

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

HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ
FARKINDALIKLARI, ÖZ-YETERLİK ALGILARI, YABANCI
DİLE YÖNELİK KAYGILARI, TUTUMLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARININ İNCELENMESİ

Doktora Tezi
Yunus DOĞAN

Danışman: Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ, 2016

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

Yunus DOĞAN'ın hazırlanmış olduğu "Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlilik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

- 1: Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
- 2: Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
- 3: Doç. Dr. Zülfi DEMİRTAŞ
- 4: Doç. Dr. Murat TUNCER (Danışman)
- 5: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum "Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Yunus DOĞAN

.../..../..

ÖN SÖZ

Tez çalışmam boyunca, gerek öncesinde gerekse sonrasında, bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, her zaman yapıcı bir klavuzlukta bulunan danışman hocam Doç. Dr. Murat TUNCER'e teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca tez izleme komitemde yer alan ve manevi desteklerini eksik etmeyen hocalarım Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. İ.Yaşar KAZU'ya ve de lisans eğitiminden beri maddi ve manevi olarak pek çok fedakârlıkta bulunan eşim Süheyla DOĞAN' a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yunus DOĞAN

Elazığ, 2016

ÖZET

Doktora Tezi

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

Yunus DOĞAN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2016, Sayfa: XVII + 266

Bu araştırmada 2013-2014 akademik yılında Fırat Üniversitesi'nin çeşitli mühendislik fakültesi bölümlerini kazanmış ancak zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alma gerekliliğince Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları, akademik öz-yeterlik algıları, yabancı dil ders kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık, akademik öz-yeterlik algı, yabancı dil ders kaygısı, yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı düzeyleri ve bunların cinsiyet, bölüm, mezun olunan Lise türü, Öğretim türü, yurt-dışı deneyimi, algılanan gelir düzeyi ve Türkçe ve İngilizce dışında bilinen başka bir dil değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın çalışma evreni 683 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Bilişüstü Farkındalık Envanteri ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca, F.Ü Y.D.Y.O'undan alınan öğrenci notlarına ilişkin veriler kullanılmıştır. Araştırma verileri, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve yapısal eşitlik model testi

gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bazı bulgular şunlardır:

1. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısı ile yabancı dilde akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
2. Öğrencilerin yabancı dil ders kaygıları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
3. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ile yabancı dil ders kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
4. Öğrencilerin yabancı dil ders kaygılarıyla yabancı dilde akademik başarıları arasında öz-yeterlik algısının aracılık etkisi bulunmaktadır.
5. Öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.
6. Öğrencilerin bilişüstü farkındalığı ile öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.
7. Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında öz-yeterlik algılarının aracı etkisi bulunmaktadır.
8. Öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında öz yeterlik algılarının aracı etkisi bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, yabancı dil ders kaygısının yabancı dilde akademik başarı önünde önemli bir engel olduğu tartışılmış, yabancı dil kaygısının aşılmasında ve öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik pozitif tutum oluşturmalarının sağlanmasında öz-yeterlik algıları ve bilişüstü farkındalığın rolü vurgulanmıştır. Araştırmada, son olarak araştırmanın sonuçları bağlamında eğitim uygulayıcı ve araştırmacılarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğrenimi, Bireysel Farklar, Bilişüstü Farkındalık, Öz-yeterlik, Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dile Yönelik Tutum, Akademik Başarı

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

Examination of Prep-Class Students' Metacognitive Awareness, Self-Efficacy Beliefs, Foreign Language Anxiety Levels, Foreign Language Attitudes and Academic Achievement in Foreign Language

Yunus DOĞAN

Firat University

Institute of Educational Science

Department of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2016; page: XVII + 266

This dissertation aimed to examine the relations among the general metacognitive awareness levels, academic self-efficacy beliefs, foreign language classroom anxiety levels, foreign language attitudes and foreign language achievement of the Turkish students who, having been registered to study at various engineering departments of Firat University, were receiving compulsory English preparatory education at the School of Foreign Languages during the academic year of 2013-2014. Moreover, the study also tried to investigate whether the students' general metacognitive awareness levels, academic self-efficacy beliefs, foreign language classroom anxiety levels, foreign language attitudes and foreign language achievement significantly differ in terms of their gender, department, the kind of high-school they already finished, the type of prep-class education they were receiving (daytime and evening education), their experience abroad, perceived level of income and any third language (other than Turkish and English) they knew. The population of this correlational survey study was consisted of 683 students. The data of the study were collected with a personal information sheet, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, the Attitudes towards English Scale, the Metacognitive Awareness Inventory, and the College Academic Self-Efficacy Scale. In addition, the data regarding the students' prep-class grades were taken from the School of Foreign Languages, Firat University.

In order to analyze the data of the study, such statistical techniques as percentage, frequency, mean, standard deviation, t-test, ANOVA and structural equation modelling were employed. Some of the findings of the study are as follow:

1. There is a statistically significant positive correlation between the students' academic self-efficacy beliefs and their foreign language achievement.
2. There is a statistically significant negative correlation between the students' foreign language classroom anxiety and their foreign language achievement.
3. There is a statistically significant negative correlation between the students' academic self-efficacy beliefs and their foreign language classroom anxiety.
4. The students' academic self-efficacy beliefs have a mediating effect on the relationship between their foreign language classroom anxiety and foreign language achievement.
5. There is no statistically significant correlation between the students' general metacognitive awareness and their foreign language achievement.
6. There is a statistically significant positive correlation between the students' metacognitive awareness and their academic self-efficacy beliefs.
7. The students' academic self-efficacy beliefs have a mediating effect on the relationship between their metacognitive awareness and foreign language achievement.
8. The students' academic self-efficacy beliefs have a mediating effect on the relationship between their attitudes toward English and foreign language achievement.

As a conclusion, it was discussed in the study that foreign language classroom anxiety is a considerable hinderance in front of the achievement in foreign language learning, and the role of self-efficacy and metacognitive awareness were emphasized in order to combat against foreign language anxiety, and to enable learners to develop positive attitudes toward the foreign language classes. Lastly, the study was concluded with suggestions for future research and implications.

Key Words: Foreign Language Learning, Individual Differences, Metacognitive Awareness, Self-efficacy, Foreign Language Anxiety, Foreign Language Attitudes, Academic Achievement

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	I
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Yabancı Dil Öğreniminin Doğası	10
2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklar: Duyuşsal ve Bilişsel Faktörler.....	12
2.2.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	15
2.2.1.2. Öğrenme Ortamlarında Kaygı	17
2.2.1.3. Yabancı Dil Kaygısı: Tanımı, Yapısı ve Kaynakları	20
2.2.1.4. Yabancı Dil Kaygısının Ölçümü.....	27
2.2.1.5. Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Akademik Başarısı İlişkisi.....	29
2.2.1.6. Yabancı Dil Kaygısı ve Cinsiyet İlişkisi.....	30
2.2.1.7. Yabancı Dil Kaygısı ile Bazı Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişkiler.....	30
2.2.2. Yabancı Dile Yönelik Tutumlar	31
2.2.2.1. Tutum ve Özellikleri	31
2.2.2.2. Yabancı Dil Tutumları	35

2.2.2.3. Yabancı Dil Tutumları ve Yabancı Dilde Akademik Başarı	41
2.2.2.4. Yabancı Dil Tutumları ve Cinsiyet İlişkisi	42
2.2.3. Bilişüstü Farkındalık.....	43
2.2.3.1. Biliş ve Öğrenmeye Bilişsel Yaklaşım	43
2.2.3.2. Bilişüstü: Kısa Tarihçe ve Tanım	46
2.2.3.3. Bilişüstünün Bileşenleri	48
2.2.3.4. Bilişüstü Gelişimi	52
2.2.3.5. Bilişüstünün Ölçümü	55
2.2.3.6. Bilişüstü, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi	55
2.2.3.7. Bilişüstü ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler	57
2.2.3.8. Yabancı Dil Öğreniminde Bilişüstü.....	58
2.2.4 Öz-yeterlik Algısı	62
2.2.4.1 Sosyal Bilişsel Kuram.....	63
2.2.4.2 Öz-yeterlik: Tanımı, Etkileri ve Kaynakları	65
2.2.4.3. Öz-yeterlik Algıları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki	68
2.2.4.4. Öz-yeterliğin Ölçümü ve Çeşitleri	70
2.2.4.5. Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz-yeterlik Algıları	72
2.3. İlgili Araştırmalar	72
2.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	73
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	81
2.3.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	88
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	90
III. YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırmanın Modeli.....	90
3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	90
3.3. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	91
3.3.2. Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği	91
3.3.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği	93
3.3.4. Bilişüstü Farkındalık Envanteri	94
3.3.5. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	95
3.3.6. Yabancı Dilde Akademik Başarı Kriteri.....	96

3.4. Verilerin Toplanması	96
3.5. Verilerin Analizi	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	98
IV. BULGULAR VE YORUM	98
4.1. Birinci Alt-amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	98
4.1.1. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları...	98
4.1.2. Ölçeği Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları.....	100
4.1.3. Toplanan Verilerle İlgili Olarak Yapılan Fark Testleri	115
4.1.3.1. Cinsiyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması ..	116
4.1.3.2. Bölüme Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması	120
4.1.3.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması.....	129
4.1.3.4. Öğretim Türüne Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması.....	139
4.1.3.5. Yurtdışına Çıkma Durumuna Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması	141
4.1.3.6. Algılanan Ekonomik Duruma Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki	143
4.1.3.7. Türkçe ve İngilizce Dışında Başka Dil Bilme Durumuna Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması	148
4.2. İkinci Alt-amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar	150
4.2.1. $H_1, H_2, H_3, H_4, H_5, H_6, H_7, H_8, H_9, H_{10}$ Testlerine Yönelik Korelasyon Analizi Bulgu ve Yorumları	150
4.2.2. Yapısal Eşitlik Modeli Analizleri	153
4.2.2.1. H_{11} Araştırma Modelinin Test Edilmesi	153
4.2.2.2. H_{12} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	158
4.2.2.3. H_{13} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	161
4.2.2.4. H_{14} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	164
4.2.2.5. H_{15} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	167
4.2.2.6. H_{16} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	171
4.2.2.7. H_{17} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	174
4.2.2.8. H_{18} Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	177

BEŞİNCİ BÖLÜM.....	182
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	182
5.1. Sonuç ve Tartışma	182
5.1.1. Birinci Alt-amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	182
5.1.2. İkinci Alt-amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma	195
5.2. Öneriler	206
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	206
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	208
KAYNAKLAR	210
EKLER	250
ÖZGEÇMİŞ	265

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yabancı Dil Kaygısının Sebepleri	27
Tablo 2. Bilişüstü Bileşenleri Tipolojisi	50
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler	98
Tablo 4. Akademik Başarıya Ait Betimsel Bulgular	100
Tablo 5. Katılımcıların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular	100
Tablo 6. Katılımcıların Bilişüstü Farkındalık Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
Tablo 7. Katılımcıların Yabancı Dil Kaygısı Görüşlerine İlişkin Bulgular	106
Tablo 8. Katılımcıların Akademik Öz-Yeterlilik Görüşlerine İlişkin Bulgular	110
Tablo 9. Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	114
Tablo 10. Skewness ve Kurtosis Değerleri (n=683)	115
Tablo 11 . Yabancı Dil Kaygısının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması	116
Tablo 12. Dil dersine yönelik tutumun cinsiyet açısından karşılaştırılması	117
Tablo 13. Akademik öz-yeterliğe yönelik görüşlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması	118
Tablo 14. Öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına yönelik görüşlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması	119
Tablo 15. Akademik başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	119
Tablo 16. Yabancı Dil Dersine Yönelik Kaygısının Bölüme Göre Karşılaştırılması ..	120
Tablo 17. İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Bölüme Göre Karşılaştırılması	122
Tablo 18. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve öğrenmeye yönelik tutum alt boyutunun Tukey Testi Sonuçları	124
Tablo 19. Akademik Öz-yeterliğe Yönelik Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması	125
Tablo 20. Bilişsel Farkındalığa Yönelik Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması ..	126
Tablo 21. Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları	128
Tablo 22. Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi	129
Tablo 23. Yabancı dil kaygısı-Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları	131

Tablo 24. Yabancı dile yönelik tutum ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi	132
Tablo 25. Akademik öz-yeterlik ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi	134
Tablo 26. Akademik öz-yeterlik Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları	135
Tablo 27. Bilişüstü farkındalık ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi	136
Tablo 28. Bilişüstü farkındalık Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları	137
Tablo 29. Yabancı dilde akademik başarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi	138
Tablo 30. Yabancı dilde akademik başarı Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları	138
Tablo 31. Öğretim Türüne Göre Farklılık Analizi	139
Tablo 32. Yurtdışına Çıkma Durumuna Göre Farklılık Analizi	141
Tablo 33. Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının ekonomik durum değişkenine göre Farklılık Analizi	143
Tablo 34. Yabancı dil kaygısı Ekonomik Duruma Ait Tukey Testi Sonuçları.....	144
Tablo 35. Yabancı dile yönelik tutum Ekonomik Duruma Göre Farklılık Analizi	145
Tablo 36. İngilizce dersine yönelik tutum Ekonomik Duruma Ait Tukey Testi Sonuçları	146
Tablo 37. Öğrencilerin öz-yeterlilik, bilişüstü farkındalık ve akademik başarılarının Ekonomik Duruma Göre Farklılık Analizi	146
Tablo 38. Türkçe ve İngilizce Dışında Başka Dil Bilme Durumuna Göre Farklılık Analizi.....	148
Tablo 39. Korelasyon Analizi (n=683)	151
Tablo 40. H_{11} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	154
Tablo 41. H_{11} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	155
Tablo 42. H_{11} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	156
Tablo 43. H_{11} Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri	157
Tablo 44. H_{12} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	158

Tablo 45. H_{12} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	159
Tablo 46. H_{12} Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri	160
Tablo 47. H_{12} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	161
Tablo 48. H_{13} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	161
Tablo 49. H_{13} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	162
Tablo 50. H_{13} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	163
Tablo 51. H_{14} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	164
Tablo 52. H_{14} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	165
Tablo 53. H_{14} Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri	166
Tablo 54. H_{14} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	167
Tablo 55. H_{15} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	167
Tablo 56. H_{15} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	169
Tablo 57. H_{15} Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri	170
Tablo 58. H_{15} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	170
Tablo 59. H_{16} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	171
Tablo 60. H_{16} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	172
Tablo 61. H_{16} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	173
Tablo 62. H_{17} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	174
Tablo 63. H_{17} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	176
Tablo 64. H_{17} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	177
Tablo 65. H_{18} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	178
Tablo 66. H_{18} Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri ...	179
Tablo 67. H_{18} Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri...	180
Tablo 68. Yapısal eşitlik Hipotezlerinin Test Sonuçları	181

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Horwitz vd. (1986)'a Göre Yabancı Dil Kaygısının Bileşenleri.....	23
Şekil 2. Çokbileşenli Tutum Modeli.....	33
Şekil 3. Bilişüstü Modeli	48
Şekil 4. Yabancı Dil Öğreniminde Bilişüstü Farkındalık.....	61
Şekil 5. Bandura'nın Performans ve Başarının Aracısı olarak Öz-yeterlik Kuramı.....	69
Şekil 6. H ₁₁ Araştırma Modeli	154
Şekil 7. H ₁₁ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	156
Şekil 8. H ₁₂ Araştırma Modeli	159
Şekil 9. H ₁₂ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	160
Şekil 10. H ₁₃ Araştırma Modeli	162
Şekil 11. H ₁₃ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	163
Şekil 12. H ₁₄ Araştırma Modeli	165
Şekil 13. H ₁₄ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	166
Şekil 14. H ₁₅ Araştırma Modeli	168
Şekil 15. H ₁₅ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	169
Şekil 16. H ₁₆ Araştırma Modeli	172
Şekil 17. H ₁₆ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	173
Şekil 18. H ₁₇ Araştırma Modeli	175
Şekil 19. H ₁₇ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	176
Şekil 20. H ₁₈ Araştırma Modeli	179
Şekil 21. H ₁₈ Düzeltilmiş Araştırma Modeli.....	180

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	250
EK 2: Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği	251
EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	252
EK 4: Bilişüstü Farkındalık Envanteri	253
EK 5: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	254
EK 6: Rektörlük İzin Onayı	255
EK 7: P-P PLOT GRAFİKLERİ.....	256

SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

AL	: Anadolu Lisesi
AÖL	: Anadolu Öğretmen Lisesi
AÖZ	: Akademik Öz-Yeterlik
BFE	: Bilişötesi Farkındalık Envanteri
FL	: Fen Lisesi
FÜ	: Fırat Üniversitesi
H	: Hipotez
ML	: Meslek Lisesi
Müh	: Mühendislik
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı
YDK	: Yabancı Dil Kaygısı
YDYO	: Yabancı Diller Yüksek Okulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim çabalarının genel amacı, kuşkusuz, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilebilmesi için, ideal olarak, bireylerin istidat ve yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınıra kadar genişletilir ve insan davranışları, milli eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir (Varış, 1998). Bu anlamda herhangi bir milli eğitim sisteminin en önde gelen hedeflerinden birinin, bireylere hayatlarını idame ettirebilecek bilgi ve beceriler kazandırarak, onları istihdam edilebilir kişiler olarak işgücüne katmak (Gürüz, 2008: 174) olduğu söylenebilir. Kazandırılması hedeflenen söz konusu bu becerilerden, günümüzde artık gittikçe daha fazla ön plana çıkan, biri de yabancı dilde iletişim olmuştur. Nitekim küreselleşen çağdaş dünyada, başta internet olmak üzere, kitle iletişim araçlarının ucuzlaşıp yaygınlaşması, uluslararası seyahatin kolaylaşması, sermayenin küresel düzeyde gerçekleşir hale gelmesi (Tezcan, 2002) toplumlararası iletişimi her zamankinden daha fazla gerekli kılmış ve netice de bir ortak dilin, bir '*lingua franca* (Jenkins, 2009)'nın, olgusal olarak kabulüne neden olmuştur. Bu bağlamda, küresel bilgi ekonomisinin iş gücünde aranan temel yetenek ve beceriler (key competencies)'den birinin de anadilinde ve tercihan İngilizce olmak üzere, en az bir yabancı dilde sözlü ve yazılı iletişim yetenek ve becerilerinin olduğu belirtilmiştir (Gürüz, 2008).

İngilizcenin bu anlamda uluslararası kabul gören dil haline gelmesinin elbette pek çok nedeni vardır. Demircan (1988) bu anlamda bir dilin başkalarınca öğrenilebilmesi için o dilin üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerektiğini not eder. Diğer yandan, Cyrstal (2003) ise bunun öncelikli olarak politik güçle birlikte tarihi geleneği, dilin yapısının öğrenmeye göreli olarak daha uygun olması; ticari,

kültürel ve teknolojik kontaklar dolayısıyla yabancı dil olarak öğretimi konusunda hükümetlerin desteğinin olması gibi temel nedenlerden kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu yönde dünyadaki, gerek birinci dil konuşurları, gerekse ikinci /yabancı dil konuşurları olarak, toplam İngilizce konuşurunun dünya nüfusunun üçte birine ulaştığı iddia edilmiştir (Cyrstal, 2008). Benzer bir şekilde Graddol (2006) da dünyada gerek okullarda gerekse bağımsız olarak aynı anda iki milyar insanın İngilizce öğrenmekte olduğunu belirtmiştir (Akt. McDonough, Shaw ve Masuhara, 2013). Bu da bilim, teknoloji, ekonomi, uluslararası siyaset, ticaret, eğitim gibi pek çok alanın başlıca dili olan İngilizcenin önemini anlamada istatistiki bir tablo sunmaktadır. Dolayısıyla günümüzde Türkiye’de yabancı dil öğrenimi dendiğinde akıllara çoğunlukla İngilizce öğrenimi gelmektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi, Göktürk (1982)’e göre, çağdaşlaşma, uygarlaşma atılımlarının vazgeçilmez bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış, gelişmiştir. Nitekim Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle olur. Bu düşünce paralelinde Demircan (1988), eskiden yalnızca yönetici kesim ve gelir durumu iyi olanların yabancı dil öğrenimi görebildiğini bugün ise artık ilkokul çağından itibaren herkesin yabancı dil öğrenebildiğini belirtmiştir. Bu anlamda 2004 eğitim reformuyla Türk eğitim sistemi felsefi anlamda değişimler geçirip yabancı dil öğretimi de dâhil öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve dil öğreniminin değerlendirilmesinde sürece dayalı bir yaklaşımı benimseyen (Haznedar, 2010) yeni programlar oluşturulmuştur, 2012 yılında 4+4+4 eğitim reformuyla birlikte Avrupa Birliğinin 2004 eylem planına uygun olarak Türkiye’de yabancı dil öğrenimine ilkokul ikinci sınıftan itibaren başlanması kararı alınmıştır (Bayyurt, 2012).

Bütün bu yenilik ve gelişmelere rağmen Türkiye’de yabancı dil eğitimi pek çok uzman tarafından başarısız ve sorunlu olmakla eleştirilmiş ve sorunların aşılmasıyla ilgili çeşitli fikirler öne sürülmüştür. Bu yöndeki araştırmalara Sebüktekin (1973), Demirel (1983), Demirel (1999), Demirel (2003), Işık (2008), Arslan (2009), Haznedar (2010), Bayraktaroğlu (2012b) Tosun (2012) örnek olarak gösterilebilir. Bu anlamda YÖK’ün Şubat 2007 Yükseköğretim Strateji Raporu’nda üniversite öğrencilerinin yabancı dil bilgisiyle donatılması konusunda stratejik öneri şöyle dile getirilmekte (Akt. Bayraktaroğlu, 2012b) ve sorunların kabulü ortaya konulmaktadır:

“ Genel olarak küreselleşen bir dünyada yarışabilirliğini artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerinden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir... Bu sorun (Yabancı Dil Eğitimi) uzun süredir Türkiye’nin gündemindedir. Yükseköğretim düzeyinde, Türkiye’nin bu sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olduğu söylenemez. Türk eğitim sisteminin genelde bu konuda güçlü bir iddia ortaya koyması gerekir...”

Ülkemizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin başarısız ve sorunlu olduğuna yönelik bir kanıt da uluslararası bir dil eğitimi şirketi olan *EF Education First*’ın yıllık olarak yayınladığı ülkeler *İngilizce Yeterlik Endeksi (EPI)*’nin 2014 raporunda Türkiye’nin 63 ülke arasından çok düşük yeterlilik düzeyiyle 47. sırada gelmiş olmasıdır (Internet 1). Işık (2008) bu bağlamda Osmanlı Devleti’nin son döneminden bu yana süre gelen iki temel soruna dikkat çekmektedir: yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler. Ona göre yabancı dil eğitim sistemindeki en önemli eksiklik yöntemsel hatalardır (s.18). Bayraktaroğlu (2012a)’na göre ise Yükseköğretim özelinde Türkiye’de yabancı dil eğitimi alanındaki temel sorun yabancı dil eğitiminin niteliği hakkında üniversitelerin üst düzey yönetiminde kuramsal ve uygulamalı olarak akademik bilgi ve birikiminin yetersiz kalması ve buna ek olarak da uygulamada yabancı dil eğitimine özgü idari ve akademik yönetim bilincinin bulunmamasıdır. Tosun (2012) ise yabancı dil eğitimindeki öğeleri başlıca “ amaç dil, öğrenci, öğretmen, ortam, yöntem” olarak sıraladıktan sonra sorun konusunda temel olarak yöntem üzerinde durmaktadır.

Bilişsel davranışlarla yeni psiko-motor becerileri birleştiren birikimsel bir süreç (Demirel, 2007) olan yabancı dil öğrenimi/öğretiminde şüphesiz pek çok değişkenin varlığı ve dolayısıyla başarıyı / başarısızlığı açıklamada bu değişkenlerin rol oynadığı bilinmektedir. Ancak, yabancı dil öğrenimindeki başarı değişimleri gittikçe artan bir oranda bireysel farklara atfedilmekte (Skehan, 1989; Dörnyei, 2006; Kang, 2012), başarılı bir dil edinimi sürecinin bireysel farklardan büyük ölçüde etkilendiğine inanılmakta ve bu yönde pek çok araştırma yürütülmektedir. Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarında odağa oturtulmuş olan öğrenci değişkeninin bu olgudaki rolünün Türkiye’deki yabancı dil sorunsalı bağlamında çok fazla irdelenmediği ilgili literatürden

anlaşılmaktadır. Oysaki bu konuda yurtdışındaki alan yazında (Gardner ve Lambert, 1972; Skehan, 1989; Robinson, 2001; LoCastro, 2001; Dörnyei ve Skehan, 2003; Dörnyei, 2005) daha ilk dönemlerden beri öğrenci ve onun bireysel farkları üzerinde duran araştırmalar olduğu görülmektedir. Artık pek çok yenilikçi teknolojinin gerek okullarda gerekse bireysel olarak çoğu öğrencinin kullanımında olduğu ve çağdaş teori ve Avrupa Birliği Dil Portföyü (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*) (Bayraktaroğlu, 2012a) gibi yabancı dil referans çerçevelerinin uygulandığı ülkemizde yabancı dilde başarı veya başarısızlığın yorumlanması konusunda bireysel değişkenlerin rolünün daha fazla araştırılıp bu bağlamda geliştirilecek olan program ve metotlarda ilgili iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Zira bireysel farklar konusunda bilgi sahibi olmanın, eğitim programlarının öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmasında, eğitimcilerin işlerini büyük ölçüde kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2014).

Yabancı dilde akademik başarıyı etkilediği kabul edilen bireysel farklardan ilgili yabancı alan yazında üzerinde en çok durulan değişkenlerin duyuşsal (motivasyon, tutum, öz-güven, öz-yeterlik, kaygı... vb.) ve bilişsel (zekâ, dil yeteneği, öğrenme stratejileri, bilişsel/bilişüstü farkındalık... vb.) alana ait değişkenler olduğu anlaşılmaktadır. Ancak birbirleriyle karmaşık bir biçimde etkileşimde bulundukları düşünüldüğü için (Oxford, 1992), bireysel farklara yönelik araştırmaların uyumlu sonuçlar üretmede başarılı olamadığı kimi araştırmacılarca (Lalonde ve Gardner, 1984; Skehan, 1989) dile getirilmiştir. Bu anlamda, yabancı dil ediniminde çeşitli bireysel farkların birbirleriyle olan ilişkilerinin araştırıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gerçek, Roberts ve Meyer (2012) tarafından da belirtilmiş ve bu bağlamda ilişkisel çalışmaların çeşitli değişkenlerin bir arada hedef bir davranışı nasıl etkilediklerinin araştırılması konusunda iyi bir yol olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma da, “ *bilişüstü farkındalık, akademik öz-yeterlik algıları, yabancı dil kaygısı, yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı değişkenleri arasında ne tür ilişkiler vardır?* ” problem cümlesine cevap aramak üzere gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Herhangi bir bilimsel girişimin amacı: konusunu oluşturan olguları gözleme dayanarak kavramak, betimlemek, sınıflandırmak; olgular arasında nedensellik ilişkileri kurmak ve bu ilişkileri gözlem yoluyla sınyıp doğrulayarak açıklamak; doğruluğu ispatlanmış ilişkileri genellemeler, yasalar ve teoriler haline getirerek gelecekle ilgili çıkarımlarda ve tahminlerde bulunmaktır (Sencer ve Sencer, 1978). Bu bağlamda bu bilimsel araştırmanın temel amacı; İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dil öğrenme kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar iki bölümde ele alınmıştır:

Araştırmanın Birinci Alt-amacı

Araştırmanın birinci alt amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin genel bilişüstü farkındalıkları, akademik öz-yeterlik algıları, yabancı dil ders kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarı düzeyleri cinsiyet, bölüm, mezun olunan Lise türü, Öğretim türü, yurtdışı deneyimi, algılanan gelir düzeyi ve Türkçe ve İngilizce dışında bilinen başka bir dil değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılmasına yöneliktir.

Araştırmanın İkinci Alt-amacı:

Araştırmanın bir diğer boyutu ise ikinci alt-amaç olarak sınıflanmış, bu bağlamda,

- Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dil öğrenme kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dil akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? sorusuna göre yapılandırılan aşağıdaki hipotezleri test etmeye yöneliktir:

H₁: Bilişüstü farkındalık ile yabancı dilde akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öz-yeterlik algısı ile yabancı dilde akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Yabancı dil kaygısı ile yabancı dilde akademik başarı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Yabancı dile yönelik tutum ile yabancı dilde akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H5: Bilişüstü farkındalık ile öz-yeterlik algısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H6: Bilişüstü farkındalık ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H7: Bilişüstü farkındalık ile yabancı dile yönelik tutum arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H8: Öz-yeterlik algısı ile yabancı dil kaygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H9: Öz-yeterlik algısı ile yabancı dile yönelik tutum arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H10: Yabancı dil kaygısı ile yabancı dile yönelik tutum arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır.

H11: Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalığın aracı etkisi bulunmaktadır.

H12: Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.

H13: Yabancı dil kaygısıyla yabancı dile yönelik tutum arasında yabancı dilde akademik başarının aracı etkisi bulunmaktadır.

H14: Bilişüstü farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.

H15: Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.

H16: Bilişüstü farkındalık ve yabancı dile yönelik tutum ile yabancı dilde akademik başarı arasında yabancı dil kaygısının aracı etkisi bulunmaktadır.

H17: Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.

H18: Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş eğitim kuramlarında davranış değişikliğine yönelik açıklamalar artık uyaran-tepki-pekiştirme olumsuzluklarından uzaklaşmış, bunun yerine öğrencinin olaylara yönelik oluşturmacı yorumları ve inançlarının, bilişlerinin, duyularının ve değer yargılarının başarı durumlarında oynadığı rol üzerinde durmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996; Akt. Dörnyei, 1998). Bir davranış değişikliği olan öğrenme ilgili konu alanında bir takım gelişimsel aşamaları takip eden, öğrencinin zihinsel süreçleriyle ilgili iç-gözlemsel farkındalığı ve kontrolü tarafından yönlendirilen ve öz-yönlendirmeli öğrenci diyalogunu önemseyen sosyal ve işbirlikçi ortamlarca kolaylaştırılan aktif, stratejik ve oluşturmacı bir süreçtir (Bruer, 1998). Bu süreçte bireyin öğrenmesine pek çok faktör etki ve eşlik eder. Öğrenci öğrenme sürecinde öğrenme şekillerini ve öğrenme sürecinin ürünlerini etkileyecek pek çok bireysel özelliği de beraberinde getirir (Williams ve Burden, 1997). Bu öğrenmeye ayrıca başka bilinçli bilişsel ve duyuşsal deneyimler de eşlik eder (Flavell, 1979; Akt. Goh, 2012). Kendine özgü bir öğrenme alanı olan ikinci /yabancı dil öğreniminde de motivasyon, tutumlar, kaygı, yetenek, zeka, yaş, öğrenme stratejileri, öz-algılar, öğrenme stilleri vb. gibi çeşitli bireysel değişkenlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır (Gardner, 1960; Lehmann, 2006; Schmidt, Borai ve Kassabgy, 1996). Başarılı dil öğrenimi tüm bu değişkenlerin karmaşık bir ilişkisinin olduğu çok yönlü bir oluşumdur (Gardner ve Lambert, 1972; Boyle ve Houndoules, 1993; Dörnyei, 1994; Norris-Holt, 2001; Akt. Shams, 2008).

Yabancı dil öğreniminin doğasının ve yabancı dil öğrenimini etkileyen bireysel faktörlerin daha iyi anlaşılabilmesi, söz konusu değişkenlerin karşılıklı ilişkilerinin araştırıldığı daha fazla çalışmayla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada yabancı dil akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ilgili alan yazından anlaşılan yabancı dil ders kaygısı, yabancı dile yönelik tutumlar, bilişüstü farkındalık ve akademik öz-yeterlik algıları gibi önemli değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinden biri olan bilişüstü farkındalığın yabancı dil öğreniminde, özellikle de yurt-içinde, çok fazla araştırılmadığı

anlaşılmaktadır. Bu anlamda bazı araştırmacılar (Rahimi ve Katal, 2012; Pishghadam ve Khajavy, 2013) bireylerin başka bir dil öğrenmedeki etkililiğini belirlemede bilişüstü bilginin rolü konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir araştırma değişkeni olan yabancı dil kaygısı konusunda Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000), yabancı dilde akademik başarının en iyi yordayıcılardan biri olduğunu (Gardner, 1985) aktarmış ve yabancı dilde akademik başarıyı yordamaya yönelik oluşturulacak ve yabancı dil kaygısını içermeyen herhangi bir modelin eksik belirtilmiş olacağını vurgulamıştır. Ayrıca, Dodds (2011), araştırma değişkenlerinden biri olan öz-yeterliğin, her ne kadar genel olarak eğitim alanında çok araştırılmış olsa da, yabancı dil öğreniminde yeterli araştırılmadığını belirtmiştir. Her bir araştırma değişkeniyle yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler konusunda çeşitli çalışmalar yürütülmüşse de bu değişkenlerin birlikte ilişkilerinin araştırıldığı çalışma çok azdır. Bu saptama Gardner, Tremblay ve Masgoret (1997), Landine ve Steward (1998) ve Onwuegbuzie vd. (2000) tarafından da dile getirilmiş, bu anlamda pek çok farklı modelin mümkün olduğu ve ilişkisel modellemenin herhangi bir modelin değişkenler arası elde edilen ilişkileri ne derece iyi açıkladığının değerlendirilmesini sağlayan bir prosedür olduğu vurgulanmıştır. Bu ilişkisel modelleme ihtiyacı bu araştırmanın da gerekçesini oluşturmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- 1) Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'ndan alınmış öğrenci notları araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil akademik başarısını yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Bu araştırma 2013-2014 akademik yılında F.Ü. Y.D.Y.O.'nda İngilizce hazırlık eğitimi alan mühendislik fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma, araştırmada kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bilişüstü Farkındalık: Bireyin bilişsel süreçleri konusundaki bilgisi (Flavell, 1979), kendi öğrenmesi konusundaki bilgisi ve kontrolüdür (Schraw ve Dennison, 1994; Tobias ve Everson, 1997)

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil kaygısı, daha çok konuşma becerisi odaklı, ikinci dil bağlamlarıyla ilişkili gerilim ve uyarılım hissini (Dewaele, 2007) tanımlamak için kullanılan dil edinimi sürecinin kendine has özelliği dolayısıyla yabancı dil derslerindeki öğrenmelerle ilişkili inançları, duyguları ve davranışları kapsayan karmaşık bir yapıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Aida, 1994).

Yabancı Dil Tutumları: bireyin ana-dili dışındaki bir dile, o dille ilgili tüm öğrenme bağlamları ve süreçlerine, o dilin konuşurlarına ve o dilin konuşulduğu kültüre yönelik tutumlarıdır (Gardner, 1985; Crystal, 1992).

Öz-yeterlik Algısı: Bireyin belirli bir performansı gerçekleştirme kapasitesine olan inancı (Bandura, 1977, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğreniminin Doğası

Dil bir takım aracı süreçler yoluyla faaliyette bulunan birçok belirleyicinin ürünüdür ve insan düşüncesinin büyük bir bölümü dilbilimsel temellidir, dolayısıyla dilin gelişiminin sağlandığı süreçler büyük ilgi konusu olmuştur (Bandura, 1989). Demircan (2002) yabancı dilin tanımını yaparken, onun ilk öğrenilen dil olan ana dilden sonra olan diller olduğunu belirtir. Diğer yandan, Oxford (2003) yabancı dil ve ikinci dil ayrımını yapar ve yabancı dili öğrenildiği ortamda günlük iletişimin aracı olmayan ve kendisiyle ilgili girdinin sınırlı olduğu dil olarak, ikinci dili ise öğrenildiği çevrede günlük iletişimin başlıca aracı olan ve kendisiyle ilgili bol miktarda girdinin mevcut olduğu dil olarak tanımlar. Ellis (1997) ise insanların ana-dili dışındaki, sınıf-içi veya sınıf dışında, yani ister konuşulduğu ülkede doğal olarak veya sınıf içinde öğretim yoluyla, öğrendikleri dil veya dillere ikinci dil demeyi tercih etmektedir. Bu tanımlama farkının günümüz dil öğrenimi alan yazınında sıklıkla yapıldığına dikkat çeken Bley-Vroman (1990), yabancı dil öğreniminin ana-dili ediniminden de farklı olduğunu belirtir ve çocuk anadili gelişiminden tamamen ayrı olarak yetişkin yabancı dil öğreniminin doğası konusunda on temel özelliği şöyle sıralar:

1. Garanti olan genel bir başarının olmayışı yetişkin yabancı dil öğreniminin en çarpıcı özelliğidir. Normal bir çocuk anadili ediniminde mükemmel bir seviyeye ister istemez ulaşır, ancak yetişkin bir yabancı dil öğrencisi bunu yapamayabilir.
2. Ana-dili düzeyinde tam anlamıyla bir başarı, özellikle de aksan konusunda, çok nadirdir veya yoktur.
3. Başarı, yöntem ve stratejilerdeki değişimler: yetişkinler arasında, öğrenme süresince kullanılan strateji ve başarı düzeyi konusunda önemli ölçüde değişimler olur.

4. Hedef değişimleri: Bu anlamda yetişkin yabancı dil öğrenimi bir tür genel problem-çözme becerisidir. Bilişsel genel problem çözme modelleri hedefler belirlemeyi içerir. İnsanların hedefleri değişebilir, ancak ana dilini öğrenen çocukların kendi bireysel hedeflerini belirleme lüksü yoktur.
5. Yaş ve yeterlik arasında korelasyon: Göçmen çalışmaları, bir ülkeye genç yaşta göç eden kişilerin yaşlılardan ve hatta yerli yaşıtlarından çok daha iyi düzeyde bir yabancı dili öğrenebildiklerini göstermektedir.
6. Fosilleşme: Çalışmalar, yabancı dil öğrenenlerin belirli bir düzeye ulaştıktan sonra o aşamada takılıp kalabildiklerini göstermektedir. Fosilleşme olarak adlandırılan bu olayın daha çok dil bilgisi bir yerlininki gibi olmamasına rağmen belirli bir iletişimsel başarıya ulaşmış kişilerde görüldüğü anlaşılmaktadır. Oysaki ana dilini öğrenen çocuklarda fosilleşme olmaz, aşamalar kaçınılmaz olarak kat edilir ve sistem gerçekleşinceye kadar devam eder.
7. Belirsiz sezgiler: Çok ileri düzey yabancı dil öğrencilerinde bile net dil bilgisel yargıların çıkmadığı durumlar olabilir.
8. Öğretimin gerekliliği: Anadilini edinen çocukların formal okul eğitimine ihtiyacı yoktur. Oysa yabancı dil öğrenimi programlı bir eğitim gerektirir.
9. Olumsuz kanıta ihtiyaç duyulması
10. Duyuşsal faktörlerin rolü: Yabancı dil öğreniminde duyuşsal faktörlerle (kişilik, tutumlar, motivasyon, kaygı, öz-yeterlik vb.) başarı arasında anlamlı korelasyonlar olduğuna yönelik pek çok deneysel çalışma mevcuttur. Oysaki çocuğun anadili edinimindeki başarısı duyuşsal faktörlerden etkilenmez. Süreç, doğuştan gelen alana-özgü bir yetinin gelişimi tarafından kontrol edilir.

Bireyin ana-dili ve ikinci dilden farklı olarak, yabancı dil öğrenimi çoğunlukla sınıf ortamında, önceden programlanmış öğrenme deneyimleriyle ve belirli bir zaman aralığında gerçekleşir. Öğrenme ortamının donatılması, otantik materyal ve teknoloji kullanımı gibi inisiyatiflerin de bazen yabancı dil başarısında istenilen yönde sonuçları üretmediği ülkemiz örneğinde de anlaşılmaktadır. Zira Brown (2007)' a göre yabancı dil öğrenimi, pek çok değişkenin rol oynadığı, uzun ve karmaşık bir girişimdir. Anadilinin sınırlarının ötesine yeni bir dile, kültüre, yeni bir düşünme, hissetme ve

davranma tarzına geçmeye çalışıldığı için bireyin tüm kişiliği etkilendir. Gan (2011) yabancı dil öğreniminde genel gidişat ve nihai başarı açısından öğrenciler arasında özellikle geniş çapta bir farklılaşma olduğunu (Dörnyei, 2005, 2009), bu farklılaşmanın farkına varılmasının son birkaç on yılda bireysel farkları ikinci/ yabancı dil edinimi alanında en fazla araştırılan konu yapmış olduğunu not etmektedir. Bu anlamda bireysel değişkenlerin rolünün daha fazla anlaşılması gerekmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğreniminde Bireysel Farklar: Duyuşsal ve Bilişsel Faktörler

John Dewey (1897), bireyin psikolojik yapısı ve özelliklerinin bilgisi olmaksızın eğitim sürecinin gelişigüzel ve baştan savma olacağını söylemiştir (Akt. Son, 2007). Bu bağlamda, geleneksel anlayışın aksine, günümüz çağdaş eğitim anlayışında ve araştırmalarında birey gittikçe daha fazla merkezi bir konum kazanmıştır. Yeni eğitim anlayışında öğrenci artık, amaçların saptanmasından konuların belirlenmesine, uygulanacak yöntemlerin seçiminden derslerin işlenmesine ve ölçme-değerlendirmeye kadar kendi öğrenim sürecinin bütün aşamalarında sorumluluğunu yüklenen kişidir (Tanilli, 2009). Eğitimde genel anlamda gerçekleşen bu paradigma değişimi kendini ikinci / yabancı dil öğrenimi araştırmasında da göstermiş, bu da 1970lerle birlikte iyi bir dil öğrencisinin özelliklerinin ortaya çıkarılmasını ve dolayısıyla bireysel farklar araştırmasını doğurmuştur (Kim, 2013).

Yapısal olarak karmaşık bir öğrenme alanı olan ikinci /yabancı dil öğrenimi araştırmasında da bireysel farklara yoğun ilgi ilk defa 1972’de Lambert ve Gardner’ın “*İkinci dil öğreniminde tutumlar ve motivasyon*” adlı kitabıyla başka bir kültürel topluluğun dilini öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünün araştırılması düşüncesiyle ortaya çıkmıştır ve o zamandan sonra pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir (Gardner, 1985). Gardner (1985) yabancı dil öğreniminde bireysel farklar araştırmasının önemli olduğunu zira yabancı dil dersinin müfredattaki diğer dersler gibi olmadığını, diğer tüm derslerde en azından kültürel bir öge bulunduğunu ancak dil dersinde öğrencilerin tamamen farklı bir kültürle karşılaşp onu davranış repertuarlarına da yansıtmaları gerektiğini belirtmiştir. İkinci /yabancı dil bağlamında bireysel farklar araştırması konusunda Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) bireysel farklar konusunda öğrendiklerimizin artmasıyla alanın daha karmaşık hale geldiğini ve eskiden tek bir

özellikten oluştuğunu düşündüğümüz şeylerin aslında pek çok faktörün çoklu parçadan oluşan belirsiz bileşimleri olduğunu öğrendiğimiz sonucuna varır. Bireysel farkların anlaşılması, öğrencilerin her birinin yabancı dil öğrenimi deneyimlerinin doğası konusunda fikir verir ve sürecin iyileştirilmesi yönünde yardım sağlar. Her ne kadar öğrenciler aynı yabancı dil sınıfında aynı derslere maruz kalsalar da, süreç her birey için farklı işler ve çok farklı dil öğrenme deneyimleriyle sonuçlanır. Örneğin, öğrencilerin yabancı dil öğrenimi süreci hakkındaki inançlarının sorgulandığı bir çalışmada, bazıları bu deneyimi “yeni yerlere seyahat etmek” gibi tanımlarken bazıları ise “acı bir tıbbi operasyondan geçmek” olarak tanımlamışlardır (Kramsch, 2003; Akt. Garrett ve Young, 2009). Dörnyei (2005) bireysel farklar araştırmasının günümüze kadar ikinci /yabancı dil öğrenimi alanında en fazla üzerinde durulmuş alan (Gardner ve Lambert, 1972; Wenden ve Rubin, 1987; Skehan, 1989; Oxford, 1992; Young, 1998; Ellis, 1997) olduğunu belirtir. Bu anlamda yabancı dil öğrencisinin dil öğreniminin doğası ve başarı hakkındaki inanç ve algılarının ön plana çıktığı ve öğrenme sürecinin etkililik ve üretkenliğini artırmak için artık daha öz-yönlendirmeli, otonom, kendi kapasitesi ve öğrenmesi hakkında farkındalık ve bilgi sahibi olan, öğrenme sürecinde kendine uygun stratejilerin belirlenmesinden kazanımlar konusunda öz-değerlendirme yapmaya kadar tüm öğrenme sürecinde öz-düzenlemeli davranan öğrenci üzerinde durulduğu açıktır. Ancak yabancı dil öğreniminde bireysel farkların sınıflandırılması konusunda bir oy birliği olmadığı ve değişkenler arası ilişkiler ölçütünde farklı sınıflandırılmaların yapıla geldiği anlaşılmaktadır (Wolff, 2011; Dörnyei, 2009; Dörnyei, 2005; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003).

Sparks ve Ganschow (2001) bireysel farklar bağlamında yabancı dil öğreniminde başarının duyuşsal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini vurgulamıştır (Akt. Bain, McCallum, Bell, Cochran ve Sawyer, 2010). Dil öğreniminde duyuşun rolünün 20.yy.da hak ettiği önemi görmediğini söyleyen Garrett ve Young (2009), uyarının duyuşsal değerlendirilmesinin bilişin çekirdeğinde gerçekleştiğini ve karar verme süreçlerimizi işlettiğini (Schumann, 1998) aktarır. Bir uyarının duyuşsal olarak olumlu değerlendirilmesi gelecekte de benzer uyarana yaklaşımı teşvik eder, oysa bu yönde olumsuz bir değerlendirme ise kaçınma davranışına sebep olur. İkinci /yabancı dil öğreniminde duyuşsal değişkenlerden kastın, motivasyon, tutumlar, kaygı, öz-yeterlik, öz-algıları, duygular, inançlar, belirsizlik toleransı, öz-güven vb. kavramlar olduğu

anlaşılmaktadır (Garrett ve Young, 2009; Dörnyei, 2005; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 2000; Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1997; Ehrman, 1996; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Gardner, 1985).

İkinci /yabancı dil öğrenimi araştırmalarında en fazla üzerinde durulan duyuşsal faktörlerden birinin motivasyon olduğu anlaşılmaktadır (Gardner ve Lambert, 1959, 1972; Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994, 1998, 2005, 2009; Oxford, 1996; Leaver, 2003). Bunun nedenlerinden biri de motivasyon kavramının genel anlamda insanların bir şeyi yapmaya veya düşünmeye neden karar verdikleri, bunu ne kadar süre sürdürmeye istekli oldukları ve bunu sürdürmek için ne derece çaba harcadıklarını açıklamaya çalışmasından olabilir (Dörnyei ve Skehan, 2003). Yabancı dil öğreniminde motivasyon, Gardner (1985) tarafından yabancı dile, onun konuşurlarına ve kültürüne yönelik tutumları da içine alacak şekilde tanımlanmış ve araçsal (Dili, kariyer, eğitim vb. bir amaçla kullanmak için öğrenmek) ve bütünleştirici (Dilin kültürüne yönelik olumlu tutum ve ona bir üyesi olarak katılma arzusu) motivasyon olarak iki başlıkta incelenmiştir. Yüksek motivasyonlu dil öğrencisinin iletişim kurmaya istekli, düşük kaygılı, dile ve dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip, yabancı dil yeteneği ve öğrenme şatlarındaki açıkları kapatabilen, öz-yeterliği olan, iç-kontrol odaklı, başarı ihtiyacı duyan ve neticede arzulanan ölçüde akademik başarı sergileyebilen öğrenci olduğu bildirilmiştir (Gardner, 1985; Pintrich ve Schunk, 1996; Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Dörnyei, 2009; Burgucu, 2011). Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) motivasyon dışındaki diğer tüm duyuşsal değişkenlerin bir açıdan onunla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar: kaygı (Dickinson, 1995; Ehrman, 2000; Ehrman ve Dörnyei, 1998; Heron, 1982; Horwitz ve Young, 1991), savunma mekanizmaları (Ehrman, 1996, 1998a; Ehrman ve Dörnyei, 1998; Vaillant, 1992), iç tutumlar (Crookes ve Schmidt, 1991), öz-saygı (öz-yeterlikle yakından ilişkili), aktivasyon veya harekete geçmek için gerekli atiklik (Reichard vd., 1992), güvenlikten kendini gerçekleştirmeye ihtiyaç hiyerarşileri (Maslow, 1968), öz-düzenleme (Schunk ve Zimmerman, 1997), öz-yönetim (Mechanic, 1978), inançlar (Tittle, 2000), duygusal zeka (Goleman, 1995), öz-denetim—bu daha çok bilişüstü bir değişkendir (Krashen, 1987), ve diğerleridir (Akt. Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003).

Yabancı dil öğrenimi araştırmasında etkililiği araştırılan bilişsel değişkenlerin, dil yeteneği, dil zekâsı, ders çalışma alışkanlıkları, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri,

bilişsel yetenek gibi bireysel değişkenler olduğu anlaşılmaktadır (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 2000). Bilişsel işleyişin dil edinimindeki rolü konusunda, Sparks ve Ganschow (1991, 1993a, 1993b), yabancı dil ediniminin öncelikli olarak dilin fonolojik, sözdizimsel ve anlambilimsel kodlarının edinilmesinde yaşanan ana-dili öğrenme zorluklarınca sekteye uğratıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu yazarlara göre, duyuşsal değişkenler (örneğin kaygı) yabancı dil öğrenme problemlerinin nedeni değildir, ana-dilinin bilişsel olarak kodlanmasında yaşanan sıkıntıların yan etkileridir (Sparks ve Ganschow, 1991, 1995; Akt. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 2000). Yabancı dil araştırmalarında üzerinde durulan değişkenlerden biri dil öğrenme stratejilerinin kullanımıdır. Bu yöndeki araştırmalara Weinstein, (1987), Oxford, (1990) O'Malley ve Chamot, (1990), Biggs, (1992), Cohen, (1998) örnek olarak gösterilebilir(Akt. Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003).

Yine strateji kullanımlarıyla ilişkili olan öğrenme stilleri kavramı da ilgili alan yazında oldukça ilgi görmüştür. Alan yazında duyuşsal ve bilişsel değişkenlerin sürekli etkileşimde oldukları ve birbirileriyle nedensel ilişkilerde bulunabilecekleri vurgulanmıştır. Örneğin, Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) motivasyonun duyuşsal, bilişsel ve kişilik değişkenlerinin bileşimi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, olumsuz duyuşsal, örneğin kaygıyı tetikleyen, deneyimlerin yabancı dile ait materyalin bilişsel olarak işlenmesinde zorluklar yaratabileceği belirtilmiştir (Gardner vd., 1997). Klobas, Renzi ve Nigrelli (2007) ise bilişüstünün öz-yeterlik inançları gibi inançları ve tutumları da kapsadığını not etmiştir ve öğrenmeye yönelik söz konusu bu meta-tepkilerin (bilişüstü farkındalık, öz-algıları, öz-yeterlik inançları, öğrenmeye yönelik farkındalıklar, tutum ve inançlar) üniversite öğrencilerinde sadece öğrenme performansına değil de aynı zamanda yaşam boyu öğrenme anlamında öğrenmede katılımın sürdürülmesine de katkı sağladıklarına inanıldığını vurgulamıştır (Klobas, Renzi, Francescato ve Renzi, 2002; Akt. Klobas, Renzi ve Nigrelli, 2007).

2.2.1. Yabancı Dil Kaygısı

2.2.1.1. Kaygı ve Türleri

Duygusal ve fiziksel semptomların bir arada görüldüğü psikosomatik bir yapıya sahip olduğu anlaşılan kaygı veya diğer bir adıyla anksiyete, konusunda pek çok tanım

mevcuttur. Kaygıyı bilimsel bağlamda ilk açıklama girişimini Freud gerçekleştirmiştir (Spielberger, 1966; Han, 2009). Freud, kaygıyı psikanaliz kuramının temel dinamiklerinden olan id-ego-süperego kavramları ile açıklar. Ego'nun, id ve süperego tarafından şiddetli sıkıştırılmasıyla kaçınılmaz sonuç kaygının (anksiyete) gelişmesi olur. Burada kaygı ego'nun tehdit edilmekte olduğunun bir uyarısı olarak iş görür. Freud üç çeşit kaygıdan söz etmiştir: Nesnel kaygı (objective anxiety), gerçek dünyadaki gerçek tehlikelerin korkusundan kaynaklanır; Nörotik kaygı (neurotic anxiety) fevri dürtüsel isteklerin açığa vurulması sebebiyle cezalandırılma korkusudur. Ahlaki kaygı (moral anxiety) ise bir vicdan korkusundan kaynaklanır (Schultz ve Schultz, 2007).

Kaygıya yönelik deneysel çalışmalar, farklı kaygı türleri olduğu konusunda kanıtlar sağlamıştır. Bu anlamda ilk çalışma Cattell ve Scheier'in (1958) iki farklı kaygı faktörü buldukları çalışma olmuştur. Yaptıkları faktör analizi çalışmasında, durumluk kaygı (state anxiety) diye adlandırdıkları faktörün, organizmanın zaman içerisinde dalgalanma gösteren geçici bir duruma işaret eden bir takım değişkenlere dayandığını; diğer yandan, sürekli kaygının (trait anxiety) ise görece kalıcı bir kişilik özelliğinde sabit bireysel farkları göstermek için kullanıldığını belirtmişlerdir. Liebert ve Morris (1967) kaygının bilişsel ve motivasyonel-uyarılım bileşenleri arasında önemli bir ayırım yapmışlardır. Kaygının bu iki yönünü endişe ve duygusallık olarak tanımlamışlar. Buna göre endişe, kaygının bilişsel bileşenidir, kişinin performansının nasıl olduğuyla ilgili düşüncesini içerir ve olumsuz görev beklentileri ve olumsuz öz-değerlendirmelerle ilişkilidir. Duygusallık ise fizyolojik işlevlerin seviyesindeki dalgalanmayı ve yarattığı rahatsızlık, gerilim ve tedirginliği kapsar (Akt. Jonassen ve Grabowski, 1993).

Izard (1972) kaygının etkileşen temel bazı etkilerin bir birleşiminden oluştuğunu söyler: nöro-fizyolojik(titremeler, terleyen eller, yüz kızarması, artan kalp hızı, yüksek kan basıncı), davranışsal-dışavurumcu, olgusal veya öznel. Ayrıca, kaygının korku tepkileri ve iki veya daha fazla temel duygu içerdiğini belirtir: olumsuz açıdan sıkıntı, öfke, utanma(utangaçlık ve suçlulukla birlikte), olumlu açıdan ise ilgi ve heyecan. Spielberger (1983) ise kaygıyı öznel gerginlik, tedirginlik hissi ve otonom sinir sisteminin uyarılımının eşlik ettiği endişe olarak tanımlar. Ayrıca durumluk ve sürekli kaygı ayrımı konusunda, Izard (1972) durumluk kaygının belirli bir bağlamda tehdit

olarak algılanan bir uyarana karşı geçici bir duygusal ve bedensel tepki olduğunu, diğer yandan sürekli kaygının ise uygun stresli bir uyarının tetiklemesiyle ortaya çıkan gizil bir tepki olduğunu, daha çok mizaç ve görelî olarak sabit bir kaygı eğilimi olduğunu belirtir. Lazarus ve Averill (1972)'e göre, kaygı kötü bilişsel ve duyuşsal durumları ve fiziksel uyarılımı içeren karmaşık bir duygusal sendromdur. Chastain (1988)'e göre ise kaygı tehdit edici bir şey beklentisinin sebep olduğu rahatsızlık ve uyarılım veya korku halidir.

Daha sonraları ise, sürekli ve durumluk kaygıya ek olarak veya durumluk kaygıya alternatif olarak “duruma özgü kaygı (situation-specific anxiety)” teriminden bahsedilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Bu kaygı türü, daha çok belli bir durumda duyulan çok yönlü kaygı durumları için kullanılmıştır. Örneğin, toplum içinde konuşma kaygısı, sahne kaygısı, sınav kaygısı, matematik kaygısı, sınıf kaygısı, yabancı dil kaygısı, dil-becerisine özgü kaygılar (dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik kaygılar) bu kaygı türü altında incelenmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1991; Horwitz, 2001). Young (1999) ise duruma özgü kaygının sürekli kaygı gibi kalıcı olduğunu, tek farkının tek bir bağlam veya durum için söz konusu olması olduğunu belirtmiştir. Kaygı konusunda ilgili alan yazında, duruma-özgü kaygının daha çok öğrenme süreçleri ve ortamlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

2.2.1.2. Öğrenme Ortamlarında Kaygı

Bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bir uyarılmışlık hali olan kaygının öğrenmeyi ve performansı nasıl etkilediği ilk deneysel psikoloji çalışmalarından beri psikolog ve eğitimcilerin temel araştırma sorularından biri olmuştur. Bu anlamda ilk olarak, Yerkes ve Dodson Yasası (1908) olarak da bilinen kurama göre performans sadece belirli bir noktaya kadar fizyolojik veya zihinsel uyarılım ile artar. Ancak, uyarılım seviyesi çok yüksek veya çok düşük olduğunda performans azalır. Spence ve Spence (1966), genel anlamda yüksek kaygının basit öğrenme aktivitelerinde performansı kolaylaştırdığını ve zor görevlerde ise performans düşüşüne sebep olduğunu bulmuştur (Heinrich, 1979). Bu çalışmanın bir devamı niteliğinde olan Gaudry ve Spielberger (1971)'in çalışmasında, yüksek-kaygılı deneklerin basit görevlerde düşük-kaygılı deneklerden daha başarılı

ancak karmaşık görevlerde ise daha başarısız olduğu sonucuna varılmıştır (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Öğrenme ortamlarında yaşanan kaygı uzmanlar tarafından farklı şekillerde adlandırılmıştır. Sieber, O'neil ve Thobias (2008), bireyin eğitim ortamlarında gösterdiği performansına yönelik kaygıyı “değerlendirmeye yönelik kaygı (*evaluative anxiety*)” olarak adlandırdıklarını belirtirken, aynı olgudan Sarason, vd. (1964)'nin “sınav kaygısı (*test anxiety*)” diye söz ettiklerini not düşer. Ayrıca, Stober (2004), Chapell, Blanding ve Silverstein (2005) ve Zeidner (2007) de bu kaygıyı sınav kaygısı olarak tanıtır. Yakın zamanda Cassady (2010) “akademik kaygı (*academic anxiety*)” terimini, öğrenme ortamlarında yaşanan tüm kaygı türleri için birleştirici bir kavram olarak kullanmıştır (Akt. Trang, 2012) ve bu tür kaygıdan çoğu araştırmada akademik kaygı diye söz edilmiştir (Dobson, 2012; Mahato ve Jangir 2012).

Bununla birlikte kaygı ve akademik performans arasındaki ilişki her zaman tam olarak net değildir (Economic and Social Research Council-ESRC, 2009). Kaygının akademik performansı olumsuz yönde etkilediğine yönelik çalışmalar genel anlamda daha ağır basmaktadır (Huberty, 2009; Woolfolk, Hughes ve Walkup, 2008; Covington ve Omelich, 1987; Hembree, 1988; Woolfolk, 2001; Tobias, 1979). Bu anlamda, Hembree (1988) Kuzey Amerika'da yapılmış 562 araştırmaya (1952-1986 yılları arası) yönelik yaptığı meta-analizde, sınav kaygısıyla akademik başarı arasında genel olarak orta düzeyde olumsuz ilişki olduğunu ortaya koymuştur; örneğin matematik notlarıyla ($r = -.22$), fen bilimleri ile ($r = -.21$) ve sosyal bilimlerle ($r = -.25$) (Akt. Goetz ve Hall, 2013). Aynı şekilde, Seipp (1991) de Avrupa ve Kuzey Amerika'da yapılmış 126 araştırmaya (1975-1988 yılları arası) yönelik yaptığı meta-analizde, kaygıyla akademik başarı arasında genel anlamda orta düzeyde olumsuz ilişkiler bulmuştur. Meta-analiz bulguları, uyumlu bir biçimde, kaygıyla akademik başarı arasında orta düzeyde olumsuz yönde anlamlı ilişkiler ($-.20$ ile $-.25$ arasında değişen) olduğunu göstermektedir (Akt. Goetz ve Hall, 2013).

Öğrenme ortamında yaşanan kaygının doğasını anlamak için, Bigdeli ve Bai (2009) kaygıyı üç ayrı disiplinden inceleyen ilişkili katmanlardan oluşan ve boyutlar arası bir yaklaşım önermiştir: fizyoloji, psikoloji ve felsefe. Kaygının fizyolojisi, kaygı semptomlarının belirlenmesini sağlar. Kaygı psikolojisi, kaygının psikolojik köklerini vurgular, örneğin ‘kaygı belirli bir sosyo-kültürel çevrede gerçekleştiği için kökü onu

deneyimleyen bireyin psikolojisinde olan öğrenilmiş bir tepkidir'. Diğer yandan kaygı felsefesi, öğrencilerin dünya ve kendileri hakkındaki inanç ve değerlerden duygusal olarak etkilendiğini vurgular, örneğin 'kaygı öğrencilerin öğrenmeyle ve öğrenmeye verdikleri değer ile ilgili düşünceleriyle çok yakından ilişkilidir'. Bu yaklaşımın temeli, kaygının varlığımızın doğal bir parçası olarak görülmesine rağmen biyolojik olmadığı, öğrenilmiş bir davranış olduğu, belirlenebilir semptomlar sergilediği ve öğrencilerin öğrenmeyi nasıl gördükleri ve değerlendirdikleriyle ilgili olmasıdır (Akt. Trang, Baldauf ve Moni, 2013:710).

Kaygı öğrenme ve sınav performansına üç noktada müdahale eder: dikkati toplamada, öğrenme anında ve sınav anında. Öğrencilerin yeni bir öğrenme materyaline dikkat toplamaları gerekir. Yüksek kaygılı öğrencilerin dikkatlerini yeni öğrenme materyaliyle ne kadar kaygılı ve gergin hissettikleri düşünceleri arasında bölüştürdükleri açıktır. Odaklanmak yerine, göğüslerindeki sıkıcı duygularla uğraşır ve "Çok gerginim, bu konuyu asla anlamayacağım" diye düşünürler. İşin en başından, kaygılı öğrenciler öğrenmeleri gereken bilginin çoğunu kaçırabilirler çünkü düşünceleri endişelerine odaklanmıştır (Cassady ve Johnson, 2002; Paulman ve Kennelly, 1984; Akt. Woolfolk vd., 2008:457).

Diğer yandan, Alpert ve Haber (1960)'in işlevsel olarak iki tür kaygıdan, "kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety) ve "engelleyici kaygı (debilitating anxiety)" dan bahsettiği ve ilkinin performansı artırabileceğini belirttiği anlaşılmaktadır. Buna paralel olarak, Scovel (1991) de kaygının kolaylaştırıcı ve engelleyici işlevselliği üzerinde durmuş, kolaylaştırıcı kaygının öğrenciyi yeni öğrenme görevini yerine getirme konusunda uğraşmaya teşvik ettiğini öne sürmüştür. Ehrman (1996) da kolaylaştırıcı kaygının işlevinin bir ödevde başlama ve kişinin bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını harekete geçirmeye yönelik doğru uyarılım miktarını oluşturmak olduğunu ve akademik erteleme eğiliminden kurtarmak için gerekli olduğunu söylemiştir. Ancak, bazı araştırmacılar bu tür bir kaygının karmaşık bir yapı sergileyen dil öğrenimi için söz konusu olamayacağının altını çizmişlerdir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Scovel, 1991; Young, 1992).

