

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
ÖĞRENİMİNE YÖNELİK KAYGI, ÖZ-YETERLİK VE
BAŞARI DURUMLARININ İNCELENMESİ**

Tuğba ULUCAN KURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2021



©2021- Tuğba ULUCAN KURT

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE
YÖNELİK KAYGI, ÖZ-YETERLİK VE BAŞARI
DURUMLARININ İNCELENMESİ

Tuğba ULUCAN KURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Tuğba ULUCAN KURT tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Kaygı, Öz-Yeterlik ve Başarı Durumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması 20/01/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman..... (İmza)

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR Üye

..... (İmza)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL Üye

..... (İmza)

Doç. Dr. Haluk ÜNSAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2021

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2021

Tuğba ULUCAN KURT

İmza

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİMİNE YÖNELİK KAYGI, ÖZ-YETERLİK VE BAŞARI DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Tuğba ULUCAN KURT

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

2021 – Toplam 90 Sayfa

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Doç. Dr. Haluk ÜNSAL

Toplumlar arasında iletişimin kurulması ve devam ettirilmesi için ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda; yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç, günden güne artmaktadır. Bugün dünyada var olan diller arasında yer alan İngilizce, yaygın olarak kullanılmakta ve evrensel bir dil olarak kabul görmektedir. Fakat yabancı dil öğrenmede bireyin öğrenilen dilde etkili bir şekilde iletişim kuramaması ve dinlediğini anlayamaması gibi sıkıntılar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan bu problemler arasında düşük öz-yeterlik ve yüksek kaygı önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı, akademik öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu uygun örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Kırşehir il merkezinde yer alan dört okul ve 22 farklı sınıfta öğretim gören ve rastgele olarak seçilmiş 300'ü erkek, 300'ü kız olmak üzere toplam 600 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Araştırmada Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin 2019/2020 eğitim- öğretim yılına ait ilk dönem yabancı dil başarı karne notları, gerekli izinlerin alınmasının ardından e-okul sisteminden okul idaresi aracılığıyla temin edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için betimsel istatistik, çıkarımsal istatistik ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların yabancı dil öz-yeterlik puan ortalama t testi analiz sonuçlarına göre kız ve erkek puan ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlıdır. Buna göre kız öğrencilerin Yabancı dil öz-yeterlik puanları erkeklerden daha yüksektir. Fakat öğrencilerin yabancı dil kaygı puan ortalama t testi analiz sonuçlarına göre kız ve erkek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamaktadır. Buna karşılık, yabancı dil öz-yeterlilik

puan ortalaması ve yabancı dil kaygı durum puan ortalaması [$r=-.37, p<.0005$] arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması[$r=-.49, p<.0005$] arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Yabancı Dil Öz-Yeterliği, Akademik Başarı



ABSTRACT

INVESTIGATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ANXIETY, SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS TOWARD FOREIGN LANGUAGE LEARNING

M.Sc.Thesis

Preparer: Tuğba ULUCAN KURT

Advisor : Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

90 Page

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Main Discipline

Education Programs and Instruction Discipline

Jury

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Assoc. Prof. Dr. Haluk ÜNSAL

A common language is needed to establish and maintain communication between societies. In this context; the need for foreign language learning is increasing day by day. English, which is among the languages existing in the world today, is widely used and accepted as a universal language. However, in learning a foreign language, there are problems such as the inability of the individual to communicate effectively in the language learned and to understand what he/she is listening to. Low self-efficacy and high anxiety have an important place among these problems experienced in the foreign language learning process. In this study, it was aimed to reveal the relationship between students' foreign language course anxiety, academic self-efficacy perceptions, and academic achievements. The correlation research design was used in this study. The study group of the study was composed of 600 eighth grade students, 300 boys and 300 girls, randomly selected from four schools and 22 different classes in Kırşehir city center. In the study, Foreign Language Anxiety Scale developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986), Foreign Language Learning Self-Efficacy Scale developed by Yanar and Bümen (2012) and personal information form prepared by the researcher were used. The students' 2019-2020 first term English grades were collected from e-school system via school administration. Descriptive statistics, inferential statistics and correlation analysis were used to analyze the research data. According to the foreign language self-efficacy score average t-test analysis results of the participants, the difference between male and female mean scores is statistically significant in favor of girls. Accordingly, foreign language self-efficacy scores of female students are higher than boys. However, there is no significant difference between the average scores of boys and girls in terms of the foreign language anxiety score. Finally, a moderate, significant, and positive correlation was found between foreign language self-efficacy average score and foreign language anxiety score average [$r=-.37$, $p<.0005$]. At the same time, a moderate, significant and positive correlation between foreign language self-efficacy score and academic achievement score average [$r=-.49$, $p<.0005$].

Keywords: Middle School Students, Foreign Language Learning Anxiety, Foreign Language Self-Efficacy, Academic Achievement



ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinde yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği düşünülen yabancı dil kaygısının yordanması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinde yabancı dil kaygısının; yabancı dil ders başarısı, öz yeterlik inancı, değişkenleri tarafından ne derece yordandığının açıklanması hedeflenmiştir.

Yapılan bu çalışmanın sonucunun, yabancı dil kaygısı ile yapılabilecek çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Bunun yanında çalışma sonuçlarının, öğretmenlere ve ailelere yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile baş etmeleri konusunda onlara yardımcı olması hedeflenmektedir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında yardım ve desteğini benden esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle çalışmama ışık tutan, beni her zaman cesaretlendiren tez danışmanım ve sevgili hocam Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e, katkıları için Doç. Dr. Menderes ÜNAL'a, araştırma örneklem grubu okul müdürleri, öğretmen ve katılımcı öğrencilerime,

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını geliştiren Belgin AYDIN'a ve Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeğinin geliştiricisi Burcu HANCI YANAR ile Doç. Dr. Belgin AYDIN'a kullanım izni vermiş olmalarından dolayı,

Yaşamım boyunca bana her konuda güvenen, benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, varlıklarından mutluluk ve gurur duyduğum canım anneme, babama ve kardeşlerime,

Tez çalışmam boyunca bana anlayış gösteren, yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Mustafa KURT'a ve son olarak çalışmama ve hayatıma heyecan katan, çalışma sürecinde onun vaktinden çaldığımı düşündüğüm oğlum Yağız Kerem'e sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	1
1.2. Öz-yeterlik	2
1.3. Akademik Başarı.....	3
1.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	4
1.4. Araştırma Konusu ve Problemi.....	5
1.5. Araştırmanın amacı ve araştırma problemleri.....	6
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
2. LİTERATÜR TARAMASI	8
2.1. Kaygı.....	8
2.1.1. Yabancı Dil Kaygısı	8
2.1.2. Kaygının Boyutları	9
2.1.3. Kaygı ve Yabancı Dil Öğretimi.....	9

2.1.4.	Kaygı Türleri	9
2.1.5.	Kaygıya Sebep olan Faktörler	10
2.1.5.1.	Kaygı ve Akademik Başarı.....	10
2.1.5.2.	Kaygı ve Cinsiyet Arasındaki İlişkisi.....	10
2.1.5.3.	Kaygı Dil Seviyesi ve Motivasyon Arasındaki İlişki	11
2.2.	Öz yeterlik.....	11
2.2.1.	Öz Yeterlilik ve Öğrenme.....	12
2.2.2.	Öz Yeterlilik ve İkinci / Yabancı Dil Öğrenimi.....	13
2.3.	Akademik Başarı.....	14
2.3.1.	Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar	15
2.3.2.	Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	15
2.3.2.1.	Bireysel Faktörler	15
2.3.2.2.	Eğitim Sistemi Faktörü.....	17
2.3.2.3.	Yakın Çevre Faktörü	19
2.3.2.3.1.	Aile Faktörü	19
2.3.2.3.2.	Okul Faktörü	22
2.3.2.3.3.	Öğretmen Faktörü.....	23
2.3.2.3.4.	Akran Faktörü.....	27
2.4.	Yapılan Çalışmalar.....	28
BÖLÜM III.....		33
3. YÖNTEM		33
3.1.	Araştırma deseni	33
3.2.	Evren ve Örneklem	33
3.3.	Veri toplama Aracı.....	35
3.4.	Verilerin Toplanması	36
3.5.	Verilerin Geçerlik Güvenirlik Çalışması	37

3.6. Verilerin analizi.....	38
BÖLÜM IV	41
4. BULGULAR.....	41
4.1. Betimsel Analiz Bulguları.....	41
4.1.1. Yabancı Dil Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular	41
4.1.2. Yabancı Dil Kaygıları İlişkin Bulgular	44
4.2. Çıkarımsal Analiz Bulguları	46
4.2.1. Yabancı Dil Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular	46
4.2.1.1. Cinsiyet Açısından İncelenen Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	46
4.2.2. Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Bulgular.....	47
4.2.2.1. Cinsiyet Açısından İncelenen Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	47
4.2.3. Yabancı dil başarı durumlarına ilişkin bulgular	48
4.3. Korelasyon Analizine Yönelik bulgular	49
BÖLÜM V.....	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	51
5.1. Sonuç.....	51
5.2. Tartışma	52
5.3. Öneriler	54
KAYNAKÇA	55
EKLER.....	66
EK 1. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği	67
EK 2. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği	70
EK 3. Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanım İzni.....	74
EK 4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Ölçek Kullanım İzni	75
ÖZGEÇMİŞ.....	75

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	34
Tablo 3.2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler	36
Tablo 3.3. η^2 ve Cohen's d formül yorumlanması	39
Tablo 3.4. Pearson-Moment Korelasyon katsayısının yorumlama kriterleri.....	40
Tablo 4. 1. Okuma öz-yeterlik boyutuna ilişkin bulgular.....	41
Tablo 4. 2. Yazma öz-yeterlik boyutuna ilişkin bulgular	42
Tablo 4. 3. Dinleme öz-yeterlik boyutuna ilişkin bulgular.....	43
Tablo 4. 4. Konuşma öz-yeterlik boyutuna ilişkin bulgular	44
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Bulgular	44
Tablo 4. 6. Yabancı dil öz-yeterliklerin cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular	47
Tablo 4. 7. Yabancı dil kaygı durumlarının cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular....	47
Tablo 4.8. Yabancı dil başarı durumlarına ilişkin puan ortalamaları... ..	48
Tablo 4. 9. Yabancı dil başarı durumlarının cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular ...	48
Tablo 4. 10. Yabancı dil öz-yeterlik, yabancı dil kaygı durum ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular	49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3. 1. Çalışma Uygulama Süreci	37
---	----



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Küreselleşmenin bir sonucu olarak dünyada toplumlar arası ilişkilerin arttığı görülmektedir. Bu ilişkilerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sağlıklı bir iletişimin kurulması gerektiği düşünülmektedir. Toplumlar arasında iletişimin kurulması ve devam ettirilmesi için ortak bir dile ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda; yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç, günden güne artmaktadır. Bugün dünyada var olan diller arasında yer alan İngilizce, yaygın olarak kullanılmakta ve evrensel bir dil olarak kabul görmektedir. Toplumsal ilişkilerin yürütülmesinin yanı sıra, bireyden bireye değişen özel gereksinimler, değişik kültürlere duyulan ilgi, toplum içerisinde yaşamının doğurduğu gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu yabancı dil öğrenmenin temel nedenlerini oluşturmaktadır (Harmer, 1991). Tüm bu sebepler, yabancı dil öğrenme gerekliliği konusunda farkındalığı artırmaktadır. İnsanlar, yabancı dil öğrenmenin ne kadar önemli olduğunun bilincine varmakta ve var olan imkanlar dahilinde yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadır. Ancak yabancı dil öğrenmeye etki eden birçok faktör vardır. Bunlardan yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öz-yeterliği önemli etki yapmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde bu kavramlara yönelik bilgiler verilmiştir.

1.1. Yabancı Dil Kaygısı

Son dönemde, yabancı dil öğrenmenin gerekliliğinin ve öneminin artmasıyla birlikte; bireylerin kişisel çabalarının yanı sıra, devletler de eğitim politikalarını düzenleme yoluna gitmektedir. Bugün, Türkiye’de önceleri ilköğretimin dördüncü sınıf basamağında verilmeye başlanan yabancı dil eğitimi; ilkokulun ikinci sınıf seviyesine çekilmiş, tüm genel liselerde yabancı dil ders saati artırılmış ve birinci yabancı dilin yanı sıra, ikinci yabancı dil eğitimi de verilmeye başlanmıştır. Ayrıca, ilkokulun ikinci basamağından başlayan ve yükseköğrenime kadar devam eden yabancı dil eğitimi zorunlu kılınmıştır. Bunun yanı sıra, velilerin okulöncesi dönemde de çocuklarının yabancı dil eğitimi alması konusunda istekli oldukları görülmektedir. Sonuç olarak yabancı dil eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin her kademesinde yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğine (2006) göre; örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve

seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma, yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda, yabancı dil öğretim programlarında köklü değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmasına rağmen; yabancı dil öğrenmede bireyin öğrenilen dilde etkili bir şekilde iletişim kuramaması, dinlediğini anlayamaması gibi sıkıntılar yaşanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan bu problemler arasında kaygı, önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde önemli bir role sahip olan kaygıyı, Spielberger, (1966) otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ortaya çıkan gerginlik, korku, sinirlilik ve endişe gibi öznel duygular olarak tanımlamaktadır (Akt. Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Horwitz ve diğerleri (1986); ilk defa yabancı dil kaygısını, yabancı dil öğrenimine özgü bir olgu olarak ele almış ve yabancı dil kaygısını, yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden doğan, yabancı dil sınıflarına yönelik öz algı, duygu ve davranışlar bütünü olarak tanımlamışlardır. Yapılan birçok araştırmada yabancı dil kaygısının yabancı dil başarısını olumsuz yönde etkilediği, başarıyı düşürdüğü görülmüştür (Abu-Ghararah, 1999; Anyadubalu, 2010; Atef-Vahid ve Kashani, 2011; Baş, 2014). Bu nedenle yabancı dil kaygısı, öğrencinin yabancı dil öğrenmesinin önünde engel oluşturduğu düşünüldüğünden dolayı yabancı dil eğitimi alanında önemli bir konu olarak yer almaktadır.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısının dil öğrenme sürecinin kendine özgü yapısından kaynaklanan, sınıf-içi dil öğrenimiyle ilgili benlik-algıları, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan farklı bir karmaşık-yapı (kompleks) olduğunu düşünmüşlerdir. Benlik-algıları ve inançlardan yabancı dil kaygısının potansiyel ve güçlü sebeplerinden biri olarak çeşitli araştırmalarda söz edilmiştir (Aydın, 1999). Bu benlik algılarından biri de öz-yeterlik algılarıdır. Öz-yeterlik algısı, kişinin belli bir performansı gösterebilmesine yönelik kendi kapasitesi hakkındaki kişisel yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Akademik öz-yeterlik algısı ise bu kişisel yargıların eğitimsel performanslara yönelik olanıdır (Zimmerman, 1999).

1.2. Öz-yeterlik

Öz yeterlik kişilerin çeşitli ürünler ortaya koyabilmeleri için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını ifade etmekte olup (Bandura, 1997) aynı zamanda zor görevlerin üstesinden gelebileceğine ilişkin beklentilerini

göstermektedir (Palmer, 1996). Öz yeterlik inancı insanların eylemleri üzerinde merkezi bir role sahiptir. İnsan gelişimini birçok faktör etkilemekle birlikte bu mekanizmalardan hiçbiri öz yeterlik inancı kadar etkili değildir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı, kişilerin başarılarını ve iyi oluşlarını birçok şekilde etkilemektedir. Öz yeterlik inancı ayrıca kişilerin amaç yönelimlerini etkiler. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler zor görevleri kaçınılması gereken tehdit durumları olarak değil de üstesinden gelinecek durumlar olarak görürler (Bandura, 1994). İnsanlar başarabileceklerine inandıkları işleri gerçekleştirmeye dönük eylemleri gerçekleştirirken; başaramayacaklarına inandıkları işleri gerçekleştirmeye dönük eylemlerde bulunmazlar.

Bandura, (1997a) öz-yeterlik inançlarının performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere dört ana bilgi kaynağından oluştuğunu belirtmiştir. Performans başarıları, geçmişte deneyimlenen başarı veya başarısızlıkları kapsar. Elde edilen başarılar öz-yeterlik inancının artmasını olumlu etkileyebilirken, başarısızlıklar ise olumsuz etkileyebilir. Dolaylı yaşantılar ise benzer yetenek ve zekâya sahip olduğu düşünüldüğü kişilerin başarı ve başarısızlıklarının gözlenmesiyle oluşur. Başarılar öz-yeterlik inancını artırırken başarısızlıklar azaltır. Sözel ikna, gerçekçi ve içten olmak koşuluyla bir konuda kendi becerilerinden endişe duyan kişileri bu işi başaracakları konusunda ikna etmektir. Duygusal durum ise, bir işin yapılması esnasındaki fiziksel ve psikolojik durumdur. Bu durumlar kişinin başarılı ya da başarısız olmasına yönelik ipuçları verir.

1.3. Akademik Başarı

Akademik başarı, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin genel ifadesidir (Sarier, 2016). Başarısızlık ise öğrencinin gerçek yeteneği ile okul başarısı arasındaki zıtlıktır (Yavuzer, 2005), tembellik de kendine düşük değer biçmedir (Adler, 2014). Adler (2014)'e göre, insan başarı elde edeceğini umduğu sürece başarısız olamaz ve başarısızlık, yetersizlik duygusunun bir belirtisidir, kişinin yaşamında bir sorunla yüz yüze gelmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin başarısız olmalarının çeşitli sebeplerden kaynaklandığı ve normal şartlarda öğrenciyi başarısızlığa iten olumsuz koşulların düzeltildiği ve etkili eğitimin sağlandığı durumlarda başarısızlık sorunu çözülebileceği söylenebilir. Glasser (1999) Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde yaptığı çalışmalarındaki gözlemleri sonucunda başarısızlığın nedenleriyle ilgili şu tespitlerde

bulunmuştur: Özellikle kızlarda aileleri ve öğretmenleriyle sıcak ilişkiler kuramamak, parçalanmış aileler, ebeveynler ile yaşanan sorunlar, öğrencinin başarılı olacağına dair inancının olmayışı ve özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği, ekonomik nedenler veya temel ihtiyaçların karşılanamamış olması; ayrıca ırk ayrımı, fiziksel bozukluk veya zeka geriliği, öte yandan ailenin veya öğrencinin sorumsuzluğu öğrencilerin akademik başarısının düşük olmasına neden olabilir. Aşağıda akademik başarıya etki edebilecek faktörlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1.3.1. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Akademik başarı temel eğitimden üniversiteye kadar, her eğitim kademesinde önem verilen bir konudur ve akademik başarısızlık da her kademedeki çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen bir sorundur. Okuldaki akademik başarısızlığın nedenleri bireysel, çevresel ve eğitim faktörlerinden kaynaklı olabilir, aşağıda bu faktörlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Her çocuk, kendine özgü zekâ ve kişilik özelliklerine sahip, gelişmekte olan bir bireydir. Zihinsel gelişim yanında, duygusal, bedensel ve toplumsal gelişimi sağlıklı olan bir çocuk, düzenli ve dengeli bir aile ortamında başarılı olabilir (Yavuzer, 2005). Ayrıca tembellikte saygınlığa ulaşma eğilim ve çabası vardır. Çünkü çevrenin ilgisi genellikle tembeller üzerinde toplanır. Tembel öğrenciler çevrelerindeki kişileri kendileri ile daha çok ilgilenmeye zorlarlar (Adler, 2014). Dolayısıyla akademik başarısızlığının nedenleri arasında çevresindeki kişilerin dikkatini çekme, ilgisini isteme de sayılabilir. Ayrıca cinsiyet ve ırk (Enwistle ve Hayduk), okul olgunluğu (Yörükoğlu, 1998), zeka ve aile (Yavuzer, 2005), ilgi, yetenekler ve motivasyon (Kuzgun, 2000), kekemelik (Adler, 2014), çalışma disiplininin olmaması okul başarısını etkileyen bireysel faktörler olarak sıralanabilir. Öğrencinin okula başlama yaşı veya okul olgunluğuna ulaşmamış olması akademik başarıya büyük oranda etki eder. Çünkü, eğer öğrencinin eğitimin temelini oluşturan okuma, yazma ve temel aritmetik bilgilerinin kazanıldığı birinci sınıfa hazır bulunmuşluğu yoksa bu bilgi ve becerileri kazanamayacaktır. Bu durum sınıf seviyesinden geri olmasına ve akademik yetersizlik sorununu her sınıf düzeyinde katlanarak yaşamasına neden olabilecektir.

