



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDA  
YABANCI DİL KAYGISININ İNGİLİZCE BAŞARISINA ETKİSİNDE  
ÖĞRENCİ KATILIMININ ROLÜ**

Eylem ORUÇ

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

**PDF Eraser Free**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDA  
YABANCI DİL KAYGISININ İNGİLİZCE BAŞARISINA  
ETKİSİNDE ÖĞRENCİ KATILIMININ ROLÜ**

Eylem ORUÇ

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ  
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eylem ORUÇ tarafından hazırlanan **İngilizce Hazırlık Programında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü** başlıklı bu tez, 02/01/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Danışman :	Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ	
Üye :	Prof. Dr. Asım ARI	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi İlker USTA	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ümit ÖZKANAL	

Prof.Dr. Eyüp ARTVİNLİ  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**İngilizce Hazırlık Programında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü** başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

18/11/2020

Eylem ORUÇ

## Teşekkür

Doktora tez çalışması sürecinin her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ'ye; teze yönelik yaptıkları eleştiri ve önerilerle çalışmama büyük katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Engin KARADAĞ ve Prof. Dr. Asım ARI'ya; üzerimde büyük emekleri olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT ve Prof. Dr. Selahattin TURAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, bu süreçte yanımda olan sevgili arkadaşlarım Melek ALEMDAR, Sevilay AYDEMİR ve Burcu KARAFİL'e; hayattaki en büyük şansım olan canım annem, babam, kardeşime; bana her daim inanan yol arkadaşım, sevgili eşim Emre'ye ve en önemlisi oğlum Eymen'e minnettarım.

Bu tez çalışması, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 2017-1756 nolu proje olarak desteklenmiştir.

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	xi
Özet .....	1
Abstract .....	2
BİRİNCİ BÖLÜM .....	3
1. Giriş.....	3
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.1. Araştırmanın alt amaçları .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlılar .....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar .....	7
1.7. Kısaltmalar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. Kuramsal Çerçeve .....	8
2.1. Yabancı Dil Kaygısı .....	8
2.1.1. Duyuşsal filtre hipotezi.....	8
2.1.2. Kaygı .....	9
2.1.3. Yabancı dil kaygısı kavramı.....	10
2.1.3.1. Konuşma kaygısı .....	11
2.1.3.2. Okuma kaygısı.....	12
2.1.3.3. Yazma kaygısı .....	13
2.1.3.4. Dinleme kaygısı.....	13
2.1.4. Yabancı dil kaygısının ölçümü.....	14
2.1.5. Yabancı dil kaygısının kaynakları .....	16
2.1.5.1. İletişim kaygısı .....	17
2.1.5.2. Sınav kaygısı .....	17
2.1.5.3. Olumsuz değerlendirilme kaygısı.....	18
2.1.6. Dil bilimsel kodlama farklılıkları hipotezi .....	19
2.1.7. Yabancı dil kaygısı ve demografik değişkenler .....	20

2.1.8. Yabancı dil kaygısı ve öğrenen özellikleri .....	22
2.1.9. Yabancı dil kaygısı ve akademik başarı .....	24
2.1.10. Yabancı dil kaygısı ve sanal öğrenme ortamı.....	26
2.1.11. Sınıf ortamında yabancı dil kaygısını azaltan stratejiler .....	27
2.2. Öğrenci Katılımı .....	30
2.2.1. Öz-belirleme teorisi .....	30
2.2.2. Öğrenci katılımı kavramı.....	33
2.2.3. Öğrenci katılımının boyutları .....	36
2.2.3.1. Davranışsal katılım.....	37
2.2.3.2. Bilişsel katılım.....	38
2.2.3.3. Duyuşsal katılım.....	38
2.2.3.4. Öznel katılım .....	39
2.2.3.5. Sosyal katılım .....	39
2.3. Öğrenci Katılımının Ölçülmesi .....	40
2.4. Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı İlişkisi .....	43
2.5. Öğrenci Katılımı ve Motivasyon İlişkisi .....	44
2.6. Öğrenci Katılımı ve Öğretmen Davranışı İlişkisi.....	44
2.7. Öğrenci Katılımının Arttırılması .....	45
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Katılım .....	47
2.8.1. Yabancı dil dersinde katılım.....	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	52
3. Yöntem .....	52
3.1. Araştırma Deseni .....	52
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	56
3.3.2. Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği (YDSKÖ).....	56
3.3.2.1. YDSKÖ geçerlik ve güvenilirlik analizleri .....	57
3.3.3. Yabancı dil dersi katılım ölçeği.....	62
3.3.3.1. YDSKÖ geçerlik ve güvenilirlik analizleri .....	63
3.3.4. Başarı puanları.....	68
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	70
4. Bulgular.....	70

4.1. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	70
4.2. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Dersinde Katılım Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	72
4.3. Ölçeklerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular.....	71
4.3.1. Yabancı dil kaygısı ölçeği güvenilirlik analizleri .....	71
4.3.2. Yabancı dil dersinde katılım ölçeği güvenilirlik analizleri .....	72
4.4. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Dersinde Katılım Düzeyleri Puan Ortalamalarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	73
4.4.1. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	73
4.4.2. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	74
4.4.3. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	75
4.4.4. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	77
4.4.5. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	78
4.4.6. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	80
4.4.7. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	82
4.4.8. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	84
4.4.9. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin	



bulgular .....	86
4.4.10. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	89
4.4.11. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	92
4.4.12. Yabancı dil dersi katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	94
4.5. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörleri, Öğrenci Katılımı ve Faktörleri ve İngilizce Başarısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	97
4.6. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	98
4.6.1. Yabancı dil kaygısı faktörlerinin ingilizce başarısını yordamasına yönelik bulgular .....	98
4.7. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Dersinde Katılımın İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Bulgular.....	99
4.7.1. Yabancı dil dersinde katılım faktörlerinin ingilizce başarısını yordamasına yönelik bulgular.....	100
4.8. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Yabancı Dil Dersinde Katılımın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular .....	100
4.8.1. Teorik modelin belirlenmesi .....	101
4.8.2. Yapısal eşitlik modelinde karşılanması gereken varsayımlar.....	102
4.8.3. Ölçüm modelinin test edilmesi .....	102
4.8.4. Yapısal eşitlik modelinin test edilmesi .....	104
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	107
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	107
5.1. Sonuç .....	107
5.2. Tartışma.....	110
5.3. Öneriler.....	117
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	117
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler .....	118
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	137



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Yabancı Dil Katılımı Boyutları ve Özellikleri	48
2.2	Yabancı Dil Dersi Katılım Kriterleri	49
2.3	Katılımı Kolaylaştıran ve Engelleyen Faktörler	50
3.1	Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	54
3.2	YDSKÖ Madde Toplam Korelasyonları	58
3.3	YDSKÖ'nin Faktör Yapısı	60
3.4	YDSKÖ Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	61
3.5	Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	61
3.6	Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Maddeleri	62
3.7	YDDKÖ Madde Toplam Korelasyonları	64
3.8	YDDKÖ'nin Faktör Yapısı	66
3.9	Yabancı Dil Katılım Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri	67
3.10	Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	67
3.11	Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği Maddeleri	68
4.1	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	70
4.2	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	71
4.3	Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri	72
4.4	Yabancı Dil Dersinde Katılım Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri	72
4.5	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	73
4.6	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktörlerinin Öğrencilerin	74

	Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları	
4.7	İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları	75
4.8	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	76
4.9	İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları	77
4.10	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	78
4.11	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları	79
4.12	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	79
4.13	Öğrencilerin Bölüme Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları	81
4.14	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	82
4.15	Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları	83
4.16	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	84
4.17	Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları	85
4.18	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	86
4.19	Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları	87

4.20	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	88
4.21	Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları	90
4.22	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	91
4.23	Algılanan Performansa Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları	92
4.24	Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Algılanan Performansa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	93
4.25	Algılanan Performansa Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları	95
4.26	Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Algılanan Performansa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları	95
4.27	Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Sınıfında Katılım Faktörleri Puanları ve Akademik Başarı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi	97
4.28	Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısı Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları	98
4.29	Yabancı Dil Kaygısı Faktörlerinin İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları	99
4.30	Yabancı Dil Dersinde Katılımın İngilizce Başarısı Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları	99
4.31	Yabancı Dil Dersinde Katılım Faktörlerinin İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları	100
4.32	Çok Değişkenli Basıklık Testi	102
4.33	Ölçüm Modeline ait Uyum İyiliği Parametreleri	103

## PDF Eraser Free

4.34	Modelin Doğrudan ve Dolaylı Etki Değerleri	105
4.35	Modele ait Uyum İyiliği Parametreleri	105

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Dil Edinimi ve Duyuşsal Faktörler Arasındaki İlişki	9
2.2	Öz-Belirleme Teorisini Oluşturan Teoriler	31
2.3	Öğrenci Katılım Stilleri	35
3.1	Araştırma Süreci Basamakları	52
3.2	Araştırmanın Varsayımsal Modeli	53
4.1	Yapısal Eşitlik Diyagram Modeli	101
4.2	Ölçüm Modeli Yol Diyagramı	103
4.3	Modele İlişkin Yol Diyagramı	104

**İngilizce Hazırlık Programında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü**

Eylem ORUÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ

2020

**Amaç:** Bu araştırma, İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını doğrudan ve öğrenci katılımı aracılığıyla ne kadar etkilediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Yöntem:** Araştırma, nedensel modelde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören 605 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986), araştırmacı tarafından geliştirilen *Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği* ve öğrencilerin dönem sonu başarı puanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, normallik testi, fark testleri, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ve yol analizi (path analysis) kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yabancı dil dersinde katılım üzerinden İngilizce başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin kısmi aracılık etkisi olduğu ve negatif olduğu belirlenmiştir.

**Sonuç ve Öneriler:** Yabancı dil dersinde katılım arttırıldığında yabancı dil kaygısının başarı üzerindeki etkisinin kısmen ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerindeki olumsuz etkinin yabancı dil dersinde katılımın arttırılmasıyla birlikte azaldığını göstermektedir. Yine de yabancı dil kaygısının başarı üzerindeki etkisinin katılım arttırıldığında tamamen kaybolmaması yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı ilişkisini etkileyecek başka değişkenlerin araştırılması gerektiği anlamına gelmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil kaygısı, Öğrenci katılımı, İngilizce başarısı, İngilizce hazırlık sınıfı, İngilizce öğretimi



Abstract

**The Mediating Role of Student Engagement on the Relationship between Foreign Language Anxiety and English Language Achievement in English Language Curriculum**

Eylem ORUÇ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Cavide Demirci

2020

**Purpose:** The study aims to find out the mediating role of student engagement on the relationship between foreign language anxiety and English language achievement.

**Method:** The research design of the study is prediction research design. The participants consist of 605 English preparatory class students at the Foreign Languages Department of a university in the Central Anatolia Region in 2018-2019 academic year. The data were collected with “*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*” (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986), “*Language Engagement Scale*” which is developed within the study and the student grades. Descriptive analysis, test of normality, t-test, ANOVA, Pearson correlation, linear regression, multiple regression analysis and path analysis were used to analyse the data.

**Results:** It is found that engagement of the students in EFL classroom mediates the relationship between foreign language anxiety and English language achievement. Mediating effect of engagement variable is partial and negative.

**Conclusion and Suggestions:** It is concluded that when engagement is improved, the effect of foreign language anxiety on English language achievement partially disappears. It means that the negative effect of foreign language anxiety on the English language achievement decreases when engagement is enhanced in the classroom environment. Other mediator variables can be investigated to affect the relationship between foreign language anxiety and English language achievement.

**Keywords:** Foreign language anxiety, Engagement in EFL classroom, English language achievement, English preparation class, English language teaching

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. Giriş

İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarıları üzerindeki etkisinde yabancı dil dersinde katılımın aracılık rolünü inceleyen bu tez çalışmasının birinci bölümde tezin konusuyla ilgili problem durumu ve araştırmanın amacı ortaya konulmuştur. Daha sonra araştırmanın önemi problem bağlamında irdelenmiş; tezin sayıtları, sınırlılıkları, tezde kullanılan tanımlar ve kısaltmalar listelenmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde küreselleşme ve bilişim çağıyla birlikte dünyada yabancı dil olarak İngilizcenin kullanımı hayatın her alanına yayılmakta ve İngilizce öğretimi daha da önemli hale gelmektedir. Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce eğitimi ve beraberindeki sorunlar uzun yıllardır gündemden düşmemektedir. Yabancı dil eğitimine ayrılan bunca kaynak, emek ve zamana rağmen bu sürecin verimli işlemediği değerlendirilmektedir. Çoğu üniversite öğrencisi uzun bir süre İngilizce eğitimi almasına ve sınavları yüksek notlarla geçmesine rağmen gerçek yaşamda İngilizce iletişim kurmada zorlanmaktadır. Dil öğretimiyle ilgili bunca çabaya karşın sonuç alınamamasını etkileyen bireysel faktörlerden biri yabancı dil kaygısıdır. Birçok yabancı dil öğreneni, dil öğrenmeye karşı psikolojik bir engele sahip olduğunu ifade etmektedir. Horwitz tarafından *yabancı dil kaygısı* olarak adlandırılan bu durum, özellikle sınıf ortamındaki dil öğrenme sürecini etkilemektedir (Horwitz vd. 1986, s. 125). Bu sebeple, İngilizce’nin çoğu kişi tarafından sınıf ortamında öğrenildiği Türkiye’de, yabancı dil kaygısı kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyada meydana gelen demografik, ekonomik ve teknolojik değişimler sonucu küresel kurumlar haline gelen üniversiteler, öğrencileri başarılı ve üretken vatandaşlar olarak mezun etmeye eskisinden daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea (2008, s. 540), öğrencilerin yükseköğrenimleri sürecindeki yaşantılarının ve öğrenmelerinin üniversiteden önceki süreçte edindikleri kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin akademik yaşantıları ve öğrenmeleri için kullandıkları fiziksel ve psikolojik enerji olarak tanımlanan *öğrenci katılımı* kavramı

(Astin, 1984, s. 299) son yıllarda yükseköğretimde öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi noktasında dikkatleri üzerine çekmektedir.

Sınıf ortamında yabancı dil kaygısının yabancı dil başarısı üzerinde etkisi ve öğrenci katılımının akademik başarı üzerinde etkisi araştırmacılar tarafından uzun süredir incelenmektedir. Bu kavramlara ilişkin alanyazın incelendiğinde yabancı dil kaygısının yabancı dil başarısı üzerinde negatif (Ganschow vd. 1994, s. 51; Horwitz, 2010, s. 154), öğrenci katılımının ise akademik başarı üzerinde pozitif etkisi olduğu ortaya konmuştur (Finn, 1989, s. 117; Harbour, Sweigart, Evanovich ve Hughes, 2015, s. 5; Junco, Heiberger ve Loken, 2011, s. 119). Öte yandan, öğrenci katılımı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar az sayıda olmakla birlikte aralarında negatif ilişki olduğu belirtilmektedir. Yabancı dil kaygısı öğrenenlerin derse katılımının azalmasına ve dili kullanmaktan kaçınmalarına neden olarak performanslarını etkilemektedir (Xiang, 2004, s. 116). Bu nedenle, bu araştırmada yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde yabancı dil dersinde katılımın rolü incelenmiştir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını doğrudan ve öğrenci katılımı aracılığıyla etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

#### 1.2.1. Araştırmanın alt amaçları

1. İngilizce hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygısı düzeyleri nedir?
  - a. Öğrencilerin konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliği düzeyleri nedir?
2. İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygı düzeyleri,
  - a. öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre nasıl farklılaşmaktadır?
  - b. öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
  - c. öğrencilerin bölümlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
  - d. öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
  - e. sosyal yaşamda yabancı dili kullanım düzeyine göre nasıl farklılaşmaktadır?
  - f. yabancı dil dersinde algılanan performansa göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. İngilizce hazırlık sınıflarında katılım düzeyleri nedir?
  - a. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal katılım düzeyleri nedir?

4. İngilizce hazırlık sınıflarında katılım düzeyi ve duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım düzeyleri,

- öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre nasıl farklılaşmaktadır?
- öğrencilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- öğrencilerin bölümlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- öğrencilerin yabancı dil seviyesine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- sosyal yaşamda yabancı dili kullanım düzeyine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- yabancı dil dersinde algılanan performansa göre nasıl farklılaşmaktadır?

5. İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısı boyutları, katılım boyutları ve İngilizce başarısı arasında ilişki var mıdır?

6. İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısı İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?

- Konuşma kaygısı İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Başarısızlık kaygısı İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Özgüven eksikliği İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?

7. İngilizce hazırlık sınıflarında katılım İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?

- Bilişsel katılım İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Duyuşsal katılım İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Sosyal katılım İngilizce başarısı üzerinde etkisi var mıdır?

8. İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarına etkisinde katılımın aracılık rolü var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ve çağın gereksinimleri yabancı dil öğretim sürecinin daha verimli bir süreç haline getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, birçok değişkeni içinde barındıran yabancı dil öğretim sürecindeki farklı dinamiklerin incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Yabancı dil kaygısı, özellikle küresel istihdam ortamının ihtiyaçlarını karşılayacak dil yeterliliklerinin kazandırıldığı üniversite öğrencileri için dil öğrenme sürecindeki en önemli bireysel değişkenlerden biridir. Gardner (1991, s. vii) yabancı dil kaygısının dil öğrenme sürecinde olağan ve dikkate değer bir olgu olduğunu ve dil öğrenme sürecini anlamaya çalışan her teorinin onu dikkate alması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını ifade eden öğrenci katılımı, öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırmak için

## PDF Eraser Free

geliştirilmesi gereken bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci katılımı, öğrencilerin üniversite yaşamında sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim için önemli bir zemin hazırlayarak öğrenci performansını büyük çapta etkilemektedir (Asghar, 2014, s. 249). Katılım kavramı öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerinin iyileştirilmesi için önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci katılımına ilişkin giderek artan çalışmalar, kavramın eğitim alandaki potansiyel yararının fark edilmesine katkıda bulunmaktadır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 59). Yabancı dil öğretimiyle ilgili literatürde katılım kavramının farklı boyutları ele alınmış olmasına rağmen bütüncül olarak çok az sayıdaki çalışmada teorik olarak tanımlanmış ya da genellikle tek bir boyutuna odaklanılmıştır. Sınıf ortamında yabancı dil öğretim sürecinin değişkenlerini incelerken yabancı dil dersinde katılım kavramını dikkate almayan çalışmaların bu kavramları açıklamada yetersiz kalacağı ifade edilmektedir (Oga-Baldwin ve Nakata, 2017, s. 151). Bu çalışmada dil edinimi teorik çerçevesini ve dil öğrenme hedef-süreçlerini temel alan yabancı dil dersinde kavramını ele almıştır.

Yabancı dil öğretimi sürecini olumlu etkilediği düşünülen yabancı dil dersinde katılım ve bu süreci olumsuz etkilediği varsayılan bireysel faktörlerden yabancı dil kaygısı kavramlarının incelediği bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretimi sürecini etkileyen bu kavramlara ilişkin farkındalık geliştirilmesi açısından öğretmenler, uygulayıcılar ve diğer paydaşlar için faydalı olduğu düşünülmektedir.

### 1.4. Sayıtlar

Araştırmanın katılımcılarının veri toplama aracındaki soruları kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları ve başarı testlerinin öğrencilerin gerçek performanslarını ölçtüğü varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, İç Anadolu Bölgesinde faaliyet gösteren bir üniversitenin yabancı diller bölümünde 2018-2019 Bahar yarıyılında öğrenim gören öğrenciler, hazırlık öğrencilerinin dönem sonu İngilizce başarı puanları, katılım ve yabancı dil kaygısını belirlemek için kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

# PDF Eraser Free

## 1.6. Tanımlar

*İkinci dil Olarak İngilizce (ESL):* Anadili İngilizce olmayan fakat İngilizce'nin temel dil ya da temel dillerden biri olduğu toplumlarda yaşayan kişilere İngilizce'nin öğretilmesi.

*Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL):* Anadili ve temel dili İngilizce olmayan kişilere İngilizce'nin öğretilmesi.

*Yabancı Dil Kaygısı:* Dil becerilerin kazanıldığı yabancı dil dersi sınıf ortamlarına özgü olarak hissedilen, yabancı dili derste öğrenirken ya da kullanırken ortaya çıkan gerginlik, endişe ve olumsuz duygusal tepkiler (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284; MacIntyre, 1998, s. 27; MacIntyre, 2007, s. 565).

*Yabancı Dil Dersinde Katılım:* Öğrenenin özne dilin ise nesne veya iletişim aracı olarak yer aldığı öğrenme sürecinde öğrencinin derse bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak dâhil olması (Svalberg, 2009, s. 245).

## 1.7. Kısaltmalar

*YDSKÖ:* Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

*YDDKÖ:* Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve

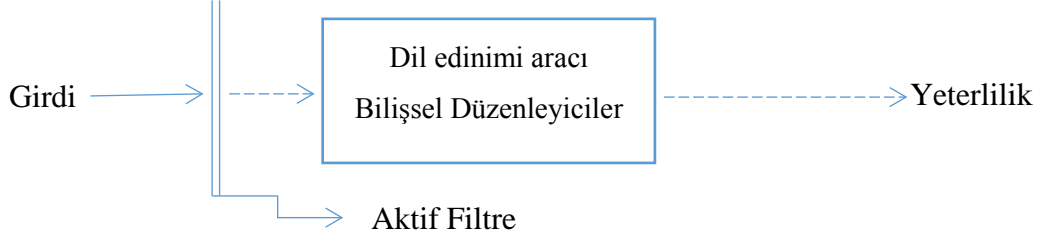
Bu bölümde yabancı dil öğretiminde ele alınan yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dersinde katılım kavramlarının eleştirel literatür incelemesi yapıldıktan sonra bu kavramların akademik başarıyla ilişkileri irdelenerek araştırmanın kavramsal çerçevesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

#### 2.1. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenme süreci doğası gereği karmaşık bir yapıya sahip olduğu için birçok farklı değişkeni içinde barındırmaktadır. İlk olarak yabancı dil ve ikinci dil öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğretimi sürecini etkilediğini öne süren duyuşsal filtre hipotezinden bahsedilmiştir.

##### 2.1.1. Duyuşsal filtre hipotezi

Yabancı dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin hedef dilin edinimini engellediği görüşü Dulay ve Burt (1977) tarafından öne sürülmüş ve bu kavram sosyal-duyuşsal filtre olarak adlandırılmıştır (Krashen, 1981, s. 110). Dulay ve Burt (1977) yabancı dil öğrenme sürecinde girdinin bilişsel olarak işlenmesinden önce bu süreci sınırlayan duyuşsal bir filtrenin olabileceğinden bahsetmiştir. Literatürde daha çok Krashen tarafından ifade edilen ve duyuşsal filtre olarak bilinen bu kavram dil edinme sürecini etkilemektedir (Krashen, 1981, s. 110). Öğrenenin motivasyonu ve dil öğrenmeye karşı tutumu dil girdilerini filtreleyebilir. Dil edinimi sürecinde öğrenenin dil girdilerini anlamasının yanında girdilere açık olması gerekmektedir Böylece öğrenme sürecinde girdiler ne kadar kaliteli (anlamlı, iletişimsel, iyi sıralanmış) olursa olsun duyuşsal filtre nedeniyle dil edinimi çok sınırlı düzeyde gerçekleşecektir. Şekil 2.1 duyuşsal faktörler ve dil edinimi arasındaki ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 2.1. *Dil Edinimi ve Duyuşsal Faktörler Arasındaki İlişki* (Krashen, 1981, s. 105)

Duyuşsal filtrenin derecesi öğrenenin dil öğrenme sürecinde daha az dil girdisine maruz kalmalarına neden olmaktadır. Bu filtrenin varlığı aynı zamanda öğrenenin hangi alternatif modelleri içselleştirdiğini, neden öğrenmenin bazı durumlarda durduğunu ve dilin hangi öğelerinin daha önce kazanıldığını açıklamaktadır. Bundan dolayı dil ediniminde duyuşsal faktörler filtreyi olumsuz yönde etkilemektedir (Krashen, 1981, s. 22).

### 2.1.2. Kaygı

Psikoloji ve eğitim literatüründe en çok araştırılan değişkenlerden biri olarak kaygı kavramı farklı türdeki öğrenmeleri etkilemektedir (Horwitz, 2001, s. 112). Kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılması sonucu olarak heyecan, korku, gerginlik hissi olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983, s. 1). Çok boyutlu bir şekilde incelenen kaygı kavramı, psikologlar tarafından sürekli kaygı (trait anxiety), durumsal kaygı (state anxiety), başarı kaygısı, kolaylaştırıcı-engelleyici kaygı olmak üzere çeşitli türlere ayrılmıştır. Kaygı, ilk defa Alpert ve Haber (1960, s. 207) tarafından kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak ifade edilmiştir. Kolaylaştırıcı kaygı, performansın artmasına neden olan kaygı; engelleyici kaygı ise performansın azalmasına neden olan kaygı olarak tanımlanmaktadır (Scovel, 1978, s. 139).

Kolaylaştırıcı kaygı, öğrencilerin yeni öğrenmelerin üstesinden gelmeleri için motive ederken, engelleyici kaygı öğrencilerin yeni öğrenmelerden kaçmasına neden olmaktadır (Scovel, 1978, s. 139). Kleinmann (1977, s. 93) kolaylaştırıcı-engelleyici kaygı teorisini kullandığı çalışmasında anadili İspanyolca ve Arapça olan öğrencilerde kolaylaştırıcı kaygının İngilizce sözlü performansla ilişkili olduğunu bulmuştur. Engelleyici kaygının ise sözlü performansı negatif bir şekilde etkilediğine dair bir bulguya rastlanamamıştır. Bu çalışmada Kleinmann duyuşsal özelliklerin dil öğrenmede önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaygı ve performans arasındaki ilişki ters U şekliyle ifade edilebilir; şöyle ki kaygı düşükse performans da düşük olmaktadır (He,



2018, s. 2). Kaygı optimal düzeye çıktığında ise bu noktadan sonra artan kaygı performansı düşürecektir (MacIntyre, 1995, s. 92; Walker, 1997, s. 17). Buradan belli düzeyde var olan kaygının performansı arttırdığı; ancak optimal noktadan sonra artan kaygının performansı düşürdüğü sonucuna varılmaktadır. Dolayısıyla Kleinmann'ın bu performansı optimal düzeye kadar arttıran kaygıyı kolaylaştırıcı kaygı, optimal düzeyden sonra performansı düşüren kaygı seviyesini de engelleyici kaygı olarak tanımladığı görülmektedir.

Spielberger (2007, s. 441) kaygıyı durumsal ve sürekli kaygı olarak ikiye ayırmıştır. Durumsal kaygı, organizmanın bir uyarıcı karşısındaki korku ve gerilim hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, sürekli kaygı ise kişilerin başkaları tarafından değerlendirildikleri ortamları tehditkâr algılama ve farklı seviyelerde kaygı gösterme eğilimidir. Buna göre durumsal kaygı bir tepkiye karşılık olarak gelişirken; sürekli kaygı, kaygılı bir şekilde davranma eğilimini temsil etmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b, s. 93). Durumsal yaklaşım kaygının kaynağına odaklanmamasından dolayı eleştirilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b, s. 90). Etkileşimci yaklaşımı benimseyen araştırmacılar iki kaygı türünün de karmaşık insan ilişkilerinin tanımlayacak kadar kapsamlı olmadığını belirtmektedir. MacIntyre ve Gardner'a (1991b, s. 87) göre durumsal ve sürekli kaygı yaklaşımları yabancı dil kaygısının dil öğrenme sürecindeki rolünü açıklamakta yetersiz kalmıştır.

### 2.1.3. Yabancı dil kaygısı kavramı

Yabancı dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklı olarak dil öğrenme sürecine özgü olduğu belirtilen bir kaygı türüdür (Horwitz, 2001, s. 115; Horwitz, 2010, s. 154). Bu kavram, öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz duygusal tepkileri olarak tanımlanmaktadır (Horwitz, 2001, s. 114). Diğer bir tanıma göre, yabancı dil kaygısı, konuşma, dinleme gibi becerilerin kazanıldığı ikinci dil ya da yabancı dersi ortamlarına özgü olarak hissedilen, yabancı dili öğrenirken ya da kullanırken ortaya çıkan gerginlik, endişe ve olumsuz duygusal tepki olarak ifade edilmektedir (He, 2018, s. 4; MacIntyre, 1998, s. 27; MacIntyre, 2007, s. 565; MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284). Benzer bir şekilde Horwitz vd. (1991, s. 31) yabancı dil kaygısını, dil öğrenmeyle ilgili olumsuz algı, inanç, duygu ve davranışların bütünü olarak tanımlamaktadır.

MacIntyre ve Gardner (1989, s. 273) yabancı dil kaygısının daha genel bir iletişim kaygısının bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Böylece yabancı dil kaygısını, yabancı dil sınıf ortamındaki bir yaşantıya karşı olumsuz duygusal tepki olarak ele

almıştır. Aynı kaygının dil öğrenme ortamında tekrar yaşanmasıyla birlikte kaygının yabancı dil dersiyile ilişkilendirilmesinin söz konusu olduğunu ve böylece kendini diğer bağlamlardan farklılaştırdığını ifade etmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991a, s. 297). Bu anlamda yabancı dil kaygısı, yabancı dil sınıf ortamındaki iletişim kaygısı olarak değerlendirilmektedir.

Horwitz (1986) ve Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısını genel kaygıyla zayıf bir ilişkiye sahip olduğunu bu anlamda yabancı dil öğretimi bağlamına özgü bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı, yabancı dil kaygısı öğrenenlerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişiminde yaşadıkları yabancı dil sınıfına özgü kaygı olarak ifade edilmektedir. Gardner ve Smythe (1975, s. 262) Fransızca kaygısı ve genel kaygı ölçeği kullandıkları çalışmalarında iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğunu, Fransızca dersinde kaygı duyan öğrencilerin diğer derslerde de kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, genel kaygı kavramının değil, yabancı dil edinimi sürecine özgü olan kaygının yabancı dil başarısıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Daha sonraki bir çalışmada Gardner (1985, s. 34) bütün kaygı türlerinin yabancı dil öğrenmeyi etkilemediğini, yabancı dil öğrenmeye özgü bir kaygı türünün yabancı dil başarısıyla ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Yabancı dil dersi sınıf ortamında yabancı dil kaygısının yanında dil becerilerini temel alan ve konuşma, yazma, okuma ve dinleme olarak adlandırılan kaygı türleri aşağıda incelenmektedir.

### **2.1.3.1. Konuşma kaygısı**

Yabancı dil kaygısı okuma, yazma, konuşma ve dinleme şeklinde tanımlanan dil becerilerine göre farklılık göstermektedir (Horwitz, 2001, s. 121). Özellikle konuşma performansı dil öğrenenler için kaygıyı artıran deneyimlerdendir. Bu yüzden 1990'lardaki yabancı dil kaygısıyla ilgili araştırmalar konuşma becerisine daha fazla odaklanmıştır (Kim, 2009, s. 140). Bununla birlikte Horwitz vd. (1986, s. 126) yabancı dil kaygısının daha fazla konuşma ve dinleme becerilerinde gözlemlendiğini öne sürmektedir. Bu anlamda, kaygılı öğrencilerin sınıf ortamında özellikle yabancı dilde konuşmaktan çekindikleri ve yine öğretmen tarafından kurulan uzun cümleleri anlamakta güçlük çektiklerini aktarmaktadırlar. Benzer şekilde, Gürsoy ve Karaca (2018, s. 194) yabancı dil konuşma kaygısı ile konuşma yeterlilik inançları arasında olumsuz ilişki elde etmiştir. Böylece araştırmada konuşmaktan korkan, utangaç ve gergin öğrencilerin konuşmaya ilişkin düşük yeterlilik inancına sahip olduğu ifade edilmiştir. Yine başka bir araştırmada Kim (2009, s. 138), yabancı dil kaygısının ve

## PDF Eraser Free

motivasyonel hedef yönelimlerinin İngilizce okuma dersi ve konuşma dersi olmak üzere iki sınıf ortamında farklılaşmasını incelemiştir. 59 Koreli öğrenci üzerinde yaptığı bu çalışmada kaygı düzeylerinin sınıf ortamlarına göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Aynı zamanda, araştırma, öğrencilerin okuma dersine nazaran konuşma dersinde daha fazla kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil konuşma kaygısını inceleyen çalışmalar kaygının temelinde olumsuz değerlendirilme kaygısı olduğunu belirtmektedir. Tulgar (2018, s. 313) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı kaynaklarını, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme kaygısı, beklenmeyen sorular, kendini başkalarıyla karşılaştırma, dilbilgisine ve telaffuza odaklanma ve öz-değerlendirme olarak belirlemiştir. Ayrıca, kaygıya neden olan diğer faktörler anadili Türkçe olanlarla iletişim kurma korkusu, anadili Türkçe olan öğretmenler, farklı aksanlar ve kültürel farklılıklar olarak sıralanmıştır. Sadighi ve Dastpak (2017, s. 111) İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısının kaynaklarını incelediği çalışmasında, hata yapma korkusu ve olumsuz değerlendirilme korkusu yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri arasındadır.

### **2.1.3.2. Okuma kaygısı**

Yabancı dil kaygısı genellikle sözlü olarak dilin kullanımıyla ilişkilendirilse de kaygı diğer dil becerilerinde de gözlenebilmektedir (Sparks ve Ganschow, s. 1991, s. 11). Altunkaya ve Erdem'in (2017, s. 59) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okuduğunu anlama ve okuma kaygısı arasında olumsuz yönde bir ilişki saptamışlardır. Saito, Horwitz ve Garza (1999, s. 202) çalışmasında yabancı dilde okumanın bazı öğrenciler için kaygıya neden olduğunu ve okuma kaygısının hedef dile göre farklılaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte diğer dillere nazaran Japonca öğrenenlerin kaygı seviyesinin daha yüksek olmasının dilin farklı bir alfabeye sahip olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrenenlerdeki okuma kaygısı metinlerin zorluğuna göre de artmaktadır.

Saito vd. (1999, s. 203) yabancı dilde okumanın kaygıya neden olmasında iki temel etken bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar öğrencilerin alışkın olmadıkları metin türleri ve kültür farkı olarak belirtilmektedir. Farklı yazı sistemleriyle karşılaşan öğrenen kaygı duymaya başlamaktadır. Ayrıca, öğrenen eksik kültürel bilgiye sahip olduğunu düşündüğü için de yabancı dildeki bir metni okurken kaygı

yaşayabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin tutumunun öğrencilerde okuma kaygısına neden olduğu ifade edilmektedir (Genç, 2016, s. 135). Güngör (2016, s. 291) üniversitede Fransızca öğrenen öğrencilerde yapığı araştırmasında okuma kaygısının nedenleri olarak bilinmeyen sözcükler, anlaşılmayan yönergeler ve sorular, uzun ve zor metinler ve diğer öğrencilerden çekinme gibi faktörler belirlemiştir. Bununla birlikte, öğrenenlerin ilgisine, ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olmayan metinler yabancı dil okuma kaygısına neden olabilmektedir.