2.2.1.3. Yabancı Dil Kaygısı: Tanımı, Yapısı ve Kaynakları

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil öğrenimi araştırmacı ve kuramcılarının uzun zamandan beri kaygının çoğu zaman dil öğrenimiyle ilgili olduğunun farkında olduklarını (bu anlamda ilk çalışmalar: Brown, 1973; Chastain, 1975; Scovel, 1978), CLL (Danışmanlı Dil Öğrenme) ve Suggestopedia (Esinlemeli Yöntem) gibi bazı yabancı dil öğrenimine yönelik yaklaşımların doğrudan öğrenici kaygısını azaltmaya yönelik olduğunu; ancak yabancı dil öğrenimi araştırmasının ne yeterince yabancı dil kaygısını tanımlayabildiğini ne de onun yabancı dil öğrenimi üzerinde ne tür özel etkileri olduğunu belirleyebildiğini öne sürmüş ve yabancı dil kaygısını yabancı dil öğreniminde ilk defa kavramsal olarak ayrı bir değişken şeklinde ele almıştır¹.

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmacıların çoğunun yabancı dil kaygısının “diğer kaygılardan ayrı, kendine özgü” bir kaygı olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmektedir (Horwitz vd, 1986; Foss ve Reitzel, 1988; Young, 1990; MacIntyre ve Gardner, 1991; Aida, 1994; Andrade ve Williams, 2009). Yabancı dil kaygısı Horwitz vd. (1986) tarafından “*dil öğrenme sürecinin kendine özgü yapısından kaynaklanan, sınıf-içi dil öğrenimiyle ilgili benlik-algıları, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan farklı bir karmaşık-yapı*” olarak düşünülmüştür. Başka bir ifadeyle yabancı dil kaygısı “bireyin ana-dili olmayan bir dili öğrenmesi veya kullanması ile ilişkili endişe hisleri ve olumsuz, korku içeren duyguları kapsayan bir terimdir” (MacIntyre ve Gregersen, 2012). Kaygılı yabancı dil öğrencisinin öznel duyguları, psiko-fizyolojik semptomları ve davranışsal tepkileri esasen başka spesifik bir kaygı yaşayan kişinininkiyle aynıdır. Bu tür bireyler uyarılım, endişe ve hatta güçlü bir korku yaşar;

¹ Her ne kadar ayrıntılı ve tanımlayıcı bir şekilde olmasa da, yabancı dil öğrenimine yönelik bazı kuramlarda kaygıdan söz edildiği görülmektedir. Krashen (1982) “Düzeltili Model (The Monitor Model)” adı verilen yabancı dil edinimi kuramı içerisinde beş hipotez geliştirmiştir. Bunlardan “Duygusal-Süzgeç Hipotezi (The Affective-Filter Hypothesis)”ne göre, öğrencide edinim için gerekli olan girdiyi engelleyen durum ve tutum ayarlanabilir bir süzgeçtir. Bunlar dil edinimini engelleyen zihinsel engellerdir. Kaygı, duygusal-süzgece olumsuz yönde katkıda bulunur ki bu da öğrenciyi dil girdisine yönelik daha az tepkili kılar. Diğer bir deyişle, kaygı derecesi düşük olan öğrenci bu girdiyi veya dil edinimine daha açıktır. Bir başka yabancı dil edinimi kuramı olan CLL (Danışmanlı dil öğrenimi) Curran ve arkadaşlarının (1960) İnsancıl Öğrenme yaklaşımı kuramcısı Carl Rogers’tan esinlenerek oluşturdukları bir yaklaşımdır. CLL, öğrenci-merkezli bir yaklaşımdır ve kaygı gibi duygusal bariyerleri azaltıp dil öğrenimini artıran güvenli ortam ve grup-desteği gibi özelliklerle bilinir. Ayrıca, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), Doğal Yöntem (The Natural Approach) ve Esinlemeli Yöntem (Suggestopedia) gibi diğer insancıl kuramlar da dil öğreniminde düşük-kaygı içeren öğrenme ortamlarına vurgu yapmışlardır (Demircan, 2002; Huang, 2012).

konsantrasyonda zorluk çeker, unutkan olur ve terlerler. Derse gelmeme ve ödevi erteleme gibi kaçınma davranışı sergilerler (Horwitz vd., 1986).

Dörnyei (2012) yabancı dil ediniminde bireysel farklar bağlamında kaygının kavramsallaştırılması konusunda sorun olmamasına rağmen, geniş bir biçimde tasnifi konusunda genel bir belirsizliğin olduğunu ve dolayısıyla garip bir değişken olduğunu söyler. Ancak yabancı dil öğrenimi araştırmalarında kaygı değişkeni yorumlanırken, kaygının faktörel yapısı konusunda, çoğunlukla Horwitz vd (1986)'nin önerdiği yapının kuramsal temel olarak kabul edilegeldiği görülmektedir (ve bu yapının pek çok faktör analizi çalışmasında doğrulandığı anlaşılmaktadır: Aida, 1994; Cheng vd., 1999; Saito vd., 1999; Rodriguez ve Abreu, 2003; Gürsu, 2011. vb.).

Horwitz vd. (1986)'a göre, yabancı dil kaygısı akademik ve sosyal bir bağlam içerisindeki performans değerlendirmesiyle ilgili olduğundan, onunla üç ilgili performans kaygısı arasında bağlar kurmak yararlı olacaktır: 1) iletişim korkusu, 2) sınav kaygısı, 3) olumsuz değerlendirilme korkusu. *İletişim Korkusu*, insanlarla iletişim kurmada duyulan, korku ya da kaygı ile kendini gösteren bir utangaçlık türüdür. Kişilerarası etkileşim üzerinde durması dolayısıyla, iletişim korkusu yapısı yabancı dil kaygısı kavramıyla yakından ilişkilidir ve büyük bir rol oynamaktadır. Grup içinde konuşmada genellikle sıkıntı yaşayan kişilerin iletişimsel durum kontrolüne az sahip oldukları ve performanslarının sürekli gözetlendiği yer olan yabancı dil sınıfında konuşmada çok daha zorlanacakları muhtemeldir. Ayrıca, sözel iletişimle ilgili tüm normal endişelere ek olarak, yabancı dil sınıfı öğrencinin sınırlı olanağa sahip olduğu bir araçla iletişim kurmasını gerektirmektedir. Yabancı dil öğrenimine nüfuz eden özel iletişim korkusu, kişinin neredeyse kesin olarak başkalarını anlamada ve kendini anlatmada zorluk yaşayacağına olan kişisel bilgisinden kaynaklanır. Belki de bu bilgi yüzünden, normalde konuşkan olan pek çok insan yabancı dil sınıfında sessiz kalır (Horwitz vd., 1986).

Daly'e (1991:4-6) göre, iletişim korkusunun oluşumuna yönelik beş sebepten bahsedilebilir: *genetik yatkınlık, geçmiş yaşantılar, pekiştireç ve cezaların tutarsızlığı, erken çocukluk döneminde yeterli iletişim becerisinin kazanılmaması, doğru iletişim modellerinin olmayışı* (Akt. Aksoy, 2012). Miller (1987)'a göre ise, iletişim korkusunun gelişimi çeşitli iletişim davranışlarında bulunmanın olası sonuçlarıyla ilgili beklentilerin doğal sonucudur. Bireyler istenilen amaca ulaşan iletişim davranışlarında

bulunduklarında bu davranışlara yönelik olumlu beklentiler geliştirirler. Eğer bu davranışlar başarılı kullanımla pekiştirilmeye devam ederse, olumlu beklentiler de pekiştirilir ve iletişim davranışının sonuçları yordayabilir. Dolayısıyla kişi etkin bir şekilde iletişim kuma yeteneğine güven geliştirmeye başlar. Diğer yandan, kişi belirli iletişim davranışlarının başarısızlıkla sonuçlandığını gördüğünde, bunun tersi olur. Kişi başkalarıyla iletişim kurması gereken durumlardan kaçınır. Zamanla iletişim davranışlarına olumsuz beklentiler eşlik eder hale gelebilir, kişi iletişim gerektirecek durumlardan kaçınma ile başarısızlıkla sonuçlanacağını umduğu bir davranışta bulunma arasında seçim yapmaya zorlanabilir (Akt. Aydın, 1999).

Yabancı dil kaygısının içerdiği ikinci faktör *sınav kaygısı*dır. Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısıdır. Sınav kaygısı olan öğrenciler çoğunlukla kendilerine gerçekçi olmayan istekler yüklerler ve mükemmel bir sınav performansından daha az olan her şeyin başarısızlık olduğunu düşünürler. Yabancı dil dersinde sınav kaygısı olan öğrenciler muhtemelen çok büyük sıkıntı çekmektedirler çünkü sınav ve quizler sık yapılır ve de çok parlak öğrenciler bile sıklıkla hatalar yapar. Sözlü sınavların yatkın öğrencilerde hem sınav kaygısını hem de iletişim korkusunu aynı anda tetikleme potansiyeli vardır (Horwitz vd., 1986). Covington (1985) sınav kaygısını dört aşamadan oluşan bir başarıma döngüsünün sonucu olarak görür: *sınav beklentisi*, *sınav hazırlığı*, *sınava girme* ve *sınav tepkisi* (Akt. Aydın, 1999).

“Başkalarının değerlendirmelerine yönelik kaygı, değerlendirme içeren durumlardan kaçınma ve kişinin başkaları tarafından olumsuz bir biçimde değerlendirileceğine dönük beklenti” olarak tanımlanan *olumsuz değerlendirilme korkusu*, yabancı dil öğrenimiyle ilişkili üçüncü bir kaygıdır. Her ne kadar sınav kaygısına benzese de, olumsuz değerlendirilme korkusu kapsam açısından daha geniştir, çünkü sınav durumlarıyla sınırlı değildir; daha çok herhangi bir sosyal, değerlendirme içeren durumda gerçekleşebilir: örneğin iş görüşmesi veya yabancı dil dersinde konuşma gibi. Okul dersleri arasında kendine özgü olarak, yabancı dil dersleri sınıftaki tek akıcı konuşan kişi, yani öğretmenin, tarafından sürekli değerlendirilmeyi gerektirir. Öğrenciler aynı zamanda akranlarının değerlendirmesine, gerçek veya hayali olsun, karşı da akut bir duyarlılık gösterebilirler (Horwitz vd., 1986). Aşağıda yer alan Şekil 1 Horwitz vd. (1986)’nin önerdiği yabancı dil ders kaygısı bileşenlerini resmetmektedir.



Şekil 1. Horwitz vd. (1986)’a Göre Yabancı Dil Kaygısının Bileşenleri

Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının bileşenlerine yönelik yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi 3 faktörlü bir yapı önermiş, ancak yabancı dil kaygısının sadece bu üç korkunun birleşimi olmadığını, daha karmaşık bir yapı olduğunu belirtmişlerdir.

Genel anlamda bir yabancı dil kaygısının yanında, ilgili alan-yazında dört dil becerisine-dinleme, konuşma, okuma ve yazma- özgü kaygılardan da söz edilmiştir (Yabancı dil konuşma kaygısı: MacIntyre ve Gardner, 1991; Phillips, 1992; Young, 1990 Tsiprakides ve Keramida, 2009; yabancı dil dinleme kaygısı: Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; yabancı dil okuma kaygısı: Hsiao, 2002; Saito vd., 1999; yabancı dil yazma kaygısı: Argaman ve Abu-Rabia, 2002; Cheng, 2002 yabancı dil ders (sınıf) kaygısı: Fukai, 2000; Rodriguez ve Abreau, 2003; Yan, 1998).

MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye başladıklarında kaygıyla başlamadıklarını, kaygının öğrenilen duygusal bir tepki olduğunu ve öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumları oluştuktan sonra ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Onlara göre, yabancı dile yönelik ilk deneyimlerin yaşandığı dönemde mevcut olan kaygı, sürekli kaygı, sınav kaygısı, iletişim korkusu, yenilik kaygısı, vb. gibi dil öğrenimi durumuna özgü olmayan başka türlü kaygılardır. Bu bağlamda ortaya çıkan kaygı, önceki dil öğrenme deneyiminin bir sonucu olarak, en iyi durumluk kaygı olarak adlandırılabilir. Yabancı dil bağlamında yaşanan birkaç deneyimden sonra, öğrenci bu yeni bir dil öğrenme durumuna yönelik tutumlar ve duygular geliştirir. Eğer bu deneyimler olumsuz olursa, yabancı dil kaygısı gelişmeye başlayabilir. Olumsuz deneyimler sürmeye devam ettikçe, yabancı dil kaygısı sürekli gerçekleşen bir şeye dönüşür ve öğrenci tedirgin olmaya ve kötü performans sergilemeye başlar. Kötü performans ve olumsuz duygusal tepkiler, kaygı ve başarısızlık beklentilerini

güçlendirir; daha sonraki kaygı bu algılanan tehdide karşı bir tepkidir (Akt. MacIntyre ve Gardner, 1991:110).

Yabancı dil kaygısının olası sebeplerine yönelik gerek yurt-içi gerekse yurtdışında yapılan çoğu çalışmada çoklu bir sebepler dizisi göze çarpmaktadır (Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1991; von Wörde, 1998; Saito ve Samimy, 1996; Donley, 1999; Casado ve Dereshiwsky, 2001; Abu-Rabia, 2004; Ewald, 2007; Yan ve Horwitz, 2008; Aydın, 1999; Kuru-Gönen, 2009; Subaşı, 2010) ve bu çalışmalar sebepler bağlamında çoğunlukla ortak noktaları ortaya çıkarmaktadır. Bu ortak noktalar: öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve öğrenme ortamı kaynaklı olarak kategorize edilebilir.

İlk olarak, öğrenciye yönelik bireysel faktörler yabancı dil kaygısına sebep olabilir. Örneğin, Zhao (2007) öğrenciye yönelik bu bireysel faktörlerin onların hedef dilde etkin bir biçimde iletişim kurmalarını engelleyen düşük yabancı dil yeterlik düzeyleri, kendileri hakkında olumsuz değerlendirme veya eleştiri almak istemediklerini belirten yüz kaçırma davranışları ve yüksek düzey yabancı dil sınavları ve öğrenciler arası ciddi rekabetin oluşturduğu baskı olduğunu belirtmiştir. (Akt. Huang, 2012:106). Huang (1998) ise öğrencilerin bu konuda yaşadıkları öğrenme zorluklarının ve yabancı dil kaygısının sebeplerinden birinin derste kullanılan yabancı dili mekanik hale getirememesi olduğunu öne sürmüştür. Öğrenciler genelde, okuma veya dinlemeye çalışırken, aynı zamanda zihinlerinde kelimeleri bağlamaya ve çevirmeye zaman harcamak zorunda olurlar; bu da işleyen hafızanın büyük bir kısmını işgal eder, dinleme veya okuma görevine yönlendirilen dikkati azaltır ve dolayısıyla öğrencilerde kaygıya sebep olur. Ayrıca yetersiz yabancı dil becerileri dolayısıyla, öğrenciler yabancı dil derslerinde otomatik olarak kendi ana dillerini kullanmayı tercih ederler. Bu da onların hedef yabancı dili pratik etmeye yönelik zamanlarını azaltır ve dersteki kaygılarını artırır (Duxbury ve Tsai, 2010; Akt. Huang, 2012:106). Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının bir diğer sebebinin öğretmen ve öğrenme ortamı kaynaklı etmenler olabileceği bildirilmiştir. Bu bağlamda Ewald (2007)' a göre, öğrenciler yabancı dil dersinde rastgele kaldırıldıklarında, yabancı dil sınavları esnasında ve öğretmen tarafından sınıfta hataları düzeltildiklerinde kaygı yaşarlar.

Young (1991) yabancı dil kaygısının potansiyel kaynakları konusunda yaptığı alan yazın incelemesinden birbiriyle ilişkili altı etmen belirlemiştir. Bunların bazıları

öğrenciyle ilgilidir, bazıları öğretmenle ve bazılarıysa öğretim pratiğiyle ilişkilidir. Buna göre yabancı dil kaygısına şunlar sebep olabilir:

- 1) Kişisel ve kişilerarası kaygı
- 2) Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik inançları
- 3) Öğretmenlerin dil öğretimine yönelik inançları
- 4) Öğretmen-öğrenci etkileşimleri
- 5) Sınıf-içi prosedürler
- 6) Dil sınavları

Tseng (2012) kaygı konusunda Asya'da yapılmış çalışmalarla ilgili yaptığı derleme çalışmasında yabancı dil kaygısının bazı önemli kaynakları konusunda şu sonuçlara ulaşmıştır:

- 1) Ebeveynlerin ve öğretmenlerin okulda İngilizceden iyi not almaları için öğrencilere yaptıkları baskı
- 2) Öğrencilerin İngilizceyi öğrenme yetenekleri konusunda öz-güvenlerinin olmayışı
- 3) Hata yapma ve sonrasında cezalandırılma veya dışlanma korkusu
- 4) Çocukken İngilizcenin öğrenilmesi çok zor bir dil olduğu konusunda şartlandırılmış olmak
- 5) Yabancılardan ve onların davranışlarından korkma.

Öğrencilerin yabancı dile yönelik sınıf içinde yaşadıkları kaygının sebeplerine yönelik yurt-içinde de çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Ün, 2012; Balemir, 2009; Kılıç, 2007; Aydın, 1999). Aydın (1999) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerini öğrenme ve kullanmada yaşadıkları kaygının sebepleri araştırılmıştır. Öğrenciler yaşadıkları kaygının kişisel sebeplerden-dil öğrenme becerisinin birey tarafından olumsuz değerlendirilmesi, bireyin diğer öğrencilerle kendini kıyaslaması, yüksek kişisel beklentiler, dil öğrenimi hakkındaki yanlış inançlar-öğretmenlerin tutumu ile ilgili sebeplerden- öğrencilere ve onların hatalarına karşı- ve konuşma ve yazma derslerinde izlenen öğretme prosedürlerinden- sınıfın önünde konuşma, sözlü sunular yapma, bireysel çalışma, paragraf formunda yazma-kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Balemir (2009)'ın yabancı dil konuşma kaygısının nedenlerini araştırmaya yönelik yaptığı çalışmada, öğretim ve değerlendirme şekilleri, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkusu kaygı uyandıran faktörler olarak

tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinde toplanan veriler ise dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorlukların kaygı uyandıran diğer faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çelebi (2009)'un çalışmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapma korkuları, arkadaşlarının tepkileri, aile baskısı ve özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma sonuçları öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni ve motivasyonun öğrencilerin sınıftaki kaygıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Şahin (2011) öğrencilerin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri konusunda yaptığı çalışmasında, yüksek düzeyde (% 83) kaygı taşıyan öğrencilerin kaygılarının sebeplerinin beş ana başlık altında toplandığını rapor etmiştir: okuma parçası ile ilgili alıştırmalar, İngilizce öğretmenin tavrı, okuma parçasının yapısı, okuyucunun kendisi ve sınıf atmosferi. Diğer yandan Öner (2008) öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisini araştırmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

İlgili alan yazından anlaşılabacağı üzere, yabancı dil kaygısının sebepleri öğrenmenin gerçekleştiği kültürel bağlamda bireyden bireye değişim gösterebilmektedir, ancak yapılan çalışmalar genel bir çerçeve çizecek şekilde ortak bazı noktalarda birleşmektedir. Bu açıdan yabancı dil kaygısının sebeplerine yönelik aşağıdaki tablo özetleyici bir mahiyettedir:

Tablo 1. Yabancı Dil Kaygısının Sebepleri

Genetik Yatkınlık	Sahne Korkusu
Ödüller ve Cezalar	Rekabet
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Erken dönem iletişimi
Öz-algılar	Yabancı dil sınavları
Kavrayamama	Öğretmenler
Konuşma Aktiviteleri	Yabancı Konuşurlar
Öğretim yöntem ve teknikleri	Derslerin Hızı
Hata düzeltme	Mükemmeliyetçilik

(Kaynak: Sağlamel, 2009:34)

2.2.1.4. Yabancı Dil Kaygısının Ölçümü

Scovel (1978) araştırmacıların kaygıyla genel yabancı dil başarısı arasında net bir ilişki kuramadıklarını ve çıkan farklı sonuçların kısmen kullanılan kaygı ölçeklerinin uyumsuzluğuna bağlanabileceğini söylemiştir (Akt. Horwitz vd., 1986). Her ne kadar Gardner vd. (1979) tarafından Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını ölçmek için geliştirilen genel ölçek içerisinde Fransızca ders kaygısını ölçmeye yönelik 5 madde vardysa da bu sadece Fransızca ders kaygısına özgüydü, dolayısıyla genel anlamda yabancı dil ders kaygısına yönelik ilk ölçek Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilmiştir. 33 maddeden ve üç boyuttan oluşan söz konusu ölçek ilk olarak İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenmekte olan 75 (39 erkek ve 36 kız) üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır (Horwitz vd., 1986). Yürütülen bu yabancı dil kaygısına yönelik ilk ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle kaygının dil öğrenimindeki etkileri üzerinde de durulur. Yabancı dil öğreniminde kaygının kendini daha çok test sırasında gösterdiği anlatılır. Yabancı dil öğrencileri, dil bilgisi kurallarını bildiklerini ancak daha çok sözlü sınav veya test sırasında unuttuklarını dile getirmişlerdir. Çalışmada *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin* güvenirlik ve geçerlik katsayılarına yer verilmiştir. Çalışma sonunda; yabancı dil sınıflarında az kaygılı öğrencilerin tespit edilebileceği ve bunların ortak bazı karakteristik özellikler taşıdıkları belirtilmiştir. Elde edilen bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- ✓ Araştırmacılar, kaygının yabancı dil öğrenimindeki rolünü henüz yeni anlamaya başlamışlardır.
- ✓ Henüz yabancı dil öğrenimi kaygısının ne kadar yaygın olduğu ve sınıftaki kesin etkileri / yansımaları bilinmemektedir.
- ✓ Bazı öğrenciler, yabancı dil kurslarını mümkün olan son ana kadar ileriye atmaya yönelik veya yabancı dil çalışmayı önlemeyen yoğunlukta bir çeşit kaygı tepkimesi tecrübe etmiş olabilirler.
- ✓ Orta düzeyde kaygı besleyen öğrenciler, ev ödevlerini yaparken ağır davranabilir, sınıfta konuşmaları engellenebilir veya son sırada çömelip kalabilirler.
- ✓ Yabancı dil kaygısı öğrencilerin, yabancı dil gereksinimine karşı tepki göstermelerinin nedeni de olabilir (Akt. Tunçel, 2014).

Bu ölçek, günümüze kadar, yabancı dil kaygısını ölçmek için en fazla kullanılan ölçek olmuştur (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Yabancı dil kaygısını ölçmeye yönelik geliştirilen bazı başka ölçekler de olmuştur: Girdi-Süreç-Çıktı ölçeği (Input-Processing-Output Scale. MacIntyre ve Gardner, 1994), İngilizce Kullanımı Kaygısı Ölçeği (English Use Anxiety Scale. Clement, Gardner ve Smythe, 1977), Anksiyometre (Anxometer. MacIntyre ve Gardner, 1991). Bunların dışında zamanla yabancı dil becerilerine yönelik Yabancı Dil Okuma Kaygısı (FLRAS) (Saito vd., 1999), Yabancı Dil Dinleme Kaygısı (FLLAS) (Elkhafaifi, 2005) ve Yabancı Dil Yazma Kaygısı (SLWAT) gibi spesifik ölçekler geliştirilmiştir (Akt. MacIntyre ve Gregersen, 2012). Ayrıca Huang (2004) de konuşma kaygısına yönelik Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeğini (FLSAS) geliştirmiştir. MacIntyre (1995), Horwitz vd. (1986)'nın Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği gibi, dil kaygısı ölçeklerinin büyük çoğunluğunun sürekli kaygı yönelimli olduğunu, bu ölçeklerin geçmişte durumluk kaygı uyarılımı yaşamış kişileri belirlemede ve gelecekte durumluk kaygı yaşaması en muhtemel olan kişileri yordamada çok yararlı olduğunu, ayrıca mevcut bu ölçeklerin öncelikli olarak yabancı dilde çıktı (sonuç) veya üretim üzerinde odaklandığını belirtir.

Horwitz (2001)' e göre, yabancı dil kaygısına yönelik duruma-öзгü ayrı ölçeklerin geliştirilmesiyle, kaygının uygun bir biçimde ölçümü meselesi çözülmüş gözükmekteydi, ancak uygun ölçüm sonuçları sorunu hala devam etmekteydi. Steinberg

ve Horwitz (1986), yabancı dil başarısının ölçütü olarak ders notlarının kullanımının kendisinin kaygı literatüründeki çeşitliliğin sebebi olabileceğini ve dolayısıyla araştırmacıların kaygının gerçek etkilerini yakalayabilmeleri için daha sofistike başarı ölçütleri kullanmaları gerektiğini bildirmişlerdir (Akt. Horwitz, 2001).

2.2.1.5. Yabancı Dil Kaygısı ve Yabancı Dil Akademik Başarısı İlişkisi

Öğrencilerle yürütülen çalışmalarda (Horwitz vd, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Campbell ve Ortiz, 1991; Onwuegbuzie vd., 1999) yabancı dil derslerinin en fazla kaygı yaratan ders olduğu rapor edilmektedir. İlgili çalışmalardan kaygı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin çoğu zaman karşılıklı bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Öğrencinin akademik performansı kötüye gittikçe, belirli akademik görevlerle ilişkili kaygı seviyesi artar (Huberty, 2009). Aynı şekilde kaygılı bir öğrencinin de akademik anlamda başarısız olacağı bilinmektedir.

Gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde yürütülen çoğu çalışmada (Proulx, 1991; Aida, 1994; Horwitz, 2001; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Demirdaş, 2012; Köroğlu, 2010; Gülözer, 2010; Kılıç, 2007; Batumlu, 2006; Gülsün, 1997; Kunt, 1997; Trylong, 1987; Saito vd., 1999; Phillips, 1992; Ganschow vd., 1994; Sparks vd., 2000; von Wörde, 2003; Chan ve Wu, 2004; Hao vd., 2004; Awan vd., 2010; Wang, 2011) yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı veya yabancı dil yeterliliği arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğu ve yabancı dil kaygısının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Diğer yandan, bazı çalışmalar (Ehrman ve Oxford, 1995; Young, 1992; Horwitz, 1990; Akt. Brown, 2000) kolaylaştırıcı kaygının yabancı dil öğrenmedeki yararına dikkat çekmiştir. Bailey (1983)'in yabancı dil öğreniminde rekabet ve kaygı çalışmasında, kolaylaştırıcı kaygı rekabetle çok yakından ilişkili ve başarının anahtarlarından biridir. Rekabetin olumlu etkilerini kolaylaştırıcı kaygı yapısıyla açıklamıştır (Akt. Brown, 2000). Ayrıca Sarıgül (2000) bu iki değişken arasında herhangi anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir.

2.2.1.6. Yabancı Dil Kaygısı ve Cinsiyet İlişkisi

Yabancı dil kaygısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki konusunda araştırmaların (Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Aksoy, 2012; Demirdaş, 2012; Karaca, 2012; Öztürk, 2012; Burgucu, 2011; Sağlamel, 2009; Ergün, 2011; Balemir, 2009; Aydın, 2008; Sertçetin, 2006; Dalkılıç, 2001; Dewaele vd., 2008; Stephenson, 2007; Sheorey, 2006; Elkhafaifi, 2005; Abu-Rabia, 2004; Armstrong ve Khamaja, 2002; Clarck ve Trafford, 1996) büyük çoğunluğunun kız öğrencilerin daha kaygılı olduğunu gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan bazı çalışmalar (Kitano, 2001; Nyikos, 1990; Karabey, 2011; Aydemir, 2011; Er, 2011) erkek öğrencilerin daha kaygılı olduğunu belirtirken, bu iki değişken arasında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığını rapor eden çalışmalar (Özdemir, 2013; Karabıyık, 2012; Özütürk ve Hürsen, 2012; Köroğlu, 2010; Kılıç, 2007; Batumlu, 2006; Şakrak, 2009; Sarıgül, 2000; Shabani, 2012; Wang, 2011; Wang, 2010; French ve Richards, 1990) da mevcuttur.

2.2.1.7. Yabancı Dil Kaygısı ile Bazı Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Ergün (2011)'in çalışmasında öğrencilerin mezun oldukları lise türüyle (devlet lisesi-özel lise) yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, birden fazla dil bilen öğrencilerin bir yabancı dil bilenlere göre daha düşük yabancı dil kaygısı yaşadıkları, öğrencilerin yabancı dile maruz kalma seviyeleri ile yabancı dil kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dile yüksek düzeyde maruz kalmış olanların daha düşük kaygı yaşadıkları ve öğrencilerin duygusal zekâ becerileriyle yabancı dil kaygıları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Er (2011)'in yürüttüğü çalışmada ise yabancı dil başarısının zorunlu yabancı dile göre farklılık gösterdiği, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının yabancı dil öğrenme kaygı ve yabancı dil öğrenme inancının sınıfa göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının baba mesleğine, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının ailenin aylık gelirin, anne baba öğrenim düzeyine, zorunlu yabancı dili

Almanca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının kardeş sayısına, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyete, baba mesleğine, ailede yabancı dil bilen bireye, ailede yabancı dil bilen birey sayısına, zorunlu yabancı dili Fransızca olanlarda da baba mesleğine, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerde de yabancı dil öğrenme inancının ailede yabancı dil bilen birey sayısına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil başarı puanı arttıkça yabancı dil öğrenme inancı ve yabancı dil öğrenme kaygı puanının arttığı, yabancı dil öğrenme inancı puanı arttıkça, yabancı dil kaygı puanının da arttığı görülmüştür.

2.2.2. Yabancı Dile Yönelik Tutumlar

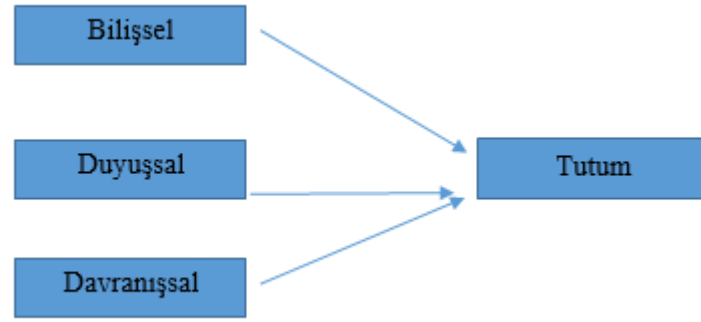
2.2.2.1. Tutum ve Özellikleri

Sosyal psikolojinin temel araştırma konularından biri olan tutumların insan davranışlarını açıklamadaki rolü aile, iş yeri, öğrenme ortamları vb. gibi çok çeşitli bağlamlarda sıklıkla araştırılan bir fenomendir. İnceoğlu (2000)'na göre, tutum konusunun bu derece önemli görülmesinin sebebi, bireyin davranışlarına yön verme gücüne sahip olması dolayısıyla tutum dinamiğinin araştırılmasıyla tutumların işleyiş şekillerinin anlaşılabilmesi ve bununla davranışlar konusunda öngörülerin kolaylaşacağı, tutum değişimi sürecinin şartlarının belirlenmesiyle tutumların kontrolü ve dolayısıyla insan davranışlarının kontrolünün mümkün olabileceğidir. Psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji, eğitim, pazarlama, iletişim vb. gibi farklı alanlarda inceleme konusu olduğu için tutumun ilgili disiplinlere göre çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Tutumun araştırılması konusunda ilklerden olan Thurstone (1931) tutumu “psikolojik bir objeye yönelik veya karşı duyuş” olarak tanımlamış ve tutumların kapsadığı olumlu ve olumsuz duygusal tepkileri vurgulamıştır. Ancak bu tanım tutumların sadece duygularla ilgili yönünü kapsamaktadır. Buna karşın, Allport (1954) tutumun hem duygusal, hem düşünsel hem de davranışsal yönleri olduğunu belirterek, tutumu “belirli bir kişi veya nesneye yönelik öğrenilmiş belirli bir yönde düşünme, hissetme ve davranma eğilimi” olarak tanımlamıştır (Akt. Garrett, 2010). Likert (1932) ise tutumun, tutum objesine ilişkin inançlarımıza dayanarak yaptığımız çıkarım olduğunu belirtmiştir (Akt. Gardner, 1980). Buna benzer bir tanım yapan Gardner (1985) bireyin tutumunun,

tutum nesnesi konusundaki inanç ve düşüncelerine dayalı olarak tutum nesnesine ilişkin gösterdiği değerlendirme tepkisi olduğunu söylemiştir.

Tutumu belli kişi, nesne ve olaylara karşı belli şekilde davranma olarak tanımlayan Hançerlioğlu (1988), her tutumun üç özelliği olduğunu not eder: birinci özellik tutumun nesnesidir. Bu nesne bir insan olabileceği gibi bir küme ya da bir kurum olabilir, din ya da eğitim gibi soyut bir kavram da olabilir. İkinci özellik, insanın bu nesneye karşı edindiği kanıdır. Bu kanı genellikle beğenme ya da beğenmeme şeklinde ortaya çıkar. Tutumun üçüncü özelliği ise bu nesneye karşı yerleşen kanıya uygun olarak gösterilen tepki veya davranıştır. Çokça kabul gören Smith (1968)'in tanımına göre ise, tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilimdir. (Akt. Kağıtçıbaşı, 2008). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, tutum, gözlenebilen, ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Davranışlar tutumlara atfedilir. Psikolojik nesne ise, birey için bir anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir nesnedir. (Kağıtçıbaşı, 2008). Tutumu açık bir biçimde davranışla ilişkilendiren Ajzan (1988), onun bir nesne, kişi, kurum veya olayla ilgili lehte veya aleyhte tepkide bulunma eğilimi olduğunu düşünmüştür. Benzer bir biçimde Eagley ve Chaiken (1998) tutumun, belirli bir şeyin belli bir derece lehte veya aleyhte değerlendirilmesiyle ifade edilen psikolojik bir eğilim olduğunu belirtmişlerdir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, uzmanlar tutumların farklı boyutları üzerinde durmuşlardır. Kimileri davranışsal boyutu öne çıkarırken, kimileri duyuşsal içeriğe yönelik bir tanımlama getirmiş, diğer yandan Fazio (1990) ve Tesser ve Shaffer (1990) gibi bazı teorisyenler tutumların tanımına davranışın dâhil edilmesine güçlü bir biçimde karşı çıkmışlardır (Akt. Bartram, 2010). Diğer yandan bazı araştırmacılar (Breckler, 1984; McGuire, 1969; Rosenberg ve Hovland, 1960) ise bir tutumun, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbiriyle uyumlu kıldığını ve bunlara tutumların öğeleri dendiğini not etmiştir (Akt. Kağıtçıbaşı, 2008). Diğer bir deyişle, tutumlar bir uyarının duygusal, davranışsal ve bilişsel bilgiler temelinde bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanmasını ya da kategorilere ayrılmasını içerirler (Taylor vd., 2007). Bu bağlamda Haddock ve Huskinson (2004) yukarda ismi geçen diğer pek çok araştırmacı gibi tutumun aşağıda verilen çoklubileşen modelini benimser:



Şekil 2. Çokbileşenli Tutum Modeli

Yukarıdaki modele göre, duyuşsal boyut, kişinin tutum nesnesine yönelik duygu ve heyecanlarından, özellikle de olumlu ve olumsuz değerlendirmelerden oluşur. Davranışsal boyut, kişinin tutum nesnesine karşı belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğiliminden oluşur. Bilişsel boyut, kişinin o belirli tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarını da içeren düşüncelerinden oluşur (Taylor vd., 2007; Haddock ve Huskinson, 2004). Her ne kadar bu öğelerin karşılıklı olarak ilişkili oldukları belirtilmişse de tutumların bu üç ögesi her zaman birbiriyle çok ilişkili olmayabilir. Bu nedenle üç öğeyi birlikte düşünme önem kazanmaktadır (Crites, Fabrigar ve Petty, 1994; Akt. Taylor vd., 2007). Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Ancak, bazı zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öğe çok zayıf olabilir (Kağıtçıbaşı, 2008).

Tutumların bilişsel boyutları çoğu zaman oldukça karmaşıktır. Bu inançlardan bazıları daha az ya da çok önemlidir ve bazıları başkaları tarafından etkilenmeye az ya da çok açıktır. Bu nedenle karmaşıklık tutumların önemli bir özelliğidir. Tutumlar, bilişsel olarak oldukça karmaşık olabilmelerine karşın, duygusal olarak genellikle yalındırlar. Bilişsel karmaşıklık duygusal yalınlıkla birleştiğinde ortaya şöyle bir sonuç çıkar: Bir birey tutumunun gelişimine ya da biçimlenmesine giren bilişleri görece daha kolay değiştirebilirken tutum nesnesine yönelik genel değerlendirmesini değiştirebilmesi çok daha zordur. Yani bilişsel boyutta değişiklikler yapma duygusal boyutta olduğundan daha kolaydır (Taylor vd., 2007). Cüceloğlu (2014) son zamanlarda tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasında yapılan çalışmalarda daha sıkı bir bağ olduğunun gözlemlendiğini aktarır. Tutumun bilişsel yönü ile davranış arasındaki ilişki şu dört koşul yerine geldiğinde ortaya çıkar: Tutum 1) kuvvetliyse, 2) bireyin kişisel

yaşantısına dayalıysa 3) birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa 4) sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa. Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksar.

Tutumların önemli bir özelliği de karar verme ve davranışla ilişkileridir. Tutumlar ilişkili bilgilere ve tutumlara çabuk ulaşmayı olanaklı kılarlar, çünkü bellekte sakladığımız bilgi parçaları arasında önemli bağlantılar sağlarlar (Judd, Drake, Downing ve Krosnick, 1991). Diğer bir deyişle, tutumlar anında kendileriyle ilişkili bilgi ve başka tutumları çağrıştırarak kullanılmalarına izin verirler. İnsanların hızla karar almalarına yardımcı olurlar çünkü seçim yapmak için gerekli bilgileri sağlarlar (Sanbonmatsu ve Fazio, 1990). Davranışla bağlantıları biraz daha zayıftır. Bazen davranış tutumlar tarafından kontrol edilir, bazen edilmez. Davranış da tutumları değiştirebilir. Tutumlar ve davranışlar arasındaki ilişkiler iki yöne de gidebilir. Tutumlar davranışı kontrol edebilir ve bazen de davranış tutumları kontrol edebilir (Taylor vd., 2007). Kağıtçıbaşı (2008) da tutumlarla davranışların çoğu zaman uyumlayabildiğini ve tutumlardan davranışı yordayamayabileceğimizi vurgular, bunun nedenlerini de aşağıdaki gibi sıralar:

- ✓ Birincisi doğru ölçüm yapıp yapmadığımızdır. Neyi ölçmek istediğimizi ve ne tür sorular sormamız gerektiğini iyi belirlememiz gerekir.
- ✓ Diğer bir neden zaman faktörüdür. Tutum ile davranışı ölçme arasında geçen zaman ne kadar uzunsa, o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek değişkenler işin içine girebilir, dolayısıyla tutumla davranış arasında tutarlık gözlenme olasılığı düşer.
- ✓ Hem tutumlar hem de ögeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların hem bir bütün olarak gücü, hem de tek tek öğelerinin gücü yüksek olur. Güçlü tutumlar, davranışın tahmin edilmesinde daha belirleyicidir (Petty ve Krosnick, 1992). Bir tutum ne kadar güçlüyse, onu değiştirmek de o derece zordur. Tutumu güçlü kılan şeylerden biri bir tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmaktır. Başka bir şey ise, kişinin tutum objesiyle olan ilişkisine bağlıdır.
- ✓ Bazı tutumlar bellekten daha çabuk çağrılabilir ve böylece daha kolay bilinç düzeyine ulaşır ve davranışı etkiler. Buna tutumun ulaşılabilirliği denir.

- ✓ Tutum-davranış ilişkisini etkileyen bir başka faktör de farkındalıktır. Yapılan araştırmalar, yüksek farkındalığın tutum-davranış ilişkisini güçlendirdiğini gösteriyor. Farkındalık, tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır; farkındalığımız yüksek olduğunda herhangi bir konudaki tutumumuzun ne olduğunu daha iyi biliriz ve tutumlar belleğe daha kolay çağrılır, dolayısıyla davranışları daha kolay etkiler.

Tutumlar ile bilgi arasında bir ayırım yapmak gerekir. İkisini kesin bir çizgiyle ayırt etmek güç olmakla birlikte, tutumların ayırt edici temel özellikleri bir değerlendirme ya da duygu ögesi içermeleridir. İkinci bir fark, bir kez geliştikten sonra tutumların değişime karşı çok daha dirençli olmasıdır. Tutumlar yeni bir gerçek karşısında kolayca değişmez (Taylor vd., 2007). Tutumlar sonradan öğrenilirler (Hançerlioğlu, 1988; İnceoğlu, 2000; Taylor vd., 2007; Kağıtçıbaşı, 2008) ve genelde şu yollardan elde edilirler: doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit, sosyal öğrenme. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen, fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Böylece olayları incelemede ara değişken olarak kullanılabilirler. Tutumların her bir ögesinin bazı gözlenebilen ve ölçülebilen tepkilere yol açtığı ve bunların gözlemi sonucu bu öğelerin de varsayıldığını düşünersek, öğeler de ara değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Tutumlar doğrudan ölçülemezler, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilirler. Bu ölçmede genellikle kullanılan davranış, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtme şeklinde beliren sözel davranıştır (Kağıtçıbaşı, 2008). Bazı araştırmacılar tutumların tek boyutlu olarak ölçümlerinin doğru olmadığını, tutumların çok boyutlu yapıları dolayısıyla çok-boyutlu ölçeklerle ölçülmeleri gerektiğini ve böylelikle çok daha iyi sonuçlar elde edileceğini belirtmişlerdir (Gardner, 1985; Masgoret ve Gardner, 2003; Silverman ve Subramaniam, 1999; Renaud, 2013).

2.2.2.2. Yabancı Dil Tutumları

Psiko-sosyal bir süreç olan dil ediniminde/öğreniminde bireyin tutum ve inançlarının önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Gardner, 1985). Dile yönelik tutum, bireyin kendi ana dili veya başka dillere yönelik sahip olduğu psikolojik yapılar (Crystal, 1992) olarak tanımlanabilirken; yabancı dil tutumları ise, bireyin ana-dili

dışındaki bir dile, o dille ilgili tüm öğrenme bağlamları ve süreçlerine, o dilin konuşurlarına ve o dilin konuşulduğu kültüre yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir. Chambers (1999) dile yönelik tutumun, öğrencinin yabancı dil öğrenme deneyimine getirdiği bir değerler bütünü anlamına geldiğini, bu tutumun öğrencinin umduğu başarılı sonuçlarla ve dil öğrenmede gördüğü avantajlarla şekillendiğini belirtmiştir. Öğrencinin sahip olduğu bu değerler, hedef dili veya hedef dil toplumunu öğrenme deneyimi, seyahat deneyimi, ebeveyn ve arkadaşların etkisi ve onların göstereceği veya ifade edebilecekleri tutumlar tarafından belirlenebilir. Chambers (1999)'un bu tanımı oldukça önemlidir, çünkü o tutumları açık bir biçimde dil öğrenme bağlamına yerleştirmekte ve onları etkileyebilecek sosyal, kültürel ve eğitimsel faktörlerden bahsetmektedir. Burada tutum oluşturma'nın sosyal boyutu özellikle önem taşımaktadır, çünkü yabancı dile yönelik tutumlar sadece yabancı dil sınıfıyla sınırlı değildir (Young, 1994; Akt. Bartram, 2010).

Ellis (1994) bir öğrencinin yabancı dil öğrenme yeteneğinin; hedef dile yönelik tutumlarından, hedef dilin ana dili konuşurlarından ve kültüründen, yabancı dil öğrenmenin sosyal değerinden ve öğrencinin kendi kültürünün bir üyesi olarak kendine yönelik tutumlarından etkilenebileceğini belirtmiştir. Bu konuda Brown (2000) tüm öğrencilerin çeşitli derecelerde hem olumlu hem de olumsuz tutumlarının olduğunu, olumsuz olanların öğrencilerin hedef yabancı kültürü anlama ve takdir etmelerini sağlayacak materyal ve aktiviteler kullanmak gibi dikkatli öğretimsel metotlarla değiştirilebileceğini not etmiştir. Yine Brown (2007)'da hedef dil veya onun kültüründen kaynaklı kalıplaşmış bir önyargı dolayısıyla olumsuz tutumların oluşabileceğinden bahsedilmiştir.

Richards ve Schmidt (2002) bir dile yönelik olumlu veya olumsuz tutum ifadelerinin, dilbilimsel zorluk veya kolaylık, öğrenmenin zorluk veya kolaylığı, önem derecesi, dilin zarafeti, sosyal statü vb. gibi ifadeleri yansıtabileceğini; dile yönelik tutumların aynı zamanda ilgili dilin konuşurları hakkında insanların ne düşündüğü de gösterebileceğini; dil tutumlarının ikinci veya yabancı dil öğrenimi üzerinde etkisinin olabildiğini not eder. Sakuragi (2006) ise dil tutumlarının dil eğitime yönelik tutumlar ve belirli bir dilin kendisine yönelik tutumlar ikiye ayrıldığını; birincisinin ilgili dilin öğrenimiyle ilgili tutumlar, ikincisinin ise dili öğrencinin ne derece önemli gördüğüyle ilişkili olduğunu belirtir. Dile yönelik tutumlar konusunda geniş bir sınıflama yapan

Duan (2004), sekiz başlık altındaki tutumları belirten şemsiye bir terim olduğunu ifade eder ve dil tutumlarını şu başlıklara ayırır:

1. Dil değişimlerine, şive ve konuşma stillerine yönelik tutumlar
2. Yeni bir dil öğrenmeye yönelik tutumlar
3. Belirli bir azınlık diline yönelik tutumlar
4. Dil grupları, toplulukları ve azınlıklarına yönelik tutumlar
5. Dil derslerine yönelik tutumlar
6. Belirli bir dilin kullanımlarına yönelik tutumlar
7. Dil öğrenimine yönelik ebeveyn tutumları
8. Dil tercihine yönelik tutumlar

Yabancı dil öğreniminde tutumların rolü konusunda ilk çalışmaların Gardner ve Lambert (1972) tarafından gerçekleştirildiği bilinmektedir. Brown (2007), Gardner ve Lambert'in çalışmalarının tutumların dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik ilk sistematik girişimler olduğunu not eder. Ancak Gardner ve Lambert (1972)'in çalışmalarında tutumlar ile motivasyon birlikte ve çoğu yerde tam olarak ayrıştırılmadan iç içe geçer. Bu anlamda tutumlar ve motivasyon arasındaki farkın ikinci dil öğrenimi araştırmalarında ne olduğu her zaman belirgin değildir (Ellis, 1985). Bu kavram belirsizliğine dikkat çeken Ellis (1985) konu üzerinde durmaya çalışır. Bu tartışma bağlamında, Schumann (1978) 'tutum'u 'öğrenme grubunun büyüklüğü' gibi değişkenlerle birlikte sosyal bir faktör olarak, 'motivasyon'u ise 'kültür şoku' ile birlikte duyuşsal bir faktör olarak listelerken; Gardner ve Lambert (1972) ise 'motivasyon'u ikinci dil öğrenicisinin genel hedef veya oryantasyonu olarak, 'tutum'u ise bir hedef için çabalamada öğrenci tarafından gösterilen azim olarak tanımlar. Tutumlar ve motivasyonun ayrıştırılması gerekliliği üzerinde duran Oroujlou ve Vahedi (2011), tutumun bir inançlar bütünü, motivasyonun ise bir şeyi yapmaya yönelik sebep olduğunu vurgular. Örneğin, kişinin İngiliz kültürüne veya İngilizce öğretmenine yönelik olumlu tutumu olduğundan İngilizce öğrenmeye motive olmuş olabilir.

Etkili dil öğreniminde tutumların önemine dikkat çeken Wenden (1991), dil öğrenme tutumlarının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerden oluştuğunu öne sürer. Bilişsel bileşen dilin kendisi hakkındaki veya tutumla ilgili durumlar konusundaki inançları veya algıları içerir. Duyuşsal bileşen ise tutum objesi, örneğin dil öğretmeni, dil sınıfı gibi ile ilişkili hoşlanma veya hoşlanmama, onaylama veya onaylamama derecesidir

(Akt. Gan, 2011). Diğer yandan, McCombs (1990) öğrenme ortamına yönelik tutumların öğrencilerin öğrenme görevini öz-yönlendirmeli bir temelde sürdürme konusunda harcadıkları çabayı etkileyebileceğini ifade etmiştir. Benzer bir biçimde, öğrencilerin dil öğrenme sürecini nasıl kavramsallaştırdıkları da dil öğrenme görevine aslında nasıl yaklaştıklarını etkileyebilir. Sonuç olarak, dil öğrenme tutumları veya inançları, öğrencilerin öğrenmelerine nasıl yaklaştıklarına, uyguladıkları stratejilere ve dil öğrenmedeki başarılarına temel olarak görev görür (Oxford ve Lee, 2008; Riley, 1996; Akt. Gan, 2011).

Tutumların yabancı dil öğrenimindeki rolü konusunda Gardner (2001) kendisini destekleyecek yeterli pozitif tutumların olmadığı bir dil öğreniminin boş bir girişim olduğunu söyler (Akt. Dörnyei, 2005). Gardner (1985) yabancı dil öğrenimine yönelik sosyo-kültürel modelini motivasyon ve tutumlar bağlamında oluşturur ve bu anlamda yabancı dilde motivasyonun dört öğeden- hedef, çaba, hedefe ulaşma arzusu ve ilgili faaliyete yönelik olumlu tutum- oluştuğunu varsayar. Ve bu anlamda motivasyonu, yabancı bir dili bir iş edinmek, teknik bir materyali okumak veya o dilin konuşulduğu ülkeye okumaya gitmek için öğrenmeye yönelik *araçsal motivasyon*; hedef dilin kültürüne karışıp o kültürün üyeleriyle bütünleşmeye yönelik *bütünleştirici motivasyon* olarak ikiye ayırır. Cook (2008) ise bu iki kavram konusunda yabancı dilde motivasyonun, çoğunlukla öğrencilerin zihinlerindeki uzun-dönemli kalıcı tutumlar anlamında kullanıla geldiğini not etmiştir. Merisuo-Strom (2007) bu anlamda dil öğrenimine yönelik olumlu tutumların öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini ve dil öğreniminde yardımcı olacağını belirtmiştir. Krashen (1987) tutumların yeni bir dil öğrenmede bariyer veya köprü rolü oynayabileceğini öne sürer.

Yabancı dil öğrenimine yönelik tutumları belirleyen veya etkileyen duyuşsal ve kişilik faktörlerini Atchade (2002) aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

A. Duyuşsal Faktörler: Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumlarını belirleyen veya etkileyen duyuşsal faktörler iki kategoriye bölünebilir (Gardner, 1985):

a) Öğrencinin ikinci /yabancı dil çalışmasından önceki faktörler: Öğrenme durumuna girmeden önce, öğrenciler farklı tutumlar bulundurabilir. Bu tutumlar ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz eğilim oluşturabilir. Öğrencinin ikinci /yabancı dil ve o dilin toplumu hakkındaki, o dili konuşan insanlar hakkındaki intibası o dili öğrenmeye yönelik tutumlarını belirleyebilir.

b) Öğrenme sürecinde gelişen faktörler: Sınıf ortamında ikinci /yabancı dil öğrenimi deneyimi sırasında, öğrenci öğrenme durumuna yönelik farklı tutumlar geliştirebilir. Bu tutumlar başarılı dil öğrenimi için yararlı veya zararlı olabilir. Bu, bu tutumların kaynaklandığı duyuşsal duruma bağlıdır. Öğrencinin dili belirli bir öğrenme ortamında veya belirli bir öğretmenden öğrenme konusunda hissettiği şey öğrenmenin reddine veya kabulüne sebep olabilir. Eğer öğrenme durumu öğrenci için bir kaygı sebebiyse, muhtemelen öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar geliştirecektir. Ayrıca, öğrencinin dil öğrenme konusunda ebeveyninin duyguları konusundaki yorumları da onun ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarına etki edebilir. Dil öğrenimi süresince sürdürülen motivasyonun derecesi de öğrencinin öğrenme durumuna yönelik tutumu üzerinde belirleyicidir. Örneğin belirli bir dil kursunu artık daha fazla ilginç bulmayan bir öğrenci demotive olmuştur ve muhtemelen olumsuz bir tutum geliştirecektir. Dolayısıyla, motivasyon ne kadar güçlü olursa tutum da o derece olumlu olur. Duyuşsal alan konulu araştırmalarında Dulay ve Burt (1982), öğrencinin aldığı girdinin ne kadarının dil işleme mekanizmasından geçeceğini belirleyen bir “duyuşsal filtre”si olduğunu öne sürmüştür. Buna göre, öğrenciler maruz kaldıkları bütün girdilere dikkat etmezler, Daha çok, sadece bazılarını alırlar ve ötekileri filtrelerler. Dolayısıyla, tutum gibi duyuşsal faktörlerin sonucunda, öğrenci ikinci /yabancı dile “açık” veya “kapalı” olur.

B. Kişilik faktörleri: Bazı kişilik özellikleri, ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik olumlu veya olumsuz eğilim oluşturur. Yeni bir dili öğrenme, yeni dil normlarına ve sosyal davranış normlarına esnek ve açık olmayı gerektirir. Etnosentrik olan, yani ait olduğu kendi grubunu diğerlerinden daha önemli gören, bir birey muhtemelen ikinci /yabancı dil öğrenimine yönelik olumsuz tutum sergilemeye eğilimli olur. Diğer yandan, anomik olan, yani farklı bir dilin veya kültürün gerekliliklerine açık olan ve kendi toplumunkilere karşı eleştirel olan, bir birey ise başka dilleri başarılı bir biçimde öğrenmeye eğilimlidir. Bu anlamda araştırılan başka bir kişilik özelliği de dışa dönük kişiliktir. Dışa dönük bireylerin dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum sergilemeye eğilimli oldukları, daha hızlı öğrendikleri; sosyal, risk alan, canlı ve aktif bireyler oldukları; oysaki içe dönük bireylerin ise sessiz oldukları ve sosyal olmayan aktiviteleri tercih ettikleri belirtilmiştir (Strong, 1983; Ellis, 1994). Kişilik özelliklerinden dil öğreniminde etkili olan bir diğer özellik ise inhibisyon (ketleme) dir.

Onaylanmama veya alaya alınma korkusundan dolayı risk-almayı önler. Ketlenmiş birey, yabancı dilde bir şey söyleme konusunda yaşadığı tereddüt ile tanınır.

C. Sosyal Etki: Sosyal bağlam, bir dereceye kadar, öğrencinin ikinci /yabancı dile yönelik tutumunu açıklayabilir. Ayrıca, ikinci /yabancı dil öğrenimi süresince tutumları önemli olan bir takım insanlar da vardır: anne-babalar, öğretmenler, akranlar... vb. Sosyal faktörler öğrenci tutumlarının oluşmasına yardımcı olur ve bu da neticede öğrenme sonucunu etkiler (Ellis, 1994; Akt. Atchade, 2002). Vega (1995)'a göre çocukların sosyalleşme sürecinin bir bölümü dillere yönelik tutumların gelişimini içerir, dolayısıyla dile yönelik tutumların gelişiminde sınıf-içi deneyimi çok önemlidir (Akt. Quiles, 2009).

Yabancı dile ve yabancı dil dersine yönelik tutumlar Türkiye'de yabancı dil araştırması alanında en fazla araştırılan konulardan biri olmuştur ve bu konularda çeşitli çalışmaların sonuçları dikkate değerdir. Temur (2013), zorunlu ve isteğe bağlı İngilizce hazırlık eğitimi alan 170 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, isteğe bağlı olarak İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin motivasyon düzeyinin daha yüksek ve tutumlarının daha pozitif olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üzüm (2007) 219 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin İngiliz diline ve İngilizce konuşan toplumlara olan tutumlarını ve bu tutumları etkilemiş olabilecek tarihsel ve sosyo-politik unsurları araştırmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin İngilizce konuşan toplumların kültürel ürünleri ve İngilizcenin dünya dili olarak işlevsel değeri sayesinde, İngilizceye yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Baklacioğlu (2011) İngiliz dili eğitimi bölüm öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, hazırlık sınıfı eğitimi almış olan öğrencilerin bu eğitimi almamış olanlara nazaran İngilizceye yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yüksek (2013) İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi alan tek-dilli ve iki-dilli öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, iki-dilli öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Özdiç-Delbesoğlu (2013) ilgili araştırmaların çoğunda Türk öğrencilerin İngilizceye ve onun kültürüne yönelik genel anlamda olumlu tutuma sahip olduklarının anlaşıldığını not etmiştir. Diğer yandan Karahan (2007) öğrencilerle yürüttüğü çalışmada katılımcıların Türklerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarına hoşgörü gösteremediği sonucunu paylaşır.

2.2.2.3. Yabancı Dil Tutumları ve Yabancı Dilde Akademik Başarı

İlgili alan yazında bir dile ve onun konuşurlarına ve kültürüne yönelik olumlu tutumu olan bireylerin öğrenmelerinde olumsuz tutumu olanlara göre daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1985; Ellis, 1985; Prince, 1987; Morello, 1988; Pritchard ve Loulidi, 1994; Ellis, 1994; Midraj, 1998; Mitchell ve Myles, 1998; Brown, 2000; Atchade, 2002; Csizer ve Dörnyei, 2005; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Brown, 2007; Fakeye, 2010; Garrett, 2010; Yu, 2010; Bartram, 2010; Oroujlou ve Vahedi, 2011; Youssef, 2012; Abidin vd., 2012). Nitekim Fishbein ve Ajzen (1975), kişinin tutumunun niyet ettiği davranışı belirleyebildiğini ve bunun da dolayısıyla sonucu etkilediğini öne sürmüştür. Bu bağlamda Elyıldırım ve Ashton (2006), olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarıya ulaştığında tutumlarının pekiştirildiğini, diğer yandan olumsuz tutuma sahip öğrencilerin başarısızlık durumunda ilerleyemeyebileceklerini ve dil öğrenimine yönelik tutumlarının daha olumsuz hale gelebileceğini not etmiştir. Bartram (2010) dile yönelik tutum ile performans/başarı arasındaki araştırmaların, tutum ile davranış arasında bir bağlantı olabileceği varsayımıyla gerçekleştirildiğini, ancak bu ilişkinin tartışmalı olabileceğini çünkü tutumun her zaman gözlenebilir bir davranış veya performansa dönüşmeyebileceğini belirtir.

Lightbown ve Spada (2011) ise olumlu tutumların mı başarılı öğrenme sağladığını yoksa başarılı öğrenmenin mi olumlu tutumları belirlediğini veya her ikisinin de başka faktörlerden mi etkilendiğini bilmenin zor olduğunu belirtir. Bu anlamda Oller ve Perkins (1980) tutumla akademik başarı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Burstall (1975) ise başarının sonraki tutumları etkilediği ve sonraki başarının başlangıçtaki tutumlardan daha büyük oranda ya sonraki başarıyı veya sonraki tutumları etkilediği sonucuna varmıştır (Akt. Ellis, 1985). Gardner (1985) da tutumun davranışla ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin doğrudan olmayabileceğini not etmiştir. Yine bu anlamda Baker (1992) tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları arasında değişen ölçüde ilişkilerin olabileceğini, dolayısıyla dil öğrenmenin önemine yönelik inançların gerçek dil öğrenme davranışına dönüşemeyebileceğini, diğer yandan pozitif bilişsel bir bileşenin negatif bir duyuşsal bileşeni gizleyebileceğini vurgulamıştır.

Örneğin bir kimse İngilizce öğrenmenin bir değeri olduğuna inanabilir, ancak dil öğrenme sürecinden hoşlanmayabilir.

Renaud (2013), tutumla akademik başarı arasında genellikle pozitif bir ilişki olduğu düşünüldüğünden bu konuda göreceli olarak daha az araştırma yapıldığını belirtmiştir. Örneğin, bu konuda önemli bir araştırma tutumun çoğunlukla bağımlı bir değişken olarak değerlendirildiğini ve çok az sayıda çalışmanın tutumla başarı arasındaki ilişkiyi incelediğini not etmiştir (Silverman ve Subramaniam, 1999; Akt. Renaud, 2013).

Oller vd. (1977, 1978), tutumlar ve dil başarısı arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli büyük ölçekli araştırmalar yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda, Çinli, Japon ve Meksikalı öğrencilerin İngilizcedeki akademik başarılarıyla benlik tutumları, kendi dil aileleri ve hedef dil ailesi grubuna yönelik tutumları ve İngilizce öğrenme ve Amerika'ya seyahat sebepleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar başarıyla pozitif ilişkili olan birkaç anlamlı tutum ögesi belirleyebilmişlerdir. Çalışmalarda çoğunlukla olumlu benlik tutumları, bireylerin kendi dillerine ve hedef dile yönelik tutumlarının başarıyı artırdığı gözlenmiştir (Akt. Brown, 2007).

Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişki konusunda yurtiçinde bazı çalışmalar yürütülmüştür. Kennedy (1996), Selçuk (1997), Saracoğlu ve Varol (2007), Özdiñ-Delbesoğlugil (2013), Kaşık (2014) pozitif bir ilişki rapor ederken; Gürel (1986), Aytürk (1999), Yıldırım (2010), Baklacioğlu (2011), Görgün (2013) bu iki değişken arasında herhangi net bir ilişkiye rastlamadıklarını belirtmişlerdir.

2.2.2.4. Yabancı Dil Tutumları ve Cinsiyet İlişkisi

Cinsiyet açısından yabancı dile yönelik tutumlar ile yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği ülkemizdeki çalışmaların (Çelikkaya, 2013; Görgün, 2013; Özdiñ-Delbesoğlugil, 2013; Yıldırım, 2010; Pulat, 2010; Karahan, 2007; Aydın, 2007; Gökçe, 2008; Bilgin-Cebeci, 2006; Bağçeci, 2004) çoğunluğunda söz konusu iki değişken arasında anlamlı fark olduğu ve kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan bazı çalışmalarda (Durer ve Sayar, 2013; Temur, 2013; Karabulut, 2013; Hussein vd., 2009;

Saracoğlu ve Varol, 2007; İnal vd., 2003) bu iki değişken arasında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmadığı rapor edilmiştir.

2.2.3. Bilişüstü Farkındalık

2.2.3.1. Biliş ve Öğrenmeye Bilişsel Yaklaşım

İnsan türüne özgü her türlü zihinsel aktivite ile ilişkili temel bir kavram olan biliş, canlının bir nesne ya da olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi sürecidir (Demirel, 2010). İnsanın, zihninin nasıl çalıştığını anlama çabası en azından Platon ve Aristoteles gibi ilkçağ Yunan filozoflarının zamanından beri canlılığını koruyan bir çabadır (Güçlü vd., 2008). Bu çaba içerisinde bilgiye, bilmeye ve bilişe yönelik pek çok felsefi yorumlar ve açıklamalar getirilmiştir. Biliş organizmanın, çevresindeki dünya hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri dünyayı anlama, problem çözme doğrultusunda kullanma süreci veya süreçleridir. İnsan beyninin düşünme, anlama, konuşma, yorumlama, hesaplama, tasarlama, planlama, problem çözme, bellek, algılama, muhakeme, vb. gibi yüksek zihinsel işlevleri için kullanılan ortak genel bir ad olmuştur. Bazıları buna hayal kurmayı, fantezileri, inançları, niyeti, vb. de ilave etmektedir (Budak, 2009). Örneğin, bilgi-işlem kuramının öncülerinden Neisser (1967)' e göre biliş terimi, duysal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği, depolandığı ve kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder. Bu bağlamda, biliş insanoğlunun yapabildiği her şeyi içermektedir ve her psikolojik fenomen bir bilişsel fenomendir (Solso vd., 2011; Brandimonte vd., 2006). Bilgiyi bu biçimde işleyerek çevremizi anlıyor, çevreye uyum sağlıyor ve eylemde bulunuyoruz. Buna göre biliş üç işlevi yerine getirmektedir: Bunların ilki, bilgiyi düzenleyici ve uyum sağlayıcı işlev; ikincisi çevredeki çeşitli nesneleri ayırt edici ve tanımayı sağlayıcı işlev; üçüncüsü de bunlara anlam ve değer yükleyici işlevdir (Bakırcıoğlu, 2012).

