi değişkeni açısından değerlendirildiğinde, farklı eğitim seviyelerine sahip anneleri olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri farklılık göstermektedir. Anne eğitim seviyesi ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin anneleri okuryazar olmayanlarıkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bozkurt (2017)'un yaptığı çalışmada araştırmamıza benzer bir sonuç çıkmıştır. İngilizce özyeterlik genel ölçek ve alt boyutlarında öğrencilerin anne eğitim seviyeleri arttıkça öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Ancak, Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından 12. sınıf ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının okuma, dinleme ve konuşma alt boyutunda farklılaşmadığını, sadece yazma alt boyutunda anne eğitim seviyesinin arttıkça öğrencilerin İngilizce yazma özyeterlik inanç düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, Doğan (2016) tarafından üniversite 1. sınıf İngilizce Dil Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler arasında yürüttüğü çalışmasıyla anne eğitim seviyesinin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu bağlam ve sonuçta, anne eğitim seviyesinin ortaöğretimde farklı seviye ve sınıflarda yürütülen araştırmalarda öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri üzerinde etkili olduğu ancak İngilizce bilgi ve beceri açısından daha homojen olan (İngilizce Dil Eğitimi Bölümü gibi) örneklerde yapıldığında herhangi bir etkinin olmadığı düşüncesi ileri sürülebilir.

Araştırmada katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin genelinde ve dört alt boyutunda baba eğitim seviyesi değişkeni açısından incelendiğinde, farklı eğitim seviyelerine sahip babaları olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç seviyelerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Baba eğitim seviyesi ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce okuma, dinleme ve genel ölçek boyutunda özyeterlik düzeylerinin babaları okuryazar olmayanlardan; yazma ve konuşma alt boyutunda babası lise ve yükseköğretim mezunu olanların İngilizce özyeterlik düzeylerinin okuma yazma bilmeyen babaya sahip olanlarıkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmamıza benzer bir şekilde, Bozkurt (2017)

tarafından yapılmış olan araştırmada genel olarak baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin de (okuma, dinleme ve konuşma) arttığı (yazma becerisinin aksine) ortaya konulmuştur. Ek olarak, Gömleksiz ve Kılınç (2014)'ın yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce okuma ve yazma becerilerinde İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin baba eğitim seviyesi arttıkça yükseldiğini; ancak, öğrencilerin baba eğitim seviyesi açısından İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinde İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinde anlamlı farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Son olarak ise, Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada, baba eğitim seviyesinin İngilizce Dil Öğretimi bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri üzerinde etkili olmadığı, araştırmada farklı eğitim seviyelerine sahip babaları olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının farklılaşmadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarının ışığında, baba eğitim seviyesinin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırmalara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerinin genelinde ve dört alt boyutunda okul dışında İngilizce'ye ayrılan zaman değişkeni açısından analiz edildiğinde, katılımcıların özyeterlik algı düzeylerinin ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hafta boyu İngilizce'ye 5 saat ve fazla, 3-4 saat ve 1-2 saat zaman ayıran katılımcıların İngilizce özyeterlik algılarının hafta boyunca hiç zaman ayırmayanlardan, hafta boyu 5 saat ve 3-4 saat ayıranların 1-2 saat ayıranlarından ve son olarak, haftalık 3-4 saat ayıranların 1-2 saat ayıranlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece, İngilizce çalışmak için haftalık ayrılan zaman miktarı arttıkça öğrencilerin İngilizce özyeterlik inanç seviyelerinin arttığı görülmüştür. Benzer sonuçlar Gömleksiz ve Kılınç (2014) ve Yanar ve Bümen (2012)'in yaptıkları araştırmalarda da göze çarpmaktadır. Bu araştırmacılar da İngilizce öğrenmeye ayrılan zamanın artmasıyla İngilizce özyeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, İngilizce özyeterlik inancının artması ve İngilizce'ye karşı olumlu tutum geliştirmek için sadece okulda öğretilen İngilizce dersi ile yetinilmemesi gerektiği, İngilizce öğreniminin okul dışında da devam ettirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeylerine genelinde ve dört alt boyutunda aile geliri değişkeni açısından bakıldığında, katılımcıların aile geliri

düzeyleri ile İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmada, aile geliri için *gelir giderden çok* diyen katılımcıların İngilizce özyeterlik algılarının *gelir gider eşit* ve *gelir giderden az* diyen katılımcıların özyeterlik düzeyinden, *gelir gider eşit* diyen katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeylerinin *gelir giderden az* diyen katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu çalışmanın aksine, Bozkurt (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin gelir düzeyleri ile İngilizce özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı vurgulanmaktadır. Bireylerin sosyo-ekonomik gelir düzeyinin eğitim ve yaşam kaliteleri üzerindeki kaçınılmaz olumlu ve olumsuz etkisini göz ardı edemeyeceğimizden dolayıdır ki, bu iki birbiriyle çelişen sonucun ölçekte geliri ölçme biçimiyle ve/veya örneklem profiliyle ilgili olabileceği düşünülebilir.

### **İngilizce Öğrenme Kaygısına İlişkin Tartışma**

Araştırma sonucunda, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalamalarına bakıldığında ölçekteki "Katılmıyorum" ile "Fikrim Yok" arasında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, çalışmada yer alan öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini etkileyen kaygı düzeylerinin ortalama düzeyinde olduğu ve çok yüksek olmadığı görüşü savunulabilir; bu eğilim İngilizce öğrenimi açısından olumlu bir göstergedir. Oğuz ve Baysal (2015)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin aldıkları puanların "Katılmıyorum" aralığında ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ki, bu da bu çalışmayla benzer sonuçlar verdiğiine işaret etmektedir. Yine, Zahiri ve Sibarani (2017)'nin birlikte yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi üzerinde kısmen etkili olduğu, İngilizce öğrenme kaygısı ile konuşma becerisi arasında kısmen bir anlamlı farkın olduğu sonucuna varmışlardır. Bunlardan farklı olarak, Çubukçu (2008) tarafından İngilizce Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada öğrencilerin konuşma aktivitelerinde rahat olmadıklarını, endişe duygusu yaşadıklarını ortaya çıkartılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin daha da önemli olan sonuç ise, katılımcıların sınıfta yapılan konuşma etkinliklerinde rahat olmadıklarını ancak bir yabancıyla veya anadili İngilizce olan birisiyle konuşurken benzer rahatsızlığı yaşamadıklarınıdır. Sonuç olarak, çalışmamızda da olduğu gibi İngilizce öğrenim kaygısı yaşayan öğrencilerin olduğu açıktır, ama bunun öğrenciler tarafından ne düzeyde yaşandığı öğrencilerin İngilizce öğrenimini ve pratiğini nerede ve kiminle gerçekleştirdiğine bağlanabilir.

Araştırmada katılımcıların İngilizce öğrenim kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, katılımcıların cinsiyetleri ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırmadaki kadın katılımcıların İngilizce öğrenme kaygılarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde, Doğan (2016)'ın İngilizce Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında da, kadın katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğunu ortaya konulmuştur. Ancak, bu çalışmaların aksine, Oğuz ve Baysal (2015)'in ortaöğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise, kadın ve erkek katılımcıların İngilizce kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir; ikisinin de benzer kaygı düzeylerine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaya benzer olarak, Çubukçu (2008) tarafından İngilizce Dil Eğitimi bölümü 1. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırmada da cinsiyet değişkeninin İngilizce öğrenme kaygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada yaş değişkeni açısından katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri yakından incelendiğinde, çalışmada yaşa bağlı kaygı düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilen yaş gruplarının İngilizce öğrenme kaygısı ortalamaları birbirine yakındır. Diğer taraftan, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygılarının sınıf seviyesi değişkeni açısından değişim göstermediği sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde, bu değişken için de, her iki grubun (11. ve 12. sınıf öğrencileri) İngilizce öğrenme kaygı ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuştur. Araştırmamızın sonucuna benzer bir şekilde, Oğuz ve Baysal (2015) tarafından yine ortaöğretim tüm sınıf seviyelerinde gerçekleştirilen (9.-12. sınıflar) araştırmada sınıfların İngilizce öğrenme kaygısı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve sınıf seviyeleri arasında İngilizce öğrenme kaygısı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda, ortaöğretimdeki öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarının yaşlarına ve sınıf seviyesine bağlı olarak artmadığı ve/veya azalmadığı düşünülebilir.