### **2.1.3.3. Yazma kaygısı**

Yazma kaygısı, yabancı dil kaygısı ve okuma kaygısının birbirinden farklı kavramlar olduğu belirtilmektedir (Horwitz, 2001, s. 121). Cheng, Horwitz ve Schallert (1999, s. 417) yabancı dil kaygısı ve yabancı dil yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu kaygı türlerinin birbirinden bağımsız olduğunu tespit etmiştir. Elde ettiği bulgular yabancı dil sınıf kaygısının daha fazla konuşma kaygısına odaklanan daha genel bir kaygı türü olduğu, yabancı dil yazma kaygısının ise yazma becerisine özgü bir kaygı olduğunu göstermektedir.

Yazma kaygısıyla ilgili çalışmalar yazma kaygısı ve başarı arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtilmektedir (Zheng, 2005, s. 47; Zhou ve Tang, 2010, s. 64). Guo ve Qin (2010, s. 54) İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu ve yazma performansı ile negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazma yetenekleriyle ilgili algılarının yazma kaygılarını etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.1.3.4. Dinleme kaygısı**

Yabancı dilde iletişim için dinleme önemli bir yer tutmaktadır. Dinleme kaygısıyla ilgili çalışmalar dinleme kaygısıyla, dinleme başarısı ve yeterlilikleri arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. Kim (2000) tarafından Kore’de İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada yabancı dil dinleme kaygısıyla dinleme başarısı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde, Chen ve Liu (2010, s. 141) öğrencilerin dinleme kaygıları ve dinleme yeterlilikleri arasında negatif ilişki olduğunu belirtmektedir. Golchi (2012, s. 115) tarafından yapılan bir çalışmada ise dinleme kaygısının dinlediğini anlama ve dinleme stratejileri kullanımı arasında negatif ilişki belirlenmiştir. Kaygısı düşük olan öğrenenler kaygısı yüksek olan öğrenenlere nazaran metabilşsel stratejileri daha fazla kullanmıştır.

Öğrencilerde dinleme kaygısına neden olan faktörler düşük dinleme becerileri, düşük İngilizce yeterliliği ve önbilgilerin yetersizliği olarak sıralanmaktadır (Liu, 2010, s. 141). Dinleme kaygısını azaltmak için önerilen stratejiler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun dinleme parçaları kullanmak, öğrencilerin öz-güvenlerini artırmak, öğrencilere rahatlatma egzersizleri yaptırmak ve öğrencilerin dinleme stratejileri kullanmaları konusunda teşvik etmektir (Zhou, 2009, s. 137).

### 2.1.4. Yabancı dil kaygısının ölçümü

Yabancı dil kaygısıyla ilgili ilk yapılan çalışmalarda sınav kaygısı, kolaylaştırıcı-engelleyici kaygı gibi farklı kaygı türlerini ölçen ölçme araçlarının kullanılması farklı sonuçlar elde edilmesine neden olmuştur. Bundan dolayı, Scovel (1978, s. 132) yabancı dil sınıfında kaygı ölçümünün diğer kaygı türlerinden farklılaşması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Gardner (1985, s. 33) kaygının anlamlı olarak incelenmesi için ikinci dili temel alan bir ölçeğin kullanılması gerektiğini savunmuştur. Bu öneriler, 1986 yılında Horwitz vd. (1986, s. 126) tarafından yabancı dil kaygısı kavramının öne sürülmesi ve bu kavramı ölçmek amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesiyle karşılık bulmuştur.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) 5’lil likert yapıda 33 madde ve tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Horwitz (1986, s. 160) yaptığı geçerlik çalışmasında Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin olumsuz performans beklentileri, sosyal karşılaştırmalar, psiko-sosyal semptomlar ve kaçınma davranışlarından kaynaklanan kaygıyı ölçtüğünü ifade etmektedir. Horwitz (2016, s. 72) dilin diğer bileşenlerinden kaynaklanan kaygının Yabancı dil kaygısı ölçeğiyle ölçülemeyeceğini öne sürmektedir. Aynı şekilde Saito vd. (1999, s. 202) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin dinleme ve konuşma becerileriyle ilişkili kaygıyı ölçtüğünü belirtmektedir.

Horwitz vd.’nin (1986) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin geliştirme makalesinde iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı olarak yapılan tanımların yabancı dil kaygısı için verilen analogiler olduğu ve araştırmacıların bunları yabancı dil kaygısı kavramının boyutları olarak yanlış değerlendirdiği belirtilmektedir (Horwitz, 2016, s. 71). Park’a (2014, s. 264) göre Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin araştırmalarca farklı boyutlarının olduğunu iddia etmelerinin ilk nedeni Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’nin bileşenlerinin belirtilmemiş olmasıdır. İkinci nedense açıklayıcı faktör analizinde faktör rotasyonu ve faktörlerin

isimlendirilmesinde araştırmacıların öznel yaklaşımlarıdır. Üçüncüsü ise farklı dillere çevrilmeleridir.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliliğini inceleyen araştırmacılar, ölçeğin faktör yapısının kültürel bağlama göre farklılık gösterdiğini elde etmiştir. Aida (1994, s. 155) Amerika'da Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenen 96 üniversite öğrencisi üzerinde Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'ni test etmiştir. Temel bileşenler analizinin varimax yöntemiyle gerçekleştirmiş ve 7 faktöre dağılan maddeleri 4 faktöre indirgemmiştir. Elde ettiği faktörler Konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı, yabancılardan çekinmeme, ve olumsuz tutumdur. Horwitz'e (2016, s. 71) göre Aida'nın (1994) araştırmasından sonra araştırmacılar ve uygulayıcılar Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin örtük yapısıyla ilgilenmeye başlamışlardır.

Cheng vd. (1999, s. 427) yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği için uyguladığı temel bileşenler analizini varimax rotasyonu ile gerçekleştirmiş ve konuşma kaygısı ve performans kaygısı faktörlerini elde etmiştir. Matsuda ve Gobel (2004, s. 21) Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde okuma kaygısı arasındaki incelediği çalışmada ise aynı şekilde varimax rotasyonu ile temel bileşenler analizini uygulamış ve başlangıçta 7 faktöre dağılan maddeleri performans kaygısı ve konuşma kaygısı olarak iki faktörde toplamıştır. Bu sonuçlar Cheng vd. (1999, s. 417) tarafından gerçekleştirilen geçerlilik çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Liu ve Jackson (2008, s. 71) iletişim kurmada isteksizlik ve yabancı dil kaygısının İngilizce yeterliliğiyle ilişkisini araştırdığı çalışmada Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğinin faktörlerini diğer çalışmalara benzer şekilde olumsuz değerlendirilme kaygısı, iletişim kaygısı ve sınav kaygısı (Aida, 1994, s. 155; Liu ve Jackson, 2008, s. 71) şeklinde bulmuştur. Toth (2008, s. 55) Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliliğini değerlendirdiği çalışmada başlangıçta 8 faktör bulmuş ve bu faktörleri dört faktöre indirgemmiştir. Bunlar yabancı dil yeterliği, düşük performans korkusu, tutum ve öğretmenle ilgili kaygılar olarak belirlenmiştir. İlk iki faktörün varyansın %42,3'ünü açıkladığını bu anlamda önemli olduğunu belirtmiştir. Mak (2011, s. 202) 313 Çinli öğrenci üzerinde yaptığı geçerlik çalışmada konuşma kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı, olumsuz öz-değerlendirme, anadili İngilizce olanlarla konuşurken kaygı hissetme ve başarısızlık korkusu olarak beş faktör belirlemiştir.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'ne açıcı faktör analizi uygulayan araştırmacıların yanında bazı araştırmalar varsayımsal boyutlar belirleyerek doğrulayıcı

faktör analizi yapmışlardır (Park, 2012, s. 207). Park (2012, s. 207) yaptığı faktör analizi sonucu dört faktörlü modelinin doğrulandığını görmüştür. Park (2014, s. 264) ise diğer bir çalışmada yabancı dil kaygısı ölçeğinin (FLCAS) örtük yapısının ortaya çıkarılması amacıyla iki farklı örneklem üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulamıştır. Maksimum olasılıklı açımlayıcı faktör analizi ve direct oblimin döndürmeyle İletişim kaygısı ve anlama, iletişim kaygısı ve özgüven şeklinde iki faktör elde etmiştir.

Horwitz (2016, s. 71) Park'ın (2014) çalışması örnek göstererek yabancı dil kaygısının farklı örneklerde ve bağlamlarda incelenmesinin yerinde olacağını, yabancı dil kaygısı kavramının özellikle kültürel farklılıklar ve farklı dil yeterlilik seviyelerine göre farklı faktör yapısına sahip olabileceğini belirtmektedir. Böylece, bu çalışmalar yabancı dil kaygısı kavramını doğasını anlamaya yönelik yeni bir bakış açısı kazandırmanın yanında öğretmenlerin sınıf içinde yabancı dil kaygısını yönetmelerine yardımcı olacaktır (Horwitz, 2016, s. 74). Bu anlamda, yabancı dil kaygısı ölçeğinin farklı dil öğrenme bağlamlarında geçerlilik çalışmasının yapılması önerilmektedir (Park, 2014, s. 272).

### **2.1.5. Yabancı dil kaygısının kaynakları**

Yabancı dil kaygısı doğası gereği karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, geçmiş deneyimleri, kişilikleri ve sınıf ortamı yabancı dil kaygısını etkileyen faktörlerdir (Kim, 2009, s. 140; Young, 1991, s. 434). Dil öğrenmeye ilişkin bazı inançlar öğrencilerin kaygısını arttırmaktadır. Bunlardan biri yabancı dilde ifade edilmesi gerekenlerin tamamen o dilin kurallarına uygun şekilde yani hatasız olması gerektiği inancıdır (Horwitz vd., 1986, s. 127). Ayrıca Bailey (1983, s. 67) tarafından yabancı dil öğrenenler üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin kendilerini başkalarıyla kıyaslamalarının kaygının önemli bir kaynağını oluşturduğu bulunmuştur. He (2008, s. 37) yabancı dil öğretiminde iç motivasyon eksikliğinin yabancı dil kaygısına neden olabileceğini belirtmektedir. Öte yandan, Djaffri ve Winbarti (2018, s. 1), öğrencilerin motivasyonlarının yabancı dil kaygısını etkilemediği, öğretmen davranışlarını algılama biçimlerinin yabancı dil kaygısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğrencilerin öğretmen davranışlarını kaygı kaynağı olarak değerlendirdiği görülmüştür. Benzer biçimde, Aydın (1999, s. 111), araştırmasında öğretmen davranışlarının öğrencilerin kaygılarının kaynağı olabileceği tespit etmiştir.

Horwitz vd. (1986, s. 127) yabancı dil kaygısının akademik ve sosyal anlamda performans değerlendirmesinden kaynaklandığını bundan dolayı, iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere üç farklı performans kaygısıyla ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Gregersen ve Horwitz (2002, s. 563) iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve sınav kaygısının yabancı dil kaygısının doğasını açıklayan kaynaklar olduğunu ifade etmiştir. İlk olarak Horwitz vd. (1986) tarafından belirlenen bu kaynaklar incelenecektir.

### **2.1.5.1. İletişim kaygısı**

İletişim kaygısı öğrenenin başkalarıyla sözlü iletişim kurmayla ilgili yaşadığı korku hali olarak tanımlanmaktadır (McCroskey, 1997, s. 82). Bu tanım kişiler arası iletişime vurgu yaptığından yabancı dil kaygısıyla oldukça bağlantılı olduğu görülmektedir. Başkalarıyla iletişim kurarken kendini gösteren iletişim kaygısı, topluluk önünde yabancı dilde konuşma yaparken ortaya çıkabileceği gibi yabancı dilde yapılan bir konuşmayı dinlerken de gözlemlenebilmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 127). Alrabai (2014, s. 82) Suudi öğrencilerin yabancı dil kaygısının kaynaklarını araştırdığı çalışmasında, iletişim kaygısı ile İngilizce derslerine karşı olumsuz tutumun kaygının ana nedenleri olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde, Bhatti (2016, s. 23) İngilizce dersinde iletişim kaygısının öğrencilerin kaygılarının temel sebebi olduğunu saptamıştır.

### **2.1.5.2. Sınav kaygısı**

Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir performans kaygısıdır. Sınav kaygısı olan öğrenciler kendilerine yüksek amaçlar belirlerler ve yüksek not alamadıkları sınavları başarısızlık olarak algırlar. Bu öğrencilerde sözlü sınavlar ise hem iletişim kaygısı hem de sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca, bazı öğrenciler yabancı dilde konuşma ve yazmayı bir sınav durumu olarak algılayabilmektedir. İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören Türk ve yabancı öğrencilerin sınav kaygılarında anlamlı farklar ortaya konulmuştur. Türk öğrencilerin sınav kaygılarının yabancılara nazaran anlamlı bir şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirme tercihleriyle sınav kaygıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Sarısu ve Büyükkarcı, 2018, s. 375). Bununla birlikte yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda bu iki değişken arasında anlamlı ilişki saptanmıştır (Huang, 2018, s. 50; Önem, 2010, s. 17; Salehi ve Marefat, 2014, s. 931).



### 2.1.5.3. Olumsuz değerlendirilme kaygısı

Olumsuz değerlendirilme kaygısı, başkalarının değerlendirmelerine ilişkin olarak duyulan korku, değerlendirmenin söz konusu olduğu durumlardan kaçınma ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme beklentisi olarak tanımlanmaktadır (Watson ve Friend, 1969, s. 449). Yabancı dil ya da ikinci dil öğrenme sürecinde, öğrenciler kendi dil performansları ve yeterlilikleriyle ilgili olarak kendileri hakkında yaptıkları kişisel ve akademik değerlendirmeleri sonucu olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşayabilirler (MacIntyre ve Gardner, 1991a, s. 296). Öğrenciler, öğretmen tarafından ve akranları tarafından yapılan değerlendirmelere karşı oldukça duyarlıdır (Horwitz vd., 1986, s. 127). Başkalarının kendileri hakkındaki izlenimlerini önemseyen kişiler, ilk konuşan olmaktan çekinme ve az konuşma gibi olumsuz değerlendirilme ihtimalini en aza indirecek davranışlar içine girmektedirler (Gregersen ve Horwitz, 2002, s. 563). Bunu destekler nitelikte Sarısu ve Büyükkarcı (2018, s. 375) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin kaygılarının nedenlerinin başkalarının düşüncelerini önemsemeleri ve imajlarının zedelenmesi korkusu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Manipuspika (2018, s. 200) yabancı dil kaygısıyla iletişimde isteklilik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında olumsuz değerlendirme kaygısını öğrencilerin en fazla yaşadıkları kaygı türü olarak belirlemiştir. Yine Aida (1994, s. 163) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olan boyutlardan birinin olumsuz değerlendirilme kaygısı olduğu belirlenmiştir. Liu ve Jackson (2008, s. 71) Çinli öğrencilerin İngilizce dersinde iletişim kurmada isteksizlik ve yabancı dil kaygısını incelediği çalışmasında, çoğu öğrencinin grup etkinliklerinde yapılan konuşmalara katılmaya istekli olduklarını; ancak sınıf önünde İngilizce konuşmaktan hoşlanmadıklarını belirtmektedir.

Kaygının nedenlerine ilişkin diğer bir sınıflama Young (1991) tarafından yapılmıştır. Young (1991, s. 427) kaygının kaynaklarının kişisel kaygı, kişiler arası kaygı, öğrenenin dil öğrenmeyle ilgili inançları, öğretmenin dil öğretimiyle ilgili inançları, sınıf uygulamaları ve ölçme olmak üzere altı farklı boyutunun olduğunu belirtmiştir. Buna göre, *kişisel ve kişilerarası kaygı* yabancı dil kaygısının kaynakları arasında en çok incelenen kaynaklardan biri olduğu belirtilmektedir. Düşük öz-saygı ve rekabetçiliğin önemli kaygı kaynaklarından olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciler kendilerini başkalarıyla karşılaştırdığı zaman kaygı duymaya başlayabilirler. Aynı şekilde öz-saygı yabancı dil kaygısıyla ilişkilidir. Düşük öz-saygıya sahip öğrenciler akranlarının kendileri hakkında ne düşündüklerini önemserler ve başkalarını memnun

etmeye çalışırlar. *Öğrenenin dil öğrenmeyle ilgili inançları*, dil öğrenme sürecinde kaygıya neden olabilecek diğer bir kaynaktır. Öğrenenin öğrenmeyle ilgili inançları gerçekçi değilse kaygıya neden olabilmektedir. Örneğin, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil telaffuzları iyi olmayabilir. Öğrenen eğer telaffuzun dil öğrenirken çok önemli bir bileşen olduğuna inanıyorsa, bu durum onda kaygıya yol açacaktır. Gerçeklikle inançlar çakıştığı zaman kaygı başlayacaktır.

*Öğretmenin dil öğretimine ilişkin inançları*, yabancı dil kaygısının kaynakları arasında gösterilmektedir. Görevlerinin öğrenciler hata yaptığında düzeltmek olduğuna inanan, sınıfın kontrolden çıkacağı gerekçesiyle grup çalışmalarına izin vermeyen, derste en fazla konuşması gereken kişinin kendileri olduğuna inanan öğretmenler öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dili kullanımının sınırlı olması da yabancı dil kaygısına neden olmaktadır (He, 2018, s. 38; Sadighi ve Dastpak, 2017, s. 111). *Sınıf uygulamalarıyla ilgili yaşanan kaygı*, özellikle bir grup önünde yabancı dilde konuşurken gerçekleşmektedir. Öğrenciler ifade etmesi zor olan isteklerini dile getirirken, canlandırma etkinliklerinde yer alırken ve sözlü sınavlarda birden fazla dilbilgisi kuralını kullanırken kaygılı olmaya eğilimlidirler. Ayrıca sözlü sınavlarda yanlış cevap verdiklerinde ve çok çalışmalarına rağmen bu emeklerinin notlarına yansımadağı durumlarda kaygılı olmaya eğilim göstermektedirler (Horwitz vd., 1986, s. 126). *Ölçme ve değerlendirme süreci*, kaygının diğer bir kaynağı olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler, belirsiz bir değerlendirme sürecine maruz kaldıklarında ve bilmedikleri ölçme yöntemleriyle değerlendirildiklerinde kaygı duymaya başlayabilirler (Young, 1991, s. 428)

### **2.1.6. Dil bilimsel kodlama farklılıkları hipotezi**

Yabancı dil kaygısının kaynaklarıyla ilgili diğer bir öngörü Sparks ve Ganschow'un (1991) dil bilimsel kodlama farklılıkları hipotezinde açıklanmıştır. Dilbilimsel kodlama farklılıkları hipotezi, yabancı dil öğrenmenin öğrencilerin dilbilimsel kodların ses bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi bileşenlerine hakim olmasıyla gelişebileceğini ön görmektedir. Bu bileşenlerdeki bir eksiklik dil öğrenme sürecini de etkilemektedir. Aynı zamanda, sözlü hafızadaki farklılıklar kişinin dilbilimsel kodlara ulaşma hız ve kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin yabancı dille ilgili kaygıları öğrenme sürecinde yaşadıkları bu sorunların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Sparks ve Ganschow (1995, s. 235) başka bir çalışmada ise kaygılı öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bilişsel yetersizlik yaşadıklarını ve yabancı dil

## PDF Eraser Free

kaygısı ölçeğine verdikleri cevapların kaygılarını değil yabancı dil becerilerinin bir değerlendirilmesini yansıttığını ifade etmektedir.

Dilbilimsel Kodlama Farklılıkları Hipotezine göre, yabancı dil öğrenme süreci temel olarak kişinin anadildeki öğrenme becerilerine dayanmaktadır. İkinci dil öğrenmedeki zorlukların anadilde söz dizimi, anlam bilgisi ve ses bilimsel (fonetik) kodlamada yaşanan zorluklardan kaynaklanmaktadır (Sparks and Ganschow, 1991, s. 9). Sparks, Ganschow ve Javorsky (2000, s. 252) yaptıkları araştırmada düşük anadil seviyesine ve düşük dil yeterliliğine sahip öğrencilerin daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıkları sonucuna varmıştır. Araştırmacı bununla ilgili olarak yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal değişkenleri inceleyenlerin anadil becerilerini ve yabancı dil yeterliliklerini kontrol altına almaları gerektiğini önermektedir. Bu yüzden araştırmada yabancı dil kaygısı incelenirken öğrencilerin anadildeki güçlü ve zayıf yanlarının incelenmesi gerektiği belirtilmektedir.

### 2.1.7. Yabancı dil kaygısı ve demografik değişkenler

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 üzerine odaklanmışlardır (Horwitz, 2010, s. 154). Yabancı dil kaygısı kavramını açıklarken öğrenenlerin bireysel farklılıklarının yanında demografik değişkenlerin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008, s. 911).

Yabancı dil kaygısına ilişkin anlayış geliştirmeye yönelik değinilen demografik değişkenlerden biri farklı ülkelerden öğrenci gruplarına göre kaygının farklılaşmasıdır. Horwitz'in (2001, s. 112) gerçekleştirdiği bir çalışmada farklı ülkelerden öğrenci gruplarında kaygı düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin, Türk öğrencilere göre daha fazla kaygı duydukları tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada, Japonca dersinde yabancı dil kaygısının ana dile göre farklılaşmasını incelenmiştir. Sonuçlar, anadili Çince ve İngilizce olanların diğer dil gruplarına göre daha fazla kaygı duyduklarını göstermektedir (Machida, 2001, s. 115).

Öğrenilen yabancı dile göre yabancı dil kaygısının farklılaşmasını inceleyen bir çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil öğrenenlere nazaran yabancı dil kaygılarının daha az olduğu saptanmıştır (Dinçer, 2018, s. 275). Benzer bir çalışma İngilizce, Fransızca, Japonca, Korece ve Arapça öğrenen

## PDF Eraser Free

Endonezyalı üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Buna göre, Japonca, Korece ve Arapça öğrenenlerin İngilizce ve Fransızca öğrenenlere göre daha fazla kaygıya sahip oldukları saptanmıştır. Japonca öğrenenlerin diğer dilleri öğrenenlere göre en fazla kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun Japonca'nın okuma ve yazmada zor olarak algılanmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Djafri ve Winbarti, 2018, s. 1).

Yabancı dil kaygısı düzeylerinin incelendiği diğer bir değişken ise öğrenilen dilin ülkesinde bulunmuş olma durumudur. Boylu ve Çangal (2015, s. 349) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin yabancı dil kaygılarının Türkiye'de bulunmuş olma durumlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma da yabancı dil kaygısının yurtdışı deneyime göre farklılaşmadığı belirtilmektedir (Doğan ve Tuncer, 2016, s. 18). Öte yandan, bazı çalışmalarda, turizm fakültesinde okuyan ve yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yurtdışı deneyime göre farklılaştığı saptanmıştır (Okul, Hafçı ve Öncüer, 2017, s. 908; Tuncer ve Temur, 2017, s. 186). Ayrıca Matsuda ve Gobel (2004, s. 21) tarafından Japonya'da 252 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, İngilizce konuşurken özgüven faktörünün öğrencilerin yurtdışı deneyimleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin İngilizce konuşurken daha düşük kaygı yaşadıkları ve daha fazla özgüvene sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmalar, genel olarak çok dilliliğin yabancı dil kaygısını farklılaştırdığını belirtmektedir. Phongsa, Ismail ve Low (2017, s. 271) Lao Demokratik Halk Cumhuriyeti'nde tek dilli ve iki dilli öğrencilerin duydukları yabancı dil kaygısını incelemiştir. Tek dilli öğrenciler İngilizceyi ikinci dil olarak, iki dilli öğrenciler ise üçüncü dil olarak öğrenmektedir. İki dilli öğrencilerin anadili İngilizce olanlarla konuşurken daha rahat oldukları ve daha fazla öz-güvene sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar Doğan ve Tuncer (2016, s. 18) tarafından yapılan araştırma tarafından desteklenmektedir. Araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin üçüncü dil bilme durumlarının İngilizce konuşma kaygısını farklılaştırdığı saptanmıştır. Aynı şekilde Dewaele vd. (2008, s. 911) ve Bensalem (2018, s. 38) üçüncü dil bilmenin düşük kaygı düzeyiyle ilişkisi olduğuna ulaşmıştır. Öte yandan yabancı uyruklu Türkçe öğrenen lisansüstü öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin konuşma kaygılarının başka yabancı dil bilme durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur

(Sevim, 2014, s. 389). Benzer biçimde, Dewaele ve Al-Saraj (2015, s. 205) çalışmasında çok dilliliğim kaygı üzerinde bir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin anne baba eğitim durumuna göre farklılaşması eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde (Pan ve Akay, 2015 s. 79) ortaokul öğrencileri üzerinde (Gökcan ve Çobanoğlu, 2018, s. 531) yapılan çalışmalarda araştırılmıştır. Buna göre yabancı dil kaygısı anne-baba eğitimine göre farklılaşmıştır. Fransızca'nın ikinci yabancı dil olarak öğretildiği lise öğrencilerinde yapılan diğer bir çalışmada anne baba eğitim durumuna göre yabancı dil kaygısında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir (Kuşçu, 2017, s. 88). Aynı şekilde, Dewaele vd. (2008, s. 952) ve Dewaele ve Al-Saraj (2015, s. 205) aile eğitim seviyesi değişkenlerinin yabancı dil kaygısının üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmektedir. Çalışmalarda incelenen diğer bir demografik değişken ise hazırlık eğitimi almış olma durumudur. Coşkun ve Taşgın (2018, s. 135) ve Okul, Hafçı ve Öncüer (2017, s. 186) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda hazırlık eğitimi almış olma durumuna göre öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum hazırlık eğitimi almış öğrencilerin diğerlerine nazaran daha az kaygı yaşadığını göstermektedir.

### **2.1.8. Yabancı dil kaygısı ve öğrenen özellikleri**

Yabancı dil kaygısı ve öğrenen özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların öğrenen açısından öğrenme kavramına dair anlayışımızı artıracak ileri sürülmektedir (Aida, 1994, s. 165). Bu anlamda, yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilen bazı öğrenen özelliklerinden bahsedilmiştir. Yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilen bir değişken algılanan dil yeterliliğidir. Yapılan çalışmalarda dil yeterlik algısıyla kaygı arasında olumsuz yönde ilişki saptanmıştır (Dewaele vd., 2008, s. 911; Dolean, 2016, s. 638). Dewaele ve Al-Saraj (2015, s. 205) ve Bensalem (2018, s. 38) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise algılanan dil yeterliliğinin yabancı dil kaygısını açıkladığı yönünde bulgu elde edilmiştir. Kitano (2001, s. 594) ise Japonca öğrenen kolej öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin kendilerini daha az yeterli olarak algıladıklarında daha fazla kaygı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Böyle bir ilişki kadınlarda gözlemlenmemiştir.

Algılanan dil yeterliliğiyle benzer bir değişken olan öz-yeterliliğin yabancı dil kaygısıyla ilişkisi test edilmiştir. Tuncer ve Doğan (2015, s. 153) hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygılarıyla akademik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi

araştırdığı çalışmasında iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Aynı şekilde Bensalem (2018, s. 38) çalışmasında öz-yeterliliğin yabancı dil kaygısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, Li, Lu, Bernstein ve Bang (2018, s. 267) rehberlik ve danışmanlık öğrencilerinin kültürel yabancı dil kaygılarının alanlarındaki öz-yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde açıkladığı saptanmıştır. Dolayısıyla yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlilik ilişkisinde literatürde farklı modeller önerilmiştir. Bu bakımdan, bu kavramların daha fazla araştırılmaya muhtaç olduğu gözlemlenmektedir.

Yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilen diğer değişkenler derse karşı ve öğretmene karşı tutumdur. Dewaele, Witney, Saito ve Dewaele (2017, s. 693) yaptıkları çalışmada yabancı dil kaygısının yabancı dile karşı olan tutumla ilişkili olduğuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Gökcan ve Çobanoğlu (2018, s. 531) Ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumunun yabancı dil kaygısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu saptamıştır. Buna göre İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler daha düşük kaygı düzeylerine sahiptir. Ortaokul öğrencilerinde yabancı dil kaygısı ve öğretmene karşı tutum arasındaki ilişkiyi irdeleyen Dewaele vd. (2017, s. 676) öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumlarının yabancı dil kaygısını etkilemediği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin yabancı dil kaygısını etkileyebileceği ifade edilmektedir. Motivasyon ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmalarda ise yabancı dil kaygısı ile motivasyon arasında anlamlı olumsuz ilişki saptanmıştır (Liu ve Chen, 2015, s. 193; Liu ve Zhang, 2013, s. 11). Bu araştırmalar, öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasının öğrencileri öğrenme sürecinde daha istekli ve aktif hale getireceğini böylece yabancı dil kaygısının azalacağını öngörmektedir.

Yabancı dil kaygısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerle ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Bu ilişkileri anlamak öğretmenlerin kaygılı öğrencilere yol göstermesi açısından faydalı olacaktır (Gregersen ve Horwitz, 2002, s. 563). Dewaele ve Al-Saraj (2015, s. 205) gerçekleştirdiği çalışmada duygusal olarak durağan ve dışa dönük katılımcıların daha az kaygı yaşadıklarını bulmuştur. Ayrıca çalışmada açık fikirlilik ve kültürel empati kavramları ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz yönde ilişki saptanmıştır. Diğer bir çalışmada, Dewaele vd. (2008, s. 911) yüksek duygusal zekaya sahip kişilerin düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Son olarak, Gregersen ve Horwitz (2002, s. 568) yabancı dil kaygısını inceledikleri çalışmasında kaygılı ve kaygılı olmayan öğrencilerin kişisel performans standartları,

erteleme davranışları, değerlendirilme korkusu ve hata yapmaya ilişkin tutumları açısından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil kaygısı yüksek olan öğrenciler gösterecekleri sınıf içi performanslar için daha yüksek standartlar belirlemiş, başkalarının düşüncelerini daha fazla önemsemiş ve hatalarına daha fazla odaklanmışlardır. Bu durum kaygılı öğrencilerin başarılarından tatmin olmadıklarını göstermiştir.

### **2.1.9. Yabancı dil kaygısı ve akademik başarı**

Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi anlamak için kaygının dil öğrenmedeki rolünü, performans göstermedeki rolünden ayırt etmek gerekmektedir. Öğrenenlerin başarılarının düşmesinde kaygının gerçekten öğrenmeyi etkilemesi ile kaygılı öğrencilerin sahip oldukları dil becerilerini göstermede zorluk yaşamaları hususu birbirinden ayrılması gerekmektedir (Horwitz, 2001, s. 119). Bu anlamda, yabancı dil kaygısı ve performans arasındaki ilişkinin net olarak belirlenmesi gerekmektedir (Kim, 2009, s. 140).

Kaygının dil öğrenme sürecine etkisi araştırmacılar tarafından uzun süredir incelenmektedir. 1970'lerin başında yabancı dil kaygısı ve dil öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bazıları kaygı ve yabancı dil başarıları arasında pozitif ilişki, bazıları negatif ilişki, bazılarıysa aralarında hiç ilişki bulamamıştır. Bunlardan biri Chastain (1975, s. 153) tarafından gerçekleştirilen ve yabancı dil kaygısıyla başarı arasındaki ilişkide açıklaması güç birtakım sonuçlar elde edilen çalışmadır. Araştırmada Fransızca, Almanca ve İspanyolca derslerinde kaygı ve başarı arasında sırasıyla pozitif, negatif ve anlamlı olmayan ilişki saptamıştır.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili araştırmalarda özellikle yabancı dil öğretimiyle ilgili olmayan ölçme araçlarıyla ölçülen kaygı değişkeninin yabancı dil başarılarıyla bir ilişki göstermediği ifade edilmektedir (MacIntyre, 2007, s. 565). Öte yandan, yabancı dil kaygısını duruma özgü olarak değerlendiren ölçme araçlarıyla yapılan araştırmalarda, yabancı dil kaygısı ve başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Aida, 1994, s. 155; Batumlu ve Erden; 2007, s. 35; Çakıcı, 2016, s. 190; Deniz ve Ilıcalı, 2018, s. 292; Dewaele ve Alfawzan, 2018, s. 39; Doğan ve Tuncer, 2016, s. 18; Elkhafai, 2005, s. 206; Ganschow vd. 1994, s. 51; Gerencheal, 2016, s. 1; Gökcan ve Çobanoğlu, 2018, s. 531; Horwitz, 1986, s. 561; Horwitz, 2001, s. 112; Kuşçu, 2017, s. 88; Tuncer ve Temur, 2017, s. 908).

Salehi ve Marefat (2014, s. 931) yabancı dil kaygısını ve sınav kaygısının yabancı dil sınav performansına etkisini incelediği çalışmada, yabancı dil kaygısının ve sınav kaygısının sınav notlarıyla olumsuz ilişki saptamıştır. Subekti (2018, s. 15) Endonezya'da üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve konuşma performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yabancı dil kaygısı ve başarı arasında olumsuz ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin başarıları ile yabancı dil kaygısının boyutları olan iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı arasında da olumsuz ilişkiler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Liu ve Zhang (2013, s. 1) Çin'de üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada sınav kaygısının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. MacIntyre ve Gardner (1994, s. 283) yabancı dil kaygısının bilişsel süreçler üzerine etkisini araştırdığı çalışmada, dil edinimindeki belirli bilişsel süreçlerini (girdi, süreç ve çıktı) üç aşamalı öğrenme modeli açısından incelemiştir. Kaygı ve dil öğrenme süreci (girdi, süreç ve çıktı) arasında olumsuz ilişki saptanmıştır. Özellikle süreç ve çıktı aşamalarında daha güçlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı kaygının hem dil yeterliliğinin gelişme süreciyle hem de dilin üretimiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin genel dil performanslarındaki değişiklikler kaygılarına bağlı olarak dil becerilerine de yansımaktadır. Ganschow vd.'nin (1994, s. 51) yaptıkları çalışmada kaygısı yüksek olan öğrenciler dil becerilerinde daha az başarı göstermişlerdir. Düşük kaygıya sahip öğrenciler ise ortalamanın üzerinde başarıya sahip oldukları ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve konuşma becerileri arasında (Karagöl ve Başbay, 2018, s. 809) ve yabancı dil kaygılarıyla telaffuz becerileri (Bosmans ve Hurd, 2016, s. 287) arasında olumsuz yönde ilişki saptanmıştır. Elkhafai (2005, s. 206) ise Amerika'da Arap dili dersi alan 233 üniversite öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında yabancı dil kaygısının öğrencilerin dinleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Yabancı dil kaygısı ve dil başarısını inceleyen araştırmalarda kontrol edilemeyen değişkenlerin de ilişkiyi etkilediği belirtilmektedir (Horwitz, 2001, s. 117). Young (1986, s. 440), öğrencilerin dil becerilerini kontrol altına aldığı yabancı dil kaygısı ve sözlü sınav performansı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. İleri dil seviyelerinde kaygının dil yeterliliklerinden ziyade performans becerilerini daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Marcos-Llina' ve Garau (2009, s. 105) tarafından gerçekleştirilen çalışmada belirli bir düzeydeki yabancı dil kaygısının geleneksel olarak



ifade edildiği gibi olumsuz olmadığına işaret edilmektedir. İleri düzeydeki öğrencilerin yüksek kaygı seviyelerinin düşük başarıya neden olacağı anlamına gelmediği belirtilmektedir. Nitekim, bu çalışmada yabancı dil kaygısının başarı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer biçimde, Steinberg ve Horwitz (1986, s. 131) anadili İspanyolca olan ve İngilizce dersi alan öğrencilerin katıldığı araştırmasında final notlarının ve başarı testlerinin kaygının etkilerini yansıtmadığını ifade ederek kaygının performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrenciler kendilerini sözlü olarak ifade ederken öznelliklerini ve kişisel girdilerini konuşmalarına ne derece yansıttıkları incelenmiştir. Yabancı dilde konuşmanın kaygılı bir ortamda ya da rahat bir ortamda farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Kaygılı ortamdaki konuşmacılar rahat ortamdakilere nazaran deney grubunda gösterilen görseli daha az öznel ve kişisel ifadelerle açıklamışlardır.