Daha özel kullanımına yönelik bir başka tanıma göre biliş, bilişsel psikoloji ve bilişsel bilim tarafından konu alınan bütün temsili süreç ve hallerin meydana getirdiği alandır. Burada biliş, dünya ile ilgili düşünme, bir dil kullanma ve davranışı yönlendirip kontrol etmede ihtiva edilen tüm unsurları kapsar (Cevizci, 2010). Davranışçı bir bakış açısıyla ise bilişin, *“uyarıcı ve davranış arasına giren içsel etkinliklerin tümü”* (Bakırcıoğlu, 2012) olduğu söylenebilir. Cüceloğlu (2014) bilişe yönelik yaptığı kavram

adlandırmasında ‘*biliş*’in birçok algısal süreçler sonunda ulaşılan bir zihinsel durumu, hali ifade ettiğini, oysaki ‘*bilişim*’ (aynı tabiri Bozer (2009) de kullanmıştır) kelimesinin İngilizcedeki ‘*cognition*’ terimini tam karşıladığını ve tüm zihinsel süreçlerin birbirleriyle etkileşerek ortaya çıkardığı düşünme, bilme, hatırlama, problem çözme gibi faaliyetleri içine aldığını not etmektedir.

Kimi araştırmacılar bilişi, ruhsal sistemin içeriğini oluşturan düşünceler, inançlar ve tutumlar olarak tanımlamışlar; kimileri, algıların işlenmesi süreci olarak nitelemişlerdir. Çağdaş yaklaşımlarda ise hem süreç hem de içerik önemsenmektedir. Kimi yaklaşımlar da (özellikle pür davranışçı yaklaşımlar) soyut, gözlemlenemeyen, ölçülemeyen bir şey olmasını gerekçe göstererek bilişi eleştirmişlerdir ve içsel bilişsel süreçleri kara kutu olarak tabir etmişlerdir. Bilişsel yaklaşımclar ise bu eleştiriyi, içsel yaşantısız psikolojinin olmayacağını, bu içsel (gözlemlenemeyen) olayların işe vuruk tanımlar yoluyla herkesin ortak anlam yükleyebileceği, gözlemleyebileceği, ölçülebileceği bir düzeye getirilebileceğini söyleyerek cevaplamışlardır (Bakırcıoğlu, 2012). Cüceloğlu (2014), bilişe yönelik yaklaşımları beş başlık altında sıralamıştır:

- 1) Bir bilgi işlem süreci olarak biliş: Bu yaklaşımı kabul eden psikologlar sinir sistemini, kendine duyu organları aracılığıyla ulaşan verileri işleyen bir mekanizma olarak görürler. Biliş bu mekanizmanın nasıl çalıştığını inceler.
- 2) Sembollerin zihinde kullanımı olarak biliş: Bilişi tanımlayan bazı psikologlar bilişsel faaliyet olarak gösterdiğimiz her olayın, sembollerin zihinde kullanılması sonucu meydana geldiğini söylerler. Kendinden başka bir şeyi temsil eden her şeye sembol adı verilir. Kelimeler sembollerden oluşur. Dil kelimelerden oluştuğuna göre, dilin semboller aracılığıyla iletişim kuran bir düzen olduğunu söyleyebiliriz.
- 3) Problem çözümü olarak biliş: Bazı psikologlar en önemli biliş süreci olarak problem çözmede kullanılan düşüncüyü görürler ve biliş alanını bu süreçle tanımlarlar.
- 4) Genel kapsamlı düşünce olarak biliş
- 5) Birbirleriyle ilişkili süreçlerin toplamı olarak biliş: Bazı psikologlar kesin sınırlar koymak yerine birbirleriyle ilişkili çok sayıda psikolojik süreci biliş alanında toplarlar. Bu psikologlara göre bilişsel psikolojinin alanı şu süreçleri kapsar: bilme, algılama, hatırlama, karar verme, düşünme, akıl

yürütme, problem çözme, öğrenme, hayal etme, kavramlaştırma ve dil kullanımı.

Her ne kadar davranışçı yaklaşım özellikle dış uyarana dayanan çeşitli insan öğrenmesi türlerine açıklama getirmiş olsa da, bilgi düzeyinde olan, düşünsel süreçler gibi gözlemlenemeyen davranışları dışlamış (Yıldırım vd., 2009), zihinsel süreçleri adeta bir kara-kutu olarak değerlendirip inceleme konusu edilemeyeceğini savunmuştur. Ancak, bu yaklaşım insan öğrenmesinde gerçekleşen süreçleri tam anlamıyla açıklamada yetersiz kalmış ve neticede pek çok psikoloğun tekrardan insan zihnini araştırma gereğini hissetmesine yol açmıştır. Bu noktada ortaya çıkan bilişsel psikoloji insanların öğrenirken geçtiği aktif zihinsel süreçler üzerinde durmuştur. Bilişsel yaklaşım öğrenmeyi “*bilgiyi edinme, hatırlama ve kullanmaya yönelik aktif zihinsel bir süreç*” olarak tanımlar (Woolfolk, 1993; Akt. Yıldırım vd., 2009). Öğrenmenin, sadece pekiştirme ve cezaya cevap vermekten çok daha fazlasını içerdiğini vurgular. Öğrenme, düşünme ve davranış şeklimizi etkileyen, bilginin planlanmasını, kullanımını ve çeşitli şekillerde düzenlenmesini içerir. Bilişsel yaklaşım davranışçı yaklaşımdan farklıdır, şöyle ki, bilgi ve davranış farklı süreçler olarak ele alır. Bilgi öğrenilir, hafızada düzenlenir ve çeşitli biçimlerde kullanılır, ancak her zaman davranışımıza yansımaz. Diğer bir deyişle, belirli kavramları bilebiliriz ancak bunlar dış davranışlarımızda görünmeyebilir. Bu bilgi, bilişsel olarak depolandığı müddetçe, hala öğrenme olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, bilişsel yaklaşım, sadece dış davranışlardansa, bilginin edinildiği, depolandığı ve kullanıldığı aktif süreç üzerinde durur. Bu yaklaşımın bazı temel soruları aşağıdaki gibidir (Woolfolk, 1993; Akt. Yıldırım vd., 2009):

- Bilgi nasıl edinilir, düzenlenir ve hatırlanır?
- Var olan bilgi, yeni bilgi formlarıyla nasıl ilişkilidir?
- Bilgi nasıl oluşturulur?
- Öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesini en iyi ne sağlayabilir?

Bilişsel yaklaşım, insanları aktif bilgi işleyicileri olarak görür. Bilgiyi araştırırlar, belirli bilgilere dikkat ederler, onu düzenlerler, onu uygularlar, vb. Bu şekilde, öğrenme sadece bilgi edinme olarak algılanmaz, daha çok bilginin inşası olarak düşünülür (Woolfolk, 2001; Akt. Yıldırım vd., 2009). Bilişsel yaklaşımçı psikologların 1960 ve 70’lerdeki yoğun hafıza ve öğrenme çalışmaları, “*bilişin bilgisi*” anlamına gelen yeni bir kavramın, bilişüstün, ortaya çıkmasını da sağlamıştır.

2.2.3.2. Bilişüstü: Kısa Tarihçe ve Tanım

Türkçede ‘bilişüstü’, ‘üstbiliş’, ‘bilişötesi’, ‘meta-biliş’, ‘yürütücü biliş’ gibi farklı çeviri adlandırmalarla karşılaşılan bilişüstü kavramı genel anlamda, düşünme ile ilişkili düşünme, kişinin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, kişinin nasıl öğrendiğini belirleyebilme, gözlemleyebilme ve buna uygun yeni stratejiler belirleme yetisi (Bakırcıoğlu, 2012) olarak tanımlanabilir. Bilişsel psikolojinin gelişmesiyle birlikte, 1970’lerin başından bu yana bilişüstü ve çeşitli türevlerine (üst-hafıza, üst-bilgi, üst-öğrenme, vb.) yönelik gerek psikolojik gerekse eğitimsel bağlamda çok çeşitli araştırmalar yürütüle gelmiştir. Her ne kadar bilişüstü kavramına yönelik ilk kavramlaştırma ve sistematik araştırma konusunda John Flavell (1963, 1971, 1978, 1979) isminde araştırmacılar (Yussen, 1985; Nelson ve Narens, 1996; McCormick, 2003; Papaleontiou-Louca, 2003; Williams ve Atkins, 2009; Downing, 2009; Zulkipli vd., 2008; Efklides, 2009; Lai, 2011) fikir birliğinde bulunsa da kavramının tarihsel kökenleri konusunda bazı araştırmacılar (Cavanaugh ve Perlmutter, 1982; Yussen, 1985; King, 2004; Dunlosky ve Metcalfe, 2009) felsefe tarihi bağlamında çok eskilere dayandırmıştır.

Bazı araştırmacılar (King, 2004; Martinez, 2006) Plato ve Aristoteles hatta Socrates gibi antik Yunan felsefecilerinin eserlerinde bilişüstü içeriğe rastlanabileceğini söylerken, kimileri ise (Dunlosky ve Metcalfe, 2009) yine antik çağda yaşamış bir şair olan Simonides (M.Ö. 557-468)’in bir hikâyesini aktarıp, şairin kullandığı mekân yöntemi ve doğal hafızasını eğitimle değiştirebileceğini bilmesini bilişüstü farkındalığının olduğuna işaret ettiğini belirtmiştir. Dunlosky ve Metcalfe (2009), zihnin içsel işleyişlerini keşfetmek için iç-gözlemi bir araç olarak kullanan 19.yy sonları ve 20.yy başları psikologları için bilişüstü süreçlerin özellikle önemli bir rol oynadığını söyler. Ancak, 20.yy başında iç-gözlem teknikleri yetersiz ve yanıltıcı bulunmuştur, çünkü sonuçlar farklı laboratuvarlarda tekrarlanamıyordu ve zihinsel imgeler oluşturmadıkları için pek çok içsel süreçler iç-gözlemle ortaya çıkarılamıyordu. Davranışçılığın önemli öncülerinden olan Watson psikolojiden iç-gözlemi ve psikolojik araştırmadan bilince yönelik çalışmayı kaldırmış, bunun yerine davranışçılığı önermiştir. Bir süre sonra, pek çok psikolog davranışçılığı yetersiz bulmuş ve tekrar zihinsel süreçlere dayanan davranış modelleri geliştirmeye başlamışlardır. Bu anlamda,

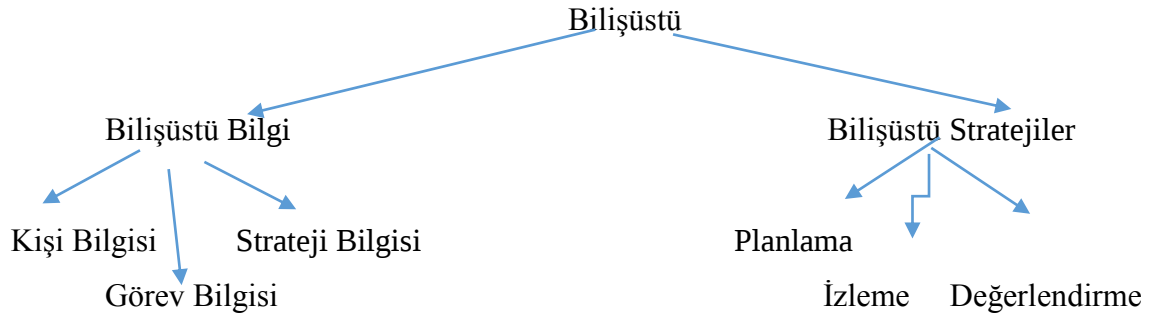
ilk biliş modelleri bile bilişüstü süreçleri içermekteydi. Yine de bilişüstü kavramı, Joseph Hart insanların iç-gözlemlerinin geçerliliğini araştırmamıza yarayacak yöntemleri bulana kadar ve John Flavell bilişüstü süreçlerin çocuk gelişimi ve genel olarak insan davranışı için çok önemli olduğunu önerinceye kadar, yani 1960ların sonu ve 1970lerin başına kadar, sistematik incelemenin konusu olamamıştır (Dunlosky ve Metcalfe, 2009: 34).

Bilişüstü kavramının psikolog ve eğitimcilerin üzerinde uzlaştığı net bir tanımı yoktur ve bu kavram bulanıklığı araştırmacılarca (Brown, 1987; Livingston, 1997; Hacker vd., 1998; Tobias ve Everson, 2000a; Papaleontiou-Louca, 2003; Schraw, 2009; Rahman ve Masrur, 2011; Kim, 2013) da dile getirilmiştir. Papaleontiou-Louca (2008), bilişüstünün çeşitli epistemolojik süreçleri anlatmada kullanıla geldiğini ancak zamanla sadece herhangi bilişsel bir şeydense herhangi psikolojik bir şeyin bilgisi veya farkındalığını da içine alacak kadar genişletildiğini belirtir. Örneğin kişinin kendi duyguları veya bilişsel bir girişimine yönelik nedenleri konusunda bilgisi veya bilişi varsa (bir sınavdaki soruyu çözerken kaygısının farkında olma), böyle bir bilgi de bilişüstüdür.

Flavell (1979) bilişüstünü, bireyin bilişsel süreçleri konusundaki bilgisi olarak tanımlarken; Nelson (1996) onu insanın zihinsel süreçleri konusundaki bilinçli olma yeteneği olarak; bazı araştırmacılar (Cross ve Paris, 1988; Baird, 1990; Schraw ve Dennison, 1994; Tobias ve Everson, 1997) onu kişinin kendi öğrenmesi konusundaki bilgisi, farkındalığı, kontrolü olarak ve diğer bazıları ise (Kuhn ve Dean, 2004; Martinez, 2006) kişinin kendi düşüncesi konusundaki farkındalığı ve kontrolü olarak tanımlamışlardır. Diğer bir deyişle bilişüstü, bilişsel süreçler ve bu süreçleri öğrenme ve hatırlamada nasıl kullandığımız konusundaki bilgimiz olarak tanımlanabilir (Ormrod, 2004). Bilişüstü bir biliş türüdür ve bilişsel süreçlerin aktif kontrolünü içeren bir üst düzey düşünme sürecidir (Wenden, 1998). Bilişüstünün “yedinci his” olduğu da düşünülmüş ve başarılı öğrencilerin kullandığı zihinsel özelliklerden biri olarak kabul edilmiştir (Birjandi, 2006., Akt. Rahimi ve Katal, 2012).

Tanımlama konusunda tam olarak ayrıştırılması gereken diğer bir farkın da bilişüstü bilgi ve bilişüstü stratejiler olduğu ilgili bazı alan yazından anlaşılmaktadır. Brown vd. (1983)’nin de belirttiği gibi bilişüstü bilgi ve bilişüstü stratejiler daha geniş bir kavram olan bilişüstünün iki ayrı ve kendine özgü bileşenleridir (Akt. Wenden,

1998). Bilişüstü bilgi, kişinin kendi öğrenmesi hakkındaki bilgisidir ve uzun süreli hafızada tutulan diğer bilgi türlerine yapı ve işlev açısından benzer (Borkowski, 1998; Akt. Goh ve Burns, 2012). Bu anlamda Wenden (1998) bu ayrımı yapar ve tartışmasını dil öğrenimi bağlamında sürdürür. Bu açıdan bilişüstü bilgi insanların kendilerinin ve başkalarının bilişsel süreçleri konusundaki göreceli durağan bilgisidir (Flavell ve Wellman, 1977; Akt. Wenden, 1998). Bilgi altyapılarının özel bir bölümüdür (Flavell, 1979), formal veya informal olarak ve kasıtlı veya kasıtsız olarak edinilmiştir. Bu tür bilgi, beyan edilebilirdir-öğrenciler bildiklerinin farkında olup ve onu dile getirebilirler. İkinci dil /Yabancı dil alan yazınında bilişüstü bilgidan aynı zamanda öğrenci inançları (Horwitz, 1987), öğrencilerin öğrenme konusundaki saf psikolojisi (Wenden, 1987) olarak da bahsedilmiş ve bu terimlerin her biri bu tür bilginin başka bir tanımlayıcı özelliğini göstermektedir (Akt. Wenden, 1998). Bilişüstü stratejiler ise öğrencilerin öğrenmelerini yönetme, yönlendirme ve düzenlemelerini sağlayan genel becerilerdir: yani planlama, izleme ve değerlendirme. Öğrenmede bu üç stratejinin konuşlandırılması öz-düzenleme olarak da adlandırılır (Wenden, 1998). Aşağıda verilmiş olan model bunu özetlemektedir:



Şekil 3. Bilişüstü Modeli

(Kaynak: Kim, 2013)

2.2.3.3. Bilişüstünün Bileşenleri

Araştırmacılar bilişüstünün birbiriyle ilişkili iki bileşenden olduğunu belirtmişlerdir: bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme (Brown, 1987; Flavell, 1987;

Schraw ve Dennison, 1994). Bilişüstü bilgi, hangi faktör veya değişkenlerin ve bunların etkileşimde bulunarak bilişsel süreçleri ne şekilde etkileyeceği konusundaki bilgi veya inançları kapsar (Flavell, 1979). Bilişüstü bilgi üç alt bileşenden oluşur: bildirimsel bilgi (kişinin kendisi ve stratejileri konusundaki bilgisi), prosedürel bilgi (kişinin stratejileri nasıl kullanacağına yönelik bilgisi) ve durumsal bilgi (kişinin stratejileri ne zaman ve niçin kullanacağına yönelik bilgisi). Bilişüstü düzenleme ise öğrenmenin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi için kullanılan aktiviteleri içerir (Akt. Papaleontiou-Louca, 2003). Bilişüstü düzenleme, öğrenmenin denetimini sağlayan bazı alt bileşenden oluşmaktadır: planlama, bilgi yönetme, kavramayı izleme, hata ayıklama ve değerlendirme (Schraw ve Dennison, 1994). Lai (2011) bilişüstünün iki ana bileşeninin alt bileşenleri konusunda çeşitli araştırmacıların farklı görüşler öne sürdüğünü not eder ve bunu aşağıdaki tabloda özetler:

Tablo 2. Bilişüstü Bileşenleri Tipolojisi

Bilişüstü Bileşeni	Tür	İlgili Terminoloji	Referans
Bilişin Bilgisi	Öğrenci olarak kendisi ve bilişi etkileyen faktörler hakkındaki bilgi	Kişi ve Görev Bilgisi	Flavell, 1979
		Öz-değerlendirme	Paris ve Winograd, 1990
		Epistemolojik anlayış	Kuhn ve Dean, 2004
		Bildirimsel Bilgi	Cross ve Paris, 1988; Schraw vd., 2006; Schraw ve Moshman, 1995
	Strateji bilgisini de içeren bilişin farkındalığı ve yönetimi	Prosedürel Bilgi	Cross ve Paris, 1988; Kuhn ve Dean, 2004; Schraw vd., 2006
		Strateji Bilgisi	Flavell, 1979
	Belirli bir stratejinin neden ve ne zaman kullanılacağı bilgisi	Durumsal Bilgi	Schraw vd., 2006
Bilişin Düzenlenmesi	Uygun stratejilerin belirlenmesi ve seçimi	Planlama	Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Schraw vd., 2006; Schraw ve Moshman, 1995; Whitebread vd., 2009
	Kavrayış ve görev performansı farkındalığı	İzleme veya Düzenleme	Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Schraw vd., 2006; Schraw ve Moshman, 1995; Whitebread vd., 2009
		Bilişsel Deneyimler	Flavell, 1979
	Kendi öğrenme süreçlerini ve ürünlerini değerlendirme ve öğrenme hedeflerini tekrar gözden geçirme	Değerlendirme	Cross ve Paris, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Schraw vd., 2006; Schraw ve Moshman, 1995; Whitebread vd., 2009

(Kaynak: Lai, 2011).

Flavell (1979), bilişin bilgisini, bilişi etkileyebilecek iç ve dış faktörler de dâhil, kişinin kendi bilişsel güçlü ve zayıf yönlerinin bilgisi olarak tanımlar ve böyle bir bilgiyi üçe ayırır:

(1) “*Kişi bilgisi*”: bireyin bilişsel işlemciler olarak insanların doğası konusunda inandığı her şeyi içerir. Diğer bir deyişle kişi bilgisi, öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıran veya engelleyen insan faktörleri konusunda edine geldikleri genel bilgidir. Yabancı dil öğrenimi araştırmasında dil öğreniminde etkili olduğu öne sürülen bilişsel ve duyuşsal değişkenler bu tür faktörlerin örneklerindendir (dil yeteneği, motivasyon... gibi). Ayrıca, kişi bilgisi öğrencilerin edinmiş oldukları söz konusu bu faktörlerin kendi deneyimlerine nasıl uyduğu yönündeki özel bilgisini de içerir. Öğrenciler ayrıca, becerileri konusunda oluşturdukları veya edindikleri değerlendirmelere dayalı olarak, herhangi bir alandaki yeterlilikleriyle ilgili (kişi) bilgisini de edinmiş olabilirler. Örneğin, dil öğrencilerinin ne derece iyi okuyabildikleri veya yazabildikleri, ne derece dil bilgisi bildikleri konusunda bazı düşünceleri olacaktır. Bundan başka kişi bilgisi öğrencilerin genel anlamda öğrenci olarak etkililikleri konusundaki inançlarını da içerir. Örneğin, öğrenmeye ve çabayı sürdürmeye gerekli olan kaynakları mobilize etme ve yönetme yeteneklerine olan öz-yeterlik inançları bu türdendir. Kişi bilgisi, son olarak, öğrencilerin özel öğrenme hedeflerine ulaşabilme yetenekleri konusundaki inançları anlamına da gelir: yabancı bir dilde yazabilmek için ihtiyaçları olan bilgi ve/veya beceriler, başarı inançları gibi (Wenden, 1998).

(2) “*Görev bilgisi*”: farklı görevlerle ilgili gerekliliklerin bilgisidir. Görev bilgisinin üç yönü vardır. Öğrencilerin bir görevin amacı konusunda, onun dil öğrenme gereksinimlerine-örneğin yazma becerilerini geliştirmeye, kelime dağarcıklarını artırmaya, sözel iletişimde akıcılığı geliştirmeye- nasıl hizmet edeceği konusunda bildikleridir. Ayrıca, belirli bir öğrenme görevinin doğasını belirleyen sınıflandırma sürecinin sonucu olan bir bilgiyi de içerir. Bu, okumayı öğrenmenin yazmayı öğrenmeden farklı olduğunu anlama veya bir yaratıcı düşünme görevini bir problem çözme görevinden ayırt edebilme anlamına gelir. Görev bilgisi ayrıca bir görevin gereklilikleri- örneğin genel anlamda nasıl öğrenileceği, belirli bir görevin nasıl yapılacağı ve bunu yapmak için gerekli bilgi ve beceriler nelerdir- hakkındaki bilgiyi de içerir (Wenden, 1998).

(3) “*Strateji bilgisi*”: en yararlı olabilecek strateji türlerine yönelik bilgi. Strateji bilgisi, stratejilerin ne olduğu, neden yararlı olduğu genel bilgisi ve onların ne zaman ve nasıl kullanılacağına yönelik özel bilgidir. Wenden (1998) her ne kadar bu tür bilginin görev bilgisinin bir alt bileşeni gibi görünse de bilginin işlenmesindeki kendine özgü rolünden dolayı ayrı olarak sınıflanması gerektiğini belirtmiş, buna bir kanıt olarak yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik önemli ölçüde araştırmaların mevcut olduğunu vurgulamıştır.

Diğer yandan, bilişin bilgisini bazı araştırmacılar bildirimsel ve prosedürel bilgi olarak ayırmışlardır (Cross ve Paris, 1988; Schraw ve Moshman, 1995; Kuhn, 2000; Schraw vd., 2006). Özellikle, Schraw vd. (2006) bildirimsel bilginin bireyin öğrenci olarak kendisi hakkındaki ve performansını etkileyebilecek faktörler konusundaki bilgisi olduğunu; prosedürel bilginin ise strateji bilgisi ve bilişin farkındalığı ve yönetimini içerdiğini; ayrıca durumsal bilginin ise belirli bir stratejinin neden ve ne zaman kullanılacağı bilgisi olduğunu belirtmiştir. Bilişüstünün ikinci bileşeni olan bilişin düzenlenmesi veya izlenmesi, planlama, izleme veya düzenleme ve değerlendirme alt-bileşenlerini içerir. Bu anlamda planlama, uygun stratejilerin belirlenmesi ve seçimini ve gerekli kaynakların ayrılmasını kapsar; hedef belirleme, altyapı bilgisini aktive etme ve zamanı programlama gibi aktiviteleri de içerir. İzleme veya düzenleme, kavrayış farkındalığı ve görev performansına dikkat etme ve kendini sınamayı içerir. Değerlendirme ise, kişinin kendi öğrenmesinin ürünleri ve bu öğrenmenin düzenleyici süreçlerini değerlendirmesi anlamına gelir (Schraw vd., 2006). Bunlara ek olarak, Flavell (1979) bilişin düzenlenmesini bilişsel deneyimler bağlamında ele alır ve bunların kişinin biliş süresince deneyimlediği “*Bunu anlamıyorum*” gibi algılar veya iç görüşler olduğunu belirtmektedir.

2.2.3.4. Bilişüstü Gelişim

Wellman (1985)’a göre tam anlamıyla bilişüstü olarak etiketlenebilecek tek bir gelişimsel edinim yoktur, bireyin zihinsel dünyayla ilgili bilgisi birbirine örülü pek çok kavram ve iç görüyü kapsar. Pek çok evrensel olarak edinilen ve bireysel olarak farklı olan biliş konusundaki anlayışlar mantıklı olarak bireyin bilişüstünün bir parçasıdır ve bu sebeplerden ötürü *zihin teorisi* kavramı, bireyin bilişüstünü açıklamada özellikle

yararlı olacaktır. Dolayısıyla bilişüstünün edinimi oldukça karmaşık ve uzun bir süreçtir çünkü çok yönlü bir zihin teorisinin edinimini içerir. Çocukların zihin teorisi, çocukların kendilerinin ve başkalarının zihinleri ile ilgili anlayışları ve zihin ve dünya arasındaki ilişki konusundaki anlayışlarıdır. Böyle bir anlayış, kendilerine ve başkalarına inançlar, istekler ve niyetler gibi zihinsel durumlar atfederek çocukların olaylar hakkında tahminde bulunmasını ve onları açıklamasını sağlar (Astington, 1991; Akt. Papaleontiou-Louca, 2008).

Bu zihin teorisi bağlamında, bireyin bilişüstünü oluşturan beş farklı ancak birbiriyle örtüşen bilgi setinden söz edilebilir (Wellman, 1985):

- 1) Zihinsel durumların varlığı: Zihinsel durumlar, fiziksel dışsal olayların davranışından bağımsız olarak vardır. Kişi, düşüncelerin ve içsel zihinsel durumların var olduğunu, onların dışsal olaylar veya davranışlarla aynı olmadığını bilmelidir.
- 2) Birbirinden farklı zihinsel süreçler: İnsanlar pek çok bilişsel süreçlerde bulunurlar. Hatırlayabilirler veya unutabilirler, imgeler tahayyül edebilirler, hayal kurabilirler, akıl yürütebilirler, konsantre olabilir veya rüya görebilirler. Yani birbirinden farklı çok çeşitli zihinsel hareketler vardır ve makul ölçüde kapsayıcı bir zihin teorisinin bu birbirinden farklı zihinsel hareketleri ayırt etmesi ve ayırıcı özelliklerini kavrayabilmesi gerekir.
- 3) Zihinsel durumların bir bütün oluşu: Farklı zihinsel süreçler arasında çeşitli ayırıcı özellikler olsa da tüm zihinsel süreçler aynı zamanda benzer ve birbiriyle ilişkilidir de. Bir zihin teorisi, farklı zihinsel süreçlerin benzerlik ve etkileşimlerini de kapsamalıdır.
- 4) Zihinsel durumları etkileyen değişkenler: Herhangi bir zihinsel performans bir takım başka faktör ve değişkenden etkilenir. Örneğin hatırlamada, kişinin ne kadar hatırlayacağı görevin zorluğuna, hatırlanacak şeyin doğasına ve kullanılan hafıza stratejilerine bağlıdır. Bir zihin teorisi, farklı bilişsel süreçleri etkileyen değişkenler ve onların özel etkileri konusunda bilgiyi içermelidir.
- 5) Bilişsel Denetim: Son olarak, insanlar genellikle kendi zihinsel durumlarını okuyabilir veya devam eden bilişsel süreçlerini denetleyebilirler. Çocuklar bile sıklıkla bir şeyi bilip bilmediklerini, anlayıp anlamadıklarını, hayal kurup

kurmadıklarını bilirler. Bilişsel denetim, kişinin kendi bilişsel sistemindeki bilginin durumunu tam olarak değerlendirebilme yetileri anlamına gelir. Kişinin zihninin içeriğine yönelik bu bilgisi, kişinin bilişi hakkındaki anbean anlayışının bir parçası ve dolayısıyla da biliş kavramının kendisinin de bir parçasıdır.

Bilişüstünün gelişimsel kökenleri konusunda Wellman (1985) zihin teorisi aksiyomuna ek olarak 3 önermeden söz eder: İlk olarak iki-üç yaşlarında çocuklar zihinsel dünyanın varlığını, fiziksel nesneler ve davranışsal süreçlerle kendini gösteren zihinsel durumlar ve süreçlerin dünyasını kavrarlar. İkincil olarak, bu yaştaki ve daha küçük çocuklar, gerçek ve gerçek olmayan arasındaki fark konusunda da çoğu şeyi anlarlar. Son olarak, zihin anlayışının ve gerçeklik anlayışının gelişimi birbirine örülüdür. Özetle, çocuğun zihinsel dünya ve gerçeklik konusundaki bilgisi erken ve zengin bir başlangıca sahiptir (s. 29). Bu bağlamda, Wellman (1985), Piaget'in bu iki alanın (zihinsel dünya ve gerçeklik bilgisi) erken dönem kökenlerini tam olarak dikkate almamış olduğunu, ancak çocuğun bu ikisinden birine yönelik anlayışının diğeriyle güçlü bir şekilde bağlı olduğu konusunda ısrar etmiş olmada haklı olduğunu belirtmiştir. Yani, zihinsel dünyaya yönelik erken dönem anlayışı kısmen gerçeklik dünyasına yönelik anlayışa bağlıdır.

Diğer yandan, Flavell (1979:3) okul-öncesi ve ilkokul çocukları üzerinde yürüttüğü bir takım deneysel çalışmalar sonucunda, küçük yaştaki çocukların bilişüstü farkındalıkları açısından oldukça sınırlı oldukları ve daha büyük yaşta olanlara göre hafızaları, kavrayışları ve diğer bilişsel girişimleri üzerinde çok az denetime sahip oldukları sonuçlarına varmıştır. Bu bağlamda Whitebread vd. (2009) bu konudaki gelen kanının çocukların 8-10 yaşlarından önce genellikle bilişüstü becerilerinin gelişmediği yönünde olduğunu belirtmiştir (Akt. Lai, 2011). Schraw ve Moshman (1995) küçük çocukların performans görevi sırasında düşüncelerini gözlemlemede ve bilişüstü teoriler oluşturmada zorluk yaşadıklarını; aynı şekilde planlamanın da geç-dönemde gelişen bir beceri olduğunu ve 10-14 yaşlarına kadar uygun stratejileri seçme ve bu yönde kaynak oluşturma yeteneğinde büyük ölçüde gelişimlerin görünmediğini not etmiştir (Akt. Lai, 2011). Ancak yine Schraw ve Moshman (1995)' göre her ne kadar bilişsel bilgi yaşla birlikte gelişse de, dört yaşında, çocuklar kendi düşünceleri üzerinde çok basit bir düzeyde teoriler oluşturabiliyorlar ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda basit

teoriler kullanabiliyorlar. Ayrıca Whitebread vd. (2009) 3-5 yaşındaki çocukların problem çözme sırasında, bilişsel bilginin ifade edilmesi, bilişsel düzenleme, duygusal ve duyuşsal durumların düzenlenmesi de dâhil hem sözel hem sözel olmayan bilişüstü davranışlar sergilediğini bulmuştur (Akt. Lai, 2011). Bu yönde özetle çeşitli araştırmacıların bilişüstü yeteneklerin yaşla birlikte ortaya çıktığı sonucuna vardığı söylenebilir (Cross ve Paris, 1988; Hennessey, 1999; Kuhn ve Dean, 2004; Schneider, 2008; Schneider ve Lockl, 2002; Schraw ve Moshman, 1995; Lai, 2011). Bu anlamda, Wenden (1998) her ne kadar Flavell ve Wellman (1977)'nin bilişüstü bilginin geç geliştiğini belirtmişler de bilişsel literatürün aslında tüm yaşlardan öğrencilerin-okul öncesi (Kreutzer, Leonard, Flavell, Akt. Brown vd., 1983), ilk ve orta okul öğrencileri (Paris ve Byrnes, 1989, Chinn ve Brewer, 1993), ön-lisans ve lisans öğrencileri (Schommer, 1990)- bu konudaki bilgi ve inançlarını belgelemiş olduğunu vurgulamıştır.

2.2.3.5. Bilişüstünün Ölçümü

Moore vd. (2006)'a göre, Bilişüstü davranışı (problem-çözme) başlatma, performansı denetleme ve işler umulduğu gibi gitmediği durumda davranışı değiştirme bağlamında, hem davranış hem de performans ile karmaşık bir ilişkiye sahiptir. Bilişüstü genellikle tek-boyutlu bir yapı olarak düşünülür ve çoğunlukla performansın doğruluğu veya yeterliğine yönelik bir güven veya kesinliğin bildirimi, bir öğrenme yargısı veya bir bilme hissi olarak ölçülür. Dolayısıyla ölçme metodu genellikle Likert-türü güven ölçekleridir. Ayrıca bilişüstü yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzlar. Bu da *bilişüstü yanlış-ölçümleme* olarak bilinen, bireyin yeterlik düzeyini ya aşırı öz-güvenli veya düşük-özgüvenli bir biçimde yanlış değerlendirmesi anlamına gelen performans çabasının erken sonlandırılmasına neden olabilen bir kavramla açıklanabilir.

2.2.3.6. Bilişüstü, Başarı ve Cinsiyet İlişkisi

Araştırmacılar bilişüstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmede daha stratejik davrandığını ve daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir (Brown, 1987, Flavell, 1979, Ganz ve Ganz, 1990; Schraw ve Dennison, 1994; Livingston, 1997;

Schunk, 2008; Zulkipli vd., 2008; Downing, 2009; Goh ve Burns, 2012). Bilişüstü becerileri açısından gelişmiş kişiler, neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceklerini doğru olarak tahmin edebilir, kendilerine uygun öğrenme stratejileri seçebilirler. Örneğin, bir sınav sonucunda kaç puan alacağını, sınavda doğru ve yanlış yanıtladığı soruları bilen, bir sınava hazırlanırken çalışma zamanını doğru olarak planlayan ve doğru öğrenme stratejileri kullanan bir öğrencinin bilişüstü becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir (Erden ve Akman, 2014). Ancak, Schunk (2008) bilişüstü bilginin tek başına yetmediğini, öğrencilerin farkındalığı olmasına rağmen stratejileri kullanamayabileceklerini dolayısıyla öğrencilere uygun zaman ve yerde bilişüstü strateji kullanımının da öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin bilişüstüne yönelik bir anlayış öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye olan yaklaşımlarını değerlendirebilmelerini sağlar, öğretmenlere bireysel olarak öğrencilerinin öğrenme stillerini ve kabiliyetlerini anlama konusunda yardımcı olur (Rubin, 2001; Akt. Goh ve Burns, 2012).

Bilişüstü bilginin öğrenci otonomisi ve öz-düzenlemesinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Kim, 2013). Ayrıca, bilişüstünün sadece öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin bir parçası olmadığı, onun aynı zamanda bilişsel gelişimin daha fazla gelişmesini sağladığı ve sınıf-içi öğretimden etkilendiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyip yönlendirmelerini sağladığı öne sürülmüştür (Marzano vd., 1988; Akt. Goh ve Burns, 2012). Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir düzeye getirdiklerinde, kendi öğrenme çabaları üzerinde bir faal olma duygusu geliştirirler ve bu da onları daha büyük başarılar konusunda teşvik edebilir (Hacker, Dunlosky ve Graesser, 1998). Diğer bir deyişle, bilişüstü öğrencilerin kendi öğrenmelerinin doğası ve niteliği üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar. Bu da neticede öğrencileri öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede daha fazla çalışmaya teşvik eder ve kendilerine olan güvenin artmasını sağlar (Goh ve Burns, 2012).

Bilişüstü farkındalık ve cinsiyet arasındaki ilişki konusunda araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar (Kışkır, 2011; Zulkipli vd., 2008) bu iki değişken arasında fark olmadığı sonucunu paylaşırken, bazı araştırmalar ise (Altındağ, 2008; Akçam, 2012) kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

2.2.3.7. Bilişüstü ve Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Bilişüstü ile yakından ilişkili olabileceği düşünülen diğer pek çok bireysel değişkenler arasındaki etkiler üzerine gerek eğitim gerekse psikoloji bağlamında pek çok çeşitli çalışmalar yürütüle gelmiştir. Bu değişkenlerden biri *denetim odağı* kavramıdır. Kavram ilk defa Sosyal Öğrenme teorisyeni Rotter (1971) tarafından, bireyleri bir işi gerçekleştirmede başarılı olma konusunda kendi seçimlerinin etkili olduğuna ve kontrolün kendilerinde olduğuna olan inanca sahip olan iç denetim odaklı olanlar ve kontrolün kendilerinde olmadığına ve şartlarının dış güçlerce belirlendiğine inanan dış denetim odaklı olanlar olarak ayırmak için türetilmiştir. Arslan ve Akın (2014)'ın üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, bilişüstü farkındalık ile akademik denetim odağı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada, iç denetim odağının bilişüstüyle pozitif ilişkili, diğer yandan dış denetim odağının ise bilişüstüyle negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, iç denetim odağı yüksek olan öğrencilerin dış denetim odağı yüksek olanlara nazaran daha fazla bilişüstü farkındalıkları olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Bilişüstü farkındalık ve çok yakın ilişkisi olan bir diğer kavram olan problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kışkır (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin bilişüstünün alt ölçeklerinden açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme ve hata ayıklama düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, değerlendirme düzeyi ile problem çözme becerileri algısı arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, Bilişüstü farkındalık düzeyleri toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bilişüstü farkındalık ile bazı psikolojik semptomlar (sürekli kaygı, endişe, depresyon ve sosyal kaygı-kaçınma) arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada (Safrancı, 2010), bilişüstü faktörlerinden düşüncenin ve tehlikenin kontrol edilemezliği ile ilgili olumsuz inançların tüm psikolojik semptomlarla anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu; ayrıca diğer bilişüstü faktörlerinden biri olan endişeye dair olumlu inançların da sürekli kaygı, endişe ve sosyal kaygı-kaçınma değişkenleriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilişüstü farkındalık düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada (Sapancı, 2010), resim ve müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleriyle öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bilişüstü farkındalık, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Saraç, 2011), bilişüstü bilgi ve bilişüstü beceri ile genel zekâ arasında anlamlı ilişki olmadığı görülürken bilişüstü izleme ile genel zekâ arasında güçlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi açısından ise; bilişüstü bilginin okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe katkı sağlamadığı, bilişüstü izleme ve bilişüstü becerinin, genel zekâ ile birlikte okuduğunu anlama düzeyindeki değişkenliğe anlamlı katkı sağladığı sonuçlarına varılmıştır.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Özsoy vd., 2009), bilişüstü bilgi ve becerilerle çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, bilişüstü ile çalışma alışkanlıkları ve tutumları arasında düşük ve orta seviye başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ancak yüksek seviye başarılı öğrenciler lehine anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.3.8. Yabancı Dil Öğreniminde Bilişüstü

Flavell (1979) bilişüstü bilginin dil edinimiyle ilişkili pek çok bilişsel aktivitede önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir: örneğin bilginin sözel iletimi, sözel ikna, sözel kavrayış, okuduğunu anlama ve yazma. Yabancı dil öğreniminde bilişüstü bilgi, öğrencilerin öğrenciler olarak kendileri hakkındaki, dil öğrenimini etkileyen faktörler konusundaki ve dil öğrenimi ve öğretiminin doğası konusundaki sahip oldukları varsayımlar anlamına gelmektedir (Victori ve Lockhart, 1995). Hedef dilin yapısı hakkındaki bilginin bilinmesini ve nerede ve ne zaman kullanılması gerektiğinin bilinmesini içeren karmaşık bir süreç olan dil ediniminde bilişüstü bilgi ve düzenleme, ilgili dili öğrenirken sürecin başından sonuna kadar kullanılacak öğrenme stratejileri

farkındalığını koruma ve denetleme anlamında önem arz etmektedir. Bu bağlamda Goh (2012) bilişüstünün öğretiminin, bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme süreçlerini bilinçli bir düzeye getireceğini ve böylece dil öğrencilerinin kendi dil öğrenme çabalarını düzenleme ve değerlendirmede daha iyi olacaklarını vurgulamıştır.

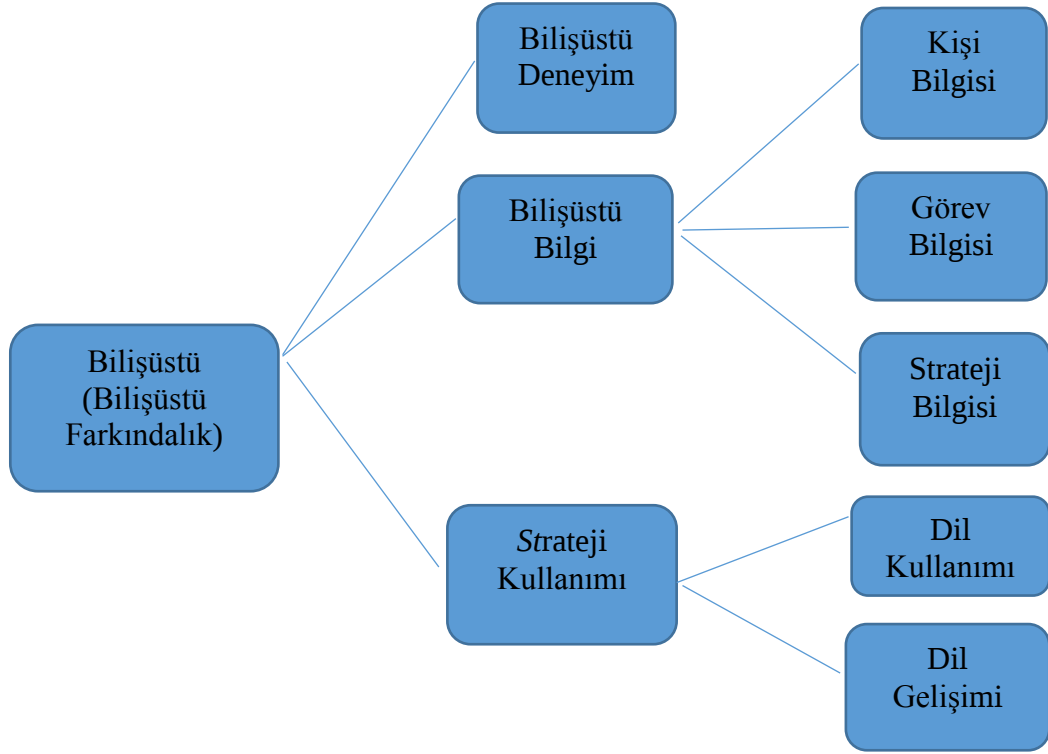
Wenden (1998) bilişüstünün yabancı dil öğrenimi alanında oynadığı rolü tam olarak açıklayabilen, teoriye dayalı net bir tartışmanın olmadığından yakınmış ve bu yönde Flavell (1979)'in bilişüstüne yönelik modelini yabancı dil alanına ilk uyarlayan kişi olmuştur (Goh ve Burns, 2012; Kim, 2013). Örneğin, Wenden (1998) kişi bilgisinin yabancı dil öğreniminde yaş, dil yeteneği, motivasyon ve öğrencilerin bu gibi faktörlerin kendi dil öğrenim deneyimlerini nasıl etkilediğine yönelik bilgisi gibi etmenleri içerdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin genel anlamda öğrenci olarak etkililiklerine, belirli dil öğrenimi alanlarındaki (okuma, yazma, konuşma, dinleme) etkililiklerine ve belirli hedeflere ulaşma yeteneklerine yönelik inançları da kişi bilgisi içerisinde. Dil öğrencisinin öğrenme görevi bilgisi konusunda, Wenden (1987, 1998) öğrencinin görevin amacı, öğrenmesini ne yönde etkileyeceği ve görevin doğası ve gerekliliklerine yönelik bilgisi olduğunu belirtmiş ve şu örneği vermiş: “Amerikalılarla günlük konular hakkında konuşmak daha soyut konular konusunda konuşmaktan daha kolaydı” (Akt. Kim, 2013). Stratejik bilgi ise hem dil öğrenimine yönelik yaklaşımlar konusundaki genel inançları hem de öğrencinin belirli stratejiler ve onların etkililiği konusundaki bilgisini içerir. Örneğin, “Dilbilgisi altyapısı önemlidir. Dilbilgisi olmadan dili geliştiremezsin” gibi bir ifade öğrencinin genel stratejik bilgisini yansıtırken, öğrencinin bir okuma parçasını özetlerken teknik kelimelerin bir listesini yapmaya karar vermesi ise öğrencinin özel bir strateji bilgisini göstermektedir (Wenden, 1998; Akt. Kim, 2013).

Wenden (1998)'a göre, bilişüstü bilgi, dil öğreniminde öz-düzenlemenin bir ön şartıdır; öğrenmenin başında belirlenen planlama kararlarını ve bir öğrenme görevinin tamamlanmasını düzenleyen denetim süreçlerini bildirir (Akt. Öz, 2005). Bazı bulgular, başarılı öğrencilerin dil öğrenme süreci, kendi yetenekleri ve olası zayıf yönlerini telafi edecek etkin stratejilerin kullanımı hakkında inançlar geliştirdiklerini ve bunun da neticede kendilerinin iyi dil öğrencisi potansiyeline güvenmelerini sağlayacağını göstermiştir (Akt. Victori ve Lockhart, 1995).

Wenden (1998) yabancı dil öğreniminde öğrencilerin strateji kullanımlarına yönelik araştırmaların bilişüstü bilgiyle, özellikle görev bilgisi, planlama ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi belgelediğini not etmiştir. Örneğin, Holec (1987) öğrencilerin dil öğrenimine yönelik inançlarındaki değişim ile öğrenmelerini planlama tarzları arasındaki ilişkiyi bildirmiştir. Wenden (1987)'in yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenimiyle ilgili teorilerine yönelik çalışması, bu inançların öğrencilerin belirlediği öncelikleri, strateji seçimlerini ve öğrenmelerini değerlendirme kriterlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Dil kullanımının başarılı bir öğrenmenin anahtarı olduğuna inanan öğrenciler konuşmayı öğrenme ihtiyacını vurgulamış, bu anlamda uygulama stratejilerini seçmiş ve sözel iletişim için fırsat sunan durumları pozitif bir şekilde değerlendirmişlerdir. Gillette (1994)'in sosyo-kültürel kurama dayalı çalışması da öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin değeri konusundaki görüşlerinin onların hedeflerini şekillendirdiğini ve dolaylı olarak onların yaklaşımlarını- ne derece çaba harcayacaklarını ve ne tür öğrenme aktivitelerinin seçeceklerini- belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Akt. Wenden, 1998).

Bilişüstü bilginin yabancı dil öğrenimindeki rolü kapsamında yapılan bir diğer araştırmalar dizisi de iyi dil öğrencilerinin özelliklerinin ve onların belirli bir dil öğrenme görevini gerçekleştirmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi olmuştur. Bu anlamda öğrenme görevinin özellikleri konusundaki açık bilişüstü bilginin ve görevin yerine getirilmesinde uygun stratejilerin uygulanmasının dil öğrenme etkililiğinin önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur (Mahmoudi vd., 2010; Akt. Rahimi ve Katal, 2012). Bunun sebebi bilişüstü stratejilerin öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamalarını, kendi öğrenmelerini yönetip yönlendirmelerini ve neticede öğrendiklerini uygulamak ve pekiştirmek için en iyi yolları bulmalarını sağlamasıdır (Chari vd., 2010; Akt. Rahimi ve Katal, 2012). Bazı araştırmaların (Anderson, 2003; Rasekh vd., 2003; Goh, 1998, 1999; O'Maley, Chamot ve Küpper, 1989; Vandergrift, 1996, 1997; Young, 1997; Vandergrift vd., 2006; Akt. Rahimi ve Katal, 2012) genel anlamda yüksek düzeyde bilişüstü bilgi düzeylerinin dil öğrencilerinin yeni bilgiyi işleme ve depolamada ve öğrendiklerini uygulamada daha iyi olmalarını sağladıkları sonucunu ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Yabancı dil öğrenimi literatüründe bilişüstünün rolü üzerinde bir model önerisi de Goh ve Burns (2012) tarafından yapılmıştır. Yabancı dil araştırmasıyla bilişüstü alan yazınıni birleştiren Goh ve Burns (2012), aşağıdaki modeli öne sürmüştür:



Şekil 4. Yabancı Dil Öğreniminde Bilişüstü Farkındalık

(Kaynak: Goh ve Burns, 2012)

Yabancı dil öğreniminde bilişüstü farkındalığın rolünün çoğunlukla alana özgü olarak dil becerileri performansı üzerinde araştırıldığı anlaşılmaktadır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde bilişüstü strateji kullanımı ve bilişüstü farkındalığın performans üzerindeki etkisi oldukça geniş çapta araştırılmıştır. Bu anlamda araştırmalar bilişüstü bilginin gelişmiş dinleme becerilerine (Cross, 2009; Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010), okuma becerisine (Carrell, 1989; Zhang, 2010), telaffuz becerisine (He, 2011) ve yazma becerisine (Victori, 1999) katkısını ortaya çıkarmıştır (Akt. Goh ve Burns, 2012). Ancak, ilgili literatür incelendiğinde bilişüstü farkındalığın genel yabancı dil akademik başarısını ne derece yordadığı konusunda pek fazla çalışmanın mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde ulaşılan bazı çalışmalar, bilişüstünün yabancı dil öğreniminde akademik başarıyı orta derecede yordadığını

göstermektedir. Chamot ve O'Malley (1994)'ye göre, bilişüstü bireylerin başka bir dili öğrenme girişimlerinin etkililiğini belirlemede büyük bir faktör olabilir (Akt. Pishghadam ve Khajavy, 2013). Alıcı ve Yüksel (2012) yabancı dil öğrencileri ile yaptıkları regresyon analizinde akademik performansı yordayan değişkenin yalnızca bilişüstü farkındalık olduğu sonucuna varmıştır. Nosratinia vd. (2014) İngilizce bölümü öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada, bilişüstü farkındalığın dil öğrenimine yönelik strateji kullanımının en iyi yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Pishghadam ve Khajavy (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 143 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, bilişüstü ile zekânın yabancı dil akademik başarısındaki rolünü incelemiş ve zekânın başarıdaki varyansın % 12,2'sini diğer yandan bilişüstünün varyansın % 17.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.4 Öz-yeterlik Algısı

Çağdaş bilişsel gelişim kuramları, bilgi inşasının bireyin gelişimsel düzeyi ve deneyimlerinin bir işlevi olarak değişiklik gösterdiğini vurgular (Meece, 1997; Siegler, 1991; Usher ve Pajares, 2008). Bu kuramlar bilgi işlem fonksiyonlarındaki değişimler üzerinde dururlar: örneğin, dikkat, kodlama, geri getirme, bilişüstü ve strateji kullanımı. Aynı şekilde, çağdaş motivasyon kuramları da insan eylemini başlatan, yönlendiren ve sürdüren bilişsel ve duyuşsal süreçler üzerinde durur (Akt. Usher ve Pajares, 2008). Sosyal bilişsel kuram ise, bireyin eyleminin kendi duyuşları, kişilik özellikleri, inançları, algıları, bilişleri ve çevresel etkilerce şekillendiğini öne sürer. Bu teorinin eğitime bakan en önemli kavramlarından biri de bireylerin kendi yetileri ve kapasiteleri hakkındaki algıları olan öz-yeterlik kavramıdır.

Belirli düzeylerde öğrenme ve eylem performansına yönelik algılanan yetiler anlamına gelen (Bandura, 1997) öz-yeterlik, psikoloji literatürüne girdiğinden beri (Bandura, 1977a, 1977b) araştırmacılar tarafından farklı gelişim düzeyinde olan bireyler ve farklı kültürler açısından eğitimden iş dünyasına, atletizmden sağlığa insan performansının söz konusu olduğu çeşitli alanlarda araştırıla gelmiştir (Schunk ve Pajares, 2004, 2009). Öz-yeterliğin bireylerin motivasyonu, başarısı ve öz-düzenlemesi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu belirtilmiş (Bandura, 1997; Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 1997; Stajkovic ve Luthans, 1998; Schunk ve Pajares, 2004, 2009),

öğrencilerin aktivite seçimlerini, harcadıkları çabayı, azimlerini, ilgi ve başarılarını etkilediği görülmüş (Pajares, 1996b, 1997; Schunk, 1995; Schunk ve Pajares, 2004, 2009) ve motivasyon (Schunk ve Pajares, 2002) ve öz-düzenleme (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000) gibi çeşitli teoriler içerisinde de yerini almıştır. Bandura (1977b)'nın sosyal bilişsel teorisinin anahtar kavramlarından biri olan öz-yeterliğin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikli olarak çıkış noktası olan teorinin kendisini kısaca incelemek faydalı olacaktır.

2.2.4.1 Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram psikolojik işlevi üçlü karşılıklı nedensellik açısından açıklar (Bandura, 1986; 1988). Yani bu kurama göre insan işlevselliği, *kişilikle ilgili, davranışsal ve çevresel* etkilerin dinamik bir etkileşiminin sonucudur. Bu karşılıklı belirlemecilik (reciprocal determinism) görüşüne göre, (a) bilişler, duyuşlar ve biyolojik olaylar şeklinde kişilik faktörleri, (b) davranışlar ve (c) çevresel etkiler üçlü karşılıklılık ile sonuçlanan etkileşimler oluştururlar. Sosyal bilişsel kuram, bireylerin proaktif olarak (farkında olarak ve dolayısıyla yerine göre tedbirler alarak) kendi gelişimlerine katıldıkları ve kendi eylemlerinin sonuçlarını büyük ölçüde belirleyebildikleri insan etkinliği görüşüne dayanır. Bireyler, insan olmayı belirleyen belirli yetiler ile doludurlar. Bu yetilerin en başta gelenleri, temsil etme, alternatif stratejiler (sağduyu) planlama, dolaylı deneyimler yoluyla öğrenme, kendi eylemlerini düzenleme ve öz-düşünümsel olma yetileridir. Ancak Bandura'ya göre, en insana özgü yeti öz-düşünümdür, dolayısıyla bu sosyal bilişsel kuramın önemli bir özelliğidir. Öz-düşünüm yoluyla, insanlar kendi deneyimlerinden anlam çıkarır, bilişlerini ve inançlarını keşfeder, öz-değerlendirmede bulunur ve gereğince düşünce ve davranışlarını değiştirirler. Sosyal bilişsel kuramda insan işlevselliğinin belirleyicilerinin karşılıklı etkileşimli doğası, eğitimin, terapi ve psikolojik danışmanın kişilik ile ilgili, çevresel ve davranışsal faktörlere yönelmesini mümkün kılmaktadır. Örneğin, okul ortamında öğretmenlerin öğrencilerinin akademik öğrenmelerini ve öz-güvenlerini artırma gibi bir zorlu görevi vardır. Sosyal bilişsel kuramı bir referans çerçevesi olarak kullanarak, öğretmenler öğrenci başarısını sağlamak için, öğrencilerinin duyuşsal durumlarını geliştirebilir, hatalı düşünme alışkanlık ve inançlarını düzeltebilir (kişilik faktörleri),

akademik becerilerini ve öz-düzenlemelerini artırabilir (davranışlar) ve okul ve sınıf yapılarını değiştirebilirler (çevresel faktörler) (Schunk ve Pajares, 2009). Çevre ve toplumsal sistemler insan davranışını benlik sisteminin psikolojik mekanizmaları aracılığıyla etkilerler. Dolayısıyla sosyal bilişsel kuram, ekonomik şartlar, sosyo-ekonomik statü, eğitim ve aile yapıları gibi faktörlerin insan davranışını doğrudan etkilemediğini, bunun yerine insanların arzularını, öz-yeterlik inançlarını, kişilik standartlarını, duyuşsal özelliklerini ve diğer öz-düzenleyici özelliklerini etkiledikleri ölçüde etkilediğini öne sürer (Pajares, 2002).

İnsanlar sıra dışı bir simgeleme (temsil etme) kapasitesine sahiptirler. Simgesel yetilerine dayanarak, çevrelerinden anlam çıkarır, eylemler için kılavuzlar oluşturur, bilişsel olarak problemler çözer, yansıtıcı düşünmeyle yeni bilgi elde eder ve başkalarıyla iletişimde bulunurlar. Bandura'ya göre simgeler düşüncenin aracıdır ve deneyimlerini simgeleme yoluyla hayatlarına anlam, yapı ve devamlılık kazandırabilirler. Simgeleme aynı zamanda insanların gelecek davranışlarını yönlendirmek için gerekli bilgiyi depolamalarını da sağlar, bu süreç aracılığıyla gözlemledikleri davranışları model alabilirler. İnsanlar sadece kendi deneyimleri yoluyla değil de aynı zamanda başkalarının davranışlarını gözlemleyerek de öğrenirler. Sosyal bilişsel kurama göre insanlar başkalarını gözlemleyerek bilgi, kurallar, beceriler, stratejiler, inançlar ve duygular edinirler. İnsanlar aynı zamanda model aldıkları davranışların uygunluğunu onların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Davranışların sonuçları üzerinde duran davranışçı kuramların aksine, sosyal bilişsel kuram bireylerin düşünceleri, hedefleri, inançları ve değerlerine dayanarak davranışta bulunduğunu öne sürer; öğrenme ile önceden öğrenilmiş davranışların performansını birbirinden ayırır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2014). Başkalarını gözlemleyen kişi, yeni davranış kalıplarının nasıl oluşturulduğu konusunda bir kanı oluşturur ve daha sonraki durumlarda bu temsil niteliği taşıyan yapı davranışta bulunmada kılavuzluk yapar (Bandura, 1977a). Bu tür bir dolaylı öğrenme insanların yeni bir davranışı onu deneme-yanılma sürecine girmeden öğrenmelerini sağlar. Bireylerin aynı zamanda davranışlarında öz-yönlendirmeli değişimleri gerçekleştirme potansiyelini sağlayan öz-düzenlemeli mekanizmaları da vardır. Bu öz-düzenlemenin önemli bir belirleyicisi de öz-yeterliktir (Pajares, 2002).

2.2.4.2 Öz-yeterlik: Tanımı, Etkileri ve Kaynakları

Bireyin belirli bir performansı gerçekleştirme kapasitesine olan inancı (Bandura, 1977a, 1997) anlamına gelen öz-yeterlik algısı, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Elbette ki insan işlevselliğini pek çok faktör etkiler. İnsanların hayatlarını oluşturan çok çeşitli işleri gerçekleştirdikleri zaman deneyimledikleri başarı veya başarısızlık doğal olarak onların pek çoğu kararını etkilemektedir. Ayrıca, sahip oldukları bilgi ve beceriler de yapmayı veya yapmamayı seçtikleri şeylerde önemli bir rol oynayacaktır. Ancak bireyler sahip oldukları bilgi ve becerilerin niteliği konusunda hükümlerde bulundukları gibi eylemlerinin sonuçlarını da yorumlarlar. Bu anlamda Bandura (1997; Akt. Pajares, 2002)'nın insan işlevselliğinde öz-yeterlik algılarının rolüyle ilgili ana düşüncesi şudur: “insanların motivasyon düzeyleri, duyuşsal durumları ve eylemleri nesnel olarak doğru olandan daha çok inançlarına dayanır”. Bu nedenle insanların nasıl davrandığı çoğunlukla gerçekte başarabilme yetilerinden daha çok yetileri konusunda sahip oldukları inançlarca daha iyi yordanabilir. Zira bu öz-yeterlik algıları insanların sahip oldukları bilgi ve becerilerle ne yaptıklarını belirlemelerine yardımcı olur. Bu da insanların davranışlarının neden bazen gerçek kapasitelerinden ayrı olduğunu ve aynı bilgi ve becerilere sahip oldukları zaman bile neden davranışlarının birbirinden oldukça farklılık gösterdiğini açıklamaya yardımcı olur. İnançlar ve gerçeklik nadiren mükemmel bir biçimde eşleşir ve bireyler genellikle inançları tarafından yönlendirilirler. Neticede, insanların başarıları genelde önceki başarılarından, bilgi veya becerilerinden daha çok öz-yeterlik inançlarınca daha iyi yordanır. Tabii ki gerekli bilgi ve beceriler olmadığında hiç bir öz-güven veya algı miktarı başarı üretmez. Öz-yeterlik inançlarının kendileri, bilginin ve becerilerin nasıl edinildiğinin önemli belirleyicileridir. Öz-yeterlik inançlarının insan işlevselliğinin önemli bir bileşeni olduğu düşüncesi, inançların potansiyel duyuşsal, değerlendirmeye yönelik, olaylara dayanan doğasının onları kendileri aracılığıyla yeni fenomenlerin yorumlandığı bir filtre yaptığını düşünen pek çok kuramcı ve düşünürün görüşüyle uyushmaktadır (Örneğin, Aristo, James, Dewey, Kant, Maslow, Nisbett ve Ross, Rokeach; Akt. Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançları, insanların bir eylemi gerçekleştirmede takip etmeyi seçtikleri eylem planlarını, belirli girişimlerinde ne kadar çaba harçayacaklarını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar zaman azim göstereceklerini, güçlülere karşı gösterecekleri direçlerini, sahip oldukları düşünce kalıplarının kendilerine yardımcı mı yoksa engelleyicimi olup olmadığını, zorlu çevresel gereksinimlerle uğraşmada ne derece stres ve depresyon yaşadıklarını ve gerçekleştirecekleri başarı düzeylerini etkilemektedir (Bandura, 1997:3). Öz-yeterlik inançları insanların yaptıkları seçimleri etkiler. Bireyler kendilerini yetkin ve emin hissettikleri görev ve aktivitelerde bulunmayı seçme eğilimindedirler ve bu şekil hissetmediklerinden ise kaçınırlar. İnsanlar davranışlarının istenen sonuçları doğuracağına inanmadıkları müddetçe bu tür davranışlarda bulunmak için çok az güdülenirler. Davranışı etkilemek için ne tür faktörler etkin olursa olsun, hepsi kişinin o davranışı gerçekleştirme kapasitesine sahip olduğu temel inancından kaynağını alır (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inançları insanların bir aktiviteye ne kadar çaba harcayacaklarının, engellerle yüzleştiklerinde ne kadar süre kararlılık göstereceklerinin ve ne derece direçli olacaklarının belirlenmesine yardımcı olur. Yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, harcanan çaba ve gösterilen kararlılık ve direnç o kadar olur. Güçlü bir yeti algısı olan insanlar zorlu görevlere kaçınılması gereken tehditlerden çok üstesinden gelinecek zorluklar olarak bakarlar. Öz-yeterlik inançları insanların düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini de etkiler. Yüksek öz-yeterlik zorlu görev ve aktivitelerde sakinlik duygularının oluşmasını sağlar. Bunun aksine, düşük öz-yeterliği olan insanlar olayların olduğundan daha zor olduğuna inanabilirler ve bu da kaygı, stress ve depresyonu besler ve bir problemin nasıl çözüleceği konusunda dar bir vizyonun oluşmasına sebep olur. Öz-yeterlik yargılarının insan davranışında oynadığı aracı rol bir takım faktörlerden etkilenir. Cesaret kırıcı şeyler veya performansla ilgili sınırlılıklar olabilir. Diğer bir deyişle, yüksek öz-yeterlikli ve becerili insanlar bile sadece onları teşvik edecek bir şeyin olmayışından inançları ve yetenekleri doğrultusunda davranmamayı seçebilir. Zira gerekli kaynakları olmayabilir veya öngördükleri sonuç veya yolda toplumsal sınırlayıcılar algılayabilirler. Bu gibi durumlarda, yeterlik performansı yordayamayacaktır. İnsanların yetilerini az veya çok fazla değerlendirmeleri ve bu tarz hatalı yargıların sonuçlarından muzdarip olmaları normal bir şeydir. Bu yanlış değerlendirme yargılarının sonuçlarının öz-yeterliğe yönelik sürekli olan öz-

değerlendirme sürecinde bir rolü vardır. Bu tür sonuçlar az ise, bireyler yetilerini yeniden değerlendirme ihtiyacı duymayabilirler ve yetilerini aşan görevlerde bulunmaya devam edebilirler. Bu gibi durumlarda, yeterlik yargılarıyla ardından gelen davranış arasındaki ilişki becerilerin yanlış değerlendirilmesinden dolayı karmaşık hale gelir. Dolayısıyla öz-yeterliğin, deneyimlerin yeti üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi için periyodik olarak kontrol edilmesi gerekir. Zira öz-yeterlik ile davranış arasındaki ilişkinin derecesi geçici farklılıklardan etkilenir. Bandura, güçlü öz-yeterlik inançlarının genellikle zamanın ve çoklu deneyimlerin bir ürünü olduğundan çok dirençli ve yordanabilir olduklarını, oysaki zayıf öz-yeterlik inançlarının, eğer yordayıcı olarak görev göreceklerse, sürekli tekrar değerlendirilmelerinin gerektiğini belirtmiştir (Akt. Pajares, 2002).