Araştırmada, ilk olarak, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerine anne eğitim seviyesi açısından bakıldığında ise, katılımcıların kaygı düzeylerinin anlamlı bir



şekilde farklılaştığı görülmektedir. Annesi okuryazar olmayan, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin annesi yükseköğretim mezunu olanlarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucun aksine, Doğan (2016) tarafından İngilizce Dil Eğitim Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada katılımcıların anne eğitim seviyesi açısından İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, katılımcıların İngilizce kaygı düzeylerine baba eğitim seviyesi değişkeni açısından bakıldığında ise, yine baba eğitim seviyeleri arasında katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin farklılaştığı açıkça görülmektedir. Babası okuryazar olmayan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin babası okuryazar olan, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerininkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Doğan (2016) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu incelendiğinde, bu çalışma bulgusunun tersine, öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin babalarının eğitim seviyeleri açısından değişim göstermediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çalışmamızdaki anne ve baba eğitim seviyesi açısından katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin farklılaştığı ancak başka çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmadığı açıktır. Bu farklı bulguların araştırmaların yürütüldüğü katılımcı profilinden ve örneklemden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırmada, katılımcıların İngilizce öğrenmek için okul dışında ayırdıkları zaman miktarına göre İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Hafta boyunca İngilizce'ye çalışma zamanı hiç ayırmayan katılımcıların İngilizce kaygı düzeylerinin hafta boyunca 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat ayıran katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani, katılımcıların İngilizce öğrenmeye okul dışında ayırdıkları zaman azaldıkça İngilizce kaygı düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygılarını azaltmak ve İngilizce özyeterliklerini yükseltmek için okul dışında da İngilizce öğrenmeye zaman ayırmalarının gerekli olduğu sonucuna varılabilir. Diğer taraftan, araştırmada, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin aile gelirine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Aile gelirini *gelir giderden az* olarak belirten katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin *gelir gider eşit* ve *gelir giderden çok* diyen katılımcılarınkinden, aile geliri için *gelir gider eşit* diyen katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin *gelir*

*giderden çok* diyen katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucu belirlenmiştir. Buradan hareketle, ekonomik durumun katılımcıların İngilizce kaygı seviyeleri üzerinde etkili olduğunu ve ekonomik durumu düşük olan katılımcıların yüksek olanlardan daha fazla İngilizce öğrenme kaygısı yaşadıklarını düşünebiliriz.

Araştırmada, lisede öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri yakından incelendiğinde, çalışmada bölümlere bağlı kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, lisede eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin yabancı dil bölümünde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenle ilgili daha önceden, bilindiği kadarıyla, araştırma yapılmamıştır; bu nedenle, kaygı düzeyinin eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrenciler arasında diğer bölümlerden ölçek ortalaması olarak daha yüksek ve anlamlı farkın olmasının sebebi araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri ve İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasındaki ilişki yakından incelendiğinde, iki değişken sonuçları arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, İngilizce özyeterlik alt boyutları sonuçları da İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri genel ve tüm alt boyutlarda yükseldikçe İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri azalmaktadır. Bu bağlamda, dil kaygısını az yaşayan katılımcının İngilizce özyeterliliğinin daha fazla olduğunu varsayabiliriz. Çalışmadaki bu sonucu benzer şekilde, bir taftan, sonuçları itibariyle destekleyecek çalışmalar vardır. Örneğin, Oğuz ve Baysal (2015) tarafından ortaöğretim öğrencileri ile yapılan araştırmada iki değişken arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Zahiri ve Sibarani (2017)'nin araştırmalarında, kaygının ve özyeterliliğin İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu ve kaygının konuşma becerisi üzerinde negatif bir rolü olurken özyeterlik düzeyinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bensalem (2018) ve Doğan (2016) yaptıkları araştırmalar da sonuçları itibariyle bu çalışmaya paraleldir; her ikisi de düşük düzeyde özyeterliliğe sahip katılımcıların daha yüksek düzeyde kaygı

yaşadıklarının altını çizmektedirler. Ancak, diğer taraftan, bu çalışmalardaki bulguların aksine, Çubukçu (2008), İngilizce Dil Eğitimi 1. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyleri ve İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Yine de, çalışmasında düşük düzeyde özyeterliğe sahip olan öğrencilerin yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olanlardan daha çok İngilizce öğrenme kaygısına sahip olduklarını vurgulamıştır.

### **Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma**

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışmanın temel iki değişkeni olan özyeterlik ve kaygı değişkenlerine ilişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Formlarıyla katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Aşağıda, elde edilen veriler alanda daha önceden yapılan araştırmalar ışığında ele alınmıştır.

### **İngilizce Özyeterlik ve Öğrenme Kaygısı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Tartışma**

Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilen öğretmenler görüşlerinde İngilizce öğretmenliği mesleğini hem sevilen bir meslek olarak hem de yapılmasını zor ve yorucu olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, öğrencilerinin İngilizce dersine karşı oldukça ilgisiz olduklarını belirterek velilerden, okul yönetiminden ve müfredata bağlı pek çok durumun İngilizce öğretimi için de sorun oluşturduğunu açıkça ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında ise, öğrencilerin İngilizce öğrenme hissini olumlu bir şekilde tanımladıkları, İngilizce öğrenmenin onlara olumlu katkısının olduğunu belirterek İngilizce öğrenmenin onlar için oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak, en çok okuma ve konuşma becerilerini en az ise yazma ve konuşma becerilerini sevdiklerini açıkça ortaya koymuşlardır. Araştırmanın nicel boyutu bulguları da, bu eğilimi doğrulayarak öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma özyeterlik algı düzeylerinin ortalamanın altında olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğrencilerinin İngilizce dersine yeterince önem vermediklerini ve derse katılım ve özgüven duygularının istenilen düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme sorularına verilen İngilizce öğrenme kaygı konusuna ilişkin cevaplardan derlenen temalara bakıldığında yanlış yapma korkusu ve küçük düşme korkusu konularının öğretmenlerin gözünde öğrencileri için İngilizce öğrenme kaygısı kaynaklarıdır. Diğer taraftan, aynı konuya ilişkin öğrenci görüşleri yakından incelendiğinde ise, başarısız olma ve yanlış telaffuz konuları öğrenciler için İngilizce öğrenme kaygı sebeplerindedir. Alandaki diğer araştırmalara bakıldığında ise, farklı bağlamlarda ve farklı katılımcı profillerine göre farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin, Baş (2014) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygı kaynaklarına ilişkin gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin kaygılarının sınıftaki konuşma etkinliklerinden, dinleme etkinliklerinden, öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerinden, kendilerinin hata yapma korkusundan, öğrenme çevrelerinden, İngilizce öğretmenlerinin tutumlarından ve en son okulda yapılan sınavlardan kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Yine, Woodrow (2006)'un İngilizce'yi akademik amaçlı (English for Academic Purposes) öğrenmekte olan üniversite öncesi öğrencilerle yürüttüğü araştırmasındaki görüşmelerden katılımcıların İngilizce kaygısına en çok sebep olan faktörü ana dili İngilizce olanlarla iletişime geçmek olarak belirlemiştir. Bununla birlikte, katılımcıların konuşmadan kaçınma ve beceri eksikliği gibi sorunları yaşadıklarını açıkça ortaya koyduğu araştırmasında, daha da ilginç olarak, araştırmasına katılan Konfüçyüs kültüründen gelen (Çinli, Koreli ve Japon) katılımcıların diğer etnik kökene sahip katılımcılardan daha fazla İngilizce öğrenme kaygısı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Benzer bir çalışma olan Al-Shboul ve arkadaşları (2013) tarafından İngilizce Dil Öğretimi öğrencileriyle İngilizce okuma kaygısı konusunda yürütülen nitel araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin temelde kişiliklerinden ve metinden kaynaklanan hata yapmaktan korkma, bilinmeyen kelimeler, yabancı bir konuyla ilgili İngilizce okuma ve yabancı kültür gibi konuların onlar için İngilizce okuma kaygısı oluşturduğu açıkça vurgulanmaktadır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve araştırmanın amacı kapsamında sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları izlenen alt amaçlar doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

#### Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgulara Dayalı Sonuçlar

**Birinci alt amaca ilişkin sonuçlar.** Araştırmaya toplamda 11. ve 12. sınıf farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 1188 öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların tamamının araştırmanın İngilizce özyeterlik ve kaygı ölçeklerine verdikleri cevaplardan elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç seviyelerinin ölçeğin genel ve alt boyutlarında orta düzeyde olduğuna (konuşma ve yazma becerisi düzeylerinin ortalamalarının altında olmakla birlikte) sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ise ortalama seviyesinde olduğuna ve bunun onlar için çok olumsuz bir durum olmadığı sonucuna varılmıştır.