Sparks vd. (2000, s. 252) yabancı dil kaygısının düşük başarının nedeni olmaktan çok sonucu olduğunu öne sürmektedir. Literatürdeki birçok araştırmada elde edilen yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarısı arasındaki negatif yöndeki ilişkinin kontrol edilemeyen üçüncü değişken olan bilişsel dil yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu değişken düşük başarıya, düşük başarı da kaygıya neden olmaktadır. Bu yüzden başarısızlığın nedeni kaygı olarak değil bilişsel dil yetersizlikleri olarak değerlendirilmektedir. Öte yandan Horwitz (2000, s. 257) bu tezinin bazı öğrenenler için geçerli olabileceğini ancak bütün kaygı yaşayanlar için doğru olmadığını belirtmektedir. Bunu ifade ederken öncelikle yabancı dil kaygısını yaşadığını belirten çok fazla sayıdaki öğrencinin hepsinin bilişsel yetersizliğe sahip olmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Bunun yanında, Horwitz (1986, s. 559) topluluk önünde konuşma kaygısı ve yabancı dil kaygısı arasında bir ilişki bulmadığını dolayısıyla yabancı dil kaygısı yaşayanların anadilde konuşma kaygısı yaşamadıklarını ileri sürmektedir.

### **2.1.10. Yabancı dil kaygısı ve sanal öğrenme ortamı**

Kim (2010, s. 187) farklı kültürlerde olduğu gibi, yabancı dil kaygısının farklı öğrenme ortamlarında değişebileceğini böylece sabit bir özellik olmadığını ifade etmektedir. Yabancı dil öğretiminde sanal öğrenme ortamlarıyla ilgili çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Geleneksel sınıf ortamıyla karşılaştırıldığında öğrencilerin kendi kimlikleriyle öne çıkmadıkları güvenli bir ortam olarak algılanan sanal öğrenme ortamlarında daha az kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Dickey, 2005, s. 449; Güzel ve

Aydın, 2015, s. 233). Melchor-Couto (2016, s. 99) sözlü etkileşim için çevrimiçi sanal program kullanan öğrencilerin yabancı dil kaygısını incelemiştir. Bu grubun geleneksel sınıf ortamında benzer etkileşim etkinliklerini tamamlayan öğrencilere nazaran daha az yabancı dil kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Nitel yaklaşımla ele alınan diğer bir çalışmada El-Hariri (2017, s. 22) çevrimiçi tandem öğrenme (dil partnerliği) projesine katılan 11 Kolombiyalı Almanca öğrenenin deneyimlerinin ve algılarını incelemiş ve projenin yabancı dil kaygısını azalttığını tespit etmiştir. Öğrenenler dille ve partnerlerle zaman geçirdikçe kendilerine güvenleri artmaktadır. Öğrenenlerin birebir iletişimde bulunmaları, rahat bir ortamda olmaları ve ortamda öğretmen gibi bir değerlendiricinin olmaması bunun nedenleri arasındadır.

Araştırmalar, sanal öğrenme ortamlarının yanında uzaktan eğitim platformuyla yürütülen derslerde de öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Wehner, Gump ve Downey (2011, s. 286) bir uzaktan eğitim platformunu kullandığı deneysel çalışmasında, uzaktan eğitimle ders alan grubun kontrol grubuna göre daha az kaygı rapor ettiklerini saptamıştır. Diğer taraftan, uzaktan eğitimle başlangıç düzeyinde İspanyolca öğrenen öğrencilerin dahil olduğu diğer bir çalışmada öğrencilerin bu platformda iletişim kurarken kaygı gösterdikleri ancak geleneksel öğrenme ortamına nazaran uzaktan eğitim derslerinde kendilerini daha rahat hissettikleri saptanmıştır (Bárkányi ve Melchor-Couto, 2017, s. 24). Martin ve Valdivia (2017, s. 1) araştırmasında çevrimiçi sözlü iletişim etkinliğinde yabancı dil kaygısı ve öğretmen geribildirim hakkındaki öğrenci inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kaygı seviyesi yüksek olan grup, düşük olan gruba nazaran öğretmen geribildirimini daha etkili bulmuştur.

### **2.1.11. Sınıf ortamında yabancı dil kaygısını azaltan stratejiler**

Yabancı dil öğretiminin bütün eğitim kademelerinde etkili hale gelmesi için yabancı dil kaygısının öğrencilerin öğrenme sürecindeki yaşantılarını şekillendiren bir faktör olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 126). Öğretmenler sınıfta öğrencilerin yabancı dil kaygısı yaşayabileceklerinin farkında olmalı ve öğrencilerin başarısızlıklarını sadece ilgi, yetenek ve motivasyon eksikliklerine bağlamamalıdır (Kim, 2009, s. 141). Yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin odaklanırken güçlük yaşadıkları ve daha fazla unutkanlık gösterdikleri ifade edilmektedir. Böylece derse gelmeme ve yapılması gereken ödevleri erteleme davranışları gözlemlenmektedir. Ayrıca, yabancı dil kaygısının öğrencilerin sınıf içinde

## PDF Eraser Free

kullandıkları iletişim stratejilerini etkilediğini, diğerlerine nazaran daha kaygılı olan öğrencilerin yabancı dilde kişisel isteklerini dile getirmekten ya da karmaşık yabancı dil yapılarını kullanmaktan çekindiklerini belirtilmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 126).

Yabancı dil kaygısının azaltılmasıyla ilgili çalışmalar genellikle öğretmenlerin bu konuda yapabileceklerine odaklanmaktadır. Öğrenen açısından duygu, motivasyon ve tutumların düzenlenmesi için duyuşsal strateji kullanımı dil öğrenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrenenler başkalarıyla iletişim kurarak yabancı dil öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlere ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirebilmektedir. Dewaele vd. (2008, s. 911) otantik iletişiminin dili kullanım sıklığını artırarak öğrencilerde özgüvenin gelişmesine ve böylece yabancı dil kaygısının azalmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Marcial (2016, s. 297) öğrencilerin kendilerini yeterli algıladıkları zaman daha az yabancı dil kaygısı yaşayacaklarını belirtmektedir. Böylece öz-güvenin dil öğrenme sürecinde önemine vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerde öz-yeterlilik ve öz-güven geliştirecek öğretim tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (1999, s. 217) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında yabancı ülkelere yapılan ziyaretlerin yabancı dil kaygısını azalttığını göstermektedir. Bu yüzden, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının azaltılması için sınıf dışındaki otantik etkinliklerin nasıl kullanılacağına düşünülmesi gerekmektedir (Marcial, 2016, s. 297).

Araştırmalar duyuşsal stratejilerin yanında bilişsel-davranışsal stratejilerin de kaygıyı düzenlemede kullanılabileceğini göstermektedir. Guo, Xu ve Liu (2018, s. 49) Çin'de İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısını yönetmek için kullandıkları öz-düzenleme stratejilerini incelemiştir. Genel olarak yabancı dil kaygısıyla baş etmede en fazla kullanılan stratejiler bilişsel, meta-bilişsel ve duyuşsal stratejilerdir. Araştırmada kaygısı yüksek olan öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini daha az kullandıkları ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kaygının olumsuz etkilerini yok etmek için öğrencileri destekleyecek proaktif bir yaklaşım benimsemeleri gerektiğini ve öğrenme süreçlerinde düzenleme, planlama ve değerlendirme yapabileceklerini göstermektedir. Aynı şekilde Liu ve Chen (2014, s. 10) öğrenme stratejileri kullanımı ve yabancı dil kaygısı arasında olumsuz yönde ilişki saptamıştır. Bu sebeple, öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanmalarının yabancı dil kaygısını azaltacağını öngörülmektedir. Bu durumla baş etmede özellikle öğrencilerin sosyal strateji ve metabilişsel stratejiler kullanmalarını desteklemek gerekmektedir.

Horwitz'e (2001, s. 118) göre sınıf ortamında kaygıyı azaltıcı uygulamaları tasarlarlarken kültürel farklılıkları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Koch ve Terrell'in (1991, s. 109) araştırmasına göre bir kültürde benimsenen uygulamalar farklı bir kültürdeki öğrencilerde kaygıya yol açabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin sınıf iklimini iyi bir şekilde gözlemleyip öğrencilerin kaygılarının nelerden kaynaklandığını belirlemeleri gerekmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 126). Öğretmenler sınıf iklimini değerlendirmek için dersi video kayıt yöntemini kullanarak öğretim sürecini analiz etme imkanına sahip olabilirler. Bunun yanında başka öğretmenlerin derslerine katılmak veya öğretmen eğitimi seminerlerinde bulunmak daha fazla etkileşimin olduğu rahat ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmaya yardımcı olabilir (Bensalem, 2018, s. 50; Crookall ve Oxford, 1991, s. 142; Liu ve Chen, 2015, s. 201; Matsuda ve Gobel, 2004, s. 32). Öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri tekniklerden bazıları rahatlama egzersizleri, etkili dil öğrenme stratejilerini öğretme, davranış sözleşmeleri yapma ve günlük tutma olabilir (Horwitz vd., 1986, s. 129). Ayrıca, bilgisayar temelli değerlendirme türlerinin de kaygıyı azaltmada etkili olabileceği öne sürülmüştür. Öğretmenlerin e-öğrenme ortamlarının yabancı dil kaygısını azalttığına farkında olmaları gerekmektedir (Aydın, 2018, s. 205).

Öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şekillendirmede öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Gürsoy ve Karaca, 2018, s. 194). Öğrencilerin en kaygılı hissettikleri zamanların öğretmene cevap verirken ya da herkesin önünde İngilizce konuşurken olduğu, en az kaygılı oldukları zamanların ise ikili çalışmalar ve grup çalışmaları olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca sözlü olarak İngilizceye maruz kaldıkça kaygılarının azaldığı görülmektedir (Liu, 2006, s. 301). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sınıf içinde konuşmayla ilgili yaşadıkları kaygının azaltılması için etkinliklerin ikili veya grup çalışması şeklinde yapılması önerilmektedir (Djafri ve Winbarti, 2018, s. 15; Kim, 2009, s. 141; Liu ve Chen, 2015, s. 201; Matsuda ve Gobel, 2004, s. 32). Öğrencilere grup etkinliklerinde pratik yapma imkanı verilirse bireysel olarak konuşmaları gereken etkinliklerde daha az kaygı duyacaklardır. Ayrıca, öğrencilerin aşına olmadığı iletişimsel sınıf etkinliklerine kademeli olarak geçiş yapılabilir. Sadighi ve Dastpak'a (2017, s. 114) göre öğrencilerin kaygılarının azaltılması için öğretmenlerin problem çözme, drama ve grup tartışması gibi öğrenen merkezli uygulamalarla öğrencileri desteklemesi gerekmektedir. Dramanın yabancı dil dersinde kullanımının yabancı dil kaygısını azaltabileceği Galante (2018, s. 273) tarafından desteklenmektedir. Galante (2018, s. 283), yaptığı deneysel çalışmasında

## PDF Eraser Free

dramanın uygulandığı öğrenci gruplarının yabancı dil kaygılarında belirgin bir azalma olduğunu ve öğretmenlerin yabancı dil kaygısını azaltmada dramadan yararlanabileceğini belirtmektedir. Son olarak yabancı dil kaygısının kontrol altına alınabilmesi için sınıf içinde müzik (Dolean, 2016, s. 638) ve oyunların kullanımı (Djafri ve Winbarti, 2018, s. 15) tavsiye edilen uygulamalar arasındadır.

Öğretmenlerin yabancı dil kaygısını kontrol etmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilere hata yapmanın doğal bir süreç olduğunu göstermek öğrencilerin yabancı dil kaygılarını azaltacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Ghorbandordinejad ve Ahmadabad, 2015, s. 748; Takkaç, 2018, s. 313). Öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltirken ne gibi yöntemler kullandıklarını kendi içlerinde değerlendirmeleri gerekmektedir (Djafri ve Winbarti, 2018, s. 15). Bu tekniklerin mutlaka öğrencilerdeki savunmacı davranışları azaltıcı yönde olması gerektiği önerilmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 129). Ayrıca, öğrencilerin duygularının farkında olmak, kendilerini ifade etmeleri için onlara zaman vermek ve gerektiğinde anadili kullanmak önemlidir (Al-Khasawneh, 2016, s. 145; Sadighi ve Dastpak, 2017, s. 114).

### 2.2. Öğrenci Katılımı

Bu çalışmanın diğer bir değişkeni de öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer tutan öğrenci katılımıdır. Öğrenci katılımı ve yabancı dil dersinde katılımı kavramları ele alınarak kavramların boyutları, ölçümü ve diğer kavramlarla ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Öncelikle, öğrenci katılımı kavramının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde rolü olan temel bazı teori ve yaklaşımlardan bahsetmek gerekmektedir.

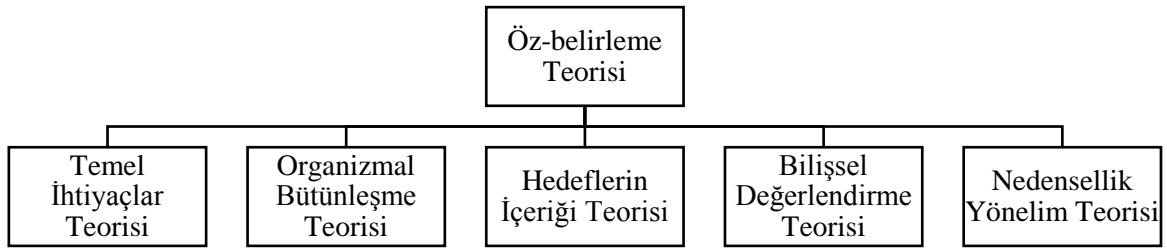
#### 2.2.1. Öz-belirleme teorisi

Öğrencilerin kendilerine özgü ihtiyaçları, hedefleri, ilgileri ve değerleri bulunmaktadır. Sınıf ortamı öğrencilerin bu ihtiyaçlarını, hedeflerini, ilgilerini ve değerlerini destekleyen ya da engelleyen sosyal bir yaşamı temsil etmektedir. Sınıf ortamında katılımın destekleyici koşullarla güçlendirilmesi gerekmekte ve özellikle destekleyici öğretmen öğrenci ilişkisine ihtiyaç duyulmaktadır (Reeve, 2012, s. 152). Öz-belirleme teorisi, bütün öğrencilerin yaş cinsiyet, sosyoekonomik durum, milliyet veya kültürel geçmiş fark etmeksizin içsel motivasyon, merak, psikolojik ihtiyaçlar gibi gelişimsel eğilimleri olduğunu varsaymaktadır. Öz belirleme teorisinin temel varsayımı, sınıf içi yaşantıların öğrencileri beslediği, otonomi, yeterlilik ve ilintililik ihtiyaçlarını

karşılıdığı ölçüde öğrenme, gelişim ve psikolojik iyi oluş açısından öğrencilerin ilerleyebilecekleridir (Ryan ve Deci, 2000, s. 229).

Bu teori, öğrencilerin bu içsel motivasyon kaynaklarının öğrenci katılımını arttırmak üzere nasıl geliştirilmesi gerektiğine ilişkin tavsiyelerde bulunmaktadır (Niemic ve Ryan, 2009, s. 136). Öz belirleme teorisi, motivasyona dayanan ve katılım kavramını anlamaya ve geliştirmeye yönelik bir motivasyon teorisidir (Reeve, 2012, s. 150). Öz belirleme teorisine göre öğretmenin öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik tutum ve davranışlarının yanında sınıf ortamıyla ilgili faktörler öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir. Öğrencilerin motivasyonel durumları (ilgi, psikolojik ihtiyaçların tatmini) öğrencinin katılımını etkilemektedir. Ayrıca, öğrenci katılımı öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Reeve ve Tseng, 2011, s. 263).

Öz belirleme teorisi öğrenci katılımı kavramının anlaşılması için kapsamlı teorik bir çerçeve sunmaktadır. Bu teoriyi benimseyen kuramcılar her kültürdeki insanın otonomi, yeterlilik ve ilintililik ihtiyaçlarını karşılama gerektiğini belirtmektedir. Bu ihtiyaçları karşılama yolları kültüre göre farklılık gösterebilir (Ryan ve Deci, 2000, s. 231). Öz belirleme teorisi temel ihtiyaçlar, organizmal bütünleşme, hedeflerin içeriği, bilişsel değerlendirme ve nedensellik yönelim alt teorilerinden oluşmaktadır. Şekil 2.2’de bu teoriler gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Öz-belirleme Teorisini Oluşturan Teoriler (Reeve, 2012, s. 153)

*Temel İhtiyaçlar Teorisi*, içsel motivasyon kaynağı olarak psikolojik ihtiyaçlara odaklanmaktadır. Psikolojik ihtiyaçların içsel motivasyon, yüksek katılım düzeyi ve psikolojik iyi oluşla ilişkisini incelemektedir (Reeve, 2012, s. 154). Bu teori, özerklik, yeterlilik ve ilintililik olmak üzere üç psikolojik ihtiyacın öğrencilerin yenilik arayışı, zorluklarla mücadele, kapasitelerini artırma, araştırma ve öğrenme eğilimlerinin kaynağı olarak ele alınmaktadır. Özerklik, benlikten kaynaklanan ve benlik tarafından desteklenen davranış gösterme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Yeterlilik, kişilerin

arayışlarında ve çevreyle ilişkilerinde etkili olma ihtiyacıdır. Kişilerin içsel olarak kapasitelerini gerçekleştirme ve çevreden gelen zorluklarla baş etme isteğini yansıtmaktadır. İntililik ise duygusal ilişkiler kurma ve bu ilişkileri koruma ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. İntililik, duygusal olarak ilişkili olmayı ve kişilerarası sıcak ve karşılıklı ilişkileri temsil etmektedir. (Deci ve Ryan, 2000, s. 253). Temel ihtiyaçlar teorisi öğrencilerin üç psikolojik ihtiyacının doğasını ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif ve pasif katılım gösterme nedenlerini açıklamaktadır. Böylece psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının aktif katılımı arttırdığı öne sürülmektedir.

*Organizmal Bütünleşme Teorisi* ise içselleştirmeye odaklanarak öğrencilerin içsel olarak motive etmeyen fakat sosyal olarak önemli davranışları göstermelerinin nedenlerini incelemektedir (Reeve, 2012, s. 154). Organizmal Bütünleşme Teorisi, dışsal motivasyon türlerini, her türün nedenlerini, sonuçlarını ve özelliklerini değerlendirmektedir. Öğrencilerin başarılı ve başarısız akademik sosyalleşme sürecini açıklamaya çalışmaktadır. Bu teori hangi öğrencilerin hangi koşullar altında dışsal motivasyon süreçlerini edineceklerini, içselleştirdiklerini ve öz-motivasyon süreçlerine dönüştürdüklerini açıklamaktadır. Organizmal bütünleşme teorisi öğrencilerin edinilen motivasyon kaynaklarını belirlerken, temel ihtiyaçlar teorisi içsel motivasyon kaynaklarını belirlemektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 248).

*Hedeflerin İçeriği Teorisi*, öğrencilerin ne tür hedefler belirlediklerini incelemektedir. İçsel motivasyonu dışsal motivasyondan ayırarak içsel hedeflerin psikolojik ihtiyaçları tatmin ettiğini, iyi oluşu desteklediğini öne sürmektedir. Dışsal hedeflerin ise psikolojik ihtiyaçları görmezden geldiğini ifade etmektedir. Bu teori, öğrencilerin sınıf içinde derse katılma amacının ne olduğunu inceleyerek içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında bir ayırım yapmaktadır (Vansteenkiste, Lens ve Deci, 2006, s. 20). Kişisel gelişim, daha güçlü ilişki kurma gibi içsel hedefler temel ihtiyaçlara hitap ederken, statü edinme, materyal olarak başarı, popülerlik gibi dışsal amaçlar ise temel ihtiyaçları tatmin etmemektedir. Hedef içerikleri teorisine göre içsel hedef arayışı derin öğrenme, performans, azim ve psikolojik iyi oluşu dışsal hedef yöneliminden daha fazla etkilemektedir (Reeve, 2012, s. 155).

*Bilişsel Değerlendirme Teorisi*, dışsal etkilerin (ödül, geribildirim) içsel motivasyon süreçlerini nasıl etkilediğiyle ilgilenmektedir. Herhangi bir olayın içsel motivasyonu etkileyeceğini savunur. Neden bazı olayların özerklik, yeterlik ve içsel motivasyonu desteklerken bazılarının neden engellediği üzerinde durur. Bu teori, öğrencilerin özerklik ve yeterlilik algısını etkileyen herhangi bir olayın içsel

motivasyonu etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu teoriye göre bütün dışsal olayların iki fonksiyonel yönü bulunmaktadır. Yönlendirme ve bilgilendirme olarak ifade edilen bu yönler olayın içsel motivasyon üzerindeki etkisini belirlemektedir. Olayların yönlendirici yönü öğrencileri belirli bir şekilde davranmaya zorlamaktadır. Şöyle ki öğrencilerin gösterdikleri itaatkâr bir davranış sonucunda verilen ödül yönlendiricidir. Bu tür olaylar içsel motivasyonu azaltırken yönlendirici olmayan olaylar özerkliği ve içsel motivasyonu artırmaktadır. Dışsal olayların bilgilendirici yönü performansı geliştirici yönde olduğunda içsel motivasyonu artırmaktadır. Bilişsel değerlendirme teorisi sınıf koşullarının öğrencilerin içsel motivasyonlarını nasıl artırabileceğini ya da azaltabileceğini değerlendirmektedir (Reeve, 2012, s. 156).

*Nedensellik Yönelim Teorisi*, öğrencilerin motivasyonlarında ve katılımlarındaki kişisel farklılıkları inceler. Bazı öğrenciler özerk olarak kendilerini yönlendirirken diğerleri çevresel birtakım yönlendirmelere ihtiyaç duyabilirler. Nedensellik Yönelim Teorisi öğrencilerin kendi kendilerini motive etmedeki bireysel farklılıkları incelemektedir. Bazı öğrenciler kendi belirledikleri kurallarla ilerlerken, diğer öğrenciler kontrollü ve çevre tarafından belirlenmiş kurallarla katılım sağlamaktadır. Nedensellik yönelim teorisi öğrencilerin davranışlarının arkasındaki motivasyonel güçlere karşı eğilimlerindeki kişisel farklılıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin bazıları kendi belirledikleri yönerge, ilgi, kişisel hedef ve değerlerle hareket etmekteyken bazıları çevresel güdüler, sosyal kurallarla hareket etmektedir (Reeve, 2012, s. 157).

### **2.2.2. Öğrenci katılımı kavramı**

Öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine katılımlarını sağlama düşüncesi Dewey'in 1899 yılında yapmış olduğu çalışmalara dayanmaktadır (Finn ve Cox, 1992, s. 141). Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını ifade eden öğrenci katılımı kavramı, öğrencilerin azalan akademik başarılarının ve motivasyonlarının yükseltilmesinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için öğrencilerin duygularının, düşüncelerinin ve davranışlarının sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Öğrenci katılımına ilişkin giderek artan çalışmalar, kavramın eğitim alandaki potansiyel yararının fark edilmesini sağlamaktadır (Fredericks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 59).

Literatürde kavrama ilişkin ilginin 80'lerde Astin'in (1984) çalışmalarıyla tekrar başladığı ve esasen 90'ların ortasından itibaren birçok araştırmanın konusu haline



## PDF Eraser Free

geldiği görülmektedir. Astin (1984, s. 301) bir eğitim programının, öğrenciyi yeteri kadar çaba göstermesi ve potansiyel enerjisini açığa çıkarması konusunda teşvik etmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Astin (1999, s. 520) katılım kavramını, Freud'un insanların psikolojik enerjilerini çevrelerindeki nesne ve kişilere sarf ettikleri görüşünü ifade eden kateksi (cathexis) kavramına benzetmektedir. Bu bağlamda Astin öğrenci katılımını (student involvement) öğrencilerin akademik yaşantıları için sarf ettikleri fiziksel ve psikolojik enerji düzeyi olarak tanımlamaktadır (Astin, 1999, s. 518). Bu tanımdan hareketle katılım teorisinin beş temel varsayımı bulunmaktadır:

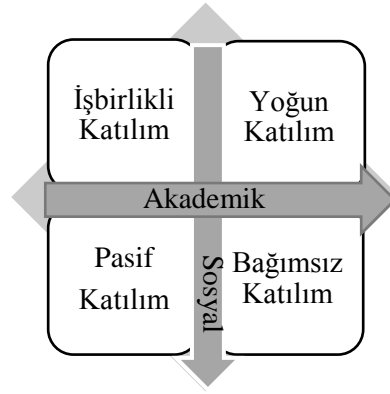
1. Katılım farklı nesnelere yöneltilen fiziksel ve psikolojik enerjidir.
2. Katılım bağlam fark etmeksizin belirli bir süreçte ilerlemektedir.
3. Katılım hem nicel hem de nitel olarak ölçülebilen özelliğe sahiptir.
4. Öğrencilerin öğrenmeleri ve kişisel gelişimleri öğrenci katılımının kalite ve niceliğine bağlıdır.
5. Eğitsel bir uygulamanın başarısı öğrenci katılımını artırma kapasitesine bağlıdır.

Öğrenci katılımı literatürde çeşitli bakış açılarıyla ele alınmış olup yapılan çalışmalar hem kavramın doğası hem de türü itibariyle birbirinden farklılaşmıştır. Bu yüzden, öğrenci katılımı, farklı türden araştırmaları bir araya getiren potansiyel meta kavram olarak görülmektedir. Öğrenci katılımıyla ilgili genel olarak iki temel yaklaşım bulunmaktadır (Fredericks vd., 2004, s. 60). Bunlardan ilki, katılım kavramını genel olarak öğrencinin okulla olan ilişkisi ve okuldaki katılımı olarak ele almaktadır. Buna göre, öğrencinin diğer kişiler, etkinlikler, amaçlar, değerler ve mekanı da içinde bulunduran ilişkisi katılıma karşılık gelmektedir (Skinner, Kinderman, and Furrer, 2009, s. 494). Anderson, Christenson, Sinclair ve Lehr'e (2004, s. 96) göre öğrenci katılımı; derse gelme, dersi dinleme, söz alma gibi pozitif davranışlarla öğrencilerin okula bağlılıkları ve kendilerini psikolojik olarak okul çevresinin bir parçası olarak hissetmeleridir. Kuh (2009, s. 684) ise öğrenci katılımını, öğrencilerin amaçları doğrultusunda eğitim faaliyetlerine harcadıkları zaman ve çaba olarak ifade etmektedir. Bu anlamda, katılım kavramı akademik katılım, öğretim üyeleriyle iletişim, ders dışı etkinliklere katılma, arkadaşlarla etkileşim gibi boyutları içermektedir. Coates (2005, s. 26) öğrenmeyi kişinin amaçlı etkinliklere katılımı olarak ele alan yapılandırmacı yaklaşımı benimsediğini ifade etmektedir. Coates (2007, s. 122) katılımı öğrencilerin akademik ve akademik olmayan deneyimlerini içine alan geniş bir kavram olarak ele almaktadır. Ona göre katılım,

## PDF Eraser Free

- Aktif ve işbirlikli öğrenme
- Zor akademik etkinliklere katılma
- Öğretmenlerle iletişim kurma
- Geliştiren eğitim deneyimlerine katılım
- Üniversite ve diğer kuruluşlardan alınan desteklerden oluşmaktadır.

Coates (2007, s. 122) kavrama ilişkin öğrenci katılım stilleriyle sosyal ve akademik düzlemlerden oluşan bir tipoloji öne sürmüştür. Bu tipoloji Şekil 2.3'te yer almaktadır.



Şekil 2.3. Öğrenci Katılım Stilleri (Coates, 2007, s. 121)

Şekil 2.3'te görülen yoğun katılım, öğrencilerin sınıf içinde katılımlarının yüksek düzeyde olduğunu ve çevrelerini destekleyici bir unsur olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bağımsız katılımda ise öğrenci akademik olarak sürece katılmaktadır ancak sosyallik düzeyi yoğun katılıma göre daha azdır. Bu stile yakın öğrenciler işbirlikli çalışmaya daha az eğilim göstermektedir. İşbirlikli katılım stilinde ise akademik katılım düzeyi düşük olmasına karşın öğrencilerin öğrenme ortamındaki sosyallik düzeyleri daha fazladır. Son olarak pasif katılım stilinde öğrencilerin hem akademik hem de sosyallik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Coates (2007, s. 132-134) bu katılım stillerinin bağlama ve kişiye özgü olarak değişebileceğini belirtmektedir.

İkinci yaklaşım ise öğrenci katılımını sınıf içindeki yaşantılar bakımından değerlendirmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin sınıf ortamında nasıl düşündüklerini, nasıl hareket ettiklerini ve nasıl hissettiklerini tasvir eden çok yönlü bir kavram olarak tanımlanmıştır (Fredericks vd., 2004, s. 60). Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992, s. 11) katılımı öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenmek ve anlamak için yaptıkları

## PDF Eraser Free

psikolojik yatırımlar ve bu süreçteki çabalar olarak tanımlamaktadır. Bu tanım katılımı, öğrenme çabası ve bilişsel bir süreç olarak ele aldığından gözlemlenemeyen özelliklere işaret etmektedir. Aynı şekilde Marks (2000, s. 154) katılımı psikolojik bir süreç olarak değerlendirmekte ve öğrencilerin öğrenme sırasındaki dikkat, ilgi ve çabaları olarak tanımlamaktadır.

Katılımın çok boyutlu doğasına odaklanan bir diğer tanım ise öğrenci katılımını bilişsel, sosyal, davranışsal ve duyuşsal boyutlarda dikkati odaklama olarak ele almaktadır (Philip ve Duchesne, 2016, s. 52). Hu ve Kuh (2001, s. 3) katılımı öğrencilerin eğitimsel olarak amaçlı etkinliklerde gösterdikleri çabanın niteliği olarak görmekte ve katılım kavramının sadece davranışsal yönüne odaklanmaktadır. Öte yandan, Harper ve Quaye (2009, s. 5) öğrenci katılımının derse katılmaktan çok fazlası olduğunu duyguları ve anlamlandırmayı da içinde bulundurduğunu belirterek katılımın davranışsal boyutunun yanında bilişsel ve duyuşsal boyutlarına da vurgu yapmaktadır.

### 2.2.3. Öğrenci katılımının boyutları

Öğrenci katılımının çok boyutlu doğası araştırmacıların bu kavramın boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar geliştirmelerine neden olmuştur. Literatürde ele alınan öğrenci katılımı boyutları hem sayıca hem de tür olarak birbirinden farklılaşmaktadır. Reschly ve Christenson (2006, s. 278) ile Finn (1989, s. 121) katılım-özdeşleşme modelinin öğrenci katılımıyla ilgili en etkili model olduğunu belirtmektedir. Bu modelde öğrenci katılımının davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Finn'e (1989, s. 123) göre öğrenci katılımı, davranışsal katılımı ile başlayan ve psikolojik aidiyetle devam eden döngüsel bir süreçtir. Finn (1989, s. 120) öğrencilerin okuldaki gereklilikleri yerine getirme, sınıf içinde söz alma, ders dışı etkinliklere katılma ve okul ortamında kararlara katılma olmak üzere dört tür katılım şekline bahsetmektedir. Öğrencilerin bu tür okul etkinliklerine katılımının başarıyı ve okula bağlılığı etkilediği, öğrencilerin okula gösterdikleri bağlılığın ise tekrar katılım sürecine katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin okula karşı hissettikleri aidiyet duygusu, öğrenci katılımının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Skinner ve Belmont'a (1993, s. 572) göre katılım davranışsal ve duygusal boyutlardan oluşmaktadır. Derse katılan öğrenciler öğrenme etkinliklerindeki performanslarının yanı sıra derse karşı olumlu duygusal bir yaklaşım içerisindedirler. Yeterlilikleri çerçevesinde görevleri kendileri seçerler, fırsat elde ettiklerinde ise hemen harekete geçerler. Öğrenme etkinliklerinde yoğun çaba içerisindedirler. Etkinliklerde genellikle, heyecan duyarlar, iyimserdirler, meraklı ve

ilgilidirler. Aynı şekilde, Kuh (2009, s. 684), öğrenci katılımını, akademik ve ders dışı katılım olarak iki şekilde incelemektedir. Akademik katılım, öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri katılımı, ders dışı katılım ise öğrencilerin başarılarına katkı sağlayan sınıfın dışında gerçekleşen faaliyetlere katılmalarını ifade etmektedir. Katılıma ilişkin bu sınıflandırma, kavramı öğrencilerin okulla olan ilişkisi ve okuldaki katılımı olarak ele alan yaklaşımı temel aldığı görülmektedir. Bazı çalışmalar, öğrenci katılımının akademik katılımın yanında davranışsal, psikolojik ve bilişsel boyutları içeren çok yönlü bir kavram olduğunu belirtmektedir. Akademik ve davranışsal katılım gözlenebilirken, bilişsel ve psikolojik katılım doğrudan gözlenememektedir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006, s. 429; Christenson ve Anderson, 2002, s. 379).

Katılım kavramının çok boyutlu yapısı ve boyutlarının birbirleriyle ilişkisi literatürde halen incelenmektedir. Grup etkinliklerinde öğrencilerin duydukları heyecan ve coşku (sosyal ve duygusal katılım) öğrencilerin bilişsel ve davranışsal katılımlarını etkilemektedir. Akran desteği de aynı şekilde hem sosyal hem de bilişsel katılımı göstermektedir (Stroud, 2017, s. 122). Bilişsel olarak katılan birinin aynı zamanda davranışsal katılımının da olacağı savunulmaktadır. Ancak davranışsal katılımın olması bilişsel katılımın da olacağı anlamına gelmemektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003, s. 127). Son olarak Skinner vd. (2008, s. 765) ilkökul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada katılımın duygusal bileşenlerinin davranışsal bileşenlerdeki değişime katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Böylece katılımın çok boyutlu ve birbirine bağımlı boyutlardan oluşan bir karaktere sahip olması, boyutlarının tümüne odaklanılması gerektiğini göstermektedir (Philip ve Duchesne, 2016, s. 63). Bu katılım türlerinin birbirinden kesin bir şekilde ayrımı ve ayrı bir şekilde analizinden ziyade katılımı bütün olarak ölçmeyi tercih etmek gerekmektedir (Stroud, 2017, s. 122).

### **2.2.3.1. Davranışsal katılım**

Literatürde davranışsal katılım araştırmacılarca öğrenci katılımının diğer bileşenlerine göre daha fazla odak konusu haline gelmiştir. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde ve öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde rol almaları davranışsal katılım olarak ifade edilmektedir (Finn, 1989, s. 121; Fredericks vd., 2004, s. 63). Philip ve Duchesne (2016, s. 51) davranışsal katılımı, öğrencilerin derse katılmaları sırasında dikkat, çaba ve azim gösterme durumlarına vurgu yaparak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, Appleton vd. (2006, s. 428) ders dışı etkinliklere katılmanın da davranışsal katılım kavramı içerisinde değerlendirilebileceğine vurgu yapmaktadırlar. Davranışsal

katılım yabancı dil öğretimi literatüründe de benzer şekilde öğrencinin verilen görevlerde aktif olarak geçirdiği zaman (being on task/ time on task) olarak ele alınmaktadır (Philip ve Duchesne, 2016, s. 57).