Bireyler öz-yeterlik inançlarını, dört ana kaynaktan aldıkları bilgiyi yorumlayarak oluştururlar. Bu anlamda en etkili kaynak bireyin önceki performansının veya gerçek deneyiminin, sonucunun yorumudur. İnsanlar görev ve aktivitelerde bulunur, eylemlerinin sonuçlarını yorumlar, sonraki görev ve aktivitelerde bulunabilme yetilerine yönelik inançlar geliştirmek için bu yorumları kullanır ve oluşturdukları inançlar doğrultusunda hareket ederler. Tipik olarak başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz-yeterliği artırır, başarısız olarak yorumlananlar ise onu azaltır. Düşük öz-yeterlik algısı olan insanlar genellikle öz-inançlarını değiştirmektense başarılarını düşürürler. Hatta belirli bir çabadan sonra başarıya ulaştıklarında bile bazıları hala aynı çabayı sergileme yetileri konusunda şüphe duyarlar. Gerçek deneyimler, yalnızca ham veridir ve böyle bir bilginin bilişsel olarak nasıl işlendiğini ve kişinin öz-değerlendirmesini nasıl etkilediğini belirleyen pek çok faktör vardır. Kendi eylemlerinin sonuçlarını yorumlamaya ek olarak, insanlar öz-yeterlik algılarını oluşturmada başkalarını gözlemlemeye dayalı dolaylı deneyimlerden de yararlanırlar. Bu bilgi kaynağı öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında gerçek deneyimlerden daha zayıftır, ancak insanlar kendi yetileri konusunda emin olmadıklarında veya önceki deneyimlerinin sınırlı olması durumunda, bu tür bilgiye yönelik daha eğilimli olurlar. Bu bağlamda model almanın etkileri özellikle söz konusu olur. Hatta deneyimli veya öz-yeterliği yüksek olan bireyler bile eğer rol modeller onlara bir işi daha iyi yapmanın yollarını öğretseler onlar da öz-yeterliklerini daha fazla yükseltebilirler (Pajares, 2002). Bu anlamda başkalarına benzerlik kişinin kendi öz-yeterliğini ölçmesinde bir ipucudur

(Schunk, 1987). Benzer başka kişilerin başarısını gözlemlemek gözlemcinin öz-yeterliliğini artırabilir ve ilgili görevi deneme konusunda motive edebilir, çünkü eğer başkaları başarıyorsa ben de başarabilirim eğilimi vardır. Ancak öz-yeterlilikteki dolaylı bir artış sonraki performans başarısızlıklarınca olumsuzlanabilir. Yani, akranlarının başarısızlığını gözlemleyen kişiler başarıma yetilerinin olmadığına inanabilirler ki bu da belirli görevi yerine getirme konusunda cesaretlerini kırabilir (Schunk ve Pajares, 2004).

Bireyler aynı zamanda başkalarından aldıkları sosyal (sözel) iknalar sonucunda da öz-yeterlilik algıları oluşturup geliştirebilirler. Bu iknalar başkalarının sağladığı sözel yargıları içerir. Bu anlamda ikna ediciler bireyin öz-yeterlilik inançlarının oluşumunda önemli bir rol oynar. Ancak, sosyal iknalar boş övgüler ve ilhamlarla karıştırılmamalıdır. Etkin ikna ediciler bir yandan insanların kendi yetilerine olan inançlar ekerken diğer yandan öngörülen başarının ulaşılabilir olduğuna inandırmalıdır. Ve nasıl ki olumlu iknalar öz-yeterlilik inançlarını teşvik eder ve güçlendirirse, olumsuz iknalar da onları zayıflatır. Ve aslında genellikle ikincisinin gerçekleşmesi daha kolaydır. Kaygı, stres, psikolojik uyarılma, ruh hali değişiklikleri gibi somatik ve duygusal faktörler de öz-yeterlilik algıları konusunda bilgi sağlar (Pajares, 2002). Bir işe karşı duyulan, güçlü duygusal tepkiler, umulan başarı ve başarısızlık hakkında ipuçları sağlar. Kişiler, yetileri hakkında olumsuz düşünceler ve korkular yaşadıklarında (örneğin büyük bir topluluğun önünde konuşmayı düşünerek endişeli hissetmek gibi), bu tür duygusal tepkiler öz-yeterliliği düşürebilir ve korkuları yetersiz performansın oluşmasını sağlayan fazla stresi ve ajitasyonu tetikleyebilir (Schunk ve Pajares, 2009). Bireylerin kendi düşünce ve duygularını değiştirme kapasiteleri olduğundan, yüksek öz-yeterlilik inançları neticede insanların fizyolojik durumlarını da etkileyebilir. Bandura (1997)'nin de belirttiği gibi insanlar öncelikli olarak kendi yapımları olan bir fiziki çevrede yaşarlar (Akt. Pajares, 2002).

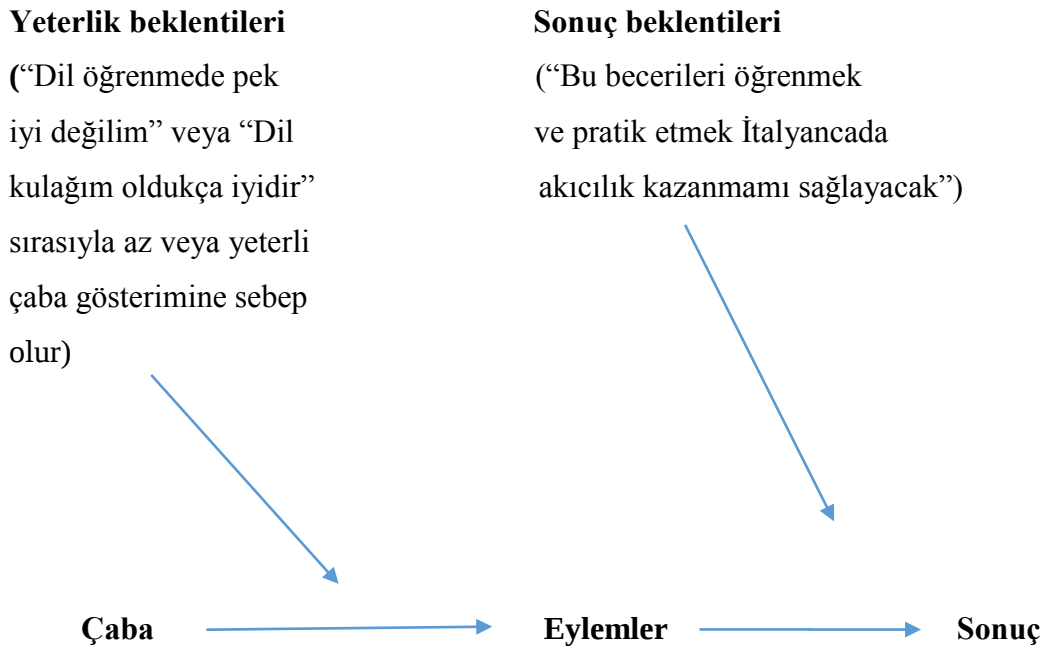
2.2.4.3. Öz-yeterlilik Algıları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Bandura (1977, 1982, 1997) öz-yeterliliği davranış ve sonuç ile ilişkisel olarak ilgili olan bir inanç sistemi olarak öne sürmüştür. Yani, insanlar istenen bir sonuca ulaşmak için gerekli olan belirli davranışları gerçekleştirme yetileriyle ilgili yargılarda bulunurlar. Daha sonra, bu yargılara dayanarak bu davranışlarda bulunur veya

bulunmazlar. Öz-yeterlik inançlarına ek olarak insanların hangi davranışların istenen sonuçları üreteceğine yönelik beklentileri de vardır. Bandura bunlara sonuç beklentileri demiştir ve onları insanların performansın sonuçlarına ilişkin yaptıkları yargılar olarak tanımlamıştır. Sonuç beklentileri üç çeşittir:

1. Bir davranışa eşlik eden fiziksel etkiler (örneğin, haz veya acı)
2. Sosyal etkiler (olumlu yönde onay, sosyal kabul ve parasal telafi ve olumsuz yönde onaylamama, ret ve cezaları içerir)
3. Kişinin kendi davranışına yönelik öz-değerlendirme tepkileri

Performans sonuç beklentilerinin yerine getirilip getirilmediğini açık bir şekilde belirler, öz-yeterlik inançları ise performansı kontrol eder. İnsanlar bir görevi yerine getirmeye yönelik gerçek yetileriyle ilişkisi olmayan inançlar taşıyabilirler (Akt. Driscoll, 2005). Yeterlik beklentileri ve sonuç beklentilerinin farkını aşağıdaki şekil özetlemektedir:



Şekil 5. Bandura'nın Performans ve Başarının Aracısı olarak Öz-yeterlik Kuramı
(Kaynak: Driscoll, 2005:317)

Schunk ve Pajares (2004) başarıdaki pek çok farkın sıklıkla ana belirleyiciler olarak düşünülen yapılardan daha çok öğrencilerin akademik yetileri konusunda

geliştire geldiği inançlarla daha iyi açıklanabileceğini belirlemiştir. Schunk (1995) öz-yeterlik ve başarı sonuçlarının arasındaki anlamlı pozitif korelasyonlar ($r = .38-.42$) tespit edildiğini aktarmıştır. Öz yeterlilik, kişinin nihai başarısını etkileyerek, birinin başarabileceğine inandığı bir şeyi başarmasını içeren “kendini gerçekleştiren kehanete (self- fulfilling prophecy)” yol açar (Schunk ve Pajares, 2009). 1977 ve 1988 arasında yapılmış araştırmaların bir meta-analizinde (Multon vd., 1991), öz-yeterlik inançlarının performansla ilişkili olduğu ($r = .38$) ve akademik başarıdaki varyansın % 14’ünü açıkladığı rapor edilmiştir (Akt. Schunk ve Pajares, 2004). Paulsen ve Gentry (1995) 353 üniversite öğrencisinin akademik performansı (final notları), motivasyon değişkenleri (iç ve dış hedef oryantasyonu, ödev değeri, öğrenme kontrolü, sınav kaygısı ve öz-yeterlik), bilişsel öğrenme-stratejileri değişkenleri (tekrar, detaylandırma, örgütlenme) ve öz-düzenleme değişkenleri (zaman, çalışma ve çaba) arasındaki ilişkileri incelemiş ve yaptıkları yol analizi akademik performansın en güçlü yordayıcısının öz-yeterlik olduğunu göstermiştir (Akt. Al-Harthy ve Was, 2010). Başka bir meta-analizde, Stajkovic ve Luthans (1998) öz-yeterlik ile işle ilişkili performans arasındaki ortalama korelasyonun $r = .38$ olduğunu ve bunun görev performansındaki % 28’lik bir farkı açıkladığını belirtmiştir (Schunk ve Pajares, 2004). Öğrencilerin akademik görevleri yönetebilme konusundaki yeterliklerine olan inançları, onların stres ve kaygılarını azaltarak duygusal olarak onları etkileyebilir (Al-Harthy ve Was, 2010). Ayrıca Bandura (1993) düşük düzey yeterlik algısının depresyon ve kaygı yarattığını belirtmiştir (Akt. Al-Harthy ve Was, 2010).

2.2.4.4. Öz-yeterliğin Ölçümü ve Çeşitleri

Öz-yeterlik ve davranış arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında yeterlik inançlarının söz konusu davranışla ilgili olduğundan emin olmamız gerekir (Pajares, 2002). Bu anlamda Zimmerman (1999) öz-yeterlik algılarının çok yönlü ve alana özgü olduğunu, dolayısıyla bir akademik alandaki öz-yeterlik algısıyla bir başkası arasında fark olabileceğini ve bu algıların ölçümlerinin de farklı olacağını belirtmiştir. Öz-algıların hatalı değerlendirilmeleri belirsiz bir ilişki ortaya çıkaracaktır. Bandura (1986) bu anlamdaki öz-algı ölçümlerinin araştırılmakta olan psikolojik işlev alanına göre ayarlanması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Pajares, 2002). Belirli bir davranışı başarılı bir

biçimde gerçekleştirmek için gerekli olan becerilerin doğasının tam olarak bilinmesi önemlidir, çünkü gerekli becerilerin yanlış değerlendirilmesi öz-yeterlik ile davranış arasında farklılıklarla sonuçlanır ve bu sorun bireylerin kendi bilişsel becerileri hakkında yeterlik yargılarında bulunmaları gerektiğinde daha kötüleşir. Bu anlamda genel öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, teknolojik öz-yeterlik, bilgisayar öz-yeterliği, hasta öz-yeterliği... vb. farklı psikolojik yönleri ait öz-yeterlik algılarını ölçmek için oluşturulmuş alana özgü ölçeklere rastlanmaktadır.

Bandura'nın (1977a, 1977b), yılan fobikleriyle yaptığı ilk klinik çalışmalarında, katılımcılar, belirli davranışları sergileme becerisine sahiptiler (örneğin yılan dokunma gibi) ancak korkulan sonuçlardan dolayı bu davranışları sergilemediler. Katılımcıların sahip oldukları "*performans öz yeterlilik*" becerileri, bu korkuları aşmaya kadar düştü. Okulda, öğrenciler öğrendiklerini değerlendirirken belirli bir zaman harcarlar ancak daha fazla zaman yeni beceriler öğrenmeye adanır. Bu nedenle, "*öğrenme öz yeterlilik*" becerisinden bahsetmek daha anlamlıdır. Öz yeterlilik genellikle kişinin algılanmış yeterlilikleri anlamına gelir ancak pek çok eğitsel durum, öğrencilerin bir görevi başarmak için takımlar halinde çalışmasını gerektirir. Kolektif (toplumsal) öz yeterlilik, bir grubun, bir takımın ya da daha büyük sosyal bir bağlamın algılanmış yeterlilikleri anlamına gelir (Bandura, 1997). Kolektif öz yeterlilik sadece bireylerin öz yeterliliğinin ortalaması değil, aksine üyelerin birlikte çalışarak grubun neler başarabileceğine inanmasıdır. Okulun profesyonel personelinin kolektif öz yeterliliği, okuldaki öğrencilerin başarısıyla olumlu ilişkilidir. Öz yeterlilik öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere de uyarlanabilir. *Öğretmen(öğretimsel) özyeterliliği*, öğrencilerin öğrenmesini sağlamaya yönelik bireyin yeterlilikleri ile ilgili kişisel inançlarını ifade eder (Pajares, 1996b; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Sosyal Bilişim Kuramı, öğretmen öz yeterliliğinin, öğrenci öz yeterliliğinin etkilediği aynı tipteki etkinlikleri etkilemesi gerektiğini savunur: etkinlik seçimi, çaba, kararlılık, başarı (Bandura, 1997). Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, zorlayıcı etkinlikler geliştirmeye, öğrencilerin başarmasını sağlamaya, güçlük yaşayan öğrenciler konusunda kararlı olmaya meyillidirler. Araştırmacılar ayrıca, *kolektif öğretmen öz-yeterliliğinin* rolünü ya da başka bir deyişle, öğretmenlerin toplumsal yeterliliklerinin öğrencilerin sonuçlarını etkileyebileceği konusundaki inançlarını araştırmaya başlamışlardır (Schunk ve Pajares, 2009).

2.2.4.5. Yabancı Dil Öğrencilerinin Öz-yeterlik Algıları

Öz-yeterlik eyleme özgüdür ve bağlamdan bağlama değişiklik gösterir. Bandura (1986) bu anlamda görevlerin çeşitlilik göstermesi durumunda öz-yeterliği ölçmek için çeşitli farklı ölçmelerin gerektiğini belirtmiştir, dolayısıyla öz-yeterlik inançlarının genel olarak değil de özel olarak ölçülmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda dil öğrenimi diğer öğrenme türlerinden farklılık gösterdiği için (Williams, 1994), öğrencilerin öz-yeterliklerini nasıl geliştirdikleri ve ikinci/yabancı dil öğrenme bağlamlarında onların öz-yeterliklerini ne gibi faktörlerin belirlediğine daha fazla dikkatin yönlendirilmesi gerekmektedir (Raoofti vd., 2012). Öz-yeterlik algılarının çeşitli öğrenme alanlarındaki rolü üzerine pek çok araştırma gerçekleştirilmişse de, yabancı dil öğrenme bağlamındaki rolü konusunda araştırmaların sayısı görece olarak daha azdır; yine de son on yılda bu anlamda gittikçe büyüyen bir ilgi dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğrenimi bağlamlarında, araştırmaların öz-yeterlik inançlarının öğrenme stratejileri, performans, nedensel atıflar ve dil kaygısı gibi sınırlı sayıda değişkenle arasındaki ilişkiler üzerinde odaklandığı anlaşılmaktadır. Farklı araştırma bulguları arasında, en uyumlu olanın öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik öz-yeterlik algılarının farklı dil alanlarını etkilediğidir (Abedini ve Rahimi 2009; Hsieh, 2008; Hsieh ve Kang 2010; Mills, Pajares, ve Herron, 2007, 2006; Tilfarlioğlu ve Cinkara, 2011; Wang, Spencer, ve Xing, 2009; Akt. Raoofti vd., 2012).

Öz-yeterlikle yabancı dil performansı arasındaki ilişki, yabancı dil ders notları (Mahyuddin vd., 2006; Mills, Pajares, ve Herron, 2007; Hsieh ve Schallert, 2008) ve spesifik dil alanlarındaki başarı- okuma (Mills, Pajares ve Herron, 2006; Mills, Pajares, ve Herron, 2007), dinleme (Abedini ve Rahimi, 2009; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Magogwe ve Oliver, 2007; Tilfarlioğlu ve Çiftçi, 2011)-açısından incelenmiş ve öz-yeterliğin performansı güçlü bir biçimde yordadığı görülmüştür (Akt. Rafoofi vd., 2012).

2.3. İlgili Araştırmalar

Teze konu olan bireysel farklara (bilişüstü farkındalık, öz-yeterlik inançları, kaygı, tutum) yönelik gerek yabancı dil öğreniminde gerekse başka öğrenme alanlarında

pek çok çalışma yürütülmüştür. Burada sadece hem araştırma hipotezlerinin oluşturulmasında yardımcı olan hem de araştırma sonuçlarına ışık tutacağı düşünülen daha çok söz konusu bireysel fark değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tuncer ve Doğan (2015)'ın İngilizce hazırlık eğitimi alan 271 Mühendislik fakültesi öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğrencilerinin yabancı dil dersine ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görmeye hak kazanılan yükseköğretim programı ve mezun olunan okul türü açısından anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmış ve ayrıca yabancı dil kaygısı ile akademik öz-yeterlik arasındaki nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda: yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin veri toplama araçlarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında; yabancı dil ders kaygısı ölçeğinde öğrencilerinin *dil dersine yönelik ilgi* faktöründe kız öğrenciler lehine, akademik öz-yeterlik ölçeğinin *bilişsel uygulamalar* faktöründe ve ölçeğin tamamı açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenci görüşleri kazandıkları bölüm açısından karşılaştırıldığında, akademik öz-yeterlik ölçeğinin *bilişsel uygulamalar* faktöründe İnşaat mühendisliği programını kazanan öğrencileri ile çevre, kimya, makine ve mekatronik mühendisliğini kazanan öğrenciler arasında, ölçeğin tamamı açısından yapılan karşılaştırmada ise inşaat mühendisliği programını kazanan öğrenciler ile çevre ve makine mühendisliği programlarını kazanan öğrenciler arasında anlamlı görüş farkı gözlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü dikkate alındığında ise akademik öz-yeterlik ölçeğinin *sosyal statü* faktöründe ve *teknik beceriler* faktöründe Fen, Anadolu ve Süper liselerden mezun olan öğrenciler ile genel liselerden mezun olan öğrenciler arasında anlamlı görüş farkı belirlenmiştir.

Kaşık (2014) 324 üniversite ikinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasında, öz-yeterlik inançları ve tutumun İngilizce yazma başarısıyla olan ilişkisini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca cinsiyet, yaş, lise türü, bölüm ve hazırlık sınıfının öğrencilerin öz-yeterlik inançları, tutum ve İngilizce yazma başarılarına olan etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öz-yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısı arasında pozitif bir

ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz-yeterlik ve tutum anketlerinden elde edilen puanlar kullanılarak öğrencilerin yazma başarı puanlarını yordayan bazı formüller elde edilmiştir. Cinsiyet ve hazırlık okumanın öz-yeterlik inançları, tutum ve yazma başarısını etkilediği ve yaşın öz-yeterlik ve yazma başarısıyla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Keskin (2014) 370 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin okuma stratejilerine yönelik bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları ve görev değerleri arasındaki açımlayıcı ve yordayıcı korelasyonları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışma yapısal eşitlik modeli şeklinde oluşturulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: bilişüstü farkındalık öz-yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuşken, öz-yeterlik algısı ise görev değerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Öz-yeterlik algısının, bilişüstü farkındalık ile görev değeri arasında kısmi aracılık etkisi olduğu; bilişüstü strateji farkındalığı ve kullanımının okumada öz-yeterlik algısının oluşturulmasında önemli bir değişken olduğu ve bu anlamda öz-yeterlik algısının da okuma becerisine yönelik görev değerinin oluşturulmasında etkisinin olduğu da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Aydoğdu (2014) 100 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada; yabancı dil kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, dil öğrenme stratejileriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür. Tutum puanları yüksek olan öğrencilerinse akademik başarıları daha yüksektir. Strateji kullanımı ve akademik başarı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Başarılı öğrenciler sırasıyla bilişüstü, bilişsel, telafi, bellek, sosyal ve en son olarak da duyuşsal stratejileri kullanmaktadır. Kaygı düzeylerine göre strateji kullanımına bakıldığında, en çok telafi stratejileriyle arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer strateji türleriyle kaygı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Tutum puanına göre strateji kullanımına bakıldığında ise, bilişsel, bilişüstü ve bellek stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Göçer (2014) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan 314 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin kaygı ve tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın iki amacı olduğu belirtilmiştir: 1) akademik başarıyla kaygı ve tutum arasında bir ilişki var mı?, 2) başarılı ve başarısız öğrencilerin tutum ve

kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mı?. Çalışmada, ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon analizi, regresyon ve Mann Whitney U testleri veri analizi için kullanılmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin başarılarıyla kaygıları arasında sıfıra çok yakın bir korelasyon olduğunu; başarıyla sınav kaygısı arasında negatif yönde zayıf bir korelasyon olduğunu, öğrencilerin başarılarıyla kaygı ve tutum alt-boyutları arasındaki ilişki modelinin anlamlı olmadığını, başarılı ve başarısız öğrencilerin tutum ve kaygı puanları arasındaki fark açısından ise sadece kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu alt-boyutu açısından negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve başarısız öğrencilerin başarılı olanlardan daha fazla toplam kaygı puanları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çekirdek (2014) tarafından yapılan çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarıları ile kaygıları, motivasyonları, tutumları, ilgileri, özgüvenleri, öz-yeterlikleri, değer, sınıf yönetimi algıları, okul iklimi algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nedensel desenin kullanıldığı çalışmada, başarı bağımlı değişken, diğer değişkenler (kaygı, motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, öz-yeterlik, değer, sınıf yönetimi ve okul iklimi) ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Hazırlık sınıfında öğrenim gören 322 [132 başlangıç seviyesi, 110 başlangıç üstü seviye, 80 alt orta seviye] öğrenci üzerinde yürütülen bu çalışmada: öğrencilerin en çok ders kaygısı, en az ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıkları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye verdikleri değer diğer değişkenlere göre yüksek, öz-yeterliklerinin ise düşük olduğu; kaygının öğrencilerin İngilizce başarılarını negatif yönde, motivasyon, özgüven, öz-yeterlik ve okul iklimi algılarının ise pozitif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Behjoo (2013) tarafından 100 (24 erkek, 76 kız) İngilizce öğretmenliği 1. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarıları arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Araştırmada, Pearson Moment Korelasyon Katsayısı, Regresyon analizi ve Bağımsız Örneklem T-testi verilerin analizinde kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulguları yabancı dil başarıları ve bu üç değişken arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bulgular cinsiyetin öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru olmadığını göstermiştir. Son olarak, yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Alcı ve Yüksel (2012) tarafından İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 143 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öz yeterlik ve bilişüstü farkındalıklarının akademik performanslarını ne derece yordadığı ve sınıflara göre özyeterlik inançları ve bilişüstü farkındalığındaki değişim incelenmiştir. Uygulanan korelasyon analizi; özyeterlik, bilişüstü ve akademik başarının ilişkili olduğunu göstermiş, fakat sonrasındaki regresyon analizi, akademik performansı yordayan değişkenin yalnızca bilişüstü farkındalık olduğu sonucunu vermiştir. Yapılan ANOVA çalışması ise özyeterlik ve bilişüstü farkındalık puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma gösterdiğini ortaya koymuştur

Erkan ve Saban (2011) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 188 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlikleriyle yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz-yeterlik inançlarıyla kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çimen (2011) tarafından 420 Eğitim Fakültesi öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları, yasadıkları İngilizce ders kaygısı ve genel öz yeterlik algıları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma verileri normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Spearman ρ ilişki katsayısı ve testi kullanılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) İngilizce kaygısı düşük olan öğrenciler İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutum sergilemekteyken İngilizce kaygısı yüksek olan öğrenciler daha olumsuz bir tutum sergilemektedirler; 2) Genel öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler İngilizceye yönelik olumlu bir tutuma sahiptirler; 3) Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce kaygıları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri arttıkça İngilizceye yönelik tutumları olumsuz etkilenmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile genel öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Bu durum İngilizceye yönelik tutumları olumlu yönde artan öğrencilerin genel öz yeterlik algılarının da olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Aydın (2010) tarafından yürütülen çalışmada, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak (İngilizceden sonra) öğrenenlerin sözlü iletişim becerileri ile “Anadilde İletişim Becerileri”, “Yabancı Dillere Yönelik İlgi”, “Fransızlara Yönelik Tutumlar”, “Fransızca Öğrenmeye Yönelik Tutumlar”, “Bütüncül Yönelim”, “Yarar Odaklı Yönelim”, “Fransızca Derslerinde Sosyal Kaygı” ve “Öz-yeterlik” değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel modelin kullanıldığı çalışma, %15,66'sı (13) erkek ve %84,34'ü (70) kız olmak üzere toplam 83 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) öğrencilerin anadilde iletişim becerileri ile Fransızca sözlü ifade becerileri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir; 2) yabancı dillere yönelik ilginin, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür; 3) öğrencilerin “Fransızlara yönelik tutumları” arttıkça, Fransızca sözlü ifade becerileri ve duyduğunu anlama becerileri artmaktadır; 4) Fransızca öğrenmeye yönelik tutumları” arttıkça, Fransızca sözlü ifade ve duyduğunu anlama becerilerinin de arttığı gözlenmiştir; 5) öğrencilerin Fransızca derslerindeki kaygı düzeylerinin, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır; 6) öğrencilerin Fransızca sözlü iletişim öz-yeterlik düzeyi, Fransızca sözlü ifade becerileri ve Fransızca duyduğunu anlama becerileri üzerinde etkili bir değişkendir.

Gülözer (2010) tarafından 75 onuncu sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımları (çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve yapılandırılmış grid) kullanılarak ölçülen başarılarının; öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri ile ilişkisi araştırılmış ve söz konusu üç değişkenin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, tek yönlü varyans analizi ve karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (split Plot) analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İngilizce dersine yönelik tutum olumlu yönde arttıkça başarının da arttığı görülmüştür. İngilizce dersine yönelik kaygı arttıkça başarının düştüğü görülmüştür. Üç farklı ölçme tekniği ile elde edilen başarı puan ortalaması temel alındığında, görsel ve hareketli öğrenme stiline sahip öğrencilerin, işitsel ve baskın olmayan stile sahip olan öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Yazılı yoklama sınavında elde edilen başarının sahip olunan öğrenme stillerine bağlı olarak değişmediği, ancak çoktan

seçmeli ve grid yöntemi ile yapılan sınavdan elde edilen başarının öğrenme stillerine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmış, hareketli stil grubu öğrencilerin çoktan seçmeli yöntem ile yapılan sınavlarda; görsel stildeki öğrencilerin ise grid testinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Burgucu (2011) tarafından 242 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, İngilizceye ve öğrenimine karşı öğrencilerin motivasyonun, tutumun ve kaygının rolünü incelenmiş ve bu bağımsız değişkenlerin yaş, cinsiyet, bölüm, lisans-ön lisans dereceleri ile ilgili olan muhtemel ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin işlevsel motivasyon seviyesinin entegrasyon türü motivasyon seviyesinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Genel olarak Türk öğrencileri İngilizce bilmenin önemli olduğunun farkında olup, bu dile karşı işlevsel olarak güdülenmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonları, tutumları ve kaygıları ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki ilişki ile ilgili olarak, motivasyon, tutum ve kaygı değişkenlerine ait bütün faktörlerin cinsiyet ile anlamlı olarak bir ilişki göstermemiştir her iki gruptaki öğrencilerin İngilizceye karşı kaygı seviyeleri düşük orandayken motivasyon ve tutumları yüksektir, ayrıca kız öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek öğrencilerden biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları İngilizce ile ilgili daha alakalı bölümlerde (Turist rehberliği gibi) öğrenim gören öğrencilerin motivasyon, tutum seviyelerinin daha yüksek, kaygı düzeylerininse düşük olduğunu göstermiştir. Diğer açıdan araştırma motivasyon ve kaygı arasındaki ilişkiyi de incelemiştir ve aralarında negatif bir korelasyon olmadığına ulaşmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretiminde bağımsız değişkenlere motivasyon ve tutum öğrencilerde yüksek seviyede tespit edilmişken, öğrencilerin kaygı seviyeleri beklendiğinden çok daha düşük bulunmuştur.

Çelebi (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı bir dili öğrenme/öğretme ve dil öğrenmenin duyuşsal boyutları (kaygı ve tutumlar) arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmaya altıncı sınıf öğrencileri ve İngilizce öğretmenleri dâhil edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni ve motivasyonun öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine uygun çeşitli aktivite

uygulaması ve materyal kullanımının, öğrencilerin kaygı ve tutumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapma korkuları, arkadaşlarının tepkileri, aile baskısı ve özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce öğrenmekteki amaçları ve İngilizceyi bir ders veya yabancı bir dil olarak algılamalarının İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Aydın ve Yeşilyurt (2009) 477 İlköğretim öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların derse ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, öğrencilerinin düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadığı ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergileyen çocukların yüksek düzeyde sınav kaygısı taşıdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çubukçu (2008) 100 İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyeleri ile öz- yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakmıştır. Sonuçlarda cinsiyet açısından bir farklılık olmadığı ve bu iki konu arasında bir korelasyon bulunmadığı gözlenmiştir.

Hancı-Yanar (2008) tarafından 775 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yabancı dil öz yeterlik algıları karşılaştırılmış ve bu grupların tutumlarıyla öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasındaki öz yeterlik algıları ve tutum farklarını bulurken bağımsız gruplar için t-testi kullanılmış, tutumlar ve öz yeterlik puanları arasındaki ilişki araştırılırken korelasyon hesaplaması yapılmıştır. Bulgulara göre, hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin öz yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, İngilizceye yönelik tutum puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Hazırlık eğitimi alanların öz yeterlik puanları, almayanlardan yüksek çıkmıştır. İngilizceye yönelik tutum puanlarında ise hazırlık eğitimi almayan öğrencilerin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur, ancak aradaki fark anlamlı değildir. Ayrıca her iki gruptaki öğrencinin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Kemer (2006) 786 on birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, öz- yeterlik, umut ve kaygının öğrencilerin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolünü araştırmıştır. Öğrencilerin üniversite giriş sınavı puanlarına uygulanan üç ayrı

regresyon analizinin sonuçları, sayısal, eşit ağırlıklı ve dil örneklemelerinde üniversite giriş sınavı sonuçlarını farklı modellerin yordadığını göstermiştir. Sayısal grubu için; Anadolu Lisesi okul türü, Süper Lise okul türü, ÖÖYÖ Öğrenme Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Özel Lise okul-türü, AÖYÖ Akademik Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Durumluk Kaygı Envanteri puanları, ÖÖYÖ Kariyer Öz-yeterlik alt ölçek puanları, AÖYÖ İyi Bir Sınıf Öğrencisinin Özellikleri alt ölçek puanları, DUÖ “Agentic” Düşünme alt ölçeği puanları ve Ailenin gelir düzeyi üniversite giriş sınavı puanlarını yordamıştır. Eşit ağırlıklı grup için yordayıcı değişkenler; Anadolu Lisesi okul türü, Süper Lise okul türü, AÖYÖ Akademik Öz-yeterlik alt ölçek puanları, AÖYÖ Akademik Yardım Öz yeterlik alt ölçek puanları, AÖYÖ Sayısal Öz-yeterlik alt ölçek puanları, SUÖ “Pathways” Düşünme alt ölçek puanları ve DUÖ “Agentic” Düşünme alt ölçek puanları olarak ortaya çıkmıştır. Dil grubu için; ÖÖYÖ İletişim Öz-yeterlik alt ölçek puanları, Süper Lise okul türü, Anadolu Lisesi okul türü, Özel Lise okul türü, DUÖ “Agentic” Düşünme alt ölçek puanları, ÖÖYÖ Kariyer Öz-yeterlik alt ölçek puanları ve AÖYÖ Sosyal Öz-yeterlik alt ölçek puanları regresyona giren yordayıcı değişkenler olarak bulunmuştur.

Ekenel (2005) tarafından yapılan çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sınav kaygısı ve bilişüstü öğrenme stratejilerinin ilişkisi incelenmiştir. Lise son sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile sınav kaygısı ve bilişüstü öğrenme stratejileri ilişkisini belirlemek üzere dört alt problem halinde düzenlenen araştırmanın bulguları daha önceki araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Matematik dersi başarısında sınav kaygısını azaltmanın ve bilişüstü öğrenme stratejilerinden değerlendirme ve planlama becerilerini geliştirmenin ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak sınav kaygısını azaltıcı, planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirici çalışmaların yapılmasının öğrencilerin matematik dersi başarılarını arttıracığı anlaşılmıştır (Akt. Doğan, 2013).

Sarıgül (2000) İngilizceyi yabancı dil dersi olarak görmekte olan 177 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, bir yandan sürekli kaygının diğer yandan yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerini ve akademik başarılarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Pearson korelasyonu ve Varyans analizinin kullanıldığı çalışmada, sonuçlar yabancı dil kaygısının sürekli kaygıdan bağımsız, duruma özgü bir kaygı türü olduğu görüşünü desteklemiştir. Ayrıca, öğrencilerin sürekli

kaygı düzeyleriyle yabancı dil kaygısı düzeyleri arasında karşılıklı, ancak sürekli kaygının daha yüksek düzeyde etkisi olduğu; sürekli kaygının ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin dil yeterliliği üzerinde bir etkisi olmadığı ancak yabancı dil kaygısıyla öğrencilerin notları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve yabancı dil kaygısının sınav kaygısını da kapsadığı bulgularına ulaşılmıştır.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Nosratinia vd. (2014) 143 İngilizce Çeviri ve İngiliz Edebiyatı bölümü öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik algısı, bilişüstü farkındalıkları ve dil öğrenimine yönelik strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Analizler, öğrencilerin öz-yeterlikleriyle bilişüstü farkındalıkları arasında, öz-yeterlikleriyle strateji kullanımları ve bilişüstü farkındalıklarıyla strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yapılan regresyon analizi öğrencilerin strateji kullanımını yordamada öz-yeterlikleriyle bilişüstü farkındalıkları arasında anlamlı fark olduğunu ve oluşturulan modelde bilişüstü farkındalığın strateji kullanımının en iyi yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Rahimi ve Abedi (2014) 371 İranlı öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algıları ile dinleme stratejilerine yönelik bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, dinleme becerisine yönelik öz-yeterlik algıları ile dinleme stratejilerine yönelik bilişüstü farkındalıkları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dinleme becerisine yönelik öz-yeterlikleri yüksek olan dil öğrencilerinin dinlemeyle ilgili ödevleri konusunda daha fazla kontrole sahip oldukları, dinleme stratejileri konusunda daha yüksek farkındalığa sahip oldukları ve bu stratejileri daha başarılı bir biçimde uygulayabildikleri bildirilmiştir. Ayrıca, dinleme becerisine yönelik öz-yeterliğin, planlama-değerlendirme ve problem-çözme stratejileri ile pozitif yönde anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu ancak zihinsel çeviri stratejileri ile tersine ilişkili olduğu da araştırmanın bulguları arasındadır.

Jain ve Sidhu (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 60 eğitim fakültesi öğrencisi (30 Kimya, Fizik, Biyoloji ve Matematik gibi Fen Bilimleri öğrencisi ve 30 Resim, Müzik ve Beden ve Sağlık Eğitimi gibi Sosyal Bilimler öğrencisi) üzerinde

gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin kaygı, tutum ve motivasyonu arasındaki ilişkileri disiplin, cinsiyet ve dil yeterliliği açısından incelemişlerdir. Çalışmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) İngilizce öğrenen öğrencilerin kaygı ve tutumları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur; 2) Öğrencilerin motivasyon düzeyiyle kaygı düzeyleri arasında da benzer şekilde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur; 3) Öğrencilerin tutumları ve motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü bir anlamlı ilişki gözlenmiştir; 4) Fen-bilimleri alanları öğrencilerinin Sosyal-bilimler alanları öğrencilerine göre kısmen daha fazla İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, ayrıca düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek yeterliliğe sahip öğrencilere göre tutum ve motivasyonları açısından daha yüksek ve anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları gözlenmiştir.

Tsai (2013) Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı, yabancı dil olarak İngilizce sınav kaygısı, İngilizce akademik öz-yeterlik düzeyleri ve İngilizce yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. 132'si erkek ve 124'ü kız olmak üzere toplam 256 lise öğrencisi üzerinde yürütülen bu çalışmada, öğrenciler İngilizce seviyelerine göre seçilmiş ve 105 alt-orta, 87 orta ve 64 üst-orta seviye öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersindeki ve İngilizce sınavlarındaki kaygı düzeylerinin ve akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesi için betimleyici istatistikler uygulanmış ve yapılan bağımsız örneklem t-testi, tek-yönlü anova ve korelasyon analizleri: cinsiyet ve dil yeterlik düzeylerine göre değişkenler arasında anlamlı farklar olduğunu, cinsiyet veya dil yeterlik düzeyi göz önünde bulundurulmaksızın yabancı dil ders kaygısıyla sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon olduğunu, diğer yandan yabancı dil ders kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında negatif bir korelasyon olduğunu ve de yabancı dil sınav kaygısıyla akademik öz-yeterlik arasında da negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Yailagh vd. (2013) tarafından yürütülen, 230 kız lise öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle bilişüstü arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Basit korelasyon sonuçları, öz-yeterlik ve başarı hedefleriyle bilişüstü arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi de öz-yeterlik ve başarı hedeflerinin bilişüstü faktörlerini yordama önemli rolü olduğunu göstermiştir.

Cera vd. (2013) 130 İtalyan öğrenci ile yaptıkları araştırmada öğrenmede bilişüstü, öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Beş ayrı

ölçme aracının kullanıldığı ve korelasyon ve faktör analizlerinin yapıldığı çalışma sonucunda; bilişüstünün öz-yeterlikle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu anlamda, bilişüstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca, kaygının öğrencilerin sınavlarda iyi sonuçlar almasını engelleyen ve onların kullanılacak öğrenme stratejilerini seçmede zayıf kararlar vermelerine sebep olan bir engel olduğu ortaya çıkmıştır.

Pishghadam ve Khajavy (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 143 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, bilişüstü ile zekânın yabancı dil akademik başarısındaki rolünü incelemiş ve zekânın başarıdaki varyansın % 12,2'sini diğer yandan bilişüstünün varyansın % 17.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Thompson ve Lee (2012) İngilizceyi ve İngilizce dışında başka bir veya birkaç dili daha yabancı dil olarak öğrenen 123 Koreli üniversite öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada, kaygı, çok dillilik ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada açımlayıcı faktör analizi, diskriminant analizi, bağımsız t-testi gibi teknikler kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: yapılan faktör analizi, Horwitz vd. (1986)'nin geliştirmiş olduğu üç faktörlü (iletişim korkusu, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu) yabancı dil ders kaygısı ölçeğinin 4. bir faktörünü (yabancı dili anlamama korkusu) ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, İngilizcedeki akademik başarının kaygıyı güçlü bir şekilde etkilediği ve çok dilliliğin de yabancı dil kaygısını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hussain vd. (2011) 720 onuncu sınıf öğrencisi (360'ı erkek, 360'ı kız) üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin analizinde yüzde, t-testi ve Pearson testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin tutumları ve kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrenciler İngilizce dersine karşı daha olumlu tutum ve daha az kaygı göstermiştir. Benzer şekilde, kırsal alanda yaşayan öğrenciler İngilizce dersine karşı daha fazla kaygı ve daha az olumlu tutum göstermiştir.

Morreale (2011) yabancı dil öğrenen 142 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, yurt-dışında okuma, motivasyon, tutum ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin bir kısmı yurt dışında çoğunlukla kısa süreliğine (sekiz haftadan az) ve daha çok dil ve kültür öğrenimi görme amacıyla bulunmuş olanlar, diğer

kısmı ise yurt-dışında bulunmamış olanlardır. Çalışmada: yurt-dış eğitim deneyimi olanların daha yüksek motivasyona ve daha düşük kaygıya sahip oldukları, diğer yandan yabancı dile yönelik tutum konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anaydubalu (2010) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 318 ortaokul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin öz-yeterliği, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda, öz-yeterlik ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak, yabancı dil kaygısıyla öz-yeterlik arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ghonsooly ve Elahi (2010) öz yeterlik ve kaygının yabancı dil öğrenimini etkileyen duyuşsal faktörlerin arasında yer aldığını belirttikleri çalışmalarında yabancı dil öğrencilerin okuma becerilerine yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha yüksek kaygı yasayıp yasamadıkları ve öz yeterlik inançları yüksek olanların okuma aktivitelerinde daha başarılı olup olmadıkları incelenmiştir. İngiliz Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 150 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilerinin analizinde t testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bulgularda katılımcıların okumaya yönelik öz yeterlik inançları ile okuma kaygıları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öz yeterlik inançları yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre okuma aktivitelerinde daha başarılı oldukları elde edilen sonuçlar arasındadır (Akt. Çimen, 2011).

Hsieh (2008) İspanyolca, Almanca ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 249 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik, ilgi, tutum, motivasyon ve kaygılarının yabancı dil akademik başarısını ne derece yordadığını araştırmıştır. Başarı kriteri olarak öğrencilerin kurs sonu notları temel alınmıştır. Çalışmada, regresyon analizi sonuçları öz-yeterlik, olumlu tutum ve kaygının birlikte başarıyı iyi ölçüde yordadığı (başarıdaki varyansın % 38'ini açıkladığını) göstermiştir. Bütün değişkenler içerisinde, öz-yeterlik ve olumlu tutumun başarı notuyla pozitif korelasyona ve olumsuz tutum ve kaygının da negatif korelasyona sahip olduğu da sonuçlar arasındadır.

Coutinho (2008), öz yeterlik, bilişüstü ve performans arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, bilişüstünün öz-yeterliğin bir yordayıcısı olduğunu ve öz

yeterliğin de performansın bir yordayıcısı olduğunu; diğer yandan öz-yeterlik ve performans arasındaki ilişkiye ise bilişüstün aracılık etmediğini bulmuştur.

Mills vd. (2006) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 95 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz-yeterlilik, kaygı ve cinsiyet ile Fransızca dinleme ve okuma becerilerine ait akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda, öz-yeterlik ile okuma başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu, kaygının ise okuma becerisiyle ilişkili olmadığı; öz-yeterlik ile dinleme başarısı arasında sadece kızlar açısından olumlu bir ilişki olduğu, diğer yandan kaygı ile dinleme başarısı arasında hem erkekler hem de kızlar açısından pozitif bir ilişki olduğu ve öğrencilerin öz-yeterliliğiyle okuma ve dinleme becerileri kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Moore vd. (2006) 124 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, davranış ve performansla ilişkili olma ölçüsünde bilişüstü ve öz-yeterliğin benzer olduğu hipoteziyle, bu iki kavramın bir konudaki bildirimsel ve prosedürel bilgiyi ölçmeye yönelik hazırladıkları bir bilişsel testte gösterilen performansı yordama geçerliliğini ölçmek için tek bir ölçek geliştirmiş ve bir model testi yapmışlardır. Moore vd. (2006) bilişüstünün öz-yeterliğe benzediğini, çünkü bilişüstü öz-değerlendirmelerin bireyin bir görevi gerçekleştirme yeteneği, problemleri çözmesi veya yeni beceriler edinmesi ile ilişkilendirildiğini aktarır. Ancak onlara göre, öz-yeterlik ile bilişüstü arasında üç temel fark vardır: ilk olarak öz-yeterlik davranışın bir belirleyicisidir ve performansı dolaylı olarak etkiler. Bilişüstü ise, davranışı (problem-çözme) başlatma, performansı denetleme ve işler umulduğu gibi gitmediği durumda davranışı değiştirme bağlamında, hem davranış hem de performans ile karmaşık bir ilişkiye sahiptir. İkincil olarak, bilişüstü genellikle tek-boyutlu bir yapı olarak düşünülür ve çoğunlukla performansın doğruluğu veya yeterliğine yönelik bir güven veya kesinliğin bildirimi, bir öğrenme yargısı veya bir bilme hissi olarak ölçülür. Dolayısıyla ölçme metodu genellikle Likert-türü güven ölçekleridir. Ancak öz-yeterlik, düzey, güç ve genelliği kapsayan ve genelde bunlardan biri veya ikisinin ölçümünü içeren üç-boyutlu bir yapıdır. Öz-yeterlik ölçme araçları, normalde görev-zorluğu açısından artma veya azalma gösteren ilişkili bir takım maddelerle geliştirilir. Son olarak, öz-yeterlik genellikle davranış ve performans ile pozitif ilişkili olarak tanımlanırken, bilişüstü yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzlar. Bu da *bilişüstü yanlış-ölçümleme* olarak bilinen,

bireyin yeterlik düzeyini ya aşırı öz-güvenli veya düşük-özgüvenli bir biçimde yanlış değerlendirmesi anlamına gelen performans çabasının erken sonlandırılmasına neden olabilen bir kavramla açıklanabilir. Çalışmada sonuç olarak, öz-yeterliğin hem bildirimsel hem de prosedürel bilginin yordayıcısı olduğu, ancak bilişüstünün sadece prosedürel bilgiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma bulguları ayrıca, bilişüstü ve öz-yeterliğin birbirinden ayrı ancak ilişkili yapılar olduğunu göstermiştir.

Cheng (2001) yapmış olduğu araştırmada dil öğrenimine yönelik öz yeterlik, dil yeteneği ve dil kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Tayvan'daki bir üniversitede öğrenim görmekte olan 162 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak İngilizce sınıf kaygısı ölçeği, İngilizce öğrenme öz yeterlik ölçeği, yabancı dil öğretiminde yeteneğe inanç ölçeği ve kişisel bilgi formunu içeren Çince bir anket araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak elde edilen bulgulara öğrencilerin İngilizce derslerindeki kaygı düzeylerinin dil yeteneğine olan inançlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkarken İngilizce öz yeterlik algılarıyla negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı yasayan öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin yetenek gerektirdiğine daha fazla inandıkları görülmüştür. Öz yeterlik düzeylerinden şüphe duyan öğrencilerinin ise yine yabancı dil öğrenme yeteneğinin gerekli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır (Akt. Çimen, 2011).

Landine ve Steward (1998) 108 üniversiteye İngilizceden hazırlanan Kanadalı 12. sınıf öğrencisi örneklemiyle yürüttükleri araştırmada, bilişüstü, motivasyon, kontrol odağı, genel öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Pearson korelasyon ve Çoklu Regresyon analizlerinin yapıldığı çalışma sonucunda, bilişüstü, kontrol odağı, motivasyon ve öz-yeterlikle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; akademik başarıyla bilişüstü arasında anlamlı (ancak düşük) pozitif bir ilişki olduğu; bilişüstü, motivasyon ve öz-yeterlik arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu; ancak kontrol odağıyla bilişüstü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; motivasyonun akademik başarıdaki değişkenliğin en önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Gardner vd. (1997) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenmekte olan 102 (82 kız ve 20 erkek) üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, yabancı dile yönelik tutum, motivasyon, öz-güven, kaygı, yetenek, öğrenme stratejileri (bilişüstü stratejiler), yabancı dilde akademik başarı ana değişkenleri altında 34 bireysel fark değişkeni

arasındaki ilişkileri inceleyen model testi yapmışlardır. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, korelasyon testleri kullanmış ve oluşturulan modelin testini AMOS programında yapmışlardır. Çalışma sonunda, değişkenlerle akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışma sonunda, dile yönelik tutumların motivasyona (bu “Fransızca öğrenmeye yönelik tutumlar”, “Fransızca öğrenme arzusu” ve “güdüsel yoğunluk” olarak üç bileşeni içermektedir) neden olduğu; motivasyonun hem “öz-güven” hem de “dil öğrenme stratejilerine” neden olduğu; “motivasyon”, “dil yeteneği” ve “dil öğrenme stratejileri”nin hepsinin “dil başarıları”nın öncülü olduğu; “alan bağımsızlığı”nın “dil yeteneği”yle anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu; “dil başarıları”nın “öz-güven”e neden olduğu görülmüştür.

MacIntyre vd. (1997) *Yabancı Dil Öğreniminde Kendini Değerlendirme Önyargıları: Dil Kaygısının Rolü (Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety)* isimli çalışmalarında, Dil kaygısı ile algılanan (perceived) yeterlik ve gerçek yeterlik arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışma sonuçları, kendilerini yeterli görmeye eğilimli kişilerin, daha yeterli olduklarını göstermiştir. Benliklerinde kendilerini yeterli olarak algılayan kişilerin dil öğreniminde daha yeterli oldukları söylenebilir. Yine çalışma sonuçlarına göre dil kaygısı arttıkça, fikirlerin puanlaması artarken, elde edilen üretim (kompozisyon) kalitesi ve öz yeterlik oylaması düşmüştür. Katılımcıların kaygı düzeyi yükseldikçe fikirlerini daha çok dile getirdikleri ancak, ifadenin ölçütü olan kompozisyon kalitesinin (output) düştüğü ve kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir (Akt. Tunçel, 2014).

Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991), güçlü öz yeterliği olan öğrencilerin daha fazla bilişüstü becerileri kullandığını ve düşük öz-yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır (Akt. Alıcı ve Yüksel, 2012).

Kanfer ve Ackerman (1989), güçlü öz yeterliğe sahip olan insanların bir görevi gerçekleştirirken bilişüstü stratejileri kullanmaya daha fazla eğilimli olduklarını ve düşük öz yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur (Akt. Alıcı ve Yüksel, 2012).

Bandura ve Wood (1989) öz yeterliğin performansı doğrudan ve analitik stratejiler üzerindeki etkileriyle dolaylı olarak etkilediğini, bunun da öz yeterlik ile performans arasındaki ilişkide bilişüstünün aracı etkisinin olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (Akt. Alıcı ve Yüksel, 2012).

Trylong (1987) Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 216 üniversite öğrencisi üzerine yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin dil yeteneği, tutumları ve kaygı düzeyleri ile yazılı ve sözlü sınavlarındaki başarıları ve dönem notları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Yapılan korelasyon analizleri kaygıyla başarı arasında olumsuz bir ilişkinin, diğer yandan güçlü olumlu tutumlarla başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kaygı ve tutumlar arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir; ve yapılan çoklu korelasyon testleri yetenek, tutum ve kaygının kaygı olmaksızın tek başına yetenek ve tutumdan daha fazla tüm başarı alanlarındaki toplam varyansı açıkladığını göstermiştir.

2.3.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler üzerinde yurt-içi ve yurt-dışında yürütülen çalışmaların ilgili değişkenlerin birbirleriyle çeşitli açılardan ilişki olduğunu ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. İlgili alan yazında yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlik algıları arasında araştırmaların büyük çoğunluğunun negatif yönde anlamlı bir ilişki rapor ettiği (Erkan ve Saban, 2011; Tsai, 2013; Anaydubalu, 2010; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Mills vd., 2006; Cheng, 2001; MacIntyre vd., 1997), diğer yandan bazı çalışmaların (Tuncer ve Doğan, 2015; Çekirdek, 2014) söz konusu iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulduğu ve Çubukçu (2008)'nin ise iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaştığı görülmüştür. Yine araştırma değişkenlerinden öz-yeterlik ve bilişüstü arasında ilgili çalışmaların (Nosratinia vd., 2014; Rahimi ve Abedi, 2014; Yailagh vd., 2013; Cera vd., 2013; Landine ve Steward, 1998) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığından söz ettiği gözlemlenmiştir. Diğer yandan yabancı dil kaygısıyla genel bilişüstü farkındalık arasındaki ilişki konusunda alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yabancı dil kaygısı ve yabancı dile yönelik tutumlar arasında araştırmaların (Çimen, 2011; Aydın ve Yeşilyurt, 2009; Jain ve Sidhu, 2013; Hussain vd., 2011; Trylong, 1987) negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu paylaştığı görülmüştür. Ayrıca öz-yeterlik algılarıyla yabancı dile yönelik tutumlar arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilirken (Kaşık, 2014; Çimen, 2011; Hancı-Yanar, 2008), yabancı dile yönelik tutumlar ve bilişüstü farkındalık arasındaki ilişkiler konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, yurt-içinde

incelenmemiş bazı bağımsız değişkenlere (yurt-dışı deneyimi, üçüncü dil) yönelik farklılık analizleri ve araştırmanın ana değişkenleri (bilişüstü farkındalık, öz-yeterlik algısı, yabancı dil ders kaygısı, yabancı dile yönelik tutumlar ve akademik başarı) arasındaki ilişkileri yapılan korelasyon ve yapısal eşitlik testleri yoluyla ortaya koyması açısından ilgili alan yazına önemli bir katkı sunacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008). İlişkisel araştırmaların ardında yatan mantık deneysel desenin mantığına dayanır. Nadiren deney yapabilme olanağımız olduğu için, yöntembilimciler deneysel mantığın temel ilkelerini deneysel olmayan araştırma durumlarına uygulamışlar ve varyasyonun manipüle veya kontrol edilmesinin mümkün olmadığı durumlar için mantıksal olarak denk olan deneysel olmayan desenler geliştirmişlerdir (Punch, 2005).

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2013-2014 akademik yılında, Fırat Üniversitesinin çeşitli mühendislik fakültesi bölümlerini kazanmış ve zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi gereğince Yabancı Diller Yüksekokulunda (Y.D.Y.O.)'nda İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan 825 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış, derse kayıtlı ve devam eden öğrencilerden araştırmaya katılmayı reddeden ve araştırmanın yürütüldüğü hafta derse gelmeyen öğrenciler dışında, çalışma evreni 683 katılımcıdan oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği, İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Biliş-üstü Farkındalık Envanteri ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca, F.Ü Y.D.Y.O’undan alınan öğrenci notlarına ilişkin veriler kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla anlatılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyetleri, kazandıkları bölüm, mezun oldukları lise türü, öğretim türleri (1. ve 2. Öğretim), yurtdışı deneyimleri olup olmama durumu, algılanan ekonomik durum, Türkçe ve İngilizce dışında bildikleri diller gibi demografik özelliklerini sorgulayan bir formdur (Bakınız: Ek 1).

3.3.2. Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil ders kaygısı ölçeği (YDDKÖ)’dir. Beşli likert tipinde 33 maddeden oluşan bu ölçek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar ve puanlama “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile “(5) kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Öleekten alınacak en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165’tir. Öleekten alınan puanın yüksek olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksekliğini göstermektedir. Öleekte güvenilirliği artırmak amacıyla ters maddelere yer verilmiştir. Öğrencilerin aldıkları toplam puanlar öleekte yer alan 33 maddeye bölünerek öğrencilerin yabancı dil kaygısına ait ortalama puanları elde edilir. Horwitz vd.’e (1986) göre, öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 3 ün altında ise düşük kaygılı, 3 ile 4 arasında orta kaygılı ve 4 ün üzerinde ise yüksek kaygılı oldukları söylenebilir. Horwitz vd. (1986) tarafından 300 öğrenci üzerinde yapılmış olan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, öleegin iç tutarlılığı 0.93 ve 8 hafta sonraki test tekrar-test sonucunda

korelasyon katsayısı 0.83, $P < 0,001$ olarak bulunmuştur (Sarigöl, 2000). Aida (1994) YDDKÖ'yi Japonca öğrenen öğrenciler üzerinde uygulamış ve geçerlik ve güvenilirliği İngilizce dışındaki dillere uyarlandığında da son derece yüksek bulmuştur. Araştırmacı ölçeğin 'batı dillerinden biri olmayan bir dilde de kaygıyı ölçmek için güvenilir bir araç' olduğunu ifade etmiştir (Akt. Sarigöl, 2000).

Ölçeğin en son geçerlik-güvenirlik çalışması Gürsu (2011) tarafından yapılmıştır. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Hazırlık Bölümünden 384 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Bu öğrenciler üç farklı İngilizce seviyesinden seçilmiştir; 50 öğrenci A kurundan (orta seviye), 101 öğrenci B kurundan (ortaya yakın), 151 öğrenci C kurundan (temel seviye) ve ayrıca 51 öğrenci C kurundan hem genel kaygı hem de yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrencilere ek olarak Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünden İngilizce ve Türkçe maddeleri arasındaki tutarlılığı ölçmek için bir hafta arayla 31 öğrenciye ölçekler verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin ölçüm değeri .812, ve Barlett'in Sphericity Chi-Square test değeri 1416.87 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ise üç faktörlü yapı doğrulanmıştır ($\chi^2/df=2.06$, RMSEA=.06). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin üç faktörlü yapısı aşağıdaki gibi adlandırılmıştır:

Dil Dersinde Konuşma Kaygısı: 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 15., 16., 18., 22., 23., 24., 26., 27., 28., 29., 31., 33. maddeler

Dil Dersine yönelik İlgi: 6., 11., 17. maddeler

Yabancılarla Konuşma Kaygısı: 14., 19., 32. maddeler.

Söz konusu ölçek için bu araştırma kapsamında güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş, ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .751 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2009):

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Bu güvenilirlik aralıklarına göre YDDKÖ güvenilirlik ölçütünü taşımaktadır.

3.3.3. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin İngilizce Dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılan ölçek Aiken (1979) tarafından dört faktörlü olarak öğrencilerin matematik ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Aiken (1979) ölçeği ilk olarak İranlı öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri derslerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert biçimindedir. Derecelendirme Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Aiken (1979) yaptığı faktör analizi çalışmasında 4 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar Matematik Sevgisi (1, 5, 9, 13, 17 ve 21. maddeler), Matematik Motivasyonu (2, 6, 10, 14, 18 ve 22. maddeler), Matematikğin Önemi (3, 7, 11, 15, 19 ve 23. maddeler) ve Matematik Korkusu (4, 8, 12, 16, 20 ve 24. maddeler) olarak etiketlenmiştir. Her boyuttaki maddelerden 3'ü negatif ve 3'ü pozitifdir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Aiken (1979) tarafından .81 olarak bulunmuştur. Bu veri toplama aracı Tunç-Özgür (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmış, ölçek son haliyle Başkent Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek için Tunç-Özgür (2003) tarafından geçerlik çalışması yapılmamış, ölçeğin tek boyutlu olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu veri toplama aracı ayrıca Çelebi (2009) tarafından kullanılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca Çimen (2011) de yaptığı çalışmada ölçeği kullanmış ve Cronbach Alfa katsayısı .89 olarak hesaplamıştır. Ölçek için en son geçerlik çalışması Tuncer, Berkant ve Doğan (2014) tarafından yapılmıştır. Söz konusu bu geçerlik çalışması, Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesi programlarını kazanan ve yabancı dil hazırlık eğitimi alan 271 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrenciler bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin dört faktörlü yapısındaki madde faktör yükleri ,526 ile ,804 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri sınır değeri olarak kabul edilen ,320'nin üzerinde olduğundan, ayrıca madde faktör yükleri arasında bir binişikliğin olmadığı görüldüğünden açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin dört faktörlü yapısının uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısıyla açıklanan toplam varyansın %54,180 olması ve ölçeğin tamamına yönelik cronbach alfa katsayısının ,865 bulunması ölçeğin kullanılabilirliğini destekleyen diğer bulgular

olarak ifade edilmiştir. Bu ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki uyum indekslerine bakıldığında X^2 /sd değerinin 1,929 olduğu, IFI, CFI ve GFI değerlerinin 1'e ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0'a yakın bulunduğu görülmektedir. İlgili literatür çerçevesinde ölçek geçerlik çalışmasının başarılı olduğu belirtilmiştir. Söz konusu ölçek için bu araştırma kapsamında güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiş ve ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .841 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Bilişüstü Farkındalık Envanteri

Araştırmada katılımcıların bilişüstü farkındalığını ölçmek için Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Bilişüstü Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, (1) hiç bir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde bir derecelendirmeye sahiptir. Envanter iki ana boyuttan oluşmaktadır, bunlar; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir. Bilişin bilgisi boyutunda bireyin hem kendisi hem de bir öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullanacağı, hangi stratejinin hangi durumda daha etkili olacağı hakkındaki bilgilerinin ölçülmesi hedeflenirken, bilişin düzenlenmesi boyutunda ise bireyin öğrenme sürecini planlaması, öğrenme durumuna uygun stratejileri kullanması, öğrenmeyi izlemesi, hatalarını görüp kendi öğrenmesini değerlendirmesi hakkındaki bilgilerin ölçmesi hedeflenmektedir. Bu iki ana boyut da kendi aralarında çeşitli faktörlere ayrılmaktadır, Bilişin bilgisi boyutu altında; bildirimsel (açıklayıcı) bilgi, prosedürel bilgi ve duruma dayalı bilgi, olmak üzere üç faktör yer almaktadır. İkinci ana boyut olan bilişin düzenlenmesinde ise; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere beş faktör yer almaktadır (Akin, 2006). Ölçeğin orijinal formu 52 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin en son Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Yıldız (2010) tarafından yapılmıştır. Yıldız (2010), Bilişüstü Farkındalık Envanteri'ni İlköğretim 7. Sınıfta okuyan 32 öğrenciye uygulamıştır. İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,52 bulunmuştur. Yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizine göre toplam varyansın % 57'sini açıkladığı ve yedi faktörde toplandığı belirlenmiştir. İç tutarlık güvenirliğini belirleyen Cronbach's Alpha katsayısı formun bütünü için 0,83 bulunmuştur. Türkçeye çevrilen Bilişüstü Farkındalık Envanteri maddelerine uygulanan geçerlik çalışmasında temel bileşenler

analizinde ortaya çıkan faktör yapısının özgün envanterdeki faktör yapısı ile uyuşmadığı görülmüş, ayrıca bazı faktörlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun üzerine yapılan ikinci mertebeden doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, bilgi yönetme, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört faktörlü ve 19 maddeli bir yapıya dönüştürülmüştür. Ölçeğin bu son halinin cronbach alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .867 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği

Araştırmada katılımcıların akademik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen üç boyuttan oluşan 33 maddelik Akademik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Olumsuz madde içermeyen ölçek 5'li Likert (Oldukça Fazla: 5 puan, Fazla: 4 puan, Kısmen Fazla: 3 puan, Az: 2 puan, Oldukça Az: 1 puan) şeklindedir. Ölçeğin boyutları, *sosyal statü boyutu* (2., 3., 4., 11., 14., 15., 16., 17., 25., 27. maddeler), *bilişsel uygulamalar boyutu* (1., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 12., 13., 18., 19., 20., 21., 22., 24., 30., 31., 32., 33. maddeler) ve *teknik beceriler boyutu* (23., 26., 28., 29. maddeler)'ndan oluşmaktadır. Orijinal ölçek iki defa sekiz hafta arayla eğitim ve psikoloji gruplarına uygulanmış, iç tutarlılık katsayısı 0,90 ve 0,92 olarak belirlenmiştir. Yapılan iki gruptaki uygulamalar sonunda geçerlik değeri $r = ,62$ den $,81$ 'e yükseldiği belirlenmiştir (Owen ve Froman, 1988; Akt. Ekici, 2012). Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Ekici (2012) tarafından yapılmış ve üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ekici (2012) ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının 683 öğrenci üzerinde gerçekleştirildiğini, ölçeğin geneli için cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0,86 olarak, sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için 0,90 olarak bulunduğunu belirtmiştir. Elde edilen sonuçların ölçeğin Türkiye şartlarında da kullanılabileceğini gösterdiği vurgulanmıştır. Söz konusu ölçek için bu araştırma kapsamında da güvenirlik çalışması yapılmış, ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.89 olduğu görülmüştür.