Yavuzer (2005) okul olgunluğunu, çocuğun bireysel, zihinsel, bedensel ve sosyal anlamda okula hazır olma olgusu ve bireyden bireye değişen bir kavram olarak tanımlamaktadır. Yani öğrencinin hazır bulunmuşluğu çocuğun kendisine özgüdür, bazı öğrenci beş yaşında bu olgunluğa erebilirken, bazı öğrenci yedi-sekiz yaşında çeşitli

sebeplerden bu olgunluğa erememiş olabilir. Okula başlama, çocuk açısından belirli bir ruhsal olgunluk gerektirir ve zihinsel açıdan çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrama düzeyine varması okula başlamanın ilk şartıdır. Zekâsı yeterli olan bir çocuk da duygusal açıdan evden ayrılma olgunluğunu gösteremeyebilir. Bu durumda çocuk için okula gitmek mutlu bir durum değildir (Yörükoğlu, 1998). Eğer çocuk duygusal açıdan okula başlamaya hazır değilse, akademik açıdan yeterli olsa bile eğitim-öğretim sürecine dahil olamayacak ve kendisinden beklenen bilgi ve becerileri kazanamayacaktır. Çocukların yaşadıkları trajedi onların karakterlerini değiştirebilir. Sevgiden yoksun büyümüş çocukların özgüvenleri de zayıf olur. Bu durum da başarıyı etkiler (Adler, 2014). Maslow (1954; akt. Telman, 1999)'un ihtiyaç hiyerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçlardan sonra sırasıyla sevgi, emniyet ve takdir ihtiyaçları gelir. Bireyler benzer ölçülerde sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve tehlikelerden korunmak isterler (Glasser, 1999). Sonuç olarak ihtiyaçları karşılanan birey kendini gerçekleştirebilir. Öğrencilerden başarı beklenirken fizyolojik ihtiyaçlarına ek olarak sevgi, güven ve takdir ihtiyaçlarını da doyumak gerekir, aksi takdirde öğrenci içindeki potansiyeli ortaya çıkaramayacak, kendini gerçekleştiremeyecek ve sonuç olarak akademik başarı göstermesi de güç olabilecektir. Ayrıca okul başarısı ile ilgi arasında yüksek bir ilişki beklenir. Genel olarak birey ilgi duyduğu konularla daha çok uğraşmak ister ve dolayısıyla bu alanda daha başarılı olur. Bununla beraber bireyin ilgi duymadığı alanda yeterlik gösterdiği de gözlenmiştir. Bunun için yetenek gereklidir, ama bir kişi hem ilgi duyuyor hem de o alanın gerektirdiği yeteneklere sahipse başarısı yüksek olacaktır (Kuzgun, 2000).

1.4. Araştırma Konusu ve Problemi

Öz-yeterliği oluşturan kaynaklar da dikkate alındığında, bir konu ya da alanda başarılı olabilmek için bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve inanca yönelik yargılarının olumlu yönde olması başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda yabancı dil öğrenmede de özyeterliğin önemi yadsınamaz. Çünkü yabancı dil öğrenmede motivasyon çok önemlidir ve zorluklarla karşılaşılrsa bile sahip olunan öz-yeterlik yüksek ise bunun üstesinden gelinebilir. Çünkü özyeterlik inancı, kişinin zorluklara ve başarısızlıklara rağmen stres ve kaygısını azaltıp motivasyonunu artırır. Böylece öğrenme etkinliklerine katılımını artırır ve sonucunda başarı elde edilir (Linnenbrink, & Pintrich, 2003). Bu nedenle yabancı dil eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve düzenlenmesinde öz-yeterlik inancı dikkate alınmalıdır. Öz-yeterlik algılarıyla, diğer pek çok bilişsel ve duyuşsal yapılarla olduğu gibi, yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki de yurtdışı ve yurtiçinde çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Ayrıca birçok araştırmada (Multon, Brown ve Lent, 1991; Schunk, 1991;

Zimmerman, 1999; Ahmed, Minnaert, Kuyper ve Van der Werf, 2011; Tuncer ve Doğan, 2015; Tsai, 2013; Erkan ve Saban, 2011; Anaydubalu, 2010), öz-yeterlik algılarının öğrenme ortamlarındaki etkililiği, akademik performansı yordama gücü ve yüksek öz-yeterlik algısı ile düşük kaygı düzeyi ilişkisi ortaya konulmuştur. Bunlara karşın (Tsai, 2013; Noghabi, 2012; Erkan ve Saban, 2011; Çimen, 2011; Anaydubalu, 2010; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Mills vd.,2006; Cheng, 2001; MacIntyre ve Clement, 1997), araştırmalarında öz-yeterlik algılarıyla yabancı dil kaygısı arasında negatif korelasyon bulunmuştur.

1.5. Araştırmanın amacı ve araştırma problemleri

Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil dersi kaygısı, akademik öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap bulmak amaçlanmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - a. Yabancı dil okuma öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - b. Yabancı dil yazma öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - c. Yabancı dil dinleme öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
 - d. Yabancı dil konuşma öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı durumları ne düzeydedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil başarı durumları nedir?
6. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil başarı durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6. Varsayımlar

Bu çalışma bazı varsayımlar göz önünde bulunarak yürütülmüştür. Bu çalışmada yer alan varsayımlar aşağıda madde madde listelenmiştir.

1. Araştırmada görüşlerine başvuru katılımcıların veri toplama araçlarına, gönüllü olarak, içten ve gerçek düşüncelerini tam olarak yansıtmışlardır.
2. Öğrencilerin arşiv belgelerinden alınan karne notları yabancı dil öğrenme başarı düzeylerini temsil etmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Kırşehir ilinde eğitim alan sekizinci sınıf ortaokul öğrencileri,
2. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında çalışmaya katılan sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinin arşiv belgelerinden elde edilen veriler,
3. Örneklem grubu öğrencilerinin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar,
4. Yabancı dil olarak okutulan İngilizce dersi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Akademik Başarı: Okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin genel ifadesidir (Sarier, 2016). Bu çalışmada başarı durumu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı örneklem grubu öğrencilerinin birinci dönem İngilizce sınavları karne notlarının dönem ortalamasına dayalı olarak ortaya çıkan dönem sonu başarı notudur.

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden doğan, yabancı dil sınıflarına yönelik öz algı, duygu ve davranışlar bütünüdür (Horwitz ve diğerleri, 1986)

Öz-yeterlik: Kişilerin çeşitli ürünler ortaya koyabilmeleri için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançları ifade etmektedir. (Bandura, 1997).

BÖLÜM II

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde yabancı dil kaygısı, öz yeterlik inancı ve yabancı dil başarısı ile ilgili açıklama ve ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. KAYGI

Bireyin varoluşundan beri en temel duygularından olan kaygı; öğrenmeyi, günlük hayatı ve akademik yaşantıyı etkileyen, kaynağı ve düzeyi kişiden kişiye değişen ve herkes tarafından yaşanan bir duygudur (Koca, 2019). Aydın ve Zengin (2008)'e göre kaygının öğrenme üzerinde zararlı ve faydalı etkiler bıraktığı, ancak üretime yönelik becerilerde kaygının zararlı ya da faydalı etkileri üzerinde bir uzlaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, kaygının başarıyı engelleyen anlamlı bir değişken olduğu ve dil öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

2.1.1. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil kaygısı bireylerin bir yabancı dili öğrenirken o dile karşı yaşadıkları inanç, tutum ve algıdır ve diğer kaygı türleriyle kıyaslandığında farklılık gösterir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bir başka ifadeyle, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yabancı dil kaygısını diğer özel kaygılarla alakalı ama onlardan ayırt edilebilir bir fenomen olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Zhang ve Zhong (2012) dil kaygısını diğer tüm kaygı çeşitlerinden bağımsız olduğunu ileri sürmüştür. MacIntyre ve Gardner (1994) yabancı dil kaygısını; konuşma, dinleme ve öğrenme dâhil özellikle ikinci dil veya yabancı dil bağlamlarıyla ilişkili olan gerilim ve endişe duygusu olarak, ya da ikinci dil veya yabancı dil öğrenirken veya kullanırken meydana gelen endişeler ve olumsuz duygusal tepkiler şeklinde tanımlamıştır (akt. Alshahrani & Alshahrani, 2015). Gardner ve MacIntyre (1993) yabancı dil kaygısını tam olarak yeterli düzeyde dil seviyesi olmayan bir bireyin ikinci bir dili kullanması gerektiğinde yaşadığı korku olduğunu vurgulamıştır.

2.1.2. Kaygının Boyutları

Kaygının bir boyutu engelleyici kaygı (debilitating anxiety) durumudur (Kapıkıran, 1999). Yaşanılan kaygı, kişinin davranışını düzenlemesini ve performansını engellemektedir (Coleman & Broen, 1972 akt. Kapıkıran, 2006). Bu anlamda engelleyici kaygı öğrencilerin, kaçınma şekli oluşturarak yeni öğrenme durumlarından kaçma eğilimi göstermelerine sebep

olur (Wu, 2004 akt. Aybirdi, 2016). Papi (2010) engelleyici kaygının performans üzerinde olumsuz etkileri varken kolaylaştırıcı kaygının öğrencinin performansını geliştirdiğini ifade etmiştir. Kolaylaştırıcı kaygı, kaygının kişinin performansını arttırdığı yönünde algılanması ile bağlantılıdır. Kişinin performansını olumlu yönde etkilediği için, daha fazla çaba harcamasına neden olabilir (Kapıkıran, 1999). Zhang ve Zhong (2012) dil kaygısının orta seviyedeyken kolaylaştırıcı etkisi olduğunu ancak ikinci dil üzerindeki tüm etkileri göz önüne alındığında negatif etkilerinin ağır bastığını göz önüne almak gerektiğini belirtmiştir. Olay kaygısı, yoğunluğu değişen ve zamanla iniş çıkışlar gösteren geçici kaygılardır (Papi, 2010). Öte yandan sürekli kaygı ise farklı durumlar boyunca kaygılı olmaya sabit eğilim göstermektedir (Papi, 2010). Horwitz (2010)'e göre kaygının öğrenmeyi ya da ikinci dil üretimini engellemesi sezgiseldir. Ghaemi ve Kharaghani (2011)'e göre kişinin kaygısı dil öğrenirken başarısız olmasında önemli rol oynar. Eğer kaygı kontrol edilebilirse performansı da artırabilir.

2.1.3. Kaygı ve Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı ya da ikinci dil ediniminde kaygının rolü ikinci dil araştırmacıları için uzun zamandır odak noktası olmuştur (Toth 2008). Benzer şekilde, Horwitz (2010) kaygının dil öğrenme sürecini etkilemesi ihtimalinin uzun zamandır bilim insanlarını, dil öğretmenlerini ve dil öğrencilerinin kendilerini ilgilendiren bir konu olduğunu belirtmiştir. Kaygı kavramı dil öğretimiyle ilişkilendirildiğinde yabancı dil sınıflarında gözlenen kaygı, yabancı dil kaygısı olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz Güngör, 2016). Schumann (2004) dil kaygısının, dil öğrencileri için potansiyel bir problem olduğunu, bunun da hedef dille ilgili daha önce yaşadıkları ya da derinden etkilendikleri sebeplerden kaynaklandığını bu sebeple yabancı dil öğreniminde bireylerin kaygı duyduklarını belirtmiştir.

2.1.4. Kaygı Türleri

Horwitz ve diğerleri (1986) yabancı dil kaygısının üç bileşenini: iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak tanımladılar: Bunlar arasında, iletişim korkusu insanlar ile iletişime geçme konusunda duyulan korku ve kaygı ile tanımlanan bir çekingenlik türüdür (Horwitz ve diğerleri, 1986). İletişim kaygısı ya da korkusu, bireylerin düşüncelerini aktarırken eğer hedef dilde yetersiz düzeyde iletişim becerilerine sahiplerse bu korkuyu yaşama durumlarıdır. Öte yandan sınav kaygısı ise bireylerin akademik performansları değerlendirilirken ortaya çıkan ve başarısız olma korkusu olarak beliren durumdur; son olarak olumsuz değerlendirilme korkusu ise dil

öğrenenlerin başkaları tarafından değerlendirilmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz & Young, 1991). Shabani (2012) olumsuz değerlendirilme korkusunun kaygıya sebep olan ciddi bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ohata (2005) bireylerin, sınırlı bir zamanda dilbilgisi kurallarına uyarak düşüncelerini düzenli bir şekilde ifade etmeye zorlanmasının ve kötü not alma düşüncesinin de bireylere sınav kaygısı yaşattığını ortaya koymuştur. İletişim korkusu veya kaygısı bireyin gerek akademik açıdan gerekse profesyonel açıdan başarılı olmasını ve kişilerarası ilişkiler geliştirmesini sınırlandırır (Akman-Yeşilel, 2012). İletişim korkusu, bireyin hem günlük ilişkiler kurmasını etkileyen hem de okul ve akademik hayatını etkileyerek kaygıya sebep olan bir faktördür. İletişimsel yeterlilikte olumsuz bir etkiye sahip olan iletişim korkusu özellikle ikinci ve yabancı dilde meydana gelir ve aynı zamanda arkadaşları ve akranları önünde konuşmakta zorlanan öğrencilerin konuşma becerilerinde ortaya çıkar (Tanrıöver, 2012). Ayrıca, Koch ve Terrell (1991) yabancı dil sınıflarında topluluk önünde konuşmanın kaygıya neden olabildiğini bulmuştur.

2.1.5. Kaygıya Sebep olan Faktörler

2.1.5.1. Kaygı ve Akademik Başarı

Araştırmalar, yüksek iletişim korkusunun düşük akademik başarıya sebep olduğunu göstermiştir (Aida, 1994; Horwitz, 2001; MacIntyre & Garder, 1991; McCroskey & Anderson, 1976). Kaygı, öğrencinin akademik başarısına etki eden en önemli faktörlerden biridir. Aydoğdu (2014) kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Aksoy (2012) de yaptığı çalışmasında yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ve yabancı dil öğrenme kaygısı taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler, yabancı dil kaygı düzeylerine göre stratejileri farklı oranlarda tercih etmişlerdir. Dalkılıç (2001) kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin derslerde gönüllü olarak söz almadıklarını ortaya koymuştur.

2.1.5.2. Kaygı ve Cinsiyet Arasındaki İlişkisi

Yapılan çeşitli çalışmalarla öğrencilerin cinsiyetleriyle kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Aksoy, 2012; Çermik, 2015; Elaldı, 2016; Salim, 2004; Sarıgül, 2000; Uslu-Batumlu, 2006; Uzun, 2014; Yılmaz-Güngör, 2016). Bazı araştırmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı yaşadığını göstermektedir (Daly, Kreiser & Rogharr, 1994; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1997, Salim, 2004; Aksoy, 2012; Uzun, 2014). Bu farklılığın nedenleri araştırmalarda çeşitli şekillerde açıklanmıştır. Bu

farklılığın nedenleri arasında en sıklıkla karşılaşılan neden araştırmalarda kızların olaylara ve durumlara erkeklerden çok daha duygusal bir yaklaşıma sahip olduğu bilinmekte ve bu onların yaşamları üzerinde derin bir etkiye sahip olmasından kaynaklanmıştır. Çok az araştırmada erkek öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yılmaz- Güngör, 2012; Elaldı, 2016) Bazı çalışmalar da cinsiyet ile kaygı arasında bir bağlantı bulmamıştır (Sarigül, 2000; Uslu-Batumlu, 2006; Çermik, 2015).

2.1.5.3. Kaygı Dil Seviyesi ve Motivasyon Arasındaki İlişki

Yabancı dil seviyesi kaygıya sebep olan bir diğer faktördür (Saito & Samimy, 1996). Yamashiro ve Mclaughlin (2001) 220 üniversite ve kolej öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada yüksek kaygı seviyesinin düşük yeterlik seviyesi göstermeye ve yüksek motivasyonun ise düşük yeterliğe yol açabilecek yüksek kaygıya yol açtığını bulmuştur. Yabancı dil öğreniminde motivasyon en önemli araçlardan biridir ve yabancı dil kaygısı ise bu motivasyonu ciddi bir biçimde olumsuz etkilemektedir (Ün, 2012). Yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler, yabancı dile gereğince yoğunlaşmamakta ve belirli bir seviyede kaygı yaşamaktadırlar (Ün, 2012). Dil seviyesi kaygı düzeyini etkileyen bir faktördür (Saito & Samimy, 1996).

2.2. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik kavramı Bandura (1977) tarafından Öz yeterlik: Birleştirici Davranış Değişikliği Teorisine Doğru ve Sosyal Öğrenme Teorisi kitabının yayınlanmasıyla tanıtıldı. Sosyal öğrenme teorisi, insan eylemi veya davranışının, durumun, kişinin davranışının, bilişlerinin ve duygularının karşılıklı etkileşimi tarafından belirlendiğini görür. Bandura'nın ilgi alanlarından biri, bireylerin kendi motivasyonlarını, düşünce kalıplarını, duygusal durumlarını ve davranışlarını kişisel ve kollektif etkinlik inançları aracılığıyla düzenleme yolları ile ilgilidir. Kişinin algılanan yeteneklerinin davranışları üzerindeki etkisini vurgular.

Bandura (1997) öz yeterliliği, belirlenen seviyelerde görevleri öğrenme veya yerine getirme yeteneği ile ilgili öz algılara veya inançlara atıfta bulunmak olarak tanımlar. Diğer yazarlar öz-yeterliği tanımlamaya çalıştılar, ancak hepsi Bandura'nın tanımına atıfta bulunmak için başka kelimelerle ifade ediyorlar. McCombs (2001), öğrencinin başarılı görev tamamlama yeterliliğine ilişkin yargılarına atıfta bulunarak öz-yeterlik yargılarını açıklayan Bandura (1991)'dan alıntı yapar. Schunk (2001), öz yeterliliğin Bandura'nın insan işleyişi teorisinde bir yapı olduğunu kabul etti ve bunu "kişinin davranışları belirlenen seviyelerde öğrenme veya gerçekleştirme yeteneklerine dair inançlar" olarak tanımladı.

Pintrich ve Schunk (1996), Bandura (1986)'nın öz-yeterliliğin "insanların belirlenmiş performans türlerini elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve uygulama yeteneklerine ilişkin yargılarına" atıfta bulunduğu tanımlarından bir başkasını aktarır. Huang ve Shanmao (1996), öz-yeterlik beklentilerini "kişinin verilen bir görevi veya davranışı başarılı bir şekilde yerine getirme yeteneği hakkındaki inançlar" olarak tanımlamaktadır.