Kuh (2009, s. 684), öğrencilerin sınıf içerisinde gösterdikleri katılımı davranışsal katılım yerine akademik katılım olarak adlandırmaktadır. Öte yandan, Appleton vd. (2006, s. 428) davranışsal katılım yerine akademik katılım kavramını kullanmış ve bu öğrencinin görevler üzerinde geçirdiği zaman olarak tanımlamıştır. Ödevlerin tamamlanması, derslerden geçilmesi ve ders içi etkinliklere odaklanma gibi davranışlar akademik katılıma örnek gösterilebilir.

### **2.2.3.2. Bilişsel katılım**

Bilişsel katılım, öğrencilerin öğrenmeye harcadıkları zamanla birlikte öğrenme stratejisini ve süreçlerini kullanma isteklerini ifade etmektedir (Fredericks vd., 2004, s. 63). Benzer şekilde, Reeve (2013, s. 579) bilişsel katılımı öğrencilerin stratejik olarak nasıl öğrendikleri, Philip ve Duchesne (2016, s. 51) görevleri tamamlamak için gösterdikleri zihinsel çabanın nasıl gerçekleştiği olarak ele almaktadırlar. Bilişsel katılım, öz-düzenleme, öğrenmeye değer verme, kişisel hedefler ve özerklik gibi, daha az gözlemlenebilir ve içsel olan göstergelere sahiptir (Appleton vd., 2006, s. 429). Baralt, Gurzynski-Weiss ve Kim (2016, s. 222) yabancı dil öğretiminde bilişsel katılımı dil yapılarını fark etme ve bu yapılar üzerine düşünme olarak tanımlamaktadır.

### **2.2.3.3. Duyuşsal katılım**

Duyuşsal katılım motivasyonla yakından ilişkili olup öğrenenlerin katılımlarının duyuşsal yönünü ifade etmektedir. Olumlu ya da olumsuz duygular öğrenme çabasını ve stratejisini etkilemektedir (Philip ve Duchesne, 2016, s. 58). Fredericks vd. (2004, s. 63) duyuşsal katılımı, öğrencilerin arkadaşlarına, öğretmenlerine ve öğrencilerin okula olan aidiyetlerine karşı duyuşsal tepkileri olarak tanımlamaktadır. Reeve (2013, s. 579) öğrencilerin duyuşsal olarak katılmaları için etkinlikler sırasında olumlu duygular içinde olmaları ve kaygı gibi olumsuz düşüncelerden uzak olmaları gerektiğini belirtmektedir. Daha geniş bir açıdan ele alınan yönüyle duyuşsal katılım, öğrenenlerin derse karşı tutumları, etkileşimde bulunmaya isteklilik, amaçlılık ve özerkliklerini içermektedir (Baralt vd., 2016, s. 222).

### 2.2.3.4. *Öznel katılım*

Öğrenci katılımının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlarının yanında Reeve ve Tseng (2011) tarafından dördüncü bir boyut olarak öznel katılım eklenmiştir. Öznel katılım, öğrencilerin aldıkları öğretime yapıcı katkıları olarak tanımlanmaktadır (Reeve ve Tseng, 2011, s. 257). Öznel katılım öğrencilerin öğrendiklerini kişiselleştirdikleri ve zenginleştirdikleri bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Reeve ve Tseng (2011, s. 258) öğrencilerin öğretim sürecine katkıda bulunabileceklerini, düşüncelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dile getirebileceklerini, öğretmenden geribildirim veya yardım isteyebileceklerini ifade etmektedir. Öğrenci bu anlamda davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımın yanında öğrenme etkinliklerini zenginleştirerek, değiştirerek, kişiselleştirerek ve bu etkinliklerde özerklik göstererek öznel katılım sağlamaktadır. Reeve (2013, s. 580) öznel katılımın, diğer katılım türlerinden farklı olarak proaktif ve etkileşimsel olduğu belirtmektedir. Proaktif olarak öznel katılım öğrencilerin öğrenme etkinliği başlamadan öğrenciler öneride bulunmaları, soru sormaları etkileşimsel olarak ise daha destekleyici bir öğrenme ortamı için öğretmenle uzlaşmaları anlamına gelmektedir. Öznel katılım bundan dolayı öğrencinin öğretim sürecine katkısının yanında öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalektik etkileşim olarak görülmelidir (Reeve, 2013, s. 580).

Reeve ve Tseng (2011, s. 263) öznel katılımın motivasyon, diğer katılım boyutları ve başarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bundan dolayı öznel katılımı içeren bir öğrenci katılımı kavramının başarıyı daha iyi açıklayabileceği öne sürülmektedir. Bunun nedeninin ise öğrencilerin buldukları şartları ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek öğrenme süreçlerini geliştirmek için gösterdiği kasıtlı, proaktif eylemlerden oluşan bir katılım türü olmasına bağlamaktadır.

### 2.2.3.5. *Sosyal katılım*

Yabancı dil öğretiminde sosyal katılım, sosyal etkileşimin dili pratik yapmayı sağlaması noktasında önemli bir yere sahiptir. Öğrenci katılımının bu boyutu öğrenenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında muhataplarıyla ne kadar iletişim kurduyuyla ilgilidir (Philip ve Duchesne, 2016, s. 51). Sosyal katılım Baralt vd. (2016, s. 229) tarafından etkileşim, destek, arkadaşlık, güven ve dahil olma kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Akranlarıyla sosyal ilişkiler kuran öğrenenlerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtilmektedir.

### 2.3. Öğrenci Katılımının Ölçülmesi

Öğrenci katılımı kavramının ölçülmesinde farklı teorik yaklaşımlardan kaynaklanan farklı örneklemeler üzerinde geliştirilmiş ölçme araçları bulunmaktadır (Veiga, 2014, s. 38). Katılımla ilgili teorilerden bazıları katılımın sadece bir boyutunu ele alırken, iki, üç ve dört boyutlu doğasına odaklanan teoriler bulunmaktadır. Öğrenci katılımını tek boyutta inceleyen ölçeklerden öğrenci katılım anketi (SEQ) Kember ve Leung (2009, s. 15) tarafından geliştirilmiş ve üniversite öğrencilerinde sınıf içi katılımın davranışsal boyutuna odaklanmıştır. 17 maddeden oluşan ölçek, 1-6 likert tipindedir. Katılımı tek boyutta ele alan diğer bir ölçek Davranışsal Katılım Ölçeği (BEQ) Miserandino (1996, s. 203) tarafından geliştirilmiştir. Wellborn'un (1991) davranışsal katılım kavramına odaklanan bu ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Son olarak, öğrenci katılımının bilişsel yönüne odaklanan ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin (Approaches to Learning Instrument) bir alt ölçeği olan Bilişsel Stratejiler alt ölçeği Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey (2004, s. 462) tarafından geliştirilmiştir. Reeve ve Tseng (2013, s. 580) tarafından geliştirilen öznel katılım ölçeği ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları ortaokul ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Metabilişsel Stratejiler Anketi (Wolters, 2004, s. 236) bilişsel katılım ve metabilişsel katılımı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci katılımını iki boyutta ele alan Katılım ve Hoşnutsuzluk (Engagement and Disaffection Scale) ölçeği davranışsal ve duygusal katılımı ölçen bir 20 maddeli bir ölçektir. Bu ölçek ortaokul öğrencilerinden üniversite öğrencilerine kadar birçok örnekleme kullanılmıştır. (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008, s. 765). Aynı şekilde, Öğrenci Katılım Ölçeği (SEI) Appleton vd. (2006, s. 427) tarafından geliştirilmiş 33 maddeli bir ölçektir. Genel olarak Duyuşsal ve Bilişsel katılım boyutlarından oluşmaktadır. Duyuşsal katılım boyutu öğretmen öğrenci ilişkisi, akran desteği, aile desteği temalarına değinmektedir. Bilişsel boyut ise okul çalışmalarının uygunluğu ve hedef belirleme temalarından oluşmaktadır.

Öğrenci katılımını üç boyutta inceleyen ölçeklerden Akademik Katılım Ölçeği (AES-GS; Tinio, 2009, s. 64) davranışsal, duygusal ve bilişsel katılımın ölçülmesi amacıyla ortaokul öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ortaöğretimde öğrenci katılımı ölçeği ise (HSSSE; Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University) bilişsel, davranışsal ve duygusal katılım boyutlarından oluşan 121 maddeli bir ölçektir. Bazı ülkeler Liseler için Öğrenci Katılım Ölçeği (HSSSE) ve Ulusal Öğrenci Katılım

## PDF Eraser Free

Ölçeği (NSSE) gibi periyodik olarak uygulanan ölçekleri geniş çapta kullanmaktadır. Bu tür ölçeklerde kriter geçerliği sağlanamadığından geçerlilik açısından yeterli görülmemektedir.

Öğrenci katılımını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda inceleyen Okulda Öğrenci Katılımı Ölçeği (SESS, Lam vd., 2014) 12 ülkeden 3420 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde geliştirilen 33 maddeli bir ölçektir. Aynı boyutlarda ele alınan diğer bir ölçek ise Wang, Willet ve Eccles (2011, s. 465) tarafından geliştirilmiş 23 maddeli Okul Bağlılığı Ölçeği (SEM) ölçeğidir. Bir derse ilişkin geliştirilmiş bir ölçek olan Matematik Dersinde Katılım Ölçeği (SEMCS; Kong, Wong ve Lam, 2003, s. 441) de aynı şekilde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluşan 57 maddeli bir ölçektir. Son olarak, Okul Katılımı Ölçeği (SEM) Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005, s. 305) tarafından geliştirilmiş 19 maddeli ve davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım boyutlarından oluşan bir ölçektir. Son olarak, öğrenci katılımını dört boyutlu ele alan Okulda Öğrenci Katılımı – Dört Boyutlu Ölçeği (SES-4DS; Veiga, 2013, s. 441) bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve öznel katılım boyutlarından ve 20 maddeden oluşmaktadır.

Öğrenci katılımının Türkiye bağlamında ölçülmesi amacıyla geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler bulunmaktadır. Bunlardan ilki Doğan (2014, s. 390) tarafından geliştirilen öğrenci bağlılık ölçeğidir. Ölçek duygusal, davranışsal ve bilişsel bağlılık (katılım) boyutlarından ve 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ortaokul ve lise öğrencilerinin okuldaki genel katılımlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Hıdıroğlu (2014, s. 71) ise Reeve ve Tseng (2011) tarafından geliştirilen Katılım Ölçeğinin uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Davranışsal, duygusal, bilişsel ve öznel boyutlardan ve 22 maddeden oluşan ölçek fen dersi bağlamında ortaokul öğrencilerinde geliştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak ele alındığı başka bir geçerlik güvenilirlik çalışması Güvenç (2015, s. 255) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin derse katılımlarını ölçmek amacıyla 16 maddeden ve kendini verme ve hoşnutsuzluğun davranışsal ve duyuşsal boyutlarından oluşan *Etkin Katılım Ölçeği* geliştirilmiştir. Gürer (2013, s. 48) ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında katılımlarını ölçmek amacıyla Handelsman, Briggs, Sullivan, Towler (2005) tarafından geliştirilen Öğrenci Katılım Ölçeğinin (SCES) geçerlilik güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçek 23 maddeden ve beceri, duygusal, etkileşim ve performans katılımı boyutlarından oluşmaktadır. Sever (2014, s. 171) Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen “Derse Katılım Envanterinin (Classroom Engagement Inventory)” lise öğrencileri



## PDF Eraser Free

üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçek duyuşsal boyut, davranışsal boyut-uyma, davranışsal boyut-çaba gösterme, bilişsel boyut ve derse katılmama boyutlarından ve 24 maddeden oluşmaktadır. Yükseköğretim bağlamında yapılan geçerlilik güvenirlik çalışmaları arasında Eren (2013, s. 309) ve Günüç ve Kuzu (2015, s. 587) bulunmaktadır. Eren (2013, s. 309) Reeve ve Tseng (2011) tarafından geliştirilen the Four Aspects of Student Engagement Questionnaire (FASEQ) ölçeğinin geçerlik çalışmasını üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Ölçek, öznel, davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım boyutlarından ve 22 maddeden oluşmaktadır. Son olarak, Günüç ve Kuzu (2015, s. 587) yükseköğretimde öğrenci katılımını ölçmek üzere bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek değer verme, ait olma, bilişsel katılım, akran ilişkisi (duygusal katılım), öğretim kadrosuyla ilişkiler (duygusal katılım 2) ve davranışsal katılım (kampüs ve sınıf içi katılım) boyutlarından oluşan 41 maddeyi içermektedir.

Öğrencilerin sınıf içi katılımlarını öznel olarak değerlendirdikleri ölçekler pratik ve uygulaması kolay olduğundan öğrenci katılımının ölçülmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ölçeklerin çoğu belirli bir konu alanına odaklanmaktan ziyade (Kong, Wong ve Lam, 2003, s. 4) öğrenci katılımını genel olarak ölçmektedir. Öz-bildirim ölçeklerinin doğrudan gözlemlenemeyen duygusal ve bilişsel katılımı ölçmek için kullanılabileceği ifade edilmektedir (Fredricks ve McColskey, 2012, s. 766). Philip ve Duchesne (2016, s. 68) anketlerin ise yaşı büyük öğrenciler için uygun olabileceğini belirtmektedir.

Öğrenci katılımının ölçülmesinde öğrencilerin kendi katılımlarını değerlendirmeleri üzere geliştirilen ölçeklerin yanında öğretmenlerin öğrenci katılımını değerlendirdiği ölçekler bulunmaktadır (Veiga, 2014, s. 39). Bunlardan biri olan Öğretmen Puanlama Ölçeği'nde (Lee ve Reeve, 2012, s. 727) öğrencilerin davranışsal, duygusal, bilişsel ve öznel katılımını ölçen birer madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliği öğrencilerin kendilerini öznel olarak değerlendirdikleri davranışsal, duygusal, bilişsel ve öznel katılım puanlarıyla korelasyonu alınarak sağlanmıştır. Hem öz-bildirim ölçeklerinin hem de öğretmen puanlama ölçeklerinin kullanıldığı diğer bir çalışma ise Skinner vd. (2008, s. 765) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci ölçeklerinin davranışsal katılım alt boyutunun duygusal katılım boyutuna nazaran daha yüksek ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bu durum davranışsal boyutun doğrudan gözlemlenebilir olmasıyla açıklanabilir. Bu teknik öz bildirim ölçeklerini doldurulması zor olduğundan okul öncesi öğrencilerle ilgili çalışmalarda kullanılabilir.

Diğer taraftan, bir değerlendiricinin öğrenci performansını tarafsız olarak değerlendirdiği ölçeklerden biri olan Katılım Puanlama Rubriği eğitimli gözlemcilerin öğrencilerin sınıf içindeki katılımlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004, s. 147). Bu puanlama rubriği, Öğretmen puanlama ölçeğinde olduğu gibi davranışsal, duygusal, bilişsel ve öznel katılım boyutlarını değerlendiren birer maddeden oluşmaktadır. Bu tür ölçekler katılımı öznel olarak değerlendiren ölçekleri desteklemek amacıyla tercih edilmektedir.

Deneyim örnekleme yöntemi, sınıf içinde öğrenci katılımını ölçmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem öğrencilerin etkinlikler hakkında duygu ve düşüncelerini yansıtarak katılım süreci içinde detaylı veri toplamaya imkan sağlamaktadır. Öğrenciler elektronik çağrı cihazı ya da alarm saati sinyallerine karşılık katılımı ilgili bazı sorulara cevap vermektedir (Fredricks ve McColskey, 2012, s. 766). Bu teknik sayesinde öğrencilerin sınıf içi katılımlarındaki zamana ve duruma bağlı değişiklikler gözlemlenmektedir.

Gözlem, hem kişisel hem de sınıf seviyesinde katılımı ölçmek için kullanılmaktadır. Bu teknik belirli bir zaman içinde önceden belirlenmiş bir davranışın gösterilip gösterilmediğini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Gözlem tekniğinin uygulaması zor olduğu ve öğrencilerin gerçek davranışlarını ölçmek için birçok kez gözlem yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin sınıf içi katılımlarıyla ilgili sınırlı veri elde edilebilir. (Fredricks ve McColskey, 2012, s. 766). Gözlem tekniği katılım düzeyini etkileyen bağlama özgü faktörlerin detaylı ve betimleyici olarak incelenmesine imkan tanımaktadır. Ayrıca, anket ve görüşme verileriyle bir karşılaştırma yapmak amacıyla da kullanılabilir (Fredricks ve McColskey, 2012, s. 768). Öğrenci katılımının ölçülmesinde kullanılan yöntemlerin birbirlerine göre güçlü yanları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Skinner vd. (2009, s. 494) bilişsel veya duygusal katılımın ölçülmesinde görüşme ya da anketlerin gözleme nazaran daha verimli olabileceğini belirtmektedir. Öte yandan, gözlemin davranışsal ve sosyal katılımı ölçmede kullanılabileceğini ifade etmektedir.

#### **2.4. Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı İlişkisi**

Öğrenci başarısına katkıda bulunan faktörlerin arasında öğrencilerin katılımlarını sağlayacak bir öğretim programı, kişiselleştirilmiş bir öğrenme çevresi ve öğrenme süreci olduğu konusunda literatürde bir görüş birliği bulunmaktadır (Klem ve Connell, 2004, s. 262). Öğrenci katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili

olduğu araştırmalarca desteklenmiştir (Finn, 1989, s. 117; Harbour vd., 2015, s. 5; Junco vd., 2011, s. 119; Reeve ve Lee, 2014, s. 527). Harbour vd.'ye (2015, s. 7) göre öğrenci katılımı başarıyı en iyi tahmin eden kavramlardan biridir. Öğrenci katılımı farklı öğrenci gruplarında öğrenmeyi ve akademik başarıyı artırmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004, s. 59). Finn ve Cox (1992, s. 161) yaptığı bir çalışmada aktif katılımcı, pasif katılımcı olan ve derse katılmayan öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını; ders çalışma, ödev yapma, dersi dikkatle dinleme gibi derse katılım davranışlarının başarılı ve başarılı olmayan öğrenciler arasında anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Finn (1993, s. 35), öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı bir çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerin bütün derslerde katılımları azaldığında akademik başarılarının da azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Carini, Kuh ve Klein (2006, s. 1) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada düşük başarıya sahip öğrencilerin katılımdan daha fazla yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, katılımın eleştirel düşünme ve başarıyla olumlu ilişkide olduğu saptanmıştır.

### 2.5. Öğrenci Katılımı ve Motivasyon İlişkisi

Motivasyon öğrenci katılımı için gerekli olsa da kesinlikle olması gereken bir şart değildir (Appleton vd. 2006, s. 428). Bu sebeple, motivasyon öğrencilerin katılımları için itici bir güç olarak değerlendirilebilir (Stroud, 2017, s. 122). Reeve ve Lee (2014, s. 527) Koreli lise öğrencilerin katılımlarının motivasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar öğrencilerin katılımlarının öğrencilerin motivasyonlarındaki değişimleri tahmin ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Japon ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan başka bir çalışmada yabancı dil dersine aktif bir şekilde katılan öğrencilerin dönem sonunda motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımın içsel motivasyonu olumlu, dışsal motivasyonu olumsuz yönde tahmin ettiği saptanmıştır. Erkek öğrenciler daha düşük katılım, daha düşük içsel motivasyon ve daha yüksek dışsal motivasyon göstermişlerdir. Araştırmada, erkek ve kızların yabancı dil dersinde katılımlarının farklılaşması temel etkileşim stilleri ve kimliklerinden kaynaklandığı yorumlanmıştır (Oga-Baldwin ve Nakata, 2017, s. 151).

### 2.6. Öğrenci Katılımı ve Öğretmen Davranışı İlişkisi

Açık beklentilere sahip, ihtiyaçlara cevap veren ve yardımda bulunan öğretmenlerin öğrencileri daha fazla çaba göstermesi mümkündür. Klem ve Connell

(2004, s. 262) öğretmen desteğinin öğrenci katılımında önemli olduğunu belirtmektedir. Beklentilerin yüksek, açık ve adil olduğu, şefkate dayalı öğrenme çevresi oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrencilerin katılım düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. İlkokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar üzerinde yapılan bir araştırma da öğretmen desteğinin katılımı olumlu ilişkide olduğunu desteklemektedir (Skinner vd., 2008, s. 765).

Skinner ve Belmont (1993, s. 571) öğretmen davranışının ilkököl öğrencilerinin davranışsal ve duygusal katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin öğrencilerin davranışsal ve duygusal katılımlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenci katılımının hem öğretmen davranışlarından hem de öğretmen algısından etkilendiğini göstermektedir.

### 2.7. Öğrenci Katılımının Arttırılması

Eğitimciler olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesi için öğrenci katılımının geliştirilmesinin yollarını aramaktadır. Japon üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmek üzere kullandığı sınıf içi performans çizelgelerinin İngilizce dersindeki katılım üzerinde olumlu etkisi saptanmıştır. Öğrencilerin bu yöntemi kullanmalarının özellikle tartışma etkinliklerinde davranışsal katılımını arttığı gözlemlenmiştir (Stroud, 2017, s. 121). Dörnyei'ye (2003 s. 29) göre öğrencilerin katılım düzeylerini sürdürmeleri için ölçülebilir performans göstergelerine odaklanmaları ve bununla ilgili geri bildirim almaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kendilerini değerlendirmek üzere kullandıkları performans çizelgelerinin öğrenci katılımını geliştirme potansiyeline sahiptir. Krause (2005, s. 12-14) üniversite eğitiminde öğrenci katılımını arttırmada on ilke sıralamıştır.

1. Uyarıcı bir öğrenme ortamı oluşturma
  - Öğrencilerin öğrenen bir sınıfın parçası olmalarını sağlama
  - Tutarlı ve güncel bir ders yapısı sunma
  - Tartışma, münazara, araştırma ve keşfetmeyi teşvik etme
2. Akademik çalışmaya ve yüksek standartlara değer verme
  - Çalışmaya değer vermek ve teşvik etmek
3. Öğrenciler arasındaki demografik farklılıkları ve katılıma olan etkisini gözlemlemek
  - Öğrencilerin ihtiyaçlarını, isteklerini ve motivasyonlarının farkında olmak

## PDF Eraser Free

- Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve geçmiş deneyimlerine göre katılım sağlamaları için stratejiler geliştirmek
4. Öğrencilerin beklentilerinin açık bir şekilde ifade edilmesini sağlamak
    - Öğrencilerin beklentilerini dinlemek
    - Öğrenme ve öğretme sürecinin yüksek standartlara sahip olması için beklentileri şekillendirmek
  5. Sosyal bağları güçlendirmek
    - Küçük sınıflarda aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenme fırsatlarını değerlendirmek (problem çözme etkinlikleri, küçük grup çalışmaları)
    - Büyük sınıflarda soru cevap etkinlikleriyle öğrenci etkileşimini artırmak
    - Online sınıflarda tartışma, işbirliği ve etkileşimi arttırmak
  6. Zorlukların farkında olmak
    - Öğrencilerin okulda karşılaştıkları zorlukların farkında olmak
    - Öğrenci katılımını düşürecek konularla ilgilenmek
  7. Öğrencilerin öz-yönetim stratejileri kullanmalarını sağlama
    - Öğrencilerin kendi katılım davranışlarını yönetebilmeleri için öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi
    - Zaman yönetimi ve motivasyonun korunması için gerekli stratejilerin tartışılması
  8. Öğrencilerin yaşantılarını şekillendirmek ve katılımı artırmak için değerlendirme sürecinden yararlanma
    - Öğrencilere geribildirim sağlama ve değerlendirme etkinliklerine katma
    - Değerlendirmeyi kullanarak öğrencileri sınıf içinde ya da dışında bir araya getirme
    - Öğrencilerin öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleriyle öğrenme öğretme sürecine katılımlarının devam etmesini sağlama
  9. E-öğrenme deneyimlerini yönetme
    - E-öğrenme kaynaklarının ders ortamında öğretmenleri ve arkadaşlarıyla etkileşimi sağlayamadığının farkında olma
    - E-kaynakların sınıf ortamına entegrasyonunun sağlanması
    - E-öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini bir öğrenme topluluğunun parçası olarak hissetmeleri için tartışma forumları düzenleme
  10. Katılımın karmaşık yapısının farkında olmak

- Katılım öğrencilerin anlamlı öğrenme etkinlikleri etrafında birbirlerine bağlanmalarınıdır.
- Katılım bazı öğrenciler için çatışma ve karmaşa anlamına gelmektedir.
- Katılım zamanla değişiklik gösterir.

### 2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Katılım

Sınıf ortamında yabancı dil öğretiminin dinamiklerini incelerken katılım kavramı önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Oga-Baldwin ve Nakata, 2017, s. 151). Yabancı dil öğretimiyle ilgili literatürde katılım kavramının farklı boyutları ele alınmış olmasına rağmen bu kavram operasyonel olarak az sayıdaki çalışmada tanımlanmış ya da genellikle tek bir boyutuna odaklanılmıştır. Ellis'e (2010, s. 342) göre ikinci dil öğrenme sürecinde katılım öğrenenlerin geribildirimlere olan karşılıklarını ifade etmektedir. Ancak, geribildirimlere verilen yanıtların yabancı dil dersinde katılımın sadece bir parçası olduğu değerlendirilebilir. Dil öğretiminde katılım kavramı daha çok görev (task) olarak ele alınmıştır (Philip ve Duchesne, 2016 s. 51). Görev, öğrencilerin kendi kaynaklarını bir araya getirmelerini gerektiren anlam odaklı etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Ellis, 2009, s. 223). Svalberg'e (2017, s. 1) göre yabancı dil dersinde katılımı ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalar katılımın bilişsel yönüne odaklanırken yeni çalışmalar sosyal ve duyuşsal faktörlerini konu almaktadır. Philip ve Duchesne (2016, s. 70) katılımın bağlama göre farklılık göstereceğini ve bu kavramın öğrenme ortamı, görevler ve öğrenciler göz önünde bulundurularak kavramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle dil edinimi teorik çerçevesini temel alan ve dil öğrenme hedef-süreçlerine özgü bir katılım tanımı yapılmalıdır. Bu araştırma katılım kavramını yabancı dil öğretimi teori ve uygulamaları çerçevesinde ele alarak yabancı dil dersi bağlamında değerlendirmiştir.

#### 2.8.1. Yabancı dil dersinde katılım

Dil öğretimi sürecinde katılım kavramına ait etkili bir tanımın Svalberg (2009) tarafından yapıldığı görülmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlardan oluşan katılım, dil öğretim sürecinde öğrenenin özne, dilin ise nesne veya iletişim aracı olarak rol aldığı, eylemler ve davranışlar kadar belirli bilişsel durumları, duyuşsal eğilimleri ve sosyal tutumları da içerisinde barındıran bir kavramdır (Svalberg, 2009, s. 245).

Yabancı dil dersinde katılım öğrencilerin yabancı dil farkındalıkları ve yabancı dille ilgili edindikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarıyla ilgilenmektedir. Bu bilgi, dil

## PDF Eraser Free

bilgisi, ses bilgisi, dilin pragmatik ve sosyal fonksiyonları, edebi veya politik kullanımıyla ilgili olabilir. Yabancı dilde katılım formal eğitimin içinde ya da dışında yabancı dil farkındalığının yapılandırılmasına yönelik teorik bir modeli ifade etmektedir (Svalberg, 2017, s. 3). Bu anlamda katılım yabancı dil farkındalığını besleyen bir kaynak olarak düşünülebilir. Yani katılım yabancı dil farkındalığının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Svalberg (2009, s. 248) yabancı dil dersinde katılımının öğrenenlerin yabancı dil farkındalıklarından yararlanarak yeni farkındalık geliştirmelerine yarayan döngüsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu döngüde bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlar da birbirinden etkilenmektedir. Öğrencilerin, yorgunluk düzeyleri, genel sağlık seviyeleri, duygusal durumları ve öğrenciler için oluşturulan sınıf içi görev tasarımı bilişsel olarak dile katılımlarını etkileyebilir. Ayrıca, duyuşsal dile katılım görevin konusundan, kişilik özelliklerinden, öz-algı ve grup dinamikleri gibi bilişsel ve sosyal faktörlerden etkilenebilir. Son olarak sosyal dile katılım ise arkadaşlıklardan, gruptaki güç dinamiklerinden ve değerlerden etkilenebilir (Svalberg, 2017, s. 4). Dolayısıyla bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörler birbirini etkilediği gibi birbirlerine de bağlı olan boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yabancı dil dersinde katılımı anlamak için bu faktörlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birbirleriyle nasıl etkileştiğini anlamak gerekmektedir. Tablo 2.1’de yabancı dil dersinde katılımı boyutları ve bu boyutlara ait özellikler gösterilmektedir.

Tablo 2.1

*Yabancı Dil Dersinde Katılımın Boyutları ve Özellikleri (Svalberg, 2009, s. 245)*

Boyutlar	Özellikler
Bilişsel	Uyanıklık, Dikkati odaklama, Bilgiyi özümseme Durum: Artan uyanıklık hali, dikkati odaklama Süreç: Yansıtma ve problem çözme
Duyuşsal	Dile karşı olumlu tutum, Amaçlılık, İsteklilik/Seçim, Özerklik Durum: Dile, muhabata ve temsil ettiği şeye karşı olumlu eğilim, Süreç: dili kullanarak etkileşimde bulunmada istekliliğin korunması ya da artması
Sosyal	Etkileşim, Öznellik Durum: İletişim kurmak için davranışsal hazır oluş Süreç: Etkileşimi başlatma ve devam ettirme

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere bilişsel katılım öğrenenin uyanık olmasını, dikkatini odaklamasını ve bilgiyi yapılandırmasını öngörmektedir. Duyuşsal olarak katılım sağlayan öğrenen ise dil öğrenmeye karşı olumlu ve istekli olmanın yanında amaçlı eğilim göstermelidir. Ayrıca, özerklik de bilişsel katılımın parçası olarak ele alınmaktadır. Sosyal katılım ise etkileşimde bulunmayı ve girişimci olmayı gerektirmektedir. Tablo 2.2 ise yabancı dil dersinde katılımın ve boyutlarının derecesini anlamak için sorulabilecek sorulara yer vermektedir.

Tablo 2.2

*Yabancı Dil Dersi Katılım Kriterleri (Svalberg, 2009, s. 246)*

Bilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Dikkat düzeyi: Öğrenci enerjik ya da pasif görünüyor mu? Dil/etkileşim öğelerini fark ediyor görünüyor mu?	İsteklilik: Öğrenci kendini geriplanda mı tutuyor? Katılmaya istekli mi?	Etkileşim düzeyi: Öğrenci öğrenmek için etkileşimde bulunuyor mu?
Odaklanma düzeyi: Öğrenci dile odaklanabiliyor mu? Öğrenci kendini derse veriyor mu?	Amaçlılık düzeyi: Öğrenci herhangi bir yere ulaşmayı amaçlıyor mu? Yoksa yerinde mi sayıyor?	Akran desteği düzeyi: Öğrenciler birbirleriyle uzlaşıyor mu? Birbirlerine öğrenmeleri için destek veriyorlar mı?
Yansıtma / Eleştirel/Analitik Düşünme Düzeyi: Öğrenci tümevarımsal akıl yürütüyor mu? Ezber mi yapıyor? Öğrenci fark ediyor ve yansıtma yapıyor ya da temel tepkiler mi veriyor? Öğrenci karşılaştırma yapıyor mu? Sorular soruyor mu? Sonuç çıkarıyor mu?	Özerklik düzeyi: Öğrencilerin davranışları öğretmenden bağımsız mı?	Liderlik düzeyi: Öğrencilerin etkileşimleri reaktif mi yoksa proaktif mi?

Tablo 2.2, yabancı dil dersinde katılımın özelliklerini belirlemede ve katılım düzeyini analiz etmede genel bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre, yabancı dil dersinde katılım hem durum hem de süreç olarak birlikte analiz edilmektedir. Svalberg (2017, s.



255) yaptığı çalışmasında katılımı etkileyecek faktörleri belirlemiştir. Bu kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörler Tablo 2.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3

*Katılımı Kolaylaştıran ve Engelleyen Faktörler (Svalberg, 2017, s. 255)*

Bilişsel Faktörler	Duyuşsal Faktörler	Sosyal Faktörler
Enerji Seviyeleri: Günün hangi zamanı olduğu, sağlık durumu, düşük adrenalin vs.	Kişilik Tipi: İçe dönük, dışa dönük	Güç Dinamikleri: Eşit/farklı statüler, eşit/farklı dil yeterlilikleri
Çevre: Ses, ışık, sıcaklık, hareket ve renkler	Öğrenen Öz-algısı: Kendi bilgi ve yeteneklerini algılama, öz-güven	Cinsiyet: Aynı/farklı sosyalleşme süreci, kültürel/dini sınırlamalar
Duyusal Durum: Stres, kaygı, huzur	Güven: Öğrenciler birbirlerini ne kadar tanıyorlar?	Sosyal/Kültürel Aidiyet: Ortak/Farklı Değer ve şemalar
Eğitim: Önceki öğrenmeler, öğrenme kültürü	Konu: İlginç, sıkıcı, uygun konu-içerik	Sosyal Ağlar: Aile, arkadaşlar, iş arkadaşları ve komşular
Görev Etkinlik Tasarımı: Görevin gerekliliklerinin yakınsak gelişim alanı içerisinde olması, öğrenme stiliyle uyumlu olması	Amaç ve Sürecin Açıklığı/Netliği: Görev/etkinlik nasıl ve neden gerçekleştirilmeli?	Görev Etkinlik Tasarımı: Görevin gerekliliklerinin yakınsak gelişim alanı içerisinde olması, öğrenme stiliyle uyumlu olması
Öğretmen: Öğretmenin yaklaşımı ve davranışları	Görev/Etkinliğin İçsel Motivasyonu Harekete Geçirebilmesi: Hedeflerin uygunluğu, etkinliklerin uygun zorluk seviyesinde olması, başarı beklentisi, rekabetçi ortam, kimlik inşasına yardımcı olması	Öğretmen: Öğretmenin yaklaşımı ve davranışları

Katılımın derecesini olumlu şekilde etkileyen faktörler “kolaylaştırıcı”, olumsuz etkileyen faktörler engelleyiciler olarak adlandırılmıştır. Kişisel ve bağlama özgü olan bu faktörler katılımı kolaylaştırabilir bazen de azaltabilir. Örneğin müzik bazıları için dikkat dağıtıcı rol alırken iken diğer yandan odaklanmaya yardımcı olabilir. Aynı

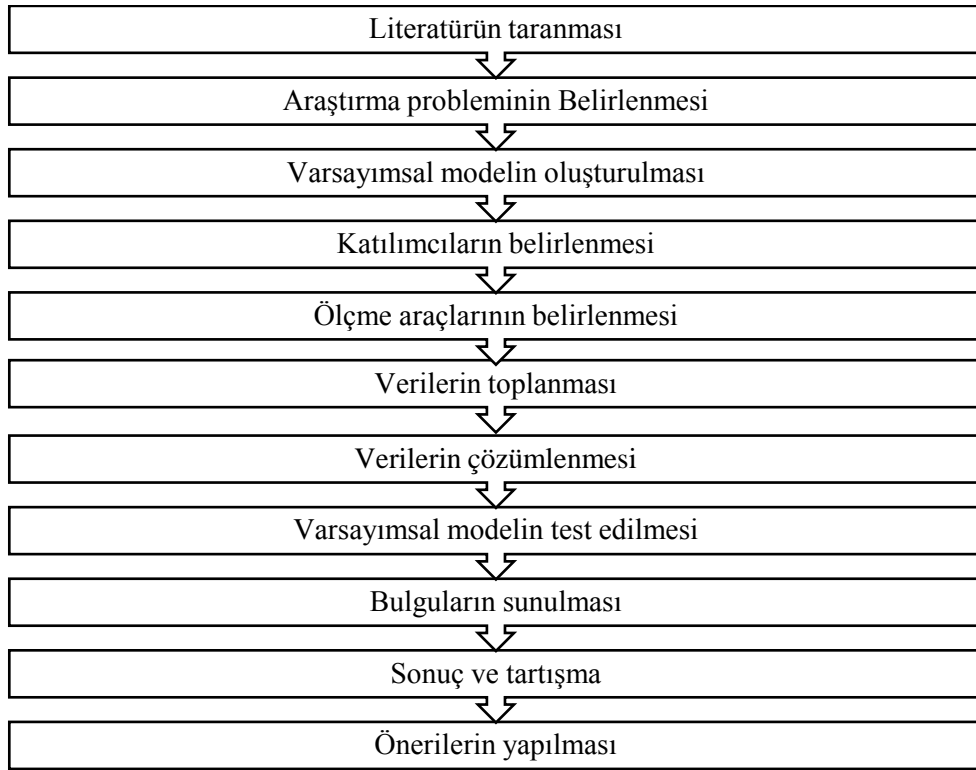
## **PDF Eraser Free**

şekilde rekabetçi bir etkinlik öğrencileri harekete geçirebilir ya da katılımlarını engelleyebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik analizleri, verilerin toplanma süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma süreci Şekil 3.1’de gösterilmektedir.