3.3.6. Yabancı Dilde Akademik Başarı Kriteri

Araştırmada katılımcıların yabancı dilde akademik başarı değişkeni için F.Ü. Y.D.Y.O.'undan edinilen öğrenci notları kullanılmıştır. Öğrencilerin bir akademik yıl süren zorunlu hazırlık sınıfı İngilizce eğitiminde başarı ve başarısızlık durumları, F.Ü. Y.D.Y.O. programı gereğince, birinci ve ikinci döneme ait *Main Course*, *Grammar* ve *Reading* derslerinden aldıkları notlar ile yılsonu girdikleri yeterlik sınavının ortalaması alınarak belirlenmiştir. F.Ü. Y.D.Y.O.'nun 2013-2014 akademik yılı için geçerli olan yönetmeliğine göre: öğrencilerin genel başarı notu; ara sınavlar, yıl içi diğer sınavlar ve ödevlerden alınan puanların ortalamasının % 60'ı ile bahar/yılsonu yeterlik sınavı puanının % 40'ının toplanması ile elde edilir. Bir öğrencinin, zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfından başarılı olabilmesi için, 100 puan üzerinden bahar/yılsonu yeterlik sınavından en az 50 alması ve genel başarı notunun en az 70 puan olması şarttır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli resmi izin alındıktan sonra, Y.D.Y.O'nda 2014 Mayıs ayında anketler öğrencilere uygulanmıştır. 2013-2014 akademik yılında F.Ü. Y.D.Y.O'nda 20 gündüz 20 gece olmak üzere toplam 40 hazırlık sınıfı mevcuttur. Verilerin daha sağlıklı toplanabilmesi için titiz bir uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bunun için, anket uygulamaları her dersin öğretim elemanı eşliğinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu sınıfların ders programları okul yönetiminden alınıp, uygulama her sınıfta ayrı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın önemi kısaca anlatıldıktan sonra, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu hatırlatılmış ve öğrencilerden anket uygulamaları için izin alınmıştır. Anketlerin doldurulması her sınıf için bir ders saati (45 dakika) sürmüştür. Katılımcı mahremiyetinin sağlanması için anketlere ad-soyad yazdırılmamış, karışıklığı gidermek için anketler numaralandırılmıştır. Daha sonra öğrenci notları ile eşleştirebilmek için numaralandırmalar sınıf listesine göre yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini ciddiye ve samimiyle belirtmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma bulguları, katılımcılardan elde edilen verilerin paket programlara kodlanması ve çeşitli istatistikî tekniklerle elde edilmiştir. Araştırmada farklılık analizlerinin yanı sıra yapısal eşitlik modeli (YEM) de kullanılmıştır. Veri analiz tablolarında verilen etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'nün (2012:189) Green ve Salkind (1997)'den aktardığı etki büyüklük oranları dikkate alınmıştır. Bu oranlar .01, .06 ve .14 düzeyinde sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü şeklindedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmanın amacı doğrultusunda, birinci alt amaca ve ikinci alt amaca ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir.

4.1. Birinci Alt-amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Araştırmaya Katılan Kişilerin Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan 683 kişiye ilişkin bulgular Tablo 3.'te görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler

<i>Gruplar</i>	<i>Frekans (n=683)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	215	31.5
Erkek	468	68.5
<i>Bölüm</i>		
Bilgisayar Mühendisliği	118	17.3
Biyomühendislik	57	8.3
Çevre Mühendisliği	49	7.2
Elektrik Mühendisliği	103	15.1
İnşaat Mühendisliği	102	14.9
Jeoloji Mühendisliği	12	1.8
Kimya Mühendisliği	28	4.1
Makine Mühendisliği	122	17.9
Mekatronik Mühendisliği	40	5.9
Metalurji Mühendisliği	52	7.6

Tablo 3'ün devamı

<i>Mezun Olunan Okul Türü</i>		
Fen Lisesi	2	0.3
Anad. – Anad. Öğretmen Lisesi	217	31.8
Süper Lise	6	0.9
Genel lise	358	52.4
Tekn.- Meslek- Anad.Mes.Lisesi	82	12.0
Diğer	18	2.6
<i>Öğretim Türü</i>		
1. Öğretim	416	60.9
2. Öğretim	267	39.1
<i>Yurt Dışı Deneyimi</i>		
Evet	64	9.4
Hayır	619	90.6
<i>Ekonomik Durum (Algılanan)</i>		
Düşük	58	8.5
Orta	587	85.9
Yüksek	38	5.6
<i>Türkçe ve İngilizce Dışında Başka Dil Bilme Durumu</i>		
Evet	183	26.8
Hayır	500	73.2

Araştırmaya katılan kişilerin %68.5'i erkek, %31.5'i kız, %17.9'u makine mühendisliği, %17.3'ü bilgisayar mühendisliğinde okumakta, %52.4'ü genel lise, %31.8'i anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunudur. Katılımcıların %60.9'u 1. öğretimde, %39.1'i 2. öğretimde okumakta, %90.6'sı yurtdışına çıkmamış, %85.9'unun orta düzeyde geliri bulunmakta, %73.2'si Türkçe ve İngilizce dışında başka dil bilmemekte, %26.8'i Türkçe ve İngilizce dışında başka dil bilmektedir.

Katılımcıların akademik başarılarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Akademik Başarıya Ait Betimsel Bulgular

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sp.</i>
Akademik Başarı	683	10	96	67.01	19.37

Katılımcıların akademik başarıları 10 ile 96 puan aralığında değişmektedir. Akademik başarı ortalaması 67.01 ve standart sapması değeri ise 19.37’dir.

4.1.2. Ölçeği Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 5., 683 katılımcının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.” yargısına katılımcıların %29.6’sı, “İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.” yargısına katılımcıların %22.3’ü kesinlikle katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 5. Katılımcıların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>İfadeler</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>		<i>Katılmıyorum</i>		<i>Kararsızım</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	62	9.1	116	17.0	130	19.0	223	32.7	152	22.3
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	342	50.1	213	31.2	47	6.9	37	5.4	44	6.4

Tablo 5'in devamı

3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	44	6.4	74	10.8	101	14.8	262	38.4	202	29.6
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	175	25.6	216	31.6	154	22.5	91	13.3	47	6.9
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	119	17.4	161	23.6	179	26.2	137	20.1	87	12.7
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim.	135	19.8	186	27.2	164	24.0	115	16.8	83	12.2
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.	68	10.0	123	18.0	178	26.1	183	26.8	131	19.2
8. İngilizce çalışırken son derece sakınım.	119	17.4	269	39.4	154	22.5	93	13.6	48	7.0
9. İngilizce çalışmayı nadiren severim.	66	9.7	192	28.1	150	22.0	211	30.9	64	9.4
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.	166	24.3	265	38.8	124	18.2	85	12.4	43	6.3
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	109	16.0	204	29.9	215	31.5	90	13.2	65	9.5
12. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	92	13.5	260	38.1	170	24.9	100	14.6	61	8.9

Tablo 5'in devamı

13. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.	161	23.6	166	24.3	132	19.3	141	20.6	83	12.2
14. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.	127	18.6	238	34.8	147	21.5	117	17.1	54	7.9
15. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	250	36.6	241	35.3	101	14.8	49	7.2	42	6.1
16. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.	200	29.3	230	33.7	136	19.9	65	9.5	52	7.6
17. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	208	30.5	207	30.3	106	15.5	91	13.3	71	10.4
18. İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	88	12.9	227	33.2	168	24.6	117	17.1	83	12.2
19. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	92	13.5	188	27.5	141	20.6	183	26.8	79	11.6

Tablo 6., 683 katılımcının bilişüstü farkındalık ölçeğindeki ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Dikkatimi önemli konulara bilinçli bir biçimde yoğunlaştırırım.” yargısına katılımcıların %38.2’si, “Yeni bilginin anlamına ve önemine odaklanırım.” yargısına katılımcıların %25.3’ü, “Bir problemi çözmek için çeşitli yollar düşünüp en iyi olanını seçerim.” yargısına katılımcıların %25’i her zaman seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 6. Katılımcıların Bilişüstü Farkındalık Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>İfadeler</i>	<i>Hiçbir Zaman</i>		<i>Nadiren</i>		<i>Sık Sık</i>		<i>Genellikle</i>		<i>Her Zaman</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Öğrenirken hedeflerime ulaşp ulaşmadığımı düzenli olarak sorgularım.	13	1.9	194	28.4	142	20.8	249	36.5	85	12.4
2. Öğrenirken, zamanıma göre hızımı ayarlarım.	14	2.0	156	22.8	157	23.0	244	35.7	112	16.4
3. Bir problemi çözerken çözüm yollarıyla ilgili tüm olasılıkları düşünüp düşünmediğimi sorgularım.	21	3.1	150	22.0	198	29.0	212	31.0	102	14.9
4. Dikkatimi önemli konulara bilinçli bir biçimde yoğunlaştırırım.	4	0.6	34	5.0	148	21.7	236	34.6	261	38.2
5. Konulardaki önemli ilişkileri anlamak için düzenli aralıklarla tekrar yaparım.	24	3.5	173	25.3	213	31.2	192	28.1	81	11.9

Tablo 6'nın devamı

6. Öğrenmeye başlamadan önce öğreneceğim konuyla ilgili kendime sorular sorarım.	54	7.9	221	32.4	186	27.2	160	23.4	62	9.1
7. Bir problemi çözmek için çeşitli yollar düşünüp en iyi olanını seçerim.	9	1.3	85	12.4	145	21.2	273	40.0	171	25.0
8. Çalışmayı bitirdikten sonra öğrendiklerimin özetini çıkarırım.	35	5.1	164	24.0	149	21.8	203	29.7	132	19.3
9. Ders çalışırken kullandığım yöntemlerin ne kadar işe yaradığını sorgularım.	10	1.5	101	14.8	173	25.3	277	40.6	122	17.9
10. Yeni bilginin anlamına ve önemine odaklanırım.	4	0.6	60	8.8	182	26.6	264	38.7	173	25.3
11. Anladıklarımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	44	6.4	242	35.4	178	26.1	150	22.0	69	10.1

Tablo 6'nın devamı

12. Bir işi/projeyi bitirdiğimde hedeflerime ne kadar ulaştığımı sorgularım.	17	2.5	114	16.7	218	31.9	219	32.1	115	16.8
13. Bir problemi çözdükten sonra, tüm olasılıkları düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım.	33	4.8	198	29.0	201	29.4	171	25.0	80	11.7
14. İyi düzenlenmiş ders kitaplarını, öğrenmeme yardımcı olması için kullanırım.	23	3.4	138	20.2	213	31.2	222	32.5	87	12.7
15. Bir işe/projeye başlamadan önce yönergeyi dikkatlice okurum.	19	2.8	130	19.0	157	23.0	218	31.9	159	23.3
16. Okuduğum şeyin bildiklerimle bağlantısı olup olmadığını sorgularım.	14	2.0	79	11.6	186	27.2	234	34.3	170	24.9
17. Hedeflerime ulaşmak için zamanımı iyi kullanırım.	23	3.4	122	17.9	174	25.5	216	31.6	148	21.7

Tablo 6'nın devamı

18. Yeni bir şey öğrendiğimde iyi anlayıp anlamadığımı sorgularım.	18	2.6	109	16.0	196	28.7	245	35.9	115	16.8
19. Bir işi/projeyi bitirdiğimde öğrenmek istediğimi öğrenmiş miyim diye sorarım.	14	2.0	120	17.6	197	28.8	229	33.5	123	18.0

Tablo 7., 683 katılımcının yabancı dil kaygısı ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Büyük ihtimalle kendimi, yabancı dili ana dil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissederim.” yargısına katılımcıların %30.7’si, “Ana dili yanacı olanlarla konuşurken tedirgin olmam.” yargısına katılımcıların %30.3’ü, “Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.” yargısına katılımcıların %26.5’i büyük ölçüde katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 7. Katılımcıların Yabancı Dil Kaygısı Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>İfadeler</i>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>		<i>Katılmıyorum</i>		<i>Fikrim Yok</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Büyük Ölçüde Katılıyorum</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan endişe etmem.	42	6.1	169	24.7	48	7.0	292	42.8	132	19.3

Tablo 7'nin devamı

2. Yabancı dil dersinde bana söz verileceği zaman heyecandan titrerim.	162	23.7	241	35.3	84	12.3	130	19.0	66	9.7
3. Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.	51	7.5	116	17.0	55	8.1	280	41.0	181	26.5
4. Yabancı dil dersinde kendimi dersle ilgisi olmayan konuları düşünürken bulurum.	181	26.5	252	36.9	128	18.7	85	12.4	37	5.4
5. Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünürüm.	118	17.3	210	30.7	126	18.4	148	21.7	81	11.9
6. Dil dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.	71	10.4	163	23.9	99	14.5	231	33.8	119	17.4
7. Dil dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum.	53	7.8	180	26.4	82	12.0	231	33.8	137	20.1
8. Yabancı dil derslerinin neden bazı insanların keyfini kaçırdığını anlamıyorum.	72	10.5	153	22.4	241	35.3	127	18.6	90	13.2

Tablo 7'nin devamı

9. Ana dili yanacı olanlarla konuşurken tedirgin olmam.	42	6.1	65	9.5	158	23.1	211	30.9	207	30.3
10. Öğretmenin hangi yanlış düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.	86	12.6	206	30.2	134	19.6	173	25.3	84	12.3
11. Dil dersine çok iyi hazırlansam bile derste endişelenirim.	129	18.9	254	37.2	119	17.4	134	19.6	47	6.9
12. Çoğu zaman içimden dil dersine girmek gelmez.	147	21.5	196	28.7	96	14.1	142	20.8	102	14.9
13. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime güvenirim.	65	9.5	186	27.2	109	16.0	212	31.0	111	16.3
14. Yabancı dil öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmeye hazır olması beni korkutur.	119	17.4	246	36.0	121	17.7	139	20.4	58	8.5
15. Dil dersine çok iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmem.	49	7.2	142	20.8	137	20.1	242	35.4	113	16.5
16. Her zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını hissederim.	141	20.6	204	29.9	114	16.7	147	21.5	77	11.3

Tablo 7'nin devamı

17. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dille konuşurken utanırım.	52	7.6	199	29.1	137	20.1	208	30.5	87	12.7
18. Dil dersinde diğer derslere oranla daha gergin ve tedirgin olurum.	107	15.7	253	37.0	123	18.0	141	20.6	59	8.6
19. Dil dersinde konuşurken tedirgin olurum ve kafam karışır.	82	12.0	252	36.9	94	13.8	190	27.8	65	9.5
20. Dil dersime girerken, 0.602kendimden gayet emin olurum ve rahat hissederim.	42	6.1	152	22.3	134	19.6	258	37.8	97	14.2
21. Dil öğretmenin söylediği her sözü anlamadığımda tedirgin olurum.	67	9.8	203	29.7	128	18.7	182	26.6	103	15.1
22. Yabancı dilde konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.	159	23.3	261	38.2	87	12.7	134	19.6	42	6.1
23. Büyük ihtimalle kendimi, yabancı dili ana dil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissederim.	28	4.1	65	9.5	143	20.9	237	34.7	210	30.7

Tablo 7'nin devamı

24. Dil öğretmeni daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda tedirgin olurum.	74	10.8	188	27.5	119	17.4	209	30.6	93	13.6
---	----	------	-----	------	-----	------	-----	------	----	------

Tablo 8., 683 katılımcının akademik öz-yeterlilik ölçeğindeki ifadelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Basit matematik hesaplarını kullanma” yargısına katılımcıların %81.6’sı, “Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama” yargısına katılımcıların %59.7’si, “Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb)” yargısına katılımcıların %57.2’si, “Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama” yargısına katılımcıların %51.5’i çok fazla seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 8. Katılımcıların Akademik Öz-Yeterlilik Görüşlerine İlişkin Bulgular

<i>İfadeler</i>	<i>Oldukça Az</i>		<i>Az</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Fazla</i>		<i>Çok Fazla</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma	92	13.5	86	12.6	158	23.1	170	24.9	177	25.9
2. Sınıf tartışmasına katılma	50	7.3	88	12.9	173	25.3	191	28.0	181	26.5
3. Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama	63	9.2	83	12.2	153	22.4	207	30.3	177	25.9
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama	19	2.8	33	4.8	94	13.8	185	27.1	352	51.5

Tablo 8'in devamı

5. Objektif testler											
çözme (çoktan											
seçmeli, doğru-	0	0.0	15	2.2	58	8.5	219	32.1	391	57.2	
yanlış,											
karşılaştırmalı vb)											
6. Deneme											
soruları çözme	44	6.4	81	11.9	158	23.1	243	35.6	157	23.0	
7. Yüksek nitelikli											
bir dönem ödevi	45	6.6	76	11.1	206	30.2	179	26.2	177	25.9	
yazma											
8. Ders esnasında											
zor bir konuyu	20	2.9	42	6.1	123	18.0	207	30.3	291	42.6	
dikkatlice dinleme.											
9. Bir başka											
öğrenciye ders	46	6.7	70	10.2	182	26.6	201	29.4	184	26.9	
verme.											
10. Bir kavramı											
diğer bir öğrenciye	28	4.1	52	7.6	153	22.4	242	35.4	208	30.5	
anlatma											
11. Sınıfta											
anlamadığın bir											
kavramı öğretim	36	5.3	68	10.0	139	20.4	212	31.0	228	33.4	
elemanından tekrar											
anlatmasını isteme											
12. Birçok dersten											
çok iyi notlar alma.	43	6.3	75	11.0	239	35.0	228	33.4	98	14.3	
13. İçeriği											
tamamen anlamak											
için yeterince	24	3.5	80	11.7	201	29.4	268	39.2	110	16.1	
çalışma											

Tablo 8'in devamı

14. Öğrenci derneğinde görev alma	207	30.3	154	22.5	146	21.4	92	13.5	84	12.3
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, klüpler vb).	71	10.4	99	14.5	118	17.3	168	24.6	227	33.2
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama	0	0.0	0	0.0	71	10.4	204	29.9	408	59.7
17. Derslere düzenli olarak katılma	25	3.7	49	7.2	143	20.9	238	34.8	228	33.4
18. Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma	101	14.8	116	17.0	221	32.4	152	22.3	93	13.6
19. Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesini sağlama	18	2.6	54	7.9	177	25.9	263	38.5	171	25.0
20. Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama	13	1.9	57	8.3	187	27.4	289	42.3	137	20.1
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama.	6	0.9	25	3.7	152	22.3	304	44.5	196	28.7

Tablo 8'in devamı

22. Basit matematik hesaplarını kullanma	0	0.0	0	0.0	0	0.0	126	18.4	557	81.6
23. Bilgisayar kullanma	7	1.0	34	5.0	77	11.3	202	29.6	363	53.1
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hâkim olma	2	0.3	12	1.8	106	15.5	229	33.5	334	48.9
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma	54	7.9	103	15.1	196	28.7	177	25.9	153	22.4
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme	18	2.6	54	7.9	191	28.0	264	38.7	156	22.8
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama	13	1.9	66	9.7	174	25.5	245	35.9	185	27.1
28. Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama	15	2.2	41	6.0	156	22.8	293	42.9	178	26.1
29. Kütüphaneyi güzel kullanma	148	21.7	143	20.9	200	29.3	119	17.4	73	10.7
30. Sınavlardan güzel notlar alma.	41	6.0	62	9.1	181	26.5	255	37.3	144	21.1

Tablo 8'in devamı

31. Dersleri yoğun											
bir şekilde işlemek	98	14.3	124	18.2	181	26.5	170	24.9	110	16.1	
yerine yayarak											
çalışma											
32. Metin											
kitaplarındaki zor	21	3.1	74	10.8	252	36.9	243	35.6	93	13.6	
parçaları anlama											
33. İlgilenmediğiniz											
bir dersin içeriğine	98	14.3	154	22.5	268	39.2	113	16.5	50	7.3	
hâkim olma											

Değişkenlerin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 9. ile sunulmaktadır. Tanımlayıcı istatistikler bağlamında değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Değişkenlerin ortalaması 2.71 ile 3.70, standart sapma değerleri ise 0.40 ile 0.84 arasında değişmektedir.

Tablo 9. Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişkenler	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sp.
Yabancı Dil Kaygısı	2.04	4.50	3.02	0.40
Dil Ders. Konuşma Kaygısı	1.89	4.50	3.02	0.46
Dil Dersine Yönelik İlgi	1.00	5.00	2.71	0.73
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	1.00	5.00	3.38	0.70
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	1.63	4.42	2.71	0.49
Öğrenmeye Yönelik Tutum	1.00	5.00	2.63	0.84
Bireysel Anlam	1.00	4.50	2.80	0.51
İsteksizlik	1.57	4.57	2.73	0.47
Önem	1.00	5.00	2.94	0.82
Akademik Öz-Yeterlilik	2.15	4.91	3.66	0.51
Sosyal Statü	1.60	5.00	3.66	0.66
Bilişsel Uygulamalar	1.89	5.00	3.67	0.55
Teknik Beceriler	1.25	5.00	3.64	0.65
Bilişüstü Farkındalık	1.68	5.00	3.42	0.57
Bilgi Yönetme	1.50	5.00	3.70	0.64
Planlama	1.60	5.00	3.42	0.67
İzleme	1.50	5.00	3.30	0.65
Değerlendirme	1.25	5.00	3.33	0.77

4.1.3. Toplanan Verilerle İlgili Olarak Yapılan Fark Testleri

Farklılık analizlerine geçilmeden önce, genel katılımcılara yönelik olarak ölçekler ve boyutlarına ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Skewness ve Kurtosis değerleri ve P-P Plot grafikleri incelenerek ortaya konulmuştur. Tek değişkenli normalliği değerlendirmek için kullanılan istatistik yöntemlerden biri kurtosis ve skewness katsayılarının incelenmesidir. Bu değerlerin ± 2.0 arasında olması, dağılımın normallikten aşırı bir sapma göstermediği yönünde değerlendirilmektedir. Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 10.'da sunulmaktadır. Değişkenlere ait P-P Plot grafikleri EK-7'de verilmektedir.

Tablo 10. Skewness ve Kurtosis Değerleri (n=683)

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Yabancı Dil Kaygısı	0.326	-0.032
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	0.205	-0.291
Dil Dersine Yönelik İlgi	0.370	0.055
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	-0.256	0.489
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	0.420	-0.043
Öğrenmeye Yönelik Tutum	0.448	-0.103
Bireysel Anlam	-0.263	1.963
İsteksizlik	0.543	0.374
Önem	0.023	-0.275
Akademik Öz-Yeterlilik	-0.169	-0.246
Sosyal Statü	-0.217	-0.509
Bilişsel Uygulamalar	-0.270	-0.118
Teknik Beceriler	-0.227	0.030
Bilişüstü Farkındalık	0.157	-0.208
Bilgi Yönetme	-0.136	-0.320
Planlama	0.038	-0.323
İzleme	0.127	-0.235
Değerlendirme	-0.031	-0.428
Akademik Başarı	-1.004	0.214

Test sonucuna göre; değişkenlerin ± 2.0 arasında değer aldığı ve normal dağılım gösterdiği saptanmaktadır. Aynı zamanda Ek-7'de yer alan P-P Plot grafikleri

incelendiğinde de değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmektedir. Çözümlemelerde; parametrik teknikler kullanılmıştır.

4.1.3.1. Cinsiyete Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Katılımcıların yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler) ve bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı veri toplama araçlarına yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde görüş farkı olup olmadığı *Bağımsız Gruplar t Testi*’ne göre analiz edilmiştir.

Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11 . Yabancı Dil Kaygısının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p	Eta-kare
Ölçeğin Tamamı	Kız	215	3.00	0.41	1.035	-1.043	0.297	.002
	Erkek	468	3.03	0.39				
DDKK	Kız	215	3.04	0.48	1.849	0.923	0.356	.001
	Erkek	468	3.00	0.45				
DDYİ	Kız	215	2.48	0.62	10.311	-5.660	0.000	.045
	Erkek	468	2.81	0.75				
YKK	Kız	215	3.27	0.75	4.282	-2.570	0.011	.011
	Erkek	468	3.43	0.66				

DDKK: Dil Dersinde Konuşma Kaygısı, DDYİ: Dil Dersine Yönelik İlgi, YKK: Yabancılarla Konuşma Kaygısı

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin dil dersine

yönelik ilgi ($t(681)=-5.660$, $p<.05$) ve yabancılarla konuşma kaygısı ($t(681)=-2.570$, $p<.05$) alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü ve diğer alt boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmemiştir($p>.05$). Hesaplanan etki büyüklükleri açısından bakıldığında ise Dil Dersine Yönelik İlgi boyutunda cinsiyet açısından orta düzeye yakın bir oran bulunmuştur. Diğer boyutlar açısından hesaplanan etki büyüklükleri küçük düzeydedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil dersine yönelik tutumları yine bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve Tablo 12'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 12. Dil dersine yönelik tutumun cinsiyet açısından karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p	Eta-kare
Ölçeğin Tamamı	Kız	215	2.55	0.43	8.618	-6.438	0.000	.052
	Erkek	468	2.79	0.50				
ÖYT	Kız	215	2.34	0.71	12.303	-6.628	0.000	.053
	Erkek	468	2.76	0.87				
BA	Kız	215	2.77	0.47	1.955	-0.935	0.350	.001
	Erkek	468	2.81	0.52				
İsteksizlik	Kız	215	2.62	0.42	4.048	-4.285	0.000	.024
	Erkek	468	2.77	0.48				
Önem	Kız	215	2.90	0.84	0.196	-0.727	0.467	.001
	Erkek	468	2.95	0.81				
ÖYT: Öğrenmeye Yönelik Tutum, BA: Bireysel Anlam,								

Dil dersine yönelik tutum ölçeğinin tamamı ($t(681)=-6.438$, $p<.05$) ve öğrenmeye yönelik tutum ($t(681)=-6.628$, $p<.05$), isteksizlik ($t(681)=-4.285$, $p<.05$) alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir. Ölçeğin diğer boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenememiştir. Etki büyüklükleri bakımından ölçeğin bütünü ve öğrenmeye yönelik tutum boyutunda orta düzeye yakın bir etki düzeyi gözlenmiştir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ölçeğine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular tablo 13'te özetlenmiştir.

Tablo 13. Akademik öz-yeterliğe yönelik görüşlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p	Eta-kare
Ölçeğin Tamamı	Kız	215	3.71	0.48	1.909	1.532	0.126	.003
	Erkek	468	3.64	0.53				
Sosyal Statü	Kız	215	3.57	0.64	0.003	-	0.015	.009
	Erkek	468	3.70	0.66				
Bilişsel Uygulamalar	Kız	215	3.80	0.50	2.478	4.139	0.000	.025
	Erkek	468	3.61	0.56				
Teknik Beceriler	Kız	215	3.63	0.67	3.450	0.064	0.701	.002
	Erkek	468	3.65	0.64				

Akademik öz-yeterlik ölçeğine yönelik öğrenci görüşleri cinsiyet açısından karşılaştırıldığında ölçeğin sosyal statü ($t(681)=-2.437$, $p<.05$) ve bilişsel uygulamalar ($t(681)=4.139$, $p<.05$) alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklükleri cinsiyetin etkisinin düşük düzeyde olduğu göstermektedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarının cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız gruplar t testi sonucu ise Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin bilişsel farkındalıklarına yönelik görüşlerin cinsiyet açısından karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p	Eta-kare
Ölçeğin Tamamı	Kız	215	3.39	0.54	0.891	-0.930	0.353	.001
	Erkek	468	3.44	0.58				
Bilgi Yönetme	Kız	215	3.70	0.61	4.534	-0.187	0.851	.000
	Erkek	468	3.71	0.66				
Planlama	Kız	215	3.35	0.67	0.073	-1.831	0.068	.005
	Erkek	468	3.46	0.66				
İzleme	Kız	215	3.23	0.63	0.467	-1.762	0.078	.005
	Erkek	468	3.33	0.65				
Değerlendirme	Kız	215	3.38	0.76	0.018	1.089	0.277	.002
	Erkek	468	3.31	0.77				

Tablo 14’te de görüldüğü gibi hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel farkındalıklarına yönelik görüşleri cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Hesaplanan eta-kare değerleri de oldukça düşük düzeydedir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan son karşılaştırma öğrencilerin akademik başarı puanlarına göredir. Bu karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Akademik başarı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	p	Eta-kare
Akademik Başarı	Kız	215	75.0	12.6	63.363	9.151	0.000	.080
	Erkek	468	63.2	20.7				

Akademik başarı puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir ($t(681) = 9.151, p < .05$). Eta-kare etki büyüklüğü değerine göre cinsiyetin .080 değeri ile orta düzeyde bir etkisi sözkonusudur.

Cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, erkeklerin dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, isteksizlik, sosyal statü düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, kızların bilişsel uygulama düzeylerinin ve akademik başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.1.3.2. Bölüme Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Katılımcıların yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler) ve bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme), akademik başarı ile bölüm arasındaki ilişki “*Tek Yönlü ANOVA Analizi*”ne göre analiz edilmiştir.

Tablo 16. Yabancı Dil Dersine Yönelik Kaygısının Bölüme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Yabancı Dil Kaygısı	Bilgisayar	118	2.95	0.39	G. Arası	0.987	0.110	0.676	0.731
	Biyomüh.	57	3.00	0.41	Grup İçi	109.171	0.162		
	Çevre	49	3.06	0.45	Toplam	110.158			
	Elektrik	103	3.06	0.41	Eta-Kare				
	İnşaat	102	3.01	0.39					
	Jeoloji	12	3.05	0.35					
	Kimya	28	3.05	0.33					
	Makine	122	3.02	0.40					
	Mekatronik	40	3.04	0.36					
	Metalurji	52	3.08	0.39					
	Toplam	683	3.02	0.40	.009				
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Bilgisayar	118	2.94	0.46	G. Arası	1.499	0.167	0.765	0.649
	Biyomüh.	57	3.01	0.50	Grup İçi	146.467	0.218		
	Çevre	49	3.09	0.50	Toplam	147.965			
	Elektrik	103	3.05	0.47	Eta-Kare				
	İnşaat	102	3.01	0.45					
	Jeoloji	12	3.09	0.43					
	Kimya	28	3.06	0.33					
	Makine	122	3.01	0.48					
	Mekatronik	40	2.97	0.43					
	Metalurji	52	3.08	0.45					
	Toplam	683	3.02	0.46	.010				

Tablo 16'nın devamı

Dil Dersine Yönelik İlgisi	Bilgisayar	118	2.66	0.71	G. Arası	4.833	0.537		
	Biyomüh.	57	2.60	0.65	Grup İçi	360.841	0.536		
	Çevre	49	2.63	0.74	Toplam	365.674			
	Elektrik	103	2.66	0.76					
	İnşaat	102	2.68	0.74					
	Jeoloji	12	2.97	0.73	Eta-Kare			1.001	0.437
	Kimya	28	2.64	0.93					
	Makine	122	2.79	0.67	.013				
	Mekatronik	40	2.90	0.70					
	Metalurji	52	2.77	0.79					
Toplam		683	2.71	0.73					
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	Bilgisayar	118	3.32	0.71	G. Arası	6.986	0.776		
	Biyomüh.	57	3.39	0.69	Grup İçi	328.720	0.488		
	Çevre	49	3.29	0.64	Toplam	335.707			
	Elektrik	103	3.47	0.62					
	İnşaat	102	3.39	0.76	Eta-Kare				
	Jeoloji	12	2.94	0.87				1.589	0.114
	Kimya	28	3.45	0.64	.021				
	Makine	122	3.31	0.72					
	Mekatronik	40	3.62	0.51					
	Metalurji	52	3.39	0.76					
Toplam		683	3.38	0.70					

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygısı ölçeğinin tamamı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı alt boyutlarında öğrenim hakkı kazandıkları bölüme göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır ($p>.05$). Hesaplanan eta-kare etki büyüklükleri de bölümün yabancı dil ders kaygısına yönelik görüşler üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisinin olmadığı yönündedir.

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları da tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya ilişkin sonuçlar tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Bölüme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Bölüm	N	$\bar{x}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Bilgisayar	118	2.65	0.50	G. Arası	5.636	0.626		
	Biyomüh.	57	2.52	0.34	Grup İçi	163.999	0.244		
	Çevre	49	2.69	0.51	Toplam	169.635			
	Elektrik	103	2.67	0.45					
	İnşaat	102	2.73	0.50				2.570	.007
	Jeoloji	12	3.02	0.48					
	Kimya	28	2.78	0.62					
	Makine	122	2.80	0.47					
	Mekatronik	40	2.74	0.56	Eta-Kare				
	Metalurji	52	2.81	0.53	.033				
Toplam		683	2.71	0.49					
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Bilgisayar	118	2.48	0.83	G. Arası	15.563	1.729		
	Biyomüh.	57	2.32	0.65	Grup İçi	473.484	0.704		
	Çevre	49	2.63	0.81	Toplam	489.047			
	Elektrik	103	2.57	0.81					
	İnşaat	102	2.70	0.84				2.458	.009
	Jeoloji	12	3.18	0.66					
	Kimya	28	2.79	1.12					
	Makine	122	2.75	0.80					
	Mekatronik	40	2.68	0.94	Eta-Kare				
	Metalurji	52	2.71	0.94	.032				
Toplam		683	2.63	0.84					
Bireysel Anlam	Bilgisayar	118	2.81	0.54	G. Arası	3.189	0.354		
	Biyomüh.	57	2.71	0.55	Grup İçi	176.021	0.262		
	Çevre	49	2.94	0.48	Toplam	179.210			
	Elektrik	103	2.73	0.51					
	İnşaat	102	2.84	0.50				1.355	0.205
	Jeoloji	12	3.00	0.42					
	Kimya	28	2.75	0.44					
	Makine	122	2.76	0.49					
	Mekatronik	40	2.78	0.52	Eta-Kare				
	Metalurji	52	2.88	0.49	.018				
Toplam		683	2.80	0.51					

Tablo 17'nin devamı

İsteksizlik	Bilgisayar	118	2.72	0.51	G. Arası	3.639	0.404	1.842	0.058
	Biyomüh.	57	2.58	0.38	Grup İçi	147.755	0.220		
	Çevre	49	2.66	0.50	Toplam	151.394			
	Elektrik	103	2.70	0.42					
	İnşaat	102	2.69	0.42					
	Jeoloji	12	2.83	0.69					
	Kimya	28	2.70	0.52	Eta-Kare				
	Makine	122	2.83	0.48					
	Mekatronik	40	2.69	0.45	.024				
	Metalurji	52	2.83	0.46					
Toplam		683	2.73	0.47					
Önem	Bilgisayar	118	2.90	0.85	G. Arası	3.957	0.440	0.649	0.755
	Biyomüh.	57	2.89	0.86	Grup İçi	455.891	0.677		
	Çevre	49	2.76	0.84	Toplam	459.848			
	Elektrik	103	2.93	0.75					
	İnşaat	102	2.92	0.89					
	Jeoloji	12	3.08	0.59					
	Kimya	28	3.01	0.95	Eta-Kare				
	Makine	122	2.95	0.76					
	Mekatronik	40	3.11	0.80	.009				
	Metalurji	52	3.03	0.78					
Toplam		683	2.94	0.82					

Yabancı dil dersine yönelik tutum ölçeğinin bireysel anlam, isteksizlik ve önem boyutları ile bölümleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, katılımcıların İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bu görüş farkının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 18. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklükleri ölçeğin bütünü ve alt boyutları açısından bölüm değişkeninin öğrenci görüşleri üzerinde önemli düzeyde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 18. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve öğrenmeye yönelik tutum alt boyutunun Tukey Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Biyomühendislik	Bilgisayar	-0.132	0.06	0.875
		Çevre	-0.170	0.08	0.915
		Elektrik	-0.154	0.06	0.537
		İnşaat	-0.215	0.06	0.074
		Jeoloji	-0.503	0.14	0.174
		Kimya	-0.257	0.12	0.895
		Makine	-0.285*	0.06	0.000
		Mekatronik	-0.222	0.10	0.752
		Metalurji	-0.290	0.08	0.053
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Biyomühendislik	Bilgisayar	-0.164	0.11	1.000
		Çevre	-0.308	0.14	0.812
		Elektrik	-0.247	0.11	0.830
		İnşaat	-0.377	0.12	0.088
		Jeoloji	-0.862*	0.20	0.037
		Kimya	-0.470	0.22	0.892
		Makine	-0.434*	0.11	0.008
		Mekatronik	-0.359	0.17	0.848
		Metalurji	-0.391	0.15	0.477

Tukey Testi sonuçlarına göre, makine mühendisliğini kazanan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenmeye yönelik tutum düzeyleri biyomühendislik bölümünü kazanan öğrencilerden daha yüksektir. Benzer şekilde Jeoloji mühendisliğini kazanan öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin biyomühendislik bölümünü kazanan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akademik öz-yeterlik ölçeğinin öğrenim hakkı kazanılan mühendislik programına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Akademik Öz-yeterliğe Yönelik Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Akademik Öz-Yeterlilik	Bilgisayar	118	3.68	0.52	G. Arası	1.236	0.137		
	Biyomüh.	57	3.60	0.46	Grup İçi	181.454	0.270		
	Çevre	49	3.68	0.52	Toplam	182.690			
	Elektrik	103	3.70	0.57					
	İnşaat	102	3.65	0.49					
	Jeoloji	12	3.45	0.41				0.510	0.868
	Kimya	28	3.72	0.62					
	Makine	122	3.65	0.50					
	Mekatronik	40	3.71	0.58					
	Metalurji	52	3.63	0.43					
Toplam		683	3.66	0.51					
Sosyal Statü	Bilgisayar	118	3.69	0.67	G. Arası	3.461	0.385		
	Biyomüh.	57	3.49	0.61	Grup İçi	295.140	0.439		
	Çevre	49	3.70	0.67	Toplam	298.601			
	Elektrik	103	3.70	0.72					
	İnşaat	102	3.59	0.65					
	Jeoloji	12	3.51	0.80				0.877	0.546
	Kimya	28	3.66	0.70					
	Makine	122	3.70	0.62					
	Mekatronik	40	3.75	0.69					
	Metalurji	52	3.64	0.58					
Toplam		683	3.66	0.66					
Bilişsel Uygulamalar	Bilgisayar	118	3.68	0.53	G. Arası				
	Biyomüh.	57	3.66	0.50	Grup İçi				
	Çevre	49	3.70	0.54	Toplam				
	Elektrik	103	3.71	0.59					
	İnşaat	102	3.69	0.50					
	Jeoloji	12	3.36	0.45					
	Kimya	28	3.74	0.65					
	Makine	122	3.62	0.56					
	Mekatronik	40	3.69	0.65					
	Metalurji	52	3.60	0.56					
Toplam		683	3.67	0.55					

Tablo 19'un devamı

Teknik Beceriler	Bilgisayar	118	3.64	0.63	G. Arası	2.158	0.240	Eta-Kare .006	0.774 0.641
	Biyomüh.	57	3.64	0.66	Grup İçi	208.576	0.310		
	Çevre	49	3.54	0.63	Toplam	210.734			
	Elektrik	103	3.64	0.70					
	İnşaat	102	3.59	0.66					
	Jeoloji	12	3.70	0.66					
	Kimya	28	3.74	0.67					
	Makine	122	3.65	0.58					
	Mekatronik	40	3.73	0.76					
	Metalurji	52	3.71	0.62					
Toplam		683	3.64	0.65					

Tablodaki varyans analizi sonuçlarına göre Akademik öz-yeterlik ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarına yönelik öğrenci görüşleri arasında öğrenim hakkı kazanılan mühendislik programına göre anlamlı düzeyde görüş farkı yoktur. Tablodaki etki büyüklükleri bütün boyutlarda bölümün öğrencilerin Akademik öz-yeterlik ölçeğine yönelik görüşleri üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisinin olmadığı yönündedir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı bilişsel farkındalıkları açısından hazırlık sınıfı öğrencilerini öğrenim hakkı kazandıkları mühendislik programına göre değerlendirmektir. Bu alt amaca yönelik bulgular Tablo 20'deki gibidir.

Tablo 20. Bilişsel Farkındalığa Yönelik Görüşlerin Bölüme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bilişstü Farkındalık	Bilgisayar	118	3.43	0.51	G. Arası	1.597	0.177	Eta-Kare .009	0.415 0.928
	Biyomüh.	57	3.51	0.65	Grup İçi	287.968	0.428		
	Çevre	49	3.45	0.66	Toplam	289.564			
	Elektrik	103	3.43	0.57					
	İnşaat	102	3.37	0.53					
	Jeoloji	12	3.46	0.70					
	Kimya	28	3.48	0.58					
	Makine	122	3.36	0.57					
	Mekatronik	40	3.56	0.54					
	Metalurji	52	3.39	0.59					
Toplam		683	3.42	0.57					

Tablo 20'nin devamı

Bilgi Yönetme	Bilgisayar	118	3.71	0.59	G. Arası	2.002	0.222	0.673	0.734
	Biyomüh.	57	3.79	0.69	Grup İçi	222.333	0.330		
	Çevre	49	3.69	0.65	Toplam	224.335			
	Elektrik	103	3.65	0.65					
	İnşaat	102	3.72	0.63					
	Jeoloji	12	3.72	0.89					
	Kimya	28	3.84	0.69	Eta-Kare				
	Makine	122	3.65	0.68					
	Mekatronik	40	3.85	0.57	.009				
	Metalurji	52	3.64	0.63					
Toplam		683	3.70	0.64					
Planlama	Bilgisayar	118	3.45	0.62	G. Arası	2.661	0.296	0.698	0.711
	Biyomüh.	57	3.48	0.76	Grup İçi	284.941	0.423		
	Çevre	49	3.48	0.73	Toplam	287.602			
	Elektrik	103	3.40	0.63					
	İnşaat	102	3.41	0.63					
	Jeoloji	12	3.48	0.79					
	Kimya	28	3.42	0.73	Eta-Kare				
	Makine	122	3.36	0.70					
	Mekatronik	40	3.55	0.62	.006				
	Metalurji	52	3.37	0.67					
Toplam		683	3.42	0.67					
İzleme	Bilgisayar	118	3.28	0.64	G. Arası	1.721	0.191	0.420	0.925
	Biyomüh.	57	3.37	0.68	Grup İçi	306.248	0.455		
	Çevre	49	3.37	0.73	Toplam	307.969			
	Elektrik	103	3.34	0.60					
	İnşaat	102	3.14	0.61					
	Jeoloji	12	3.45	0.78					
	Kimya	28	3.33	0.63	Eta-Kare				
	Makine	122	3.27	0.63					
	Mekatronik	40	3.47	0.73	.017				
	Metalurji	52	3.30	0.64					
Toplam		683	3.30	0.65					

Tablo 20'nin devamı

Değerlendirme	Bilgisayar	118	3.36	0.74	G. Arası	4.960	0.551		
	Biyomüh.	57	3.47	0.84	Grup İçi	285.268	0.424		
	Çevre	49	3.31	0.82	Toplam	290.228			
	Elektrik	103	3.37	0.81					
	İnşaat	102	3.33	0.74				1.300	0.233
	Jeoloji	12	3.16	0.93					
	Kimya	28	3.41	0.73					
	Makine	122	3.22	0.75	Eta-Kare				
	Mekatronik	40	3.41	0.69					
	Metalurji	52	3.32	0.77					
	Toplam	683	3.33	0.77					

Tablodaki varyans analizi sonuçlarına göre Bilişsel farkındalık ölçeğinin bütünü ve alt boyutlarına yönelik öğrenci görüşleri arasında öğrenim hakkı kazanılan mühendislik programına göre anlamlı düzeyde görüş farkı yoktur. Tablodaki etki büyüklükleri bütün boyutlarda bölümün öğrencilerin Bilişsel farkındalık ölçeğine yönelik görüşleri üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisinin olmadığı yönündedir.

Bölüm değişkeni açısından yapılan son karşılaştırma öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarına yöneliktir. Öğrencilerin akademik başarılarının bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 21. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 21. Bölüme Göre Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	İnşaat	Bilgisayar	7.082*	2.09	0.038
		Biyomüh.	7.932*	2.26	0.029
		Çevre	15.087*	2.88	0.000
		Elektrik	9.098*	2.23	0.003
		Jeoloji	27.607	6.67	0.061
		Kimya	15.643*	4.12	0.026
		Makine	17.099*	2.25	0.000
		Mekatronik	15.407*	4.08	0.019
		Metalurji	21.992*	3.26	0.000

Tukey testine göre inşaat mühendisi olan kişilerin akademik başarı düzeyleri bilgisayar, biyomühendislik, çevre, elektrik, kimya, makine, mekatronik ve metalurji mühendisi olan kişilerden daha yüksek olduğu belirlenmektedir ($p<.05$).

4.1.3.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Katılımcıların yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı ile mezun olunan okul türü arasındaki ilişki “*Tek Yönlü ANOVA Analizi*”ne göre analiz edilmiştir.

Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 22’de belirtilmiştir.

Tablo 22. Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Yabancı Dil Kaygısı	Fen Lisesi	2	2.56	0.26	G. Arası	3.356	0.671	4.255	0.001
	A./A. Ö.L.	217	2.94	0.41	Grup İçi	106.802	0.158		
	Süper Lise	6	2.77	0.46	Toplam	110.158			
	Genel lise	358	3.08	0.38	Eta-Kare .030				
	T/M/AML	82	3.03	0.40					
	Diğer	18	2.98	0.34					
Toplam		683	3.02	0.40					

Tablo 22'nin devamı

Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Fen Lisesi	2	2.44	0.31	G. Arası	6.487	1.297	6.208	0.000
	A./A. Ö.L.	217	2.90	0.46	Grup İçi	141.479	0.209		
	Süper Lise	6	2.73	0.51	Toplam	147.965			
	Genel lise	358	3.09	0.45	Eta-Kare .044				
	T/M/AML	82	3.02	0.46					
	Diğer	18	3.02	0.36					
Toplam		683	3.02	0.46					

Dil Dersine Yönelik İlgi	Fen Lisesi	2	2.66	0.00	G. Arası	0.402	0.080	0.149	0.980
	A./A. Ö.L.	217	2.72	0.75	Grup İçi	365.272	0.540		
	Süper Lise	6	2.88	1.06	Toplam	365.674			
	Genel lise	358	2.70	0.72	Eta-Kare .001				
	T/M/AML	82	2.71	0.72					
	Diğer	18	2.61	0.65					
Toplam		683	2.71	0.73					

Yabancılarla Konuşma Kaygısı	Fen Lisesi	2	3.16	0.23	G. Arası	3.729	0.746	1.521	0.181
	A./A. Ö.L.	217	3.45	0.70	Grup İçi	331.977	0.490		
	Süper Lise	6	2.94	0.49	Toplam	335.707			
	Genel lise	358	3.36	0.69	Eta-Kare .011				
	T/M/AML	82	3.36	0.74					
	Diğer	18	3.11	0.65					
Toplam		683	3.38	0.70					

Tablo 22.'de, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygısı ölçeği ve alt boyutlarına yönelik görüşleri mezun oldukları lise türü değişkeni açısından karşılaştırıldığında ölçeğin öğrencilerin dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı boyutları ile mezun oldukları okul türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir

farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısının mezun olunan okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Ayrıca, tablodaki etki büyüklükleri, dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı boyutlarında okul türünün öğrencilerin görüşleri üzerinde önemli sayılabilecek bir etkisinin olmadığı yönündedir. Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda mezun olunan okul türü dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 23. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 23. Yabancı dil kaygısı-Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Yabancı Dil Kaygısı	Anadolu / Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	0.384	0.28	0.749
		Süper Lise	0.169	0.16	0.907
		Genel lise	-0.136*	0.03	0.001
		Teknik / Meslek Anadolu	-0.083	0.05	0.590
		Diğer	-0.038	0.09	0.999
		Fen Lisesi	0.456	0.32	0.724
		Süper Lise	0.169	0.18	0.948
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Anadolu / Anadolu Öğretmen Lisesi	Genel lise	-0.198*	0.03	0.000
		Teknik / Meslek Anadolu	-0.125	0.05	0.279
		Anadolu	-0.126	0.11	0.868
		Diğer	-0.126	0.11	0.868
		Diğer	-0.126	0.11	0.868

Tablo 23’e göre, genel lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısı düzeyleri anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan kişilerden daha yüksektir.

Yabancı dile yönelik tutum ve boyutlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24. Yabancı dile yönelik tutum ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Fen Lisesi	2	2.23	0.70	G. Arası	0.615	0.123	0.493	0.782
	A./A. Ö.L.	217	2.72	0.48	Grup İçi	169.019	0.250		
	Süper Lise	6	2.69	0.60	Toplam	169.635			
	Genel lise	358	2.71	0.49	Eta-Kare .004				
	T/M/AML	82	2.74	0.54					
	Diğer	18	2.66	0.49					
Toplam		683	2.71	0.49					
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Fen Lisesi	2	1.56	0.79	G. Arası	2.939	0.588	0.819	0.537
	A./A. Ö.L.	217	2.65	0.83	Grup İçi	486.108	0.718		
	Süper Lise	6	2.45	1.03	Toplam	489.047			
	Genel lise	358	2.61	0.83	Eta-Kare .006				
	T/M/AML	82	2.68	0.91					
	Diğer	18	2.60	0.91					
Toplam		683	2.63	0.84					
Bireysel Anlam	Fen Lisesi	2	3.50	1.41	G. Arası	2.594	0.519	1.988	0.078
	A./A. Ö.L.	217	2.76	0.44	Grup İçi	176.616	0.261		
	Süper Lise	6	2.50	0.44	Toplam	179.210			
	Genel lise	358	2.82	0.53	Eta-Kare .014				
	T/M/AML	82	2.82	0.56					
	Diğer	18	2.63	0.37					
Toplam		683	2.80	0.51					

Tablo 24'ün devamı

İsteksizlik	Fen Lisesi	2	2.50	0.50	G. Arası	1.117	0.223	1.006	0.413
	A./A. Ö.L.	217	2.72	0.43	Grup İçi	150.278	0.222		
	Süper Lise	6	3.04	0.66	Toplam	151.394			
	Genel lise	358	2.72	0.47	Eta-Kare .007				
	T/M/AML	82	2.77	0.52					
	Diğer	18	2.62	0.42					
Toplam		683	2.73	0.47					

Önem	Fen Lisesi	2	2.75	0.35	G. Arası	2.913	0.583	0.863	0.505
	A./A. Ö.L.	217	2.97	0.84	Grup İçi	456.935	0.675		
	Süper Lise	6	2.58	1.06	Toplam	459.848			
	Genel lise	358	2.95	0.79	Eta-Kare .006				
	T/M/AML	82	2.80	0.76					
	Diğer	18	3.05	1.10					
Toplam		683	2.94	0.82					

Tablo 24.'ten anlaşıldığı üzere, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve alt boyutları olan öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik ve önem düzeyleri ile mezun olunan okul türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Akademik öz-yeterlik ve boyutlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25. Akademik öz-yeterlik ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Akademik Öz-Yeterlilik	Fen Lisesi	2	3.93	0.77	G. Arası	4.234	0.847	3.213	0.007
	A./A. Ö.L.	217	3.75	0.51	Grup İçi	178.456	0.264		
	Süper Lise	6	3.75	0.37	Toplam	182.690			
	Genel lise	358	3.59	0.51	Eta-Kare .023				
	T/M/AML	82	3.69	0.51					
	Diğer	18	3.85	0.43					
Toplam		683	3.69	0.51					
Sosyal Statü	Fen Lisesi	2	3.95	1.20	G. Arası	13.053	2.611	6.189	0.000
	A./A. Ö.L.	217	3.83	0.63	Grup İçi	285.548	0.422		
	Süper Lise	6	3.95	0.59	Toplam	298.601			
	Genel lise	358	3.53	0.66	Eta-Kare .044				
	T/M/AML	82	3.70	0.60					
	Diğer	18	3.85	0.62					
Toplam		683	3.66	0.66					
Bilişsel Uygulamalar	Fen Lisesi	2	3.97	0.48	G. Arası	1.939	0.388	1.257	0.281
	A./A. Ö.L.	217	3.72	0.55	Grup İçi	208.795	0.308		
	Süper Lise	6	3.59	0.50	Toplam	210.734			
	Genel lise	358	3.62	0.56	Eta-Kare .009				
	T/M/AML	82	3.68	0.55					
	Diğer	18	3.83	0.40					
Toplam		683	3.67	0.55					
Teknik Beceriler	Fen Lisesi	2	3.75	1.06	G. Arası	4.652	0.930	2.211	0.052
	A./A. Ö.L.	217	3.69	0.66	Grup İçi	284.912	0.421		
	Süper Lise	6	4.00	0.54	Toplam	289.564			
	Genel lise	358	3.58	0.64	Eta-Kare .016				
	T/M/AML	82	3.74	0.63					
	Diğer	18	3.90	0.62					
Toplam		683	3.64	0.65					

Tablo 25.’te, öğrencilerin bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler düzeyleri ile mezun olunan okul türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik ve sosyal statü düzeyleri mezun olunan okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$).

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda mezun olunan okul türü dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 26. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 26. Akademik öz-yeterlilik Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Öz-Yeterlilik	Anadolu / Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	-0.186	0.36	0.996
		Süper Lise	-0.0001	0.21	1.000
		Genel lise	0.155*	0.04	0.006
		Teknik / Meslek / Anadolu	0.055	0.06	0.962
		Diğer	-0.097	0.12	0.971
Sosyal Statü	Anadolu / Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	-0.119	0.46	1.000
		Süper Lise	-0.119	0.26	0.998
		Genel lise	0.291*	0.05	0.000
		Teknik / Meslek / Anadolu	0.122	0.08	0.694
		Diğer	-0.024	0.15	1.000

Tablo 26.’da, anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan kişilerin akademik öz-yeterlilik ve sosyal statü düzeylerinin genel lise mezunu olan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

Biliştü farkındalık ve boyutlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 27’de belirtilmiştir.

Tablo 27. Bilişüstü farkındalık ve boyutlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bilişüstü Farkındalık	Fen Lisesi	2	4.13	0.26	G. Arası	3.457	0.691	2.119	0.061
	A./A. Ö.L.	217	3.43	0.55	Grup İçi	220.878	0.326		
	Süper Lise	6	4.02	0.53	Toplam	224.335			
	Genel lise	358	3.40	0.57	Eta-Kare .015				
	T/M/AML	82	3.45	0.55					
	Diğer	18	3.47	0.66					
Toplam		683	3.42	0.57					
Bilgi Yönetme	Fen Lisesi	2	4.25	0.35	G. Arası	1.475	0.295	0.698	0.625
	A./A. Ö.L.	217	3.70	0.63	Grup İçi	286.127	0.423		
	Süper Lise	6	4.08	0.51	Toplam	287.602			
	Genel lise	358	3.69	0.66	Eta-Kare .005				
	T/M/AML	82	3.70	0.67					
	Diğer	18	3.73	0.62					
Toplam		683	3.70	0.64					
Planlama	Fen Lisesi	2	4.20	0.28	G. Arası	5.264	1.053	2.355	0.039
	A./A. Ö.L.	217	3.47	0.63	Grup İçi	302.705	0.447		
	Süper Lise	6	4.00	0.59	Toplam	307.969			
	Genel lise	358	3.36	0.68	Eta-Kare .017				
	T/M/AML	82	3.50	0.63					
	Diğer	18	3.43	0.80					
Toplam		683	3.42	0.67					
İzleme	Fen Lisesi	2	3.91	0.11	G. Arası	5.218	1.044	2.479	0.031
	A./A. Ö.L.	217	3.30	0.63	Grup İçi	285.010	0.421		
	Süper Lise	6	4.11	0.51	Toplam	290.228			
	Genel lise	358	3.27	0.65	Eta-Kare .018				
	T/M/AML	82	3.34	0.64					
	Diğer	18	3.38	0.70					
Toplam		683	3.30	0.65					

Tablo 27'nin devamı

Değerlendirme	Fen Lisesi	2	4.25	0.35	G. Arası	3.538	0.708	1.185	0.315
	A./A. Ö.L.	217	3.32	0.74	Grup İçi	404.282	0.597		
	Süper Lise	6	3.87	0.81	Toplam	407.820			
	Genel lise	358	3.34	0.78	Eta-Kare .009				
	T/M/AML	82	3.30	0.78					
	Diğer	18	3.37	0.81					
Toplam		683	3.33	0.77					

Tablo 27.'de, öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve boyutları olan bilgi yönetme ve değerlendirme düzeyleri ile mezun olunan okul türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencilerin planlama ve izleme düzeyleri mezun olunan okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda mezun olunan okul türü dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 28. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 28. Bilişüstü farkındalık Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
İzleme	Süper Lise	Diğer	-0.097	0.12	0.971
		Fen Lisesi	0.194	0.52	0.999
		A / AÖL	0.810*	0.26	0.031
		Genel lise	0.835*	0.26	0.022
		Teknik / Meslek / Anadolu	0.767	0.27	0.059
		Diğer	0.722	0.30	0.172

Tablo 28'den anlaşıldığı üzere, Süper lise mezunu olan kişilerin izleme düzeyleri anadolu / anadolu öğretmen lisesi ve genel lise mezunu olan kişilerden daha yüksektir

($p < 0.05$). Ancak, planlama düzeyi incelendiğinde mezun olunan okul türü grupları arasında istatistiki bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Yabancı dilde akademik başarının mezun olunan lise türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 29. Yabancı dilde akademik başarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Akademik Başarı	Fen Lisesi	2	86.0	14.1	G. Arası	10136.5	2027.3	5.582	0.000
	A/A. Ö.L.	217	72.3	17.6	Grup İçi	245892.3	363.2		
	Süper Lise	6	62.8	20.8	Toplam	256028.9			
	Genel lise	358	64.6	19.3	Eta-Kare .040				
	T/M/AML	82	63.6	21.6					
	Diğer	18	64.7	16.1					
Toplam		683	67.0	19.3					

Tablo 29’a göre, öğrencilerin yabancı dilde akademik başarı düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 30. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 30. Yabancı dilde akademik başarı Mezun Olunan Okul Türüne Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Akademik Başarı	Anadolu / Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Lisesi	-13.631	13.53	0.916
		Süper Lise	9.535	7.88	0.833
		Genel lise	7.762*	1.63	0.000
	Teknik / Meslek Anadolul				
			8.710*	2.47	0.006
		Diğer	7.590	4.67	0.583

Tablo 30'a göre, anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan kişilerin akademik başarı düzeylerinin genel lise mezunu olan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır. Ayrıca, anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan kişilerin akademik başarı düzeyleri teknik / meslek anadolu lisesi mezunu olan kişilerden daha yüksektir.

4.1.3.4. Öğretim Türüne Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı ile öğretim türü arasındaki ilişki "*Bağımsız Gruplar t Testi*"ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 31.'de verilmektedir.

Tablo 31. Öğretim Türüne Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Öğretim Türü	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	P	Eta-Kare (η^2)
Yabancı Dil Kaygısı	1. Öğretim	416	3.02	0.41	4.327	-0.091	0.928	0.000
	2. Öğretim	267	3.02	0.38				
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	1. Öğretim	416	3.01	0.48	3.489	-0.092	0.926	0.000
	2. Öğretim	267	3.02	0.44				
Dil Dersine Yönelik İlgi	1. Öğretim	416	2.67	0.71	1.015	-1.546	0.123	0.003
	2. Öğretim	267	2.76	0.75				
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	1. Öğretim	416	3.41	0.71	0.852	1.570	0.117	0.004
	2. Öğretim	267	3.32	0.68				
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	1. Öğretim	416	2.70	0.50	0.654	-1.125	0.261	0.002
	2. Öğretim	267	2.74	0.48				

Tablo 31'in devamı

Öğrenmeye	1. Öğretim	416	2.59	0.84	0.053	-1.338	0.181	0.003
Yönelik Tutum	2. Öğretim	267	2.68	0.84				
Bireysel Anlam	1. Öğretim	416	2.80	0.53	1.411	0.324	0.746	0.000
	2. Öğretim	267	2.79	0.47				
İsteksizlik	1. Öğretim	416	2.71	0.46	0.009	-1.234	0.217	0.002
	2. Öğretim	267	2.75	0.47				
Önem	1. Öğretim	416	2.97	0.81	0.002	1.306	0.192	0.002
	2. Öğretim	267	2.88	0.82				
Akademik Öz-Yeterlilik	1. Öğretim	416	3.65	0.50	1.753	-1.048	0.295	0.002
	2. Öğretim	267	3.69	0.53				
Sosyal Statü	1. Öğretim	416	3.64	0.63	2.130	-1.018	0.309	0.002
	2. Öğretim	267	3.69	0.69				
Bilişsel Uygulamalar	1. Öğretim	416	3.66	0.55	0.422	-0.693	0.489	0.001
	2. Öğretim	267	3.69	0.56				
Teknik Beceriler	1. Öğretim	416	3.61	0.67	4.194	-1.506	0.133	0.003
	2. Öğretim	267	3.69	0.61				
Bilişüstü Farkındalık	1. Öğretim	416	3.40	0.56	0.008	1.525	0.128	0.003
	2. Öğretim	267	3.47	0.57				
Bilgi Yönetme	1. Öğretim	416	3.68	0.64	0.238	-1.444	0.149	0.003
	2. Öğretim	267	3.75	0.65				
Planlama	1. Öğretim	416	3.39	0.67	0.001	-1.544	0.123	0.003
	2. Öğretim	267	3.47	0.67				
İzleme	1. Öğretim	416	3.28	0.64	0.083	-1.056	0.291	0.002
	2. Öğretim	267	3.33	0.66				
Değerlendirme	1. Öğretim	416	3.31	0.76	0.453	-1.147	0.252	0.002
	2. Öğretim	267	3.38	0.79				
Akademik Başarı	1. Öğretim	416	67.5	19.9	1.903	0.958	0.338	0.001
	2. Öğretim	267	66.1	18.5				

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı, ingilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem, akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık, bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme ve akademik başarı düzeyleri ile öğretim

türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. ($p>0.05$). Tablodaki verilen etki büyüklükleri de bunu göstermektedir.