2.2.1. Öz Yeterlilik ve Öğrenme

Bandura'nın öz yeterlik kavramının eğitim için önemi açıktır. Bir kişinin yetenekleri hakkında verebileceği yargılar, bir kişinin hangi etkinlikleri deneyip denemeyeceğine, ne kadar çaba göstereceğine veya meydan okunduğunda ne kadar ısrarcı olacağına karar vermesine yol açabilir. Özyeterliği yüksek öğrenci, daha yüksek amaçlar belirlemeye çalışır, amacına ulaşmak için çok çalışır, ilerledikçe mevcut yeterlik düzeyini geliştirir, eleştirel düşünme becerilerini ve stratejilerini kullanır, karar verir vermez kolayca yükselir (Bandura ve Schunk, 1981; Bouffard-Bouchard, 1990; Lent, Brown ve Larkin, 1984; Pajares, 1996; Schunk ve Hanson, 1985).

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, eğitim alanındaki öz-yeterlik etkisine büyük ilgi göstermiştir (Pintrich ve Schunk, 1996). Yeni ve zorlayıcı becerilerle karşılaşıldığında yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olmanın önemi, öz-yeterlik araştırmasının bulguları ile doğrulanmıştır (Bandura, 1995; Bandura ve Schunk, 1981; Schunk ve Hanson, 1985). Örneğin, Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991), öz-yeterliği yüksek öğrencilerin daha etkili öz düzenleme stratejileri uyguladıklarını bulmuşlardır. Schulze ve Schulze (2003) İnanmak Başarmaktır: Öz-yeterlik araştırmasının aile ve tüketici bilimleri eğitimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulguları, öz-yeterlik duygularının etkilerinin, yüksek öz-yeterliliğin öğrencilerin öğrenmesini artırdığı fikrini teyit ettiği Pajares (1996)'in bulgularını desteklemektedir. Daha yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip olan öğrenciler, başarılı olmak için gereken yeni becerileri ve kavramları daha iyi öğrenebilmelidir. Öğrenciler sınıfta ve hayatın diğer tüm alanlarında başa çıkmak ve problem çözmek için gerekli güvene sahip olmalıdır.

Hedef belirleme, geri bildirim, modelleme, ödüller ve öz-yeterlik değerlendirmeleri, aile ve tüketici bilimleri gibi faktörler, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını ve onları gelecekteki mesleki hayata hazırlamalarını sağlayabilir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen öz-yeterlik açısından öz-yeterlik, iyi belgelenmiş bir araştırma ile kanıtlandığı üzere motivasyonu da etkiler (Pajares, 1996; Schunk, 2003).

Rimm-Kaufman ve Sawyer (2004), öğretmenlerin inançları, tutumları ve öğretim öncelikleri ile ilgili olarak eğitime yönelik ilişkisel bir yaklaşım olan Duyarlı Sınıf (Responsive Classroom, RC) Yaklaşımı ile deneyimleme yollarını incelemiştir. Karimi (2011)'nin aktardığı gibi, "daha fazla RC uygulaması kullandığını bildiren öğretmenlerin, RC yaklaşımınıninkilerle tutarlı olan daha fazla öz-yeterlik inançları ve öğretim uygulaması öncelikleri bildirdiklerini" bulmuşlardır. Cheung ve Lee (2007), üyelerin sanal bir toplulukta bilgiyi paylaşmaya devam etme niyetlerini bilgi öz-yeterliği ve tatmin açısından açıklamaya çalıştı. Araştırma modeli, sanal bir profesyonel topluluğun (Hong Kong Eğitim Şehri) mevcut kullanıcıları ile test edildi ve varyansın % 32'sini açıklamaktadır.

2.2.2. Öz Yeterlik ve Yabancı Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğrenimi alanında uygulanan Öz-yeterlik teorisi ve yabancı dil öğrenimi ile ilgili birkaç çalışma yapılmıştır. Henüz 1990'ların sonunda az sayıda çalışma yapıldı. Örneğin Huang ve Shanmao (1996), bir üniversitenin Yoğun İngilizce Programında yedinci düzey bir okuma ve yazma sınıfından dört ESL öğrencisini inceledi. Öğrencilerin öz-yeterlik puanları ile TOEFL'larının okuma ve yazma bölümlerindeki puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Templin (1999), iki grup Japon EFL öğrencisi, düşük etkili ve yüksek etkili öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. T-testinin sonucu, düşük etkinlik grubu ile yüksek etkinlik grubu arasında önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Daha sonra Templin, Guile ve Okuma (2001) öz-yeterlik dersinin İngilizce I dersine kayıtlı 293 Japon üniversite birinci sınıf öğrencisinin İngilizce becerisini artırma üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yaptığı bir araştırmada bir dönem boyunca öz-yeterlik eğitimi alan öğrencilere yönelik bir İngilizce testi ve bir öz yeterlik anketi geliştirdiler. Sonuçlar öz yeterlik ön anketinde yer alanlardan önemli ölçüde daha yüksekti. Bu nedenle araştırmacılar, bu farkın öz-yeterlik eğitiminin sonucu olduğu sonucuna varmışlardır (aktaran Gahungu, 2007).

Anstrom (2000), dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öz-yeterlik derecelendirmesi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını öğrenmek isteyen bir araştırma yapmıştır. Konuları, Avustralya'da çeşitli yabancı dillerde kayıtlı 135 lise öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar strateji kullanımı ile öz yeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin ve Abdullah (2006) tarafından yürütülen bir başka çalışma, öğrencilerin Malezya'daki öz yeterlikleri ile İngilizce dil başarıları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin yüzde 51'inin yüksek öz yeterliliğe sahip olduğunu, yüzde 48'inin ise düşük öz yeterlilik gösterdiğini buldular. Korelasyon analizi, öz yeterliliğin çeşitli boyutları, yani akademik başarı yeterliliği, diğer beklenti inançları ve kendi kendine girişkenlik ile İngilizce akademik performans arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. "İngilizce başarısının, öğrencilerin dilde yüksek öz yeterliklere sahip olduklarında artacağı" sonucuna varmışlardır.

Wang- Chuang (2007) tek bir vaka çalışması gerçekleştirdi ve yorumlayıcı paradigmadan birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli İngilizce öğrenme görevlerinde ve okul temelli ve ev temelli bağlamlarda İngilizce öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik inançlarını tanımladı. Bu çalışmada Çin'den gelen öğrenciler ile çalışma başladığında bir yıldır Amerika Birleşik Devletleri'nde bir Çinli grupla birlikte yaşıyordu. Araştırmada, öğrencinin öz-yeterlik inançlarını şekillendirilebilir ve göreve özgü ve dinleme ve konuşma dili etkinliklerini tamamlamak için okuma ve yazma etkinliklerinden daha yüksek öz yeterlik bulmuştur. Son olarak, araştırmacı, öğrencinin öz-yeterlik inançlarının, içerik alanı, İngilizce yeterlilik düzeyinin öz algıları, görev güclüğü seviyesi, ilgi alanları, İngilizce'ye yönelik tutumu ve İngilizce konuşan topluluk ile aşına olduğu sonucuna varılmıştır.

Gahungu (2007), "Yabancı Dil Öğrenenlerde Strateji Kullanımı, Öz-Yeterlik ve Dil Yeteneği Arasındaki İlişkiler" başlıklı bir araştırma çalışması yürütmüştür. Yazar, üç değişken arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu, ayrıca katılımcıların çoğunun Fransızca öğrenmek için net bir gerekçeye sahip olmadığını, ancak stratejik davranışlarını etkileyen programatik gereksinimleri yerine getirmek için çalışmayı üstlendiklerini bulmuştur.

Yılmaz (2010), dil öğrenme stratejileri, cinsiyet, yeterlilik ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada en yüksek sıranın (% 79,4) Telafi Stratejileri, en düşük (% 63,8) Duyuşsal Stratejiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, stratejiler için iyi öğrenenler lehine önemli farklılıklara işaret etmektedir. Araştırma bulguları, öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının her tür öğrenme stratejisini kullanmaları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.3. AKADEMİK BAŞARI

Aşağıda akademik başarı ile ilgili genel açıklamalara ve akademik başarısızlığa neden olabilecek faktörlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.1. Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar

Akademik başarı, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin genel ifadesidir (Sarier, 2016). Başarısızlık ise öğrencinin gerçek yeteneği ile okul başarısı arasındaki zıtlıktır (Yavuzer, 2005), tembellik de, kendine düşük değer biçmedir (Adler, 2014). Adler (2014)'e göre, insan başarı elde edeceğini umduğu sürece başarısız olamaz ve tembellik/başarısızlık, yetersizlik duygusunun bir belirtisidir, kişinin yaşamında bir sorunla yüz yüze gelmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin başarısız olmalarının çeşitli sebeplerden kaynaklandığı ve normal şartlarda öğrenciyi başarısızlığa iten olumsuz koşulların düzeltilmesi ve etkili eğitimin sağlandığı durumlarda başarısızlık sorunu çözülebileceği söylenebilir.

Glasser (1999), Amerika'nın çeşitli eyaletlerinde yaptığı çalışmalarındaki gözlemlerine dayalı olarak başarısızlığın nedenleriyle ilgili şu tespitlerde bulunmuştur: Özellikle kızlarda aileleri ve öğretmenleriyle sıcak ilişkiler kuramamak, parçalanmış aileler, ebeveynler ile yaşanan sorunlar, öğrencinin başarılı olacağına dair inancının olmayışı ve özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği, ekonomik nedenler veya temel ihtiyaçların karşılanamamış olmasının yanında ırk ayrımı, fiziksel bozukluk veya zeka geriliği, öte yandan ailenin veya öğrencinin sorumsuzluğu gibi akademik başarıya etki edebilecek faktörler aşağıda genel hatları ile açıklanmıştır.

2.3.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

2.3.2.1. Bireysel Faktörler

Her çocuk, kendine özgü zeka ve kişilik özelliklerine sahip, gelişmekte olan bir bireydir. Zihinsel gelişim yanında, duygusal, bedensel ve toplumsal gelişimi sağlıklı olan bir çocuk, düzenli ve dengeli bir aile ortamında başarılı olabilir (Yavuzer, 2005). Ayrıca tembellikte saygınlığa ulaşma eğilim ve çabası vardır. Çünkü çevrenin ilgisi genellikle tembeller üzerinde toplanır. Tembel öğrenciler çevrelerindeki kişileri kendileri ile daha çok ilgilenmeye zorlarlar (Adler, 2014). Dolayısıyla akademik başarısızlığının nedenleri arasında çevresindeki kişilerin dikkatini çekme, ilgisini isteme de sayılabilir. Ayrıca cinsiyet ve ırk (Enwistle ve Hayduk, 1982), okul olgunluğu (Yörüköğlu, 1998), zeka ve aile

(Yavuzer, 2005), ilgi, yetenekler ve motivasyon (Kuzgun, 2000), kekemelik (Adler, 2014), çalışma disiplininin olmaması okul başarısını etkileyen bireysel faktörler olarak sıralanabilir. Öğrencinin okula başlama yaşı veya okul olgunluğuna ulaşmamış olması akademik başarıya büyük oranda etki eder. Eğer öğrencinin eğitimin temelini oluşturan okuma, yazma ve temel aritmetik bilgilerinin kazanıldığı birinci sınıfa hazır bulunuşluğu yoksa bu bilgi ve becerileri kazanamayacaktır. Bu durum sınıf seviyesinden geri olmasına ve akademik yetersizlik sorununu her sınıf düzeyinde katlanarak yaşamasına neden olabilecektir. Yavuzer (2005) okul olgunluğunu, çocuğun bireysel, zihinsel, bedensel ve sosyal anlamda okula hazır olma olgusu ve bireyden bireye değişen bir kavram olarak tanımlamaktadır. Yani öğrencinin hazır bulunuşluğu çocuğun kendisine özgüdür, bazı öğrenci beş yaşında bu olgunluğa erebilirken, bazı öğrenci yedi-sekiz yaşında çeşitli sebeplerden bu olgunluğa erememiş olabilir.

Okula başlama, çocuk açısından belirli bir ruhsal olgunluk gerektirir ve zihinsel açıdan çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve kavrama düzeyine varması okula başlamanın ilk şartıdır. Zekası yeterli olan bir çocuk da duygusal açıdan evden ayrılma olgunluğunu gösteremeyebilir. Bu durumda çocuk için okula gitmek mutlu bir durum değildir (Yörükoğlu, 1998). Eğer çocuk duygusal açıdan okula başlamaya hazır değilse, akademik açıdan yeterli olsa bile eğitim-öğretim sürecine dahil olamayacak ve kendisinden beklenen bilgi ve becerileri kazanamayacaktır.

Çocukların yaşadıkları trajedi onların karakterlerini değiştirebilir. Sevmeden yoksun büyümüş çocukların özgüvenleri de zayıf olur. Bu durum da başarıyı etkiler (Adler, 2014). Maslow (1954; akt. Telman, 1999)'un ihtiyaç hiyerarşisine göre fizyolojik ihtiyaçlardan sonra sırasıyla sevgi, emniyet ve takdir ihtiyaçları gelir. Bireyler benzer ölçülerde sevgi, güç, özgürlük, eğlence ve tehlikelerden korunmak isterler (Glasser, 1999). Sonuç olarak ihtiyaçları karşılanan birey kendini gerçekleştirebilir. Öğrencilerden başarı beklenirken fizyolojik ihtiyaçlarına ek olarak sevgi, güven ve takdir ihtiyaçlarını da doyumak gerekir, aksi takdirde öğrenci içindeki potansiyeli ortaya çıkaramayacak, kendini gerçekleştiremeyecek ve sonuç olarak akademik başarı göstermesi de güç olabilecektir.

Ayrıca okul başarısı ile ilgi arasında da yüksek bir ilişki beklenir. Genel olarak birey ilgi duyduğu konularla daha çok uğraşmak ister ve dolayısıyla bu alanda daha başarılı olur. Bununla beraber bireyin ilgi duymadığı alanda yeterlik gösterdiği de gözlenmiştir. Bunun için yetenek gereklidir, ama bir kişi hem ilgi duyuyor hem de o alanın gerektirdiği yeteneklere sahipse başarısı yüksek olacaktır (Kuzgun, 2000)

Sonuç olarak akademik başarıda, öğrenciyle ilişkili faktörler öz-yeterlik algısı, öğrenci motivasyonu, benlik saygısı ve ders çalışma alışkanlığıdır (Sarier, 2016). Öğrencinin

kendi yaşam üslubundan kaynaklanan hataları öğrencinin anlamasını sağlamak, bağımsızlığını kazandırmak ve özgüveninin geliştirmek ise, onun başarılı olmasını sağlayabilir (Adler, 2000). Öğrencinin başarılı olacağına dair inanç geliştirmesini sağlamak ve uygun faaliyetlere yönlendirmek de onun başarılı olmasını sağlayabilir. Akademik başarıya etki edebilecek diğer bir faktör de eğitim sisteminden kaynaklıdır.

2.3.2.2. Eğitim Sistemi Faktörü

Başarısızlığı ortadan kaldıracak en iyi ve en etkili çözüm başarılı bir eğitimidir (Glasser, 1999). Glasser (1999)'in Los Angeles'ta yaptığı çalışmalara göre başarısız çocukların %75'i yeterli bir ilkokul eğitimi almamıştır. Dolayısıyla çocukları erken çocukluk döneminden itibaren iyi bir eğitim sistemine dahil etmek sonraki eğitim kademelerindeki başarının da teminatı olacaktır. Bu da ilkokul eğitimin yani temel eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretimin bireysel farklılıklara göre gerçekleştirilememesi başarısızlığın nedenlerindedir. Bütün öğrencilerin aynı biçimde eğitim almasını gerektiren bir program öğrencinin bireysel farklılıklarını önemsemez (Yavuzer, 2005). Öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almayan bir eğitim sistemi, öğrencilerin yeteneklerini de ortaya çıkarmada yetersiz kalabilecektir. Bu durumda kendi öğrenme stili ile eğitim alsa başarılı olacak bir öğrenci, böyle bir sistem içinde başarısız olacak, yeteneklerini ortaya çıkaramayacaktır (Telman, 1999). Waugh ve Gronlund (2013)'a göre eğitim öğrencilerin ihtiyaçlarına ve karakterlerine uygun dizayn edilirse, öğrenciler öğrenme sürecindeki ilerlemeleri hakkında bilgilendirilirse ve eğitimin etkililiği gözden geçirilip ihtiyaca uyumlu öğrenme çıktıları amaçlanırsa eğitim başarılı olur.

Şunu belirtmek gerekir ki, hiçbir öğrenme-öğretme yöntemi tek başına bütün eğitim konularına veya durumlarına uygun değildir. Duruma, hedefe, konuya uygun öğretim model ve stratejilerinin seçilmesi hiç şüphesiz öğrenciyi güdüler, etkinlikleri anlamlı kılar, derse ilgiyi ve etkin katılımı sağlar. Farklı yaklaşımlarla yöntemlerle öğrenen öğrencilere verimli ve etkili bir öğretim sunabilmek için sınıflarda çeşitli uygulamalar yapılmalıdır (Vural, 2004). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurulmalı, eğitim sisteminde tekdüze bir anlayıştan kaçınılmalı, etkili öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir.

Okullardaki not sisteminin de zararlı etkilerinden biri bazı öğrencileri bilgilerini ve becerilerini geliştirmeye motive etmekten ziyade onları not arsız yapmasıdır. Bu durum "Not için çalışmak." diye de bilinir. Öğrenci çalışmanın ve öğrenmenin verdiği doyuma (iç ödül) ulaşmak yerine dıştan gelecek ödül için çalışır. Not almak için çalışmak öyle uç

noktalara gelir ki, öğrenci yalnız sınav öncesi çalışır, arkadaşlarının ödevlerini çalar veya iyi not almak uğruna kopya bile çeker. Övgü de dıştan gelen bir ödüldür ve çocuk üzerinde etkili olduğu bilinir. Sık övülen çocuklar anne-babalarını ve çevresindekileri mutlu edebilecek şeyleri yapmayı, onları mutsuz edebilecek şeylerden kaçınmayı öğrenirler. Not, övgü, ayrıcalık gibi ödüllerle çocukları güdülemek ve kontrol altına almak, içten gelen motivasyonu azaltır ve etkinlikten vazgeçmeye neden olur. Dıştan gelen motivasyon çocuğu etkilemez ve onun için yıkıcı da olabilir (Gordon, 1999). Ayrıca not sistemi yeteneği dikkate almaz. Oysa nota önem veren bir sistemde öğrenci övgü, ödül veya iyi not alamadığında mutsuz olacak, aldığı ise mutlu olacaktır. Not, ödül veya övgü almak her daim amaç olacaktır, öğrenmek hiçbir zaman gerçek bir amaç olamayacaktır.

İnsanın psikik yapısı ödüle yöneliktir (Telman, 1999) ceza da okuldan soğumaya neden olmaktadır (Adler, 2000). Her hataya ceza verilmemeli çünkü ceza, çocukta aşağılanmışlık, kırgınlık ve ihmal edilmişlik duygularını hissettirir (Adler, 2000). Bu yüzden eğitim-öğretim sürecinde ödül, ceza ve not sisteminin dikkatli kullanılması gerekmektedir.