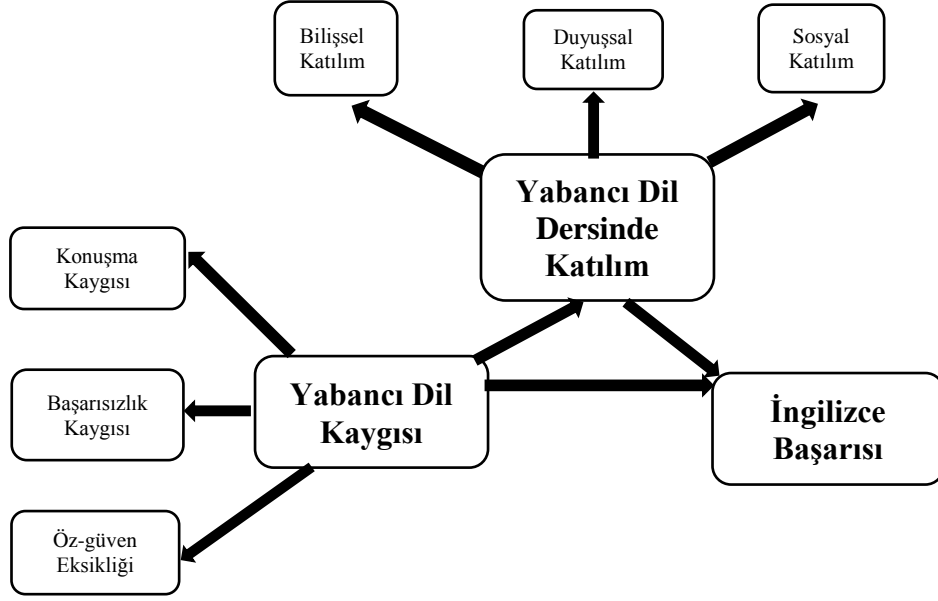


Şekil 3.1. Araştırma Süreci Basamakları

## 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını doğrudan ve öğrenci katılımı aracılığıyla ne düzeyde etkilediğini ortaya koymayı amaçladığından nicel araştırma tasarımlarından nedensel modelde desenlenmiştir. Nedensel desen değişkenler arasında ilişki olup olmadığının ötesinde bir neden-sonuç ilişkisi aramaktadır. Bu desende amaç bir değişkenin başka bir değişken tarafından tahmin edilip edilmediğini bulmaktır. Bu yüzden, gösterilmesi beklenen bir davranışın tahmin edilmesi söz konusudur. Bu tasarımda birden fazla bağımsız değişken

kullanılabilir (Creswell, 2012, s. 341). Araştırmanın modeli Şekil 3.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 3.2. Araştırmanın Varsayımsal Modeli

Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi araştırmada yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını doğrudan ve katılımı aracılığıyla ne kadar etkilediğini incelemek amacıyla literatüre dayalı olarak nedensellik temelli bir model test edilmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar öğrenci katılımı, yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarıları arasında ilişki olduğunu öne sürmektedir (Finn, 1989, s. 117; Ganschow vd., 1994, s. 51; Harbour vd., 2015, s. 5; Horwitz, 1986, s. 561; Horwitz, 2001, s. 112; Junco vd., 2011, s. 119; Young, 1986, s. 440). Bu çalışmada, yabancı dil kaygısı yordayıcı değişken, İngilizce başarıları yordanan değişken ve öğrenci katılımı aracı değişken olarak ele alınmış ve nedensel bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. Değişkenler arasında nedensel bir ilişkinin kurulması için bazı varsayımların yerine getirilmesi gerekmektedir (Neuman, 2007, s. 97).

• *Zaman Sırası:* Bu varsayım, nedensel ilişkilerin yönünün nedenden sonuca doğru olduğunu ve nedenin zaman olarak sonuçtan önce geldiğini ifade etmektedir. Literatürde bireysel faktörlerin öğrenci katılımı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, yabancı dil kaygısının bağımsız değişken olarak ele alınmasına neden olmuştur (Chun, 2010, s. 20).

• *İlntileme*: Bu varsayım, iki değişkenin birlikte değişim göstermesini ifade etmektedir. Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için korelasyon analizi yapılmıştır.

• *Alternatifleri eleme*: Bu varsayım bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkene bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışma için alternatiflerin elenmesi amacıyla varsayımsal model yapısal eşitlik temelinde test edilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 Bahar yarıyılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören başlangıç, başlangıç üstü ve alt orta seviyesindeki toplam 605 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler gönüllülük esasına göre alınmıştır. Araştırmada çalışma grubunun üniversite öğrencileri olarak belirlenmesindeki temel neden yabancı dil kaygısının üniversite öğrencilerinde diğer kademedeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunun bazı araştırmalarca tespit edilmiş olmasıdır (Donovan ve MacIntyre, 2005, s. 420; Guo vd., 2018, s. 56). Evren üzerinden gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarına ait özellikler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

#### *Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler	Kategori	n	f (%)
Cinsiyet	Kadın	177	29,3
	Erkek	428	70,7
İngilizce Seviye Grupları	Başlangıç	262	43,3
	Başlangıç üstü	269	44,5
	Alt orta seviye	74	12,2
Bölüm	Bilgisayar Mühendisliği	57	9,4
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	160	26,4
	Makine Mühendisliği	200	33,1
	Mimarlık	90	14,9
	Uluslararası İlişkiler	98	16,2

Tablo 3.1 (Devam)

*Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler	Kategori	n	f(%)
Mezun Olunan Okul Türü	Açık Öğretim Lisesi	13	2,1
	Anadolu Lisesi	369	61
	Fen Lisesi	83	13,7
	Meslek Lisesi	51	8,4
	Öğretmen Lisesi	30	5
	Özel Lise	12	2
	Temel Lise	47	7,8
Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanma Sıklıkları	Hiç	44	7,3
	Nadiren	216	35,7
	Bazen	272	45
Algılanan Performans	Genellikle	65	10,7
	Her zaman	8	1,3
	Çok zayıf	37	6,1
	Zayıf	113	18,7
	Orta	263	43,5
Toplam	İyi	156	25,8
	Çok İyi	36	6
Toplam		605	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, çalışma grubunun %70,7'sini erkek öğrenciler, %29,3'ünü ise kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce seviye grupları dağılımı incelendiğinde %43,3'ünün başlangıç, %44,5'inin başlangıç üstü ve %12,2'sinin alt orta seviyede oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırlık eğitiminden sonraki bölümlerine bakıldığında ise öğrencilerin %9,4'ünün bilgisayar mühendisliği, %26,4'nün elektrik-elektronik mühendisliği, %33,1'inin makine mühendisliği, %14,9'unun mimarlık, %16,2'sinin ise uluslararası ilişkiler öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Diğer bir demografik değişken olan öğrencilerin mezun oldukları okul türü ile frekans dağılımları ise Açık Öğretim Lisesi %2,1, Anadolu lisesi %61, Fen lisesi %13,7, Meslek lisesi %8,4, Öğretmen lisesi %5, Özel lise %2 ve Temel lise %7,8 şeklindedir.

Öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamda kullanım sıklıklarına ilişkin olarak elde edilen verilere göre ise öğrencilerin %7,3'ünün İngilizceyi günlük yaşamlarında hiç kullanmadığı, %35,7'sinin İngilizceyi günlük yaşamlarında nadiren kullandıkları, %45'nin İngilizceyi bazen kullandıkları belirlenmiştir. İngilizceyi günlük yaşamlarında

## PDF Eraser Free

genellikle kullananların yüzdesi %10,7, İngilizceyi günlük yaşamlarında her zaman kullananların yüzdesi ise %1,3'tür. Son olarak algılanan performansın %6,1'si çok zayıf, %18,7'si zayıf, %43,5'i orta, %25,8'i iyi, ve %6'sı çok iyi olarak belirtildiği gözlemlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygıları Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği*, katılımları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan *Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği* kullanılarak ölçülmüştür. Öğrencilerin İngilizce başarısını ölçmek amacıyla ise öğrencilerin 2018-2019 Güz Yarıyılı dönem sonu başarı notları kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada katılımcılarının demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, mezun oldukları okul türü, öğrenim görecekları bölümler, yabancı dil seviyeleri, sosyal yaşamda İngilizce'yi kullanma sıklıkları, algılanan performans ve başarı notlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgiler EK-1'deki anket formunda yer almaktadır.

#### 3.3.2. Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği (YDSKÖ)

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce kaygılarının ölçülmesi için bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan alanyazın taramalarında Türkiye'de yabancı dil kaygısını ölçmek amacıyla kullanılan ölçeklerin yaygın şekilde Horwitz (1986) tarafından geliştirilen *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı* ölçeğinin uyarlaması şeklinde olduğu görülmüştür. *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı* ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçeğin aslına uygun şekilde tek boyutlu olarak yapılmıştır (Aydın, 1999, Gürsu, 2011, s. 44). Orijinal *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* 33 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert olarak tasarlanmış ve cevaplar "1", "Kesinlikle katılmıyorum."; "5", "Kesinlikle katılıyorum." şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte 4 ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,93 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde yabancı dil kaygısını ifade etmektedir.

Horwitz (2016, s. 71), *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı* ölçeğinin faktör yapısının farklı örneklerde kültürel farklılıklardan dolayı değişebileceğini, bu yüzden ölçeğin farklı bağlamlarda incelenmesi gerektiğini öne sürmektedir. Horwitz (2016, s. 71), Park'ın (2014) yabancı dil kaygısı ölçeğinin (FLCAS) örtük yapısının ortaya çıkarılması amacıyla iki farklı örneklem üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uyguladığı çalışmasını örnek göstererek yabancı dil kaygısının farklı örneklerde incelenmesinin yerinde olacağını, yabancı dil kaygısı kavramının özellikle kültürel farklılıklar ve farklı dil yeterlilik seviyelerine göre faktör yapısının değişebileceğini belirtmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada, ölçeğin örtük yapısının Türkiye bağlamında incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılması tercih edilmiştir.

### **3.3.2.1. YDSKÖ geçerlik ve güvenirlik analizleri**

Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeğinin geçerlilik güvenirlik analizleri işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır.

**Dil Geçerliliği:** Yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği (FLCAS) maddeleri alanları yabancı dil eğitimi olan 2 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen Türkçe maddeler tekrar İngilizceye çevrilmesi için 2 alan uzmanına başvurulmuştur. Formlar arasında yapılan karşılaştırmalardan sonra taslak ölçek 1 Türk dili uzmanı tarafından dil bilgisi ve anlam bakımından incelenmiş ve maddelere son hali verilmiştir.

**Puanlandırma:** Orijinal *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* 5'li likert olarak tasarlanmış ve cevaplar "1", "Kesinlikle katılmıyorum."; "2", "Katılmıyorum."; "3", "Ne katılıyorum, ne katılmıyorum."; "4", "Katılıyorum." ve "5", "Kesinlikle katılıyorum." şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü '1,00' ve en yükseği '5,00' olacak şekildedir. Ölçekten alınan puanlara karşılık gelen düzeyler;

1,00 – 1,80 = Çok düşük düzeyde,

1,81 – 2,60 = Düşük düzeyde,

2,61 – 3,40 = Orta düzeyde,

3,41 – 4,20 = İyi düzeyde,

4,21 – 5,00 = Çok iyi düzeyde şeklindedir.



**Uygulama:** Taslak ölçeğin pilot uygulaması, Marmara Bölgesindeki bir üniversitenin İngilizce hazırlık bölümünde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma grubu olarak 72'si kadın ve 94'ü erkek olmak üzere toplamda 166 kişiye ulaşılmıştır.

**Madde analizleri:** Ölçeğin yapı geçerliğini test etmeden önce elde edilen veriler üzerinde madde analizleri yapılmıştır. Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına bakılarak ,30'un altında değere sahip olan (5, 14 ve 22) maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde toplam korelasyonları Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2

*YDSKÖ Madde Toplam Korelasyonları*

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
Madde 1	,60	,92
Madde 2	,31	,92
Madde 3	,63	,92
Madde 4	,70	,92
Madde 5	,04	,93
Madde 6	,36	,92
Madde 7	,63	,92
Madde 8	,46	,92
Madde 9	,66	,92
Madde 10	,70	,92
Madde 11	,27	,92
Madde 12	,58	,92
Madde 13	,71	,92
Madde 14	,15	,92
Madde 15	,59	,92
Madde 16	,58	,92
Madde 17	,21	,92
Madde 18	,56	,92
Madde 19	,49	,92
Madde 20	,74	,92
Madde 21	,49	,92
Madde 22	-,08	,93
Madde 23	,54	,92
Madde 24	,65	,92
Madde 25	,62	,92
Madde 26	,64	,92
Madde 27	,68	,92
Madde 28	,43	,92

Tablo 3.2 (Devam)

*YDSKÖ Madde Toplam Korelasyonları*

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
Madde 29	,51	,92
Madde 30	,64	,92
Madde 31	,64	,92
Madde 32	,40	,92
Madde 33	,66	,92

Madde test korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu ,25 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, ,20-,25 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ya da düzeltilmesi gerektiği, ,20'den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010, s. 171).

**Yapı geçerliği:** Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların yorumunun testle ölçülmek istenen kavramsal çerçeveye ne derece örtüştüğünü ifade etmektedir (Creswell, 2012, s. 163). Madde-toplam puan korelasyonu analizinden sonra ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik geçerlik çalışmasında Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonucu KMO= ,89 ve  $\chi^2=1314,702$ ,  $df=136$ ,  $p<0,001$  bulunarak faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçek geliştirilmesinde KMO değerinin 0,60 ve daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Kaiser, 1974, s. 35). Varimax tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Varimax tekniği, faktörlerdeki yük dağılımlarını en geniş şekilde yapmaya zorlamaktadır. Bundan dolayı her faktöre daha az sayıda değişken yükleme yapmaktadır. Böylece, faktörler daha açıklanabilir hale gelmektedir (Field, 2012, s. 2280).

Yapılan analizler sonucunda 30 maddeden faktör yükü ,30'ın altında kalan, birden fazla faktöre yükleme yapan 13 madde (2, 6, 7, 10, 13, 16, 17, 21, 23, 25, 26, 28, 31) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, ölçekte 4 ters madde (11, 8, 18, 32) bulunmaktadır. Kalan 17 maddenin 3 faktöre dağıldığı ve faktörlerin toplam varyansın %57'sini açıkladığı saptanmıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %27,5'ini, ikinci faktör %18'ini, üçüncü faktör %12,1'ini açıklamaktadır. Bu durum ölçeğin geçerli olması için gerekli bir özelliktir. 3 faktörü oluşturan 17 maddenin faktör yüklerinin ,505

ile ,783 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca faktörlerin öz-değerleri 1,189 ile 7,228 arasında değişmektedir. Öz-değer, bir faktör tarafından açıklanan çeşitliliği temsil ettiğinden, 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir (Field, 2012, s. 2267). Bu sonuçlar ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3

*YDSKÖ'nin Faktör Yapısı*

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M9	,783		
M3	,771		
M33	,703		
M23	,701		
M27	,696		
M24	,685		
M12	,643		
M1	,505		
M29		,759	
M30		,685	
M15		,654	
M4		,643	
M19		,640	
M11			,765
M8			,661
M18			,623
M32			,557
Öz-değer	7,228	1,409	1,189
Açıklanan Varyans: %59			

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğinin faktörleri isimlendirilirken literatürden yararlanılmıştır. Birinci faktör konuşma kaygısı (Aida, 1994, s. 155; Cheng vd., 1999, s. 427; Mak, 2011, s. 202; Matsuda ve Gobel, 2004, s. 20), ikinci faktör başarısızlık

kaygısı (Aida, 1994, s. 155) ve 3. faktör özgüven eksikliği (Park, 2014, s. 264) olarak adlandırılmıştır.

**Güvenirlilik:** Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4

*YDSKÖ Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1- Faktör	8	,88
2- Faktör	5	,81
3- Faktör	4	,65
Toplam	17	

n= 166

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alfa toplam iç tutarlık kat sayısı faktörlerde ,65 ile ,88 arasında değerler aldığı saptanmıştır. Kabul edilebilir bir güvenilirlik için alfa değeri ,70'in üzerinde olması gerekmektedir. Öte yandan, psikolojik değişkenlerin çeşitliliğinden dolayı aldıkları alfa değerlerinin ,70'in altına düşebileceğini belirtmektedir (Kline, 1999, s. 578). Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri arasında korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5

*Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları*

Faktörler		Konuşma Kaygısı	Başarısızlık Kaygısı	Özgüven
Konuşma Kaygısı	r	1	,717**	,499**
Başarısızlık Kaygısı	r	,717**	1	,423**
Özgüven	r	,499**	,423**	1

\*\* p<,01, n =166

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'nin konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle hesaplanmıştır. konuşma kaygısının başarısızlık kaygısı faktörüyle  $r=,717$ ;  $p<,01$ ; özgüven faktörüyle  $r=,499$   $p<,01$  düzeyde; başarısızlık kaygısı faktörünün, özgüven faktörüyle  $r=,423$ ;

$p < .01$  düzeyde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği maddeleri Tablo 3.6'da yer almaktadır.

Tablo 3.6

*Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Maddeleri*

Maddeler	Konuşma Kaygısı	Başarısızlık Kaygısı	Özgüven
M9. İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde paniğe kapılıyorum.	,783		
M3. İngilizce dersinde bana söz verileceğini anladığımda çok heyecanlanıyorum.	,771		
M33. İngilizce öğretmenim önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda endişeleniyorum.	,703		
M20. İngilizce dersinde öğretmen derse kaldıracak diye çok heyecanlanıyorum.	,701		
M27. İngilizce dersinde konuşurken heyecanlandığım için kafam karışıyor.	,696		
M24. Arkadaşlarımın önünde konuşurken çok heyecanlanıyorum.	,685		
M12. İngilizce dersinde çok heyecanlandığımda bildiklerimi unutuyorum.	,643		
M1. İngilizce dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.	,505		
M29. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlamadığım zaman kaygılanıyorum.		,759	
M30. İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların çokluğundan endişe duyuyorum.		,685	
M15. Öğretmenin derste düzelttiği hataları anlamadığım zaman endişeleniyorum.		,654	
M4. Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.		,643	
M19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzelterek diye korkuyorum.		,640	
M11. Bazı arkadaşlarımın İngilizce dersi için neden bu kadar endişe duyduğunu anlamıyorum.			,765
M8. İngilizce sınavlarında kendimi rahat hissediyorum			,661
M18. İngilizce dersinde konuşurken kendime güveniyorum.			,623
M32. Anadili İngilizce olanların yanında rahat edebileceğimi düşünüyorum.			,557

### 3.3.3. Yabancı dil dersi katılım ölçeği

Öğrenci katılımını ölçmek üzere geliştirilen ya da uyarlanan ölçme araçlarının farklı örneklerle ve farklı teorik açılardan ele alındığı görülmektedir (Appleton vd., 2006; Eren, 2013; Eryılmaz, 2014; Fredricks ve McColskey, 2012; Günüş ve Kuzu,

2015; Güner, 2013; Güvenç, 2015; Hıdıroğlu, 2014; Handelsman vd., 2005; Reeve, 2013; Reeve ve Tseng, 2011). Ölçekler öğrencilerin okul ve derslerdeki genel katılımını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ya da uyarlanmış olduğundan bu ölçeklerin İngilizce dersi bağlamına uygun olmadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada İngilizce dersinde öğrenci katılımının incelenmesi amaçlandığından İngilizce dersinde öğrenci katılımının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenci katılımının ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği'nin geliştirilme aşamaları aşağıda belirtilmektedir.

### **3.3.3.1. YDDKÖ geçerlik ve güvenilirlik analizleri**

**Teorik yapının oluşturulması:** Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeğinin geliştirilmesi için teorik yapının belirlenmesi amacıyla yapılan literatür taramasında Svalberg (2009, s. 244) tarafından öne atılan ve dil öğrenme sürecinde öğrenci katılımını ifade eden *yabancı dil dersinde katılım (language engagement)* kavramının benimsenmesine karar verilmiştir.

**Madde havuzunun oluşturulması:** Teorik altyapıdan yararlanarak ilk toplamda 44 madde yazılmıştır. Maddelerin yazımında Svalberg'in (2009, s. 244) belirttiği yabancı dil dersinde katılım kavramının bilişsel, duyuşsal ve sosyal alt boyutlarına karşılık gelen kriterlerden yararlanılmıştır. Bu kriterler, bilişsel alt boyut için uyanıklık, dikkati odaklama ve bilgiyi özümseme; duyuşsal alt boyut için dile karşı olumlu tutum, amaçlılık, isteklilik/seçim, otonomi ve sosyal alt boyut için etkileşim ve öznellik başlıklarında yer almaktadır (Bknz. Tablo 2.1).

**Kapsam geçerliği:** Madde havuzunun kapsam geçerliği için Lawshe'nin CVR yönteminden yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesi amacıyla 'ölçekten çıkarılmalı', 'geliştirilmeli' ve 'düzeltme önerisi' seçeneklerinden oluşan bir değerlendirme formu 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar seçilirken doktora yapmış olmak, yabancı dil eğitimi konusunda çalışmak ve ölçek geliştirme konusunda çalışmalar yapmış olmak gibi kriterler belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 8 madde taslak ölçekten çıkarılmış ve maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak taslak ölçeğe (36 madde) son şekli verilmiştir. Daha sonra maddeler 2 Türk Dili uzmanı tarafından dil bilgisi ve anlam bakımından incelenmiştir.

**Puanlandırma:** Öğrencilerin yabancı dil katılımlarını ölçmek amacıyla hazırlanan taslak ölçek 5’li likert yapısına sahiptir. Cevaplar “1”, “Kesinlikle katılmıyorum.”; “2”, “Katılmıyorum.”; “3”, “Ne katılıyorum, ne katılmıyorum.”; “4”, “Katılıyorum.” ve “5”, “Kesinlikle katılıyorum.” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü ‘1,00’ ve en yükseği ‘5,00’ olacak şekildedir. Ölçekten alınan puanlara karşılık gelen düzeyler;

1,00 – 1,80 = Çok düşük düzeyde,

1,81 – 2,60 = Düşük düzeyde,

2,61 – 3,40 = Orta düzeyde,

3,41 – 4,20 = İyi düzeyde,

4,21 – 5,00 = Çok iyi düzeyde şeklindedir.

**Uygulama:** Taslak ölçek Marmara Bölgesindeki bir üniversitenin yabancı dil bölümünde öğrenim gören İngilizce hazırlık öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların 93’ü kadın ve 102’si erkek olmak üzere toplamda 195 kişiye ulaşılmıştır.

**Madde analizleri:** Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için öncelikle elde edilen veriler üzerinde madde analizleri yapılmıştır. Tablo 3.7’de görüldüğü gibi ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarına bakılarak ,30’un altında değere sahip olan (5, 13, 14, 25, 27, 28, 30, 36) maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3.7

*YDDKÖ Madde Toplam Korelasyonları*

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
Madde 1	,56	,88
Madde 2	,57	,88
Madde 3	,50	,88
Madde 4	,51	,88
Madde 5	,29	,89
Madde 6	,52	,88
Madde 7	,32	,89
Madde 8	,47	,88
Madde 9	,38	,89
Madde 10	,51	,88
Madde 11	,50	,88

Tablo 3.7 (Devam)

*YDDKÖ Madde Toplam Korelasyonları*

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
Madde 12	,49	,88
Madde 13	,26	,89
Madde 14	,16	,89
Madde 15	,39	,89
Madde 16	,54	,88
Madde 17	,41	,89
Madde 18	,63	,88
Madde 19	,47	,88
Madde 20	,49	,88
Madde 21	,69	,88
Madde 22	,58	,88
Madde 23	,61	,88
Madde 24	,50	,88
Madde 25	-,23	,89
Madde 26	,44	,88
Madde 27	-,05	,89
Madde 28	,23	,89
Madde 29	,52	,88
Madde 30	,11	,89
Madde 31	,32	,89
Madde 32	,60	,88
Madde 33	,30	,89
Madde 34	,52	,88
Madde 35	,44	,88
Madde 36	-,26	,90

**Yapı geçerliği:** Madde-toplam puan korelasyonu analizinden sonra ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonucu (KMO= ,89 ve  $\chi^2=1156,87$ ,  $df=153$ ,  $p<0,001$ ) faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçek teorik açıdan da çok boyutlu görüldüğünden Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analiz birkaç kez tekrarlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 30 maddeden faktör yükü ,30'ın altında kalan, birden fazla faktöre yükleme yapan 10 madde (3, 4, 6, 19, 20, 21, 26, 31, 32, 35) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 3.8'de gösterilmektedir.



Tablo 3.8

## YDDKÖ'nin Faktör Yapısı

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M2	,783		
M1	,771		
M22	,703		
M18	,701		
M23	,696		
M24	,685		
M17		,668	
M8		,645	
M10		,638	
M7		,624	
M9		,582	
M15		,548	
M16		,492	
M12			,808
M11			,697
M29			,654
M34			,494
M33			,371
Öz-değer	5,898	1,637	1,329
Açıklanan Varyans : % 49,2			

Tabloda 3.8'de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda kalan 18 maddenin 3 faktöre dağıldığı ve faktörlerin toplam varyansın %49,2'sini açıkladığı saptanmıştır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 18,3'ünü, ikinci faktör % 17'sini, üçüncü faktör %13,9'unu açıklamaktadır. Ölçekte 1 ters madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin ,372 ile ,808 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin öz değerleri 1,329 ile 5,898 arasında değişmektedir. Öz-değeri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu göstermektedir.

**Güvenirlilik:** Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9

## Yabancı Dil Katılım Ölçeğinin Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1- Faktör	6	,83
2- Faktör	7	,76
3- Faktör	5	,63
Toplam	18	,86

n= 195

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alfa toplam iç tutarlık kat sayısı faktörlerde ,63 ile ,83 arasında değerler alırken, ölçeğin geneli için ,86 olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.10'da gösterilmektedir.

Tablo 3.10

## Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler		Duyuşsal Katılım	Bilişsel Katılım	Sosyal Katılım
Duyuşsal Katılım	r	1	,537**	,503**
Bilişsel Katılım	r	,537**	1	,377**
Sosyal Katılım	r	,503**	,377**	1

\*\* p&lt;,01, n=195

Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği'nin duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım faktörleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle hesaplanmıştır. Duyuşsal katılım faktörünün bilişsel katılım faktörüyle  $r=,537$ ;  $p<,01$ ; sosyal katılım faktörüyle  $r=,503$   $p<,01$  düzeylerde; bilişsel katılım faktörünün, sosyal katılım faktörüyle  $r=,377$ ;  $p<,01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır.

Ölçek maddelerinin isimlendirilmesinde Svalberg'in (2009, s. 247) yabancı dil dersinde katılım kavramı için öne attığı boyutlar temel alınmıştır. Buna göre birinci faktör duyuşsal katılım, ikinci faktör bilişsel katılım ve üçüncü faktör ise sosyal katılım olarak adlandırılmıştır. Yabancı dil dersi katılım ölçeği maddeleri Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.11

*Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği Maddeleri*

Maddeler	Duyuşsal Katılım	Bilişsel Katılım	Sosyal Katılım
M1. İngilizce dersinde kendimi öğrenmeye hazır hissedirim.	,801		
M2. İngilizce dersinde kendimi enerjik hissedirim.	,785		
M22. İngilizce dersinde kendimi iyi hissedirim.	,703		
M18. İngilizce dersine katılmaya istekliyimdir.	,677		
M23. İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	,546		
M24. İngilizce dersinde ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum.	,508		
M17. İngilizce dersinde yeni bir şey öğrenirken konuyu kendi cümlelerimle ifade ederim.		,668	
M8. İngilizce dersinde geliştirilmesi gereken yanlarımı fark ederim.		,645	
M10. İngilizce dersinde öğrendiklerimi önceki öğrenmelerimle ilişkilendiririm.		,638	
M7. İngilizce dersinde dil yapılarımı inceleyerek kuralları kendim çıkarırım.		,624	
M9. İngilizce dersindeki performansımın nasıl olduğunu değerlendiririm.		,582	
M15. İngilizce dersinde arkadaşlarıma konuyla ilgili sorular sorarım.		,548	
M16. İngilizce dersinde öğrendiklerimi gerçek yaşamda nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.		,492	
M11. İngilizce dersinde zorlandığım yerlerde öğretmenimden yardım isterim.			,808
M12. İngilizce dersinde konuyla ilgili öğretmenime sorular sorarım.			,697
M29. İngilizceyi daha iyi öğrenmek için arkadaşlarımla iletişim kurarım.			,654
M33. Derste bana bir şey sorulmadığı sürece sessiz kalırım.			,494
M34. Ders hakkındaki önerilerimi dile getiririm.			,371

**3.3.4. Başarı puanları**

Öğrencilerin İngilizce başarılarının belirlenmesi amacıyla hazırlık sınıfı 2018-2019 güz yarıyılı dönem sonu başarı puan ortalamaları kullanılmıştır. Yabancı dil başarısının belirlenmesinde kullanılan iki yaygın gösterge olarak ders başarı notları ve standart yeterlilik sınavı sonuçları kullanılmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994, s. 284).

### 3.4. Verilerin Toplanması

İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin yabancı diller bölümünde ölçeklerin ve araştırma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formunun uygulanabilmesi için üniversite rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Bknz. EK-2) Ölçekler, 2018-2019 Bahar Yarıyılında öğrencilere araştırmaçı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın amacı katılımcılara açık bir biçimde anlatılmış ve araştırmanın uygulama süreci tamamen gönüllülük ilkesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçekleri ve kişisel bilgi formunu cevaplandırmak için gerekli süre yaklaşık 20 dakikadır. Veri toplama sürecinde 605 veri elde edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde betimsel analizler (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans analizleri), normallik analizleri (basıklık ve çarpıklık değerleri), fark testleri (t-testi, ANOVA), Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi ve yol analizi (path analysis) kullanılmıştır. Betimsel analizler, normallik analizleri, fark testleri, korelasyon analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı, yol analizi ise AMOS paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

## 4. BULGULAR

#### 4.1. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygısı Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ve yabancı dil kaygısının faktörleri olan konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerine ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’te verilmiştir.

Tablo 4.1

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörleri	$\bar{x}$	SS
1. Konuşma Kaygısı	2,59	,96
2. Başarısızlık Kaygısı	2,32	,84
3. Özgüven	3,10	,86
Yabancı Dil Kaygısı Toplam Puan	2,63	,76

n=605

Tabloda verildiği gibi ölçeğin konuşma kaygısı faktörünün puan ortalaması  $\bar{X} = 2,59$ , başarısızlık kaygısı faktörünün puan ortalaması  $\bar{X} = 2,32$  ve özgüven faktörünün puan ortalaması  $\bar{X} = 3,10$ , olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde yabancı dil kaygısının başarısızlık kaygısı faktörlerinde düşük düzeyde, konuşma kaygısı ve özgüven faktöründe ise orta olduğu ifade edilebilir. Yabancı dil kaygısı ölçeğinin en yüksek puan ortalaması özgüven faktöründe ( $\bar{X} = 3,10$ ), en düşük puan ortalaması başarısızlık kaygısı faktöründe ( $\bar{X} = 2,32$ ) olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı dil kaygısı ölçeğinin toplam puan ortalamasının  $\bar{X} = 2,63$  olduğu ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

## 4.2. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Dersinde Katılım Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerine (duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım) yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2’de incelenmektedir.

Tablo 4.2

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktörleri	$\bar{x}$	SS
1. Duyuşsal Katılım	3,26	,76
2. Bilişsel Katılım	3,25	,67
3. Sosyal Katılım	3,21	,73
Yabancı Dil Dersinde Katılım Toplam Puan	3,24	,58

n=605

Yabancı dil dersinde katılım ölçeğinin duyuşsal katılım faktörünün puan ortalaması  $\bar{X}=3,26$ , bilişsel katılım faktörünün puan ortalaması  $\bar{X}=3,25$  ve sosyal katılım faktörünün puan ortalaması  $\bar{X}=3,21$  olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde tüm faktörlerdeki katılımın orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Yabancı dil dersinde katılım ölçeğinin toplam puan ortalamasının  $\bar{X}= 3,24$  olduğu ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil dersinde katılım düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

## 4.3. Ölçeklerin Güvenirliklerine İlişkin Bulgular

### 4.3.1. Yabancı dil kaygısı ölçeği güvenirlilik analizleri

Yabancı Dil Kaygısı ölçeği ve faktörlerinin güvenirlilik analizi iç tutarlılık yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam ve faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Tablo 4.3.

*Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1. Konuşma Kaygısı	8	,91
2. Başarısızlık Kaygısı	5	,77
3. Özgüven	4	,64
Toplam		,90

n= 605

Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alfa sayısı ,64 ile ,91 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel alfa değeri ise ,90 olarak bulunmuştur. Alfa değerinin ,70'ten yüksek olması iç tutarlık için beklenen bir koşuldur. Öte yandan, psikolojik değişkenlerin çeşitliliğinden dolayı aldıkları alfa değerlerinin ,70'in altına düşebileceğini belirtmektedir (Kline, 1999, s. 578). Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

**4.3.2. Yabancı dil dersinde katılım ölçeği güvenilirlik analizleri**

Yabancı Dil Kaygısı ölçeği ve faktörlerinin güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizinin sonuçlarına göre ölçeğin toplam ve faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4

*Yabancı Dil Dersinde Katılım Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alfa Değerleri*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1. Duyuşsal Katılım	6	,82
2. Bilişsel Katılım	7	,73
3. Sosyal Katılım	5	,65
Toplam		,86

n= 605

Yabancı dil dersinde katılım ölçeğinin faktörlerinin Cronbach Alfa sayısı ,65 ile ,82 arasında yer almaktadır. Genel Alfa değeri ise ,86 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin yeterli düzeyde bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.4. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Dersinde Katılım Düzeyleri Puan Ortalamalarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın verileri için uygun analiz türünün belirlenmesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla değişkenlerin çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre değişkenlerin çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin arasında yer almayan değişkenlerin normal dağılımdan uzaklaştığı belirtilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013, s. 70).