4.1.3.5. Yurtdışına Çıkma Durumuna Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı ile yurtdışına çıkma arasındaki ilişki “*Bağımsız Gruplar t Testi*”ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 32.’de verilmektedir.

Tablo 32. Yurtdışına Çıkma Durumuna Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Yurtdışına Çıkma	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	P	Eta-Kare (η^2)
Yabancı Dil Kaygısı	Evet	64	2.94	0.36	0.263	-	0.085	0.004
	Hayır	619	3.03	0.40		1.727		
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Evet	64	2.91	0.44	0.004	-	0.061	0.005
	Hayır	619	3.03	0.46		1.875		
Dil Dersine Yönelik İlgi	Evet	64	2.66	0.77	0.041	-	0.599	0.000
	Hayır	619	2.71	0.72		0.526		
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	Evet	64	3.39	0.69	0.250	0.102	0.919	0.000
	Hayır	619	3.38	0.70				
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Evet	64	2.77	0.58	2.603	0.998	0.319	0.000
	Hayır	619	2.71	0.48				
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Evet	64	2.73	0.96	1.959	1.018	0.309	0.002
	Hayır	619	2.62	0.83				
Bireysel Anlam	Evet	64	2.79	0.53	0.038	-	0.910	0.000
	Hayır	619	2.80	0.51		0.114		
İsteksizlik	Evet	64	2.75	0.52	1.888	0.389	0.697	0.000
	Hayır	619	2.72	0.46				

Tablo 32'nin devamı								
Önem	Evet	64	3.02	0.86	0.010	0.847	0.398	0.001
	Hayır	619	2.93	0.81				
Akademik Öz-Yeterlilik	Evet	64	3.81	0.48	0.289	2.406	0.016	0.008
	Hayır	619	3.65	0.51				
Sosyal Statü	Evet	64	3.90	0.62	0.021	3.055	0.002	0.014
	Hayır	619	3.64	0.66				
Bilişsel Uygulamalar	Evet	64	3.75	0.53	0.392	1.228	0.220	0.002
	Hayır	619	3.66	0.55				
Teknik Beceriler	Evet	64	3.88	0.60	0.662	3.048	0.002	0.013
	Hayır	619	3.62	0.65				
Bilişüstü Farkındalık	Evet	64	3.52	0.52	0.743	1.409	0.159	0.003
	Hayır	619	3.41	0.57				
Bilgi Yönetme	Evet	64	3.82	0.64	0.006	1.492	0.136	0.003
	Hayır	619	3.69	0.64				
Planlama	Evet	64	3.59	0.59	1.886	2.073	0.039	0.006
	Hayır	619	3.41	0.67				
İzleme	Evet	64	3.40	0.57	0.821	1.324	0.186	0.003
	Hayır	619	3.29	0.65				
Değerlendirme	Evet	64	3.32	0.76	0.116	-	0.833	0.000
	Hayır	619	3.34	0.77				
Akademik Başarı	Evet	64	69.4	18.1	1.251	1.053	0.293	0.002
	Hayır	619	66.7	19.4				

Tablo 32'ye göre, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem, bilişsel uygulama, bilişüstü farkındalık, bilgi yönetme, izleme, değerlendirme ve akademik başarı düzeyleri ile yurtdışına çıkma durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0.05$).

Ancak, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, teknik beceriler ve planlama düzeyleri yurtdışına çıkma durumuna göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bulgular incelendiğinde, yurtdışına çıkanların

akademik öz-yeterlik, sosyal statü, teknik beceriler ve planlama düzeylerinin yurtdışına çıkmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmektedir.

4.1.3.6. Algılanan Ekonomik Duruma Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki

Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı ile ekonomik durum arasındaki ilişki “*Tek Yönlü ANOVA Analizi*”ne göre analiz edilmiştir.

Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının algılanan ekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 33’te belirtilmiştir.

Tablo 33. Yabancı dil kaygısı ve boyutlarının ekonomik durum değişkenine göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Eko. Drm.	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Yabancı Dil Kaygısı	Düşük	58	3.16	0.41	G. Arası	1.481	0.741	4.633	0.010
	Orta	587	3.02	0.39	Grup İçi	108.677	0.160		
	Yüksek	38	2.92	0.41	Toplam	110.158			
Toplam		683	3.02	0.40	Eta-Kare (η^2) = 0.013				
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Düşük	58	3.18	0.45	G. Arası	2.791	1.396	6.537	0.002
	Orta	587	3.01	0.46	Grup İçi	145.174	0.213		
	Yüksek	38	2.84	0.46	Toplam	147.965			
Toplam		683	3.02	0.46	Eta-Kare (η^2) = 0.019				
Dil Dersine Yönelik İlgi	Düşük	58	2.62	0.83	G. Arası	0.968	0.484	0.903	0.406
	Orta	587	2.71	0.73	Grup İçi	364.706	0.536		
	Yüksek	38	2.82	0.57	Toplam	365.674			
Toplam		683	2.71	0.73	Eta-Kare (η^2) = 0.003				
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	Düşük	58	3.52	0.79	G. Arası	1.673	0.836	1.703	0.183
	Orta	587	3.36	0.68	Grup İçi	334.034	0.491		
	Yüksek	38	3.45	0.76	Toplam	335.707			
Toplam		683	3.38	0.70	Eta-Kare (η^2) = 0.005				

Tablo 33.'e göre, öğrencilerin dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı düzeyleri ile ekonomik durum arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısı düzeylerinin ekonomik duruma göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda ekonomik durum dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Tablo 34. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 34. Yabancı dil kaygısı Ekonomik Duruma Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Eko. Drm. (I)	Eko. Drm. (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Yabancı Dil Kaygısı	Düşük	Orta	0.140*	0.05	0.030
		Yüksek	0.238*	0.08	0.012
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Düşük	Orta	0.174*	0.06	0.017
		Yüksek	0.340*	0.09	0.001

Analiz bulgularına göre, düşük ekonomik duruma sahip olan kişilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısı düzeyleri orta ekonomik duruma sahip olan kişilerden daha yüksektir. Aynı zamanda, düşük ekonomik duruma sahip olan kişilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısının yüksek ekonomik duruma sahip olan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır ($p>0.05$).

Yabancı dile yönelik tutum ve boyutlarının algılanan ekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 35'te belirtilmiştir.

Tablo 35. Yabancı dile yönelik tutum Ekonomik Duruma Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Eko. Drm.	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Düşük	58	2.80	0.55	G. Arası	0.443	0.222	0.890	0.411
	Orta	587	2.71	0.49	Grup İçi	169.195	0.249		
	Yüksek	38	2.71	0.51	Toplam	169.635			
	Toplam		683	2.71	0.49	Eta-Kare (η^2) = 0.003			
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Düşük	58	2.61	0.87	G. Arası	0.307	0.153	0.213	0.808
	Orta	587	2.62	0.83	Grup İçi	488.740	0.719		
	Yüksek	38	2.71	0.97	Toplam	489.047			
	Toplam		683	2.63	0.84	Eta-Kare (η^2) = 0.001			
Bireysel Anlam	Düşük	58	2.79	0.48	G. Arası	0.031	0.015	0.059	0.943
	Orta	587	2.80	0.51	Grup İçi	179.179	0.263		
	Yüksek	38	2.82	0.57	Toplam	179.210			
	Toplam		683	2.80	0.51	Eta-Kare (η^2) = 0.000			
İsteksizlik	Düşük	58	2.91	0.59	G. Arası	2.339	1.170	5.336	0.005
	Orta	587	2.71	0.45	Grup İçi	149.055	0.219		
	Yüksek	38	2.66	0.43	Toplam	151.394			
	Toplam		683	2.73	0.47	Eta-Kare (η^2) = 0.015			
Önem	Düşük	58	3.16	0.88	G. Arası	3.844	1.922	2.866	0.058
	Orta	587	2.92	0.80	Grup İçi	456.005	0.671		
	Yüksek	38	2.78	0.89	Toplam	459.848			
	Toplam		683	2.94	0.82	Eta-Kare (η^2) = 0.008			

Tablo 35.'te, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam ve önem düzeyleri ile ekonomik durum arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumun alt-boyutu olan isteksizlik düzeylerinin ekonomik duruma göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0.05$). Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda ekonomik durum dağılımının en azından bir grup için

diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Tablo 36. Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 36. İngilizce dersine yönelik tutum Ekonomik Duruma Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Eko. Drm. (I)	Eko. Drm. (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
İsteksizlik	Düşük	Orta	0.202*	0.06	0.005
		Yüksek	0.253	0.09	0.026

Analiz bulgularına göre, düşük ekonomik duruma sahip olan kişilerin yabancı dile yönelik tutum ölçeğinin bir alt-boyutu olan isteksizlik düzeyleri orta ekonomik duruma sahip olan kişilerden daha yüksektir ($p>0.05$).

Öğrencilerin akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarılarının algılanan ekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları Tablo 37’de belirtilmiştir:

Tablo 37. Öğrencilerin öz-yeterlilik, bilişüstü farkındalık ve akademik başarılarının Ekonomik Duruma Göre Farklılık Analizi

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Eko. Drm.	N	$\bar{X}$	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Akademik Öz-Yeterlilik	Düşük	58	3.66	0.56	G. Arası	1.401	0.700	2.627	0.073
	Orta	587	3.65	0.51	Grup İçi	181.290	0.267		
	Yüksek	38	3.85	0.51	Toplam	182.690			
Toplam		683	3.66	0.51	Eta-Kare (η^2) = 0.008				
Sosyal Statü	Düşük	58	3.67	0.63	G. Arası	3.670	1.835	4.231	0.015
	Orta	587	3.64	0.66	Grup İçi	294.931	0.434		
	Yüksek	38	3.96	0.63	Toplam	298.601			
Toplam		683	3.66	0.66	Eta-Kare (η^2) = 0.012				
Bilişsel Uygulamalar	Düşük	58	3.65	0.62	G. Arası	0.790	0.395	1.280	0.279
	Orta	587	3.66	0.55	Grup İçi	209.943	0.309		
	Yüksek	38	3.81	0.51	Toplam	210.734			
Toplam		683	3.67	0.55	Eta-Kare (η^2) = 0.004				

Tablo 37'nin devamı

Teknik Beceriler	Düşük	58	3.71	0.65	G. Arası	0.954	0.477	1.124	0.326
	Orta	587	3.63	0.65	Grup İçi	288.610	0.424		
	Yüksek	38	3.76	0.65	Toplam	289.564			
Toplam		683	3.64	0.65	Eta-Kare (η^2) = 0.003				
Bilişüstü Farkındalık	Düşük	58	3.42	0.57	G. Arası	0.022	0.011	0.034	0.967
	Orta	587	3.42	0.56	Grup İçi	224.313	0.330		
	Yüksek	38	3.45	0.65	Toplam	224.335			
Toplam		683	3.42	0.57	Eta-Kare (η^2) = 0.000				
Bilgi Yönetme	Düşük	58	3.69	0.60	G. Arası	0.014	0.007	0.016	0.984
	Orta	587	3.71	0.64	Grup İçi	287.588	0.423		
	Yüksek	38	3.69	0.78	Toplam	287.602			
Toplam		683	3.70	0.64	Eta-Kare (η^2) = 0.000				
Planlama	Düşük	58	3.40	0.64	G. Arası	0.332	0.166	0.367	0.693
	Orta	587	3.42	0.66	Grup İçi	307.637	0.452		
	Yüksek	38	3.51	0.80	Toplam	307.969			
Toplam		683	3.42	0.67	Eta-Kare (η^2) = 0.001				
İzleme	Düşük	58	3.31	0.68	G. Arası	0.111	0.056	0.130	0.878
	Orta	587	3.29	0.63	Grup İçi	290.117	0.427		
	Yüksek	38	3.35	0.80	Toplam	290.228			
Toplam		683	3.30	0.65	Eta-Kare (η^2) = 0.000				
Değerlendirme	Düşük	58	3.34	0.82	G. Arası	0.132	0.066	0.110	0.896
	Orta	587	3.34	0.76	Grup İçi	407.688	0.600		
	Yüksek	38	3.28	0.82	Toplam	407.820			
Toplam		683	3.33	0.77	Eta-Kare (η^2) = 0.000				
Akademik Başarı	Düşük	58	63.7	21.8	G. Arası	696.8	348.4	0.928	0.396
	Orta	587	67.3	19.1	Grup İçi	255332.1	375.4		
	Yüksek	38	66.5	19.4	Toplam	256028.9			
Toplam		683	67.0	19.3	Eta-Kare (η^2) = 0.003				

Tablo 37.'ye göre, öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve alt-boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık ve alt-boyutları olan bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme ve akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları ekonomik durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0.05$).

4.1.3.7. Türkçe ve İngilizce Dışında Başka Dil Bilme Durumuna Göre Oluşturulan Sınıflar Arasındaki Farklılıkların Araştırılması

Öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve boyutları (dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı), İngilizce dersine yönelik tutum ve boyutları (öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem), akademik öz-yeterlilik ve boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler), bilişüstü farkındalık ve boyutları (bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme) ve akademik başarı ile Türkçe ve İngilizce dışında başka dil bilme durumu arasındaki ilişki “Bağımsız Gruplar t Testi”ne göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 38.’de verilmektedir.

Tablo 38. Türkçe ve İngilizce Dışında Başka Dil Bilme Durumuna Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Başka Dil Bilme	N	$\bar{X}$	s.s.	F	t	P	Eta-Kare (η^2)
Yabancı Dil Kaygısı	Evet	183	3.01	0.41	2.125	-0.602	0.547	0.001
	Hayır	500	3.03	0.39				
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	Evet	183	2.97	0.48	0.878	-1.664	0.097	0.004
	Hayır	500	3.03	0.45				
Dil Dersine Yönelik İlgi	Evet	183	2.71	0.69	0.939	-0.047	0.963	0.000
	Hayır	500	2.71	0.74				
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	Evet	183	3.55	0.67	0.946	3.950	0.000	0.022
	Hayır	500	3.31	0.70				
İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Evet	183	2.72	0.50	0.019	0.054	0.957	0.000
	Hayır	500	2.71	0.49				
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Evet	183	2.61	0.84	0.006	-0.369	0.713	0.000
	Hayır	500	2.63	0.84				
Bireysel Anlam	Evet	183	2.79	0.54	0.287	-0.353	0.724	0.000
	Hayır	500	2.80	0.50				
İsteksizlik	Evet	183	2.76	0.50	2.402	1.084	0.279	0.002
	Hayır	500	2.71	0.45				

Tablo 38'in devamı									
Önem	Evet	183	2.93	0.86	1.229	-0.121	0.904	0.000	
	Hayır	500	2.94	0.80					
Akademik Öz-Yeterlilik	Evet	183	3.79	0.51	0.112	3.956	0.000	0.022	
	Hayır	500	3.62	0.51					
Sosyal Statü	Evet	183	3.83	0.64	0.344	4.013	0.000	0.023	
	Hayır	500	3.60	0.65					
Bilişsel Uygulamalar	Evet	183	3.78	0.55	0.101	3.137	0.002	0.014	
	Hayır	500	3.63	0.54					
Teknik Beceriler	Evet	183	3.76	0.64	0.225	2.959	0.003	0.013	
	Hayır	500	3.60	0.64					
Bilişüstü Farkındalık	Evet	183	3.53	0.56	0.036	2.821	0.005	0.012	
	Hayır	500	3.39	0.57					
Bilgi Yönetme	Evet	183	3.77	0.66	1.173	1.666	0.096	0.004	
	Hayır	500	3.68	0.64					
Planlama	Evet	183	3.52	0.65	0.102	2.374	0.018	0.008	
	Hayır	500	3.39	0.67					
İzleme	Evet	183	3.41	0.63	0.001	2.833	0.005	0.012	
	Hayır	500	3.26	0.65					
Değerlendirme	Evet	183	3.45	0.73	1.335	2.364	0.018	0.008	
	Hayır	500	3.29	0.78					
Akademik Başarı	Evet	183	66.0	20.2	1.763	-0.744	0.457	0.001	
	Hayır	500	67.3	19.0					

Tablo 38.'de, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem, bilgi yönetme ve akademik başarı düzeyleri ile Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilme durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Ancak, öğrencilerin yabancılarla konuşma kaygısı, akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, bilişsel uygulama, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirme düzeyleri Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilme durumuna göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Bulgular incelendiğinde, Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilenlerin yabancılarla

konusma kaygısı, akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, bilişsel uygulama, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirme düzeylerinin Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilmeyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmektedir.

4.2. İkinci Alt-amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. H₁, H₂, H₃, H₄, H₅, H₆, H₇, H₈, H₉, H₁₀ Testlerine Yönelik Korelasyon Analizi Bulgu ve Yorumları

Tablo 39., 1.'den 10.'a kadar olan Hipotezlere yönelik, değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayılarını sergilemektedir. Tablodaki Pearson korelasyon katsayıları araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere işaret etmektedir. Katılımcıların verileri incelenerek, sonuçları ortaya konulan Tablo 39.'daki korelasyon analizi, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönüne ve kuvvetine ilişkin fikir vermektedir.

Tablo 39. Korelasyon Analizi* (n=683)

		Correlations																		
		YDK	AOZ	BFE	Tutum	Basari	Konusma	Ilgi	Yb_Konusma	Ogrenme	Bireysel_Anla m	Isteksizlik	Onem	Statu	Bilisssel_Uyg	Teknik	Bligi_Yonetm e	Planlama	Izleme	Degerlendirim e
YDK	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .000 683	-.212** .000 683	-.102** .008 683	.196** .000 683	-.231** .000 683	.951** .000 683	.408** .000 683	.371** .000 683	.130** .001 683	-.005 .894 683	.237** .000 683	.118** .002 683	-.209** .000 683	-.188** .000 683	-.101** .008 683	-.061 .114 683	-.107** .005 683	-.077** .043 683	-.094** .014 683
AOZ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.212** .000 683	1 .000 683	.461** .000 683	-.369** .000 683	.287** .000 683	-.199** .000 683	-.265** .000 683	.095** .013 683	-.385** .000 683	-.002 .959 683	-.221** .000 683	-.095** .000 683	.829** .000 683	.925** .000 683	.702** .000 683	.386** .000 683	.413** .000 683	.392** .000 683	.356** .000 683
BFE	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.102** .008 683	.461** .000 683	1 .000 683	-.206** .000 683	-.009 .814 683	-.115** .003 683	-.064 .097 683	.059 .123 683	-.233** .000 683	.054 .162 683	-.110** .004 683	-.040 .301 683	.351** .000 683	.426** .000 683	.406** .000 683	.768** .000 683	.850** .000 683	.887** .000 683	.832** .000 683
Tutum	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.196** .000 683	-.369** .000 683	-.206** .000 683	1 .000 683	-.423** .000 683	.145** .000 683	.431** .000 683	-.132** .001 683	.931** .000 683	.086** .024 683	.761** .000 683	.348** .000 683	-.255** .000 683	-.390** .000 683	-.187** .000 683	-.212** .000 683	-.172** .000 683	-.140** .000 683	-.184** .000 683
Basari	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.231** .000 683	.287** .000 683	-.009 .814 683	-.423** .000 683	1 .000 683	-.177** .000 683	-.389** .000 683	.052 .173 683	-.420** .000 683	-.035 .361 683	-.294** .000 683	-.095** .013 683	.144** .000 683	.349** .000 683	.102** .007 683	.021 .586 683	.026 .500 683	-.064 .096 683	.003 .931 683
Konusma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.951** .000 683	-.199** .000 683	-.115** .003 683	.145** .000 683	-.177** .000 683	1 .000 683	.198** .000 683	.166** .000 683	.079** .039 683	.015 .694 683	.194** .000 683	.114** .003 683	-.221** .000 683	-.152** .000 683	-.126** .001 683	-.070 .068 683	-.107** .005 683	-.102** .008 683	-.102** .007 683
Ilgi	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.408** .000 683	-.265** .000 683	-.064 .097 683	-.389** .000 683	.198** .000 683	1 .000 683	.036 .353 683	.408** .000 683	-.025 .517 683	-.026 .000 683	.350** .000 683	.114** .003 683	-.163** .000 683	-.317** .000 683	-.035 .365 683	-.065 .088 683	-.089 .020 683	-.010 .785 683	-.059 .122 683
Yb_Konusma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.371** .000 683	.095** .013 683	.059 .123 683	-.132** .001 683	.052 .173 683	.166** .000 683	.036 .353 683	1 .000 683	-.144** .000 683	-.058 .133 683	-.051 .183 683	-.029 .451 683	.095** .013 683	.075** .049 683	.076** .046 683	.070 .069 683	.030 .437 683	.062 .104 683	.039 .312 683
Ogrenme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.130** .001 683	-.385** .000 683	-.233** .000 683	.931** .000 683	-.420** .000 683	.079** .039 683	.408** .000 683	-.144** .000 683	1 .004 683	.539** .000 683	.160** .000 683	-.264** .000 683	-.405** .000 683	-.213** .000 683	-.242** .000 683	-.187** .000 683	-.161** .000 683	-.211** .000 683	-.211** .000 683
Bireysel_Anlam	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.005 .894 683	-.002 .959 683	.054 .162 683	.086** .024 683	-.035 .361 683	.015 .694 683	-.025 .517 683	-.058 .133 683	.004 .919 683	1 .046 683	-.046 .189 683	-.050 .829 683	-.008 .741 683	.013 .261 683	-.043 .061 683	.072 .306 683	.039 .349 683	.036 .288 683	.041 .288 683
Isteksizlik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.237** .000 683	-.221** .000 683	-.110** .004 683	.761** .000 683	-.294** .000 683	.194** .000 683	.350** .000 683	-.051 .183 683	.539** .000 683	-.046 .231 683	1 .000 683	.189** .000 683	-.157** .000 683	-.243** .000 683	-.066 .087 683	-.133** .000 683	-.091** .017 683	-.062 .105 683	-.098** .011 683
Onem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.118** .002 683	-.095** .013 683	-.040 .301 683	.348** .000 683	-.095** .013 683	.114** .003 683	.114** .003 683	-.029 .451 683	.160** .000 683	-.050 .189 683	.189** .000 683	1 .082 683	-.067 .283 683	-.102** .007 683	-.041 .091 683	.000 .991 683	-.064 .094 683	-.038 .316 683	-.021 .583 683
Statu	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.209** .000 683	.829** .000 683	.351** .000 683	-.255** .000 683	.144** .000 683	-.221** .000 683	-.163** .013 683	.095** .000 683	-.264** .000 683	-.008 .829 683	-.157** .000 683	-.067 .082 683	1 .000 683	.577** .000 683	.552** .000 683	.300 .000 683	.316** .000 683	.311** .000 683	.247** .000 683
Bilisssel_Uyg	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.188** .000 683	.925** .000 683	.426** .000 683	-.390** .000 683	.349** .000 683	-.152** .000 683	-.317** .000 683	.075** .049 683	-.405** .000 683	.013 .741 683	-.243** .000 683	-.102** .007 683	.577** .000 683	1 .000 683	.542** .000 683	.353** .000 683	.382** .000 683	.351** .000 683	.347** .000 683
Teknik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.101** .008 683	.702** .000 683	.406** .000 683	-.187** .000 683	.102** .007 683	-.126** .001 683	-.035 .365 683	.076** .046 683	-.213** .000 683	-.043 .261 683	-.066 .087 683	-.041 .283 683	.552** .000 683	.542** .000 683	1 .000 683	.335** .000 683	.359** .000 683	.361** .000 683	.301** .000 683
Bligi_Yonetme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.061 .114 683	.386** .000 683	.768** .000 683	-.212** .000 683	.021 .586 683	-.070 .068 683	-.065 .088 683	.070 .069 683	-.242** .000 683	.072 .061 683	-.133** .000 683	.000 .991 683	.300** .000 683	.353** .000 683	.335** .000 683	1 .000 683	.566** .000 683	.548** .000 683	.556** .000 683
Planlama	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.107** .005 683	.413** .000 683	.850** .000 683	-.172** .000 683	.026 .500 683	-.107** .005 683	-.089** .020 683	.030 .437 683	-.187** .000 683	.039 .306 683	-.091** .017 683	-.064 .094 683	.316** .000 683	.382** .000 683	.359** .000 683	.566** .000 683	1 .000 683	.678** .000 683	.574** .000 683
Izleme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.077** .043 683	.392** .000 683	.887** .000 683	-.140** .000 683	-.064 .096 683	-.102** .008 683	-.010 .785 683	.062 .104 683	-.161** .000 683	.036 .349 683	-.062 .105 683	-.038 .316 683	.311** .000 683	.351** .000 683	.361** .000 683	.548** .000 683	.678** .000 683	1 .000 683	.664** .000 683
Degerlendirme	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-.094** .014 683	.356** .000 683	.832** .000 683	-.184** .000 683	.003 .931 683	-.102** .007 683	-.059 .122 683	.039 .312 683	-.211** .000 683	.041 .288 683	-.098** .011 683	-.021 .583 683	.247** .000 683	.347** .000 683	.301** .000 683	.556** .000 683	.574** .000 683	.664** .000 683	1 683

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

* YDK (Yabancı Dil Ders Kaygısı), AOZ (Akademik Öz-Yeterlilik), BFE(Bilişüstü Farkındalık), Tutum (İngilizce Dersine Yönelik Tutum), Basari (Yabancı Dilde Akademik Başarı), Konusma (Dil Dersinde Konuşma Kaygısı), Ilgi (Dil Dersine Yönelik İlgi), Yb_Konusma (Yabancılarla Konuşma Kaygısı), Ogrenme (Öğrenmeye Yönelik Tutum), Statu (Sosyal Statü), Bilisssel_Uyg (Bilişsel Uygulamalar), Teknik (Teknik Beceriler)

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların yabancı dil kaygı düzeyleri ($r = -.231$), İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ($r = -.423$), dil dersinde konuşma kaygı düzeyleri ($r = -.177$), dil dersine yönelik ilgi düzeyleri ($r = -.389$), öğrenmeye yönelik tutum ($r = -.420$), isteksizlik düzeyleri ($r = -.294$) ile akademik başarı düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların akademik öz-yeterlilik düzeyleri ($r = .287$), sosyal statü düzeyleri ($r = .144$), bilişsel uygulama düzeyleri ($r = .349$), teknik beceri düzeyleri ($r = .102$) ile akademik başarı düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların önem düzeyi ile akademik başarı düzeyleri ($r = -.095$) arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, H_2 ve H_3 hipotezleri desteklenmektedir. Ancak H_4 hipotezi desteklenmemektedir.

Ancak katılımcıların bilişüstü farkındalık düzeyleri, yabancılarla konuşma kaygı düzeyleri, bireysel anlam, bilgi yönetme, planlama, izleme değerlendirme düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuçlara göre, H_1 hipotezi desteklenmemektedir.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ($r = .461$) ile bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların bilişüstü farkındalık düzeyleri ($r = -.102$) yabancı dil ders kaygısı arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ($r = -.212$) ile yabancı dil ders kaygısı arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, H_5 , H_6 ve H_8 hipotezleri desteklenmektedir.

Tablo 39. incelendiğinde, katılımcıların bilişüstü farkındalık düzeyleri ($r = -.0206$) ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ($r = -.0369$) ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında .01 anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların yabancı dil kaygı düzeyleri ($r = .196$) ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, H_7 , H_9 ve H_{10} hipotezleri desteklenmemektedir.

4.2.2. Yapısal Eşitlik Modeli Analizleri

Çalışma verilerinin tek değişkenli normal dağılım varsayımı, istatistik ve grafiksel yöntemlerle test edilmiştir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmede tercih edilen P-P Plot grafikleri ve istatistik yöntemlerinden basıklık (kurtosis) ve asimetri (skewness) katsayıları değerlendirilmiş ve analiz bulguları Tablo 20. ve Ek-7’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, verilerin tek değişkenli normalliği sağladığını göstermektedir.

4.2.2.1. H₁₁ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

H₁₁: Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalığın aracılık etkisi bulunmaktadır.

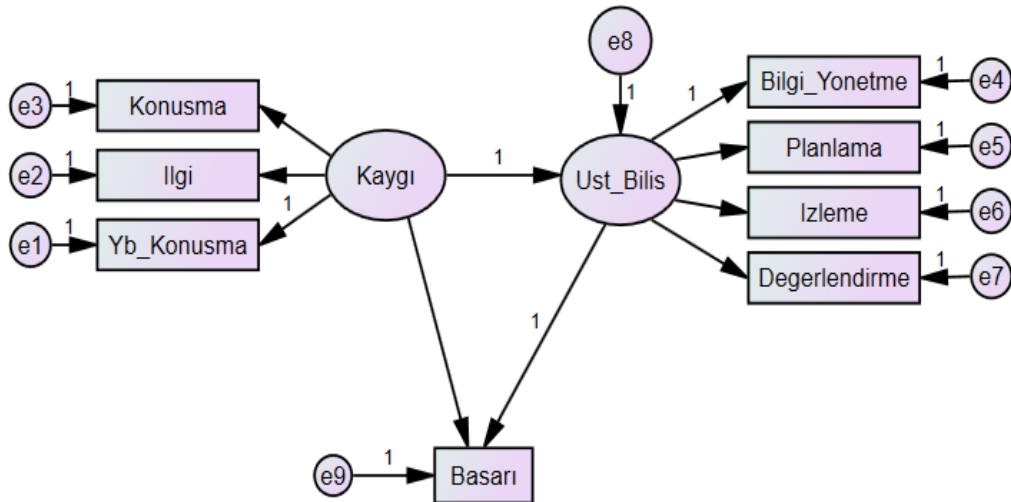
Çok değişkenli normalliği incelemek için kullanılan yöntem çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. İstatistiksel yazılımlar çok değişkenli basıklık ve kritik oran değerini birlikte hesaplamaktadır. Burada önemli olan değer, çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahmini olan kritik oran (c.r.), diğer bir ifadeyle z değeridir. Bu değer, 1,96 değerinden küçük ise çok değişkenli normal dağılımın sağlandığını, 1,96 değerinden büyük olduğunda ise çok değişkenli normal dağılımdan uzaklaşıldığını ifade etmektedir. Tablo 40. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 40. H₁₁ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
İlgi	1,000	5,000	,370	1,842	,046	,247
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Degerlendirme	1,250	5,000	-,031	-,332	-,434	-1,314
Izleme	1,500	5,000	,127	1,357	-,242	-1,290
Planlama	1,600	5,000	,038	,406	-,329	-1,756
Bilgi_Yonetme	1,500	5,000	-,136	-1,446	-,326	-1,741
Konusma	1,889	4,500	,205	1,185	-,298	-1,590
Yb_Konusma	1,000	5,000	-,256	-1,729	,476	1,541
Multivariate					4,943	1,107

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 4.943 ve kritik oran (c.r.) 1.107 olarak hesaplanmıştır. Tablo 40.'taki, c.r. (1.10) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Araştırma modelinde yabancı dil kaygısı ve bilişüstü farkındalık faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 6.'da yer alan model oluşturulmuştur.

**Şekil 6.** H₁₁ Araştırma Modeli

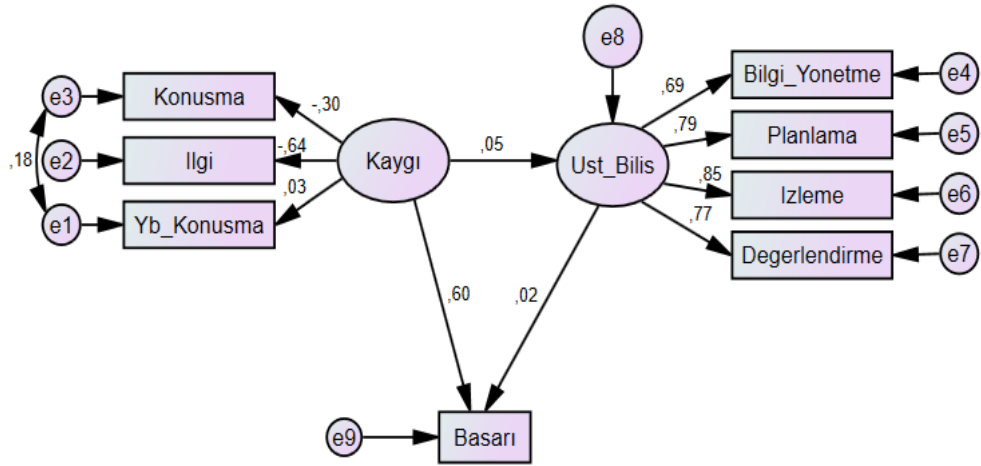
Model uyumuna yönelik olarak birçok değer olmasına rağmen, genellikle raporlanan değerler χ^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA'dır. Analiz sonuçlarını değerlendirmek amacıyla genel model uyum indeksleri χ^2/df (CMIN/DF), mutlak uyum indeksi GFI, karşılaştırmalı uyum indeksleri CFI, NFI ve RMSEA değerleri kullanılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 41.'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmaktadır.

Tablo 41. H₁₁ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	3.871	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.974	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.959	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.065	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90	0.945	Kabul edilebilir uyum

χ^2 : 77.425 df: 20

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 42. ve Şekil 7.'de gösterilmektedir.



Şekil 7. H₁₁ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Hesaplanan uyum değerlerinin daha da arttırılması amacıyla e3 ve e1 arasında bir modifikasyon yapılmış ve bu duruma göre elde edilen uyum değerleri tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. H₁₁ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		2.966	İyi uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 – 0.85		0.981	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.973	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 – 0.08		0.054	İyi uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 – 0.90		0.960	İyi uyum

χ^2 : 56.346 df: 19

Elde edilen sonuçlar CFI değerinin araştırılan ilişkide kabul edilebilir, χ^2/sd , GFI, RMSEA ve NFI değerlerinin ise iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre; model kabul edilebilir bir uyum içinde olmasına rağmen, Tablo 43.’de yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık

değerleri incelendiğinde anlamsız yollar olduğu ve modelden çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 43. H₁₁ Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler				Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p değeri
Bilişüstü Farkındalık	←	Yabancı Dil Kaygısı	Dil	1.000	-	-	
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	←	Yabancı Kaygısı	Dil	1.000	-	-	
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	←	Yabancı Kaygısı	Dil	-6.863	6.938	-0.989	0.323
Bilgi Yönetme	←	Bilişüstü Farkındalık		1.000	-	-	
Planlama	←	Bilişüstü Farkındalık		1.190	0.067	17.816	***
İzleme	←	Bilişüstü Farkındalık		1.238	0.066	18.621	***
Değerlendirme	←	Bilişüstü Farkındalık		1.338	0.077	17.491	***
Akademik Başarı	←	Bilişüstü Farkındalık		1.000	-	-	
Akademik Başarı	←	Yabancı Dil Kaygısı	Dil	571.845	565.605	1.011	0.312
Dil Dersine Yönelik İlgi	←	Yabancı Kaygısı	Dil	-23.055	22.839	-1.009	0.313

Tablo 43.'e göre, dil dersine yönelik ilgi, dil dersinde konuşma kaygısı ile yabancı dil kaygısı arasındaki yolun anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı ile yabancı dil kaygısı arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Regresyon ağırlıkları ve anlamlılık değerlerine göre; bir ilişkinin modelden çıkarılması başka bir ilişkinin anlamlılık düzeyini etkileyebileceği için anlamlı olmayan yollar hepsi

aynı anda çıkarılmamış, teker teker çıkarılarak, her birinden sonra analiz tekrarlanarak model uyum değerleri ve tahminler incelenmiştir. Ancak modelde kurulan yolların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, model desteklenmemekte, H_{11} hipotezi reddedilmektedir.

4.2.2.2. H_{12} Araştırma Modelinin Test Edilmesi

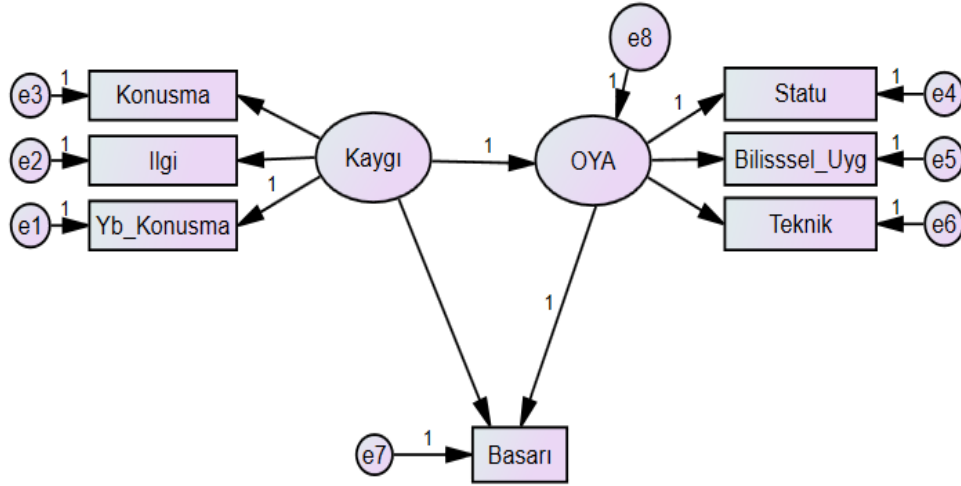
Tablo 44. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 44. H_{12} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Teknik	1,250	5,000	-,226	-1,416	,021	,113
Bilişsel_Uyg	1,895	5,000	-,269	-1,872	-,126	-,670
Statu	1,600	5,000	-,217	-1,315	-,514	-1,745
Konusma	1,889	4,500	,205	1,185	-,298	-1,590
İlgi	1,000	5,000	,370	1,842	,046	,247
Yb_Konusma	1,000	5,000	-,256	-1,729	,476	1,541
Multivariate					5,954	1,931

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 5.954 ve kritik oran (c.r.) 1.931 olarak hesaplanmıştır. Tablo 44.’teki, c.r. (1.93) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Bu hipotez (H_{12}) “*Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracılık etkisi bulunmaktadır.*” Şeklinde dir. Araştırma modelinde yabancı dil kaygısı ve akademik öz-yeterlilik algısı faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 8.’de yer alan model oluşturulmuştur:



Şekil 8. H₁₂ Araştırma Modeli

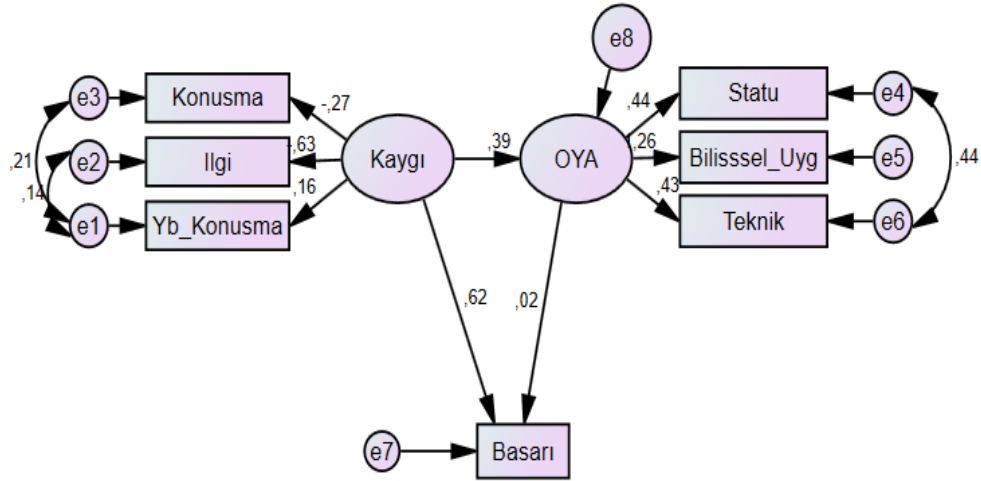
Model uyumuna yönelik χ^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA değerleri Tablo 45.'te verilmiştir.

Tablo 45. H₁₂ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		12.049	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.936	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.835	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.127	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		0.824	Red

χ^2 : 168.682 df: 14

Bu sonuçlara göre uyum değerlerinden χ^2/df (CMIN/DF), CFI, RMSEA ve NFI değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 9.'daki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 9. H₁₂ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Analiz sonuçlarına göre; Tablo 46.'da yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık değerleri incelendiğinde modeldeki yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 46. H₁₂ Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler					Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p değeri
Akademik Öz-Yeterlilik Algısı	<---	Yabancı Dil Kaygısı	Dil		1.000			
Yabancılarla Konuşma Kaygısı	<---	Yabancı Dil Kaygısı	Dil		1.000			
Dil Dersine Yönelik İlgi	<---	Yabancı Dil Kaygısı	Dil		-3.999	0.860	-4.650	***
Dil Dersinde Konuşma Kaygısı	<---	Yabancı Dil Kaygısı	Dil		-1.077	0.298	-3.608	***
Sosyal Statü	<---	Akademik Öz-Yeterlilik Algısı			1.000			
Bilişsel Uygulamalar	<---	Akademik Öz-Yeterlilik Algısı			2.380	0.401	5.933	***
Teknik Beceriler	<---	Akademik Öz-Yeterlilik Algısı			0.961	0.063	15.354	***
Akademik Başarı	<---	Akademik Öz-Yeterlilik Algısı			1.000			
Akademik Başarı	<---	Yabancı Dil Kaygısı	Dil		104.699	22.593	4.634	***

Tablo 46.'ya göre, dil dersine yönelik ilgi, dil dersinde konuşma kaygısı ile yabancı dil kaygısı; bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler ile akademik öz-yeterlilik

algısı; akademik başarı ile yabancı dil kaygısı arasındaki yolların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen uyum indeks değerleri ise Tablo 47.'de gösterilmiştir.

Tablo 47. H₁₂ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4.962	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.978	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.954	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.076	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.943	Kabul edilebilir uyum
χ^2 : 54.579 df: 11				

Bulgular uyum indekslerinden χ^2/sd , RMSEA, CFI ve NFI değerlerinin araştırılan ilişkide kabul edilebilir, GFI değerinin ise iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, model desteklenmekte ve H₁₂ hipotezi kabul edilmektedir.

4.2.2.3. H₁₃ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

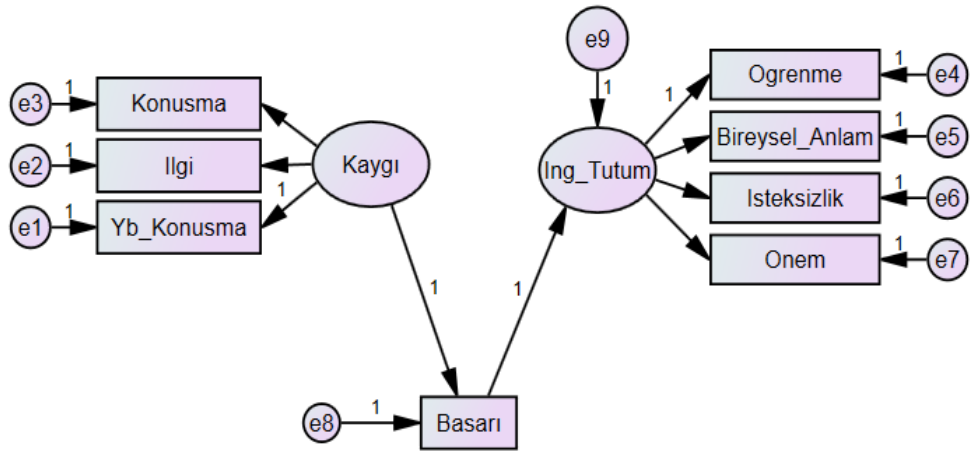
Tablo 48. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 48. H₁₃ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Onem	1,000	5,000	,023	,249	-,282	-1,505
Isteksizlik	1,571	4,571	,542	1,780	,363	1,935
Bireysel_Anlam	1,000	4,500	-,263	-1,803	1,940	1,350
Ogrenme	1,000	5,000	,447	1,772	-,111	-,590
Konusma	1,889	4,500	,205	1,185	-,298	-1,590
Ilgi	1,000	5,000	,370	1,842	,046	,247
Yb_Konusma	1,000	5,000	-,256	-1,729	,476	1,541
Multivariate					12,085	1,485

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 12.085 ve kritik oran (c.r.) 1.485 olarak hesaplanmıştır. Tablo 49.'daki, c.r. (1.48) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Bu hipotez (H₁₃) “Yabancı dil kaygısıyla yabancı dile yönelik tutum arasında yabancı dilde akademik başarının aracılık etkisi bulunmaktadır.” Şeklinde dir. Araştırma modelinde yabancı dil kaygısı ve yabancı dile yönelik tutum faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 10.'da yer alan model oluşturulmuştur:



Şekil 10. H₁₃ Araştırma Modeli

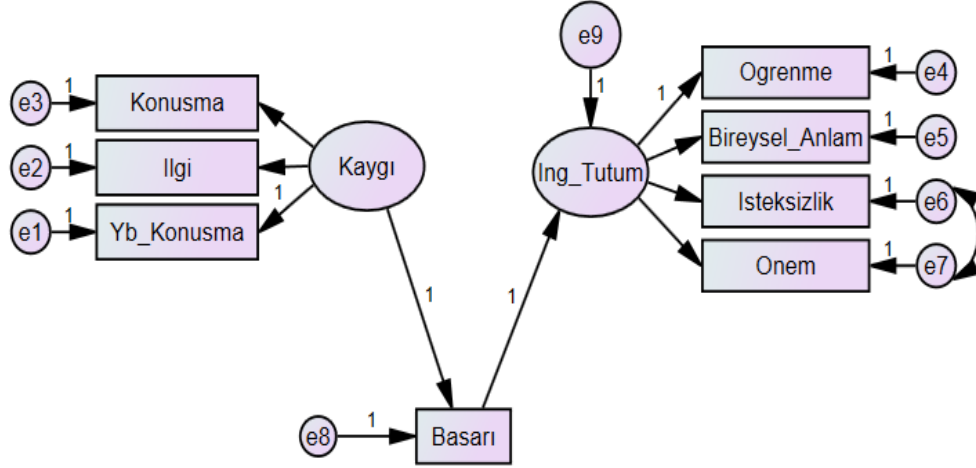
Oluşturulan modelin uyum değerleri Tablo 49.'de verilmiştir.

Tablo 49. H₁₃ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		232.132	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.729	Red
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.000	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.582	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		-5.996	Red

χ^2 : 4874.767 df: 21

Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 11.'deki model ortaya çıkmıştır



Şekil 11. H₁₃ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturulduktan sonra elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 50.'de gösterilmektedir:

Tablo 50. H₁₃ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		242.552	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.736	Red
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.000	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.595	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		-5.962	Red
χ^2 : 4851.036 df: 20					

Elde edilen uyum indeks değerleri araştırılan ilişkide kabul edilebilir bir uyum olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, H_{13} hipotezine ait model desteklenmemekte ve H_{13} hipotezi reddedilmektedir.

4.2.2.4. H_{14} Araştırma Modelinin Test Edilmesi

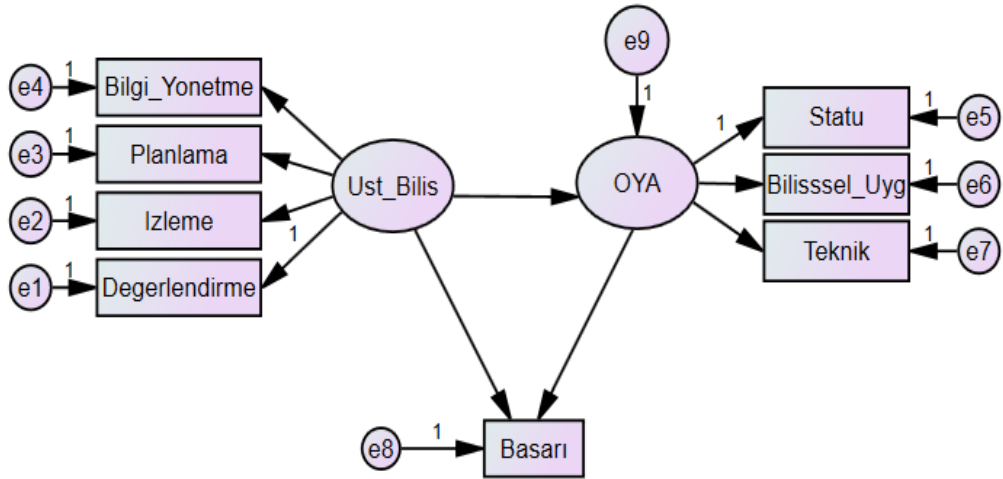
Tablo 51. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 51. H_{14} Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Teknik	1,250	5,000	-,226	-1,416	,021	,113
Bilissel_Uyg	1,895	5,000	-,269	-1,872	-,126	-,670
Statu	1,600	5,000	-,217	-1,315	-,514	-1,745
Bilgi_Yonetme	1,500	5,000	-,136	-1,446	-,326	-1,741
Planlama	1,600	5,000	,038	,406	-,329	-1,756
Izleme	1,500	5,000	,127	1,357	-,242	-1,290
Değerlendirme	1,250	5,000	-,031	-,332	-,434	-1,314
Multivariate					6,727	1,949

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 6.727 ve kritik oran (c.r.) 1.949 olarak hesaplanmıştır. Tablo 51.'deki, c.r. (1.94) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

H_{14} nolu hipotez “Bilişüstü farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.” Şeklinde. Buna göre kurulan araştırma modelinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz-yeterlik algısı faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 12.'de yer alan model oluşturulmuştur:



Şekil 12. H₁₄ Araştırma Modeli

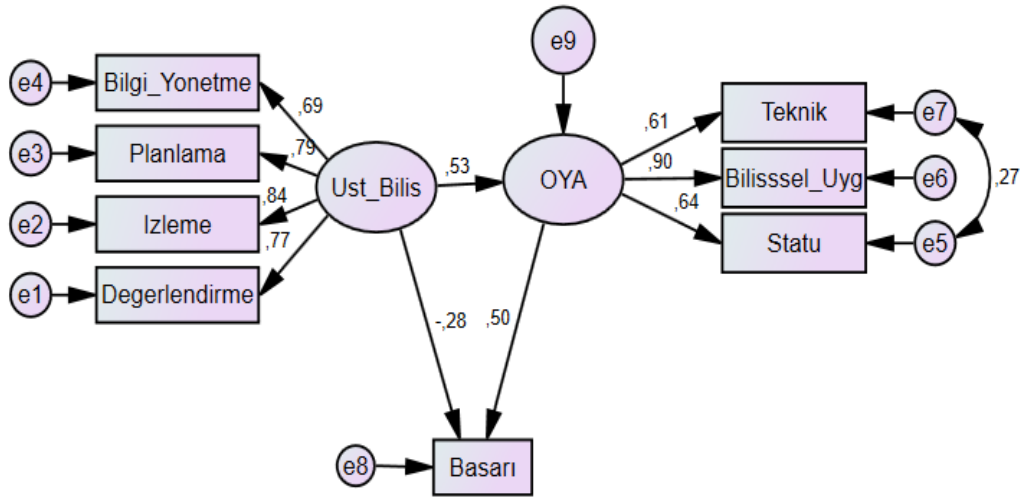
Model uyumuna yönelik olarak raporlanan değerler χ^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA'dır. Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 52.'de verilmiştir.

Tablo 52. H₁₄ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	5.427	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.964	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.962	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.081	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.954	İyi Uyum

χ^2 : 97.691 df: 18

Bu sonuçlara göre uyum değerlerinden χ^2/df (CMIN/DF) ve RMSEA değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı; GFI ve NFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği; CFI değerinin ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmektedir. Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 13.'teki model ortaya çıkmıştır:



Şekil 13. H₁₄ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Analiz sonuçlarına göre; Tablo 53.'te yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık değerleri incelendiğinde modeldeki yolların anlamlı olduğu saptanmaktadır.

Tablo 53. H₁₄ Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler			Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p değeri
Akademik Öz-Yeterlik Algısı	<---	Bilişüstü Farkındalık	0.376	0.039	9.609	***
Değerlendirme	<---	Bilişüstü Farkındalık	1.000			
İzleme	<---	Bilişüstü Farkındalık	0.926	0.043	21.537	***
Planlama	<---	Bilişüstü Farkındalık	0.897	0.044	20.399	***
Bilgi Yönetme	<---	Bilişüstü Farkındalık	0.759	0.043	17.740	***
Sosyal Statü	<---	Akademik Öz-Yeterlik Algısı	1.000			
Bilişsel Uygulamalar	<---	Akademik Öz-Yeterlik Algısı	1.193	0.090	13.258	***
Teknik Beceriler	<---	Akademik Öz-Yeterlik Algısı	0.938	0.060	15.597	***
Akademik Başarı	<---	Akademik Öz-Yeterlik Algısı	23.070	2.533	9.107	***
Akademik Başarı	<---	Bilişüstü Farkındalık	-9.153	1.668	-5.489	***

Elde edilen uyum indeks değerleri ise Tablo 54.'te gösterilmektedir. Uyum indekslerinden, χ^2/sd , RMSEA ve CFI değerlerinin araştırılan ilişkide kabul edilebilir bir uyum olduğunu; GFI ve NFI değerlerinin ise iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre; model kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. Bu nedenle, model desteklenmekte ve H₁₄ hipotezi kabul edilmektedir:

Tablo 54. H₁₄ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4,246	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.975	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.974	İyi uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.069	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.966	İyi uyum

χ^2 : 72.181 df: 17

4.2.2.5. H₁₅ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

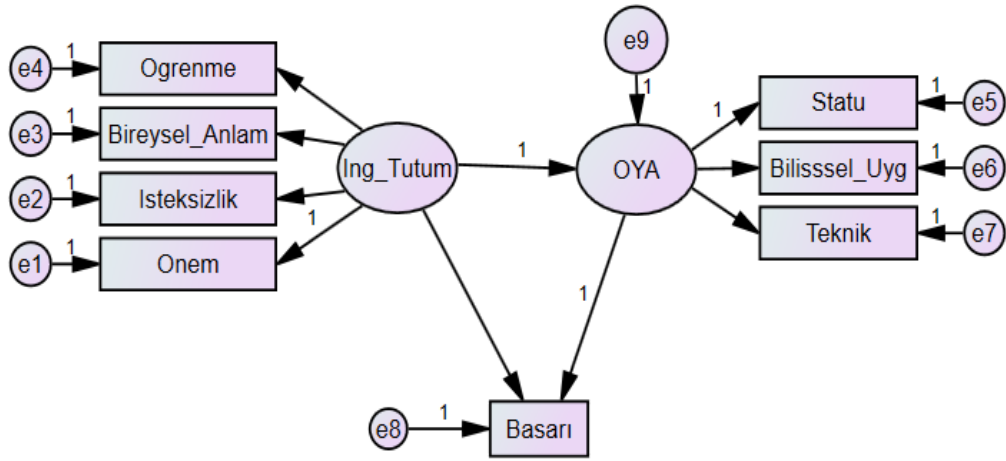
Tablo 55. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 55. H₁₅ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Teknik	1,250	5,000	-,226	-1,416	,021	,113
Bilissel_Uyg	1,895	5,000	-,269	-1,872	-,126	-,670
Statu	1,600	5,000	-,217	-1,315	-,514	-1,745
Ogrenme	1,000	5,000	,447	1,772	-,111	-,590
Bireysel_Anlam	1,000	4,500	-,263	-1,803	1,940	1,350
Isteksizlik	1,571	4,571	,542	1,780	,363	1,935
Onem	1,000	5,000	,023	,249	-,282	-1,505
Multivariate					10,621	1,872

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 10.621 ve kritik oran (c.r.) 1.872 olarak hesaplanmıştır. Tablo 55.’teki, c.r. (1.87) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

“Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır” hipotezine yönelik olarak yabancı dile yönelik tutum ve akademik öz-yeterlilik algısı faktörleri tek boyutlu olarak ele alınmamış, her birine ait alt gizil değişkenler tarafından açıklandıkları varsayılarak Şekil 14.’te yer alan model oluşturulmuştur:



Şekil 14. H₁₅ Araştırma Modeli

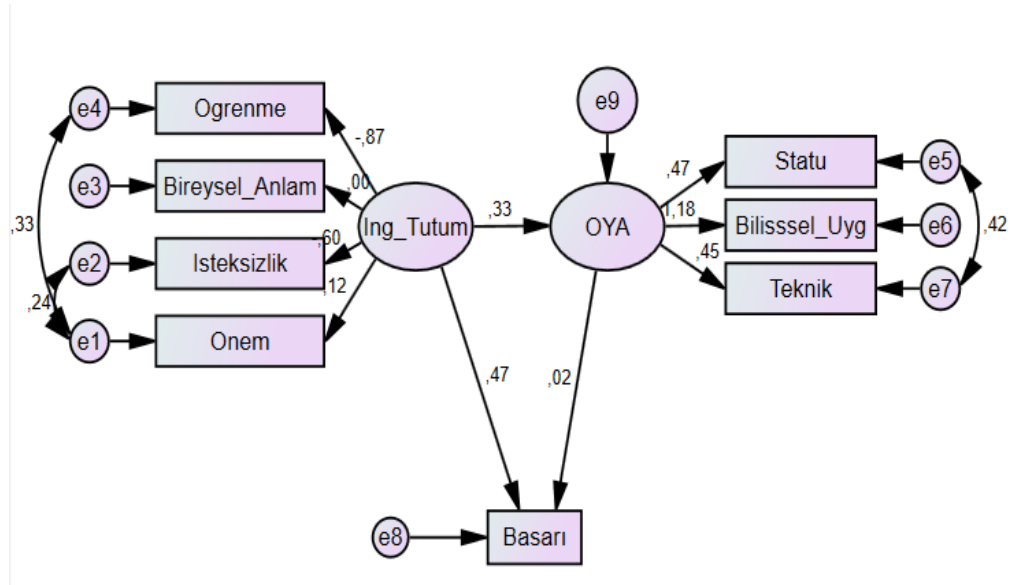
Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 56.’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinden χ^2/df (CMIN/DF), CFI, RMSEA ve NFI değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı; GFI değerinin ise iyi uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 56. H₁₅ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		12.559	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.908	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.800	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.130	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		0.788	Red

χ^2 : 251.181 df: 20

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 15.'teki model ortaya çıkmıştır:



Şekil 15. H₁₅ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Analiz sonuçlarına göre; Tablo 57.'de yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık değerleri gösterilmektedir.

Tablo 57. H₁₅ Hipotezine Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler				Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	p değeri
Akademik Yeterlilik Algısı	Öz- <---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	1.000			
Önem	<---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	1.000			
İsteksizlik	<---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	-2.688	0.607	-4.427	***
Bireysel Anlam	<---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	-0.022	0.209	-0.104	0.917
Önem	<---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	-6.989	1.565	-4.466	***
Sosyal Statü	<---	Akademik Yeterlilik Algısı	Öz-	1.000			
Bilişsel Uygulamalar	<---	Akademik Yeterlilik Algısı	Öz-	2.092	0.379	5.523	***
Teknik Beceriler	<---	Akademik Yeterlilik Algısı	Öz-	0.949	0.064	14.939	***
Akademik Başarı	<---	Akademik Yeterlilik Algısı	Öz-	1.000			
Akademik Başarı	<---	Yabancı Yönelik Tutum	Dile	88.392	20.661	4.278	***

Tablo 57.'e göre, isteksizlik, önem ve akademik başarı ile yabancı dile yönelik tutum; bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler ile akademik öz yeterlilik arasındaki yolların anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak bireysel anlam ile yabancı dile yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Elde edilen uyum indeks değerleri ise Tablo 59.'da gösterilmektedir:

Tablo 58. H₁₅ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4.580	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.971	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.950	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.072	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.934	Kabul edilebilir uyum

χ^2 : 72.181 df: 17

Uyum indekslerinden, χ^2/sd , RMSEA, CFI ve NFI değerlerinin araştırılan ilişkide kabul edilebilir bir uyum olduğu; GFI değerinin ise iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle model desteklenmekte ve H₁₅ hipotezi doğrulanmıştır.

4.2.2.6. H₁₆ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

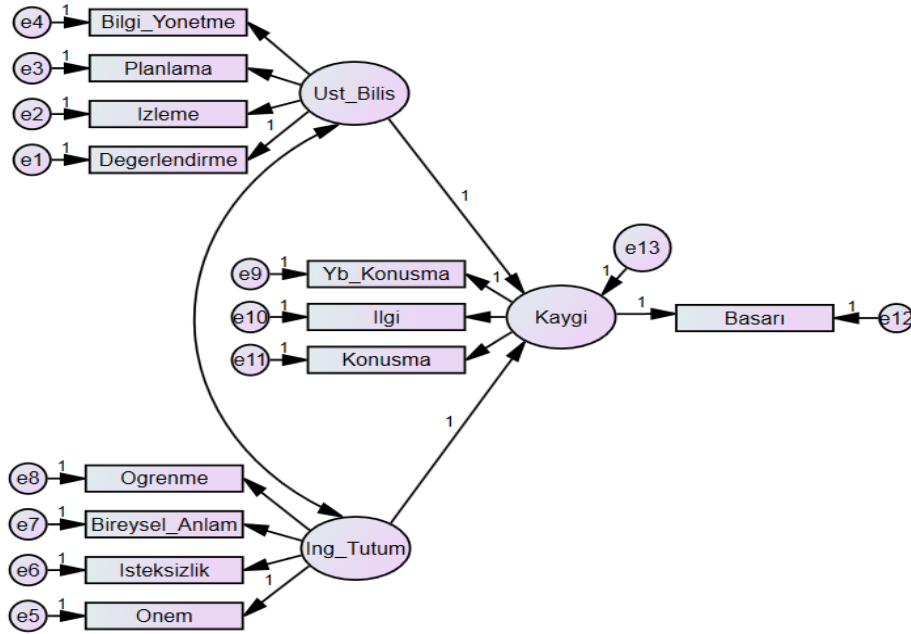
Tablo 59. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 59. H₁₆ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Konusma	1,889	4,500	,205	1,185	-,298	-1,590
İlgi	1,000	5,000	,370	1,842	,046	,247
Yb_Konusma	1,000	5,000	-,256	-1,729	,476	1,541
Ogrenme	1,000	5,000	,447	1,772	-,111	-,590
Bireysel_Anlam	1,000	4,500	-,263	-1,803	1,940	1,350
Isteksizlik	1,571	4,571	,542	1,780	,363	1,935
Onem	1,000	5,000	,023	,249	-,282	-1,505
Bilgi_Yonetme	1,500	5,000	-,136	-1,446	-,326	-1,741
Planlama	1,600	5,000	,038	,406	-,329	-1,756
Izleme	1,500	5,000	,127	1,357	-,242	-1,290
Değerlendirme	1,250	5,000	-,031	-,332	-,434	-1,314
Multivariate					7,004	1,122

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 7.004 ve kritik oran (c.r.) 1.122 olarak hesaplanmıştır. Tablo 59.'daki, c.r. (1.12) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer hipotezi “*Bilişüstü farkındalık ve yabancı dile yönelik tutum ile yabancı dilde akademik başarı arasında yabancı dil kaygısının aracı etkisi bulunmaktadır.*” Şeklindedir. Bu hipoteze yönelik olarak Şekil 16.’da yer alan model oluşturulmuştur.