**İkinci alt amaca ilişkin sonuçlar.** Katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç ölçeğinden genel ve alt boyutlarda aldıkları puanlar yakından incelendiğinde; cinsiyet değişkeni için erkek ve kadın katılımcılar arasında farklılığın olmadığı (konuşma alt boyutu hariç), yaş değişkeni için grupta 16, 17 ve 18 yaşında olan katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyinin 19 yaşında olanlarınkinden daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi için 11. sınıftakilerin 12. sınıftakilerden daha fazla özyeterliğe sahip olduğu, anne ve baba eğitim seviyesi için katılımcıların anne ve babası ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olan katılımcıların İngilizce özyeterlik düzeyleri anne ve babası okuryazar olmayanlarınkinden daha yüksek olduğu, okul dışında İngilizce'ye ayrılan zaman miktarı için ayrılan zaman arttıkça katılımcıların özyeterlik inanç seviyelerinin de arttığı, aile geliri için aile gelirinin daha yüksek olanların daha düşük olanlardan daha fazla İngilizce özyeterlik algısına sahip olduğu ve son olarak, lisedeki ağırlıklı

bölüm değişkeni için yabancı dil bölümü ve sayısal bölümü öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç seviyelerinin diğer bölümlerden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Üçüncü alt amaca ilişkin sonuçlar.** Katılımcıların İngilizce öğrenme kaygısı ölçeğinden aldıkları puanlar yakından incelendiğinde, cinsiyet değişkeni için kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek seviyede kaygı yaşadıkları, yaş ve sınıf seviyesi için katılımcıların İngilizce öğrenme kaygı düzeylerinin yaşlarına ve sınıf seviyesine bağlı olarak değişim göstermediği, okul dışında İngilizce'ye ayrılan zaman miktarı için İngilizce'ye ayrılan çalışma zamanı azaldıkça kaygının arttığı, aile geliri için ekonomik durumu düşük olan katılımcıların yüksek olanlardan daha fazla İngilizce öğrenme kaygısı yaşadıkları, anne-baba eğitim seviyesi için katılımcıların anne eğitim seviyesi okuryazar olmayan, ilkokul ortaokul mezunu olanların İngilizce kaygı seviyelerinin annesi yükseköğretim mezunu olanlarından ve babası okuryazar olmayanların İngilizce kaygı düzeyinin babası okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim mezunu olanlarından daha yüksek olduğu ve son olarak, lisede okudukları ağırlıklı bölüm değişkeni için eşit ağırlık bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yabancı dil bölümü öğrencilerinininkinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

**Dördüncü alt amaca ilişkin sonuçlar.** Katılımcıların İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri ile İngilizce öğrenme kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ki, bununla da katılımcıların İngilizce özyeterlik seviyelerinin artmasıyla İngilizce öğrenme kaygı seviyelerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgulara Dayalı Sonuçlar**

**Beşinci alt amaca ilişkin sonuçlar.** Toplamda 17 öğrenciyle yapılan görüşme sonrasında 3 tane temaya ulaşılmıştır. Bunlar, *İngilizce Öğrenme*, *İngilizce'de Dört Beceri* ve *İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları*'dir.

*İngilizce Öğrenme* teması toplamda iki kod (alt başlık) altında toplanmıştır. Bunlar: *İngilizce öğrenme faaliyetleri* ve *İngilizce öğrenmenin önemi*'dir. Görüşülen 17 öğrenciden 12 tanesi okul içinde ve okul dışında İngilizce öğrenmek için yaptığı faaliyetler konusunda bilgi vermiştir. Yine görüşülen öğrencilerden 10 tanesi İngilizce'nin öğrenme hissi ve önemine vurgu yapmışlardır, ne kadar önemli olduğunun

altını çizmişlerdir. Sonuç olarak, öğrenciler İngilizce öğrenmenin önemini farkındadırlar ve öğrenmek için okul içinde ve dışında çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır.

*İngilizce'de Dört Beceri* teması toplamda iki kod (alt başlık) altında toplanmıştır. Bunlar: *En Çok Sevilen Beceri: Okuma ve Konuşma* ve *En Az Sevilen Beceri: Yazma ve Konuşma*'dır. Görüşülen öğrencilerden toplam 16 tanesi İngilizce öğrenmede en çok sevdikleri beceri için okuma ve konuşma becerilerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, yine görüşülen öğrencilerden 15 tanesi yazma ve konuşma becerilerini en az sevdikleri beceri olarak adlandırmışlardır. Araştırmanın bu sonucunu, nicel bulgular da desteklemektedir. Çünkü katılımcıların İngilizce konuşma ve yazma özyeterlik inanç düzeyleri (dinleme ve okuma becerileri ortalamalarının aksine) ortalamanın altında çıkmıştır. Araştırmanın kaygı ölçeği sonuçlarında ise, katılımcılar İngilizce hazırlıksız konuşma yapmayı en kaygı verici etkinlik olarak değerlendirmişlerdir (ölçekteki ortalaması en yüksek madde). Böylece, çalışmanın nicel bulgularının nitel bulguları desteklediği sonucuna varılmıştır.

*İngilizce Öğrenme Kaygı Kaynakları* teması toplamda iki kod (alt başlık) altında toplanmıştır. Bunlar: *Başarısız Olma* ve *Yanlış Telaffuz*'dur. Görüşülen öğrencilerden 10 tanesi İngilizce dersini anlayamadıklarından dolayı başarısız olduklarını vurgulamışlardır; bu da onlarda yüksek kaygıya sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, görüşülen öğrencilerden 5 tanesi, İngilizce kelimeleri yanlış telaffuz etmekten dolayı kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, görüşülen öğrencilerden bazıları İngilizce öğrenirken kaygı yaşadıklarını ve bunların en büyük sebeplerini ise İngilizce'de başarısız olma korkusu ve kelimeleri yanlış telaffuz etme olarak belirtmişlerdir.

**Altıncı alt amaca ilişkin sonuçlar.** Görüşülen toplam 15 öğretmenin görüşlerinden çıkartılan toplam dört tema olmuştur. Bunlar: *İngilizce Öğretmenliği, İngilizce Öğretim Sorunları, Öğrencilerin İngilizce'ye Karşı İlgi ve Tutum* ve *Öğrencilerin İngilizce Öğrenme Kaygısı Kaynakları*'dır.

*İngilizce Öğretmenliği* teması toplam iki kod (alt başlık) altında toplanmıştır. Bunlar: *Sevilen bir meslek olması ve Zor ve yorucu olması*'dır. Görüşülen öğretmenlerden 7 tanesi İngilizce öğretmenliğini severek yaptığını ifade etmiştir. Yine,

görüŖülen öğretmenlerden 5 tanesi ise mesleğin zor ve yorucu olduğunu vurgulamıŖlardır. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı için İngilizce öğretmenlik mesleği sevilen bir meslek iken bir kısmı içinse yapılmasının zor ve yorucu olduğu tespit edilmiŖtir.