##### 4.4.1. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde, yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Ölçek ve faktör toplam puanları yapılan normallik testi sonucuna göre normal dağılmaktadır. Bu nedenle bir değişkenin iki kategorili süreksiz değişkene göre puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.5'te görülmektedir.

Tablo 4.5

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
1. Yabancı Dil Kaygısı	Erkek	428	2,52	,75	603	-5,509	,000
	Kadın	177	2,89	,73			
2. Konuşma Kaygısı	Erkek	428	2,45	,91	603	-5,779	,000
	Kadın	177	2,93	,99			
3. Başarısızlık Kaygısı	Erkek	428	2,26	,85	603	-2,618	,009
	Kadın	177	2,46	,83			
4. Özgüven	Erkek	428	2,99	,87	603	-4,589	,000
	Kadın	177	3,34	,80			

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven değişkenlerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ( $p < ,05$ ). Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin puan ortalamaları incelendiğinde



kadınların puan ortalamalarının erkeklere nazaran yüksek olduğu böylece bu farkın kadınların lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

**4.4.2. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını belirlemek üzere t-testi yapılmıştır. Değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları tablo 4.6'da sunulmaktadır.

Tablo 4.6

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktörlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
1. Yabancı Dil Dersinde Katılım	Erkek	428	3,22	,58	603	-1,098	,273
	Kadın	177	3,28	,58			
2. Duyuşsal Katılım	Erkek	428	3,21	,77	603	-2,265	,024
	Kadın	177	3,36	,72			
3. Bilişsel Katılım	Erkek	428	3,24	,67	603	-,429	,668
	Kadın	177	3,27	,65			
4. Sosyal Katılım	Erkek	428	3,21	,72	603	,194	,846
	Kadın	177	3,20	,77			

Yabancı dil dersinde katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılımın cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Öte yandan, duyuşsal katılım faktörünün cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmektedir. Duyuşsal katılım puan ortalamalarının kadınlarda daha yüksek olduğu ve bundan dolayı bu farkın kadınların lehine anlamlı olduğu ifade edilebilir.

#### 4.4.3. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının

##### öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Tablo 4.7

*İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Seviyeler	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Kaygısı	Başlangıç	262	2,76	,74
	Başlangıç üstü	269	2,58	,75
	Alt orta	74	2,35	,78
Konuşma Kaygısı	Başlangıç	262	2,66	,90
	Başlangıç üstü	269	2,57	1,01
	Alt orta	74	2,40	,96
Başarısızlık Kaygısı	Başlangıç	262	2,52	,87
	Başlangıç üstü	269	2,20	,78
	Alt orta	74	2,03	,82
Öz-güven	Başlangıç	262	3,24	,84
	Başlangıç üstü	269	3,08	,84
	Alt orta	74	2,66	,90

Tablo 4.7’de yer aldığı gibi yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin ortalamalarının en yüksek başlangıç düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 4.8’de ANOVA testiyle gösterilmektedir.

Tablo 4.8

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Yabancı Dil Kaygısı	Gruplar Arası	10,561	2	5,281	9,219	,000	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	344,823	602	,573			
	Toplam	355,384	604				
Konuşma Kaygısı	Gruplar Arası	4,156	2	2,078	2,248	,106	
	Gruplar İçi	556,417	602	,924			-
	Toplam	560,573	604				
Başarısızlık Kaygısı	Gruplar Arası	21,240	2	10,620	15,413	,000	1-2, 1-3
	Gruplar İçi	414,802	602	,689			
	Toplam	436,041	604				
Özgüven	Gruplar Arası	19,358	2	9,679	13,342	,000	1-2, 2-3
	Gruplar İçi	436,741	602	,725			
	Toplam	456,100	604				

p<,05

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere yabancı dil kaygısı [ $F_{(2,602)}=9,219$ ,  $p<,05$ ], başarısızlık kaygısı [ $F_{(2,602)}=15,413$ ,  $p<,05$ ] ve özgüven [ $F_{(2,602)}=13,342$ ,  $p<,05$ ] faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Konuşma kaygısında ise İngilizce seviye gruplarına göre bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(2,602)}=2,248$ ,  $p>,05$ ]. Yabancı dil kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerindeki bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak amacıyla varyansların homojenliği sağlandığından Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonuçlarına göre, yabancı dil kaygısı başlangıç düzeyi ve başlangıç üstü düzeyi arasında ve aynı şekilde başlangıç düzeyiyle alt orta düzey arasında, başlangıç düzeyinin lehine olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık kaygısı değişkeninin Scheffe testi sonucu incelendiğinde başlangıç düzeyi ve başlangıç üstü düzeyi karşılaştırıldığında ve aynı şekilde başlangıç düzeyiyle alt orta düzey karşılaştırıldığında başlangıç düzeyinin lehine olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Son olarak, özgüven faktöründe başlangıç seviyesi ve alt orta seviye arasında başlangıç seviyesinin lehine, başlangıç üstü ve alt orta arasında başlangıç üstü seviyesi lehine farklılık elde edilmiştir.

**4.4.4. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektedir. Bu amaçla, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.9’da bulunmaktadır.

Tablo 4.9

*İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları*

	Seviyeler	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Başlangıç	262	3,22	,60
	Başlangıç üstü	269	3,21	,57
	Alt orta	74	3,44	,52
Duyuşsal Katılım	Başlangıç	262	3,25	,75
	Başlangıç üstü	269	3,23	,78
	Alt orta	74	3,36	,71
Bilişsel Katılım	Başlangıç	262	3,23	,67
	Başlangıç üstü	269	3,20	,66
	Alt orta	74	3,50	,64
Sosyal Katılım	Başlangıç	262	3,17	,76
	Başlangıç üstü	269	3,17	,71
	Alt orta	74	3,46	,66

Tablo 4.9’a göre Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin ortalamalarının en yüksek alt orta seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 4.10’daki ANOVA testinde yer almaktadır.

Tablo 4.10

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Gruplar Arası	3,405	2	1,702	4,980	,007	3-2, 3-1
	Gruplar İçi	205,786	602	,342			
	Toplam	209,190	604				
Duyuşsal Katılım	Gruplar Arası	,987	2	,494	,849	,428	-
	Gruplar İçi	350,038	602	,581			
	Toplam	351,026	604				
Bilişsel Katılım	Gruplar Arası	5,172	2	2,586	5,829	,003	3-2, 3-1
	Gruplar İçi	267,056	602	,444			
	Toplam	272,228	604				
Sosyal Katılım	Gruplar Arası	5,212	2	2,606	4,886	,008	3-2, 3-1
	Gruplar İçi	321,037	602	,533			
	Toplam	326,249	604				

$p < ,05$

Görüldüğü üzere yabancı dil dersinde katılım [ $F_{(2,602)}=4,980$ ,  $p < ,05$ ], bilişsel katılım [ $F_{(2,602)}=5,829$ ,  $p < ,05$ ] ve sosyal katılım [ $F_{(2,602)}=4,886$ ,  $p < ,05$ ] faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Duyuşsal katılım faktöründe İngilizce seviye gruplarına göre bir farklılık gözlemlenmemiştir [ $F_{(2,602)}=,849$ ,  $p > ,05$ ]. Gruplar arasındaki farklılığın hangi grubun lehine olduğunu saptamak için uygulanan Scheffe testi sonuçlarına göre yabancı dil dersinde katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım, başlangıç ve alt orta seviye arasında alt orta seviye, başlangıç üstüyle alt orta seviye arasında aynı şekilde alt orta seviye lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

#### **4.4.5. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin farklılaşmasının incelendiği diğer bir demografik değişken öğrencilerin öğrenim görecekları bölümleridir. Bu amaçla değişkenlere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin öğrencilerin öğrenim görecekları bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.11'de gösterilmektedir.

Tablo 4.11

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Bölümler	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Kaygısı	Bilgisayar Müh.	57	2,57	,75
	Elektrik E. Müh.	160	2,59	,77
	Makine Müh.	200	2,55	,77
	Mimarlık	90	2,75	,66
	Uluslararası İliş.	98	2,79	,81
Konuşma Kaygısı	Bilgisayar Müh.	57	2,64	,92
	Elektrik E. Müh.	160	2,53	,94
	Makine Müh.	200	2,47	,96
	Mimarlık	90	2,70	,88
	Uluslararası İliş.	98	2,82	,03
Başarısızlık Kaygısı	Bilgisayar Müh.	57	2,14	,80
	Elektrik E. Müh.	160	2,25	,87
	Makine Müh.	200	2,31	,87
	Mimarlık	90	2,45	,73
	Uluslararası İliş.	98	2,44	,85
Özgüven	Bilgisayar Müh.	57	2,96	,87
	Elektrik E. Müh.	160	3,15	,93
	Makine Müh.	200	2,99	,82
	Mimarlık	90	3,23	,79
	Uluslararası İliş.	98	3,19	,88

Tablo 4.11’de yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ölçek ve faktör ortalamalarının bölüme göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Yabancı Dil	Gruplar Arası	5,721	4	1,430	2,454	,045	5-2
Kaygısı	Gruplar İçi	349,663	600	,583			5-3
	Toplam	355,384	604				4-3

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Konuşma Kaygısı	Gruplar Arası	9,545	4	2,386	2,598	,035	5-2, 5-3
	Gruplar İçi	551,028	600	,918			
	Toplam	560,573	604				
Başarısızlık Kaygısı	Gruplar Arası	5,573	4	1,393	1,942	,102	
	Gruplar İçi	430,469	600	,717			
	Toplam	436,041	604				
Özgüven	Gruplar Arası	5,878	4	1,469	1,958	,099	
	Gruplar İçi	450,222	602	,750			
	Toplam	456,100	604				

\*p<,05

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar yabancı dil kaygısı [ $F_{(4,600)}=2,454$ ,  $p<,05$ ] ve konuşma kaygısı faktörünün [ $F_{(4,600)}=2,598$ ,  $p<,05$ ] öğrencilerin bölümlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Başarısızlık kaygısı [ $F_{(4,600)}=1,942$ ,  $p>,05$ ] ve özgüven faktörlerinde [ $F_{(4,600)}=1,958$ ,  $p>,05$ ] böyle bir farklılık elde edilmemiştir. Yabancı dil kaygısının ve konuşma kaygısındaki farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc testlerden LSD kullanılmıştır. Sonuçlar yabancı dil kaygısının elektronik mühendisliği ve uluslararası ilişkiler bölümü arasında uluslararası ilişkiler bölümünün lehine, makine mühendisliği ve mimarlık arasında mimarlık lehine ve makine mühendisliği uluslararası ilişkiler bölümü arasında uluslararası ilişkiler bölümü lehine farklılık saptanmıştır. Konuşma kaygısıyla ilgili ise kaygının elektronik mühendisliği ve uluslararası ilişkiler bölümü arasında uluslararası ilişkiler bölümünün lehine ve makine mühendisliği uluslararası ilişkiler bölümü arasında uluslararası ilişkiler bölümü lehine farklılık tespit edilmiştir.

#### **4.4.6. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin bölümlerine göre farklılaşması incelenmiştir. Tek yönlü varyans analiziyle gerçekleştirilen uygulama için

yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılımın bölümlere göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.13'te yer almaktadır.

Tablo 4.13

*Öğrencilerin Bölüme Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları*

	Bölümler	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Bilgisayar Müh.	57	3,37	,06
	Elektrik E. Müh.	160	3,15	,04
	Makine Müh.	200	3,24	,04
	Mimarlık	90	3,24	,05
	Uluslararası İliş.	98	3,31	,05
Duyuşsal Katılım	Bilgisayar Müh.	57	3,40	,08
	Elektrik E, Müh.	160	3,16	,06
	Makine Müh.	200	3,26	,05
	Mimarlık	90	3,22	,08
	Uluslararası İliş.	98	3,35	,06
Bilişsel Katılım	Bilgisayar Müh.	57	3,43	,08
	Elektrik E, Müh.	160	3,19	,05
	Makine Müh.	200	3,21	,05
	Mimarlık	90	3,27	,06
	Uluslararası İliş.	98	3,32	,06
Sosyal Katılım	Bilgisayar Müh.	57	3,25	,08
	Elektrik E, Müh.	160	3,10	,06
	Makine Müh.	200	3,25	,05
	Mimarlık	90	3,21	,07
	Uluslararası İliş.	98	3,27	,07

Tablo 4.13 yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerini göstermektedir. Ölçek ve faktör ortalamalarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları tablo 4.14'te yer almaktadır.



Tablo 4.14

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Bölüme Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler		Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Yabancı Dil	Gruplar Arası	2,761	4	,690	2,006	,092	
Dersinde	Gruplar İçi	206,429	600	,344			-
Katılım	Toplam	209,190	604				
Duyuşsal	Gruplar Arası	3,469	4	,867	1,497	,201	
Katılım	Gruplar İçi	347,557	600	,579			-
	Toplam	351,026	604				
Bilişsel	Gruplar Arası	3,388	4	,847	1,890	,111	
Katılım	Gruplar İçi	268,840	600	,448			-
	Toplam	272,228	604				
Sosyal Katılım	Gruplar Arası	3,007	4	,752	1,395	,234	
	Gruplar İçi	323,242	602	,539			-
	Toplam	326,249	604	,690			

p<,05

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin ANOVA testi sonuçları, yabancı dil dersinde katılım [ $F_{(4,600)}=2,006$ ,  $p>,05$ ], duyuşsal katılım [ $F_{(4,600)}=1,497$ ,  $p>,05$ ], bilişsel katılım [ $F_{(4,600)}=1,890$ ,  $p>,05$ ] ve sosyal katılım [ $F_{(4,600)}=1,395$ ,  $p>,05$ ] faktörlerinde herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığını göstermektedir.

#### **4.4.7. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşması incelenmiştir. Değişkenlere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.15'te gösterilmektedir.

Tablo 4.15

*Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Okul Türleri	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Kaygısı	Açık Öğretim Lisesi	13	2,92	,86
	Anadolu Lisesi	369	2,62	,77
	Fen Lisesi	83	2,59	,72
	Meslek Lisesi	51	2,79	,83
	Öğretmen Lisesi	30	2,67	,71
	Özel Lise	12	2,75	,73
	Temel Lise	47	2,49	,71
Konuşma Kaygısı	Açık Öğretim Lisesi	13	2,83	1,09
	Anadolu Lisesi	369	2,57	,96
	Fen Lisesi	83	2,53	,97
	Meslek Lisesi	51	2,82	1,03
	Öğretmen Lisesi	30	2,62	1,00
	Özel Lise	12	2,81	,87
	Temel Lise	47	2,47	,82
Başarısızlık Kaygısı	Açık Öğretim Lisesi	13	2,75	,86
	Anadolu Lisesi	369	2,31	,85
	Fen Lisesi	83	2,24	,74
	Meslek Lisesi	51	2,51	,95
	Öğretmen Lisesi	30	2,25	,80
	Özel Lise	12	2,41	,99
	Temel Lise	47	2,22	,81
Özgüven	Açık Öğretim Lisesi	13	3,32	,85
	Anadolu Lisesi	369	3,09	,86
	Fen Lisesi	83	3,16	,89
	Meslek Lisesi	51	3,05	,95
	Öğretmen Lisesi	30	3,30	,65
	Özel Lise	12	3,06	,82
	Temel Lise	47	2,86	,86

Tablo 4.15'te yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Yabancı dil kaygısı ve faktör ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları tablo 4.16'da gösterilmektedir.

Tablo 4.16

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması				
Yabancı Dil Kaygısı	Gruplar Arası	3,708	6	,618	1,051	,391		
	Gruplar İçi	351,676	598	,588				-
	Toplam	355,384	604					
Konuşma Kaygısı	Gruplar Arası	5,244	6	,874	,941	,465		
	Gruplar İçi	555,329	598	,929				-
	Toplam	560,573	604					
Başarısızlık Kaygısı	Gruplar Arası	5,605	6	,934	1,298	,256		
	Gruplar İçi	430,436	598	,720				-
	Toplam	436,041	604					
Özgüven	Gruplar Arası	4,985	6	,831	1,101	,360		
	Gruplar İçi	451,115	598	,754				-
	Toplam	456,100	604					

p<,05

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu yabancı dil kaygısı [ $F_{(6,598)}=1,051$ ,  $p>,05$ ], konuşma kaygısı [ $F_{(6,598)}=,941$ ,  $p>,05$ ], başarısızlık kaygısı [ $F_{(6,598)}=1,298$ ,  $p>,05$ ] ve özgüven [ $F_{(6,598)}=1,101$ ,  $p>,05$ ], faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği saptanmıştır.

#### **4.4.8. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Bu alt problemde yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşması incelenmiştir. Bu farklılıkların saptanması amacıyla değişkenler tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) analiz edilmiştir. Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.17’de gösterilmektedir.

Tablo 4.17

*Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları*

	Okul Türleri	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Açık Öğretim Lisesi	13	3,21	,51
	Anadolu Lisesi	369	3,22	,60
	Fen Lisesi	83	3,15	,55
	Meslek Lisesi	51	3,39	,60
	Öğretmen Lisesi	30	3,30	,68
	Özel Lise	12	3,45	,30
	Temel Lise	47	3,32	,53
Duyuşsal Katılım	Açık Öğretim Lisesi	13	3,20	,68
	Anadolu Lisesi	369	3,25	,77
	Fen Lisesi	83	3,15	,72
	Meslek Lisesi	51	3,42	,80
	Öğretmen Lisesi	30	3,24	,94
	Özel Lise	12	3,54	,49
	Temel Lise	47	3,29	,64
Bilişsel Katılım	Açık Öğretim Lisesi	13	3,25	,58
	Anadolu Lisesi	369	3,23	,68
	Fen Lisesi	83	3,17	,61
	Meslek Lisesi	51	3,34	,68
	Öğretmen Lisesi	30	3,27	,66
	Özel Lise	12	3,44	,59
	Temel Lise	47	3,41	,70
Sosyal Katılım	Açık Öğretim Lisesi	13	3,16	,65
	Anadolu Lisesi	369	3,17	,74
	Fen Lisesi	83	3,13	,70
	Meslek Lisesi	51	3,42	,72
	Öğretmen Lisesi	30	3,41	,79
	Özel Lise	12	3,38	,41
	Temel Lise	47	3,22	,72

Tablo 4.17’de yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Ölçek ve faktör ortalamalarının öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmektedir.

Tablo 4.18

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Gruplar Arası	2,857	6	,476	1,380	,220	-
	Gruplar İçi	206,333	598	,345			
	Toplam	209,190	604				
Duyuşsal Katılım	Gruplar Arası	3,443	6	,574	,987	,433	-
	Gruplar İçi	347,583	598	,581			
	Toplam	351,026	604				
Bilişsel Katılım	Gruplar Arası	2,684	6	,447	,992	,429	-
	Gruplar İçi	269,544	598	,451			
	Toplam	272,228	604				
Sosyal Katılım	Gruplar Arası	4,841	6	,807	1,501	,175	-
	Gruplar İçi	321,408	598	,537			
	Toplam	326,249	604	,476			

p<,05

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin mezun olduğu okul türüne göre farklılaşmasını inceleyen ANOVA testi sonuçlarına göre yabancı dil dersinde katılım [ $F_{(6,598)}=1,380$ ,  $p>,05$ ], duyuşsal katılım [ $F_{(6,598)}=,987$ ,  $p>,05$ ], bilişsel katılım [ $F_{(6,598)}=,992$ ,  $p>,05$ ] ve sosyal katılım [ $F_{(6,598)}=1,501$ ,  $p>,05$ ], faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği saptanmıştır.

#### **4.4.9. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve faktörlerinin öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşması incelenmiştir. Değişkenlere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.19’da gösterilmektedir.

Tablo 4.19

*Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Sıklık	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil	Hiç	44	3,11	,69
Kaygısı	Nadiren	216	2,80	,75
	Bazen	272	2,56	,69
	Genellikle	65	2,20	,80
	Her zaman	8	1,46	,34
Konuşma	Hiç	44	3,08	,99
Kaygısı	Nadiren	216	2,78	,99
	Bazen	272	2,49	,84
	Genellikle	65	2,18	1,03
	Her zaman	8	1,45	,61
Başarısızlık	Hiç	44	2,68	,79
Kaygısı	Nadiren	216	2,42	,84
	Bazen	272	2,31	,83
	Genellikle	65	1,88	,77
	Her zaman	8	1,32	,41
Özgüven	Hiç	44	3,71	,74
	Nadiren	216	3,30	,78
	Bazen	272	2,99	,82
	Genellikle	65	2,62	,91
	Her zaman	8	1,65	,56

Tablo 4.19’da yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Ölçek ve faktör ortalamalarının öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Yabancı Dil Kaygısı	Gruplar Arası	40,811	4	10,203	19,460	,000	1-3, 1-4, 1-5,
	Gruplar İçi	314,574	600	,524			2-3, 2-4, 2-5,
	Toplam	355,384	604				3-4, 3-5, 4-5
Konuşma Kaygısı	Gruplar Arası	42,353	4	10,588	12,259	,000	1-3, 1-4, 1-5,
	Gruplar İçi	518,220	600	,864			2-3, 2-4, 2-5,
	Toplam	560,573	604				3-5,1-2, 3-4
Başarısızlık Kaygısı	Gruplar Arası	28,097	4	7,024	10,331	,000	1-4, 1-5, 2-4,
	Gruplar İçi	407,944	600	,680			2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	436,041	604				
Özgüven	Gruplar Arası	60,363	4	15,091	22,880	,000	1-3, 1-4, 1-5,
	Gruplar İçi	395,737	600	,660			2-3, 2-4, 2-5,
	Toplam	456,100	604				3-4, 3-5, 4-5

p<,05

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu yabancı dil kaygısı [ $F_{(4,600)}=19,460$ ,  $p<,05$ ], konuşma kaygısı [ $F_{(4,600)}=12,259$ ,  $p<,05$ ], başarısızlık kaygısı [ $F_{(4,600)}=10,331$ ,  $p<,05$ ] ve özgüven [ $F_{(4,600)}=22,880$ ,  $p<,05$ ] faktörlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Yabancı dil kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinde gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe, konuşma kaygısı faktörü içinse homojenlik testi sonucu varyansların eşitliği varsayılmadığından Tamhane testi uygulanmıştır. Buna göre, yabancı dil kaygısı ve özgüven faktöründe farklılığın yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve bazen kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve genellikle kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar arasında yine hiç kullanmayanlar lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve bazen kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine ve yine yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar arasında

## PDF Eraser Free

nadiren kullananlar lehine olduğu saptanmıştır. Yabancı dili sosyal yaşamda bazen kullananların genellikle ve her zaman kullanan gruplarla karşılaştırıldığında farklılığın bazen kullananların lehine olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak yabancı dili sosyal yaşamlarında genellikle ve her zaman kullananlar arasında farklılık genellikle kullananlar lehinedir.

Konuşma kaygısında ise farklılığın yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve nadiren kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve bazen kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve genellikle kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar arasında yine hiç kullanmayanlar lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve bazen kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine ve yine yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine olduğu saptanmıştır. Yabancı dili sosyal yaşamda bazen kullananların genellikle ve her zaman kullanan gruplarla karşılaştırıldığında farklılığın bazen kullananların lehine olduğu gözlemlenmiştir.

Başarısızlık kaygısı faktöründe gözlemlenen farklılık ise yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve genellikle kullananlar arasında hiç kullanmayanlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar arasında yine hiç kullanmayanlar lehine olarak belirlenmiştir. Ayrıca, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine ve yine yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine olduğu saptanmıştır. Yabancı dili sosyal yaşamda bazen kullananların genellikle ve her zaman kullanan gruplarla karşılaştırıldığında farklılığın bazen kullananların lehine olduğu gözlemlenmiştir.

#### **4.4.10. Yabancı dil dersinde katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşması incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanan değişkenlere yönelik olarak öğrencilerin sosyal yaşamda



yabancı dili kullanım sıklıklarına göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.21’de gösterilmektedir.

Tablo 4.21

*Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları*

	Sıklık	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil	Hiç	44	2,88	,47
Dersinde Katılım	Nadiren	216	3,12	,58
	Bazen	272	3,33	,56
	Genellikle	65	3,44	,56
	Her zaman	8	3,80	,63
	Duyuşsal Katılım	Hiç	44	2,68
Duyuşsal Katılım	Nadiren	216	3,13	,73
	Bazen	272	3,38	,74
	Genellikle	65	3,47	,71
	Her zaman	8	3,75	,68
	Bilişsel Katılım	Hiç	44	3,02
Nadiren		216	3,14	,67
Bazen		272	3,32	,63
Genellikle		65	3,40	,70
Her zaman		8	3,92	,76
Sosyal Katılım	Hiç	44	2,93	,63
	Nadiren	216	3,08	,75
	Bazen	272	3,28	,71
	Genellikle	65	3,47	,62
	Her zaman	8	3,70	1,05

Tablo 4.21’de yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri incelendiğinde yabancı dili sosyal yaşamda kullanma sıklığı arttıkça katılımın da arttığı gözlemlenmektedir. Ölçek ve faktör ortalamalarının öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4.22

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Öğrencilerin Sosyal Yaşamda Yabancı Dili Kullanım Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Yabancı Dil	Gruplar Arası	15,935	4	3,984	12,369	,000	3-1,4-1
Dersinde	Gruplar İçi	193,255	600	,322			5-1, 3-2
Katılım	Toplam	209,190	604				4-2, 5-2
Duyuşsal	Gruplar Arası	26,932	4	6,733	12,465	,000	2-1,3-1
Katılım	Gruplar İçi	324,094	600	,540			4-1,5-1
	Toplam	351,026	604				3-2,4-2
Bilişsel	Gruplar Arası	11,229	4	2,807	6,454	,000	5-1,5-2
Katılım	Gruplar İçi	260,999	600	,435			
	Toplam	272,228	604				
Sosyal	Gruplar Arası	14,505	4	3,626	6,979	,000	3-1,4-1
Katılım	Gruplar İçi	311,744	600	,520			3-2,4-2
	Toplam	326,249	604				

p<,05

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu yabancı dil dersinde katılım [ $F_{(4,600)}=12,369$ ,  $p<,05$ ], duyuşsal katılım [ $F_{(4,600)}=12,465$ ,  $p<,05$ ], bilişsel katılım [ $F_{(4,600)}=6,454$ ,  $p<,05$ ] ve sosyal katılım [ $F_{(4,600)}=6,979$ ,  $p<,05$ ] faktörlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım faktörlerinde gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe, sosyal katılım faktörü içinse homojenlik testi sonucu varyansların eşitliği varsayılmadığından Tamhane testi uygulanmıştır.

Yabancı dil dersinde katılım ve sosyal katılım faktöründe farklılığın yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve bazen kullananlar arasında bazen kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve genellikle kullananlar arasında genellikle kullananlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve bazen kullananlar arasında bazen kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında genellikle kullananlar lehine olduğu saptanmıştır.

Bilişsel katılım faktöründe yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar arasında her zaman kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve her zaman kullananlar arasında her zaman kullananlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Duyuşsal katılım faktöründe yabancı dili sosyal yaşamda hiç kullanmayanlar ve nadiren kullananlar arasında nadiren kullananlar lehine, hiç kullanmayanlar ve bazen kullananlar arasında bazen kullananlar lehine, hiç kullanmayanlar ve genellikle kullananlar arasında genellikle kullananlar lehine ve hiç kullanmayanlar ve her zaman kullananlar arasında her zaman kullananlar lehine olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve bazen kullananlar arasında bazen kullananlar lehine, yabancı dili sosyal yaşamda nadiren kullananlar ve genellikle kullananlar arasında genellikle kullananlar lehine olduğu saptanmıştır.

#### **4.4.11. Yabancı dil kaygı düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin öğrencilerin sınıf içi performans algılarına göre farklılaşması incelenmiştir. Değişkenlere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin öğrencilerin sınıf içi performans algılarına göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.23'te gösterilmektedir.

Tablo 4.23

#### *Algılanan Performansa Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Algılanan Performans	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Kaygısı	Çok zayıf	37	3,26	,76
	Zayıf	113	3,00	,63
	Orta	263	2,75	,70
	İyi	156	2,20	,60
	Çok İyi	36	1,83	,70
Konuşma Kaygısı	Çok zayıf	37	3,27	1,11
	Zayıf	113	2,97	,84
	Orta	263	2,73	,90
	İyi	156	2,13	,79
	Çok İyi	36	1,71	,78

Tablo 4.23 (Devam)

*Algılanan Performansa Göre Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Ortalamaları*

	Algılanan Performans	N	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>
Başarısızlık Kaygısı	Çok zayıf	37	2,85	,75
	Zayıf	113	2,58	,83
	Orta	263	2,42	,81
	İyi	156	1,96	,74
	Çok İyi	36	1,76	,83
Özgüven	Çok zayıf	37	3,75	,84
	Zayıf	113	3,58	,74
	Orta	263	3,19	,77
	İyi	156	2,65	,70
	Çok İyi	36	2,14	,80

Tablo 4.23'te yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Yabancı dil kaygısı ve faktör ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları tablo 4.24'de gösterilmektedir.

Tablo 4.24

*Yabancı Dil Kaygısı ve Faktör Düzeylerinin Algılanan Performansa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p	
Yabancı Dil Kaygısı	Gruplar Arası	85,267	4	21,317	47,350	,000	1-3,2-3,1-4,3-4
	Gruplar İçi	270,117	600	,450			2-4,1-5, 2-5,3-5
	Toplam	355,384	604				
Konuşma Kaygısı	Gruplar Arası	99,026	4	24,756	32,183	,000	1-4, 2-4,3-4
	Gruplar İçi	461,547	600	,769			1-5, 2-5,3-5
	Toplam	560,573	604				
Başarısızlık Kaygısı	Gruplar Arası	51,971	4	12,993	20,297	,000	1-4, 2-4, 3-4
	Gruplar İçi	384,071	600	,640			1-5, 2-5,3-5
	Toplam	436,041	604				
Özgüven	Gruplar Arası	108,923	4	27,231	47,061	,000	1-3,2-3,1-4,3-4
	Gruplar İçi	347,177	600	,579			2-4,1-5, 2-5,3-5
	Toplam	456,100	604				4-5

p<,05

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu yabancı dil kaygısı [ $F_{(4,600)}= 47,350, p<,05$ ], konuşma kaygısı [ $F_{(4,600)}= 32,183, p<,05$ ], başarısızlık kaygısı [ $F_{(4,600)}=20,297,p<,05$ ]ve özgüven [ $F_{(4,600)}=47,061, p<,05$ ] faktörlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Yabancı dil kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinde gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe, konuşma kaygısı faktörü içinse homojenlik testi sonucu varyansların eşitliği varsayılmadığından Tamhane testi uygulanmıştır.

Yabancı dil kaygısında farklılığın performanslarını çok zayıf ve orta, iyi, çok iyi algılayanlar karşılaştırıldığında çok zayıf olarak algılayanların lehine, performanslarını zayıf ve orta, iyi, çok iyi olarak algılayanlar karşılaştırıldığında zayıf olarak algılayanların lehine; performanslarını orta ve iyi, çok iyi algılayanlar karşılaştırıldığında farklılığın performanslarını orta algılayanların lehine olduğu saptanmıştır. Özgüven faktöründeki farklılığın performanslarını çok zayıf ve orta, iyi, çok iyi algılayanlar karşılaştırıldığında çok zayıf olarak algılayanların lehine, performanslarını zayıf ve orta, iyi, çok iyi olarak algılayanlar karşılaştırıldığında zayıf olarak algılayanların lehine; performanslarını orta ve iyi, çok iyi algılayanlar karşılaştırıldığında farklılığın performanslarını orta algılayanların lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf içi performanslarını iyi ve çok iyi algılayan gruplar arasında farklılık iyi olarak algılayanların lehinedir. Konuşma kaygısı ve başarısızlık kaygısı faktörlerinde performanslarını çok zayıf ve iyi, çok iyi algılayan gruplar arasında farklılığın çok zayıf algılayanlar grubu lehine olduğu, performanslarını zayıf ve iyi, çok iyi algılayan gruplar arasında farklılığın zayıf algılayanlar grubu lehine olduğu, performanslarını orta ve iyi, çok iyi algılayan gruplar arasında farklılığın orta olarak algılayanlar grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

#### **4.4.12. Yabancı dil dersi katılım düzeyleri ve faktörleri puan ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin algılanan performansa göre farklılaşması incelenmiştir. Değişkenlere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım faktörlerinin algılanan performansa göre puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.25'te gösterilmektedir.

Tablo 4.25

*Algılanan Performansa Göre Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Ortalamaları*

	Algılanan Performans	N	$\bar{x}$	$S_x$
Yabancı Dil Dersinde Katılım	Çok zayıf	37	2,64	,76
	Zayıf	113	2,83	,63
	Orta	263	3,21	,70
	İyi	156	3,62	,60
	Çok İyi	36	3,75	,70
Duyuşsal Katılım	Çok zayıf	37	2,44	1,11
	Zayıf	113	2,80	,84
	Orta	263	3,25	,90
	İyi	156	3,67	,79
	Çok İyi	36	3,81	,78
Bilişsel Katılım	Çok zayıf	37	2,77	,75
	Zayıf	113	2,92	,83
	Orta	263	3,22	,81
	İyi	156	3,54	,74
	Çok İyi	36	3,80	,83
Sosyal Katılım	Çok zayıf	37	2,69	,84
	Zayıf	113	2,75	,74
	Orta	263	3,15	,77
	İyi	156	3,67	,70
	Çok İyi	36	3,60	,80

Tablo 4.25'te yabancı dil dersi katılım ve faktörlerinin ortalamaları ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Katılım ve faktör ortalamalarının algılanan performansa göre farklılaşmasına yönelik ANOVA testi sonuçları tablo 4.26'da gösterilmektedir.

Tablo 4.26

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Algılanan Performansa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Kareler		p	Anlamlı Fark	
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Yabancı Dil	Gruplar Arası	64,103	4	16,026	66,274	,000	3-1,3-2,4-1
Dersinde	Gruplar İçi	145,087	600	,242			4-2,5-1,5-2
Katılım	Toplam	209,190	604				5-3,5-4

*Yabancı Dil Dersinde Katılım ve Faktör Düzeylerinin Algılanan Performansa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Kareler	F	p	Anlamlı Fark	
	Kaynağı	Toplamı	Sd Ortalaması				
Duyuşsal Katılım	Gruplar Arası	85,477	4	21,369	48,283	,000	3-1,3-2,4-1
	Gruplar İçi	265,549	600	,443			4-2,5-1,5-2
	Toplam	351,026	604				5-3,4-3
Bilişsel Katılım	Gruplar Arası	45,209	4	11,302	29,871	,000	3-1,3-2,4-1
	Gruplar İçi	227,019	600	,378			4-2,5-1,5-2
	Toplam	272,228	604				5-3,4-3
Sosyal Katılım	Gruplar Arası	73,450	4	18,363	43,582	,000	3-1,3-2,4-1
	Gruplar İçi	252,799	600	,421			4-2,5-1,5-2
	Toplam	326,249	604				4-3

p<,05

Yabancı dil dersinde katılım ve faktörlerinin öğrencilerin algılanan performansa göre farklılaşmasına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucu yabancı dil dersinde katılım [ $F_{(4,600)}= 66,274$ ,  $p<,05$ ], duyuşsal katılım [ $F_{(4,600)}= 48,283$ ,  $p<,05$ ], bilişsel katılım [ $F_{(4,600)}=29,871$ , $p<,05$ ] ve sosyal katılım [ $F_{(4,600)}=43,582$ , $p<,05$ ] faktörlerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Yabancı dil dersinde katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım faktörlerinde gözlemlenen anlamlı farklılığın hangi grubun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe, sosyal katılım faktörü içinse homojenlik testi sonucu varyansların eşitliği varsayılmadığından Tamhane testi uygulanmıştır.