Ayrıca başarı durumu düşük olan öğrencilerin başarısızlığını adeta yüzüne vururcasına notla ortaya koyan süreci değil sadece sonucu değerlendiren bir eğitim sistemi çocuğun kendini kötü hissetmesine neden olacaktır. Değerlendirme, prosedürle uygun şekilde dizayn edilip uygulandığında etkili öğrenmeye katkı sağlayabilir. Ayrıca değerlendirme öğrencilerin karakterlerine göre dizayn edilmeli, anlamlı ve güvenilir olmalıdır (Waugh ve Gronlund, 2013). Eğitim sistemi sadece sonucu değerlendirmeye yönelik değil, süreci değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Öğrenci her aşamanın sonucunda belli düzeyde başarı gösterdiğinde bir sonraki aşama için içsel motivasyona ulaşmış olur, böylelikle başarı da artabilir. Dolayısıyla değerlendirme şekli, övgü, ödül ve teşvik doğru zamanda ve doğru yerde kullanıldığında çocuğun kendine güven duymasına ve akademik başarısına önemli katkı sağlayabilir.

Okullarda sorumluluk eğitimi de ihmal edilememelidir. Programlarda sorumluluk eğitimine yer verilmesi başarının artmasında etkili olacaktır (Glasser, 1999). Çünkü genel olarak sorumluluk sahibi öğrencilerin okul başarısının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öte yandan eğitim sisteminin bilginin özümsemesi yerine ezberci olması, öğrencileri öğrenmeden ziyade yarışa sürüklemesi de başarısızlığa neden olabilir.

Çocuklara başarmaları için fırsat veren bir sistemle, onları başarılı kılan bir eğitimle başarısızlık sorunu azalabilir veya ortadan kalkabilir. Okulların eğitim kalitesini artırarak ve

eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak başarının artması mümkün olabilir. Çocuğun aldığı eğitimin yanında yakın çevresi de akademik başarı üzerinde etkilidir.

2.3.2.3. Yakın Çevre Faktörü

Başarılı bir kişilik geliştirmede sevgi ve özgüven iki temel yoldur. Özgüven bilgi ve yaşam sorunlarına etkili çözüm bulma, sorunları başarıyla çözüme yeteneği ile ilişkilidir. Çocukların başarılı olması için neler yapılması gerektiğini öğrenebileceği iki ana yer vardır: ev ve okul (Glasser, 1999). Çocuğa herhangi bir işe başlamadan önce kendisine ne kadar güvenildiği söylenirse çocuk o ölçüde başarılı olur (Ekmekçi, 2005). Çocuğun hem kişilik gelişiminde hem de akademik başarısının artmasında kendisine duyulan güven etkili faktördür. Gerek aile gerek okul çocukların olumlu yönlerini fark etmeli, onları takdir etmeli, yeri geldiğinde ödüllendirmeli ve çocuklarına destek olmalıdır. Çocukların olumlu deneyimler yaşaması, kendilerine güveni ve başaracaklarına dair inançlarının gelişmesi yakın çevre ile ilişkilidir. Öğrencinin yakın çevresini; aile ve akrabaları, okul, öğretmen ve arkadaş çevresi oluşturmaktadır.

2.3.2.3.1. Aile Faktörü

Eğitim ailede başlar ve kişilik yapısının temel parçaları da ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi de oldukça zor olur. Tembel-çalışkan, yalancı-dürüst, girişken-pısırık, bencil-fedakar benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir ve çoğu durumda da pekişir. Okulun bunları değiştirebilmesi çok zordur, bu yüzden en uygun çözüm önceden aileyi etkilemektir (Başar, 1998). Beş yaşa kadar çocuğun nasıl bir yaşam sürdüğünden, okula gittiğinde nasıl davranacağı çıkarılabilir. Çocuklar okula başladığında alfabeyi öğrenirken, anne ve babalarının tutumları onları fazlasıyla etkiler. Anne-babaların desteği çocuğun başarısının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmen anne-baba ile iş birliğinde, özellikle dil yeteneklerinin ve duyuşsal/motor becerilerin gelişmesinde, anne ve babadan destek istemelidir (Yavuzer, 2008).

Okul evde edinilen eğitimin sınandığı yer olarak değerlendirilebilir. Çocuğun okula uyum göstermesi ve başarısı anne-babanın çocuk yetiştirmedeki başarısının bir ölçüsüdür (Yörükoğlu, 1998). Eğer çocuk evde başarılıysa, bu başarı okula da yansiyacaktır. Ev çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılandığı güven ve huzur içinde yaşanan bir yer haline geldiğinde, bu olumlu atmosfer çocuğun okul yaşamında özgüven sahibi olmasına da katkı sağlar. Öğretmenlerin çocukların sevgi ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması durumunda, ailede sevgi ihtiyacı karşılanan çocuklar okulda daha güçlü olabilir (Glasser, 1999).

Çocuklar gerek aile gerekse okul ortamında sevgi atmosferinin olduğu bir ortama ihtiyaç duyarlar.

Çocuklar aile içi eğitimin olumsuz izlerini üzerlerinde taşırlar (Adler, 2000). Gelir durumu da aileyi her yönden etkileyen bir değişkendir. Öğrencinin temel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ailenin gelir düzeyine bağlıdır (Başar, 1998). Aile ortamında yoksulluk ve sıkıntı yaşayan, başka işlere koşulan çocuklar okula, ders çalışmaya pek zaman bulamazlar. Bu durum çocukta cesaretin kaybolmasına neden olurlar. Böyle çocukların hayatı kasvetli ve mutsuz havada geçer; ne zaman bir zorlukla karşılaşsalar geçmişteki yaşamları akıllarına gelir. Daha üst sınıflarda daha zor durumla karşılaşmalarının tek nedeni kendi ruh yaşamlarıdır. Böyle çocuklar ilerde tam bir başarısız olur (Adler, 2014). Bu durum dolayısıyla ailenin her açıdan çocuğun kişisel ve duygusal gelişiminde ve akademik başarısında önemini göstermektedir.

Aile içinde alınan terbiye ve kültür, çocuğun ileriki davranışlarında çok etkili olmakta ve çocuğun başarısı alınan aile eğitimi ile kültürü oranında artmaktadır (Ekmekçi, 2005). Ailede anne toplumsallık duygusunun kaynağında yer alır ve anne-çocuk ilişkisinde sürekli gelişen şey, sonunda ruhsal bir mekanizmaya dönüşerek çocuğun yaşam biçimini oluşturur. Anne yaşam ile çocuk arasında varlığı zorunlu bir aracıdır ve görevi çocukta toplumsallık duygusunu geliştirmek, çocuğa yol göstermektir (Adler, 2000). Çocuğun aile içinde anne babasıyla iletişimi, kişilik gelişiminde önemli yere sahiptir. İlgisiz bir aile ortamında veya annelik-babalık rollerinin gerektiği şekilde yerine getirilemediği bir ortamda çocukta duyuşsal, bilişsel ve sosyal açılardan sorunlar ortaya çıkabilir. Bu durum da okula başlama döneminde okula uyum süreci, öğretmen ve akranlar ile etkileşim ve iletişimde çeşitli sorunların yaşanmasına neden olabilir.

Ayrıca okula başlayan çocuğa, gayretleri saygıyla karşılandığı anne ve baba tarafından hissettirilmeli ve çabaları desteklenmelidir. Okula giden çocuk öğrenmek için gayretlerinin anne ve babası tarafından desteklendiğini bilmelidir. Çünkü okumayı öğrenmenin temelinde, anne ve babası tarafından “anlaşılmış olma” ve “dinlenmiş olma” yatar. Anne ve baba çocuğa nasıl daha iyi öğrenebileceğini ya da nasıl daha mutlu olabileceğini öğretmeden önce, çocuğunu olduğu gibi, kendisi olarak görmeyi öğrenmelidir. Aynı doğrultuda anne ve baba çocuğunu iyi tanımalı ve beklenti düzeyinde gerçekçi olmalıdır (Yavuzer, 2008). Unutulmamalı ki bir çocuk için en tehlikeli şey umudunu kaybetmesidir (Adler, 2000). Çocuk olası başarısızlık veya aksaklıklarda umudunu kaybetme tehlikesi yaşayabilir, böyle bir durumda çocuğa her zaman güçlükleri aşabileceği

ve eğer gayret ederse her şeyi başarabileceği duygusu aşılmalı ve umudunu kaybetmemesi sağlanmalıdır.

Elbette sevgi de insanın var olma sorununun çözüm yoludur (Fromm, 1995). Karşılıklı sevgi ve saygı, kişiler arası ilişkilerde en çok istenen unsurlardan biri olduğu gibi, kişileri başarıya götüren de bir yoldur (Ekmekçi, 2005). Çocuklar anlaşıldıklarında ebeveynlerine duydukları sevgi derinleşir. Ebeveynlerin kelimeleri kullanma becerisine de sahip olmaları ve çocuklarla karşılıklı saygı çerçevesinde yaşamının yöntemini gösteren temel iletişim ilkelerini bilmeleri gerekir (Ginott, 2011). Çocuğun ailede yeterince sevgi görmemesi veya şımartılarak aşırı sevgi görmesi çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkiler. Sosyal çevrede, özellikle çocuğun en önemli çevresi olan aile içinde, yaşanan sıkıntıların anlayışla karşılanması, karşılıklı etkileşim, yardımlaşma, dayanışma ve etkili iletişim çocuğun okul başarısının ve özgüvenin artmasına katkı sağlayabilir. Aile çocuğun çocukluğunu yaşamasına, kimi zaman hata yapmasına ve hatalarının sonuçlarını görmesine fırsat tanıdığı durumlarda çocuğun hem kendine güveni gelişecek hem de zamanla çocuk daha az hata yapar duruma gelebilecektir. Oysa çocuğu baskı altına almak, bir yetişkin gibi davranmasını ve hiç hata yapmamasını hep başarılı olmasını beklemek hem gerçek dışı olacak hem de aile ile çocuk arasında sağlıklı bir iletişime sebep olabilecektir.

Aile içi ilişkilerin dengeli olması, çocuğun başarısında olumlu etki sağlar. Sağlıklı bir aile ortamında çocuk karşısında güven veren, anlayışlı, kendisiyle ve sorunlarıyla ilgilenen bir ebeveyn bulur. Bu tür ailelerde başarılı iletişim sayesinde çocuğun çalışması desteklenir, başarısızlık yaşaması durumunda bu anlayışla karşılanır ve duruma akıllıca çözümler aranır. Ebeveynin, çocuğun eğitiminde olumlu model olması, çocuğa karşı geliştirdikleri tutum, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, daha bebeklik döneminden kurallara uyma alışkanlığı kazandırması okul başarısını etkiler (Yavuzer, 2005). Ailede koşulsuz sevgi ve saygıya dayalı pozitif bir iletişim çocuğun ruh dünyasını etkileyecek, bu durumda başarılı bir kişilik gelişimine de katkı sağlayacaktır.

Kısacası, anne babadan alınmış olan kalıtım şifresinin bir kısmı, insanın cinsiyet, saç ve göz rengi, yüz ve vücut biçimi gibi özellikleri daha doğmadan saptar. Şifrenin bir kısmı ise, ağırlık, boy, zihinsel yetenekler gibi özelliklerin üst sınırını daha doğmadan belirler, ama bu üst sınıra kadar gelişip gelişmemek tamamen o kişinin yaşayıp geliştiği çevreye ve çevrenin koşullarından yararlanabilme derecesine bağlıdır. Bu da, özellikle zihinsel yetenekler için, o kişinin göreceği eğitimin buna bağlı imkan sağlayıp sağlamadığına bağlıdır (Çilenti, 1988). Yani ailede ve çevrede iyi bir eğitim alınması ve belli bir yaşam

standardının olması, ailenin ve toplumun refah seviyesi bireyin akademik başarısında rol oynayan faktörler olarak belirtilebilir.

Sonuç olarak çocuklar çeşitli sebeplerden başarısızlık yaşayabilir. Bilinçli anne babalar, böyle bir durumda çocuğun başarısız olmasını yargılamak yerine; başarısızlığın nedenini araştırıp, o nedeni ortadan kaldırmaya, çocuk ile sağlıklı iletişim kurarak ortak çözümler üretmeye çalışmalıdır.

2.3.2.3.2. Okul Faktörü

Öğrenci kendini çevreleyen arkadaş ve yetişkinler arasında kendi yerini bulmalı ve diğer kişilere uyum sağlamalı ve onların haklarına saygı göstermelidir. Öğrenci sosyal bağımsızlığı için, diğerleriyle birlikte çalışması ve etkileşime geçmesi gereklidir. Eğitim sürecinde öğrenciler grup halinde daha iyi öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadır (Güneş, 2012). Okul yaşamı öğrenciyi bir toplumsallık içine çekip almaya, toplumsallık duygusunu her öğrencide canlı tutmaya yönelik bir baskı içerir (Adler, 2014). Dewey (akt. Yavuzer, 2005)'e göre okul, karmaşık bilgileri basitleştiren, çevrenin zararlı etkilerini azaltan, bireyi yakın çevre sınırlarından kurtararak onun geniş bir çevreyle ilişki kurmasını sağlayan bir kurumdur.

Ancak okul ortamında karşılaşılan birçok problem bulunmaktadır: zorbalık ve taciz, akademik performansın yetersizliği, kendini dışlanmış hissedilen çocuklar, istenmeyen davranışlar, motive olamayan öğrenciler ve hayal kırıklığı yaşayan öğretmenler (Preble ve Gordon, 2011). Birçok işlevi olan okulun hem işlevlerini yerine getirmesi hem çocukların psiko-sosyal gelişimlerine katkı sağlaması hem de öğrencilerin akademik başarı göstermelerini sağlaması önemli ve üstesinden gelinmesi zor bir husustur. Doğan (2003)'a göre okulun sosyalleşme, sosyal değişmeyi ve sosyal hareketliliği sağlama, fırsat eşitliği sağlama, yetenekleri keşfetme ve bilgi aktarma işlevleri bulunmaktadır.

Okul, sosyal bir kurumdur ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır (Güneş, 2012a ve Yavuzer, 2005). Geçmişte okul, toplumun kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan toplumsal bir kurum olma görevindeyken, günümüzde toplumun kültürü içinde çocukları yetişkin rollerine hazırlama vazifesini de üstlenmektedir. Çağdaş eğitimde okul, bilgi, tutum ve becerilerin öğretilmesi sorumluluğunu üstlenen tek sosyal kurumdur. Okul geliştirmekte olan çocuğa başkaları ile uyum içinde yaşama ve çalışma alışkanlığı kazandırma konularında sorumluluğu diğer kurumlarla da paylaşır. Günümüz eğitim sistemlerinin temel amacı, topluma yaratıcı ve üretici insan yetiştirmektir. Bunu da sağlamak için okul, öğrenciye bağımsız düşünme becerisini geliştirmesinde yardımcı

olmaktadır (Yavuzer, 2005). Okula uyum sağlayamayan bir çocuk da okul yaşamının gerektirdiği toplumsallık duygusundan ve çevresindekilere karşı ilgiden yoksun olur (Adler, 2014).

Pozitif okul iklimi, öğrencilerin sadece akademik başarılarının artmasını ve öğrenmelerini kolaylaştırmaz, aynı zamanda sağlıklı sosyal ve duygusal gelişime de katkı sağlar (Adelman ve Taylor, 2005; Freiburg, 1999; akt. Preble ve Gordon, 2011). Nitekim eğitimcilerin genel amacı bireyi topluma faydalı hale getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de eğitimcilerin her şeyden önce içinde buldukları toplumu tanımaları ve eğitim durumları hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olmaları gerekmektedir (Küçükahmet, 1998).

Preble ve Gordon (2011)'ın yaptıkları araştırma göstermiştir ki; pozitif okul ikliminin gücü, okula duyulan güveni ve akademik başarıyı eş güdümlü olarak artırmaktadır. Akademik gelişimi sağlamanın ve sürdürmenin tek yolu, okul iklimi ve okuldaki öğrencilerin kültürünü geliştirmekten geçmektedir. Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmedikçe, aidiyet duygusu olmadıkça ve öğrenci öğrenme sürecinde bir değer olduğunu hissetmedikçe, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkararak başarılı olduklarını görmek mümkün olmayacaktır. Okullar uzun zamandan beri, akademik başarıyı, okuldaki şiddetten, öğrenci ilişkilerinden ve saygıdan ayrı tutmaktadırlar. Oysa, Preble ve Gordon (2011)'ın, ABD'deki çalışmaları öğrenmenin gelişmesi ve başarısının artması ile okulda saygının artması arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okuldaki öğrenme ve öğretme ortamı çocuğun ihtiyaçlarını karşıladığı ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu ölçüde, çocuk bireysel özelliklerine uygun, zengin bir programla karşı karşıya gelecek, öğrenme süreçlerinde aktif katılım sergileyecektir. Böyle bir okul ortamı da, çocuğu başarılı olmak konusunda destekleyecektir (Yavuzer, 2005). Sarier (2016)'e göre akademik başarıda okulla ilgili faktörler; derse yönelik tutum, okul kültürü, öğretmen davranışları ve okul müdürünün liderliğidir. Sonuç olarak okulun çeşitli özellikleri öğrencinin akademik başarısı üzerinde büyük etkiye sahiptir, ayrıca okul ortamında öğrencinin akademik başarısında okuldaki en etkili kişi olan öğretmenin yeri de oldukça önemlidir. Aşağıda öğretmen faktörü ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

2.3.2.3.3. Öğretmen Faktörü

Okulda bilgi aktaran, eğitim ve öğrenim süreçlerini yöneten, sınıf içinde disiplini ve düzeni sağlayan en etkili kişi öğretmendir. Öğrencinin arkadaş grubunda uyumunu sağlamak, her bir öğrenciyi yaratıcı, mutlu, başarılı ve etkin bir kişi olmaya yönlendirmek, öğretmenin eğitimcilik becerisine, sevecenliğine ve anlayışına bağlıdır. Öğretmen okul

faaliyetlerini her öğrencinin aktif olarak katılabileceği şekilde düzenlemeli, öğrencilerin liderlik, ilgi ve beceri alanlarının saptanmasına ortam hazırlamalıdır (Yavuzer, 2005). Öğretmen aileden sonra öğrencinin toplumsallaşmasında en önemli etkiye sahip kişidir. Öğretmen sınıf atmosferini öğrencilerin sosyalleşebileceği, kendini sınıfın önemli bir üyesi hissedeceği ve cesaretlenebileceği şekilde düzenlemesi önemlidir.

Öğretmen eğitimi planlama ve değerlendirme sürecinde neleri yapması gerektiğini iyi bilmelidir. Konular ile ilgili hedefleri hazırlarken, belirli terimlerle neyi kastettiğini bilmeli, anlamalı ve uygulamalıdır (Waugh, Gronlund, 2013). Mayo ve Donnelly (1995; akt. Uden ve Beaumont, 2006), iyi bir öğretmenin sahip olduğu özellikler iki grupta özetlemektedir:

I. Eğitim süreçlerinin prosedürlerini adım adım oluşturabilme becerisi: İyi bir öğretmen tüm öğrencileri tartışmaya dahil eder ve tartışmada probleme odaklanmalarını sağlar, öğrencilere çatışmalardan sakınmaları için yardımcı olur, düşünceleri ve soruları cevaplamaları için onlara yeterli zaman verir.

II. Öğrencide düşünme ve bilişsel süreçleri güçlendirme becerisi: Öğretmen öğrencilerin hipotez kurmaları, onları tecrübe etmeleri ve sorgulamaları için cesaretlendirerek problem çözme becerilerinin gelişmesine yardım eder.

Yukarıda belirtilen iki temel beceriye sahip öğretmenler, öğrencinin bilgi ve beceri edinmesinde ve akademik başarısının artmasında etkin rol oynayabilir.