*İngilizce Öğretim Sorunları* teması toplam dört kod (alt baŖlık) altında toplanmıŖtır. Bunlar: *Öğrencilerin ilgisizliği*, *Velilerin İngilizce'ye önem vermemeleri*, *Okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar* ve *Öğretim müfredatı ve ders kitabı kaynaklı sorunlar*'dır. GörüŖülen öğretmenlerden 8 tanesi öğrencilerinin İngilizce dersine karŖı ilgisiz olduğunu, 6 tanesi öğrenci velilerinin İngilizce dersine gerekli önemi vermediklerinden yakınmıŖtır, 6 tanesi İngilizce öğretiminde okul yönetiminden kaynaklanan sorunlara vurgu yapmıŖtır ve son olarak ise 8 tanesi ders kitabı ve müfredattan kaynaklı sorunlardan bahsetmiŖtir. Sonuç olarak, görüŖülen öğretmenler İngilizce öğretiminde sorun kaynakları olarak en baŖta öğrencilerin ilgisizliğini, velilerin önem vermeyiŖlerini, okul iradesini ve öğretim müfredatını görmekte-dirler.

*Öğrencilerin İngilizce'ye karŖı ilgi ve tutum* teması toplam iki kod (alt baŖlık) altında toplanmıŖtır. Bunlar: *İngilizce dersine önem vermeme* ve *Derse katılım ve özgüven duygusu*'dur. GörüŖülen öğretmenlerden 9 tanesi öğrencilerin İngilizce'ye verdikleri az öneme vurgu yapmıŖtır. Diğer taftan, görüŖülen 8 öğretmen ise öğrencilerinin İngilizce'ye karŖı özgüveni ve derse katılımlarıyla ilgili bilgi vermiŖtir. Sonuç olarak, öğretmenler öğrencilerinin İngilizce dersine az önem verdiklerini ve özgüven duygularının ve derse katılım oranlarının da istenilen seviyede olmadığu sonucuna varılmıŖtır.

*Öğrencilerin İngilizce öğrenme kaygısı kaynakları* teması toplam iki kod (alt baŖlık) altında toplanmıŖtır. Bunlar: *YanlıŖ yapma korkusu* ve *Küçük düŖme korkusu*'dur. GörüŖülen öğretmenlerden 5 tanesi öğrencilerinin İngilizce öğrenirken yanlıŖ yapma korkusunu yaŖadıklarını ifade ederken 6 tanesi ise bu endiŖenin kaynağını sınıf içinde küçük düŖme olarak tanımlamıŖlardır. Sonuç olarak, görüŖülen öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kaygı yaŖadıkları ve bu kaygının ise yanlıŖ yapmaktan ve küçük düŖme endiŖesinden kaynaklandığu ifade edilmiŖtir.



## Öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inanç düzeyleri ve İngilizce öğrenme kaygı seviyeleri hem nicel olarak hem de nitel boyutta ele alınmıştır. Çalışmanın bulguları sonucunda araştırmacılara, yabancı dil öğretmenlerine (özellikle İngilizce öğretmenlerine ve eğitmenlerine), dil eğitimi uzmanlarına, akademisyenlere ve yabancı dil eğitimi veren özel ve kamu kuruluşlarına şu öneriler verilebilir:

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgularında, katılımcıların İngilizce özyeterlik algılarının genel ve alt boyutlarda ölçekten alınabilecek en yüksek puan açısından ortalamaya yakın olması istenilen bir durum değildir. Bunun için, eğitmenlerin ve öğretmenlerin İngilizce öğretim süreçlerinde öğrencilerinin özyeterliklerini arttırıcı davranışlarda bulunmaları önerilebilir.
2. Araştırma sonucunda en genç katılımcıların, alt sınıfta okuyanların ve okul dışında İngilizce'ye zaman ayıranların ve yabancı dil-sayısal bölümü öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarının diğerlerine göre daha fazla olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple, öğretmenlerin artan sınıf seviyelerinde ve farklı bölümlerde İngilizce özyeterlik algısını arttırıcı öğretim süreçleri organize etmesi ve öğrencilerini okul dışında da İngilizce'ye zaman ayırmaları için onları motive etmesi önerilebilir.
3. Çalışma sonucunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha fazla kaygı yaşadığı, İngilizce öğrenme zamanı arttıkça kaygının azaldığı ve eşit ağırlık bölümünde okuyanların daha fazla kaygı yaşadıkları gerçeği düşünülerek, öğretmenlerin kız öğrencilerine ve eşit ağırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilerine kaygılarını azaltıcı ve giderici öğretim süreçleri düzenlemeleri tavsiye edilebilir.
4. Araştırmanın nitel boyutunda, öğrencilerin İngilizce'nin öneminin farkında oldukları, en çok yazma ve konuşma becerilerinde zorlandıkları, İngilizce'yi anlayamamaktan ve kelimeleri yanlış telaffuz etmekten ötürü endişe duydukları göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıftaki yazma ve konuşma becerileri etkinliklerini düzenlerken onlara daha fazla yardımcı olması gerektiği, öğrencilerin konuşma etkinliklerinde yaptıkları yanlış telaffuzlar için geri dönüt

sıklığını azaltması gerektiği ve yanlış telaffuz geri dönütünü motive edici bir şekilde yapması gerektiği (önemli olanın İngilizce’de mesajı ileterek iletişimi sürdürmek olduğu) önerilebilir.

5. Araştırmanın nitel boyutunda, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı Ortaöğretim İngilizce Öğretim Müfredatını ve sınıf seviyelerine göre kitap içeriklerinin öğrencileri için zorlayıcı bulan öğretmenlerin talepleri doğrultusunda İngilizce öğretim müfredatını ve ders kitaplarının içeriğini kolaylaştırması, zenginleştirilmesi (ses kayıtları ve video çekimleri gibi) önerilebilir.
6. Son olarak, araştırmanın nitel boyutunun sonucunda öğrencilerin en az sevdikleri beceriler olarak ortaya çıkan yazma ve okuma becerilerinin İngilizce öğretmenleri tarafından sevdirmesi ve öğretiminin öğrenciler lehine kolaylaştırılması tavsiye edilebilir.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

1. Öğrencilerin İngilizce’nin öneminin farkında oldukları bir gerçektir. Ancak, bunun için okul dışında ne gibi etkinlikleri, ne kadar süre ile yaptıklarıyla ilgili ve genel olarak İngilizce kullanımının (özellikle internet ve sosyal medya kullanımıyla) öğrencilerin hayatlarına ne kadar yer işgal ettiğiyle ilgili nitel bir çalışma yapılması önerilebilir.
2. Sayısal ağırlıklı bölümde okuyan öğrencilerin İngilizce özyeterliklerinin sözel ve eşit ağırlık bölümü öğrencilerinden yüksek olduğu göz önüne alınarak sayısal zekâ ve İngilizce özyeterlik inancı ilişkisini içine alan nicel ve/veya nitel bir çalışma yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, E. (2018). *Lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açık, Y. (2012). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki: İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adler, A. (2013). *İnsan tabiatını tanıma*. (X. Basım), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Adler, A. (2014). *İnsanı tanıma sanatı*. (XV. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Akıncı, M. (2017). İngilizce öğretmeni adaylarının FATİH projesine yönelik öz-yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 543-555.
- Akış, Y. (2014). *Søren Kierkegaard'da kaygı kavramı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Akkaya, A. (2014). *Öğrenme kaygı ve azaltma teknikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alpay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği (göyö)'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 11 (2), 113-131.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, İ. S., Nordin, M. S. ve Rahman, Z. A. (2013). Foreign language reading anxiety in a jordanian efl context: a qualitative study. *English Language Teaching; Vol. 6*, (6). doi:10.5539/elt.v6n6p38.
- Ardasheva, Y., Carboneau, K. J., Roo, A. K. ve Wang, Z. (2018). Relationships among prior learning, anxiety, self-efficacy, and science vocabulary learning of middle school students with varied English language proficiency. *Learning and Individual Differences*, 61(3), 21-30.
- Aslan, G. (2016). *Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerin rasyonel sayılar konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aslan, N. (2018). *Üslü ifadelerle ilgili etkinlik temelli öğretimin matematik akademik başarısına, tutumuna ve kaygı-endişe düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ateş, F. Ç. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum, öz-yeterlik inançlarının grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Atlı, Z. Z. (2017). *Foreign language anxiety in english language learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ University Institute Of Social Sciences Department Of English Language Education. İstanbul Aydın University, İstanbul.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, F. (2016). *Psikolojik danışman adaylarında psikolojik danışma öz-yeterliği, umut ve kaygının yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydınoğlu, A. (2017). *Okul dışı aktivitelerle gençlerin akademik başarı, sosyal kaygı, öz güven ve bağ kurabilmeleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide mizah algısının aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baban, A. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde matematik kaygısı ve algılanan öğretmen tutumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, Ö. (2018). Zorunlu İngilizce hazırlık programının öğrencilerin İngilizce öz-yeterlik algısına etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 160-200. DOI: 10.21764/mauefd.435624