Yabancı dil dersinde katılımıla ilgili farklılığın performanslarını orta ve zayıf, çok zayıf algılayanlar arasında orta olarak algılayanların lehine, performanslarını iyi ve çok zayıf, zayıf algılayanlar karşılaştırıldığında iyi olarak algılayanların lehine; performanslarını çok iyi ve çok zayıf, zayıf, orta, iyi algılayanlar karşılaştırıldığında performanslarını çok iyi algılayanların lehine olduğu saptanmıştır. Sosyal katılım değişkenindeki farklılığın performanslarını orta ve zayıf, çok zayıf algılayanlar arasında orta olarak algılayanların lehine, performanslarını iyi ve çok zayıf, zayıf, orta algılayanlar karşılaştırıldığında iyi olarak algılayanların lehine; performanslarını çok iyi ve çok zayıf, zayıf algılayanlar karşılaştırıldığında performanslarını çok iyi algılayanların lehine olduğu saptanmıştır. Duyuşsal ve bilişsel katılım faktörlerinde farklılığın performanslarını orta ve zayıf, çok zayıf algılayanlar arasında orta olarak

algılayanların lehine, performanslarını iyi ve çok zayıf, zayıf, orta algılayanlar karşılaştırıldığında iyi olarak algılayanların lehine; performanslarını çok iyi ve çok zayıf, zayıf algılayanlar karşılaştırıldığında performanslarını çok iyi algılayanların lehine olduğu saptanmıştır. Ayrıca, performanslarını çok iyi ve orta algılayanlar karşılaştırıldığında farklılık çok iyi algılayanların lehinedir.

#### 4.5. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı Faktörleri, Öğrenci Katılımı Faktörleri ve İngilizce Başarısı Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Yabancı dil kaygısı ve faktörleri, yabancı dil dersinde katılım ve faktörleri, akademik başarı arasındaki ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Tablo 4.27’de toplam ve faktörlere ilişkin puan ortalamaları arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Tablo 4.27

*Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Sınıfında Katılım Faktörleri Puanları ve Akademik Başarı Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi*

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7
1.Konuşma Kaygısı	-						
2. Başarısızlık Kaygısı	,554**	-					
3. Özgüven	,568**	,468**	-				
4. Duyuşsal Katılım	-,235**	-,264**	-,438**	-			
5. Bilişsel Katılım	-,198**	-,196**	-,349**	,435**	-		
6. Sosyal Katılım	-,231**	-,168**	-,275**	,461**	,498**	-	
7. Akademik Başarı	-,334**	-,371**	-,387**	,347**	,255**	,166**	-

\*\* p<,01, n=605

Yabancı dil kaygısının faktörlerinden biri olan konuşma kaygısı ve yabancı dil dersinde katılımın faktörlerinden sosyal katılım [r=-,23], duyuşsal katılım [r=-,23], bilişsel katılım [r=-,19] ve akademik başarı [r=-,33] arasında negatif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Yabancı dil kaygısının diğer bir faktörü olan başarısızlık kaygısının yabancı dil dersinde katılımın faktörlerinden sosyal katılım [r=-,16], duyuşsal katılım [r=-,26], bilişsel katılım [r=-,19] ve akademik başarıyla [r=-,37] negatif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Son olarak özgüven faktörüyle aynı şekilde sosyal katılım [r=-,27], duyuşsal katılım [r=-,43], bilişsel katılım [r=-,34] ve akademik başarı [r=-,38] arasında negatif



yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Yabancı dil dersinde katılımın faktörü olan duyuşsal katılım ve akademik başarı [ $r=,34$ ] arasında; bilişsel katılım ve akademik başarı [ $r=,25$ ] arasında ve sosyal katılımı akademik başarı [ $r=,16$ ] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

#### **4.6. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısı İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Bulgular**

Yabancı dil kaygısı ve faktörlerinin (konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı, özgüven) İngilizce başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla regresyon analizi uygulanmıştır. İlk olarak yabancı dil kaygısının İngilizce başarıları üzerindeki etkisini saptamak üzere basit regresyon analizi uygulanmıştır. Yabancı dil kaygısı bağımsız değişken, İngilizce başarıları ise bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır

Tablo 4.28

*Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarıları Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları*

Bağımsız Değişken	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Beta	t	p
Yabancı Dil Kaygısı	,42	,17	,17	-,420	-11,422	,000

Tabloda görüldüğü üzere yabancı dil kaygısı İngilizce başarıları negatif yönde etkilemektedir ( $p<,05$ ). Elde edilen değerler yabancı dil kaygısının İngilizce başarıları %17 açıkladığını göstermektedir.

##### **4.6.1. Yabancı dil kaygısı faktörlerinin İngilizce başarıları yordamasına yönelik bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi yabancı dil kaygısı faktörleri olan konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven faktörlerinin İngilizce başarıları nasıl yordadığıyla ilgilenmektedir. Bu durumu test etmek amacıyla Çoklu Regresyon uygulanmıştır. Çoklu regresyon için çoklu bağlantı probleminin düşünülmesi gerekmektedir. Bu araştırmada bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı olup olmadığını bulmak üzere Variance Inflationary Factor (VIF) analizi yapılmış ve çoklu bağlantı saptanmamıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 35). Ayrıca, verilerin normalliğinin test edilmesinde çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş bu

değerler -1 ve +1 arasında kaldığından verinin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Tablo 4.29'da Yabancı dil kaygısı faktörlerinin İngilizce başarısını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.29

*Yabancı Dil Kaygısı Faktörlerinin İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları*

İngilizce Başarısı	B	SHb	$\beta$	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	89,735	1,916		46,826	,000		
Konuşma Kaygısı	-1,084	,672	-,078	-1,612	,108	,572	1,749
Başarısızlık Kaygısı	-3,394	,710	-,215	-4,777	,000	,658	1,519
Özgüven	-3,740	,703	-,242	-5,323	,000	,643	1,554

$r=,44$   $r^2=,20$   $F(3,601)= 49,943$

Tabloda görüldüğü üzere konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven birlikte İngilizce başarısını anlamlı bir şekilde negatif yönde yordamaktadır. Başarı düzeyini anlamlı bir şekilde yordayan değişkenler başarısızlık kaygısı ve özgüvendir. Bu iki değişken birlikte İngilizce başarı puanındaki değişimin %20'sini açıklamaktadır.

#### 4.7. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Dersinde Katılımın İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Bulgular

Yabancı dil dersinde katılımın İngilizce başarısı üzerindeki etkisini saptamak üzere basit regresyon analizi uygulanmıştır. Yabancı dil dersinde katılım bağımsız değişken, İngilizce başarısı ise bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır

Tablo 4.30

*Yabancı Dil Dersinde Katılımın İngilizce Başarısı Üzerindeki Etkisini İncelemeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları*

Bağımsız Değişken	r	$r^2$	Düzeltilmiş $r^2$	Beta	t	P
Yabancı Dil Dersinde Katılım	,32	,10	,10	,320	8,307	,000

Tabloda görüldüğü üzere yabancı dil dersinde katılım İngilizce başarısını pozitif yönde etkilemektedir ( $p < ,05$ ). Elde edilen değerler yabancı dil dersinde katılımın İngilizce başarısını %10'unu açıkladığını göstermektedir.

#### 4.7.1. Yabancı dil dersinde katılım faktörlerinin İngilizce başarısını yordamasına yönelik bulgular

Araştırmanın bu alt problemi yabancı dil dersinde katılımın faktörleri olan duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılımın İngilizce başarısını nasıl yordadığıyla ilgilenmektedir. Bu durumu test etmek amacıyla Çoklu Regresyon uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı olup olmadığını bulmak üzere Variance Inflationary Factor (VIF) analizi yapılmış ve çoklu bağlantı saptanmamıştır. Ayrıca, verilerin normallüğünün test edilmesinde çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiş bu değerler -1 ve +1 arasında kaldığı için verinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Tablo 4.31'de Yabancı dil dersinde katılım faktörlerinin İngilizce başarısını yordamasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.31

*Yabancı Dil Dersinde Katılım Faktörlerinin İngilizce Başarısını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları*

İngilizce Başarısı	B	SHb	$\beta$	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	44,719	2,879		15,534	,000		
Duyuşsal Katılım	5,308	,824	,302	6,444	,000	,663	1,508
Bilişsel Katılım	2,135	,957	,107	2,231	,026	,634	1,578
Sosyal Katılım	-,477	,832	-,026	-,574	,567	,699	1,431

$r = ,35$   $r^2 = 12$   $F(3,601) = 29,252$

Tabloda görüldüğü üzere sosyal katılım, bilişsel katılım ve duyuşsal katılım birlikte İngilizce başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modelde başarı düzeyini anlamlı bir şekilde yordayan değişken duyuşsal katılımıdır. Yabancı dil kaygısı İngilizce başarı puanındaki değişimin %12'sini açıklamaktadır.

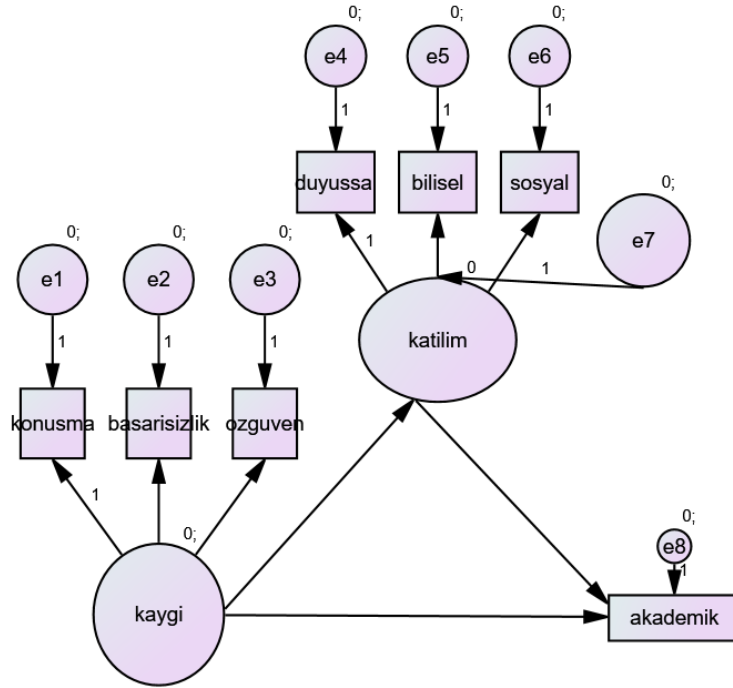
#### 4.8. İngilizce Hazırlık Sınıflarında Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Yabancı Dil Dersinde Katılımın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt probleminde öğrencilerin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarısına etkisinde yabancı dil dersine katılımının aracılık rolü olup olmadığı

incelenmektedir. Bu amaçla yapısal eşitlik modeli temelinde modelin testi yol analiziyle gerçekleştirilmiştir. Modelde yabancı dil kaygısı bağımsız değişken, İngilizce başarısı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Yabancı dil dersinde katılım değişkeni ise aracı değişken olarak belirlenmiştir. Modelin istatistiksel aşamaları teorik modelin oluşturulması ve sonra modelin test edilmesini içermektedir.

## 4.8.1. Teorik modelin belirlenmesi

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil dersinde katılım ve İngilizce başarısının yer aldığı yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Model Şekil 4.1’de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Yapısal Eşitlik Diyagram Modeli

Yapısal eşitlik modeli, bir ölçüm bileşeni ve iki yapısal eşitlik bileşeni olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ölçüm bileşeni araştırmanın dışsal değişkeni yabancı dil kaygısı ve üç gözlenen değişkeniyle (konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven) aracı değişken olan yabancı dil dersinde katılım ve üç gözlenen değişkeninden (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım) oluşmaktadır. Yapısal eşitlik bileşenleri ise yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde gösterdiği direk etkiyi ve yabancı dil kaygısının İngilizce başarısını yabancı dil katılımı aracılığıyla gösterdiği etkiyi varsaymaktadır. Araştırmada gizil değişkenleri oluşturan yabancı dil kaygısı ve

yabancı dil dersinde katılım oval kutucuklarla, gözlenen değişken olarak İngilizce başarısı ve gizil değişkenlere ait gözlenen değişkenler dikdörtgen kutucuklarla gösterilmektedir.

### 4.8.2. Yapısal Eşitlik Modelinde Karşılanması Gereken Varsayımlar

Yapısal eşitlik modellemesinde ilk olarak gözlenen değişkenlerin çok değişkenli normallik göstermesi gerekmektedir. Bu modelde kullanılan maksimum olabilirlik metodu verilerin normal dağılmasını gerektirmektedir. Bunun için çok değişkenli basıklık değerinin incelenmesi gerekmektedir. Tablo 4.32’de çok değişkenli basıklık değeri yer almaktadır.

Tablo 4.32

#### *Çok Değişkenli Basıklık Testi*

	Kurtosis	C.R.
Çok Değişkenlik	2,194	2,389

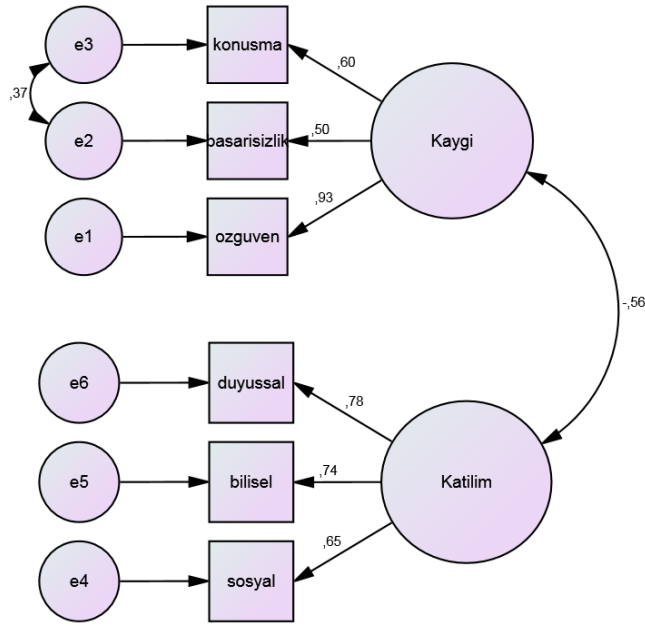
AMOS istatistik programında gerçekleştirilen çok değişkenli basıklık değerinin 8’den küçük olduğu böylece verinin çoklu normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellerindeki diğer bir varsayım gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olmasını öngörmektedir (Kline, 2005, s. 9). Araştırmadaki değişkenler arası ilişkilerin doğrusallığı Saçılma Diyagramı Matrisi (Scatter Plot Matrix) yardımıyla incelenmiş ve bu ilişkilerin doğrusal olduğuna karar verilmiştir.

Son olarak, Yapısal eşitlik modellerinin test edilmesinde uç değerlerin belirlenmesi de karşılanması gereken bir varsayımdır. Bu amaçla veri setindeki uç değerlerin belirlenmesi amacıyla AMOS programı aracılığıyla Mahalanobis uzaklıkları incelenmiş ve anlamlılığı  $p < ,05$  değerinden düşük olan veriler analizden çıkarılmıştır.

### 4.8.3. Ölçüm modelinin test edilmesi

Yapısal modele geçmeden önce ölçüm modelinin test edilmesi gerekmektedir. Ölçüm modeli yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dersinde katılım gizil değişkenlerinden oluşmaktadır. Yabancı dil kaygısı gizil değişkeni konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven olmak üzere üç gözlenen değişkene sahipken, yabancı dil dersinde katılım gizil değişkeni duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılım gözlenen

değişkenlerine sahiptir. Ölçüm modeline ilişkin yol diyagramı Şekil 4.2’de yer almaktadır.



Şekil 4.2. Ölçüm Modeli Yol Diyagramı

Modele ilişkin standartlaştırılmış korelasyon katsayıları her bir gözlenen değişkenle ilgili gizil değişken arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 119). Ölçüm modelindeki yabancı dil kaygısı gizil değişkenine ait korelasyon katsayıları konuşma kaygısı için ,60 başarısızlık kaygısı için ,50 özgüven için ,93 olarak hesaplanmıştır. Diğer ölçüm modeli bileşeni yabancı dil dersinde katılım gizil değişkenine ait korelasyon katsayıları duyusal katılım için ,78, bilişsel katılım için ,74 ve sosyal katılım için ,65 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, katılım ve kaygı arasında negatif korelasyon olduğu gözlenmektedir. ( $r = -.56$ ) Ölçüm modeline ait uyum iyiliği parametreleri Tablo 4.33’de yer almaktadır.

Tablo 4.33

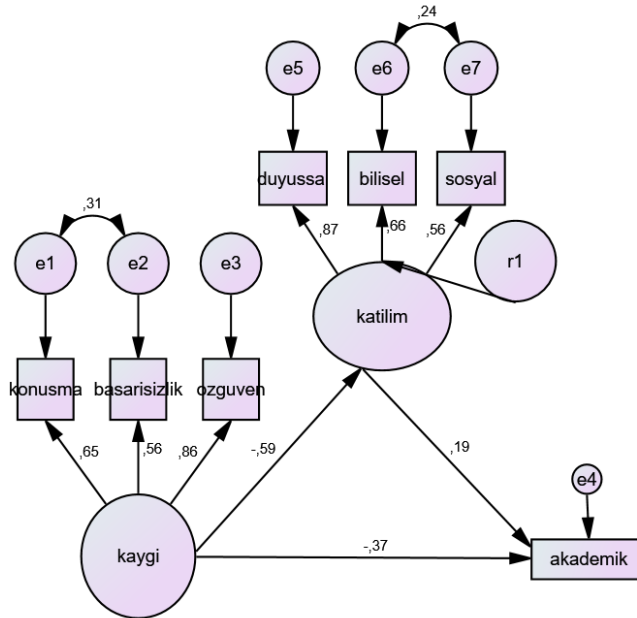
Ölçüm Modeline ait Uyum İyiliği Parametreleri

Parametreler	Katsayı
CFI	,98
NFI	,97
RMSEA	,06
$\chi^2 / sd$	3,565

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ( $\chi^2 / sd = 3,565$ ) modelin verilere iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir Aynı şekilde NFI, CFI ve RMSEA değerleri de modelin iyi uyum gösterdiğini desteklemektedir. RMSEA değerlerinin ,10'dan küçük olması CFI ve NFI değerlerinin 0'a yakın olması gerekmektedir.  $\chi^2/df$  değerinin ise 2-5 arasında olması iyi uyumu ifade etmektedir (Kline, 2005, s. 208-211).

#### 4.8.4. Yapısal Eşitlik Modelinin test edilmesi

Ölçüm modelinden sonra Yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde yabancı dil dersine katılımın aracılık etkisi yol analiziyle test edilmiştir. Yol analizi maksimum olabilirlik metoduyla gerçekleştirilmiştir. Modele ilişkin yol diyagramı Şekil 4.3'te gösterilmektedir.



Şekil 4.3. Modele İlişkin Yol Diyagramı

Modeldeki değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler yabancı dil kaygısının yabancı dil dersinde katılımı üzerinde negatif yönde ( $\beta = -.59$ ) etkisinin olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde negatif etkisi ( $\beta = -.37$ ) olduğu görülmektedir. Öte yandan, yabancı dil dersinde katılımın İngilizce başarısı üzerinde pozitif etkisi ( $\beta = .19$ ) olduğu ifade edilebilir.

Yabancı dil dersinde katılım aracı değişkeninin modele dahil olmasıyla yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarısı arasındaki doğrudan etki kestirim değerinin (-,41)

düştüğü (-,37) saptanmıştır. Bu anlamda yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde yabancı dil katılımının kısmi aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Aracı etkinin anlamlılığının belirlenmesi için Bootstrap güven aralığı istatistiğinden yararlanılmıştır (Preacher ve Hayes, 2008, s. 880). Bu testte sonuçların anlamlı olabilmesi için güven aralığı alt ve üst sınırın birlikte sıfırın üstünde ya da altında olması gerekmektedir. Tablo 4.34'te Bootstrap güven aralığı modele ilişkin doğrudan ve dolaylı etki değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 4.34

*Modelin Doğrudan ve Dolaylı Etki Değerleri*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Aracı Değişken	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Bootstrap Güven A.	Aracı Etki
İngilizce Başarısı	Yabancı Dil Kaygısı	Yabancı Dil Dersinde Katılım	-,37*	-,11*	-,176/-,06 p<,05	Kısmi

\*p<,05

Tablo 4.30'da görüldüğü üzere yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde yabancı dil dersinde katılımın kısmi aracılık rolü olduğunu söylemek mümkündür. Modele ilişkin uyum iyiliği parametreleri tablo 4.35'te yer almaktadır.

Tablo 4.35

*Modele ait Uyum İyiliği Parametreleri*

Parametreler	Katsayı
CFI	,97
NFI	,97
RMSEA	,06
$\chi^2 / sd$	3,864

Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ( $\chi^2 / sd = 3,864$ ) teorik modelin verilere iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde NFI, CFI ve RMSEA değerleri de modelin iyi uyum gösterdiğini desteklemektedir. RMSEA değerlerinin ,10'dan küçük olması CFI ve NFI değerlerinin 0'a yakın olması gerekmektedir.  $\chi^2/df$  değerinin ise 2-5 arasında olması iyi uyumu ifade etmektedir (Kline, 2005, s. 208-211).



## PDF Eraser Free

Modeldeki toplam etki katsayısının (-,48) olduğu belirlenmiştir. Bu katsayı aracı değişkenin var olduğu durumda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Toplam etki katsayısı bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin toplamına karşılık gelmektedir.

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında, bu sonuçlar tartışma kısmında literatür bağlamında tartışılmış, gelecek araştırmalar ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç

İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını doğrudan ve katılımı aracılığıyla ne kadar etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nedensellik temelli bir model test edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının ve yabancı dil dersinde katılımın İngilizce başarısını; yabancı dil kaygısının ise öğrenci katılımını etkilediği varsayımıyla yabancı dil kaygısı yordayıcı değişken İngilizce başarısı yordanan değişken ve öğrenci katılımı aracı değişken olarak ele alınmıştır. Modelin test edilmesinden önce yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dersinde katılım değişkenlerinin puan ortalamaları değerlendirilmiş ve bazı değişkenlere (cinsiyet, bölüm, mezun olunan okul türü, yabancı dil seviyeleri, sosyal yaşamda yabancı dili kullanım düzeyleri, algılanan performans) göre farklılaşmaları incelenmiştir. Daha sonra, modeldeki gizil ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, nedensel ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Yabancı Diller Bölümü'nde 2018-2019 Bahar Yarıyılında öğrenim gören başlangıç, başlangıç üstü ve alt orta seviyesindeki toplam 605 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygıları Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği*, yabancı dil dersindeki katılımları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan *Yabancı Dil Dersi Katılım Ölçeği* kullanılarak ölçülmüştür. Öğrencilerin İngilizce başarısını belirlemek amacıyla ise öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfı dönem sonu notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri incelendiğinde başarısızlık kaygılarının düşük; özgüven eksikliklerinin, konuşma kaygılarının ve genel yabancı dil kaygısı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları, konuşma kaygıları, başarısızlık kaygıları ve özgüven eksikliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın kadın öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır.
3. Öğrencilerin genel yabancı dil kaygıları, başarısızlık kaygıları ve özgüven eksiklikleri öğrencilerin İngilizce seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Yabancı dil kaygısının başlangıç seviyesinde anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Başarısızlık kaygısı da aynı şekilde başlangıç seviyesinde anlamlı şekilde yüksektir. Son olarak öğrencilerin özgüven eksikliklerinin başlangıç seviyesinde ve başlangıç üstü seviyede anlamlı şekilde düşük olduğu saptanmıştır. Öte yandan, öğrencilerin konuşma kaygılarının ise seviye gruplarında farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
4. Öğrencilerin başarısızlık kaygılarında ve özgüven eksikliklerinde öğrenim görecekları bölümlere göre bir farklılık gözlemlenmezken, genel yabancı dil kaygısı ve konuşma kaygısının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil kaygısının uluslar ilişkiler bölüm ve mimarlık bölümü öğrencilerinin elektronik mühendisliği ve makine mühendisliği öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha fazla kaygı duyduklarına ulaşılmıştır. Uluslararası ilişkiler bölümü öğrencilerinin elektronik mühendisliği ve makine mühendisliği öğrencileriyle karşılaştırıldığında, İngilizce konuşurken daha kaygılı oldukları belirlenmiştir.
5. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, özgüven eksikliklerinin, konuşma ve başarısızlık kaygılarının, mezun olunan okul türüne göre bir farklılık göstermediği saptanmıştır.
6. Öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliklerinin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, dili sosyal yaşamda kullanma sıklıklarına göre ayrılan öğrenci grupları incelendiğinde yabancı dili sosyal yaşamda daha az sıklıkta kullanan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, konuşma kaygılarının, başarısızlık kaygılarının ve özgüven eksikliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliklerinin algılanan performansa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı ve başarısızlık kaygısı ve

özgüven eksikliğinin performanslarını düşük algılayanlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

8. Öğrencilerin duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılıma ve yabancı dil dersindeki genel katılımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
9. Öğrencilerin bilişsel katılım, sosyal katılım ve genel katılımları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Duyuşsal katılımın ise kadınların lehine farklılaştığı saptanmıştır.
10. Öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımları, bilişsel katılımları ve sosyal katılımlarının İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre başlangıç üstü grubunda başlangıç grubuna nazaran ve alt orta grubunda başlangıç üstü gruba nazaran daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Duyuşsal katılımlarında ise İngilizce seviye gruplarına göre bir farklılık gözlemlenmemiştir.
11. Öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımlarının, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının öğrenim görecekleri bölümlere göre ve mezun oldukları okul türüne göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.
12. Öğrencilerin yabancı dil dersinde genel katılımlarının, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Böylece, yabancı dili sosyal yaşamda daha fazla kullanan öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımlarının, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.
13. Öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımları, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımları algılanan performansa göre farklılaşmaktadır. Buna göre kendi performanslarını daha olumlu değerlendiren öğrencilerin yabancı dil dersi genel katılımları, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının diğerlerine nazaran daha fazla olduğu belirlenmiştir.
14. Öğrencilerin konuşma kaygıları, başarısızlık kaygıları ve özgüven eksiklikleri arttıkça sosyal katılımları, bilişsel katılımları, duyuşsal katılımları ve akademik başarıları düşmektedir.
15. Öğrencilerin yabancı dil dersinde duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılımları arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.
16. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı İngilizce başarılarını olumsuz yönde açıklamaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin konuşma kaygıları, başarısızlık

kaygıları ve özgüven eksiklikleri birlikte İngilizce başarısını olumsuz yönde açıklamaktadır. Başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliği öğrencilerin İngilizce başarılarını olumsuz yönde açıklayan değişkenlerdir.

17. Öğrencilerin yabancı dil dersinde katılımları İngilizce başarısını olumlu yönde açıklamaktadır. Yabancı dil dersinde katılımın boyutları incelendiğinde sosyal katılım, bilişsel katılım ve duyuşsal katılım birlikte İngilizce başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başarı düzeyini anlamlı bir şekilde yordayan değişken duyuşsal katılımıdır.
18. Yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil dersindeki katılımlarını, sosyal, duyuşsal, bilişsel katılımlarını ve İngilizce başarılarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.
19. Öğrencilerin yabancı dil dersinde katılımları öğrencilerin İngilizce başarılarını olumlu etkilemektedir.
20. Yabancı dil kaygısını oluşturan başarısızlık kaygısı, özgüven eksikliği ve konuşma kaygısı olmak üzere üç gözlenen değişkenden içinden yabancı dil kaygısını belirlemede en önemli değişken özgüven eksikliği değişkenidir.
21. Yabancı dil dersinde katılımı oluşturan sosyal katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım gözlenen değişkenleri arasından yabancı dil dersinde katılımı belirlemede en önemli değişken duyuşsal katılım değişkenidir.
22. Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yabancı dil dersinde katılım üzerinden İngilizce başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin kısmi aracılık olduğu ve negatif olduğu belirlenmiştir

### 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 dahil 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. Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme ve öğretme sürecinde dikkate alınması gereken dinamiklerden biridir. Bu araştırmada ilk olarak İngilizce hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin genel olarak orta düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olduğu üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer çalışmalarca da desteklenmektedir

(Deniz ve Ilıcalı, 2018, s.292; Karabıyık ve Özkan, 2017, s. 667; Okul vd. 2017, s. 186). Liu ve Zhang (2013, s. 1) Çinli üniversite öğrencilerinin orta düzeyde yabancı dil kaygısına sahip olduklarını, aynı şekilde Bensalem (2018, s. 38) İngilizce öğrenen Arap üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Alrabai (2014, s. 82) Suudi öğrencilerin yabancı dil kaygısı seviyelerinin orta düzeyde olduğunu saptamıştır.

İngilizce öğrenenler özellikle konuşma becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Horwitz vd. (1986, s. 126) yabancı dil kaygısının daha çok konuşma etkinliklerinde gözlemlendiğini ve kaygılı öğrencilerin yabancı dilde konuşmaktan çekindiklerini belirtmektedir. Aynı şekilde Kim (2009, s. 138) öğrencilerin okuma dersine nazaran konuşma dersinde daha fazla kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır. Liu ve Jackson (2008, s. 71) ise Çinli öğrencilerin sınıf önünde İngilizce konuşmaktan korktuklarını ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma kaygısında olduğu gibi öğrencilerin öz-güven eksikliklerinin de orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Marcial (2016, s. 297) öz-güvenin önemini vurgulamakta ve öğrencilerin kendilerini yeterli algıladıklarında daha az kaygı yaşayacaklarını öne sürmektedir. Cheng vd. (1999, s. 217) İngilizce konuşmada özgüven eksikliği ve İngilizce yazmada düşük özgüven arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı şekilde Matsuda ve Gobel (2001, s. 245) İngilizce konuşmada özgüven eksikliği ve okumaya karşı ilgi arasında güçlü negatif bir ilişki gözlemlemiştir. Öztürk (2003, s. 45-47) kaygının, özgüven eksikliğinden, öğrencilerin kendilerini başkaları ile kıyaslamalarından ve yabancı dile ilişkin olumsuz tutumlarından kaynaklandığını savunmaktadır. Kendine güvenen öğrencilerin öğrenmeyi engelleyen yabancı dil kaygılarının olmadığı, varsa bile öğrenmelerine engel olmayacak bir seviyede olduğu ifade edilmektedir (Brown, 1994, s. 141).

Başarısızlık korkusu öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarından geride kalma ya da dersten kalma korkusudur (Aida, 1994, s. 159). Bu çalışmada, yabancı dil kaygısını oluşturan son boyut olan başarısızlık kaygısının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Mak (2011, s. 208) Çinli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin başarısızlık korkularının düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yabancı dil dersindeki konuşma kaygılarının ve özgüven eksikliklerinin başarısızlık korkularına nazaran daha yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Sınıf ortamında yabancı dil öğretiminin dinamiklerinin incelenmesinde katılım önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir (Oga-Baldwin ve Nakata, 2017, s. 151). Yabancı dil öğretimiyle ilgili literatürde katılım kavramının farklı boyutları ele alınmış olmasına rağmen bu kavram genellikle tek bir boyut olarak ele alınmıştır. Katılım kavramını yabancı dil dersi bağlamında ele alan bu araştırma, katılımın bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönüne vurgu yaparak dil edinimi teorik çerçevesini ve dil öğrenme hedef-süreçlerini temel almıştır. Araştırmada katılım kavramına ilişkin ilk olarak öğrencilerin yabancı dil dersinde katılım düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil dersinde orta düzeyde duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılıma sahip oldukları elde edilmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımlarının da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalar kaygıyı diğer kaygı türleriyle karşılaştırarak kaygının doğasına odaklanmıştır. Bazıları ise 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, s. 911). Bu araştırmada da öğrencilerin yabancı dil kaygılarının bazı demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Yabancı dil kaygısının farklılaşmasına ilişkin incelenen ilk değişken cinsiyettir. İngilizce hazırlık öğrencilerinin genel yabancı dil kaygılarının, konuşma kaygılarının, başarısızlık kaygılarının ve özgüven eksikliğinin kadınlarda erkeklere nazaran daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir (Çakıcı, 2016, s. 190; Deniz ve Ilıcalı, 2018, s. 292; Gerencheal, 2016, s. 1; Okul vd., 2017, s. 186; Tuncer ve Temur, 2017, s. 908). Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin yabancı dil kaygısını açıkladığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır (Bensalem, 2018, s. 38; Dewaele vd., 2017, s. 676). Öte yandan öğrencilerin yabancı dil dersinde katılım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması incelendiğinde yabancı dil dersinde katılım, bilişsel katılım ve sosyal katılımın öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yabancı dil dersinde duyuşsal katılımın ise kadınların lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal katılımın kadın öğrencilerde daha yüksek olması, erkek öğrencilere

nazaran yabancı dil dersinde kendilerini daha fazla öğrenmeye hazır, derse karşı daha istekli ve enerjik hissettiklerini ifade etmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüven eksikliklerinin İngilizce seviyelere göre karşılaştırıldığında başlangıç seviyesinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Horwitz (2016, s. 73) yabancı dil kaygısının bileşenlerin öğrenenlerin dil yeterlik seviyelerine göre farklılaşabileceğini belirtmektedir. Buna göre başlangıç düzeyindeki bir öğrenci, kelimelerin telaffuzuyla ilgili kaygı yaşayabilirken ileri seviyedeki bir öğrenci konuşmayla ilgili kaygı duyabilmektedir. Benzer şekilde, Marcos-Llina ve Garau, (2009, s. 94) İspanyolca öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısının yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Dewaele vd. (2017, s. 676) ise ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada yeterlilik seviyesinin yabancı dil kaygısını açıkladığını saptamıştır. Gardner vd. (1977, s. 243) araştırmasında Fransızca öğrenen başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ileri seviyedeki öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıklarını, öğrencilerin kaygılarının deneyim ve yeterlilik arttıkça azaldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımları, bilişsel katılımları ve sosyal katılımlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşması incelenmiştir. Sonuçlar, başlangıç seviyelerindeki öğrencilerde üst seviyelere nazaran genel, sosyal ve bilişsel katılımlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin katılımlarının düşük olması onların yabancı dil kaygılarından kaynaklanabilir. Öte yandan öğrencilerin konuşma kaygılarının seviye gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin seviye grupları farketmeksizin konuşma kaygısı yaşayabileceklerinin göstergesi olabilir. Horwitz vd., (1986, s. 126) yabancı dil kaygısının daha fazla konuşma etkinliklerinde gözlemlendiğini ifade etmektedir. Bu anlamda, kaygılı öğrencilerin sınıf ortamında özellikle yabancı dilde konuşmaktan çekindikleri söylenebilir. Benzer şekilde, Liu (2006, s. 301) İngilizce öğrenen Çinli üniversite öğrencileri üzerinde anket, gözlem, görüşme ve günlük aracılığıyla veri elde ettiği nitel çalışmasında bütün yeterlilik seviyelerinde öğrencilerin derste İngilizce konuşurken kaygı duyduğunu saptamıştır.