Çocukların nasıl öğrendiğini anlamak için daha çok çalışma yapmak gerekir; ancak en iyi en etkili öğrenmenin öğrencinin bilginin alınmasında aktif katılımının sağlandığı durumlarda gerçekleştiğini gösteren yeterince kanıt vardır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki hayati rolü, farklı kültürlerin bilgi ve değerlerini uygun pedagojiyi kullanarak mantıklı bir bağlamda öğrenciye aktarmaktır. Öğrenme birinci elden tecrübeye dayanarak

olursa, öğretmen belirli aktiviteleri yapılandırır, çocuklar araştırabilir ve deneyebilir (David, 1999). Dolayısıyla öğrenci bilgiyi içselleştirebilir ve bilginin transferini sağlayabilir.

Ayrıca öğretmen dersi monoton bir şekilde anlatıp, kendisini aktif öğrenciyi pasif konuma koymamalıdır (Ada ve Baysal, 2015). Okulda güç eğitilebilir çocukların ilerleme

kaydetmesi için, teşviklerle öğrencilerin morali düzeltilmeli, öğrenci aktif duruma getirilmeli ve ona iyimserlik duygusu aşılanmalıdır. Öğrencinin gerilim yaşamayıp kendini rahat hissetmesi, kendini evindeymiş bilen bir toplum insanına dönüştürülmesi zorunludur (Adler, 2014). Bunları sağlamak için öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin araştırmalarına, denemelerine ve eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılımlarına

olanak sağlaması, teşviği, pozitif tutum sergilemesi, ona cesaret vermesi hayati bir öneme sahiptir.

Eğer öğrenci kendini öğretmene yakın hissederse, onunla dostluk ilişkisi kurarsa derste kendini göstermeye ve çalışmalarıyla öğretmenini takdirini kazanmaya çalışır (Adler, 2014). İyi öğretmenler, öğrencilerin kendilerini stresli, tehdit altında, güvensiz veya sınırlı hissettiklerinde, öğrenmenin muhtemelen en az düzeyde olacağını anlamışlardır. Her öğretmen, güven ve ait olma duygusu için temel ihtiyaçları karşılamanın önemini kavramıştır (Maslow, 1968, akt.: Preble ve Gordon, 2011). Dolayısıyla temel ihtiyaçları karşılanmamış ve kendini güvende hissetmeyen, sınıfa ait olduğunu ve o ortamda değerli olduğunu hissedemeyen bir öğrencinin başarılı olmasını beklemek oldukça güç olacaktır.

Ayrıca öğrencilerin imla konusundaki başarısızlıkları da görsel ya da işitsel tiplerden birine mensup olmaktan kaynaklanır. Görsel tipler gördüklerini belleklerine daha iyi işler ve buna önem verirken; işitsel tipler bir şeyi nasıl işitiyorsa öyle yazmaktadır (Adler, 2014). Öğretmenin öğrencinin hangi kişilik tipinde olduğunu, öğrencinin kişilik özelliklerinden kaynaklanan başarısızlığının nedenlerini gerçekçi şekilde anlayıp değerlendirmesi önemli bir husustur.

İyi öğretmenler pozitif çevreyi güçlendirmek için çaba harcar (Evans ve Brueckner, 1990). Çocuklara kendi kuralları ve anlam dünyaları ile yaklaşabilmek, onlarla bu şekilde konuşabilmek bir sanattır. Çocuklar konuşurken nadiren kendilerini doğrudan ifade ederler (Ginott, 2011). Bu durumda öğretmenin çocuğun kendini ifade etmesine olanak sağlayacak şekilde eğitim ortamını düzenlemesi, çocuğun dolaylı mesajlarını anlayabilecek bilgi ve beceriye sahip olması önemli olmaktadır. Öğretmenin gerekirse drama benzeri etkinliklerle öğrencinin kendini ifade etmesini sağlayacak etkinlikler uygulaması; ayrıca sevgiye, saygıya, hoşgörüye dayalı, güven duygusu veren olumlu sınıf iklimi oluşturarak, öğrencilerin kendilerini sınıfın önemli bir parçası olarak görmelerini sağlaması önemlidir.

Çocukların benlik saygısı, mesleki istekleri ve etkinlikler ile ilgili duyguları, erken eğilimler veya tutumlardan yavaş yavaş ortaya çıkabilir (Entwisle, Hayduk, 1982). Bu nedenle öğretmen öğrencilerin duyu ve eğilimleri konusunda daha dikkatli olmalı, aileleri de aydınlatmalı; onlara çocukların başarısızlıklarına olumsuz tepki göstermeleri yerine, çözüm odaklı olmalarının önemini anlatmalıdır (Yavuzer, 2005). Çocuklar bazı hususlarda sorumlu tutulamadıkları için daha güçlüdürler. Bu yüzden onlarla bir savaşa girilmemelidir (Adler, 2000). Aileler ve öğretmenler öğrenciyle savaşmak yerine, onun yanında olduğunu öğrenciye hissettirmeli, yapıcı olmalı ve olumlu bir atmosfer yaratmalıdır.

Öğretmen sınıf içinde her öğrenciye eşit ve adil davranmaya itina göstermelidir. Eğer öğrenciler sınıfta bazı arkadaşlarına daha toleranslı davranıldığını hissederlerse dolaylı olarak veya doğrudan öğretmene tepki gösterebilirler. Öğretmen öğrenciye model olmalı, öğrenciden beklediği davranışı önce kendisi yapmalıdır (Ada ve Baysal, 2015). Ginott (2011)'a göre çocuklara öğüt vermek ve onları eleştirmek, soğukluk ve dargınlık yaratır. Ancak burada eleştirilmesin, olumlu diyalog olsun diye de, yersiz övgülerde bulunmamaya dikkat etmek gerekir. Yapıcı eleştirilerde bulunmak ve gerçekçi tutum sergilemek etkili iletişimi sağlayabilir. Etkili bir öğretmen etkili iletişim becerilerini en etkili şekilde kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olan öğretmendir.

Ayrıca öğrencilerin başarılı bir okul yaşamı geçirebilmesi, etkili ve verimli ders çalışma ve öğrenme yöntemlerini kullanmasını bilmesi de öğretmene bağlıdır. Öğrencilerin kullandıkları çalışma yöntemleri, motivasyon ve alışkanlıklar başarı üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenciye başarılı çalışma yöntem ve alışkanlıkları ne kadar erken kazandırılırsa, çocuk o oranda başarılı ve mutlu olur. Etkili ders çalışma ve öğrenme için gerekli tutum ve alışkanlıklar öğrenilebilen davranışlardır (Ada ve Ünal, 2000). Öğretmenin bu tutum ve davranışları öğrencilerine kazandırması başarı sağlanmasında oldukça önemlidir.

Öğretmenin kişiliğini, tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri, ilgileri ve benzeri kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişiliklerini oluşturan özellikler öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini çeşitli şekillerde etkiledikleri ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri en çok etkileyen kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenin bir olaya, duruma veya herhangi bir eşyaya karşı tutumları öğrencileri etkilemektedir. Özellikle de öğrencilere ve çalışmalara karşı tutumları öğrencilerin hem öğrenmesini hem de kişiliğini geniş ölçüde etkilemektedir (Küçükahmet, 1998).

Sonuç olarak iyi bir öğretmen önce davranışlarında olgun, tutarlı ve dengeli olmalıdır. Olaylara veya durumlara verdiği tepkiler öğrenciler için şaşırtıcı veya korkutucu olmamalıdır. Bilgi aktarıcı kişi olmaktan öte, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik etmelidir. Sınıfta demokratik bir çalışma ortamı sağlamalı ve çocuklara sorumluluk vermelidir. Öğretmen öğrencileri beceri ve kişilik özellikleriyle ayrı ayrı tanıyabilmeli, öğretimlerini ona göre düzenlemelidir. Öğrencilerin yetersiz yönlerini vurgulamak yerine onları başarılarıyla ön plana çıkarıp, yüreklendirmelidir. İyi öğretmen her şeyden önce öğrencinin ruh sağlığının eğitimdeki önemini kavramıştır. Bu açıdan sınıftaki öğrencileri

yarıya itmez. Başarılı bir iki öğrenciyi erişilemez bir örnek olarak ön plana çıkarmaz, başarısız olanı da destekler ve gelişme sağladıkça över. Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini düşünür, araştırır ve aile ile iş birliği yapar (Yörükoğlu, 1998).

Çocuğun akranlarıyla etkileşimi de sosyal gelişimini ve başarı durumunu etkileyebilir. Aşağıda akademik başarıda akran faktörü ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.3.2.3.4. Akran Faktörü

Okula başlama, yeni bir dünyanın başlangıcı olmasından dolayı, çocukta değişik tavır ve davranışların oluşmasına neden olur. Çocuk okula başladığında sosyalleşmek için en büyük ilgiyi arkadaş grubundan görür (Yavuzer, 2008). İnsan toplumsallık duygusu ile gelişir (Adler, 2014). Çocuk ilkökul döneminde arkadaş ortamında sosyalleşmeyi başarıyorsa, yeri geldiğinde bir grubun üyesi, hatta lideri olabiliyorsa, bu durum çocuğun özgüvenini ve dolayısıyla akademik başarısını etkileyebilecektir.

Akademik başarının sağlanmasında akran grupları ile iletişim de önemli rol oynamaktadır. Preble ve Gordon (2011)'a göre şiddetin olduğu, etkili bir iletişimin olmadığı, öğrencinin kendini güvende hissetmediği bir okul ortamında, öğrenciden eğitime saygı duymasını, akademik başarı göstermesini beklemek olanaksızdır; ayrıca öğrenme, öğrencinin kendini güvende ve değerli hissetmediği, tehdidin olduğu bir çevrede, düşmanlığın olduğu bir ortamda başarısızdır.

Aynı gelişim düzeyindeki çocuklar, yaşlılarının rehberliğiyle sorun çözme tekniklerinde daha etkili olmakta ve öğrenciler arasındaki kabaşık etkinlikler öğrencilerin gelişimini olumlu etkilemektedir (Slavin, 1990: akt. Gömleksiz, 1997). Çünkü benzer yaştaki çocuklar gelişim dönemlerinin yakınlığından dolayı etkileşim halinde birbirleriyle çalışmaktan hoşlanmakta, bu durum sosyal gelişimlerine ve akademik başarılarına da katkı sağlamaktadır.

Preble and Knowles (2011) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada neredeyse öğrencilerin %20'sinin fiziksel ve duygusal olarak okulda kendilerini güvende hissetmediklerini ve yine aynı orandaki öğrenciler okullarda kendilerine yardım edebilecek hiçbir yetişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu demektir ki, öğrencilerin büyük çoğunluğu kendini okul ortamında güvensiz hissediyor ve kendi sorunları ile kendileri baş etmek zorunda kalıyorlar. Öğrencinin kendini güvende hissetmediği bir ortamda başarı göstermesini beklemek de pek gerçekçi bir hedef değildir. Dolayısıyla okulda akran grupları arasında saygı, sevgi, dayanışma ve yardımlaşma gibi duyguların oluşturulması, öğrencinin okulda akran grupları arasında kendini mutlu, rahat ve güvende hissetmesi onun duygusal

durumunu, okula ve eğitime karşı pozitif düşünceler geliştirmesini ve akademik başarısını da etkileyebilecek faktörlerdendir.

2.4. Yapılan Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümü, yabancı dil kaygısı, yabancı dil ders başarısı, yabancı dil öğrenme öz yeterlik inancı ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında daha önce yapılan araştırmaları kapsamaktadır.

Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin cinsiyetleriyle kaygı düzeyleri arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Aksoy, 2012; Elaldı, 2016; Salim, 2004; Uzun, 2014; Yılmaz-Güngör, 2016). Bazı araştırmalar kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı yaşadığını gösterirken (Daly, Kreiser & Rogharr, 1994; Onwuegbuzie, Bailey & Daley, 1997, Salim, 2004; Aksoy, 2012; Uzun, 2014), bazı araştırmalar ise erkek öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yılmaz-Güngör, 2012; Elaldı, 2016). Bazı çalışmalar da cinsiyet ile kaygı arasında bir bağlantı bulmamıştır (Sarigül, 2000; Uslu-Batumlu, 2006; Çermik, 2015).

Berger ve Shechter (1996) cinsiyetle ilgili olarak yaptıkları bir çalışmada, kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin yaşadıkları kaygının üstesinden gelmek için farklı stratejiler ve yollar tercih ettiklerini bulmuştur ve özellikle kız öğrencilerin kaygı yaşadıklarında erkeklere göre daha savunmasız kaldıklarını vurgulamıştır. Öte yandan Yılmaz-Güngör (2016) Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı nedenleri ve cinsiyet faktörünü araştırdığı çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yabancı dil öğrenirken daha kaygılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Elaldı (2016) Türkiye’de bir üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 98 (57 kız) öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygısının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Aksoy (2012)’un yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısı hissettiğini bulmuştur.

Salim (2004) ve Uzun (2014)’un yaptığı çalışmada da benzer şekilde kız öğrencilerin anlamlı biçimde erkeklerden daha yüksek yabancı dil kaygı düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Öte yandan, Sarigül (2000) tarafından bir üniversitede İngilizce dersi alan, farklı bölümlerde okuyan 177 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada cinsiyet açısından kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uslu-Batumlu’nun (2006) bir üniversitede temel İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında da öğrencilerin

yabancı dil kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği; hem giriş yabancı dil kaygılarının, hem de eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil kaygılarının kız ve erkek öğrencilerde aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çermik (2015) Türkiye’de bir devlet okulunda toplam 297 (152 kız ve 145 erkek) öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında cinsiyet açısından kaygı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Kaygı ve dil öğrenme performansı arasındaki ilişki son 40 yılda sıklıkla birçok çalışmada incelenmiştir (Aydın, 2008; Horwitz et al., 1986; Kitano 2001; Lin, 2005; Scovel, 1991; Hilleson, 1996; Oxford, 1999; Vancı, 1996; Young, 1991). Şener (2015), İngilizce dilbilgisini çok iyi bilmesine rağmen yeterli özgüvene sahip olmayan, az motive olmuş ve İngilizce konuşma pratiği olmayan ve başkaları önünde konuşamayan Türk öğrencilerinde yüksek kaygının genel bir problem olduğunu belirtmiştir. Saito ve Samimy (1996) orta ve ileri düzeyde dil yeterliliği olan öğrencilerin kaygı düzeylerini incelemiştir ve elde edilen bulgular kaygı düzeylerinin dil seviyelerine göre değiştiğini göstermiştir. Bu bağlamda başarı ile kaygı arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Bir başka çalışmada, Gardner, Moorcroft ve MacIntyre (1987), başarı düzeyleri ve farklı kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında kaygının başarı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu saptamıştır.

Bir başka çalışmada, Levine (2003) iki ya da çok dilli kültürlerde yetişmiş olan bireyleri tek dilli/kültürlü öğrencilere kıyasladığında çok dilli bireylerin kaygı düzeylerinin tek dilli bireylere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Baker ve MacIntyre (2000) Kanada’da liselerdeki Fransızca çift dilli olan ve olmayan İngilizce konuşan öğrencilerin ikinci dilde iletişim korkusunu incelemiştir. Burada çift dillilik/kültürlülük modeli Genesee (1987)’in tanımladığı gibi çoğunluk dilini konuşan genellikle azınlık gruplarından olan öğrencilerin eğitimlerinin tamamını ya da bir kısmını birinci ya da ikinci dilleri aracılığıyla aldıkları bir programdır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre çift dilli program uygulanan ve uygulanmayan liseler arasında önemli farklılıklar saptanmıştır. Öyle ki, çift dilli program uygulanan liselerdeki öğrencilerin bu programın uygulanmadığı diğer liselerdeki öğrencilere nazaran daha düşük düzeyde iletişim korkusu yaşadığını, daha yüksek düzeyde iletişim yeterliliğine sahip olduğunu ve ikinci dilde daha sık iletişim kurduklarını belirtilmiştir. Bu çift dilli programın uygulanmadığı öğrenciler ise yaşadıkları iletişim korkusundan dolayı daha az konuşma imkânı bulduklarını ve daha az iletişim becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir.

Young (1990) yabancı dil öğrencilerinin bakış açılarından yola çıkarak konuşma amaçlı alıştırmalar aracılığıyla tek boyutlu bir alan kaygısı üzerine yoğunlaşmıştır ve sonuçlar öğrenci kaygısının yabancı dili konuşmada tek neden olmadığını, asıl kaygı çağrıştıran durumun başkalarının önünde konuşmak olduğunu göstermiştir. Öte yandan, Woodrow (2001, 2006) yabancı dil kaygısını iki boyutlu olarak kavramsallaştırmıştır: sınıf-içi (öğrenme ortamında yaşanan kaygı) ve sınıf dışıdır (hedef dil ortamında yaşanan kaygı). Kaygusuz (2015), stressiz bir sınıf ortamı yaratmanın öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltmakta önemli bir etkisi olacağı belirtmektedir.

Woodrow (2006), çalışmasında öğrencilerin asıl İngilizce konuşma stresini anadili İngilizce olan kişilerle etkileşime geçtiklerinde yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda, öğrencilerin sözlü sunum yapması gerektiğinde veya sınıfta bir faaliyet gerçekleştirirken de kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dewaele, Petrides ve Furnham (2008) sınıf tabanlı dil öğretiminin, dilin program dışı kullanımını kapsayan talimatlarla karşılaştırıldığında yüksek seviyede yabancı dil kaygısına sebep olduğunu bulmuştur. Öte yandan düşük seviyede yabancı dil kaygısı ise daha fazla sayıda dil bilmek, yüksek kullanım sıklığı, dilde güçlü sosyalleşme, dil yeterliğinde yüksek seviyede öz algı, dili konuşanlarla bir arada olmak ile ilişkilidir. Kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin sözlü performansta başarısız olmaları muhtemeldir (Young, 1986). Phillips (1992) kaygı ile sözlü performans ve tutumlar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin konuşurken ve yazarken dilbilgisel yapıyı daha az kullandıklarını ortaya koymuştur.

Kim (2006) ABD'de İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 280 Doğu Asyalı yüksek lisans öğrencisinin çeşitli sınıf içi sözlü faaliyetlerdeki algıları ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bulgular, sınıf içi tartışmaları yönetmenin ve sınıftaki tüm tartışmalara katılmanın öğrenciler arasında en büyük korkuya neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak Han, Tanrıöver ve Şahan (2016) anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin konuşma derslerinde öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili olarak hem öğretmenler hem öğrenciler yabancı dilde konuşurken yapılan hatalara olumlu yaklaştıklarını bulmuştur. Bu anlamda, öğrenme sürecinde hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu kabul etmek de öğrenci kaygısını azaltabilir.