- Bandura, A. (1977a). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and reserch*. 1(4), 287-310.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of Behavioral change. *Psychological Review*. 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgement and action. *Cognitive Therapy and research*, 4(2), 263-268.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Pschologist*. 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1983). Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism: a reply to Philips and Orton. *Pschological Review*. 90(2), 166-170.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs-NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989a). Social cognitive theory. R. Vesta (Editör), *Annals of child development: six theories of child development* 6(1) İçinde. (ss. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*. 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. V. S. Ramachaudran (Editör.). *Encyclopedia of Human Behavior* İçinde. (ss. 71–81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. T. Husen & T. N. Postlethwaite (Editör). *International encyclopedia of education (2nd edition)* İçinde, (ss. 5513-5518). Oxford: Pergamon Press.
- Bandura, A. (1999a). Social conitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Pscychology* 2(1), 21-41.
- Bandura, A. (1999b). A social cognitive theory of personality. L. Pervin & O. John (Editör), *Handbook of personality (2. edition)* İçinde, (ss. 154-196). Newyork: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. F. Pajares ve T. Urdan (Editörler.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* İçinde, (ss. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barut, A. İ. (2008). *Sporda batıl davranış ve özyeterlik ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2) 101-119.

- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçı, M. (2014). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması (social learning theory and its educational applications). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2016). Öğrencilerin dil stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitim Bilimleri Dergisi*. 44(91).
- Bensalem, E. (2018). Foreign language anxiety of efl students: examining the effect of self-efficacy, self-perceived proficiency and sociobiographical variables. *Arab World English Journal (AWEJ)* 9(2), 38-55. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.3>
- Bozkurt, M. A. (2017). *Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi ile ilgili özyeterlik inançlarının ölçülmesi (Sakarya ili Kaynarca ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Brown, L. Lisa, J., Malouff, M. ve Schutte, N. S. (2013). *Self-Efficacy Theory*, Chapter 2. 11.07.2018 tarihinde <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf> adresinden alındı.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çamaş, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım aramaya ilişkin damgalama düzeylerinin özyeterlik, aile bütünlük duygusu ve sosyal destek ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapan, A. A. (2012). *Yabancı dil öğrencilerinin iletişim kaygısının azaltılmasında bilgisayar destekli iletişim yönteminin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çetin, B. (2016). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- Çetinkaya, H. (2017). *Öğrenme stillerinin matematik kaygısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çevik, S. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çil, Ö. E. (2016). *Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek alguları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çobanaoğlu, S. (2017). *Durumluk ve sürekli kaygı ile benlik saygısının karar*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, C. (2013). *Sanal dünyalarda düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancına ve sosyal bulunuşluklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çoşkun, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları, özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cote, S ve Gaffney, C. (2018). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *Language Learning Journal*, 1(12) DOI: 10.1080/09571736.2018.1484935
- Creswell, J. (2013). *Araştırma deseni*. (Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158.
- Çubukçu, Z. ve Çeliker, G. (2016). The Relationship between attitude and perceived self efficacy of pre-service English teachers on computer-assisted instruction. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 569-587.

- Demir, G. (2017). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının meslek lisesi öğrencilerinin matematik kaygısına, matematik özyeterlik algısına ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Demir, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kaygı düzeyleri ve yetersizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Y. (2018). English course and its grammar: discovering attitudinal relationships and differences in terms of some variables. *Kastomonu Education Journal*, 26(6), 1981-1990.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Deniz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dewaele, J. M. ve Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. *SSLT*, cilt 8(1), 21-45. DOI: 10.14746/ssl.2018.8.1.2
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139(1). DOI: 10.1501/Dilder\_0000000088
- Dinç, M. A. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Doğan, C. (2016). Self-efficacy and anxiety within an efl context. *Journal Of Language and Linguistics Studies*. 12(2), 54-65.
- Doğan, C. (2016). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Ortamında Özyeterlik ve Kaygı Durumları. *Journal of Language & Linguistics Studies*, 2(1), 54-65.
- Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz – yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



- Dostoyevski, F. M. (2018). *Suç ve ceza* (Çev. M. Bayhan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dursun, H. (2016). *Drama etkinlikleri ve ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Eğilmez, M. (2018). Kur, faiz, enflasyon üçlüsü. *Kendime Yazılar*. 25.07.2018 tarihinde <https://www.mahfiegilmez.com/2018/07/kur-faiz-enflasyon-uclusu.html> adresinden alındı.
- Erdoğan, D. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ve durumluk kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, P. (2013). *Drama etkinliklerinin üniversite düzeyinde İngilizce yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve motivasyonu üzerine rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, P. (2013). *Role of drama activities on foreign language anxiety and motivation of higher education efl students*. Unpublished Masters' Thesis. The Department Of Educational Sciences, Trabzon.
- Ergün, E. (2011). *Özel bir üniversitedeki öğrencilerin duygusal zekâ becerileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergür, D. (2016). İngilizce öğrencilerinin öz benlik saygısı ve akademik öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf ve genel akademik ortalamalarına göre incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- Eroğlu, K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygısı, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erol, H. (2018). *Üniversite okuyan gençlerin dünyaya ilişkin varsayımlarının kaygı ve umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüzüncü Yıl Üniversitesi uygulaması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Farzad, R., Laban, L., Winnie, H. L. John, O. ve Leao, B. (2018). Motivational strategies of university students in New Zealand: The Role of Ethnicity. *Asia-Pacific Education Researcher*, cilt 27(3), 245-255.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics*. London: Sage Publications.

- Flores, N., Lewis, M. C. ve Phuong, J. (2018). Raciolinguistic chronotopes and the education of Latinx students: Resistance and anxiety in a bilingual school. *Language and Communication*. DOI: 10.1016/j.langcom.2018.06.002
- Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms and anxiety*. (Çev. Alix Strachey). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis.
- Gençtan, E. (2014). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Golding, W. (2017). *Sineklerin tanrısı* (Çev. M. Urgan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 24(2), 43-60.
- Guo, Y., Yan, X. ve Liu, X. (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System*, 76(1), 49-61. DOI: 10.1016/j.system.2018.05.001
- Gül, D. (2017). *Uyum artırma grup rehberliğinin ergenlerin duygusal öz-yeterlik ve sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülner, M. (2016). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürat, C. (2016). *Ergenlerde sorumluluk inançları ve sürekli kaygı ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürbüz, E. E. (2017). *Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve özyeterlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Hacıahmetoğlu, N. (2018). *Lise öğrencilerinin internet kullanım bozukluğu, sosyal kaygı ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. 3Rd edition. Essex: Pearson Longman
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*. 20(3), 559.
- 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. Web: <http://www.jstor.org/stable/330491>