Yabancı dil kaygısının öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre farklılaşması incelendiğinde başarısızlık kaygılarında ve özgüven eksikliklerinde bir farklılık gözlemlenmezken, genel yabancı dil kaygısı ve konuşma kaygısının öğrencilerin bölümlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar yabancı dil kaygısının uluslar ilişkiler bölüm ve mimarlık bölümü öğrencilerinin elektronik



## PDF Eraser Free

mühendisliği ve makine mühendisliği öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha fazla kaygı duyduklarını göstermektedir. Konuşma kaygısıyla ilgili benzer şekilde uluslararası ilişkiler bölümü öğrencilerinin elektronik mühendisliği ve makine mühendisliği öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, mimarlık ve uluslararası ilişkiler öğrencilerinin mühendislik öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yabancı dil dersi katılımları incelendiğinde ise öğrenim görecekları bölüme göre bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Öğrencilerin yabancı dil kaygılarının farklılaşmasının incelendiği diğeri bir değişken ise öğrencilerin mezun olduğu okul türüdür. Kim'e (2009, s. 141) göre yabancı dil kaygısının belirli öğretim teknikleri, belirli öğrenci grupları ve bağlamsal farklılıklarına göre nasıl değişiklik göstereceği incelenmelidir. Elde edilen bulgular öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, özgüvenlerinin, konuşma ve başarısızlık kaygılarının, mezun olunan okul türüne göre bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Bu durumu destekler biçimde, Deniz ve Ilıcalı'nın (2018, s. 292) yaptıkları çalışmada öğrencilerin mezun oldukları liselerin özel ya da kamu olmasına göre yabancı dil kaygılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, Sevim (2014, s. 389) yabancı uyruklu lisansüstü öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının mezun olunan okul durumuna göre farklılaşmadığını saptamıştır. Tayvan'da lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ise akademik ve mesleki liselerde öğrencilerin yabancı dil kaygılarının birbirlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Liu ve Chen, 2015, s. 193). Aynı şekilde, öğrencilerin yabancı dil dersine katılımlarının mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmamaktadır.

Dewaele, Petrides ve Furnham (2008, s. 911) başarılı yabancı dil öğrenenlerin ve dili sınıf dışında da kullananların üzerine çok az araştırma yapıldığını belirtilerek öğrenenlerin bireysel özelliklerinin ve dilin sosyal yaşamda da kullanılmasını teşvik eden sosyal değişkenlerin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının sosyal yaşamda dili kullanma durumlarına göre farklılaşması incelenmiştir. Hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı başarısızlık kaygısı ve özgüvenlerinin sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, dili sosyal yaşamda kullanma sıklıklarına göre ayrılan öğrenci grupları incelendiğinde yabancı dili daha az sıklıkta kullanan öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, konuşma kaygılarının, başarısızlık kaygılarının ve özgüven eksikliğinin daha yüksek olduğu sonucuna

## PDF Eraser Free

ulaşmıştır. Marcial (2016, s. 285) Filipinler’de sözlü iletişim dersini alan üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ve sınıf dışında İngilizceyi kullanma durumları arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, yabancı dili sosyal yaşamda kullanmanın, Dewaele, düşük kaygı düzeyiyle ilişkisi olduğu bulunmuştur (Petrides ve Furnham, 2008, s. 911). Son olarak, Pan ve Akay (2015, s. 79) tarafından yapılan ve öğrencilerin İngilizce dilinde yazılı ve görsel yayını takip etme durumlarına göre yabancı dil kaygısını anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşan araştırma da bu durumu destekler niteliktedir. Aynı sonuçlar yabancı dil dersinde katılım için de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil dersinde genel katılımlarının, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının sosyal yaşamda yabancı dili kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Böylece, yabancı dili sosyal yaşamda daha fazla kullanan öğrencilerin yabancı dil dersindeki genel katılımlarının, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır. Böylece dilin sosyal yaşamda kullanılma sıklıklarına göre yabancı dil kaygısı ve yabancı dil dersinde katılım düzeylerinin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yabancı dil kaygısıyla ilişkilendirilen diğer bir değişken algılanan dil yeterliliğidir. Bu araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı ve özgüvenlerinin algılanan performansa göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı, başarısızlık kaygısı ve özgüvenlerinin algılanan performansa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı ve başarısızlık kaygısının performanslarını düşük algılayanlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, performanslarını daha düşük algılayan öğrencilerin özgüvenlerinin de düşük olduğu saptanmıştır. Literatürdeki diğer çalışmalarda dil yeterlik algısıyla kaygı arasında olumsuz yönde ilişki saptanmıştır (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008, s. 911; Dolean, 2016, s. 638; Marcial, 2016, s. 285). Bazı çalışmalar ise algılanan akademik yeterliliğin yabancı dil kaygısını olumsuz yönde tahmin ettiğini ifade etmektedir (Bensalem, 2018, s. 38; Dewaele ve Al-Saraj, 2015, s. 205; Onwuegbuzie vd., 1999, s. 217). Öte yandan, öğrencilerin yabancı dil dersinde genel katılımları, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımları algılanan performansa göre farklılaşmaktadır. Buna göre performanslarını diğerlerine göre daha olumlu yönde değerlendiren öğrencilerin yabancı dil dersi genel katılımları, sosyal, bilişsel ve duyuşsal katılımlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce hazırlık sınıflarında yabancı dil kaygısının öğrencilerin İngilizce başarılarını öğrenci katılımı aracılığıyla ne kadar etkilediğini ortaya koymayı amaçlayan

## PDF Eraser Free

bu çalışmada ilk olarak teorik modelin kabul edilebilir bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenler arasındaki yapısal ilişkiler incelendiğinde yabancı dil kaygısının ilk olarak yabancı dil dersindeki genel katılım, sosyal duyuşsal ve bilişsel katılımı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Xiang'e göre (2004, s. 116) yabancı dil kaygısı öğrenenlerin derse katılımını azaltmasına ve dili kullanmaktan kaçınmalarına neden olarak performanslarını etkilemektedir. Asghar (2014, s. 248) yaptığı araştırmada öğrencilerin katılım ve kaygı düzeylerinin incelemiş ve bu iki değişken arasında negatif ilişki olduğunu saptamıştır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin motivasyonlarının, kendilerine güvenlerinin bununla birlikte dışa ve içe dönük karakterlerinin sınıf içi aktivitelerine katılımlarıyla ilişkisini inceleyen Kaya (1995, s. 45-46), çalışmasının sonucunda motivasyonu yüksek, kendine güveni fazla ve dışa dönük karaktere sahip öğrencilerin sınıf içi aktivitelere daha fazla oranda katıldığını ortaya koymuştur.

Araştırmadaki yapısal ilişkilerle ilgili ikinci olarak yabancı dil kaygısının İngilizce başarısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalar yabancı dil kaygısı ve başarısı arasındaki negatif yönde ilişkiler olduğunu belirtmiştir (Aida, 1994, s. 155; Batumlu ve Erden; 2007, s. 35; Çakıcı, 2016, s. 190; Deniz ve Ilıcalı Koca, 2018, s. 292; Dewaele ve Alfawzan, 2018, s. 39; Doğan ve Tuncer, 2016, s. 18; Elkhafai, 2005, s. 206; Ganschow vd. 1994, s. 51; Gerencheal, 2016, s. 1; Gökcan ve Çobanoğlu, 2018, s. 531; Horwitz, 1986, s. 561; Horwitz, 2001, s. 112; Kuşçu, 2017, s. 88; Salehi ve Marefat, 2014, s. 931; Tuncer ve Temur, 2017, s. 908). Son olarak, yabancı dil dersinde katılımın da İngilizce başarısını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenci katılımının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği araştırmalarca da desteklenmektedir (Finn, 1989, s. 117; Harbour vd., 2015, s. 5; Junco vd., 2011, s. 119; Reece ve Lee, 2014, s. 527). Harbour vd.'ye (2015, s. 7) göre öğrenci katılımı başarıyı en iyi tahmin eden kavramlardan biridir.

Araştırmanın teorik modeli iki ölçüm ve bir yapısal eşitlik olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci ölçüm modelinde dışsal değişken olarak belirlenen yabancı dil kaygısı başarısızlık kaygısı, özgüven eksikliği ve konuşma kaygısı olmak üzere üç gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Bu modelde yabancı dil kaygısını belirlemede en önemli değişken özgüven eksikliği değişkenidir. Cheng vd. (1999, 417) ve Matsuda ve Gobel'in (2001, s. 228) çalışmasında özgüven kavramının yabancı dil kaygısının boyutlarını belirlemede önemli bir role sahip olduğu ileri sürülmektedir. İkinci ölçüm modelinde, aracı değişken olan yabancı dil dersinde katılım ise sosyal

katılım, duyuşsal katılım ve bilişsel katılım gözlenen değişkenlerinden oluşmaktadır. Yabancı dil dersinde katılımı belirlemede en önemli değişken duyuşsal katılım değişkenidir.

Yapısal modeldeki dolaylı etkilere bakıldığında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının yabancı dil dersinde katılım üzerinden İngilizce başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin kısmi aracılık olduğu ve negatif olduğu belirlenmiştir. Böylece, yabancı dil dersinde katılım İngilizce başarısı arttırıldığında yabancı dil kaygısının başarı üzerindeki etkisi kısmen ortadan kalkmaktadır şeklinde bir yoruma gidilebilir. Yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerindeki olumsuz etkinin yabancı dil dersinde katılımın arttırılmasıyla birlikte azaldığı söylenebilir. Bu durum, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerindeki etkisinin tamamen öğrencilerin yabancı dil dersinde katılımlarıyla açıklanamayacağı anlamına gelmektedir. Buradan hareketle, yabancı dil dersinde katılımın bu ilişkiyi başka değişkenlerle birlikte yok edebileceği ifade edilebilir.

Her araştırmada olabileceği gibi bu araştırmanın yöntemi ve değişkenlerine bağlı olarak bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmada ele alınabilecek bir sınırlılık araştırmanın çalışma grubunun yabancı diller bölümünde öğrenim gören 605 öğrenciyle sınırlı olmasıdır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli özellikleri taşıdığı gerekçesiyle yabancı diller bölümünde İngilizce hazırlık öğrencileri seçilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin yabancı dil dersinde katılımlarının öz-bildirim anketleriyle ölçülmüş olması da araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil dersinde katılımıla ilgili çalışmalarda veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğrencilerinin başarı puanlarının standart testlerden elde edilmiş olması ve farklı performans göstergelerinden öğrencilerin gerçek performanslarına ilişkin bir veri elde edilmiş olmaması da sınırlılık olarak sayılabilir.

### 5.3. Öneriler

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

#### 5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

Kaygının dil öğrenme sürecine etkisi araştırmacılar tarafından uzun süredir incelenmekte ve yabancı dil öğrenme üzerinde olumsuz etkisi olduğu bilinmektedir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil dersinde katılım arttırıldığında yabancı dil

## PDF Eraser Free

kaygısının başarı üzerindeki etkisi kısmen ortadan kalkmaktadır. Bu durum yabancı dil kaygısı ve İngilizce başarıları ilişkisinde yabancı dil katılımı dışında başka değişkenlerin de bu ilişkiye katkıda bulunabileceği anlamına gelmektedir. Literatürde yabancı dil kaygısı, öğrenci katılımı ve akademik başarıyla ilişkilendirilen motivasyon bu değişkenlerden biri olabilir. Öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasının öğrencileri öğrenme sürecinde daha istekli ve aktif hale getireceği böylece yabancı dil kaygısının azalacağını öngörülebilir. Öte yandan, yabancı dil kaygısı olumsuz değerlendirilme, sınav ve iletişim kaygısından kaynaklandığından kaygının yönetilmesinde öğretmenlerin rolünün önemli olduğu söylenebilir. Böylece, bu modeli destekleyebilecek ikinci bir değişken ise öğretmen desteği olabilir.

İleriki araştırmalarda yabancı dil dersinde katılımın farklı dil öğrenme ortamlarında ve farklı demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığı, öncülleri ve sonuçları araştırılabilir. Ayrıca, katılımın boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve sosyal katılımın nelerden etkilendiği nitel bir bakış açısıyla değerlendirilebilir. Yabancı dil dersinde katılımı ilgili çalışmalarda katılımın her zaman gözlemlenemediğini ve bu yüzden öğrencilerin öznel değerlendirmelerinin kaydedilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Böylece, öz-bildirim anketlerinin yanında, görüşme ve günlükler gibi veri toplama araçlarından yararlanılabilir. Ayrıca, öğrenci katılımının ölçülmesi amacıyla öğretmen puanlama ölçekleri ve gözlem gibi tekniklerden yararlanılabilir.

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen bireysel değişkenlerden biri olan yabancı dil kaygısının farklı öğrenen özellikleri açısından incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda yabancı dil kaygısıyla ilgili gelecek çalışmalarda başka demografik değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca, kaygının farklı sınıf ortamlarında ve sosyo-kültürel şartlarda nasıl farklılaştığı araştırılabilir. Yabancı dil kaygısının ölçümünde Türkiye bağlamında bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir. Bunun yanında, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının nedenlerinin ve sonuçlarının derinlemesine incelenmesi için nitel yaklaşımlardan yararlanılabilir.

### 5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediği bilinen yabancı dil kaygısının yönetilmesinde bu araştırmada kabul edilen modelle ilişkili olarak öğrencilerin katılımının artırılması önerilebilir. Öğrencilerin ve özellikle dil öğrenmeye yeni başlamış olanların yabancı dil kaygılarının azaltılmasında yabancı dil dersinde katılımı artırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal olarak derse

## PDF Eraser Free

katılmaları için kullanılabilir stratejiler geliştirilmelidir. Öğrencilerin bilişsel ve sosyal katılımlarının yanında daha az gözlemlenir olan duyuşsal katılımlarının da öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin yabancı dil dersinde katılıma yönelik stratejileri kullanma konusunda bilinçlenmeleri yapılacak olan eğitimlerle sağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminin sınıf içinde gerçekleştiği göz önünde bulundurarak yabancı dil kaygısının kaynakları olan olumsuz değerlendirilme kaygısı, iletişim kaygısı ve sınav kaygısının yönetilmesinde öğretmenlerin rolü önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlamda, öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışları öğrencilerin bu eğilimlerini etkileyecektir. Öğretmenler bu noktada destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin öz-güvenlerinin gelişmesine yardımcı olabilirler. Ayrıca, 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.

### KAYNAKÇA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78(1), 155-168.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Al-Khasawneh, F. M. (2016). Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-148.
- Alrabai, F. (2014). A model of foreign language anxiety in the Saudi EFL context. *English Language Teaching*, 7(7), 82-101.
- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Asghar, H. M. (2014). Patterns of engagement and anxiety in university students. Students work engagement and anxiety: Are they related? Pracana, C. (Ed), *Psychology applications & development* içinde (s. 248-259). Portugal: Science Press.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(1), 297-308.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydın, S. (2018). Technology and foreign language anxiety: Implications for practice and future research. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 193-211.

- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. H. W. Seliger & M. H. Long (Ed), *Classroom oriented research in second language acquisition* içinde (s. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., & Kim, Y. J. (2016). Engagement with the language. How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. M. Sato & S. Ballinger (Ed), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* içinde (s. 209–240). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bárkányi, Z., & Melchor-Couto, S. (2017). Foreign language anxiety on a massive open online language course. K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouésny (Ed), *CALL in a climate of change: Adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017* içinde (s. 24-29). doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.683
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 101-119.
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 24-38.
- Bensalem, E. (2018). Foreign language anxiety of EFL students: Examining the effect of self-efficacy, self-perceived proficiency and sociobiographical variables. *Arab World English Journal*, 9(2), 38-55.
- Bhatti, N. (2016). Investigating the perceptions of Pakistani English language learners on language learning anxiety in EFL classroom. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 23-34.
- Bosmans, D., & Hurd, S. (2016) Phonological attainment and foreign language anxiety in distance language learning: A quantitative approach. *Distance Education*, 37(3), 287-301.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkage. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153–161.
- Chen, Y., & Liu, D. (2010). An empirical study of listening anxiety on its cause and coping strategy. *Foreign Language and Literature*, 26(1), 141–144.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(1), 417-446.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Chun-hong, Z. (2010). A review of foreign researches on influential factors affecting students' engagement in English classroom. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 18-22.
- Coates, H. C. (2005). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. London: Routledge.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Coşkun, G., & Taşgın, A. (2018). An investigation of anxiety and attitudes of university students towards English courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 135-153.
- Çelik, E. H. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Crookall, D., & Oxford, R., (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. E. K. Horwitz & D. J. Young, (Ed), *Language anxiety: From theory and research to classroom implication* içinde (s. 141–150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Çakıcı, D. (2016). The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(1), 227–268.
- Deniz, L. ve Ilıcalı, F. U. (2018). Yabancı dil kaygısı: Marmara Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 292-304.
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960.
- Dewaele, J., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-228.
- Dewaele, J., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2017). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22(6), 676-697.
- Dewaele, J. M., & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 21-45.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of active worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439–451.
- Djafri, F., & Wimbari, S. (2018). Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: In relation to motivation and perception of teacher's behaviors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-15.
- Dinçer, A. (2018). Motivational factors in multilingual students' learning additional languages: The case of English and Turkish. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 275-299.
- Doğan, U. (2014). Validity and reliability of student engagement scale. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 390-403.

- Doğan, Y., & Tuncer, M. (2016). Examination of foreign language classroom anxiety and achievement in foreign language in Turkish university students in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 18-29.
- Dolean, D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638–653.
- Donovan, L. A., & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21(1), 420–427.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. M. Burt, H. Dulay & M. Finnochiaro (Ed), *Viewpoints on English as a second language* içinde (s. 95–126). New York: Regents.
- El-Hariri, Y. (2017). E-Tandem language learning and foreign language anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(1), 206-220.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(1), 335–349.
- Eren, A. (2013). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, & four aspects of engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Buffalo, Department of Education, National Center for Education Statistics'den edinilmiştir, web adresi: <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>

- Finn, J., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among 4th-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. K. A. Moore & L. Lippman (Ed), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* içinde (s. 305–321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 763-782). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Galante, A. (2018). Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1991). Foreword. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* içinde (s. vii-viii). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). *Second language acquisition: A social psychological approach* (No. 332 of Research Bulletin). Ontario: University of Ontario.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., & Brunet, G. R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27(1), 243–261.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., Anderson, R., Javorshy, J., Skinner, S., & Patton, J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), 41-55.
- Genç, G. (2016). Can ambiguity tolerance, success in reading, and gender predict the foreign language reading anxiety? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 135-151.

- Gerencheal, B. (2016). Gender differences in foreign language anxiety at an Ethiopian university: Mizantepi university third year English major students in focus. *African Journal of Education and Practice*, 1(1), 1-16.
- Ghorbandordinejad, F., & Ahmadabad, R. M. (2015). Examination of the relationship between autonomy and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 739-752.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(1), 1019-1041.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115-128.
- Gökcan, M., & Çobanoğlu, D. (2018). Investigation of the variables related to TEOG English achievement using language acquisition theory of Krashen. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 531-566.
- Gregersen, T. S., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 462-482.
- Guo, Y., Xu, J., & Liu, X. (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System*, 76(1), 49-61.
- Guo, Y., & Qin, X. (2010). Chinese non-English majors' foreign language writing anxiety and its implications to writing. *Foreign Language World*, 54(2), 62-82.
- Güngör, Z. (2016). Fransızca yabancı dil öğreniminde kaygı nedenleri ve cinsiyet faktörü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46(1), 291-301.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2015) Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Gürer, D. G. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelerinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Gürsoy, E., & Karaca, N. (2018). The effect of speaking anxiety on speaking self efficacy of children in a FLL context. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 194–210.
- Güvenç, H. (2015). Etkin katılım ölçeği geliştirme ve uyarlama çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 255-267.
- Güzel, S. ve Aydın, S. (2015). Second Life’ın konuşma kaygısına etkileri üzerine bir alanyazın taraması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 233-242.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. N.J.: Pearson Education Limited.
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98(3), 184-191.
- Harbour, K. E., Sweigart, C. A., Evanovich, L. L., & Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5-13.
- He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China*. Singapore: Springer Singapore.
- Hidroğlu, F. M. (2014). *The role of perceived classroom goal structures, self- efficacy, and the student engagement in seventh grade students’ science achievement* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(1), 559–562.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain’t over ‘til it’s over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal*, 84(1), 256–259.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park. *Psychological Reports*, 119(1), 71-76.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* içinde (s. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huang, H. D. (2018). Modeling the relationships between anxieties and performance in second/foreign language speaking assessment. *Learning and Individual Differences, 63*(1), 44-56.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning, 27*(2), 119-132.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31–36.
- Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 11*(4), 809-821.
- Karabıyık, C., & Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: A study at Ufuk University Preparatory School. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 667-680.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research, 12*(1), 15-29.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals, 42*(1), 138-141.
- Kim, S. Y. (2010). Is foreign language classroom anxiety context free or context dependent? *Foreign Language Annals, 43*(2), 187-189.
- Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language class. *Modern Language Journal, 85*(1), 549–566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*(1), 93–107.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.).

NY: Guilford Publications, Inc.

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to learner engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Krashen (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed), *Language anxiety: From theory and practice to classroom implications* içinde (s. 108-126). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal, 15*(1), 4-21.
- Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development, 50*(1), 683–706.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education, 79*(5), 540–563.
- Kuşçu, E. (2017). Teaching the anxiety of learning a foreign language that influences high school students in learning French as a second foreign language “The case of Denizli”. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(1), 88-102.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29*(2), 213-232.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers’ estimates of their students’ motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 32*(6), 727-747.
- Li, C., Lu, J., Bernstein, B., & Bang, N. M. (2018). Counseling self-efficacy of international counseling students in the U.S.: The impact of foreign language anxiety and acculturation. *International Journal for the Advancement of Counselling, 40*(3), 267-278.
- Linnenbrink, E. A., & 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.



- Liu, H., & Chen, T. (2014). Learner differences among children learning a foreign language: Language anxiety, strategy use, and multiple intelligences. *English Language Teaching*, 7(6), 1-13.
- Liu, H., & Chen, C. (2015). A comparative study of foreign language anxiety and motivation of academic and vocational-track high school students. *English Language Teaching*, 8(3), 193-204.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301–316.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Liu, M., & Zhang, X. (2013). An investigation of Chinese university students' foreign language anxiety and English learning motivation. *English Linguistics Research*, 2(1), 1-13.
- Machida, S. (2001). Anxiety in Japanese-language class oral examinations. *Sekai no Nihongo Kyoiku*, 11(1), 115–138.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.
- MacIntyre, P. D. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. D. J. Young (Ed), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s. 24-45). Boston, MA: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(1), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(1), 296–304.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). 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(2), 283–305.

- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(1), 202-214.
- Manipuspika, Y. S. (2018). Correlation between anxiety and willingness to communicate in the Indonesian EFL context. *Arab World English Journal*, 9(2), 200-217.
- Marcial, A. K. T. (2016). Learner variables and language anxiety in oral communication: The case of university students in the Philippines. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(4), 285-301.
- Marcos-Llina´ S. M., & Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Martin, S., & Valdivia, I. M. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-15.
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2001). Quiet apprehension: Reading and classroom anxieties. *JALT Journal*, 23(1), 227-247.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: Conceptualizations and perspectives. J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Ayres (Ed), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension içinde* (s. 75-108). Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Melchor-Couto, S. (2016). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL*, 29(1), 99-119.
- Miserandio, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 203-214.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri I-II*. (Sedef Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. F. M. Newmann (Ed), *Student engagement and*

- achievement in American secondary schools* içinde (s. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: A predictive model for Japanese young language learners. *System*, 65(1), 151-163.
- Okul, T., Hafçı, B. ve Öncüer, M. (2017). Yabancı dil öğrenme kaygısı: Adnan Menderes Üniversitesi turizm fakültesi öğrencileri üzerine bir uygulama. *Mesleki Bilimler Dergisi (Mbd)*, 6(2), 186-194.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217–239.
- Önem, E. E. (2010). The relationship among state trait anxiety foreign language anxiety and test anxiety in an EFL setting. *Dil Dergisi*, 148(1), 17–36.
- Pan, V. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Park, G. P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports*, 115(1), 261–275.
- Park, G. P. (2012). Investigation into the constructs of the FLCAS. *English Teaching*, 67(1), 207-220.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36(1), 50-72.
- Phongsa, M., Ismail, S. A., & Low, H. M. (2017). Multilingual effects on EFL learning: A comparison of foreign language anxiety experienced by monolingual and bilingual tertiary students in the Lao PDR. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(3), 271-282.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 149-172). Boston, MA: Springer US.

## PDF Eraser Free

- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 579-595.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(1), 147-169.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*(5), 276-292.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal, 83*(1), 202-218.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(5), 931-940.
- Sarısu, B., & Büyükkarcı, K. (2018). A study on English preparatory class students' assessment preferences and test anxieties. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(3), 360-379.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28*(1), 129-142.
- Sever, M. (2014). Derse katılım envanterinin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 171-182.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 18*(60), 389-402.

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(1), 493-525.
- Sparks, R. L., Ganschow L., & Javorsky, J. (2000). De'ja` vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal, 84*(2), 251–255.
- Sparks, R. L., & Ganschow L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal, 79*(2), 235–244.
- Sparks, R. J., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal, 75*(1), 3-16.
- Sparks, R. J., & Ganschow L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude? *The Modern Language Journal, 17*(1), 2–16.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (2007). *Encyclopedia of applied psychology*. Florida: Elseiver Academic Press.
- Steinberg, F. S., & E. K. Horwitz (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. *TESOL Quarterly, 20*(1), 131–136.
- Stroud, R. (2017). The impact of task performance scoring and tracking on second language engagement. *System, 69*(1), 121-132.
- Subekti, A. S. (2018). Investigating the relationship between foreign language anxiety and oral performance of non-english major university students in Indonesia. *Dinamika Ilmu, 18*(1), 15-35.
- Svalberg, A. M. L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness, 18*(3), 242-258.

- Svalberg, A. M. L. (2017). Researching language engagement; current trends and future directions. *Language Awareness*, 27(1), 21–39.
- Takkaç, T. A. (2018). Speaking anxiety of foreign learners of Turkish in target context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 313-332.
- Tinio, M. F. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Handbook*, 2(1), 64-75.
- Toth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2(1), 55-78.
- Tuncer, M. ve Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 905–912.
- Tuncer, M. ve Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Language and Literature Education*, 14(1), 153-167.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. F. H. Veiga (Ed), *First international congress of student engagement at school: Perspectives from psychology and education* içinde (s. 38-57). Lisbon, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Walker, E. (1997). *Foreign language anxiety in Hong Kong secondary schools: Its relationship with the age-related factors, school form and self-perception* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Hong Kong, Hong Kong.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

- Wang, Z, Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 517-535.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448–457.
- Wehner, A., Gump, A. W., & Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer-Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 236-250.
- Xiang, M. (2004). On affective barriers to language learning. *Teaching English in China*, 27(1), 115–119.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(1), 439-445.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439.
- Zheng, D. (2005). The influence of writing anxiety on undergraduates' English writing. *Journal of Sanmenxia Polytechnic*, 4(1), 47–50.
- Zhou, X. (2009). Causes of listening anxiety in English classes and the relationship with listening scores in CET-4. *Journal of Chongqing Jiaotong University (Social Sciences Edition)*, 9(1), 137–141.
- Zhou, B., & Tang, J. (2010). An empirical study on the effect of L2 writing anxiety with writing process. *Foreign Language Education*, 31(1), 64–68.

**EKLER**

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma Anketi	138
EK 2	Araştırma İzin Yazısı	139



## Araştırma Anketi

**Sayın Katılımcı,** bu çalışmaya sağladığınız bilgiler gizli tutulacaktır. Yer alan sorulara **eksiksiz ve samimi bir şekilde** cevap vermeniz araştırmanın sonuçları açısından önemlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

**A. Aşağıdaki kişisel bilgilerinizi (X) işaretiyle cevaplandırınız.**

1. Öğrenci Numaranız: \_\_\_\_\_
2. Cinsiyet: \_\_\_\_\_ Erkek \_\_\_\_\_ Kadın
3. Bölümünüz:(Hazırlıktan sonraki) \_\_\_\_\_
4. Hazırlık Kurunuz: Begin. \_\_\_\_\_ Elem. \_\_\_\_\_ Pre-Int. \_\_\_\_\_
5. Mezun Olduğunuz Lise Türü: \_\_\_\_\_
6. İngilizceyi sosyal yaşamınızda kullanma sıklığınızı belirtiniz. (1=hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= bazen, 4= genellikle, 5= her zaman) 1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

7. İngilizce derslerinizdeki sınıf içi performansınızı nasıl değerlendirirsiniz? (1=çok zayıf, 2= zayıf, 3= orta, 4= iyi, 5= çok iyi).  
1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

**B. 2018-2019 Güz döneminde hazırlık eğitimindeki sınav notlarınız:**

1. Birinci Ara sınav Notunuz \_\_\_\_\_
2. İkinci Ara sınav Notunuz \_\_\_\_\_
3. Quiz Ortalamanız \_\_\_\_\_

**C. Maddeleri 1="Kesinlikle Katılmıyorum", 2="Katılmıyorum", 3="Kısmen Katılıyorum", 4="Katılıyorum" ve 5="Kesinlikle Katılıyorum" olarak (X işaretiyle) derecelendiriniz.**

1 2 3 4 5

1. İngilizce dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde paniğe kapılıyorum.
2. İngilizce dersinde bana söz verileceğini anladığımda çok heyecanlanıyorum.
3. İngilizce öğretmenim önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda endişeleniyorum.
4. İngilizce dersinde öğretmen derse kaldıracak diye çok heyecanlanıyorum.
5. İngilizce dersinde konuşurken heyecanlandığım için kafam karışıyor.
6. Arkadaşlarının önünde konuşurken çok heyecanlanıyorum.
7. İngilizce dersinde çok heyecanlandığımda bildiklerimi unutuyorum.
8. İngilizce dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.
9. İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlamadığım zaman kaygılanıyorum.
10. İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralları çokluğundan endişe duyuyorum.
11. Öğretmenin derste düzelttiği hataları anlamadığım zaman endişeleniyorum.
12. Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.
13. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzelterek diye korkuyorum.
14. Bazı arkadaşlarının İngilizce dersi için neden bu kadar endişe duyduğunu anlamıyorum.
15. İngilizce sınavlarında kendimi rahat hissediyorum
16. İngilizce dersinde konuşurken kendime güveniyorum.
17. Anadili İngilizce olanların yanında rahat edebileceğimi düşünüyorum.
18. İngilizce dersinde kendimi öğrenmeye hazır hissedirim.
19. İngilizce dersinde kendimi enerjik hissedirim.
20. İngilizce dersinde kendimi iyi hissedirim.
21. İngilizce dersine katılmaya istekliyimdir.
22. İngilizce dersinde yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.
23. İngilizce dersinde ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum.
24. İngilizce dersinde yeni bir şey öğrenirken konuyu kendi cümlelerimle ifade ederim.
25. İngilizce dersinde geliştirilmesi gereken yanları fark ederim.
26. İngilizce dersinde öğrendiklerimi önceki öğrenmelerimle ilişkilendiririm.
27. İngilizce dersinde dil yapılarını inceleyerek kuralları kendim çıkarırım.
28. İngilizce dersindeki performansımın nasıl olduğunu değerlendiririm.
29. İngilizce dersinde arkadaşlarım konuyla ilgili sorular sorarım.
30. İngilizce dersinde öğrendiklerimi gerçek yaşamda nasıl kullanabileceğimi düşünürüm.
31. İngilizce dersinde zorlandığım yerlerde öğretmenimden yardım isterim.
32. İngilizce dersinde konuyla ilgili öğretmenime sorular sorarım.
33. İngilizceyi daha iyi öğrenmek için arkadaşlarımla iletişim kurarım.
34. Derste bana bir şey sorulmadığı sürece sessiz kalırım.
35. Ders hakkındaki önerilerimi dile getiririm.



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı



Sayı : 84840068-604.01.01-E.3792  
Konu : Araştırma Projesi(Eylem ORUÇ)

10/01/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Genel Sekreterlik Yazı İşleri'nin 04/01/2019 tarihli ve 1802 sayılı yazısı.

İlgi yazıda Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'nün 31.12.2018 tarih, 138977 sayılı ve Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Eylem ORUÇ'un "Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Başarısına Etkisinde Öğrenci Katılımının Rolü " konulu araştırma projesi için görüşümüz istenmektedir.

Eylem ORUÇ'un proje kapsamında yürütmek için başvurduğu proje çalışması gönüllü katılım esasına dayalı olması ve sonuçlarını kullanırken kurum ve birim ismi belirtmemesi kaydıyla Bölümümüz açısından uygun olduğu görüşümüzü arz eder, talep edilen izni müsaadelerinize arz ederim.

Doç. Dr. Eyyüp GÜLBANDILAR  
Bölüm Başkanı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:  
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/fa5509f1-e395-4459-9d62-8aab4c964d2f>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Nurşen KONAKCI - Bilgisayar İşletmeni
Telefon	: 0222 2393750-6101	Faks	: 0222 2379913
E-Posta	: nkonakci@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: <a href="http://ydb.ogu.edu.tr/">http://ydb.ogu.edu.tr/</a>
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

## ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

Adı SOYADI : Eylem ORUÇ  
Doğum Yeri\* : Bilecik  
Doğum Tarihi\* : 01.01.1987

**Eğitim Durumu**

Lise	Bozüyük Anadolu Öğretmen Lisesi	2005
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi-İngilizce Öğretmenliği.	2009
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- E.P.Ö.	2014

**Yabancı Dil**

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

**Mesleki Geçmiş**

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretim Görevlisi	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	2009- devam ediyor

**Yayımlar**

- Cam, S., & Oruc, E. (2013). Learning responsibility and balance of power. *International Journal of Instruction*, 7(1).
- Oruç, E. (2014). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin incelenmesi*. ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri: araştırma temelli uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (A. Arı, Çev. Ed.). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Oruç, E. (2016). *İngilizce Dersi Sınıf Ortamında Güç Paylaşımının İncelenmesi*. 2. International Osmaneli Social Sciences Congress'inde sunulan bildiri, Bilecik.
- Acat, M. ve Oruç, E. (2016). Öğrenme Öğretme Sürecinde Güç Paylaşımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 81-90.

## PDF Eraser Free

Oruc, E. ve Demirci, C. (2018). *The Development of Language Engagement Scale (LES)*. International Conference on Social Science Research'te sunulan bildiri, Prizren.

**İletişim:** Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Yabancı Diller Yüksekokulu, Gülümbe Kampüsü

0228 224 1912

**E-posta adresi:** eylem.unal@bilecik.edu.tr