Şekil 16. H₁₆ Araştırma Modeli

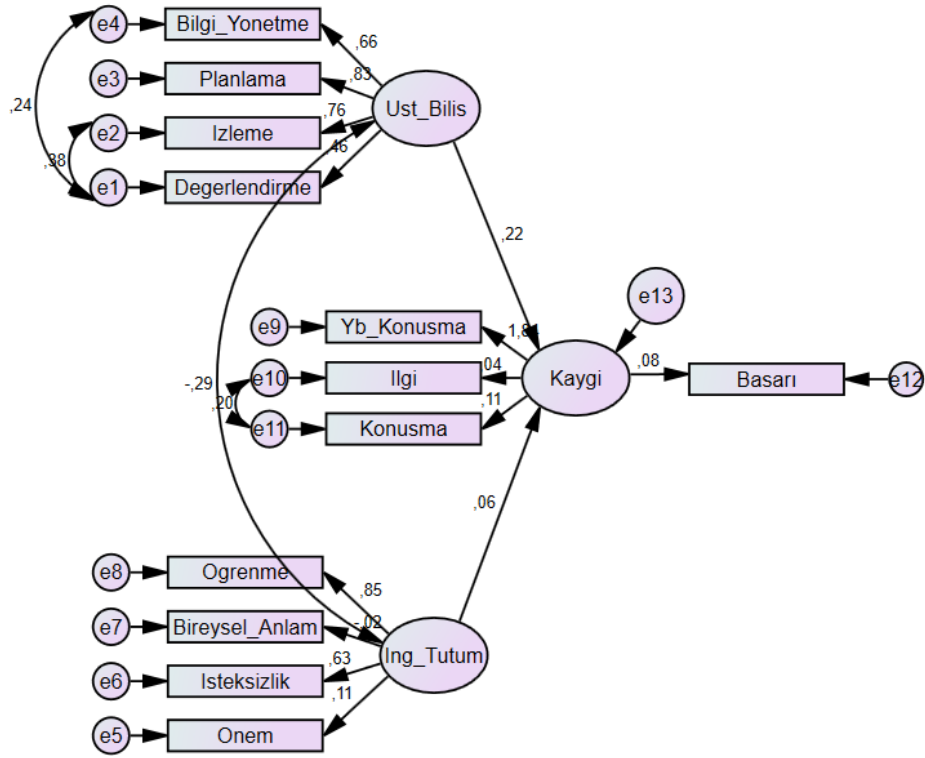
Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 60.’da verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür:

Tablo 60. H₁₆ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		12.935	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.845	Red
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.668	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.132	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		0.652	Red

χ^2 : 698.492 df: 54

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiş ve Şekil 17.'deki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 17. H₁₆ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturulduktan sonra elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 61.'de gösterilmektedir:

Tablo 61. H₁₆ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	11.654	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.868	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.720	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.125	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.704	Red
χ^2 : 594.360 df: 51				

Elde edilen uyum indeks değerlerinden GFI değeri hariç, diğer uyum kriterlerinin kabul edilebilir bir uyum göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, H₁₆ hipotezine ait model desteklenmemekte ve H₁₆ hipotezi reddedilmektedir.

4.2.2.7. H₁₇ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

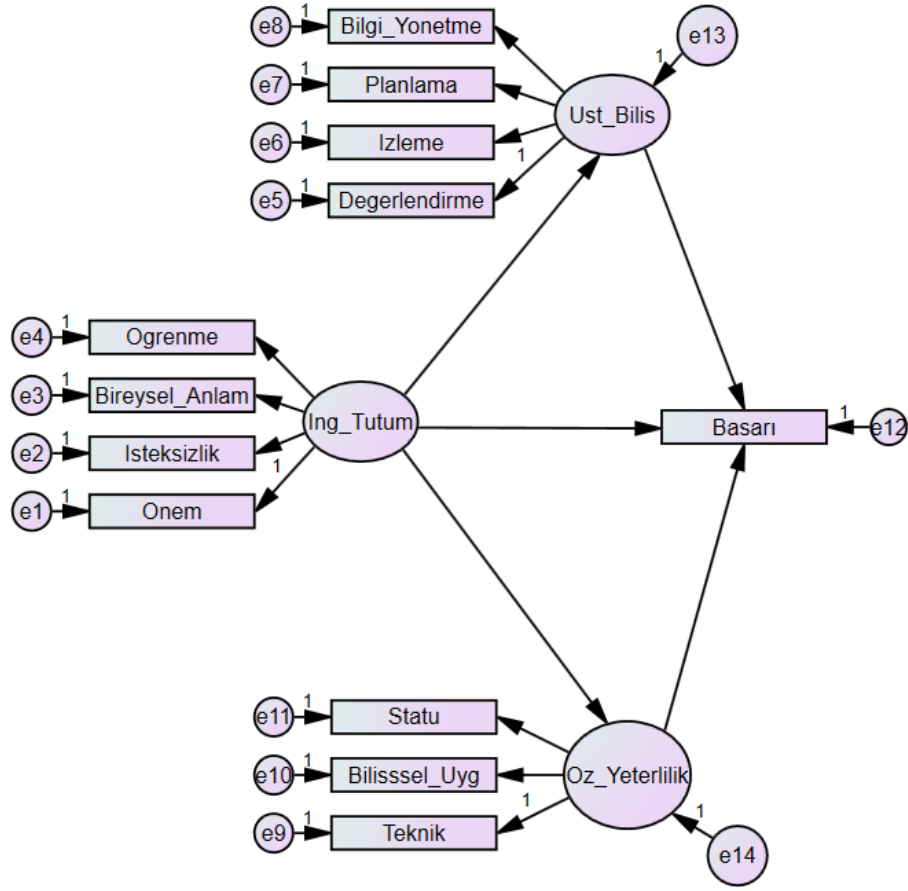
Tablo 62. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 62. H₁₇ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Statu	1,600	5,000	-,217	-1,315	-,514	-1,745
Bilissel_Uyg	1,895	5,000	-,269	-1,872	-,126	-,670
Teknik	1,250	5,000	-,226	-1,416	,021	,113
Bilgi_Yonetme	1,500	5,000	-,136	-1,446	-,326	-1,741
Planlama	1,600	5,000	,038	,406	-,329	-1,756
Izleme	1,500	5,000	,127	1,357	-,242	-1,290
Değerlendirme	1,250	5,000	-,031	-,332	-,434	-1,314
Oğrenme	1,000	5,000	,447	1,772	-,111	-,590
Bireysel_Anlam	1,000	4,500	-,263	-1,803	1,940	1,350
Isteksizlik	1,571	4,571	,542	1,780	,363	1,935
Önem	1,000	5,000	,023	,249	-,282	-1,505
Multivariate					7,883	1,748

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 7.883 ve kritik oran (c.r.) 1.748 olarak hesaplanmıştır. Tablo 62.’teki, c.r. (1.74) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Bu hipotez “Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.” Şeklinde kurulmuştur. Buna göre Şekil 18.’de yer alan model oluşturulmuştur:



Şekil 18. H₁₇ Araştırma Modeli

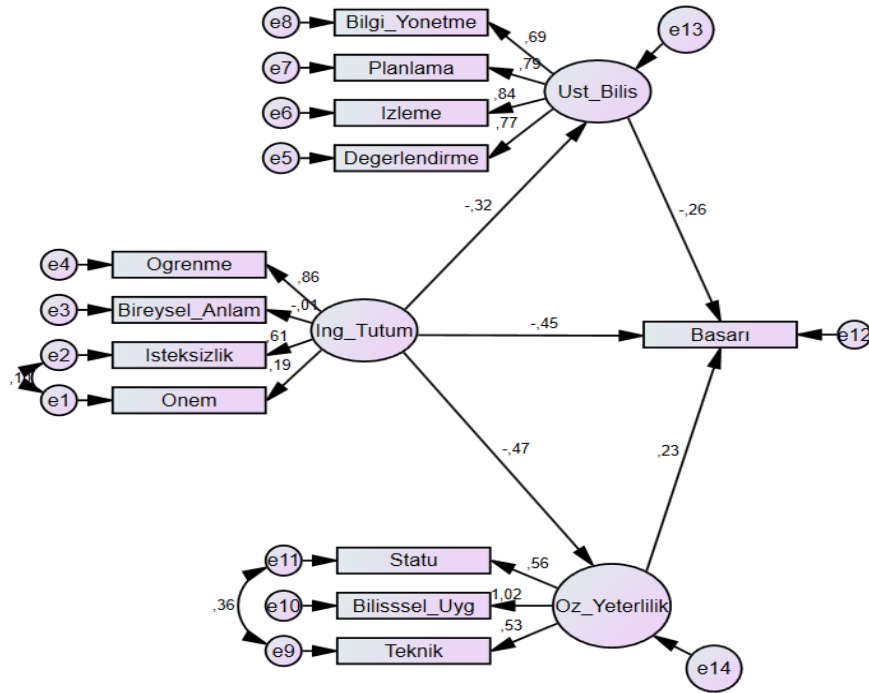
Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 63.'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tablo 63. H₁₇ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	5.322	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.938	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.916	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.080	Kabul Uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.899	Red

χ^2 : 266.122 df: 50

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 19.'daki model ortaya çıkmıştır:



Şekil 19. H₁₇ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Yapılan analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturulduktan sonra elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 64.'te gösterilmektedir.

Tablo 64. H₁₇ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4.297	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.954	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.939	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.070	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.922	Kabul Edilebilir Uyum
x^2 : 206.259 df: 48				

Elde edilen uyum indeks değerleri araştırılan ilişkide x^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir uyum düzeyinde olmasına rağmen, CFI değeri kabul edilebilir uyum düzeyinde değildir. Ancak CFI değerinin .90 olması durumunda yeterli olduğunu gösteren kaynaklar (Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) dikkate alınarak H₁₇ hipotezine ait model desteklenmiş ve H₁₇ hipotezi kabul edilmiştir.

4.2.2.8. H₁₈ Araştırma Modelinin Test Edilmesi

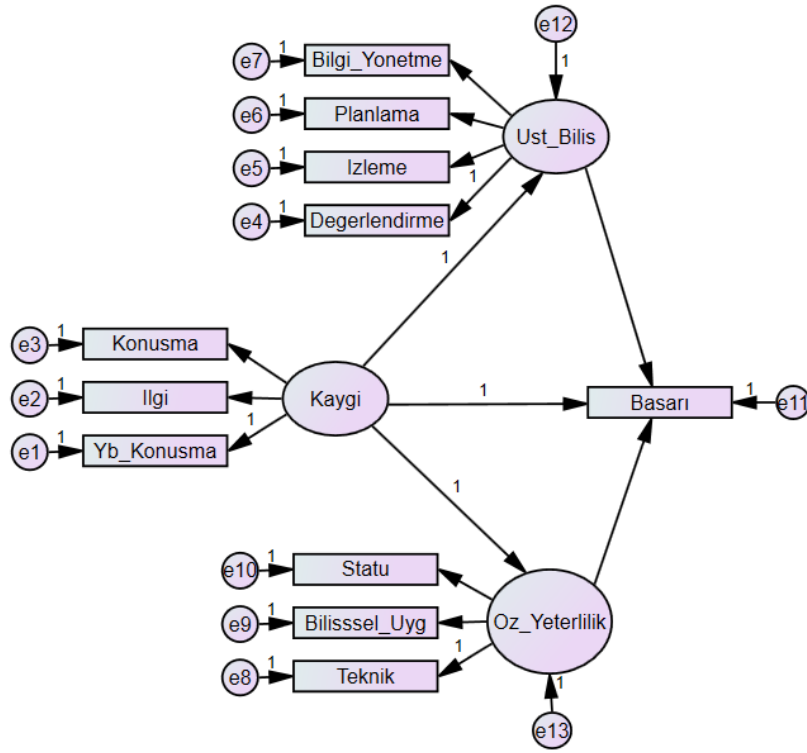
Tablo 65. çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 65. H₁₈ Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Basarı	10,000	96,000	-1,002	-1,686	,204	1,087
Statu	1,600	5,000	-,217	-1,315	-,514	-1,745
Bilissel_Uyg	1,895	5,000	-,269	-1,872	-,126	-,670
Teknik	1,250	5,000	-,226	-1,416	,021	,113
Bilgi_Yonetme	1,500	5,000	-,136	-1,446	-,326	-1,741
Planlama	1,600	5,000	,038	,406	-,329	-1,756
Izleme	1,500	5,000	,127	1,357	-,242	-1,290
Değerlendirme	1,250	5,000	-,031	-,332	-,434	-1,314
Konusma	1,889	4,500	,205	1,185	-,298	-1,590
İlgi	1,000	5,000	,370	1,842	,046	,247
Yb_Konusma	1,000	5,000	-,256	-1,729	,476	1,541
Multivariate					4,912	1,204

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 4.912 ve kritik oran (c.r.) 1.204 olarak hesaplanmıştır. Tablo 65.'deki, c.r. (1.74) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Bu bölümde “*Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.*” hipotezinin test edilmesine yer verilmiştir. Test edilen model Şekil 20.'de verilmiştir.



Şekil 20. H₁₈ Araştırma Modeli

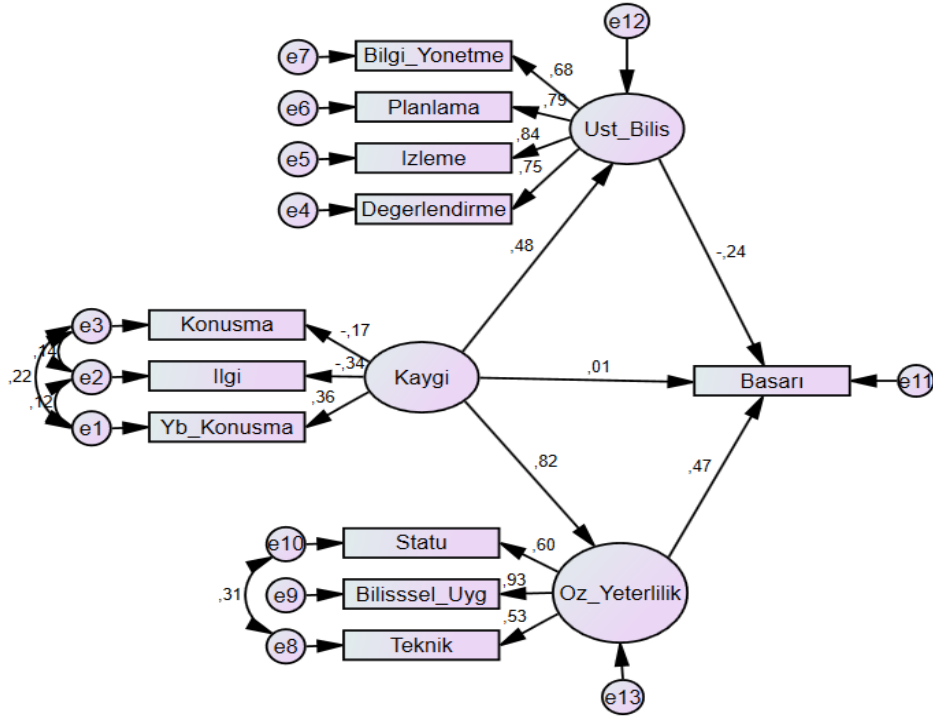
Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 66.'de verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tablo 66. H₁₈ Hipotezine Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	8.417	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.908	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95	0.864	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.104	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90	0.849	Red

χ^2 : 361.940 df: 43

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda Şekil 21.'deki model ortaya çıkmıştır.



Şekil 21. H₁₈ Düzeltilmiş Araştırma Modeli

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturulduktan sonra elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 67.'de gösterilmektedir.

Tablo 67. H₁₈ Hipotezine Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Uyum	Edilebilir	Ölçüm Değeri	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$		6.725	Red
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85		0.934	İyi Uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.95		0.905	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08		0.092	Red
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.90		0.891	Red

χ^2 : 262.258 df: 39

Elde edilen uyum indeks değerleri araştırılan ilişkide GFI değeri hariç, diğer uyum kriterlerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, H_{18} hipotezine ait model desteklenmemekte ve H_{18} hipotezi reddedilmektedir.

Araştırma kapsamında yapısal eşit modeline göre test edilen ve test sonucunda kabul / red edilen hipotezler Tablo 68’da görülmektedir.

Tablo 68. Yapısal eşitlik Hipotezlerinin Test Sonuçları

No	Hipotez	Sonuç
11	Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalığın aracılık etkisi bulunmaktadır.	RED
12	Yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracılık etkisi bulunmaktadır.	KABUL
13	Yabancı dil kaygısıyla yabancı dile yönelik tutum arasında yabancı dilde akademik başarının aracılık etkisi bulunmaktadır.	RED
14	Bilişüstü farkındalık ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz-yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.	KABUL
15	Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.	KABUL
16	Bilişüstü farkındalık ve yabancı dile yönelik tutum ile yabancı dilde akademik başarı arasında yabancı dil kaygısının aracı etkisi bulunmaktadır.	RED
17	Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.	KABUL
18	Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisi bulunmaktadır.	RED

Tablo 68’de görüldüğü gibi yapısal eşitlik modeline göre test edilen sekiz modelden dördü kabul, dördü red edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlara ve ilgili alan yazına dayanarak yapılan tartışmalara, sonrasında ise sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 2013-2014 akademik yılında F.Ü.'nin çeşitli mühendislik fakültesi bölümlerini kazanmış ancak zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alma gerekliliğince Y.D.Y.O'unda İngilizce hazırlık eğitimi almakta olan öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları, akademik öz-yeterlik algıları, yabancı dil ders kaygıları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık, akademik öz-yeterlik algı, yabancı dil ders kaygısı, yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı düzeyleri ve bunların cinsiyet, bölüm, mezun olunan Lise türü, Öğretim türü, yurt-dışı deneyimi, algılanan gelir düzeyi ve Türkçe ve İngilizce dışında bilinen başka bir dil değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt-amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştıma sonucunda, öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfı ortalamasının 67, 01 olduğu görülmüştür. İlgili akademik yıl yönetmeliği gereğince zorunlu hazırlık sınıfından başarılı sayılma kriteri genel ortalamanın 70 ve üstü olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin genel anlamda başarısız oldukları anlaşılmaktadır. Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki genel anlamdaki yetersizlikleri çeşitli uzmanlar (Demirel, 1999; Demirel, 2003; Işık, 2008; Arslan, 2009; Haznedar, 2010; Bayraktaroğlu, 2012b; Tosun, 2012) tarafından da belirtilmiştir. Ayrıca *Uluslararası İngilizce Yeterlik Endeksi* 2014 verilerine göre de Türkiye 63 ülke

arasından çok düşük yeterlilik düzeyiyle 47. sırada gelmiştir (Internet 1). Bu araştırmalar da bir anlamda çalışmanın bu yöndeki sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı ortalamasının 3.02 olduğu görülmüştür. Horwitz (2008)'e göre öğrencilerin kaygı ölçeğine göre hesaplanan toplam puanları, ölçekte yer alan toplam 33 soruya bölündüğünde 4 ve üzerinde ise öğrencilerin yüksek düzeyde kaygılı, 3 ve 4 arasında ise orta düzeyde kaygılı, 3'ün altında ise düşük düzeyde kaygılı oldukları ifade edilmektedir (Akt. Aksoy, 2012). Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin orta düzeyde kaygılı oldukları anlaşılmaktadır. İlgili alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmalara (Sarigül, 2000; Balemir, 2009; Karabey, 2011; Karabıyık, 2012; Karaca, 2012; Ateş, 2013) rastlanmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları kaygının olası nedenleri araştırmanın kuramsal çerçeve bölümünde detaylı bir biçimde verilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları kaygının nedenleri bu araştırmanın kapsamı içerisine alınmamıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel anlamda İngilizce dersine yönelik olumsuz ve kararsız bir tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak İngilizcenin ilgi çekici bir ders olma konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma; İngilizce becerilerini geliştirme konusunda olumsuz bir tutuma, okulda İngilizce öğrenmekten zevk alma konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma, gerekenden daha fazla İngilizce dersi alma konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma, İngilizce çalışırken sakin olma konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma, İngilizceyi sevme konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma, İngilizcenin zevkli ve güdüleyici olduğu konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma ve İngilizce alıştırmalar yapmayı sevme konusunda olumsuz ve kararsız bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, bu sonuç orta düzeyde olumlu tutumun rapor edildiği bazı çalışmalarla (Aksu ve Genç, 2004; Gökçe, 2008; Temur, 2013) uyuşmamaktadır. Diğer yandan Karabulut (2013)'un öğrencilerin İngilizcenin kullanımı konusunda kararsız bir tutuma sahip olduğu sonucunu rapor etmiştir. Karahan (2007)'nin araştırmasında ise öğrencilerin İngilizceyi öğrenme konusunda yeteri ölçüde istekli olmadıkları ve kendi aralarında İngilizce konuşma konusunda hoşgörülü olmadıkları paylaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca Kaçar ve Zengin (2009)'ın araştırmasında öğrenim görülen sınıf seviyesinin artışıyla birlikte yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz tutumun da artış gösterdiği ortaya konmuştur. Aynı şekilde Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma

Vakfı (TEPAV) ve British Council’ın ortak hazırladığı 2013 Raporunda da öğrencilerin sınıf düzeyinin artmasıyla İngilizceye yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin düştüğünü çünkü İngilizce derslerini “sıkıcı” ve “zor” buldukları belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin genel olarak orta seviyenin biraz üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Erol (2013) de araştırmasında benzer bir bulguyu paylaşmıştır. Satıcı (2013)’ün araştırmasında da üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik algılarının olduğu sonucu rapor edilmiştir. Araştırma da ayrıca öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıklarının da genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ve bilgiyi nasıl edindiklerine, onu nasıl yönettiklerine, planladıklarına, kontrol ettiklerine ve değerlendirdiklerine yönelik farkındalıklarının olduğu anlaşılmıştır. Kışkır (2011) ve Altındağ (2008) da üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda benzer sonuca ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre değerlendirilmesiyle, erkek ve kız öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı ölçek puanları ve dil dersinde konuşma kaygısı alt-boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde bu anlamda istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığını rapor eden çok sayıda çalışma mevcuttur (Özdemir, 2013; Karabıyık, 2012; Özütürk ve Hürsen, 2012; Köroğlu, 2010; Doğan, 2008; Kılıç, 2007; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Batumlu, 2006; Şakrak, 2009; Sarıgül, 2000; Shabani, 2012; Wang, 2011; Wang, 2010; French ve Richards, 1990). Ancak öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı ölçeğinin dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı alt-boyutları puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre erkeklerin dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin daha kaygılı olduğunu belirten bazı çalışmalar (Kitano, 2001; Nyikos, 1990; Karabey, 2011; Aydemir, 2011; Er, 2011) bu sonucu destekler niteliktedir. Diğer yandan, Tuncer ve Doğan (2015)’ın araştırmasında, yabancı dil ders kaygısı ölçeğinde öğrencilerinin dil dersine yönelik ilgi faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve alt boyutları olan bilgi yönetme, planlama, izleme ve değerlendirme düzeyleri ile cinsiyetleri

arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Bazı araştırmalar (Saracaloğlu ve Çengel, 2013; Kışkır, 2011; Zulkipli vd., 2008; Landine ve Steward, 1998), bu araştırmanın bu anlamdaki sonucuna benzer biçimde, bu iki değişken arasında fark olmadığı sonucunu paylaşırken, diğer yandan başka bazı çalışmalarda ise (Altındağ, 2008; Akçam, 2012) kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonucunda öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ve onun bir alt-boyutu olan teknik beceriler düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlgili alan yazında bu sonucu destekler nitelikte olan benzer sonuçlara rastlanmıştır (Behjoo, 2013; Çimen, 2011; Mengi, 2011; Uygur, 2010; Çubukçu, 2008; Jenks, 2004). Diğer yandan araştırma sonucunda, öğrencilerin öz-yeterlilik ölçeğinin alt-boyutlarından olan sosyal statü ve bilişsel uygulama düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, erkeklerin sosyal statü düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu, oysaki kızların bilişsel uygulama düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Erkek öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının genel anlamda kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Satıcı, 2013; Aydın, 2011; Aypay, 2010). Ancak, Tuncer ve Doğan (2015)'ın araştırmasında akademik öz-yeterlilik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe ve ölçeğin tamamı açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Çelikkaya, 2013; Görgün, 2013; Özdiç-Delbesoğlu, 2013; Yıldırım, 2010; Pulat, 2010; Karahan, 2007; Aydın, 2007; Gökçe, 2008; Bilgin-Cebeci, 2006; Bağçeci, 2004). Ancak bu araştırmalarda farkın kız öğrenciler lehine olduğu, yani kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Oysaki bu araştırmada erkeklerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, bazı çalışmalarda bu iki değişken arasında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmadığı rapor edilmiştir (Durer ve Sayar, 2013; Temur, 2013; Karabulut, 2013; Çimen, 2011; Hussein vd., 2009; Saracoğlu ve Varol, 2007; İnal vd., 2003; Haitema, 2002).

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil akademik başarılarının cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, kızların akademik başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin dil becerilerinin daha yüksek olduğu, gerek ana dili gerekse yabancı dil öğreniminde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ilgili alan yazında oldukça kabul gören bir olgudur. Nitekim Lutchmaya vd. (2002) kız çocuklarının daha geniş kelime dağarcığıyla erkek çocuklarından dil yeteneği konusunda daha avantajlı olduklarını vurgulamıştır. Bu olgu yurt-içinde gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda da dile getirilmiştir (Deniz, Gülden ve Apaydın-Şen, 2013; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009; Dursun, 2007) Dursun (2007) üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil başarısındaki farklılıkların olası nedenlerini tutum, motivasyon ve öğretiler stratejileri ile bağlantılı olarak araştırdığı çalışmasında, kız öğrencilerinin daha başarılı olmasının bir nedeninin bilişsel ve telafisel stratejileri erkek öğrencilere daha fazla kullanmasına bağlamıştır. Bu araştırmada da kız öğrencilerin bilişsel uygulamalar alt-boyutuna ait puanlarının erkek öğrencilere oranla istatistiki bir şekilde anlamlı olarak daha yüksek çıkmış olması Dursun (2007)'nin ilgili tespitini desteklemektedir. Bu tespiti destekleyen diğer bir araştırmada (Tuncer ve Doğan, 2015) da kız öğrencilerin bilişsel uygulamalar düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Onwuegbuzie vd. (2000)'in çalışmasında cinsiyetin yabancı dil başarısının yordayıcılarından biri olduğu ve kızların yabancı dil başarı düzeyinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu tespiti paylaşılmıştır. Lopez-Rua (2006) yabancı dil öğreniminde cinsiyet ile ilgili bazı genel bulgu ve kabulleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Her ne kadar bireysel becerilerde (özellikle dinleme becerisi) başarı konusunda bir fikir birliği olmasa da, kızlar genel anlamda dillerde (ve özellikle yabancı dillerde) genel başarı gösterme açısından erkeklerden üstündürler.
- 2) Okullarda yabancı dilleri tercih eden ve dil sınavlarına giren kızların sayısı erkeklerin sayısından önemli ölçüde yüksektir.
- 3) Erkekler uzamsal beceriyle ilgili görevlerde kızlardan üstündür, ancak kızlar da genelde sözel becerilerle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ilgili görevlerde erkeklerden üstün gelmektedir.
- 4) Kızların çoğunlukla yabancı dil çalışmasına erkeklerden daha ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca kızlar ilgili dilin kültürü, ülkesi ve konuşurlarına daha

fazla ilgi göstermektedir. Diğer yandan, erkeklerin yabancı dil çalışma sebepleri çoğunlukla araçsal iken, kızların bu konudaki motivasyonları ise daha çok bütünleşmecidir.

5) Kızlar dilde başarılı olmaya yönelik yetenekleri konusunda önemli ölçüde daha kendinden emindirler. Diğer yandan, erkeklerin dilbilimsel yetileri konusunda aşırı tevazu gösterme eğilimindedirler.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı ve alt-boyutları düzeylerinin kazanmış oldukları mühendislik bölümüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Balemir (2009)'un çalışmasında da bölüme göre öğrencilerin kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ve alt-boyutlarına ait düzeyleri ve bilişüstü farkındalık ve alt-boyutlarına ait düzeylerinin bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Satıcı (2013)'nın araştırmasında da öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının okudukları bölüme göre anlamlı fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, Tuncer ve Doğan (2015a)'ın araştırmasında, akademik öz-yeterlik ölçeğinin bilişsel uygulamalar faktöründe İnşaat mühendisliği programını kazanan öğrenciler ile çevre, kimya, makine ve mekatronik mühendisliğini kazanan öğrenciler arasında, ölçeğin tamamı açısından yapılan karşılaştırmada ise inşaat mühendisliği programını kazanan öğrenciler ile çevre ve makine mühendisliği programlarını kazanan öğrenciler arasında anlamlı görüş farkı gözlemlendiği rapor edilmiştir. Ayrıca, Mengi (2011) çalışmasında, Fen Bilimleri öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının diğer alan öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Altındağ (2008) araştırmasında üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Bilişüstü farkındalık ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı Sapancı (2010)'nın çalışmasında da belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin ve akademik başarılarının bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, makine mühendisliği öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ve öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin biyomühendislik öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu ve Jeoloji mühendisliği

öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutum düzeylerinin biyomühendislik öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, inşaat mühendisliği öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bilgisayar, biyomühendislik, çevre, elektrik, kimya, makine, mekatronik ve metalurji mühendisliği öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve alt-boyutlarına ait düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan Çimen (2011)'in araştırmasında, bu iki değişken arasında anlamlı fark olduğu ve Fen, Anadolu ve Süper Lise mezunu öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir. Benzer bir biçimde, Pulat (2010), İnal vd. (2009) ve Aydoslu (2009) bu bağlamda anlamlı fark bulgusu rapor eden araştırmacılar arasındadır. Ancak, bu araştırmanın bu yöndeki sonucuyla paralel olarak Bağçeci (2004) ve Bilgin-Cebeci (2006) de öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarıyla öğrenim gördükleri okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu iletmışlerdir. Yine araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve alt-boyutlarından olan bilgi yönetme, planlama ve değerlendirme düzeyleri ile mezun oldukları okul türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Şen (2012)'in araştırmasında da bu sonuca paralel olarak öğrencilerin devam etikleri okulun türüne göre bilişin bilgileri, bilişin düzenlenmesi ve genel olarak bilişüstü yetilerine ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ancak, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve alt-boyutu olan dil dersinde konuşma kaygısı düzeylerinin, akademik öz-yeterlilik ve alt-boyutu olan sosyal statü düzeylerinin, bilişüstü farkındalık alt-boyutu olan izleme düzeylerinin ve akademik başarı düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, genel lise mezunu olan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısı düzeylerinin anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun olası bir nedeni Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinde öğrencilerin çok daha fazla yabancı dil dersi görmüş ve yabancı dil kaygılarının zamanla azalmış olmasıdır. Benzer bir sonucu Çimen (2011)'in Mesleki ve Teknik Liseler ile Anadolu Meslek Liselerinden mezun olan öğrencilerin kaygı düzeyi ölçümlerinin diğerlerinden yüksek olduğunun

rapor edildiği çalışmasında görmek mümkündür. Aynı zamanda, anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğrencilerin akademik öz-yeterlilik, sosyal statü ve akademik başarı düzeylerinin genel lise mezunu olan öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Anadolu / anadolu öğretmen lisesi mezunu olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin teknik / meslek anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar da orta öğretime geçiş sınavlarında Anadolu /Anadolu Öğretmen liselerine giren öğrencilerin daha başarılı öğrenciler arasından seçilmiş olmaları ile açıklanabilir. Ancak, Çimen (2011) genel lise mezunu öğrencilerin genel öz-yeterlilik düzeylerinin diğer lise öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu sonucunu paylaşmıştır. Bu araştırmanın ilgili bu bulgusuyla uyuşmaması doğaldır. Zira bu çalışmada akademik öz-yeterlilik inançları ölçümü yapılmıştır, oysaki Çimen (2011)'in çalışmasında öğrencilerin genel öz-yeterlilik ölçümleri araştırılmıştır. Nitekim Zimmerman (1999) öz-yeterlilik algılarının çok yönlü ve alana özgü olduğunu ve farklı alanlara özgü ölçümlerin farklı sonuçlar verebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, çalışmada Süper lise mezunu olan öğrencilerin ise izleme düzeyleri anadolu / anadolu öğretmen lisesi ve genel lise mezunu olan öğrencilerinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısı düzeyleri ve onun alt-boyutları olan dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı düzeyleri, ingilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ve alt-boyutları olan öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik ve önem düzeyleri ve öğrenim gördükleri öğretim türü (1. ve 2. Öğretim) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik algı düzeyleri ve alt-boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler düzeyleri, bilişüstü farkındalık düzeyleri ve alt-boyutları olan bilgi yönetme, planlama, izleme, değerlendirme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri ile öğretim türü arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem, bilişsel uygulama, bilişüstü farkındalık, bilgi yönetme, izleme, değerlendirme ve akademik başarı düzeyleri

ile yurtdışına çıkma durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve alt-ölçekleri olan dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, yabancılarla konuşma kaygısı düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri ve alt-boyutları olan öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik ve önem düzeyleri ile yurt-dışına çıkma durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Yurtdışı deneyimi, yabancı dil öğrenmekte olan birey için özellikle hedef dilin konuşulduğu bir ülkeye kültürel, turistik, veya eğitim amaçlı kısa veya uzun süreli bir seyahattir. Böyle bir deneyimin yabancı dil öğrencisi için dile yönelik çeşitli kazanımlar sağladığı belirtilmiştir (Baro ve Serrano, 2011). Bu anlamda Lafford (2006) yurtdışında eğitim bağlamlarının geleneksel olarak ikinci bir dilin öğrenildiği ve kültürünün anlaşıldığı en iyi ortamlar olduğunun varsayıla geldiğini ifade etmiştir. Yurtdışı deneyiminin dilde yeterliliği ve farklı kültürlerle uyum sağlamayı geliştirdiği (Akt. Sato, 2014), öğrencilerin analitik ve deneysel dil öğrenimine yönelik inançlarında ve öz-yeterlilik/öz-güven düzeylerinde anlamlı değişimler sağladığı (Tanaka ve Ellis, 2003), yerli konuşurlarla iletişim kurma ve etkileşimde bulunma isteğinin ortaya çıkmasını sağladığı (Tsai, 2011), ikinci dili öğrenme motivasyonunu artırdığı ve öğrencilerin dil öğrenme yaklaşımlarını geliştirmelerine yardımcı olduğu (Serrano, 2010) rapor edilmiştir. Ayrıca, Carroll (1967)'un yurtdışına giden 2,782 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği, bu bağlamda ilk sayılan, çalışmasında kısa süreli (tur için veya yaz için) bir yurtdışı deneyiminin bile yabancı dil yeterliliği üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu bulduğu bilinmektedir (Lafford ve Collentine, 2006). Benzer bir biçimde Llanes ve Munoz (2009)'un çalışması da 3-4 haftalık bir yurtdışı deneyiminin bile dinlediğini anlama becerisi, akıcı ve doğru konuşma gibi çalışılan tüm alanlarda önemli kazanımlar ürettiğini göstermiştir (Akt. Thompson ve Lee, 2014). Freed (1995) de Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerden Fransa'da bir dönemlik yurtdışı deneyimi geçirenlerin bu deneyimi yaşamayan öğrencilere göre sözel akıcılık anlamında gelişme sağladıklarını bulmuştur. Her ne kadar, ilgili alan yazında yurtdışında geçirilen sürenin uzunluğunun dil öğrenimiyle ilgili pek çok kazanımlar sağladığı belirtilmiş olsa da (Davidson, 2010; Thompson ve Lee, 2014) yurtdışına çıkmış olmanın hedef dilde gelişimi garantilemediği de belirtilmiştir (Thompson ve Lee,

2014, Lafford ve Collentine, 2006). Campbell (2011), de yabancı konuşurlarla iletişim olanağı arttığı için yurtdışında okumanın ikinci dil öğrenimi için genellikle ideal bir çevre sağladığının düşünüldüğünü ancak son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarda bu konuda öğrencilerin yeterince sınıf dışı etkileşim olanağı bulamadıkları için hayal kırıklığı yaşadığının rapor edildiğini aktarır. Yurtdışı deneyiminin yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde etkisinin araştırıldığı diğer bir alan da öğrencilerin yaşadığı yabancı dil kaygısı olmuştur. Bu bağlamda bazı çalışmalar (Allen ve Herron, 2003; Coleman, 1997; Morreale, 2011; Thompson ve Lee, 2014) yurtdışı deneyiminin yabancı dil kaygısını azalttığını vurgulamıştır. Coleman (1997) belli bir süre yurtdışı deneyiminden sonra öğrencilerin hata yapmaktan daha az çekindiklerini bildirmiştir. Ayrıca Thompson ve Lee (2014) yurtdışı deneyiminin İngilizce ders performans kaygısı, anadili İngilizce olan konuşurlarla konuşmaya yönelik güven ve belirsizlik korkusu üzerinde etkili olduğunu ve genel anlamda yurtdışı deneyiminin yabancı dil ders kaygısını azalttığını not etmiştir. Segalowitz vd. (2004) yurtdışı deneyimi geçiren öğrencilerin ana dili konuşurlarıyla konuşurken daha rahat oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Morreale (2011)'nin çalışmasında, yurtdışı deneyimi olanlar ile olmayan öğrenciler motivasyon, tutum ve kaygıları açısından karşılaştırılmış ve yurt-dışı eğitim deneyimi olanların daha yüksek motivasyona ve daha düşük kaygıya sahip oldukları, diğer yandan yabancı dile yönelik tutum konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurtdışı deneyiminin ikinci dil öğretimi üzerindeki etkisine yönelik ülkemizde gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları bu bağlamda önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel uygulama, bilişüstü farkındalık ve alt-boyutları olan bilgi yönetme, izleme, değerlendirme ve akademik başarı düzeyleri ile yurtdışına çıkma durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunun olası bir nedeni, öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta ve düşük ekonomik gelir grubunda bulunmaları ve yurt-dışı deneyimlerinin muhtemelen çok kısa ve turistik amaçlı olmuş olabileceğidir. Nitekim kişisel bilgi formunda öğrencilere sadece daha önce yurt-dışına çıkıp çıkmadıkları sorulmuş, ancak ne amaçla veya ne kadar süreliğine yurt-dışına çıktıkları ya da hedef dilin konuşulduğu ülkelere gidip gitmedikleri sorulmamıştır. Zira, Wright (1999) öğrencinin öğrenilmekte olan dilin konuşulduğu ülkeleri ziyaret etmiş olmanın dil öğrenme tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir (Akt.

Gayton, 2010). Diğer yandan, öğrencilerin akademik öz-yeterlilik düzeylerinin ve alt-boyutları olan sosyal statü teknik beceriler düzeylerinin ve planlama düzeylerinin yurtdışına çıkma durumuna göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği, dolayısıyla yurtdışına çıkanların akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, teknik beceriler ve planlama düzeylerinin yurtdışına çıkmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ilgili literatürce de desteklenmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil dersine yönelik ilgi ve yabancılarla konuşma kaygısı düzeyleri, İngilizce dersine yönelik tutum ve alt-boyutları olan öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam ve önem düzeyleri, akademik öz-yeterlilik ve alt-boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler düzeyleri, bilişüstü farkındalık ve alt-boyutları olan bilgi yönetme, planlama, izleme ve değerlendirme düzeyleri ve akademik başarı düzeyleri ile algıladıkları ekonomik durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır. Ancak, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı ve isteksizlik düzeylerinin algıladıkları ekonomik durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, ekonomik durumlarını düşük olarak algılayan öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı ve isteksizlik düzeyleri orta ekonomik duruma sahip olan kişilerden daha yüksektir. Aynı zamanda, düşük ekonomik duruma sahip olan kişilerin yabancı dil kaygısı ve dil dersinde konuşma kaygısının yüksek ekonomik duruma sahip olan kişilerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda, Ausubel (1968) ekonomik olarak orta-sınıftan olan çocukların alt-sınıf muadillerinden akademik olarak daha rekabetçi oldukları, öğrenmelerinde daha fazla hırs gösterdikleri düşüncesini desteklemiş ve alt-sınıftan olan ailelerdeki ebeveynlerin çocuklarının sahip oldukları tutkuları çok fazla desteklemediklerini çünkü orta-sınıftan olan anne-babalar kadar eğitime yeterli ağırlık vermediklerini düşünmüştür (Akt. Gayton, 2010). Bu görüş, araştırmada orta-gelir düzeyinde öğrencilerin herhangi anlamlı bir başarısızlık veya kaygı göstermemiş olmalarını destekler niteliktedir. Ancak anlaşıldığı üzere, düşük-gelir grubundaki öğrenciler diğer gruplara oranla daha yüksek kaygı yaşamaktadırlar. İlgili alan yazında Çimen (2011) ve Hanbay (2009)'ın çalışmalarında, öğrencilerin gelir düzeylerine göre tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, Çimen (2011)'ın araştırmasında ekonomik gelire göre öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak

Alyaparak (2006) ve Kayapınar (2006)'ın aylık gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirttiği ve Duman (2008)'in da aylık gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının sürekli kaygı, durumluk kaygı ve sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuş olduğu (Akt. Çimen, 2011) anlaşılmaktadır. Ayrıca, Ariani ve Ghafournia (2015) öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda olumsuz duygular hissetmelerinin sosyo-ekonomik statüleriyle ilişkili olabileceğini ve sosyo-ekonomik statünün öğrencileri teşvik edebileceğini veya öğrencilerin cesaretini kırabileceğini vurgulamıştır. Akram ve Ghani (2013) de Pakistanlı öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, düşük sosyo-ekonomik statüden olan öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik statüden olan öğrencilerden daha fazla yabancı dil ders kaygısı yaşadıkları sonucunu saptamıştır. Yine Çimen (2011)'in araştırmasında, öğrencilerin gelir durumuna göre öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı rapor edilmiştir ve bulgu bu araştırmanın ilgili sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısı, dil dersinde konuşma kaygısı, dil dersine yönelik ilgi, İngilizce dersine yönelik tutum, öğrenmeye yönelik tutum, bireysel anlam, isteksizlik, önem, bilgi yönetme ve akademik başarı düzeyleri ile Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilme durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak, öğrencilerin yabancılarla konuşma kaygısı, akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, bilişsel uygulama, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirme düzeylerinin Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilme durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilenlerin yabancılarla konuşma kaygısı, akademik öz-yeterlilik, sosyal statü, bilişsel uygulama, teknik beceriler, bilişüstü farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirme düzeylerinin Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bilmeyenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çok dillilik ile ilgili olarak, Baker (2000) üç-dil ve dört-dil bilenlerin genellikle ikinci dilde konuşurken daha az kaygı yaşadıklarını, bunun muhtemelen başka dillere maruz kalmanın sonucunda iletişim becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Dewaele (2007) ve Dewaele, Petrides ve Furnham (2008) benzer sonuçları paylaşmış ve ikinci dil öğrenimiyle ilgili yabancı dil kaygısı ve ders kaygısı görece olarak yüksek iken, kaygı düzeylerinin daha fazla dille iletişim kurdukça azaldığını ifade öne sürmüşlerdir (Akt. Thompson ve Kkawaja, 2015).

Bu araştırmada, öğrencilere Türkçe ve İngilizce dışında bildikleri bir dil var mı yok mu diye sorulmuş, ancak dillerin sayısı konusunda veya ana dilleri olup olmadığı konusunda herhangi bir soru yöneltilmemiştir. Türkçe ve İngilizce dışında başka bir dil bildiğini belirtmiş olan öğrencilerin Türkiye’de resmi olarak öğretimi olmayan yerel dillerden (Kürtçe, Zazaca, Arapça, Lazca... vb.) birini bildiklerini düşünmüş olmaları muhtemeldir. Ayrıca bu öğrencilerin Türkiye’de bazı okullarda seçmeli ders olarak genellikle temel düzeyde öğretimi yapılan Almanca ve Fransızca gibi batı dillerini bildiklerini düşünmüş olma ihtimalleri de söz konusudur. Her iki durumda da öğrencilerin Türkçe ve İngilizce dışındaki bu dillere yönelik çalışma veya pratik etme şansları yok denecek kadar azdır. Zira Türkiye’de resmi dil olan Türkçe dışında öğretimi yapılan ve en fazla kabul gören dil uluslararası bir dil olan İngilizcedir. Bu durumda, bu öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek çıkmış olması normaldir. Ancak, Deweale (2007) ve Deweale vd. (2008)’in de belirttiği gibi İngilizceye yönelik görece olarak yüksek olan bu kaygı düzeyinin öğrencilerin bildiklerini belirttiği dillerde pratik yapma veya daha fazla iletişim kurma olanaklarının artmasıyla gittikçe azalacağı düşünülmektedir. Nitekim söz konusu bu öğrencilerin kendine güvenin belirtisi olan öz-yeterlik algı düzeyleri ve öğrenme ve düşünme becerilerinin yansıması olan bilişüstü farkındalık düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca Deweale ve MacIntyre (2014) yaptıkları bir araştırmada bireyin bildiği dil sayısının artmasıyla birlikte yabancı diller öğrenmekten aldığı zevkin de arttığını ve bu artan zevkin kaygıyı azalttığını ve bunun aksine bilinen dil sayısının azalmasıyla birlikte bireyin daha az zevk ve daha fazla kaygı yaşama ihtimalinin olduğunu öne sürmüştür (Akt. Thompson ve Kkawaja, 2015). Thompson ve Khajawa (2015)’nın Türkiye’de iki dillilik ve çok dillilik ve kaygı konusunda yürüttüğü çalışmada, iki dilli öğrencilerin daha fazla İngilizce ders kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Bu sonuç bu araştırmanın bu yöndeki sonucunu kısmen destekler niteliktedir. Ancak, ilgili alan yazında bir dili biliyor olmanın en azından günlük kullanıma ait durumlarda zorlanmadan akıcı bir biçimde o dilin kullanılabilinmesi ve özellikle iletişimsel becerilerin iletişimin akışını ve yapısını bozmayacak düzeyde olması demek olduğu yönünde kabullerin olduğu bilinmektedir (Avrupa Diller Ortak Referans Çerçevesi / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001). Türkiye’de yaklaşık olarak 36 etnik azınlık dili vardır ve tüm çocuklar ana-dillerine bakılmaksızın Türkçe eğitim

görmektedir (Topbaş, 2011). Resmi olarak elimizde henüz bu çocukların birinci dil yeterliklerine yönelik bir veri mevcut değildir. Dolayısıyla bu konuda daha net bir referans çerçevesinin ortaya çıkarılabilmesi için daha fazla derinlemesine, özellikle de nitel ve nicel yöntemlerin karma olarak kullanıldığı, araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt-amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algısı ile yabancı dilde akademik başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. İlgili alan yazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen pek çok çalışma mevcuttur (Kaşık, 2014; Çekirdek, 2014; Behjoo, 2013; Alcı ve Yüksel, 2012; Aydın, 2010; Mahyuddin vd., 2006; Mills, Pajares, ve Herron, 2007; Hsieh ve Schallert, 2008; Templin, 1999; Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee, 1991; Kanfer ve Ackerman, 1989; Bandura ve Wood, 1989; Hsieh, 2008; Coutinho, 2007; Mills, Pajares ve Herron, 2006; Abedini ve Rahimi, 2009; Magogwe ve Oliver, 2007; Tılfarlıoğlu ve Cinkara, 2009; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Tılfarlıoğlu ve Çiftçi, 2011; Dodds, 2011; Rafoofi vd., 2012; Yailagh vd., 2013). Diğer yandan, Anaydubalu (2010) çalışmasında, öz-yeterlik ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu rapor etmiştir. Ancak ilgili alan yazında, öz-yeterliğin bireylerin motivasyonu, başarıları ve öz-düzenlemesi üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu belirtilmiş (Bandura, 1997; Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 1997; Stajkovic ve Luthans, 1998; Schunk ve Pajares, 2004, 2009), yapılan araştırmalarda öğrencilerin aktivite seçimlerini, harcadıkları çabayı, azimlerini, ilgi ve başarılarını etkilediği görülmüştür (Pajares, 1996b, 1997; Schunk, 1995; Schunk ve Pajares, 2004, 2009). Bu anlamda ilgili literatürde birbirini destekleyen çok fazla araştırma olmasının öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik kuramlarını bireyin öz-algı ve inançları konusundaki kuramlar arasından en güçlü kuramlardan biri haline getirdiği düşünülmektedir. Nitekim, Multon vd. (1991) yaptıkları meta-analizde öz-yeterlik inançlarının akademik performanstaki varyansın yaklaşık olarak % 14'ünü açıkladığını ortaya koymuşlardır (Akt. Dodds, 2011). Ayrıca, Cotterall (1999) öz-yeterliğin dil öğrencilerinin başarılarında çok önemli bir değişken olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil ders kaygıları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu sonucun yabancı dil kaygısı literatüründe çok fazla test edilip doğrulanmış bir kuram olduğu söylenebilir, nitekim yabancı dil kaygısıyla yabancı dilde akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve kaygının başarı önünde bir engel olduğu bu anlamda ilklerden sayılan Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'un çalışmasından bu yana pek çok araştırmacı (Proulx, 1991; Aida, 1994; Horwitz, 2001; MacIntyre ve Gregersen, 2012; Huang, 2012; Hewitt ve Stefenson, 2011; Demirdaş ve Bozdoğan, 2013; Demirdaş, 2012; Köroğlu, 2010; Gülözer, 2010; Kılıç, 2007; Batumlu, 2006; Gülsün, 1997; Kunt, 1997; Trylong, 1987; Saito vd., 1999; Phillips, 1992; Ganschow vd., 1994; Sparks vd., 2000; von Wörde, 2003; Chan ve Wu, 2004; Hao vd., 2004; Awan vd., 2010; Wang, 2011; MacIntyre ve Gardner, 1991; Young, 1991; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) tarafından rapor edilmiştir. Araştırmanın birinci alt-amacına ilişkin sonuçlarda araştırmaya katılan öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, burada öğrencilerin deneyimledikleri kaygının başarılarını olumsuz yönde etkilediği ve yine birinci alt-amaçta belirtildiği gibi kaygının öğrencilerin genel olarak akademik anlamda yabancı dilde başarısız olmalarının bir sebebi olabileceği tahmin edilmektedir. Nitekim, Tuncer ve Doğan (2015b)'ın İngilizce hazırlık eğitimi alan üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin hazırlık eğitimi öncesi kaygılarının akademik başarılarının bir yordayıcısı olmadığı, ancak hazırlık eğitimi sonrasındaki kaygılarının akademik başarısızlıklarını açıkladığı bildirilmiştir. Her ne kadar yabancı dil kaygısının olası sebepleri bu araştırmanın kapsamında olmasa da, öğrencilerin kaygılarının önemli bir nedeninin Young (1991)'in de belirttiği gibi sınıf-içi prosedürler ve özellikle dil sınavları olabileceği düşünülmektedir. 2013-2014 F.Ü. Y.D.Y.O. zorunlu İngilizce hazırlık yönetmeliği, sınıf geçme için, öğrencilerin genel akademik ortalamasının gayet yüksek bir not olan 70 ve üzerinde olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin başarılı olup bölümlerindeki eğitimlerine devam edememe korkusu yaşamış olmaları ve bu korkunun kaygıya dönüşmüş olması muhtemeldir. Nitekim sınav kaygısı Horwitz, Horwitz ve Cope (1986)'a göre yabancı dil ders kaygısının önemli bir alt-boyutudur. Yabancı dil dersinde sınav kaygısı olan öğrenciler muhtemelen çok büyük sıkıntı çekmektedirler çünkü sınav ve quizler sık yapılır ve de çok parlak öğrenciler bile

sıklıkla hatalar yapar. Sözlü sınavların yatkın öğrencilerde hem sınav kaygısını hem de iletişim korkusunu aynı anda tetikleme potansiyeli vardır (Horwitz vd., 1986).

Ayrıca, öğrencilerin kaygılarının yabancı dil eğitimine başladıktan sonra oluşmuş olabileceğine yönelik bir diğer düşünsel desteği de MacIntyre ve Gardner (1989) sağlamaktadır. Nitekim, MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye başladıklarında kaygıyla başlamadıklarını, kaygının öğrenilen duygusal bir tepki olduğunu ve öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumları oluştuktan sonra ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Onlara göre, yabancı dile yönelik ilk deneyimlerin yaşandığı dönemde mevcut olan kaygı, sürekli kaygı, sınav kaygısı, iletişim korkusu, yenilik kaygısı, vb. gibi dil öğrenimi durumuna özgü olmayan başka türlü kaygılardır. Bu bağlamda ortaya çıkan kaygı, önceki dil öğrenme deneyiminin bir sonucu olarak, en iyi durumluk kaygı olarak adlandırılabilir. Yabancı dil bağlamında yaşanan birkaç deneyimden sonra, öğrenci bu yeni bir dil öğrenme durumuna yönelik tutumlar ve duygular geliştirir. Eğer bu deneyimler olumsuz olursa, yabancı dil kaygısı gelişmeye başlayabilir. Olumsuz deneyimler sürmeye devam ettikçe, yabancı dil kaygısı sürekli gerçekleşen bir şeye dönüşür ve öğrenci tedirgin olmaya ve kötü performans sergilemeye başlar. Kötü performans ve olumsuz duygusal tepkiler, kaygı ve başarısızlık beklentilerini güçlendirir; daha sonraki kaygı bu algılanan tehdide karşı bir tepkidir (Akt. MacIntyre ve Gardner, 1991). Diğer yandan, Gardner ve MacIntyre (1993) kaygının teoride motivasyon gibi olduğunu; kaygı ile öğrencilerin yeterlik düzeyleri arasında bir bağ olduğunu ve dil öğrenmenin ilk evrelerinde genellikle kaygının en yüksek düzeyinde olduğunu ancak yeterliğin artmasıyla gittikçe azaldığını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ile yabancı dil ders kaygıları arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında bu araştırma sonucunu destekleyen ve öz-yeterlik ile kaygı arasında negatif bir korelasyon rapor eden çeşitli araştırmalar mevcuttur (Erkan ve Saban, 2011; Yıldırım, 2011; Tsai, 2013; Dobson, 2012; Anaydubalu, 2010; Ghonsooly ve Elahi, 2010; Mills vd., 2006; Cheng, 2001; MacIntyre vd., 1997). Diğer yandan, Tuncer ve Doğan (2015a), Çekirdek (2014) ve Parvathy Varma (2014) bu iki değişken arasında pozitif bir ilişki rapor ederken, Çubukçu (2008) ise öz-yeterlik algısıyla kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu paylaşmıştır. Ancak, öz-yeterlik inançlarının, insanların bir eylemi

geçekleştirmede takip etmeyi seçtikleri eylem planlarını, belirli girişimlerinde ne kadar çaba harçayacaklarını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar zaman azim göstereceklerini, güçlüklerle karşı gösterecekleri direçlerini, sahip oldukları düşünce kalıplarının kendilerine yardımcı mı yoksa engelleyicimi olup olmadığını, zorlu çevresel gereksinimlerle uğraşmada ne derece stres ve depresyon yaşadıklarını ve gerçekleştirecekleri başarı düzeylerini etkilediği bildirilmiştir (Bandura, 1997). Ayrıca, öz-yeterlik inançları insanların düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini de etkiler. Yüksek öz-yeterlik zorlu görev ve aktivitelerde sakinlik duygularının oluşmasını sağlar. Bunun aksine, düşük öz-yeterliği olan insanlar olayların olduğundan daha zor olduğuna inanabilirler ve bu da kaygı, stress ve depresyonu besler ve bir problemin nasıl çözüleceği konusunda dar bir vizyonun oluşmasına sebep olur (Akt. Pajares, 2002).

İlgili alan yazından anlaşılabacağı üzere öz-yeterlik algılarıyla kaygı arasında karşılıklı bir nedenselliğin söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırma sonucunda da anlaşıldığı üzere, hem kaygı ve akademik başarı arasında hem de öz-yeterlik ve akademik başarı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, bu üç değişken arasındaki ilişkinin doğasıyla ilgili daha net bir referans çerçevesi çizmek için, öz-yeterlik algısı, yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde akademik başarı denklemine aracı olarak konulmuş ve bu bağlamda araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla yabancı dilde akademik başarıları arasında öz-yeterlik algısının aracılık etkisinin bulunduğu anlaşılmıştır. İstatistikte aracılık modeli, bağımsız bir değişken ile bağımlı bir değişken arasındaki gözlemlenen ilişkinin altında yatan mekanizma veya işleyişi, aracı değişken olarak bilinen, üçüncü açıklayıcı bir değişkenin dâhil edilmesiyle belirlemeye ve açıklamaya çalışır. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında doğrudan nedensel bir ilişki varsaymaktansa, aracılık modeli, bağımsız değişkenin aracı değişkeni etkilediğini ve bunun da dolayısıyla bağımlı değişkeni etkilediğini varsayar. Böylece, aracı değişken bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlamaya hizmet eder (MacKinnon, 2008). Bu anlamda, yabancı dil kaygısının öz-yeterliği ve bunun da yabancı dilde akademik başarıyı etkilediği söylenebilir. İnsanların başatma kapasitelerine olan inançları tehdit edici veya zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşayacaklarını ve motivasyon düzeylerini etkiler. Strese neden olan şeyler üzerinde baskı kurmaya yönelik kişilerin algıladıkları öz-yeterlik kaygı uyarılımı üzerinde merkezi bir rol oynar

(Bandura, 1991b; Akt. Bandura, 1997). Düşük öz-yeterlik inançları motivasyonu zayıflatır, olumsuz duygulanım meydana getirir ve bilişsel işlevi zayıflatır. Düşük öz-yeterlik algıları olan insanlar zorluklarla karşılaştıklarında daha çabuk pes ederler, daha fazla kaygı yaşarlar, problem-çözme stratejilerini kullanmada daha az etkindirler ve bu tür insanların iştiaqları düşük olur (Bandura, 1986, 1991; Betz ve Hackett, 1986; Multon, Brown, ve Lent, 1991; Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk, 1991; Wood ve Bandura, 1989; Akt. Oettingen, 1997). Diğer yandan, kaygı, stres, psikolojik uyarılım, ruh hali değışiklikleri gibi somatik ve duygusal faktörler de öz-yeterlik algıları konusunda bilgi sağlar (Pajares, 2002). Bir işe karşı duyulan, güçlü duygusal tepkiler, umulan başarı ve başarısızlık hakkında ipuçları sağlar. Kişiler, yetileri hakkında olumsuz düşünceler ve korkular yaşadıklarında (örneğin büyük bir topluluğun önünde konuşmayı düşünerek endişeli hissetmek gibi), bu tür duygusal tepkiler öz-yeterliliği düşürebilir ve korkuları yetersiz performansın oluşmasını sağlayan fazla stresi ve ajitasyonu tetikleyebilir (Schunk ve Pajares, 2009).

İnsanların yetileri hakkında yargıda bulunurken, kısmen fizyolojik ve duygusal durumlarına da dayandıkları belirtilmiştir. Stres tepkilerini ve gerilimlerini, kötü performansa yatkınlık işaretleri olarak yorumlarlar (Bandura, 1997). İnsanların ruh halleri aynı zamanda onların öz-yeterlik yargılarını da etkiler. Olumlu ruh hali algılanan öz-yeterliliği artırırken, kötü psikolojik durum ise algılanan öz-yeterliliği düşürür (Kavanagh ve Bower, 1985; Akt. Bandura, 1997). Bu araştırmada da bu görüşleri destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaygılarının öz-yeterlik algılarını etkilediği ve bunun da akademik başarıyı etkilediği anlaşılmıştır. Chen (2007) de, benzer bir biçimde, yabancı dil öğrencilerinin algıladıkları öz-yeterliliğin İngilizce dinleme dersi kaygısı ve İngilizce dinleme dersi final başarıları arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Ancak, Dodge (2013) aracılık analizi sonuçlarının bize nedensellik veya doğrudan etkiler konusunda bilgi vermediğini vurgulamış, sosyal bilişsel teorisinin bu konuda bu değışkenlerin birbirlerini sürekli ve döngülü olarak etkilediği bir üçlü-karşılıklı-nedensellik modeli önerdiğini hatırlatmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı anlaşılmıştır. Bilişüstü, bilişsel süreçler ve bu süreçleri öğrenme ve hatırlamada nasıl kullandığımız konusundaki bilgimiz olarak tanımlanmıştır (Ormrod, 2004). Araştırmacılar bilişüstü

farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenmede daha stratejik davrandığını ve bilişüstü stratejileri kullanarak daha iyi performans gösterdiğini belirtmişlerdir (Brown, 1987, Flavell, 1979, Ganz ve Ganz, 1990; Schraw ve Dennison, 1994; Livingston, 1997; Schunk, 2008; Zulkipli vd., 2008; Downing, 2009; Goh ve Burns, 2012). Bilişüstü becerileri açısından gelişmiş kişiler, neyi, nasıl, hangi hızla öğrenebileceklerini doğru olarak tahmin edebilir, kendilerine uygun öğrenme stratejileri seçebilirler. Bu araştırmada ise öğrencilerin genel bilişüstü farkındalık düzeyleri sorgulanmış, ancak öğrencilerin alana özgü olan (okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisine yönelik bilişüstü stratejiler) bilişüstü stratejileri kullanımlarına yönelik herhangi bir sorgulama yapılmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıklarının yabancı dilde akademik başarılarını yordamadığı görülmüştür. Moores vd. (2006)'a göre, bilişüstü yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzlar. Bu da *bilişüstü yanlış-ölçümleme* olarak bilinen, bireyin yeterlik düzeyini ya aşırı öz-güvenli veya düşük-özgüvenli bir biçimde yanlış değerlendirmesi anlamına gelen performans çabasının erken sonlandırılmasına neden olabilen bir kavramla açıklanabilir.