- Horwitz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement*. Annual Review of Applied Linguistics. Printed in the USA.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. 13.03.2018 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/327317> adresinden alındı.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve özyeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, K. ve Johnson, H. (1999). *Encyclopedic of Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blacwell Publishers.
- Kahraman, F. G. (2013). *Sosyal ve duygusal dil öğrenme stratejileri ve duygusal zekâ eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma derslerindeki yabancı dil kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalıpcı, M. (2016). Genç Yetişkinlere İngilizce Öğretiminde Dramanın Duyuşsal Değişkenler Üzerindeki Etkisi. (Turkish). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, sayı 17 (sayfa 1-22).
- Kanadlı, S ve Bağçeci, B. (2015). İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 98-112.
- Kaplan, M. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karabıyık, C. ve Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: a study at ufuk university preparatory school. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 667-680.
- Karafil, B. (2015). *İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karagöl, İ. (2015). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve genel öz yeterlilikleri açısından yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakaş, M. (2016). *İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretmeni kimliklerinin oluşumunda öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve mesleki bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Karakaya, D. (2016). *Çözüm odaklı yaklaşımın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerin özyeterlik düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kartal, G. (2017). *Sanal bir dünyanın İngilizce öğretmen adaylarının iletişim kurma istekleri, motivasyonları ve kaygıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kemal, O. (2018). *Eskici ve oğulları*. Ankara: Everest Yayınları.
- Kırmalı, C. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik okuryazarlığı özyeterlik inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education & Science*, 5(1), 32-40. DOI: 10.5961/jhes.2015.107
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumunu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumunu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kierkegaard, S. (2014). *Ölümcül hastalık umutsuzluk*. (Çev. M. M. Yakupoğlu). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Kiewra, K. A. (2002). The accuracy of self-efficacy: a comparison of high school and college students. *Academic Exchange Quarterly*. 28.01.2014 tarihinde <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:94078156&num=56&ctrlI> adresinden edinilmiştir.
- Kondo, Y. (2010). A study on relationship between language anxiety and proficiency: in a case of japanese learners of english. Waseda University. 17.07.2018 tarihinde <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/kondo.pdf> adresinden alındı.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları/Primary school teachers' self efficacy. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 16(1), 269-281.
- Kráľová, Z. (2017). *Causes and consequences of foreign language anxiety*. Nitra: Constantine the Philosopher University. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.09
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: University of Southern California.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis. issues and implications*. London: Longman Group UK Ltd.
- Kuneralp, S. (2018). Korumacılık savaşları mı başlıyor?. *Ekonomi ve Dış Politika Araştırma Merkezi [EDAM]*. 25.07.2018 tarihinde <http://edam.org.tr/wp->

content/uploads/2018/03/korumacilik-savaslari-mi-basliyor.pdf adresinden alındı.

- Liao, H., ve Wang, Y. (2018). Using comprehension strategies for students' Self-efficacy, anxiety, and proficiency in reading English as a foreign language. *Social Behavior and Personality. An International Journal*, 46(3), 447.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of literature for language teachers. İçinde Young, D. J. (Editör.). *Affect in foreign language and second language learning*, 24-43. Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44(2), 283-306.
- Manipuspika, Y. S. (2018). Correlation between anxiety and willingness to communicate in the Indonesian EFL context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200-217.
- Merç, A. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı ve öz yeterlik inançları. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Michaela, C., Armando, C., Elizabeth, M., Bulnes, A. ve Rodríguez, M. G. (2018). Correlation between self-efficacy perception and teaching performance: The Case of Mexican Preschool and Primary. *Arab World English Journal*, 9(1), 56-70.
- Mikulecky, L., Lloyd, P. ve Huang S. C. (1996). Adult and esl literacy learning self efficacy questionnaire. Indiana University, Bloomington. 20.02.2019 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394022.pdf> adresinden alındı.
- Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 44(1), 91-110.
- Oğuz, A. ve Baysal, E. A. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(3).
- Orakçı, Ş. (2008). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18.
- Orhan, F. (2014). *Ergenlerin dini kimlik kazanmalarına sosyal öğrenmenin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oxford Dictionary (2018). *Oxford Internet Dictionary*. 'Lingua Franca' sözcüğünün tanımı 23.07.2018 tarihinde [https://en.oxforddictionaries.com/definition/lingua\\_franca](https://en.oxforddictionaries.com/definition/lingua_franca) adresinden alındı.

- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. İçinde J. Arnold (editör), *Affect in language learning* (sayfa 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2), 67-78.
- Öz, Z. (2018). *Engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı düzeyi ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin kaynağı olarak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özen, Ö. E. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özkaya, Ö. M. (2018). *Eleştirel düşünmeye ilişkin sınıf-içi engellerin kaldırılmasına yönelik etkinliklerin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine ve öz-yeterlik inançlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Öztürk, H. S. (2017). *Öğretmenlerin tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri, öğrencilerin özyeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, Z. D. (2018). *Sağlık çalışanlarının iş doyumunu, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. ve Valiante, G., (1996). *Predictive utility and causal influence of the writing self efficacy of elementary students*. Makale The Annual Meeting of the American Educational Research Association konferansında sunulmuştur. 20.01.2019 tarihinde [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/26/03/30pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/03/30pdf) adresinden alındı.
- Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Rabadan, M. ve Orgambidez, A. (2018). Foreign language anxiety in Spanish as a Foreign Language and language achievement in Higher Education. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(1), 29-35.

- Raofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English language teaching*, 5(11), 60. doi: 10.5539/elt.v5n11p60
- Recepoglu, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *Language Learning Journal*, 46(2), 87-102. DOI: 10.1080/09571736.2014.958190
- Rutledge, K. (2000). Social Learning Theory-Notes on Ormond's Psychology of Learning. 13.03.2018 tarihinde [http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda\\_abbott/Social.html](http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda_abbott/Social.html) adresinden alındı.
- Sabaz, Y. (2014). *Aktif fen eğitim sisteminin öğrencilerin özyeterlik ve üretkenlik becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi: Küçükçekmece ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlamel, H. (2009). *Konuşma derslerindeki dil kaygısını azaltmada yaratıcı dramının rolü üzerine deneysel bir çalışma ve öğretmenlerin ve öğrencilerin dil kaygısına dair tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Saleem, M., Ali, M. ve Rashid, R. A. (2018). Saudi students' perceived self-efficacy and its relationship to their achievement in English language proficiency. *Arab World English Journal*, 9(2), 97-413.
- Sanlı, Ş. (2012). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygıları ile yabancı dil akademik benlik tasarımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sarı, İ. (2013). *Güreşçilerin motivasyonu ve özyeterlikleri ile antrenörlerin liderlik davranışlarının ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Sarı, Z. (2017). *Dil öğrenimi hakkındaki inançlar ile yabancı dil sınıf kaygısı arasındaki ilişki: Türkiye'deki üniversitelerde eğitim dili İngilizce olan fetemm bölümleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Schütz, R. (2017). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. 29.07.2018 tarihinde <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> adresinden alındı.

- Sert, M. (2017). *Ergenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile özyeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sevimbay, A. (2016). *11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Shakespeare, W. (2017). *Macbeth*. (Çev. S. Eyüboğlu). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95-114. DOI: 10.15858/engtea.73.1.201803.95
- Söylemez, H. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerinin müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelenmesi: Gaziantep ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Starke, A. (2018). Effects of anxiety, language skills, and cultural adaptation on the development of selective mutism. *Journal of Communication Disorders*. 74(1), 45-60.
- Stuart, M., ve Joseph, P. (2018). Increasing reading self-efficacy and reading amount in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 30(1), 76-91.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Taşdemir, H. (2018). *Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde lise öğrencilerinin iletişime isteklilikleri ve özyeterlik alguları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tran, T. T. T. (2012). A review of horwitz, horwitz and cope's theory of foreign language anxiety and the challenges to the theory. *English Language Teaching* Vol. 5, No. 1. Doi:10.5539/elt.v5n1p69.
- Tuğran, Z. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algısı ve başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.



- Tuna, S. (2012). *Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, M. ve Uluğ, H. (2017). Uzaktan İngilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 710-723.
- Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi: Cinsiyet ve deneyim süresi açısından resmi okul ve özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uştuk, Ö. ve Selami, A. (2018). The effects of the use of paralinguistic cues on foreign language anxiety among English as a foreign language speakers. *Innovation in Language Learning & Teaching*, 12(3), 289-302.
- Uzun, K. (2014). *Yabancı dil ediniminde yaş faktörü: Lise ve üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Uzun, M. (2017). *Algılanan evlilik çatışması, ebeveynin akılcı olmayan inançları, kaygıları ve çocukların otomatik düşünceleri, problem çözme becerileri ile çocukların psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ünal, Filiz (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi (İstanbul – Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vahid, S. A. ve Kashani, A. F. (2011). The effect of english learning anxiety on iranian high-school students' english language achievement. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (BRAIN.)* 2(3).
- Veronica, S., Juhee, L. ve Crystal, K. (2018). Self-Efficacy, Attitudes, and Choice of Strategies for English Pronunciation Learning. *Language Learning*, 68(1), 83-32.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking english as a second language. *ELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Wörde, R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1). 17.07.2018 tarihinde <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html> adresinden alındı.
- Xu, J. ve Huang, Y. T. (2018). The mediating effect of listening metacognitive awareness between listening test anxiety and listening test performance. *Asia-Pacific Education Researcher*, 4(1), 313-324.