Kleinmann (1977) kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşurken ve yazarken daha karmaşık dil yapılarını kullanmaya yöneldiklerini bulmuştur. Kaygı düzeyi öğrencilerin dil performanslarındaki dilbilgisi yapılarına etki etmiştir. İkinci dilde yaşanan iletişim korkusu

ile ilgili önceki çalışmalar ağırlıklı olarak yabancı/ikinci dil öğrenenler üzerine yapılırken yükseköğretimdeki İngilizce dışındaki diğer branşların (tarih, kimya, biyoloji, psikoloji ve ticaret) ana dili İngilizce olmayan konuşmacılarını çok önemsememiştir (e.g. Dörnyei & Murphy, 2003; Horwitz et al, 1986; MacIntyre, 1995; Samuelsson, 2011; Richards & Ranandya, 2002). Ancak ilginç bir şekilde son zamanlarda bazı araştırmacılar farklı alanlardan anadili İngilizce olmayan İngilizce konuşanların sözlü becerilerine odaklanmışlardır. Örneğin, Zappa-Hollman (2007) antropoloji, tarih ve biyokimyanın farklı bölümlerinden anadili İngilizce olmayan altı yüksek lisans öğrencisinin İngilizce akademik sunumlarını incelemiş ve bir Kanada üniversitesinin talep ettiği akademik sunumların farklı özelliklerini tanımlamıştır. Öğrencilerin yetkin bir duruş sergileyerek hazırlıksız konuşamama zorluklarıyla ya da endişeli hissetme durumları ile karşılaşmış olmalarına rağmen genellikle çeşitli başa çıkma stratejileri edindiğini tespit etmiştir (Ho, 2011'dan alıntılanmıştır). Ayrıca, Sparks ve Ganschow (2007) yabancı dil kaygısının dil becerileri geliştikçe azalacağını ifade etmiştir. Anlatılan durumlara paralel olarak, Kılıç (2013) Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinde (TOBB-ETÜ) 70 öğrencinin katılımı ile yabancı dil öğrenim sürecince yaşanan konuşma kaygısına yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrencilere likert ölçekli kapalı uçlu sorular uygulanmıştır. Aynı zamanda açık uçlu sorular da vardır. Lisans düzeyindeki öğrencilere uygulanan bu çalışmada, hem nitel hem de nicel bilgi toplama araçları uygulanmıştır. Konuşma kaygısının nedenleri incelendiğinde, konuşma esnasında kullanılması gereken kelimelerinin yoksunluğunun endişeyi arttırdığı öğrencilerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin %75'i gerekli kelime bilgisine sahip olmanın önemini vurgulamışlardır. Buradan hareketle, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin kendilerini hedef dilde yeterli görmedikleri ve yeterli düzeyde kelime bilmedikleri durumda konuşma kaygısının arttığı belirtilmiştir.

Han, Tanrıöver ve Şahan (2016) anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin konuşma derslerinde öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil konuşma kaygısını araştırmışlardır. Çalışmaya katılan 48 üniversite öğrencisinin Amerikan ve Türk İngilizce öğretmenlerinin konuşma derslerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ile ilgili tutumları ölçek ve mülakatlarla ölçülmüştür. Nicel bulgular, Amerikan ve Türk İngilizce öğrenenlerinin konuşma dersine katılan öğrenciler arasında ve cinsiyet bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Nitel bulgular, yabancı dilde konuşurken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yapılan hatalara olumlu yaklaşıklarını göstermiştir. Konuşulan konuya aşina olup olmama durumu

kaygıya sebep olan bir başka faktördür. Konu hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarında ya da konuya aşina olduklarında kaygının nispeten azaldığını, tersi durumda ise arttığını belirtmişlerdir. Verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların kendilerini hedef dilde yeterli görmediklerinde konuşma kaygısının arttığını belirttikleri görülmüştür. Çalışmanın sonucuna bakılınca Kılıç (2013), konuşma kaygısına sebep olan şeylerin katılımcının kendini hedef dilde yetersiz hissetmesi, kelime bilgisindeki yetersizlikler, konuşurken birkaç kelimedede takılıp kalma, öğrencinin diğer insanların önünde hata yaparak küçük düşmekten korkmak olduğunu ifade etmiştir. Bunların yanında kişisel faktörler, iç ve dış faktörlerin de bulunduğunu söylemiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma deseni

Bu araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak üzere yapılır. İlişkisel araştırmanın betimsel araştırmanın içinde olduğu düşünülenlerin yanında (Sönmez ve Alacapınar, 2013) ilişkisel araştırmayı ayrı bir araştırma türü olarak ele alan araştırmacılar da vardır (Buyukozturk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Tanrıoğen, 2009). İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2009). Bu araştırmada bu araştırma desenine uygun olarak öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı, yabancı dil öğrenme öz yeterlik düzeyleri ve yabancı dil sınav başarı puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, bir zamanda farklı türden elemanları olan ve benzer amaçların içerisinde barındırdığı kümelerden oluşur (Karasar, 2009). Fakat çalışma evrenindeki her bir bireye ulaşılamadığı durumlarda evrenden belirli bireyler belirlenerek onlar üzerinde çalışmalar yürütülür. Belirli bireylerin seçildiği örneklemde bazı aşamaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar aşağıda listelenmiştir (Karasar, 2009).

- Çalışma evreninin tanımlanması,
- Evrendekilerin listelenmesi,
- Örneklem türünün belirlenmesi,
- Örneklem büyüklüğünün kararlaştırılması,
- Örneklem alınması,
- Temsililiğin sınanmasıdır.

Bu araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmacının, bu araştırma konusuna göre en uygun olan, en kolay ulaşabileceği, çoğunlukla çevresinde yer alan birimleri örneklem olarak seçmesidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.98). Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde yürütülmüştür. Çalışma grubunda Kırşehir il merkezinde yer alan dört okulda ve 22 farklı sınıfta eğitim gören ve rastgele olarak seçilmiş 300'ü erkek, 300'ü kız olmak üzere toplam 600 sekizinci sınıf öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerin seçilmesinin en önemli sebebi uygulamanın araştırmacı tarafından kolaylıkla yapılabilir olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte sekizinci sınıf öğrencilerinden elde edilen bilgilerin diğer sınıflarda eğitim alan öğrencilerden yaş olarak daha büyük olmalarından dolayı ölçeklerde yer alan maddeleri daha kolay algılayabilecekleri düşünülmüştür. Bu sayede daha geçerli ve güvenilir sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamındaki çalışma grubunda yer öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olup akademik başarı, aile ekonomik durum ve aile eğitim durumu gibi birbirine benzer akademik ve sosyo-ekonomik özelliklere sahiptir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Demografik Değişken	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	300	50
Kız	300	50
<i>Aile Ekonomik Durumu</i>		
Düşük	27	4.5
Orta	509	84.8
Yüksek	64	10.7
<i>Okul dışı İngilizce Faaliyeti</i>		
Evet – Bilgisayar	267	44.5
Evet – Dershane	7	1.2
Evet – Diğer	7	1.2
Evet – Kitap	2	.3
Evet - Kurs ve Bilgisayar	4	.7
Evet - Online Ders	1	.2

Evet - Özel Ders	98	16.3
Evet – Uygulama	2	.3

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere öğrencilerin ailelerin ekonomik durumları incelendiğinde % 4.5’inin düşük, % 84.8’inin orta ve 10.7’sinin ise yüksek düzeyde ekonomik durumlarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin % 34.7’si İngilizce öğrenme ile ilgili okul dışı etkinlik yapılmadığını belirtirken, % 65.3’i ise faaliyet yapıldığını ifade etmiştir. Yapılan faaliyetler arasında bilgisayar (% 44.5), özel ders (% 16.3), dersane (% 1.2), kurs ve bilgisayar (%0.7), kitap (%0.3), online ders (%0.2), ve diğer (% 1.2) seçenekleri belirtilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okul not ortalamaları 30 ile 100 arasında değişmekte olup ortalaması 84.68’dir. Öğrencilerin demografik değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik bilgileri Tablo 3.1’ de yer almaktadır.

3.3. Veri toplama Aracı

Araştırmada üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak sekizinci sınıf öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesinde yapılandırılmış kişisel bilgi formu (cinsiyet, aile ekonomik durumu ve okul dışı İngilizce çalışma durumu) kullanılmıştır. (Ek-1).

İkinci olarak Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmış olup bu ölçek Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilmiştir. 33 maddelik beşli likert tipi [*Her zaman (5), Sıklıkla (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)*] bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Aydın (1999) tarafından yapılmıştır.

Üçüncü olarak Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği, İngilizcede (okuma, konuşma, yazma, dinleme) öz yeterliği belirlemeye yönelik geliştirilen ilk Türkçe ölçek olma özelliği taşımaktadır. Ölçek; dört alt boyutlu (okuma, yazma, dinleme, konuşma), beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. İngilizce okuma (8 madde), yazma (10 madde), dinleme (10 madde) ve konuşma (6 madde) yeterliklerinin yer aldığı alt boyutlar bulunmaktadır. Dereceleme biçimi olarak “*Her zaman (5), Sıklıkla (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)*” ifadeleri bulunmaktadır (Ek-2).

Son olarak ise öğrencilerin arşiv belgelerinden elde edilen Yabancı Dil Sınav Başarı Puanı’dır. Bu amaçla öğrenci kartekslerinden buldukları sınıfa ait yabancı dil puanlarına okul idaresinin izni ile ulaşılarak, yabancı dil puanları ortalamasından hareketle yabancı dil

sınav başarı puanı elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

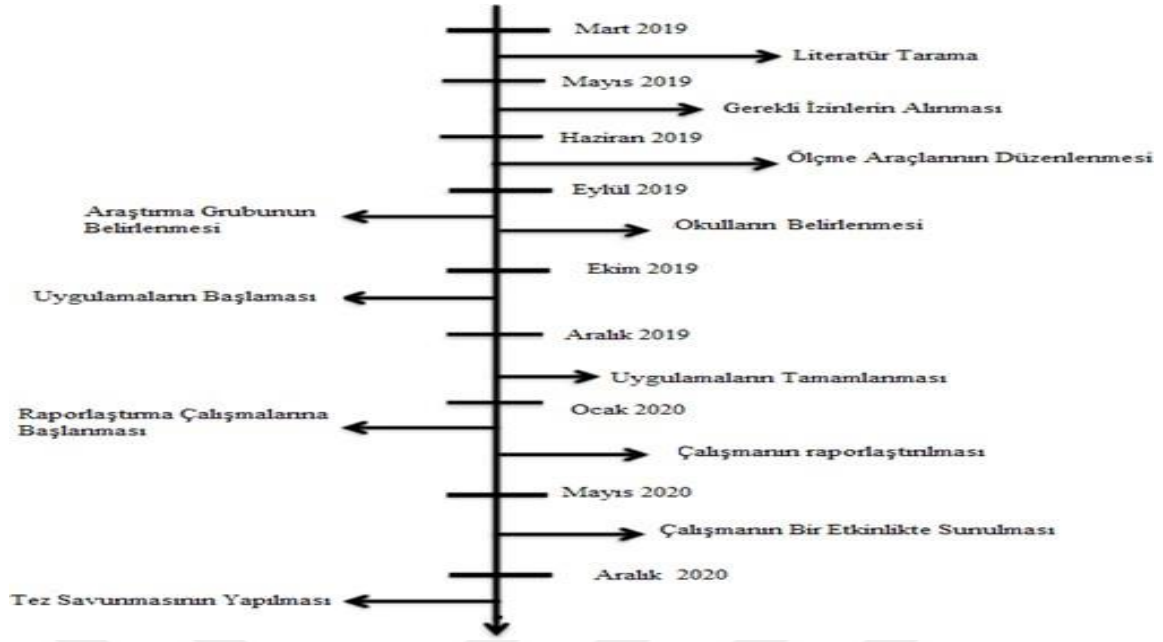
Tablo 3.2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler

Ölçek	Aralık Değerleri	Madde Sayısı	Güvenirlilik (A)	Geliştirici	Türkçe Uyarlama
Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği	Her zaman (5) - Hiçbir zaman (1)	32	.93	Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)	Aydın (1999)
Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği	Her zaman (5) - Hiçbir zaman (1)	34	.96	Yanar ve Bümen (2012)	
Demografik Özellik Ve Kişisel Bilgi Formu Ölçeği	Yapılandırılmış	3	-	Araştırmacı	-

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğünden ve öğrenci velilerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek sekizinci sınıf öğrencilerden bizzat toplanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı bir veri toplama sürecinin yürütüldüğü çalışmada ilk olarak araştırmacı öğrencilere kendisini tanıtarak araştırmanın amacından bahsetmiştir ve bu amaca ulaşmak adına katılımcılardan beklentilerini açıklamıştır. Sonraki aşamada araştırmanın temel alındığı nicel verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Yürütülen bu araştırma yaklaşık 30 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmada Yabancı dil İngilizce başarı puan ise okul arşiv belgeleri incelemesine dayalı olarak elde edilen, öğrencilerin birinci yarıyıl dönem sonu notundan oluşmaktadır. Bu başarı notu dönem içinde yapılmış olan 2 adet yazılı ve 3 adet performans not ortalamasından oluşmaktadır.

Araştırmanın sürecine ilişkin tematik süreç Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Çalışma Uygulama Süreci

3.5. Verilerin Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Çalışmadan toplanan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bu süreçte tamamlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin sağlamak için Cronbach α değerinden faydalanılmıştır. Güvenirlik belirlenmesi amacıyla faydalanılan α katsayısı ile ilgili olarak ölçeğin güvenirliğinin yorumlanmasının yapılmasında Kalaycı (2018, s.405) tarafından aşağıda belirtilen aralıklar dikkate alınmıştır.

- $\leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek güvenilir,
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Araştırmanın güvenirlik sonuçlarına göre, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ($\alpha=.93$) ve Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeğine ($\alpha=.96$) ilişkin güvenirlik katsayıları önerilen değerler arasındadır. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için iç ve dış geçerlik türleri incelenmiştir. İçsel geçerlik bağımlı değişken üzerinde meydana gelen herhangi bir değişimin asıl sebebinin bağımsız değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ile ilgilenen geçerlilik türüdür. Deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön test etkisi, istatistiksel regresyon ve beklentilerin etkisi içsel geçerlik türleri arasında yer almaktadır. Dış geçerlik ise verilerin genelleme ile ilgili bir geçerlik türüdür (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s.102). Bu çalışmada iç

geçerliğe neden olabilecek faktörler tek tek dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir. Örneğin, çalışma tek bir zaman diliminde ve belirli kişilerden sadece araştırmacı tarafından verilerin toplanması temeline dayanmasından dolayı içsel geçerlik sorunları ile karşılaşılmamıştır. Ayrıca örneklem grubu verilerinin analizinde özellikle kaygı ve öz yeterlik ölçeklerinin değerlendirilmesinde eksik bırakılmış, sistematik cevap verilmiş gibi izlenim edinilen görüşler değerlendirme dışında tutulmuştur. Bundan dolayı bu iki boyuta dayalı verilerin analizindeki örneklem sayıları farklılık taşımaktadır.

Öğrencilerin başarı puanları resmi arşiv belgelerine dayalı olarak elde edilmiş olduğundan, birden fazla ölçmeye dayalı olarak elde edilmiş olan notlara dayalı dönem sonu ortalaması başarı puanı olarak alınmıştır. Bu yönü ile öğrencilerin testlere verdikleri cevaplar gerçek durumlarını yansıtır özellik taşımaktadır. Bu yönü ile notların güvenilirlik ve geçerlikleri yüksek olmuştur. Bununla birlikte araştırmanın verileri amaçsal örnekleme yöntemi ile elde edildiğinden bulguların genellemesi için herhangi bir evren-örnekleme türü belirlenmemiştir.

3.6. Verilerin analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics Base 22.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinin öncesinde öğrenciler tarafından verilen yanıtlar her bir madde için incelenmiştir ve kayıp olan veriler ölçeklerden çıkarılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi için betimsel istatistikten, çıkarımsal istatistiklerden ve korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın betimsel analizlerinin yapılması için ortalama ve standart sapmadan faydalanılmıştır. Betimsel analizde amaç "*elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir*" (Yıldırım ve Şimşek, 2013; s. 129). Çıkarımsal analizlerin yapılması için cinsiyet ve ekonomik durumun öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısı, yabancı dil öğrenme öz yeterlik düzeyleri ve yabancı dil sınav başarı puanları üzerindeki etkisinin incelenmesi adına bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Moment Korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. T-test gibi parametrik testlerin analizinin yapılmasından önce çalışma verilerinin analiz tipine uygun

olup olmadığını belirlemek için bazı istatistikî varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar arasında verilerin normal dağılım göstermesi, gözlemlerin birbirlerinden etkilenmemesi, grup varyansların eşitliği ve verilerin aralıklı ya da oransal olması varsayımları yer almaktadır (Kalaycı, 2018; Pallant, 2011). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasından ve Levene's Testi analizinin ($p=.94 > .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemesinden dolayı verilerin dağılımının normal olduğu ve varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir (George ve Mallery, 2003). Bununla birlikte uygulama esnasında araştırmacı öğrencilerin yanında olmasından dolayı da gözlemlerin birbirlerinden etkilenmediği varsayımının sağlandığı ifade edilebilir.

Bütün bu varsayımların ardından yapılan analizlerin ardından ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farklılığın düzeyinin belirlenmesi için Cohen's d ve eta-kare (η^2) katsayıları birlikte kullanılmıştır (Pallant, 2011). Etki büyüklüğünün bir göstergesi olan η^2 , analiz sonuçlarındaki varyansın ne ölçüde bağımsız değişken veya grup değişkeni ile ilgili olduğuna yönelik çıkarım yapmayı sağlar (Taşdemir, 2014). η^2 belirlenmesinde aşağıdaki formül dikkate alınırken değerler 0 ile 1 arasında yer almaktadır. Bu değerlerin yorumlanması ile ilgili olarak kullanılan aralıklar Tablo 3.3' de gösterilmiştir (Cohen, 1988).

$$\eta^2 = \frac{SS_{\text{Grup}}}{SS_{\text{Grup}} + (SS_{\text{Hata}} + SS_{\text{Grup}} - SS_{\text{Grup}})}$$

Not. N: Denek sayısı t: T testi değeri

Benzer yorum yapmayı sağlayan ve bir standardize edilmiş etki büyüklüğü göstergesi olan Cohen's d değeri karşılaştırma yapılan ortalama puanların birbirinden ne düzeyde standart sapma açısından farklılaşma gösterdiğine ilişkin sonuçların ortaya çıkmasını sağlar. *Cohen's d = (Birinci Grubun Ortalama Puanı – İkinci Grubun Ortalama Puanı) / Toplu Varyansın Standart Sapması* formülü ile hesaplanır. Cohen's d değeri 0-1 arasında değer alıp (nadir durumlarda 1'den büyük olabilmektedir) işaretin eksi ya da artı olmasına bakmaksızın yorumlanır. Cohen's d değerinin yorumlanmasında Tablo 3.3' deki değerler dikkate alınır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s.521).

Tablo 3.3. η^2 ve Cohen's d formül yorumlanması

Etki Büyüklüğü Endeksi	Aralık	Etki büyüklüğü
η^2	.01-.06	Küçük
	.06-.14	Orta
	.14 ve sonrası	Büyük

<i>Cohen's d</i>	0.00 - 0.20	Zayıf Etki
	0.21- 0.50	Küçük Etki
	0.51-1.00	Orta Etki
	> 1.00	Kuvvetli Etki

Ayrıca Pearson-Moment Korelasyon analizine ilişkin korelasyon katsayısının yorumlamasında Cohen (1988) tarafından belirlenen ölçütler kriter olarak dikkate alınmıştır. Bu ölçütler Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4. Pearson-Moment Korelasyon katsayısının yorumlama kriterleri

İlişki büyüklüğü	Değer Aralığı	
	Pozitif	Negatif
Küçük	r=.10 ile r=.29	r=-.10 ile r=-.29
Orta	r=.30 ile r=.49	r=-.30 ile r=-.49
Yüksek	r=.50 ile r=1.0	r=-.50 ile r=-1.0

Araştırmada son olarak Likert tipi maddelerin betimsel analizlerin yorumlanmasında Ranj(dizi genişliği)/ Grup Sayısı formülü kullanılmış olup aşağıda yer alan aralıklar belirlenmiştir (Taşdemir, 2003).

$1,00 \leq \text{Madde} \leq 1,79$; Hiçbir zaman

$1,80 \leq \text{Madde} \leq 2,59$; Nadiren

$2,60 \leq \text{Madde} \leq 3,39$; Bazen

$3,40 \leq \text{Madde} \leq 4,19$; Sıklıkla

$4,20 \leq \text{Madde} \leq 5,00$; Her zaman

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerinde belirtilen kısımların analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular içerisinde betimsel analiz, çıkarımsal analiz ve korelasyonel analiz sonuçları yer almaktadır. Bölüm içerisinde öncelikle araştırma problemi ve alt problem açıklanarak yapılan ardından analize ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Betimsel Analiz Bulguları

4.1.1. Yabancı Dil Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma Problemi 1. Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlik okuma boyutu ne düzeydedir?