- Yağmur, A. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yancey, G. B. (2013). *Self-Efficacy*. Salem Press *Ancyclopedia of Health: Ipswich*. 29.07.2018 tarihinde <http://0212d28i4.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy2.gopelibrary.com:9797/eds/detail/detail?vid=5&sid=c249853f-3d14666c8c4016a9882bbe%40sessionmgr4006&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=93872218&db=ers> adresinden alındı.
- Yang, J. C. ve Quadir, B. (2018). Effects of prior knowledge on learning performance and anxiety in an English learning online role-playing game. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 174-185.
- Yerli, S. (2009). *The correlation between anxiety and emotional intelligence in foreign language learning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi University Institute Of Educational Sciences Department Of English Language Teaching, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1991, 21-24 Mart). *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with krashen, omaggio hadley, terrell and rardin*. The Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages Konferansında, Indianapolis'te sunulmuştur.
- Yule, G. (2014). *The study of anguage. 5th edition*. Chambridge: Cambridge University Press.
- Zahiri, A., ve Sibarani, B. (2017). To what extent do anxiety and self-efficacy effect the efl students' english monologue speaking skill? *International Journal of Education and Research*. 5(9).
- Zerey, Ö. G. (2018). Overcoming speaking anxiety in English through heatre production activity: a case of pre-service efl teachers. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 440-455.
- Zhanibek, A. (2001). *Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin ders katılımı ve dil kaygısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## EKLER

### Ek 1. İngilizce Özyeterlik ve Öğrenme Kaygısı Anketleri

**Değerli Öğrenciler,**

Bu tez çalışmasında, **İngilizce dersine yönelik özyeterlik inancı ve İngilizce öğrenmeyi etkileyen yabancı dil kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi** amaçlanmaktadır. Bu araştırmadan sağlıklı sonuçların alınabilmesi için soruları dikkatle okursanız ve cevaplarsanız sizlere minnettar kalacağız. **Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.**

Çetin KOLKAYA

MEB İngilizce Öğretmeni

EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

#### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

<b>1.</b>	<b>Yaşınız</b>	(Lütfen Yazınız) .....	
<b>2.</b>	<b>Cinsiyetiniz</b>	Erkek ( ) Kadın ( )	
<b>3.</b>	<b>Sınıf Düzeyi</b>	11. Sınıf ( ) 12. Sınıf ( )	
<b>4.</b>	<b>Annenizin Eğitim Düzeyi</b>	a) Okur-yazar Değil c) İlkokul Mezunu e) Lise Mezunu	b) Okur-yazar d) Ortaokul Mezunu f) Yükseköğretim
<b>5.</b>	<b>Babanızın Eğitim Düzeyi</b>	a) Okur-yazar Değil c) İlkokul Mezunu e) Lise Mezunu	b) Okur-yazar d) Ortaokul Mezunu f) Yükseköğretim
<b>6.</b>	<b>Aile Geliri</b>	a) Gelir giderden az c) Gelir giderden çok	b) Gelir gider eşit
<b>7.</b>	<b>Ağırlıklı Bölüm</b>	a) Sözel c) Sayısal	b) Türkçe-Matematik d) Yabancı Dil
<b>8.</b>	<b>İngilizce Dersine Sınıf Dışında Ayrılan Zaman Miktarı (film/dizi izleme, kurs alma..vb.)</b>	a) Hiç c) Haftada 3-4 Saat	b) Haftada 1-2 Saat d) Haftada 5 Saat ve Fazlası

## BÖLÜM 2: İNGİLİZCE DERSİ İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler, bu bölümde lütfen aşağıdaki ilgili maddenin karşısına **SİZE EN UYGUN** seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz.

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

<b>İngilizce Dinleme</b>						
		<b>Bana Hiç Uymuyor</b>	<b>Çok Az Uyuyor</b>	<b>Biraz Uyuyor</b>	<b>Oldukça Uyuyor</b>	<b>Bana Tamamen Uyuyor</b>
<b>1</b>	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurgulamaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	İngilizce televizyon kanallarını/filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
<b>7</b>	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
<b>8</b>	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
<b>9</b>	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
<b>10</b>	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
<b>İngilizce Konuşma</b>						
		<b>Bana Hiç Uymuyor</b>	<b>Çok Az Uyuyor</b>	<b>Biraz Uyuyor</b>	<b>Oldukça Uyuyor</b>	<b>Bana Tamamen Uyuyor</b>
<b>1</b>	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer yön bulma, alış-veriş.. vb.)	1	2	3	4	5
<b>2</b>	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim (Üniversiteye giriş, iş başvurusu.. vb.)	1	2	3	4	5
<b>3</b>	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
<b>4</b>	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
<b>5</b>	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
<b>6</b>	Anadili İngilizce olan birinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

**BÖLÜM 3: YABANCI DİL KAYGI ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğrenciler, bu bölümde lütfen aşağıdaki ilgili maddenin karşısına **SİZE EN UYGUN** seçeneği işaretleyerek görüşünüzü belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce derslerinde konuşma sırası bana geldiğinde elim ayağım titrer.	1	2	3	4	5
2	İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman telaşa kapılırım.	1	2	3	4	5
3	Kendi anadili İngilizce olan biriyle konuşmak beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
4	İngilizceyi diğer öğrencilerin önünde konuşmak konusunda çok çekingenim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce derslerinde bana söz verildiğinde kalbimin çarptığını hissedirim.	1	2	3	4	5
6	Her zaman diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştukları duygusuna kapılırım.	1	2	3	4	5
7	İngilizce derslerinde gönüllü olarak bir soruya cevap vermekten çekinirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce derslerinde konuşurken düşüncelerimi iyi organize edemediğimden kafam karışır.	1	2	3	4	5
9	İngilizce konuşmak için gereken kuralları öğrenmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
10	İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkarım.	1	2	3	4	5
11	İngilizce telaffuzum konuşmak için yeterli düzeyde değildir.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenimin İngilizce dersinde konuşurken yaptığım hataları düzeltmesi durumunda üzülürüm.	1	2	3	4	5
13	İngilizce öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmek için hazırda beklediği düşüncesi beni korkutur.	1	2	3	4	5
14	İngilizce derslerinde iyi hazırlanmış olsam bile yine kaygı duyarım.	1	2	3	4	5
15	İngilizce derslerine iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissedirim.	1	2	3	4	5
16	İngilizce dersleri hızlı ilerledikçe geride kalmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
17	İngilizce derslerinde dinlediğimiz kaset ve CD'leri anlayamazsam endişelenirim.	1	2	3	4	5
18	İngilizce öğretmenim hazırlıklı olmadığım konularda sorular sorduğunda kendimi huzursuz hissedirim.	1	2	3	4	5
19	İngilizce soru sormam istendiğinde cümle kuramam diye endişelenirim.	1	2	3	4	5
20	İngilizce sınavına ne kadar fazla çalışırsam kafam o kadar fazla karışır.	1	2	3	4	5
21	İngilizce dersleri sırasında, sık sık kendimi dersle ilgili olmayan şeyler düşünürken bulurum.	1	2	3	4	5
22	İngilizce derslerinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
23	İngilizce sınavlarında kendimi rahatsız hissedirim.	1	2	3	4	5
24	Sürekli olarak diğer öğrencilerin İngilizce düzeylerinin benden daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
25	İngilizce ders saatlerinin artırılması beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenimin İngilizce dersinde söylediği şeyleri anlayamamak beni korkutur.	1	2	3	4	5
27	Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmekten çekinirim.	1	2	3	4	5

## Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

### YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

**Araştırmanın Amacı:** Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançları ve kaygı düzeylerini belirlemektir. Sizin görüşleriniz araştırmamız için çok önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyoruz. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmede konuşulanlar yalnızca araştırmayı yapan araştırmacılar tarafından bu araştırma için kullanılacağını belirtmek istiyoruz.

\* Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

\* İzininizle görüşmeyi kaydetmek istiyoruz sizin için her hangi bir sakıncası var mı?

\* Görüşmemizin ortalama 30 dakika kadar süreceğini tahmin ediyoruz izin verirseniz sorulara başlamak istiyoruz.

Çetin KOLKAYA

MEB İngilizce Öğretmeni

EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

**Görüşme Ortamı:** ..... **Tarih-Saat:** .....

**Cinsiyeti:** .....

**Çalıştığı Okul:** .....

**Çalışma Yılı(Kıdemi):** .....

**İngilizce Ders Verdiği Ağırlıklı Bölüm:** .....

### Görüşme Soruları

**Soru 1-** Okuldaki çalışma ortamınız ve İngilizce öğretmenliği ile ilgili görüşleriniz nasıldır?

a) Okuldaki çalışma ortamınız ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

b) İngilizce öğretmeni olarak, İngilizce öğretmenliği mesleği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

**Soru 2-** Okuttuğunuz İngilizce dersiyle ilgili düşünceleriniz nasıldır?

a) İngilizce dersiyle ilgili genel olarak düşünceleriniz nelerdir, anlatır mısınız?

b) İngilizce dersleriniz nasıl geçiyor, anlatır mısınız?

**Soru 3-** Bir İngilizce öğretmeni olarak, İngilizce öğretirken ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

a) İngilizce öğretirken öğrencilerinizden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

b) İngilizce öğretirken bulunduğunuz eğitim ortamı (okulda bulunan eğitim araç, gereç, materyal imkanları) İngilizce öğretiminizi nasıl etkiliyor?

c) İngilizce öğretirken öğrencilerinizin velilerinden kaynaklanan sorunlardan nelerdir?

d) İngilizce öğretirken okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

e) İngilizce öğretirken İngilizce dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?

**Soru 4-** Öğrencilerinizin İngilizce öğrenmeye karşı ilgi ve tutumları nasıldır?

- a) Öğrencilerinizin İngilizce dersine katılım düzeyi nasıldır, anlatır mısınız?
- b) Öğrencileriniz İngilizce dersine önem veriyorlar mı, açıklar mısınız?
- c) Öğrencileriniz İngilizce dersinde kendilerine güveniyorlar mı, anlatır mısınız?
- d) Öğrencileriniz İngilizce öğrenmek için çaba gösteriyorlar mı, anlatır mısınız?

**Soru 5-** Öğrencilerinizin İngilizce öğrenirken kaygı yaşadıklarını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

- a) Öğrencileriniz İngilizce dersinde olmaktan ve derse katılmaktan endişeleniyorlar mı? Neden, açıklar mısınız?
- b) Öğrencileriniz derste İngilizce konuşurken, okurken, dinlerken ve yazarken kaygı düzeylerinde bir artış oluyor mu? Bunun sebebi ne olabilir?
- c) Öğrencileriniz İngilizce dersine isteyerek ve severek geliyorlar mı? Neden, açıklar mısınız?

**Soru 6-** Konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen belirtiniz.



### Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

#### YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

**Araştırmanın Amacı:** Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançları ve kaygı düzeylerini belirlemektir. Sizin görüşleriniz araştırmamız için çok önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyoruz. Görüşmeye başlamadan önce, bu görüşmenin içeriğini yalnızca araştırmayı yapan araştırmacıların bileceğini ve sadece bu araştırma için kullanılacağını belirtmek isteriz.

\* Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz ya da ifade etmek istediğiniz bir durum var mı?

\* İzninizle görüşmeyi kaydetmek istiyoruz sizin için her hangi bir sakıncası var mı?

\* Görüşmemizin ortalama 30 dakika kadar süreceğini tahmin ediyoruz, izin vererseniz sorulara başlamak istiyoruz.

Çetin KOLKAYA  
MEB İngilizce Öğretmeni  
EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

**Görüşme Ortamı:** .....

**Tarih-Saat:** .....

**Cinsiyeti:** .....

**Okulu:**.....

**Sınıf Düzeyi:** .....

**Ağırlıklı Bölümü:** .....

**Okul Dışında Haftalık İngilizce Çalışma Saati ve Faaliyeti:**

.....

#### Görüşme Soruları

**Soru 1-** Okuldaki arkadaşlarınız, dersleriniz ve gelecekle ilgili planlarınız nasıldır?

- Okuldaki arkadaşlarınızla aranız nasıl, anlatır mısınız?
- Okuldaki dersler hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?
- Gelecekte ne olmak istiyorsunuz, hangi işi yapmak istiyorsunuz?

**Soru 2-** İngilizce dersiyile ilgili düşünceleriniz nasıldır?

- Okulda okutulan İngilizce derslerinde neler yapıyorsunuz?
- İngilizce öğrenmek size nasıl hissettiriyor?
- İngilizce dersi ödevlerini yapmak size nasıl hissettiriyor?
- İngilizce öğrenmeyi gerekli buluyor musunuz? Neden?

e) İngilizce öğrenmek için sınıf dışında yaptığınız bir şeyler var mıdır, varsa anlatır mısınız?

**Soru 3-** İngilizce dersine karşı ilgi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?

- a) Ders dışında İngilizce'ye ilgi duyuyor musunuz, açıklar mısınız?
- b) İngilizce derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme faaliyetlerinden hangilerini yapmayı daha çok tercih edersiniz? Neden, açıklar mısınız?
- c) İngilizce derslerinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme faaliyetlerinden hangilerini yapmayı daha az tercih edersiniz? Neden, açıklar mısınız?

**Soru 4-** İngilizce öğrenirken sizi kaygılandıran (endişelendiren) şeyler var mıdır? Açıklar mısınız?

- a) İngilizce dersine katılırken fiziksel (bedensel) olarak nasıl hissediyorsunuz?
- b) İngilizce dersine katılmaktan çekinir misiniz? Neden, açıklar mısınız?
- c) Derste İngilizce konuşurken, yazarken, dinlerken ve okurken endişe duyuyor musunuz? Neden, açıklar mısınız?

**Soru 5-** Konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen belirtiniz.

## Ek 4. Anket Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/02/2018-E.9371



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :71584433-044/  
Konu :AnkeZ İzin Onayı (Çetin  
KOLKAYA)

Sayın Yrd.Doç.Dr. Fevzi DURSUN  
Öğretim Üyesi

İlgi : Yazı İşleri Şube Müdürlüğü; 19/02/2018 Tarihli, 9255 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 149901004 numaralı yüksek lisans öğrencisi Çetin KOLKAYA'nın, Yrd.Doç.Dr. Fevzi DURSUN danışmanlığında hazırlamış olduğu tez çalışmasına ilişkin; araştırma izin onayı ile ilgili yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Doç. Dr. Nail YILDIRIM  
Enstitü Müdürü

EK :  
İlgi yazı ve ekleri (3 sayfa)

DAĞITIM  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Başkanlığına  
Yrd.Doç.Dr. Fevzi DURSUN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat:1 Ayrıntılı bilgi için irtibat: N.Karslıgil Memur  
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 2521609  
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik ağ: <http://ebilen.gop.edu.tr>

**Ek 5. Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ**

---

Adı Soyadı	Çetin KOLKAYA
------------	---------------

---

Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C.  Doğum Tarihi ve Yeri: 13.06.1986 / Reşadiye
------------------	---

---

İletişim bilgileri	Tel: +90 505 790 96 64  E-Posta: cetinkolkaya@yahoo.com
--------------------	---

---

Öğrenim Bilgileri	Lise: 2001-2005 Gazi Osman Paşa Lisesi  Lisans: 2005-2010 Karadeniz Teknik Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü  Erasmus: 2008-2009 Chemnitz Teknoloji Üniversitesi (Technische Universität Chemnitz), İngiliz-Amerikan Dili ve Edebiyatı (Anglistik-Amerikanistik) Bölümü  Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı
-------------------	---

---

İş Deneyimi:	2013-Halen: Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Artova Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni
--------------	--

---