Bu bölümde, yabancı dil öz-yeterlikleri dört boyut ve alt problemde incelenmiştir. Bunlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma boyutlarından meydana gelmektedir. Araştırma kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerin yabancı dil öz-yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Aşağı bölümde alt problemler ve betimsel istatistiklere yönelik bulgular yer almaktadır.

Alt problem 1: Yabancı dil okuma öz-yeterlik boyutu ne düzeydedir?

Yabancı dil öz-yeterlik okuma alt boyutuna ilişkin ortalama, standart sapma ve ölçeğe verilen yanıt yüzdeleri Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Yabancı dil okuma öz-yeterlik boyutuna ilişkin bulgular

Boyut Adı	Madde No	Madde	\bar{x}	SS	f				
					Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
Okuma	1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	3.57	2.03	43	66	155	239	97
	2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	3.12	1.17	63	116	188	155	78
	3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	3.64	1.21	38	69	147	154	182
	4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	3.35	1.25	55	90	174	161	120
	5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	3.62	1.18	42	64	138	200	156

6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	3.28	1.17	49	108	173	173	97
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	3.39	1.22	46	103	153	165	133
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	3.50	1.24	48	84	156	149	163
Ortalama		3.43	1.31	48	88	161	174	128

Tablo 4.1' e göre, sekizinci sınıf öğrencilerin Yabancı dil öz-yeterlik okuma alt boyutuna ilişkin ortalama puan $\bar{X}=3.43$ 'tür. Bununla birlikte, maddeler bazında incelendiğinde, en yüksek ortalama “Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.” maddesine “sıklıkla” ($\bar{X}=3.64$, $SS=1.21$) ait iken, en düşük ortalama ise “İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.” maddesine “bazen” ($\bar{X}=3.12$, $SS=1.17$) yöneliktir. Buna karşılık görüşlerin belirtilme frekanslarına en fazla sayıda “Sıklıkla” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Alt problem 2: Yabancı dil yazma öz-yeterlik boyutu ne düzeydedir?

Yabancı dil öz-yeterlik okuma alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Yabancı dil öz-yeterlik yazma alt boyutuna ilişkin bulgular

Boyut Adı	Madde No	Madde	\bar{X}	SS	f				
					Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
Yazma	1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	2.65	1.27	137	151	156	98	58
	2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	3.13	1.37	113	188	166	86	47
	3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	3.06	1.23	89	132	121	129	128
	4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	3.57	1.32	69	136	176	128	91
	5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba harcarım ederim.	3.11	1.25	55	88	112	147	198
	6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	2.93	1.32	73	122	169	138	97
	7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	2.79	1.30	95	154	152	95	103
	8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	3.24	1.23	124	137	156	108	75
	9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	2.88	1.25	56	120	161	153	111
	10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	3.23	1.11	80	187	142	106	84
Ortalama		3,04	1,28	89	89	141	151	119	

Tablo 4.2’ de gösterildiği gibi, öğrencilerin 10 maddeden oluşan yabancı dil öz-yeterliklerinin yazma boyutuna ilişkin ortalama puanları “bazen” $\bar{X}=3.04$ ’tür. Bununla birlikte, maddeler açısından incelendiğinde, en yüksek ortalama “İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.” maddesine “sıklıkla” ($\bar{X}=3.57$, $SS=1.32$) yönelik iken, en düşük ortalama ise “İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.” maddesine “nadiren” ($\bar{X}=2.65$, $SS=1.27$) yöneliktir. Buna karşılık görüşlerin belirtilme frekanslarına en fazla sayıda “Bazen” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Alt problem 3: Yabancı dil dinleme öz-yeterlik boyutu ne düzeydedir?

Yabancı dil öz-yeterlik dinleme alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Öz-yeterlik dinleme alt boyutuna ilişkin bulgular

Boyut Adı	Madde No	Madde	\bar{X}	SS	f				
					Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
Dinleme	1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	3.01	1.18	55	87	191	200	66
	2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	3.27	1.72	62	157	168	142	71
	3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	3.14	1.21	59	104	175	165	96
	4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	3.33	1.62	65	118	176	150	91
	5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	3.11	2.39	54	100	193	141	112
	6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	3.14	1.85	80	126	174	141	79
	7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	3.05	1.16	83	137	131	139	109
	8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	3.52	1.18	61	136	185	146	71
	9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	3.30	1.25	40	77	164	170	148
	10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	3.23	1.32	61	99	160	157	124
Ortalama			3,21	1,47	61	114	173	155	97

Tablo 4.3’de gösterildiği gibi, öğrencilerin 10 maddeden oluşan yabancı dil öz-yeterliklerinin dinleme boyutuna ilişkin ortalama puanları “bazen” $\bar{X}=3.21$ ’tür. Maddeler bazlı inceleme yapıldığında, en yüksek ortalama “İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.” maddesine “sıklıkla” ($\bar{X}=3.52$, $SS=1.18$) yönelik iken, en düşük ortalama ise “İngilizce konuşulanları anlayabilirim.” maddesine “bazen”

$\bar{X}=3.01$, $SS=1.18$) yöneliktir. Buna karşılık görüşlerin belirtilme frekanslarına en fazla sayıda “Bazen” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

Alt problem 4: Yabancı dil konuşma öz-yeterlik boyutu ne düzeydedir?

Yabancı dil öz-yeterlik konuşma boyutuna ilişkin bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Öz-yeterlik konuşma alt boyutuna ilişkin bulgular

Boyut Adı	Madde No	Madde	\bar{X}	SS	f				
					Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
Konuşma	1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce’yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	2.94	1.21	76	113	134	152	125
	2	Bir sözlü sınavda kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	2.89	1.20	81	145	169	139	67
	3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	3.28	1.22	84	152	170	128	65
	4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	2.79	1.23	41	90	172	176	121
	5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	2.65	1.27	55	106	167	155	116
	6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	3.13	1.37	106	149	173	110	61
Ortalama			3.03	1,24	74	126	164	143	92

Tablo 4.4’e göre, 6 maddeden oluşan yabancı dil öz-yeterliklerinin konuşma boyutuna ilişkin ortalama puanları $\bar{X}=3.03$ ’tür. Maddeler içerisinde en yüksek ortalama “Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.” maddesine “bazen” ($\bar{X}=3.28$, $SS=1.22$) yönelik iken, en düşük ortalama ise “Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.” maddesine “bazen” ($\bar{X}=2.65$, $SS=1.27$) yöneliktir. Buna karşılık görüşlerin belirtilme frekanslarına en fazla sayıda “Bazen” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Yabancı Dil Kaygıları İlişkin Bulgular

Araştırma problemi 2: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı durumları ne düzeydedir?

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının belirlenmesi için 32 maddeden oluşan ölçeğe ilişkin istatistik bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Bulgular

Madde	̄	SS	f				
			Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman (5)
1. İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum*	3.45	1.18	126	182	181	59	52
2. İngilizce dersinde hata yapmaktan korkuyorum.	3.52	1.34	190	136	138	68	67
3. İngilizce dersinde söz sırasının bana geldiğini bildiğim zaman zaman heyecandan ölüyorum.	3.65	1.43	243	125	91	60	81
4. İngilizce dersinde öğretmenimin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	3.87	1.29	265	142	95	47	50
5. Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.	3.18	1.57	187	90	108	69	146
6. İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.	3.92	1.17	251	158	121	34	35
7. Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	3.53	1.29	170	166	138	64	62
8. İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.	3.52	1.41	203	141	102	70	84
9. İngilizce dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.	3.40	1.42	180	139	112	80	89
10. İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.	3.27	1.45	169	117	130	73	111
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.	3.08	1.42	132	116	138	98	116
12. İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.	3.60	1.42	228	134	85	78	75
13. İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.	4.10	1.25	335	109	84	24	48
14. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.	3.04	1.45	137	101	139	97	127
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	3.77	1.25	217	176	104	58	45
16. İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.	3.77	1.34	259	109	120	58	55
17. İngilizce derslerine gitmek istemiyorum.*	4.13	1.29	359	91	71	26	52
18. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenemiyorum.*	3.72	1.29	225	146	115	62	52
19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor	2.99	1.58	158	105	82	86	169
20. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.	3.58	1.40	223	117	121	64	75
21. İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam, kafam o kadar çok karışıyor.	3.85	1.39	290	114	80	49	67
22. Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.	3.64	1.34	217	138	122	59	65
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.	3.70	1.32	220	150	119	48	62
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	3.68	1.34	227	134	121	54	64
25. İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.	4.07	1.24	317	125	79	38	40
26. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.	4.07	1.25	322	124	75	33	46
27. İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.	4.32	1.16	405	77	62	20	36
28. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.	3.86	1.21	241	165	101	58	35

29. İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.	3.74	1.30	218	175	98	48	62
30. İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum.	3.75	1.43	269	119	83	49	79
31. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.	3.93	1.28	283	127	101	40	48
32. İngilizce öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	3.55	1.34	196	143	121	76	64
Ortalama	3.66	1.34	233	131	107	58	71

*Olumsuz anlam içeren maddeler ters kodlanarak ortalama değerler tekrar hesaplanmıştır.

Tablo 4.5’de gösterildiği üzere, 32 maddeden oluşan öğrencilerin yabancı dil kaygı durumlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına göre ölçekten elde edilen ortalama puan “sıklıkla” $\bar{X}=3.66$ olarak bulunmuştur. Bununla birlikte maddeler bazında ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.” “sıklıkla” ($\bar{X}=4.32$, $SS=1.16$), “İngilizce derslerine gitmek istemiyorum.” “sıklıkla” ($\bar{X}=4.13$, $SS=1.29$) ve “İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.” “sıklıkla” ($\bar{X}=4.10$, $SS=1.25$) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor” “bazen” ($\bar{X}=2.99$, $SS=1.58$), “İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.” “bazen” ($\bar{X}=3.04$, $SS=1.45$) ve “Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.” “bazen” ($\bar{X}=3.08$, $SS=1.42$), “Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.” “bazen” ($\bar{X}=3.18$, $SS=1.57$) olarak sıralanmaktadır. Buna karşılık görüşlerin belirtilme frekanslarına en fazla sayıda “Hiçbir zaman” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

4.2. Çıkarımsal Analiz Bulguları

4.2.1. Yabancı Dil Öz-yeterliklerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil öz-yeterlik boyutları içerisinde ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sırasıyla ‘Okuma’ “bazen” ($\bar{X}=3.43$, $SS=1.31$), ‘Dinleme’, “bazen” ($\bar{X}=3.21$, $SS=1.47$), ‘Yazma’ “bazen” ($\bar{X}=3.04$, $SS=1.28$) ve ‘Konuşma’ “bazen” ($\bar{X}=3.03$, $SS=1.24$) olduğu görülmektedir.

4.2.1.1. Cinsiyet Açısından İncelenen Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırma Problemi 3: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlikleri cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamında yabancı dil öz-yeterliklerin cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 6. Yabancı dil öz-yeterliklerin cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Grup	N	Sd	\bar{X}	SS	t	p
Kız	255	254	3.35	.81	4.06	.000
Erkek	247	246	3.03	.90		
Toplam	502	500				

Tablo 4.6 değerlerine göre, katılımcıların Yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları kızlarda $\bar{X}=3.35$ $SS=.81$ ve erkekler ise $\bar{X}=3.03$ $SS=.90$ ’dır. Katılımcıların Yabancı dil öz-yeterlik puan ortalama t testi analiz sonuçlarına göre kız ve erkek puan ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlıdır. Buna göre kız öğrencilerin Yabancı dil öz-yeterlik puanları erkeklerden daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değeri 0.03 düşük düzey olarak bulunmuştur. Buna göre Yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları arasında görülen varyansın yaklaşık 0,03’nün cinsiyet ile ilgili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte hesaplanan Cohen’s d değeri 0.37 ile “küçük” tür. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları arasındaki farkın 0.60 standart sapma kadar olduğunu ifade eder.

4.2.2. Yabancı Dil Kaygılarına İlişkin Bulgular

4.2.2.1.Cinsiyet Açısından İncelenen Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırma Problemi 4: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı durumları cinsiyetlere göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma kapsamında yabancı dil kaygı durumlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 7. Yabancı dil kaygı durumlarının cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Grup	n	Sd	\bar{X}	SS	t	P
Kız	273	272	3,66	,77	.88	.381

Erkek	257	256	3,72	,79
Toplam	530	528		

Tablo 4.7’de yer alan değerlere göre, öğrencilerin yabancı dil kaygı puan ortalamaları kızlarda $\bar{X}=3.66$ $SS=.77$ ve erkeklerde $\bar{X}=3.72$ $SS=.79$ ’dur. Katılımcıların Yabancı dil öz-kaygı puan ortalama t testi analiz sonuçlarına göre kız ve erkek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin “sıklıkla” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir.

4.2.3. Yabancı dil başarı durumlarına ilişkin bulgular

Araştırma Problemi 5: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil başarı durumları nedir?

Araştırma kapsamında yabancı dil başarı puanlarının cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.8 ve 4.9’de gösterilmektedir.

Tablo 4.8 Yabancı dil başarı durumlarına ilişkin puan ortalamaları

Grup	N	\bar{X}
Kız	299	88,14
Erkek	300	81,19
Toplam	599	84.66

Tablo 4.8 bulgularına göre, katılımcı öğrencilerin başarı puanları ortalamaları kızlarda 88.11, erkeklerde 81,19 ve genel olarak ise 84,66’dır. Buna göre erkek öğrencilerin başarı puanı ortalamaları grup ortalamasının altında kız öğrencilerin başarı ortalamaları ise grup ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir.

Araştırma Problemi 6: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil başarı durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.9 Yabancı dil başarı durumlarının cinsiyet açısından farklılıklarına ilişkin bulgular

Grup	n	Sd	\bar{X}	SS	t	p
Kız	299	298	88,14	11,74	5.11	.000
Erkek	300	299	81,19	19,08		
Toplam	599	597				

Tablo 4.9’da yer alan değerlere göre, öğrencilerin yabancı dil başarı puanları kızlarda $\bar{X}=88.14$ $SS=11.74$ ve erkeklerde $\bar{X}=81.19$ $SS=19.08$ ’dir. Katılımcıların yabancı dil başarı puanları açısından değerlendirildiğinde t testi analiz sonuçlarına göre kız ve erkek puan ortalamaları arasında fark istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlıdır. Buna göre kız öğrencilerin yabancı dil başarı puanları erkeklerden daha yüksektir. Hesaplanan η^2 değeri 0.04 düşük düzeydedir. Buna göre Yabancı dil başarı puanları arasında görülen varyansın yaklaşık 0,04’nün cinsiyet ile ilgili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte hesaplanan Cohen’s d değeri 0.46 ile “küçük” tür.

4.3. Korelasyon Analizine Yönelik bulgular

Araştırma kapsamında üç farklı ilişki analiz yürütülmüştür. İlk olarak öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları ile yabancı dil kaygı durum puan ortalaması arasındaki ilişki, sonrasında ise akademik başarı puan ortalamaları ile yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları ve yabancı dil kaygı durum puan ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma Problemi 7: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Problemi 8: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Problemi 9: Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öz-yeterlikleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları, yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasındaki ilişki Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10 Yabancı dil öz-yeterlik, yabancı dil kaygı durum ve akademik başarı puan ortalamaları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

	Yabancı Dil Öz-Yeterlilik	Yabancı Dil Kaygı Durum	Akademik Başarı
Yabancı Dil Öz-Yeterlilik	1		
Yabancı Dil Kaygı Durum	.37	1	
Akademik Başarı	.49	.28	1

Değişkenler arasındaki ilişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması, yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasındaki ilişki Pearson product-moment

korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması ve yabancı dil kaygı durum puan ortalaması [$r=-.37, p<.0005$] arasında “orta düzey”, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki meydana gelmiştir. Bununla birlikte, yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması [$r=-.49, p<.0005$] arasında da “orta düzey”, anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasında ise “düşük düzeyde” anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur [$r=-.28, p<.0005$].



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Ardından, bu sonuçlar literatür desteğinde tartışılmış, sonraki çalışmalar ve uygulamalara yönelik öneriler listelenmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil dersi kaygısı ve akademik öz-yeterlik algılarını belirlemek ve bu değişkenlerin akademik başarı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, akademik öz-yeterlik algılarının ve akademik başarısının birbirini etkilediği varsayımıyla hem betimsel hem de çıkarımsal analizler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

1. Yabancı dil öz-yeterlik boyutları içerisinde ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sırasıyla 'Okuma', 'Dinleme', 'Yazma' ve 'Konuşma' olduğu görülmektedir.
2. Yabancı dil öz-yeterlik algıları boyut bazında incelendiğinde öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar içerisinde en yüksek orana sahip olanlar aşağıda verilmiştir. "Okuma boyutunun içerisinde "Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim." maddesine yönelik öğrencilerin çoğunluğu *her zaman* ve *sıklıkla* şeklinde olmuştur. Fakat öğrencilerin az bir kısmı bu maddeye yönelik *hiçbir zaman* şeklinde yanıt belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağına *her zaman* ve *sıklıkla* şeklinde görüşündedirler. Yazma boyutu ile ilgili olarak, "Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba harcarım ederim." şeklindeki ifadeye yönelik öğrencilerin çoğunluğu *her zaman* ve *sıklıkla* şeklinde görüşündedirler. Dinleme boyutuna yönelik, "İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim." cümlesine yönelik öğrencilerin dörtte birinden fazlası *her zaman* şeklinde görüşündedirler. Son olarak konuşma boyutuyla ilgili olarak, öğrencilerin önemli bir bölümü günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarını İngilizce'yi kullanarak karşılayabileceği görüşündedirler.
3. Öğrencilerin yabancı dil başarısızlık kaygıları orta düzeydedir

4. Kız öğrencilerin öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlik puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
5. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzey puan ortalamaları cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
6. Kız öğrencilerin öğrencilerin yabancı dil başarı puan ortlamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
7. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması ve yabancı dil kaygı durum puan ortalaması orta düzey ve pozitif yönde ilişki vardır. Benzer şekilde yabancı dil öz-yeterlilik puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte, yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

5.2. Tartışma

Küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle birlikte insanlığın ortak paydada buluşacağı bir dil arayışı, yabancı dil öğretim sürecini önemli hale getirmektedir. Türkiye’de öğrenciler, ilkökul ve üniversite dâhil olmak üzere uzun bir süre yabancı dil eğitimi almalarına karşın gerçek yaşam bağlamında yabancı dili kullanmakta zorlanmaktadır. Bu durum yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecindeki dinamiklerin yakından incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu dinamikler arasında yabancı dil öğrenme öz-yeterlik düzeyi, yabancı dil kaygısı ve akademik başarı yer almaktadır.

Son yıllarda öz yeterlik ve akademik başarı arasında yapılan araştırmalarda bu değişkenler arasında olumlu ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür (Hsieh, 2004). Daha önce İngilizce öz yeterlik alanında yapılan bazı araştırmalarda (Mills, Pajares ve Herron, 2006; Rahimi ve Abedini, 2009, akt. Açıkkel, 2011) dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dil becerilerinin farklı bölümlerine yoğunlaşmıştır. Araştırma sonuçları bireylerin öz-yeterlik algıları ile dil becerilerinin bu alanları ile başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Türkiye’de öz yeterlik algısı ve öğrencilerin İngilizce akademik başarıları arasında yapılan araştırmalarda (Duman,2007; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009; Açıkkel, 2011; Kaşık, 2014; Doğan, 2016) yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin İngilizce akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular, öz yeterlik algısının bireylerin İngilizce akademik başarıları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğunu gösteren araştırmaları desteklemektedir.

Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme ve öğretmen sürecinde dikkate alınması gereken dinamiklerden bir diğeridir. Bu araştırmada öğrencilerin genel olarak orta düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olduğu yapılan diğer çalışmalarca da desteklenmektedir (Deniz ve Ilıcalı, 2018, Karabıyık ve Özkan, 2017; Okul vd. 2017). Bu araştırmalar arasında, Çinli üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olduklarını, aynı şekilde Bensalem (2018) İngilizce öğrenen Arap üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Alrabai (2014) Suudi öğrencilerin yabancı dil kaygısı seviyelerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

İngilizce öğrenenler özellikle konuşma becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının daha çok konuşma etkinliklerinde gözlemlendiğini ve kaygılı öğrencilerin yabancı dilde konuşmaktan çekindiklerini belirtmektedir. Aynı şekilde Kim (2009) öğrencilerin okuma dersine nazaran konuşma dersinde daha fazla kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır. Liu ve Jackson (2008) ise Çinli öğrencilerin sınıf önünde İngilizce konuşmaktan korktuklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalar kaygının başarıya etkisi, kaygının kaynakları, farklı sınıf veya sosyokültürel şartlarda farklılaşması, diğer değişkenlerle ilişkisi, dil becerilerine göre farklılaşması ve kaygıyı azaltan öğretimsel stratejiler üzerinde durmuşlardır. Yabancı dil kaygısı kavramını açıklarken öğrenenlerin bireysel farklılıklarının yanında demografik değişkenlerin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008). Bu araştırmada da öğrencilerin yabancı dil kaygılarının bazı demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Yabancı dil kaygısının farklılaşmasına ilişkin incelenen ilk değişken cinsiyettir. Bu araştırmada önceki araştırmalardan farklı olarak genel yabancı dil kaygılarının cinsiyet türü açısından farklı olmadığı tespit edilmiştir (Çakıcı, 2016; Deniz ve Ilıcalı, 2018; Gerencheal, 2016; Okul vd., 2017; Tuncer ve Temur, 2017). Araştırmada yabancı dil kaygısının İngilizce başarısını düşük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Literatürdeki başka çalışmalarda ise yabancı dil kaygısı ve başarısı arasındaki negatif yönde ilişkiler olduğunu belirtmiştir (Aida, 1994; Batumlu ve Erden, 2007; Çakıcı, 2016; Deniz ve Ilıcalı Koca, 2018; Dewaele ve Alfawzan, 2018; Doğan ve Tuncer, 2016; Elkhafafi, 2005; Ganschow vd. 1994; Gerencheal, 2016; Gökcan ve Çobanoğlu, 2018; Horwitz, 1986; Horwitz, 2001; Kuşçu, 2017; Salehi ve Merefat, 2014; Tuncer ve Temur, 2017).

Her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmanın yöntemi ve değişkenlerine bağlı olarak bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada ele alınabilecek bir sınırlılık araştırmanın çalışma grubunun sekizinci sınıf öğrencileriyle sınırlı olmasıdır. Buna ek olarak, öğrencilerin yabancı dil dersinde katılımlarının öz-bildirim anketleriyle ölçülmüş olması da araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil dersinde katılımla ilgili çalışmalarda veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde ğrencilerinin başarı puanlarının not ortalamalarından elde edilmiş olması ve farklı performans göstergelerinden öğrencilerin gerçek performanslarına ilişkin bir veri elde edilmiş olmaması da sınırlılık olarak sayılabilir.

5.3. neriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bireysel değerşkenlerden biri olan yabancı dil kaygısının farklı öğrenen özellikleri açısından incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda yabancı dil kaygısıyla ilgili gelecek çalışmalarda başka demografik değerşkenler açısından incelenebilir.
- Ayrıca, kaygının farklı sınıf ortamlarında ve sosyo-kültürel şartlarda nasıl farklılaştığı araştırılabilir.
- Yabancı dil kaygısının lmnde Türkiye bağlamında bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Bunun yanında, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının nedenlerinin ve sonuçlarının derinlemesine incelenmesi için nitel yaklaşımlardan yararlanılabilir.
- Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecini sosyal yaşamda da sürdürebilmeleri için öz-öğrenme becerilerinin desteklenmesi, sınıf dışında da dilin kullanımının teşvik edilmesi ve bu yönde fırsatlar yaratılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin yabancı dilde iletişimlerini devam ettirecekleri dil kulüpleri gibi sosyal faaliyetlere katılmaları desteklenebilir.
- Yeni araştırmalarda öğrencilerin yabancı dil kaygı durumları ve öz-yeterliklerine ilişkin nitel ve karma desenlerde çalışmalara yer verilebilir.
- Son olarak, yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlik üzerine ğretim sürecine dönük araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Ghararah, A. H. (1999). *Learning Anxiety and English Language Achievement of Male and Female Students of University and Secondary Stages in Al-Madinah AlMunawwarah: A Comparative Research Study*. King Abdulaziz University Journal, 12, 3-29. doi: 10.4197/edu.12-1.2.
- Adler, A. (2000). *Sorunlu okul çocuğu*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2011). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22, 385-389
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The vase of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (11), 155-68.
- Akman-Yeşilel, D.B. (2012). *A suggested syllabus for the effective communication skills? course for the pre-service English language teachers at Gazi university*. Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Basılmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alshahrani, M., & Alshahrani, A. (2015). An Investigation of Anxiety Among Elementary School Students Towards Foreign Language Learning. *Studies in Literature and Language*, 11(1), 29-40.
- Anstrom, K. (2000). *High school foreign language students' perceptions of language learning strategy use and self-efficacy*. Washington, D.C. National Foreign Language Resource Center, Georgetown University/Center for Applied Linguistics. Anyadubalu, C.
- C. (2010). Self-efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language Among Middle-School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198. <http://lib.dtc.ac.th/article/dtc/0035.pdf>

- Atef-Vahid, S., 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*, 2(3), 29-44.
<http://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/234/355>
- Aybirdi, N. (2016). *Turkish EFL students' perspectives regarding responsibilities in reducing foreign language classroom anxiety*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydoğdu, Ç. (2014). The relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement. Basılmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1994); “*Self Efficacy*,” In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Sayı 4, s.71-81. Academic Press, Newyork
- Bandura, A. (1997); *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman and Company, New York
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baş, G. (2013). Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 127-146.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ataunikkefd/article/view/1021009963>

- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Cheng, Yuh-show (2001). Learners' Beliefs and Second Language Anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 25-90.
- Cheung, C.M.K., & Lee, M.K.O. (2007a). *Understanding user intention to continue sharing knowledge in virtual communities Symposium conducted at the meeting of the European Conference on Information Systems (ECIS)*. Retrieved from <http://aisel.aisnet.org/ecis2007/6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çermik, E. (2015). *The role of foreign language anxiety in english lessons of 8th grade students*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Basılmamış Doktora tezi. Çukurova üniversitesi: Adana
- Daly, J. A., Kreiser, P. O., and Rogharr, L. A. (1994), Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth-grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- Dewaele, J.M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008) The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning* 58 (4), 911-960. 09.07.2016 tarihinde <http://eprints.bbk.ac.uk/765/1/765.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228, DOI: 10.5897/ERR2015.2507

- Entwisle, D.R., Hayduk, L.A. (1982). *Early schooling cognitive and affective outcomes*. Maryland, USA: The Johns Hopkins University Press.
- Erkan, Y. D., & Saban, A. I. (2011). *Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in, writing and attitudes towards writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL*. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191
- Fincham, F., Cain, K. (1986). Learned helplessness in humans: a developmental analysis. *Developmental Review* 6, 138–156.
- Fraenkel, J. R., Hyun, H. H., & Wallen, N. E. (2012). The research problem. *How to Design and Evaluate Research in Education (8th ed., pp. 25-36)*. New York: McGraw Hill.
- Gahungu, O. N. (2007). *The Relationships Among Strategy Use, Self-Efficacy, And Language Ability In Foreign Language Learners*. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education In Curriculum and Instruction Northern Arizona University
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993). A student's contribution to second language acquisition. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- George, D., ve Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. USA: Allyn and Bacon
- Ghonsooly, Behzad ve Majid Elahi (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, Cilt 53, Sayı 217, s. 45- 67.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. Kıvılcım Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Hancı Yanar, B., Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_7.pdf
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London, New York: Longman.
- 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, 256 – 259.

- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. ve Young, D.J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x
- Horwitz, E.K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Huang, S. C., & Shanmao, C. F. (1996). *Self-efficacy of English as a Second Language Learner: An example of four learners*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 396536.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (9. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, N.(1999). *Lise Öğrencilerinde Başarı Sorumluluğu ve Başarı Kaygısının Bazı Psikopatolojik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kapıkıran, N.A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-6
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. baskı)*. Ankara: Nobel
- Koca, F. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *Elementary Education Online*, 18(1).
- Koch, A. S. ve Terrell, T. D. (1991). Affective reaction of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (109 – 126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı-kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Lent, R., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom., *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 119-137
- MacIntyre, P. & Gregersen, T. (2012). Affect: *The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning*. Mercer, S., Ryan, S. & Williams, M. (Eds.). Psychology for Language Learning. Palgra and Macmillan, 103-116.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Magogwe, J. M. and Oliver, R. (2007). *The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learner in Botswana*. System, 35: 338-352.
- Mahyuddin, Elias, Cheong, Muhamad, Noordin and Abdullah (2006). The Relationship Between Students' Self Efficacy and Their English Language Achievement. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 21*, 61–71.
- McCombs, B. L. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 67-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McCroskey, J.C., Andersen, J.F., (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Hum. Commun. Res.* 3, 73–81.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006).
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2006). A Reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency, *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295

- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 18*,30-38
- Noghabi, S.R.S (2012). *Foreign Language Classroom Anxiety, Academic Achievement and Self Efficacy: Their Correlation toward Each other in Focus*, International Conference on ICT for Language Learning 5th. Edition. Pixel:Italy.
- Ohata, K. (2005). Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the U.S. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 9*(3), 1-21
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. E. (1997), Foreign language anxiety among college students. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal, 9*, 30 – 49.
- Pajares, F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. *Review of Educational Research, 66*, 543- 578.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival guide. Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin*.
- Pallant, J. (2003). *SPSS Survival Manual A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*, open university press, Philadelphia.
- Palmer, D. H. (2006); “Sources of Self-Efficacy in a Science Methods Course for Primary Teacher Education Students,” *Research in Science Education, Sayı 36*, s.337–353.
- Pape, S.J., Wang, C. (2003). *Middle school children’s strategic behavior: classification and relation to academic achievement and mathematical problem-solving*. *Instructional Science 31*, 419–449.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System 38*(3), 467-479 DOI: 10.1016/j.system.2010.06.011
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- Rimm-Kaufman, S. E., and Sawyer, B. E. (2004). Primarygrade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the Responsive Classroom approach. *Elementary School Journal*, 104, 321-341.
- Saito Y. & Samimy K.K. (1996). Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Salim A. (2004). Teacher's Role, Learner's Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL. *Educational Psychology*. 24(5), 711-721. DOI: 10.1080/0144341042000263006
- Sarıer, Y (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. ISSN:1300-5340 DOI:10.16986/HUJE.2016015868.<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/upload/files/3080basariietkileienfaktorler-meta-analiz.pdf>. Erişim tarihi: 20.05.2019.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety and Foreign Language Anxiety and their effects on learners' Foreign Language Proficiency and Achievement*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Schulze, P. A. & Schulze, J. M. (2003). Believing is achieving: The Implications of Self-Efficacy Research for Family Consumer Science Education. AAFCS Monograph: *Research Applications in Family and Consumer Sciences*, 105-113.
- Schumann, J. H. (2004). The neurobiology of aptitude. In J. H. Schumann, S. E. Crowel, N. E Jones, N. Lee, S. A. Schuchert & L. A. Wood (Eds.), *The neurobiology of learning: Perspectives from language acquisition* (pp.23-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist*, 26, 207- 231.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.

- Shabani, M.B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, (2)11, 2378-2383. doi:10.4304/tppls.2.11.2378-2383
- Tanrıöver, A.S. (2012). *Turkish EFL university students' self-perceptions of and attitudes toward foreign language speaking anxiety*. Basılmamış doktor tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (2.Basım)*. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Taşdemir, M. (2014). Kendini Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Öğretmen Değerlendirmenin Yazılı Sınav Sonuçlarına Etkisi ve Başarı Yordayıcılığı, *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1911-1929.
- Telman, N. (1999). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Templin, S. A. (1999). The relationship between self-efficacy and language learners_ grades. *JALT Journal*, 21(1), 112-121.
- Templin, S. A., Guile, T. C., & Okuma, T. (2001). *Creating a reliable and valid self efficacy questionnaire and English test to raise learners L2 achievement via raising their self-efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Japanese Association for Language Teaching, Shizouka, Japan, November 2001.
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP* 2, 55-78. 09.07.2016 tarihinde <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W2TothZs.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Tsai, C.C. (2013). The impact of foreign language anxiety, test anxiety, and self-efficacy among senior high school students in Taiwan, *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167
- Uslu-Batumlu D.Z. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Yıldız teknik üniversitesi, İstanbul.

- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ün, E. (2012). *Sources & levels of foreign language anxiety in Turkish university students relative to; Language proficiency, intentions for use and perceived barrier*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wang, Chuang (2007) "A First Grade Chinese Student's Self-Efficacy Beliefs about Learning English in American Classrooms and a Chinese Community," *Multicultural Learning and Teaching*, 2 (2), Article 3.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In: P. Robinson, M. Sawyer & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series, Vol. 4* (pp. 19–33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Yanar, H. B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_7.pdf
- Yang, N. (1999). *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use*. System 27(4), 515-535.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk ve suç* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz Güngör Z. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı: nedenleri ve cinsiyet faktörü, *International Journal of Social Science*, 46, 291-301. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3439>
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioural*, 2, 682–687.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zhang, R.& Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics* Vol. 2, No. 3; June 2012 doi:10.5539/ijel.v2n3p27 URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v2n3p27>.

Zimmerman, B. J. (1998). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective," Boekaerts, Moneque, Pintrich, Paul R. and Zeidner, Moshe (Eds.). Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego.

Zimmerman, B.J. (1999). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *SelfEfficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, New York. pp. 202-231.



EKLER

EK 1. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

EK 2. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği



EK 1. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

Değerli Öğrenci,

Bu anket sizin **İngilizce Sınıf Kaygı** seviyeniz hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra **size en uygun olan görüşünüze uyan rakam üzerine çarpı (X) koyunuz.**

Anketteki soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığını ve sizin değerlendirmenizde kullanılmayacağını unutmayınız. İçten katkılarınız için teşekkür ederim.

İngilizce öğretmeni Tuğba

Ulucan KURT

A) Sizce ailenizin ekonomik düzeyi nasıldır?

- **Yüksek** düzeyde olduğunu düşünüyorum ()
- **Orta** düzeyde olduğunu düşünüyorum ()
- **Düşük** düzeyde olduğunu düşünüyorum ()

B) Okul dışında İngilizce öğrenme etkinliğinde bulunuyor musunuz?

Hayır () Evet () ise ne yapıyorsunuz?(Birden fazla cevap verebilirsiniz)

- İngilizce kursu/ özel ders alıyorum(alımdı). ()
- Bilgisayar, internet, İngilizce oyunlar, film ve şarkılar vb. takip ediyorum. ()
- Diğer(varsa yazınız):.....

İNGİLİZCE'DE	GÖRÜŞÜNÜZ				
	1 Hiçbir zaman	2 Nadiren	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her zaman
1. İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. İngilizce dersinde hata yapmaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. İngilizce dersinde söz sırasının bana geldiğini bildiğim zaman zaman heyecandan ölüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. İngilizce dersinde öğretmenimin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. İngilizce dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10. İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. İngilizce derslerine gitmek istemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltemeye çalışıyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam, kafam o kadar çok karışıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. İngilizce derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

32. İngilizce öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
--	-----	-----	-----	-----	-----

Kod:.....



EK 2. Yabancı Dil Öz-Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğrenci,

Bu anket sizin *İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnanç* seviyeniz hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Lütfen her maddeyi okuduktan sonra **size en uygun olan görüşünüze uyan rakam üzerine çarpı (X) koyunuz.**

Anketteki soruların doğru veya yanlış cevabı olmadığını ve sizin değerlendirmenizde kullanılmayacağını unutmayınız İçten katkılarınız için teşekkür ederim.

İngilizce öğretmeni Tuğba Ulucan KURT

İNGİLİZCE İLE İLGİLİ		Kendize ilişkin görüşünüz				
		(1)Hiçbir zaman	(2)Nadiren	(3)Bazen	(4)Sıklıkla	(5)Her zaman
OKUMA		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba harcarım ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
DİNLEME						
		Kendize ilişkin görüşünüz				
		(1)Hiçbir zaman	(2)Nadiren	(3)Bazen	(4)Sıklıkla	(5)Her zaman
1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Bir sözlü sınavda kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
---	---	-----	-----	-----	-----	-----

Kod:.....



EK 3. Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Kullanım İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.13821237
Konu : Tuğba ULUCAN KURT
Araştırma İzni

30/09/2020

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 03.09.2020 tarih ve 261757 sayılı yazılan ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba ULUCAN KURT'un "Ortaokul öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Kaygı, Öz-Yeterlik ve Başarı Durumlarının İncelenmesi" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba ULUCAN KURT'un söz konusu araştırmasını; il merkezindeki Cacabey Ortaokulu, Şehit Süleyman Sevim İmam Hatip Ortaokulu, TOKİ Şehit Gökhan Emre Örü İmam Hatip Ortaokulu ile Akpınar İlçesi Akpınar Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda, müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formları uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/09/2020

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Ölçek Kullanım İzni



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tarih: 03/09/2020
Sayı: 67873788-730.08.03-E-00000261757



Sayı : 67873788-730.08.03
Konu : Anket İzni (Tuğba ULUCAN
KURT)

KIRŞEHİR VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 141165008 numaralı öğrencisi Tuğba ULUCAN KURT'un "Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Kaygı, Öz-Yeterlik ve Başarı Durumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmesi için Müdürlüğüne bağlı Cacabey Ortaokulu, Şehit Süleyman Sevim İmam Hatip Ortaokulu, TOKİ Şehit Gökhan Emre Örül İmam Hatip Ortaokulları ve Akpınar Ortaokulunda eğitim gören öğrencilere ekte yer alan anket formlarını uygulamak istemektedir.

Bu bağlamda; söz konusu öğrencinin anket çalışmasını yapabilmesi için gerekli izinlerin verilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

03.09.2020 09:58:0

İl Millî Eğitim Md.
04 Eylül 2020

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tuğba ULUCAN KURT'un Anket İzni (21 sayfa)

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.ahievran.edu.tr> adresinden c0703398-fb0c-4642-b9f0-2526b1b2e52d kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bağbaşı Yerleşkesi
40200-KIRŞEHİR
3862804200 Faks No: 3862804209
İnternet Adresi: www.ahievran.edu.tr

Bilgi İçin: Asiye CEYLAN
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
3862804204



ÖZGEÇMİŞ

Kıssel Bilgiler

Adı, Soyadı : Tuğba ULUCAN KURT

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, İngilizce Öğretmenliği

Mesleki Denevim

Boztepe Mehmetçik İlköğretim Okulu 2010-2012

Özbağ Ortaokulu 2012- 2014

Cacabey Ortaokulu 2014-Halen