Yabancı dil öğreniminde bilişüstü bilginin, öğrencilerin öğrenciler olarak kendileri hakkındaki, dil öğrenimini etkileyen faktörler konusundaki ve dil öğrenimi ve öğretiminin doğası konusundaki sahip oldukları varsayımlar anlamına geldiği belirtilmiştir (Victori ve Lockhart, 1995). Hedef dilin yapısı hakkındaki bilginin bilinmesini ve nerede ve ne zaman kullanılması gerektiğinin bilinmesini içeren karmaşık bir süreç olan dil ediniminde bilişüstü bilgi ve düzenlemenin, ilgili dili öğrenirken sürecin başından sonuna kadar kullanılacak öğrenme stratejileri farkındalığını koruma ve denetleme anlamında önem arz ettiği vurgulanmıştır. Diğer yandan, Wenden (1998) bilişüstünün yabancı dil öğrenimi alanında oynadığı rolü tam olarak açıklayabilen, teoriye dayalı net bir tartışmanın olmadığını söylemiştir. Yabancı dil öğreniminde bilişüstü farkındalığın rolünün çoğunlukla alana özgü olarak dil becerileri performansı üzerinde araştırıldığı anlaşılmaktadır. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde bilişüstü strateji kullanımı ve bilişüstü farkındalığın performans üzerindeki etkisi oldukça geniş çapta araştırılmıştır. Bu anlamda araştırmalar bilişüstü bilginin gelişmiş dinleme becerilerine (Cross, 2009; Vandergrift ve Tafaghodtari, 2010), okuma becerisine (Carrell, 1989; Zhang, 2010), telaffuz becerisine (He, 2011) ve

yazma becerisine (Victori, 1999) katkısını ortaya çıkarmıştır (Akt. Goh ve Burns, 2012). Ancak, ilgili literatür incelendiğinde bilişüstü farkındalığın genel yabancı dil akademik başarısını ne derece yordadığı konusunda pek fazla çalışmanın mevcut olmadığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda rastlanan bir araştırmada, Pishghadam ve Khajavy (2013) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 143 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada, üstbiliş ile zekânın yabancı dil akademik başarısındaki rolünü incelemiş ve zekânın başarıdaki varyansın % 12,2'sini diğer yandan bilişüstünün varyansın % 17.6'sını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, Landine ve Steward (1998) akademik başarıyla bilişüstü arasında anlamlı ancak düşük pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişüstü farkındalığı ile öz-yeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve bilişüstü ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon rapor eden çeşitli araştırmalar mevcuttur (Nosratinia vd., 2014; Rahimi ve Abedi, 2014; Yailagh vd., 2013; Cera vd., 2013; Landine ve Steward, 1998). İlgili literatür incelendiğinde, bilişüstü ile öz-yeterliğin çoğu zaman bir arada verildiği ve sıkı bir biçimde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, Moores vd. (2006) davranış ve performansla ilişkili olma ölçüsünde bilişüstü ve öz-yeterliğin benzer olduğu hipoteziyle, bu iki kavramın bir konudaki bildirimsel ve prosedürel bilgiyi ölçmeye yönelik hazırladıkları bir bilişsel testte gösterilen performansı yordama geçerliliğini ölçmek için tek bir ölçek geliştirmiş ve bir model testi yapmışlardır. Moores vd. (2006) bilişüstünün öz-yeterliğe benzediğini, çünkü bilişüstü öz-değerlendirmelerin bireyin bir görevi gerçekleştirme yeteneği, problemleri çözmesi veya yeni beceriler edinmesi ile ilişkilendirildiğini aktarır. Ancak onlara göre, öz-yeterlik ile bilişüstü arasında üç temel fark vardır: ilk olarak öz-yeterlik davranışın bir belirleyicisidir ve performansı dolaylı olarak etkiler. Bilişüstü ise, davranışı (problem-çözme) başlatma, performansı denetleme ve işler umulduğu gibi gitmediği durumda davranışı değiştirme bağlamında, hem davranış hem de performans ile karmaşık bir ilişkiye sahiptir. İkincil olarak, bilişüstü genellikle tek-boyutlu bir yapı olarak düşünülür ve çoğunlukla performansın doğruluğu veya yeterliğine yönelik bir güven veya kesinliğin bildirimi, bir öğrenme yargısı veya bir bilme hissi olarak ölçülür. Dolayısıyla ölçme metodu genellikle Likert-türü güven ölçekleridir. Ancak öz-yeterlik, düzey, güç ve genelliği kapsayan ve genelde

bunlardan biri veya ikisinin ölçümünü içeren üç-boyutlu bir yapıdır. Öz-yeterlik ölçme araçları, normalde görev-zorluğu açısından artma veya azalma gösteren ilişkili bir takım maddelerle geliştirilir. Son olarak, öz-yeterlik genellikle davranış ve performans ile pozitif ilişkili olarak tanımlanırken, bilişüstü yargılar çoğunlukla öğrenme hedefleriyle veya görev performansı ile uyumsuzlar. Çalışmada sonuç olarak, öz-yeterliğin hem bildirimsel hem de prosedürel bilginin yordayıcısı olduğu, ancak bilişüstünün sadece prosedürel bilgiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma bulguları ayrıca, bilişüstü ve öz-yeterliğin birbirinden ayrı ancak ilişkili yapılar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yine son zamanlarda bilişüstü, öz-yeterlik ve öz-düzenlemenin öğrencilerin çalışmalarını bağımsız ve etkin bir biçimde organize etmelerini sağlayan ilişkili yapılar olduğu önerilmiştir (Cera, Mancini ve Antonietti, 2013).

Bu yönde araştırmada elde edilen ve ilişkili sonuçlarla uyumluluk gösteren diğer önemli bir sonuç da öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında öz-yeterlik algılarının aracı etkisinin bulunmasıdır. Buna göre bilişüstü farkındalık öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını doğrudan değil de akademik öz-yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Bu araştırma sonucuna benzer sonuçlar ilgili alan yazında rapor edilmiştir. Örneğin, Coutinho (2008), öz yeterlik, bilişüstü ve performans arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, öz-yeterlik ve performans arasındaki ilişkiye bilişüstünün aracılık etmediğini, ancak bilişüstünün öz-yeterliğin bir yordayıcısı olduğunu ve öz yeterliğin de performansın bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Buna göre, yüksek bilişüstü yetenekleri olan ve bu yeteneklerine güvenen öğrencilerin düşük öz-yeterlik ve bilişüstü farkındalığı olan öğrencilerden daha iyi performans gösterecektir. Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991), güçlü öz yeterliği olan öğrencilerin daha fazla bilişüstü becerileri kullandığını ve düşük öz-yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Ayrıca, Kanfer ve Ackerman (1989), güçlü öz yeterliğe sahip olan insanların bir görevi gerçekleştirirken bilişüstü stratejileri kullanmaya daha fazla eğilimli olduklarını ve düşük öz yeterliği olanlardan daha iyi performans gösterdiklerini bulmuştur. Bandura ve Wood (1989) ise öz yeterliğin performansı doğrudan ve analitik stratejiler üzerindeki etkileriyle dolaylı olarak etkilediğini, bunun da öz yeterlik ile performans arasındaki ilişkide bilişüstünün aracı etkisi olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (Akt. Alcı ve Yüksel, 2012). Ayrıca, yüksek öz-yeterlik algısı olan öğrencilerin, başarılı performans sonuçları oluşturmaya

yönelik bilişüstü stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde olduğu bildirilmiştir (Akt. Aurah, 2013).

Araştırma sonucunda ayrıca öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dile yönelik tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarıyla, yabancı dilde akademik başarıları arasında da negatif yönde anlamlı bir korelasyon bulunduğu anlaşılmıştır. İlgili alan yazında bir dile ve onun konuşurlarına ve kültürüne yönelik olumlu tutumu olan bireylerin öğrenmelerinde olumsuz tutumu olanlara göre daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1985; Ellis, 1985; Prince, 1987; Morello; 1988; Pritchard ve Loulidi, 1994; Ellis, 1994; Midraj, 1998; Mitchell ve Myles, 1998; Brown, 2000; Atchade, 2002; Csizer ve Dörnyei, 2005; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Brown, 2007; Fakeye, 2010; Garrett, 2010; Yu, 2010; Bartram, 2010; Oroujlou ve Vahedi, 2011; Youssef, 2012; Abidin vd., 2012). Nitekim Fishbein ve Ajzen (1975), kişinin tutumunun niyet ettiği davranışı belirleyebildiğini ve bunun da dolayısıyla sonucu etkilediğini öne sürmüştür. Bu bağlamda Elyıldırım ve Ashton (2006), olumlu tutuma sahip öğrencilerin başarıya ulaştığında tutumlarının pekiştirildiğini, diğer yandan olumsuz tutuma sahip öğrencilerin başarısızlık durumunda ilerleyemeyebileceklerini ve dil öğrenimine yönelik tutumlarının daha olumsuz hale gelebileceğini not etmiştir. Bartram (2010) dile yönelik tutum ile performans/başarı arasındaki araştırmaların, tutum ile davranış arasında bir bağlantı olabileceği varsayımıyla gerçekleştirildiğini, ancak bu ilişkinin tartışmalı olabileceğini çünkü tutumun her zaman gözlenebilir bir davranış veya performansa dönüşmeyebileceğini belirtir. Lightbown ve Spada (2011) ise olumlu tutumların mı başarılı öğrenme sağladığını yoksa başarılı öğrenmenin mi olumlu tutumları belirlediğini veya her ikisinin de başka faktörlerden mi etkilendiğini bilmenin zor olduğunu belirtir. Bu anlamda Oller ve Perkins (1980) tutumla akademik başarı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Burstall (1975) ise başarının sonraki tutumları etkilediği ve sonraki başarının başlangıçtaki tutumlardan daha büyük oranda ya sonraki başarıyı veya sonraki tutumları etkilediği sonucuna varmıştır (Akt. Ellis, 1985). Gardner (1985) da tutumun davranışla ilişkili olduğunu ancak bu ilişkinin doğrudan olmayabileceğini not etmiştir. Yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişki konusunda yurtiçinde bazı çalışmalar yürütülmüştür. Kennedy (1996), Selçuk (1997),

Saracoğlu ve Varol (2007), Özdiñ-Delbesoğlu (2013), Kaşık (2014) pozitif bir ilişki rapor ederken; Gürel (1986), Aytürk (1999), Yıldırım (2010), Baklacioğlu (2011), Görgün (2013) bu iki değişken arasında herhangi net bir ilişkiye rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırma sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik algılarıyla yabancı dile yönelik tutumları arasında da olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatürde az sayıda çalışmada söz konusu iki değişken arasında olumlu yönde bir korelasyon rapor edilmiştir (Kaşık, 2014; Çimen, 2011; Hancı-Yanar, 2008). Tutumlarla ilgili diğer bir araştırma sonucu ise, öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla yabancı dile yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğudır. Bu sonucun literatürde bu anlamda yapılmış ve iki değişken arasında negatif yönde korelasyon rapor eden bazı araştırmalarla (Çimen, 2011; Aydın ve Yeşilyurt, 2009; Jain ve Sidhu, 2013; Hussain vd., 2011; Trylong, 1987) uyuşmadığı anlaşılmaktadır. Tutumların davranışla bağlantılarının daha zayıf olduğu, bazen davranışların tutumlar tarafından kontrol edileceği, bazen edilmediği belirtilmiştir (Taylor vd., 2007). Kağıtçıbaşı (2008) da tutumlarla davranışların çoğu zaman uyuşmayabildiğini ve tutumlardan davranışı yordayamayabileceğimizi vurgular. Bunun nedenlerinden birinin de tutum ile davranış ölçme arasında geçen zamanın uzamasıyla, o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek değişkenlerin işin içine girmesiyle, dolayısıyla tutumla davranış arasında tutarlık gözlenme olasılığının düşmesi olduğunu belirtir. Bu araştırmanın uygulanmasıyla öğrencilerin son sınavlarının yapılması aynı tarihe denk gelmiştir. Dolayısıyla sınav hazırlığının öğrencilerin üzerinde oluşturduğu psikolojik baskının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları konusunda kafa karışıklığına itmiş olabileceği ve dolayısıyla öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları konusunda oturmuş güçlü tutumlarını yansıtamamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında öz yeterlik algılarının aracı etkisinin bulunduğu anlaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları akademik öz-yeterlik algılarını etkilemekte ve bu da neticede öğrencilerin yabancı dilde akademik başarılarını etkilemektedir. Bireylerin zamanla oluşan inanç ve tutumlarının öz-yeterlik algılarını oluşturan kaynaklardan olduğu bildirilmiştir. Bu anlamda en etkili kaynak bireyin önceki performansının veya gerçek deneyiminin, sonucunun yorumudur. İnsanlar görev ve aktivitelerde bulunur, eylemlerinin sonuçlarını yorumlar, sonraki

görev ve aktivitelerde bulunabilme yetilerine yönelik inançlar geliştirmek için bu yorumları kullanır ve oluşturdukları inançlar doğrultusunda hareket ederler. Tipik olarak başarılı olarak yorumlanan sonuçlar öz-yeterliği artırır, başarısız olarak yorumlananlar ise onu azaltır. Düşük öz-yeterlik algısı olan insanlar genellikle öz-inançlarını değiştirmektense başarılarını düşürürler. Hatta belirli bir çabadan sonra başarıya ulaştıklarında bile bazıları hala aynı çabayı sergileme yetileri konusunda şüphe duyarlar (Pajares, 2002).

Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dil kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu anlaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin genel bilişüstü farkındalıkları arttıkça yabancı dil ders kaygıları azalmaktadır, diğer yandan bilişüstü farkındalık düzeyleri azaldıkça yabancı dil ders kaygıları artış göstermektedir. İlgili alan yazında yüksek düzeyde akademik kaygının işler belleği olumsuz etkileyebileceği bildirilmiştir (Owens, Stevenson, Hadwin, ve Norgate, 2012; Akt. Dobson, 2012). Dobson (2012) bilişüstünün kaygıyla ilişkili olduğunu, daha pozitif bilişüstü inançları olan öğrencilerin kaygı ile başa çıkmada daha iyi olduklarını bildirmiştir. İran’da yapılmış bir araştırmada, olumsuz bilişüstü inançları olan öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyleri gösterdikleri anlaşılmıştır (Tajrish, Mohammadkhani, ve Jadidi, 2011; Akt. Dobson, 2012).

Araştırmada ortaya çıkan önemli diğer bir sonuç ise, yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dilde akademik başarı arasında bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik algısının aracı etkisinin bulunduğu saptanması olmuştur. Bilişüstü farkındalık ve öz-yeterlik algıları gibi öz-inançlar tutumların bilişsel yönünü oluşturabilmektedir. Nitekim, bilişsel boyutun, kişinin belirli tutum nesnesine ilişkin olgu, bilgi ve inançlarını da içeren düşüncelerinden oluştuğu (Taylor vd., 2007; Haddock ve Huskinson, 2004) bildirilmiştir. Ayrıca, Cüceloğlu (2014) son zamanlarda tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasında yapılan çalışmalarda daha sıkı bir bağ olduğunun gözlemlendiğini aktarır. Bu da kendini akademik başarı şeklinde gösterecek olan istendik davranış değişikliği olan yabancı dil öğrenme davranışı ve tutumlarının sağlanmasında bilişüstü yargıların ve kişisel yeterliğe yönelik yargıların önemli rolünü ortaya koymaktadır. O’Malley ve Chamot (1990) bilişüstünün önemini şöyle vurgulamaktadır *“bilişüstü yaklaşımları olmayan öğrenciler esasen kendi öğrenmesini planlama, kendi*

gidişatını gözlemleme veya başarılarını ve bir sonraki öğrenme yönelimlerini gözden geçirme olanağı veya yönlendirmesi olmayan öğrencilerdir” (Akt. Anderson, 2014).

Özetle, son yıllarda, ülkemizde öğrenme ortamlarında yenilikçi ve teknolojik öğrenme nesnelerinin ve olanaklarının arttığı görülmektedir. Ancak, fiziki alt-yapı iyileştirmelerine eğitim uygulayıcılarının öğrenme ve öğretime yönelik tutumlarının yenilikçi yöndeki değişimi de eşlik etmelidir. Nitekim bu araştırmada başarının kaygı ve öz-yeterlik gibi bireysel değişkenlerden etkilendiği, öğrenme alanına yönelik tutumlara bilişüstü farkındalık ve öz-yeterlik gibi öğrenci değişkenlerinin etki edebileceği ve bunun da neticede başarıyı etkileyebileceği anlaşılmıştır. Eğitim uygulayıcılarının ve politika yapımcılarının bu sonuçları iyi okuyabilmeleri, eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının bu yönde yenilikçi tutumlarının oluşmasını sağlayacaktır. Nitekim, ülkemizde neredeyse kronikleşmiş yabancı dil öğrenimi sorununun öğretim süreçleri kaynaklı tutum, kaygı ve öz-inançlar gibi bireysel değişkenlerle açıklanabileceği bu araştırmada ilişkisel açıdan anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu araştırmada ve Türkiye’de yapılmış çeşitli araştırmalarda öğrencilerin orta düzey ve üstünde yabancı dil kaygısı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yabancı dil kaygısının öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerinden biri olduğu düşünüldüğünden eğitim politika geliştiricilerinin bu konu üzerinde dikkatle durmaları ve ulus çapında yabancı dil öğretmenlerine hizmet-içi seminerleri düzenlemeleri ve de yabancı dil ders kaygısının olası nedenlerini göz önünde bulundurarak ilgili doğrultuda politika geliştirmeleri, Türkiye’nin uluslararası İngilizce yeterlik endeksinde daha iyi bir düzeye ulaşmasında önemli bir adım olabilir.

- Yabancı dil öğretmenlerinin, yabancı dil kaygısını elimine etmeleri için, sınıf-içi prosedürlerini olabildiğince öğrenen-odaklı hale getirmeleri ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerini sağlıklı ve yapıcı hale getirerek öğrencilerde yabancı dil dersine yönelik olumlu tutumların oluşturulmasında aktif rol almaları gerekmektedir. Ayrıca, ülkemizde yabancı dil kaygısının gelişiminin öğrenme ortamları kaynaklı olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve öğretmenlerin yabancı dili bir ders olmaktan çok, öğrencilerin farklı bir dili, farklı bir kültürü tanımalarını sağlayacak daha iletişimsel metotların kullanıldığı eğlenceli bir öğrenme ve iletişim kurma deneyimi haline getirmeleri gerekmektedir.
- Yabancı dile ve yabancı dil dersine yönelik öğretmen tutumlarının öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının ve yabancı dille ilgili öz-yeterlik algılarının oluşmasında etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu anlamda, araştırmada öne çıkan çok önemli bir değişkenin de akademik öz-yeterlik algısı olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin öz-yeterliğinin geliştirilmesi ve artırılmasına yönelik daha fazla teorik bilgi öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilebilir. Nitekim öz-yeterlik algılarının model alma gibi dolaylı deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir.
- Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenciler için hedef dille ilgili doğrudan birincil kaynak olmaları, onlara öğrencilerde yabancı dile yönelik kaygıyı azaltıcı ve olumlu tutumlar oluşturucu bir rol yüklemektedir. Bu çalışmada, bu rollerin yerine getirilmesinde öz-yeterlik algılarının ve bilişüstü farkındalığın aracı bir rolü olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerde yabancı dile yönelik olumlu tutum oluşturabilmeleri, öğrenci kaygısını minimize edebilmeleri ve böylece öğrenci başarısını artırabilmeleri için öncelikli olarak dil becerileri öğretiminde bilişsel ve bilişüstü strateji öğretimi üzerinde durmaları ve öğrenci öz-yeterliğini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri tavsiye edilmektedir.
- Bilişüstü ve öz-yeterliğin birbiriyle yakından ilişkili ve başarıdaki varyansı etkileyen iki önemli öğrenci değişkeni olması söz konusu bu kavramların öğretmen eğitiminde daha fazla yer bulmasını gerektirmektedir.
- İlgili yabancı alan yazında oldukça geniş yer bulan bu bireysel değişkenlerin ülkemizde öğretmen eğitiminde göreceli olarak daha az vurgulandığı

gözlemlenmiştir. Ancak, yabancı dil dersi eğitim programı geliştiricilerinin, geliştirdikleri eğitim programlarında öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde uyaran ve bilişüstü strateji kullanımını öğreten çok çeşitli aktivite kullanımına vurgu yapmaları öğrencilerin yabancı dil kaygısıyla başa çıkmalarını kolaylaştıracak ve yabancı dil dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacaktır.

- Ayrıca, yabancı dile yönelik bilişüstü öğrenme stratejilerinin kazandırılmasının öğrencinin yabancı dile yönelik öz-yeterlik algılarını güçlendireceği, yabancı dil ders kaygısını azaltacağı ve yabancı dile yönelik olumlu tutumların oluşmasıyla yabancı dil akademik başarısını etkileyeceği anlaşılmaktadır.
- Araştırmada yurt-dışı deneyiminin öğrencilerde akademik öz-yeterlikle olumlu ilişkisinin olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, daha fazla üniversite öğrencisinin Erasmus, Avrupa Gençlik Hareketi vb. gibi öğretim hareketliliğinde bulunmalarının teşvik edilmesi, özellikle öğrencilerin öğrenmekte oldukları hedef dilin konuşulduğu bir ülkeyi ziyaretlerinin sağlanması öğrencilerin yabancı dile yönelik öz-yeterliklerini arttırabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma ilişkisel modelde gerçekleştirilmiş ve araştırma değişkenleri arasında çeşitli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin birbiriyle olan nedensel ilişkisine yönelik, nitel ve nicel yöntemlerin karma olarak kullanıldığı daha fazla derinlemesine araştırma yapılmasının ilgili bireysel değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik daha net bir referans çerçevesinin oluşmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
- Ayrıca, bu araştırmada çalışma evreni olarak üniversite İngilizce hazırlık öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırma değişkenleri daha farklı akademik ve yaş gruplarında incelenebilir.
- Araştırmacılar, ulusal alan yazında görece olarak daha az çalışılmış olan yabancı dil motivasyonunu öz-yeterlik, bilişüstü farkındalık, yabancı dil kaygısı, yabancı dile yönelik tutum ve öğrenme stratejileri öğretimi gibi değişkenlerin ne derece yordadığına yönelik çeşitli yapısal eşitlik modeli testleri gerçekleştirebilirler.

- Deney ve kontrol grupları oluşturularak, hazırlık sınıfı öğrencilerine bilişüstü strateji öğretiminin öğrencilerin yabancı dil öz-yeterliği, kaygısı ve akademik başarısı üzerindeki etkilerine yönelik deneysel bir çalışma yürütülebilir.
- Yabancı dil kaygısını azaltıcı strateji öğretiminin hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, bilişüstü farkındalıkları, yabancı dile yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin araştırılmasına yönelik deneysel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abidin, M. J., Pour-Mohannadi, M., ve Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711-721.
- Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., ve van der Werf, G. (2011). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and Individual Differences*, 22, 385-389.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-167.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: Dorsey Press.
- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonu ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akram, M., ve Ghani, M. (2013). The Relationship of Socioeconomic Status with Language Learning Motivation. *International Journal of English and Education*, 2 (2), 406-413.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksu, M. B., ve Genç, G. (2004). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Alcı, B. ve Yüksel, G. (2012). An Examination Into Self-Efficacy, Metacognition and Academic Performance of Pre-Service ELT Students: Prediction and Difference, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 143-165.
- Al-Harthy, I.S., ve Was, C.A. (2010). Goals, Efficacy and Metacognitive Self-Regulation: A Path Analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
- Allen, H. W., ve Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370–385.
- Alpert, R., ve Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207— 215.
- Altındağ, M. (2008). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yürüttüğü Biliş Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association, Sixth Edition*. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Anaydubalu, C. C. (2010). Self-Efficacy, Anxiety, and Performance in the English Language among Middle- School Students in English Language Program in Satri Si Suriyothai School, Bangkok. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(3), 193-198.
- Anbarlı-Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Anderson, N. J. (2014). Developing Engaged Second Language Readers. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton and M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language. National Geographic Learning*, pp. 170-188.
- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese efl university classes: physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Argaman, O. ve Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among mature Hebrew speakers. *Language, Culture and Curriculum*, 15, 143-60.

- Ariani, M.G., ve .Ghafournia, N. (2015). The Relationship between Socioeconomic Status and Beliefs about Language Learning: A Study of Iranian Postgraduate EAP Students. *English Language Teaching*, 8 (9), 17- 25.
- Armstrong, K. A. and Khawaja, N. G. (2002). Gender differences in anxiety: An investigation of the symptoms, cognitions, and sensitivity towards anxiety in a non-clinical population. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30, 227-231.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777-86.
- Arnold, J., ve Brown, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de Yabancı Dil Edinim Sorunu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. *1st International Symposium on Sustainable Development*, June 9-10, 2009, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Arslan, S., ve Akın, A. (2014). Metacognition: As a Predictor of One’s Academic Locus of Control, *Educational Sciences: Theory and Practice*. 14(1), 33-39.
- Atchade, M.P. (2002). The Impact of Learners’ Attitudes on Second or Foreign Language Learning. *Sciences Sociales et Humaines*, 004, 45-50.
- Ateş, S. (2013). *Foreign language writing anxiety of prospective EFL teachers: How to reduce their anxiety levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atlı, I. (2008). *Young Language Learners’ Attitude Towards English Lessons in Turkish Elementary Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Aurah, C. M. (2013). The Effects of Self-efficacy Beliefs and Metacognition on Academic Performance: A Mixed Method Study. *American Journal of Educational Research*, 1(8), 334-343.
- Awan, R., Azher, M., Anwar, M., N. ve Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching and Learning* 7 (11), 33-40.
- Aydemir, O. (2011). *A Study On The Changes In The Foreign Language Anxietylevels Experienced By The Students Of The Preparatory School At Gazi University*

- During An Academic Year*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, B. (2010). *İkinci Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğreniminde İletişim Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, pp. 421-444.
- Aydın, E. (2007); *“An Analysis Of Motivations, Attitudes, And Perceptions Of The Students At Tobb University Of Economics And Technology Toward Learning, English As A Foreign Language”* Unpublished MA Thesis. Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara
- Aydın, S., Yavuz, F. ve Yesilyurt, S. (2006). Test Anxiety in Foreign Language Learning. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 145 – 160
- Aydın, S. ve Yeşilyurt, S. (2009). Çocukların İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Sınav Kaygı Düzeyine Etkisi,” *4th Congress of Social Science Education*, 7-9 October, Ataturk Education Faculty of Marmara University, İstanbul.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz yeterlik Yaşam Doyumu ve Çesitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *The Relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)’nin Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113- 131.

- Aytürk, N. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Başarısına, İngilizce ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bagçeci, B. (2004); “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)”, 5. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., ve Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22, 130–156.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Baklacioğlu, M. (2011). *The Impact of Learners’ Attitudes and Learning Strategies of ELT Department Students on Academic Success*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balemir, S.H. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and The Relationship between Proficiency Levels and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bal-Köyönü, M. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kandıra İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Bandura, A. (1977a). Selfefficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1988). Organisational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived selfefficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baro, A.L., ve Serrano, R.S. (2011). Length Of Stay And Study Abroad: Language Gains In Two Versus Three Months Abroad. *RESLA* 24, 95-110.
- Bartram, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning*. London, UK: Continuum.
- Batumlu-Uslu, Zeynep, D. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Batumlu, D. Z., ve 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.
- Bayraktaroğlu, S. (2012a). Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kasım.
- Bayraktaroğlu, S. (2012b). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz?. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kasım.

- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri* 12 – 13 Kasım.
- Behjoo, B.M. (2013). *The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin-Cebeci, F. (2006). *Meslek ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. Unpublished M.A. thesis. Uludağ University, Bursa.
- Bozer, F. (2009). *Varoluş ve Bilgi: Onto-Epistemolojik Sonat*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Brandimonte, M.A., Bruno, N. ve Collina, S. (2006). Cognition. In P. Pawlik and G. d'Ydewalle (Eds.) *Psychological Concepts: An International Historical Perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- British Council ve TEPAV (2013). *Turkey National Needs Assessment of State School English Language Teaching*. Mattek Matbaacılık Ltd. Şti.
- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, 1, 77-165. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman: New York.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. Pearson Education Inc., White Plains, NY.
- Bruer, J. (1998). "Education". In A Companion to Cognitive Science, W.Bechtel and G. Graham (Eds). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara.
- Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English As a Foreign Language*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Butterfield, E.C., Nelson, T.O., ve Peck, V. (1988). Developmental Aspects of Feeling of Knowing. In T. O. Nelson (Ed.). *Metacognition: Core Readings*. Allyn and Bacon, USA:1992.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Akademi: Ankara.
- Campbell, R. (2011). The impact of study abroad on Japanese language learners` social networks. *New voices, The Japan Foundation*, 5, 25-63.
- Campbell, C. M., ve Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E.K. Horwitzve D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (pp. 141- 150). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Casado, M.A. ve Dereshiwsky, M.I. (2001). Foreign Language Anxiety of University Students. *College Student Journal*, 35, 539-551.
- Cassady, J. C. (Ed.) (2010). *Anxiety in Schools: the Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties*. Peter Lang Publishing, Inc.: New York.
- Cattell, R. B. ve Scheier, I.H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological Reports*, 4, 351–388.
- Cera, R., Mancini, M., ve Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141.
- Cevizci, A. (2010). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayıncılık: İstanbul.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, D.Y.C. ve Wu, G. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County, *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., ve Silverstein, M. E. (2005). Test anxiety and academic achievement in undergraduate and graduate students. *Journal of Education Psychology*, 97(2), 268-278.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition, *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Chen, H. (2007). *The Relationship between EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs and English Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Florida State University College of Education, USA.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-56.
- Cheng, Y S., Horwitz, E. K., ve Schallert, D. L. (1999). Language writing anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Clarck, A. and Trafford, J. (1996). Return to gender: boys' and girls 'attitudes and achievements. *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Coleman, J. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30(1), 1- 20.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. Hodder Education, an Hachette UK Company.
- Costa, A. L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57-63.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513
- Council of Europe Modern Languages Division, (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, Metacognition and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Crookes, G., Schmidt, R., 1991. Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, 40, 45–78.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. Fifth Ed., New York: HarperCollins.
- Cross, D. R. ve Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.

- Crystal, D.(1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Csizer, K., ve Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Cyristal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Cyristal, D. (2008). Two thousand million?. *English Today*, 24(1), 3-6.
- Çakar, G. (2009). *The relationship between past language learning experiences and foreign language anxiety of Turkish university EFL students*. Unpublished MA Thesis. Denizli: Pamukkale University, Turkey.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Almanca Dersine Yönelik Tutumları. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi: Ankara.
- Çubukçu, F. (2008). A Study on the Correlation Between Self-efficacy and Foreign Language Learning Anxiety, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1):148-158.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation, The Institute of Social Sciences, Çukurova University, Adana, Turkey.

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınları: İstanbul.
- Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign Language Anxiety And Performance Of Language Students In Turkish University Preparatory Classes*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirdağ, Ö. ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign Language Anxiety and Performance of Language Learners in Preparatory Classes, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Demirel, Ö. (1983). Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 20-21 Haziran*. Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dili öğrenemiyoruz*. Erişim tarihi: 12 Kasım, 2014 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ve Dil Eğitimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu*, Özel Okullar Derneği.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT Methodology*, 4th Ed. Pegem A Yayınları: Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. 4. Baskı, Pegem Akademi : Ankara.
- Deniz, K. Z., Gülden, Ç., ve Apaydın-Şen, H. (2013). *The Examination of Foreign Language Achievement in Terms of Certain Variables*. İlköğretim Online, 12(2), 436-444.
- Dewaele, J.-M. (2007). The Effect of Multilingualism, Sociobiographical, and Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners. *International Journal of Bilingualism*, 11, 391–409.
- Dewaele, J. M., ve MacIntyre, P. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237–274.
- Dewaele, J.M., Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and

- foreign language anxiety among multilinguals: A review and empirical investigation. *Language and Learning*, 59, pp. 911-960
- Dobson, C. (2012). *Effects of Academic Anxiety on the Performance of Students With and Without Learning Disabilities and How Students Can Cope With Anxiety at School*, Unpublished M.A Thesis. Northern Michigan University, USA.
- Dodds, J. (2011). *The Correlation Between Self-Efficacy Beliefs, Language Performance, And Intergration Amongst Chinese Immigrant Newcomers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.
- Dodge, A.M. (2013). *Relationship Among Reading Self-Efficacy, Reading Anxiety, Internalizing Problem Behaviors, And Reading Comprehension Performance*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan State University.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 49-67.
- Doğan, A. (2013). Bilişüstü ve Bilişüstüye Dayalı Öğretim. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Donley, P.M. (1999). Language anxiety and how to manage it: What educators need to know. *Mosaic*, 6(3), 3-9.
- Downing, K.J. (2009). Self-efficacy and Metacognitive Development. *The International Journal of Learning*, 16(4), 185-199.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). ‘The L2 Motivational Self System’ in Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2012). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, UK.

- Dörnyei, Z., ve Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Driscoll, M.P. (2005). *Psychology of Learning for Instruction*. USA: Pearson Education Inc.
- Duan, L. (2004). *A Sociolinguistic Study of Language Use and Language Attitudes among the Bai People in Jianchuan County, China*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Payap University, Chiangmai.
- Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications: USA.
- Durer, Z.S., ve Sayar, E. (2013). An analysis of Turkish Students' Attitudes towards English in Speaking Classes: Voice your thoughts. Akdeniz Language Studies Conference 2012, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1574 – 1579.
- Dursun, E. (2007). *An Investigation into Reasons of Gender Differences in Foreign Language Learning Success at University Level Prep Classes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eagley, A.H. ve Chaiken, S. (1998). Attitude change: multiple roles for persuasion variables. In: Gilbert, D.T., Fiske, S.T. ve Lindzey, G. (eds) *The Handbook of Social Psychology* 2. New York: McGraw- Hill.
- Economic and Social Research Council (ESRC). "Anxiety's Hidden Cost In Academic Performance." *ScienceDaily*, 26 June 2009.
<www.sciencedaily.com/releases/2009/06/090623090713.htm>.
- Efklides, A. (2009). The New Look in Metacognition: From Individual to Social, From Cognitive to Affective. In C.B. Larson (Ed.), *Metacognition: New Research Developments*, Nova Science Publishers, Inc., 137-151.
- Ehrman, M.E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Sage Publications, Inc.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L., ve Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.

- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 174:185.
- El-Hindi, A.E. (1996). Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*, 36(3), 214-230.
- Elkhafaifi, H. 2005. Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 89, pp. 206-220.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Elyıldırım, S., ve Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum*, 4, 2-11.
- Er, Ç. (2009). *Students' Attitudes To Language Learning At Secondary Level Of Primary Schools In Aladağ, Adana*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Er, S.S. (2011). *Anadolu Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yabancı Dil Başarılarında Yabancı Dile Yönelik Kaygı Ve İnançlarının Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erarslan, A. (2011). *Perceptions And Attitudes Of The Preparatory Class Students Towards The Writing Course And Attitude-Success Relationship In Writing In The School Of Foreign Languages At Pamukkale University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*. Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Ergün, E. (2011). *An Investigation into the Relationship between Emotional Intelligence Skills and Foreign Language Anxiety of Students at a Private University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Erkan, Y. D., ve Saban, A. I. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in, Writing and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 163-191.
- Erol, M. (2013). *Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Kişisel Epistemolojileri İle Öz Değerlendirme Ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ewald, J.D. (2007). Foreign language learning anxiety in upper-level classes: Involving students as researchers. *Foreign Language Annals*, 40(1), 122-142.
- Fakeye, D. (2010). Students’ Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as a Second Language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22(3), 205-211.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J.A., ve Posner, M.I. (2000). Awareness and Metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 324-326.
- Firat, A. (2009). *Study On Young Learners’ Attitudes Towards Learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Fishbein, M. and Ajzen, I., 1975. *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Canada: Addison-Wesley.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Era of Cognitive-Developmental Inquiry. In T.O. Nelson (Ed.) *Metacognition Core Readings*. Allyn and Bacon: USA, 1992.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (123–148). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- French, C., ve Richards, A. (1990). The Relationship between handedness, anxiety and questionnaire response patterns. *British Journal of Psychology*. 81, 57-62.
- Foss, K.A. ve Reitzel, A.C. (1988). A Relational Model for Managing Second Language Anxiety, *Tesol Quarterly*, 22(3), 437-454.

- Fukai, M. (2000). College Japanese classroom anxiety: True and false beginners. *Paper presented at the annual meeting of the Midwest conference of Asian affairs.*
- Gan, Z. (2011). L2 Learner Individual Differences: An Integrative and Contextualist Perspective. *Reflections on English Language Teaching*, 10 (1), 67–88.
- Ganschow, L., Sparks, R.L., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S., ve Patton. J. (1994). Differences in language performance among high-, average-, and lowanxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 78(1), pp. 41-55.
- Ganschow, L. ve Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women, *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.
- Ganz, M.N., ve Ganz, B.C. (1990). Linking Metacognition to Classroom Success. *The High School Journal*, 73(3), 180-185.
- Gardner, R. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual and statistical considerations. *Language Learning*, 30 (2), 255-270.
- Gardner, R. (1983). Learning another language: a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-240.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Clement, R., Smythe, P.C. ve Smythe, C.C. (1979). Attitudes and Motivation Test Battery, Revised Manual. *Research Bulletin*, 15.
- Gardner, R., ve Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivations in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R. C., ve McIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gardner, R.C., Tremblay, P.F. ve Masgoret, A.M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation, *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. New York: Cambridge University Press.
- Garrett, P., ve Young, R.F. (2009). Theorizing Affect in Foreign Language Learning: An Analysis of One Learner's Responses to a Communicative Portuguese Course. *The Modern Language Journal*, 93 (2), 209-226.

- Gayton, A. (2010). Socioeconomic Status and Language-Learning Motivation: to what extent does the former influence the latter? *Scottish Languages Review*, 22, 17-28.
- Goetz, T. ve Hall, N. (2013). Emotion and Achievement in the Classroom. In J. Hattie ve E.M. Anderman (Eds), *International Guide to Student Achievement* (pp. 192-195). New York: Routledge.
- Goh, C.C.M. (2012). *Metacognition and Language Development*. Powerpoint Sunumu National Institute of Education, Singapore. Nanyang Technological University.
- Göçer, A. (2014). The Relationship between Anxiety and Attitude of Students Learning Turkish as a Foreign Language and Their Achievement on Target Language. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 879-884.
- Gökçe, S. (2008). *Attitudes and Motivational Intensity of Foreign Language Learners At Vocational High Schools: A Comparative Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göktürk, A. (1982). “Çağdaş Bilginin Kazanılmasında Yabancı Dil”. *Yabancı Dil: Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler*. İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayınları.
- Gönen, Kuru, İ. (2009). *The Sources Of Foreign Language Reading Anxiety of Students in A Turkish EFL Context [Bildiri]*. 5th Wseas/Iasme International Conference On Educational Technologies, Eskişehir.
- Görgün, F. (2013). *An Analysis of Factors That Influence Turkish EFL Learners' Attitudes toward English Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2008). *Felsefe Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı Test Formatları ile Ölçülen Yabancı Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Gülsün, R. (1997). *An Analysis of the Relationship between Learners' Foreign Language Classroom Anxiety and Achievement in Learning English as a Foreign Language in the Freshman Classes at the University of Gaziantep*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerinin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish Equivalence, Validity, and Reliability Study of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürüz, K. (2008). *Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., ve Graesser, A. C. (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Haddock, G., ve Huskinson, T.L.H. (2004). Individual Differences in Attitude Structure. In: Haddock, G., ve Maio, G.R. (eds). *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. New York: Psychology Press.
- Haitema, T. B. (2002). *Student Attitude Vis A Vis Foreign Language in the Elementary School (FLES): A Longitudinal Study*, The University of North California, Chapel Hill.
- Han, H.R. (2009). Measuring Anxiety in Children: A Methodological Review of the Literature, *Asian Nursing Research*, 3(2): 49-62.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca'ya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30).
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz yeterlik Algılarının ve İngilizceye Yönelik Tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim Sözlüğü*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Hao, M., Liu, M., ve Hao, R. (2004). An empirical study on anxiety and motivation in English as a foreign language. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 89-104.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya.
- Heinrich, D.L.(1979). The Casual Influence of Anxiety on Academic Achievement for Students of Differing Intellectual Ability, *Applied Psychological Measurement*, 3(3): 351-359.
- Hidalgo, M.G. (1984). Attitudes and Behavior Toward English in Juarez, Mexico, *Anthropological Linguistics*. 26(4), 376-392.
- Horwitz, E.K, Horwitz, M.B., ve Cope, J.A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K. (2000). Horwitz Comments: It Ain't over 'til It's over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables, *The Modern Language Journal*, 84(2). 256-259.
- Horwitz, E.K. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 112-126.
- Horwitz, E.K. (2010). Foreign and Second Language Anxiety (Research Timeline). *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Hsieh, P.H (2008). Why are College Foreign Language Students’ Self-efficacy, Attitude, and Motivation so Different?’. *International Education*, 38 (1), 76-94.
- Hsiao, T. Y. (2002). Unidimensionality of the Chinese version of the Foreign Language Reading Anxiety Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 927-33.
- Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology.

- Huang, J. (2012). *Overcoming Foreign Language Classroom Anxiety*. Nova Science Publishers, Inc.: New York.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10, 12–16.
- Huguet, A., Lapresta, C. ve Madariaga, J.M. (2008): A Study on Language Attitudes Towards Regional and Foreign Languages by School Children in Aragon, Spain, *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 275-293.
- Hussain, M.A., Shahid, S. ve Zaman, A. (2011). Anxiety and Attitude Of Secondary School Students Towards Foreign Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 583 – 590.
- Hussein, G., Sakallı-Demirok, M., ve Uzunboylu, H. (2009). Undergraduate student's attitudes towards English language. World Conference on Educational Sciences, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 431–433.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Izard, C. (1972). Anxiety: a variable combination of interacting fundamental emotions. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (51-106). New York: Academic Press.
- İnal, S., Evin, İ., ve Saracaloglu, A.S. (2009). The Relationship between Students' Attitudes towards Foreign Language and Foreign Language Achievement.” *Dil Dergisi: Language Journal*, Sayı:130, 37-52, Ankara
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. İmaj Yayınevi: Ankara.
- Jain, Y. ve Sidhu, G.K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a Second Language, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 114 – 123.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-2007.
- Jenks, C. J. (2004). The Effects of Age, Sex, and Language Proficiency on the Self-Efficacy of English Language Learners. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 1.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.

- Kaçar, I. G., ve Zengin, B. (2009). İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, 4. Baskı.
- Kang, S. Y. (2012). *Individual Differences in Language Acquisition: Personality Traits and Language Learning Strategies of Korean University Students Studying English as a Foreign Language*. Unpublished Ph.D Dissertation, Indiana State University.
- Karabey, M. (2011). *Foreign Language Classroom Anxiety Of Preparatory Class Students At Atatürk University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karabıyık, C. (2012). *Foreign Language Anxiety: A Study At Ufuk University Preparatory School*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabulut, H. (2013). *Attitudes towards Learning English and English Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Karaca, M. (2012). *Foreign Language Anxiety in Receptive Language Skills in ELT Classrooms at Necmettin Erbakan University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kaşık, İ. (2014). *The Relationship among Self-efficacy, attitude and performance in English writing classes at tertiary level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kemer, G. (2006). *The Role of Self-efficacy, Hope, and Anxiety in Predicting University Entrance Examination Scores of Eleventh Grade Students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, J. R. (1996). *Variations in the motivation of successful and unsuccessful Turkish learners of English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H.K. (2014). A Path Analysis of Metacognitive Strategies in Reading, Self-efficacy and Task Value. *International Journal of Social Science ve Education*, 4(4), 798-808.
- Kılıç, M. (2007). *The Sources And Relations Of Foreign Language Listening Anxiety With Respect To Text Type And Learner Variables: A Case Study At Gaziantep University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kim, J. (2002). Affective reactions to foreign language listening: Retrospective interviews with Korean EFL students. *Language Research*, 38, 117-51.
- Kim, S.Y. (2013). *Metacognitive Knowledge in Second Language Writing*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Michigan State University, ABD.
- King, K. (2004). ‘Just don’t make me think’: metacognition in college classes. Selected Papers from *the 15th International Conference on College Teaching and Learning* (Jacksonville, FL, Chambers), 145-165.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 517-566.
- Klobas, J.E., Renzi, S., ve Nigrelli, M. L. (2007). *A scale for the measurement of self-efficacy for learning (SEL) at university*. Dondena Working Papers. Carlo F. Dondena Centre for Research on Social Dynamics.
www.dondena.unibocconi.it/wp2

- Köroğlu, H. (2010). *Turkish EFL Students' Reading Anxiety And Their Strategies Use*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice Hall International Ltd.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, D., ve Dean Jr., D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kunt, N. (1997). Anxiety and beliefs about language learning: A study of Turkish-speaking university students learning English in North Cyprus. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Research Report, Pearson. <http://www.pearsonassessments.com/research>.
- Lalonde, R. N., ve Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 16, 224-237.
- Landine, J., ve Stewart, J. (1998). Relationship Between Metacognition, Motivation, Locus of Control, Self-Efficacy, and Academic Achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 32(3), 200-212.
- Lafford, B.A. (2006). *The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions*. Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 1-25. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lafford, B.A., ve Collentine, J. (2006). The Effects of Study Abroad and Classroom Contexts on the Acquisition of Spanish as a Second Language. In R. Salaberry ve B.A. Lafford (eds.), *The Art of Teaching Spanish: second language acquisition from research to praxis*. Georgetown University Press: Washington, D.C.

- Lazarus, R. S., ve Averill, J. R. (1972). Emotion and cognition: with special reference to anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 241–283). New York: Academic Press.
- Leaver, B.L., 2003. Motivation at native-like levels of foreign language proficiency: a research agenda. *Journal for Distinguished Language Studies* 1 (1).
- Lightbown, P.M., ve Spada, N. (2011). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language acquisition: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System* 29, 69-89.
- Lopez-Rua, P. (2006). The Sex Variable in Foreign Language Learning: An Integrative Approach. *Porta Linguarium*, 6, 99-114.
- Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., ve Raggatt, P. (2002). Foetal Testosterone and Vocabulary Size in 18-and-24-month-old Infants. *Infant Behaviour and Development*, 24, 418-424.
- MacIntyre, P. (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. ve Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41 (1): 85-117.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of Literature for Language Teachers. Young, D. J. (Ed.). *Affect In Foreign Language and Second Language Learning*. Mc Graw Hill Companies, 24-43.
- MacIntyre, P. ve Gregersen, T. (2012). Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning. Mercer, S., Ryan, S. ve Williams, M. (Eds.). *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan, 103-116.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York: Erlbaum.
- Mahato, B. ve Jangir, S. (2012). A Study on Academic Anxiety among Adolescents of Minicoy Island, *International Journal of Science and Research*, 1(3), 12-14.
- Martinez, M.E. (2006). What is Metacognition?. *The Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.

- Masgoret, A.-M., ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.
- McCormick, C.B. (2003). Metacognition and Learning. In W.M. Reynolds ve G.E. Miller (Volume Eds.) *Handbook of Psychology: Volume 7 Educational Psychology*. John Wiley ve Sons, Inc.: New Jersey, pp. 79-102.
- McDonough, J., Shaw, C., ve Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Wiley-Blackwell:UK.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Merisuo-Strom, T. (2007). Pupils' Attitudes towards Foreign Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education. *Teaching and Teacher Education Journal*, 23(2), 226-235.
- Midraj, S. H. (1998). *ESL students' attitudes and communicative competence*. Dissertation Abstracts International, 60 (12). 4305 A.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency, *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Mitchell, R. ve F. Myles. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Edward Arnold.
- Moore, T.T., Chang, J.C., ve Smith, D.K. (2006). Clarifying the Role of Self-efficacy and Metacognition as Indicators of Learning: Construct Development and Test. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 37(2ve3), 125-132.
- Morreale, S. (2011). *The Relationship Between Study Abroad and Motivation, Attitude and Anxiety in University Students Learning a Foreign Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Wayne State University, USA.
- Morello, J. (1988). Attitudes of students of French toward required language study. *Foreign Language Annals*. 21;435-42.

- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26, 63-75.
- Nelson, J. M., ve Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51, 102-116.
- Nelson, T.O ve Narens, L. (1994). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe ve A.P. Shimamura (Eds) *Metacognition: Knowing about Knowing*. MIT Press: USA, pp. 1-26.
- Nosratinia, M., Saveiy, M. ve Zaker, A. (2014). EFL Learners' Self-efficacy, Metacognitive Awareness, and Use of Language Learning Strategies: How Are They Associated?, *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1080-1092.
- Nyikos, M. (1990). Sex Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal* Vol, 74-3, 273-286.
- Oller, J.; Baca, L.; Vigil, F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of Mexican Americans in the southwest. *TESOL Quarterly*, 11 (2), 173-183.
- Oller, J. and Perkins, K. (1980). *Research in Language Testing*. Rowley MA: Newbury House.
- Onwuegbuzie, Anthony, Philip Bailey, Christine E. Daley. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Socio Linguistics*, 20, 218-239.
- Onwuegbuzie, A.J., Bailey, P., ve Daley, C.E. (2000). Cognitive, Affective, Personality, and Demographic Predictors of Foreign-Language Achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Continuum.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Oroujlou, N., ve Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. International Conference on Education and Educational Psychology, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 994 – 1000.

- Oettingen, G. (1997). Cross-cultural Perspectives on Self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, New York. pp. 149-176.
- Oxford, R. L. (1992). Who are our students?: A synthesis of foreign and second language research on individual differences with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal*, 9, 30-49.
- Oxford, R.L., 1996. New pathways of language learning motivation. In: Oxford, R.L. (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. University of Hawai'i Press, Honolulu, pp. 1-8.
- Oxford, R., (1999). Anxiety and The Language Learner: New Insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect In Language Learning*. Cambridge University Press, 58-67
- Oxford, R.L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.
- Öner, G. and Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 144-155.
- Öner, G. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenimlerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öz, H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *H.U. Journal of Education*, 29: 147-156.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdinç-Delbesoğlu, A.B. (2013). *As Predictors of Academic Success in EFL Classrooms, Self-Regulation, Self-Esteem and Attitude (A Case Study)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, G., Memiş, A., ve Temur, T. (2009). Metacognition, Study Habits and Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-164.

- Öztürk, G. (2012). *Foreign Language Speaking Anxiety And Learner Motivaton: A Case Study At A Turkish State University*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özütürk, G., ve Hürsen, Ç. (2012). Determination of English Language Learning Anxiety in EFL Classrooms. 3rd World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2012), *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 (2013) 1899-1907.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, pp. 149. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F., ve Schunk, D. H. (2001). Selfbeliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Selfperception*, 239-266. London: Ablex Publishing.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle.
- Paris, S. G. ve Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Parvathy Varma, M. K. L. (2014). Factors Influencing Educational Adjustment among English Medium Students in Kottayam Diocese, Kerala, India: A Path Analytic Study. *Journal of Education and Vocational Research*, 5(2), 54-64.
- Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H., 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Pishghadam, R. ve Khajavy, G.H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach, *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Prince, J. A. (1987). The Language Learner: Improving Attitudes toward Language Learning. *Hispania*, 70(3), 669-670.
- Pritchard, R.M.O., ve Loulidi, R. (1994). Some Attitudinal Aspects of Foreign Language Learning in Northern Ireland: Focus on Gender and Religious Affiliation. *British Journal of Educational Studies*, 42 (4), 388-401.
- Proulx, P. (1991). Anxiety in language learning: Recognition and prevention. *Canadian Journal of Native Education*, 18, 53-64.
- Pulat, B. (2010). Z.K.Ü. *İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Quiles, N.S. (2009). *Attitudes Of Elementary School Students Towards Learning And Use Of English: Implications For Curriculum Design/Implementation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Puerto Rico Department of Graduate Studies.
- Rahimi, M., ve Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 73 – 81.
- Rahimi, M., ve Abedi, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454 – 1460.
- Rahman, F., ve Masrur, R. (2011). Is Metacognition a Single Variable?. *International Journal of Bussiness and Social Science*, 2(5), 135-141.
- Raoofi, S., Tan, B.H., ve Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Renaud, R.D. (2013). Attitudes and Dispositions. In J. Hattie ve E.M. Anderman (Eds), *International Guide to Student Achievement* (pp. 57-58). New York: Routledge.

- Richards, J.C., ve Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Roberts, L. ve Meyer, A. (2012). Individual Differences in Second Language Learning: Introduction. *Language Learning*, 62 (2), 1-4.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research* 17: 368–92.
- Rodriguez, M. ve Abreu, O. (2003). The stability o f general foreign language classroom anxiety across English and French. *Modern Language Journal*, 87, 365-74.
- Rotter, J. (1971). *Clinical Psychology* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Presntice-Hall, Inc.
- Safrancı, B. (2010). *The Association Between Metacognitions And Psychological Symptoms: Moderator Role Of Coping Strategies*, Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Sağlamel, H. (2009). *An Experimental Study on the Role of Creative Drama in Alleviating Language Anxiety in Speaking Classes with Reference to Teachers' and Learners' Perceptions of Language Anxiety*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Saito, Y. ve Samimy, K.K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Saito, Y, Horwitz, E. K., ve Garza, T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sakuragi, T. (2006). The Relationship between Attitudes toward Language Study and Cross-cultural Attitudes. *International Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 19-31.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının*

- İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Saraç, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saracaloğlu, A.S., ve Çengel, M. (2013). Predictiveness of Gender, Age and Need For Cognition on Metacognitive Awareness. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, 14(1), 1-13.
- Saracaloglu, S., ve Varol, R. (2007). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3,(1); 39-59.
- Sarıcaoğlu, A., ve Arıkan, A. (2009). Zeka Türleri, Öğrencilerin Yabancı Dil Başarıları ve Seçilmiş Değişkenler Üzerine Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5, 110-112.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety or Foreign Language Anxiety and their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sato, T. (2014). The Effects of Study Abroad on Second Language Identities and Language Learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, July, 5(3).
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., ve Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schraw, G. (2009). Measuring Metacognitive Judgements. In D.J. Hacker, J. Dunlosky, ve A.C. Graesser (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education*, Routledge, pp. 415-429.

- Schultz, D.P. ve Schultz, S. E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi* (Çev: Yasemin Aslay). Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Schunk, D.H. (2008). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Pearson Education, Inc., New Jersey.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield ve J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, 16-31. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2004). Self-efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In D.M. McInerney and S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited*. Connecticut: Information Age Publishing, 115-138.
- Schunk, D.H., ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy Theory. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*. Routledge, 35-53.
- Schunk, D.H., Meece, J.L., ve Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. USA: Pearson Education Inc.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect; A Review of the Anxiety Literature, *Language Learning*, 28.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In Horwitz, E.K.ve Young, D.J. *Language anxiety*. London: Prentice-Hall International (UK) 15-23.
- Sebüktekin, H. (1973). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*:95.
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., ve Diaz-Campos, M. (2004). A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 1-18.

- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Sencer, M., ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Serrano, S.L. (2010). Learning Languages in Study Abroad And at Home Contexts: A Critical Review of Comparative Studies. *Porta Linguarum*, 13, 149-163.
- Sertçetin, A. (2006). *Classroom Foreign Language Anxiety among Turkish Primary School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Shabani, M.B. (2012). Levels and Sources of Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Iranian EFL Learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383.
- Shams, M. (2008). Students' Attitudes, Motivation and Anxiety towards English Language Learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.
- Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching of English in India*. New Delhi: Sage Publications.
- Sieber, J.E., O'neil, H.F. ve Thobias, S. (2008). *Anxiety, Learning and Instruction*. Routledge.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Solso, R.L., MacLin, M.K. ve MacLin, O.H. (2011). *Bilişsel Psikoloji* (Çev.: Ayşe Ayçiçeği-Dinn). Kitabevi Yayıncılık: İstanbul.
- Son, L.K. (2007). Introduction: A Metacognition Bridge. In L.K. Son ve A. Vandierendonck (Eds.). *Bridging Cognitive Science and Education: Learning, Memory, and Metacognition* (481-493). Psychology Press, New York.
- Sparks, R.J., Ganschow, L. ve Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again. A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84(1), pp. 251–255.

- Spielberger, C.D. (1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Academic Press: New York.
- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press: Palo Alto, CA.
- Stephenson, J. (2007). Gender as a predictor of Anxiety in Foreign Language Learning. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (4), pp. 495-501.
- Stober, J. (2004). Dimension of test-anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Journal of Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 213-226.
- Subaşı, G. (2010). What are the Main Sources of Turkish EFL Students' Anxiety in Oral Practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1 (2), 29-49.
- Sümer, N (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, N. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yabancı Dildeki Okuma Kaygılarının Kaynakları Ve Bu Kaygılarla Duygusal Başa Çıkma Stratejileri: Bir Durum İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şakrak, G. (2009). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety in Turkish EFL Students*. Unpublished MA Thesis, Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Şen, H. Ş. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişüstü Yetileri Kullanma Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies*, 2(1), 48-53.
- Tanaka, K., ve Ellis, R. (2003). Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Tanilli, S. (2009). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. Cumhuriyet Kitapları: İstanbul
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., ve Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji* (Çev: Ali Dönmez). İmge Kitabevi Yay.
- Templin, S. A. (1999). The Relationship between Self-Efficacy and Language Learners' Grades. *JAIT Journal*, 21 (1), 112-124.

- Temur, M. (2013). *A Study on Determining the Attitudinal and Motivational Levels of Compulsorily and Voluntarily Students of English Preparatory Higher School at Inonu University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Thompson, A.S. ve Khawaja, A.J. (2015). Foreign language anxiety in Turkey: the role of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1031136>
- Thompson, A.S. ve Lee, J. (2012). Anxiety and EFL: does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 730-749.
- Thompson, A.S., ve Lee, J. (2014). The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *Tesol Quarterly*, 48 (2), 252-274.
- Tılfarlıoğlu, F. T., ve Cinkara, E. (2009). Self- Efficacy In Efl: Differences Among Proficiency Groups And Relationship With Success. *Novitas Royal*, 3(2), 129-142.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Education Psychology*, 71. 573-582.
- Tobias, S., ve Everson, H.T. (1997). Studying the relationship between affective and metacognitive variables, *Anxiety, Stress, ve Coping: An International Journal*, 10(1), 59-81.
- Tobias, S. ve Everson, H. T. (2000a). Cognition and metacognition. *Educational Issues*, 6, 167–173.
- Tobias, S. ve Everson, H. T. (2000b). Assessing metacognitive knowledge monitoring. In G. Schraw ve J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 147–222). Lincoln, NE: Buros.
- Topbaş, S. (2011). Implications of Bilingual Development for Specific Language Impairments in Turkey. *Clinical Linguistics ve Phonetics*, 25, 989–997.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı
Bildirileri 12 – 13 Kasım.

- Trang, T.T. T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory, *English Language Teaching*, 5(1), 69-75.
- Trang, T.T.T., Baldauf, R.B., ve Moni, K. (2013). Investigating the development of foreign language anxiety: an autobiographical approach, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(7), 709-726.
- Trylong, V.L. (1987). *Aptitude, Attitudes, and Anxiety: A Study of Their Relationships to Achievement in the Foreign Language Classroom*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Purdue University, USA.
- Tsai, C.C. (2013). The Impact of Foreign Language Anxiety, Test Anxiety, and Self-efficacy Among Senior High School Students in Taiwan, *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 1(3), 1-17.
- Tseng, S.F. (2012). The Factors Cause Language Anxiety for ESL/EFL Learners in Learning Speaking, *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal* 63, 75-90.
- Tsiplakides, I. ve Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations, *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tuncer, M., Berkant, H.G., ve Doğan, Y. (2014). İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *6th International Congress on New Trends in Education*, 24-26 Nisan 2015. Antalya.
- Tuncer, M., ve Doğan, Y. (2015a). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik-Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, M., ve Doğan, Y. (2015b). Effect of Foreign Language Classroom Anxiety on Turkish University Students' Academic Achievement in Foreign Language Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19.
- Tunç-Özgür, S. (2003); "Use of Language Learning Strategies in relation to Student Characteristics at Baskent University," Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tunçel, H. (2014). Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış, *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 126-151).
- Usher, E.L., ve Pajares, F. (2008). Sources of Self-efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Öz yeterlik Algularının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Üzüm, B. (2007). *Analysis of Turkish Learners' Attitudes towards English Language and English Speaking Societies*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Alkım Yayınları: İstanbul.
- Victori, M., ve Lockhart, W. (1995). Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning. *System*, 23 (2), 223-234.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Von Worde, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*, Unpublished doctoral dissertation. George Mason University, Virginia.
- Wade, S.E., ve Reynolds, R.E. (1989). Developing Metacognitive Awareness. *Journal of Reading*, 33(1), 6-14.
- Wang, T. (2010). Speaking Anxiety: More of a Function of Personality than Language Achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33 (5), 95-109.
- Wang, J.R. (2011). *Foreign Language Classroom Anxiety and English Academic Performance Among Medical University Students in Taiwan*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. La Sierra University, The Faculty of School of Education.
- Wellman, H.M. (1985). The Origins of Metacognition. In D.L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon and T.G. Waller (Eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Volume 1. Academic Press, Inc.: London, pp. 1-31.
- Wenden, A.L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19/4, 515-537.

- Wenden, A., ve Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice/Hall, Englewood Cliffs, NJ, USA.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., ve Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Williams, J.P. ve Atkins, J. G. (2009). The Role of Metacognition in Teaching Reading Comprehension to Primary Students. In D.J. Hacker, J. Dunlosky ve A.C. Graesser (Eds) *Handbook of Metacognition in Education*. Routledge: New York, pp. 26-43.
- Williams, M., ve Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, D. (2011). Individual Learner Differences and Instructed Language Learning: An Insoluble Conflict?. In J. Arabski and A. Wojtaszek (Eds.), *Individual Learner Differences in SLA*. Multilingual Matters.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon: USA.
- Woolfolk, A., Hughes, M., ve Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Pearson Longman: England.
- Wörde, R. 2003. *Student perspectives on foreign language anxiety*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf> Erişim tarihi: 20.01.2015
- Yailagh, M.S., Birgani, S.A., Boostani, F. ve Hajiyakhchali, A. (2013). The Relationship Of Self-efficacy And Achievement Goals With Metacognition In Female High School Students In Iran, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 117 – 119.
- Yan, X. (1998). *An examination of foreign language classroom anxiety: Its sources and effects in a college English program in China*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Texas, Austin.
- Yan, J.X. ve Horwitz, E.K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.

- Yıldıran, Ç. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Seviyelerinin ve Yabancı Dil Eğitim Programına Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Aksaray Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, Intrinsic Motivation, Anxiety and Mathematics Achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 277-291.
- Yıldırım, A., Güneri, O.Y., ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2009). *Educational Psychology: Development and Learning (Course Notes)*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz-kavramları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4) : 426-439.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio, Hadley, Terrel and Radin. *Foreign Language Annals*, 25 (2), 157-72.
- Young, D.J. (1998). *Affect in L2 Learning: A Practical Guide to Dealing with Learner Anxieties*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Young, D. J. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill Companies: the USA.
- Young, A., ve Fry, J.D. (2008). Metacognitive Awareness and Academic Achievement in College Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*.
- Youssef, A. M. S. (2012). Role of Motivation And Attitude In Introduction And Learning Of English As A Foreign Language In Libyan High Schools. *International Journal of Linguistic*, 4 (2), 366- 375.

- Yu, Y. (2010). *Attitudes of Learners toward English: A Case of Chinese College Students*. P.h.D dissertation, The Ohio State University, United States-Ohio.
- Yussen, S. R. (1985). The Role of Metacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development. . In D.L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon and T.G. Waller (Eds.) *Metacognition, Cognition, and Human Performance*, Volume 1. Academic Press, Inc.: London, pp. 253-283.
- Yüksek, S.S. (2013). *Bilingualism and Attitudes towards Foreign Language Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Zeidner, M. (2007). Test Anxiety: Conceptions, findings, conclusions. In P.A. Schutz ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.165-184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (1999). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, New York. pp. 202-231.
- Zulkipli, N., Kabit, M.R., ve Ghani, K.A. (2008). Metacognition: What Roles Does It Play in Students' Academic Performance?, *The International Journal of Learning*. 15(11), 97-105.
- Internet 1: EF English Proficiency Index: www.ef.co.uk/epi

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizden istenen bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bilgi toplamaya yönelik olup, sizin değerlendirilmeniz için **kesinlikle** kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz içten ve dürüst cevaplar çalışmanın doğru ve güvenilir sonuçlar vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Katılımınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

İngilizce Okutmanı

Yunus DOĞAN

Cinsiyet: ☐ 1. Kız ☐ 2. Erkek

Bölüm:

Mezun Olduğu Okul Türü:

1. ☐ Fen Lisesi
2. ☐ Anadolu Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi
3. ☐ Süper Lise
4. ☐ Genel lise
5. ☐ Teknik Lise- Meslek Lisesi- Anadolu Meslek Lisesi
6. ☐ Diğer(.....)

Öğretim: 1 ☐ I. öğretim 2 ☐ II. Öğretim

Hiç yurtdışına çıktınız mı? ☐ 1. Evet ☐ 2. Hayır

Ekonomik durumunuzu nasıl algılıyorsunuz?

☐ 1. Düşük ☐ 2. Orta ☐ 3. Yüksek

Türkçe ve İngilizce dışında bildiğiniz bir dil var mı?

☐ 1. Evet ☐ 2. Hayır

EK 2: Yabancı Dil Ders Kaygısı Ölçeği

Aşağıda yabancı dil öğreniminde sınıf içi kaygı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, her bir ifadeye ne derecede katıldığınızı "Kesinlikle katılıyorum"dan, "Kesinlikle katılmıyorum" a uzanan ölçek üzerinde belirtiniz	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yabancı dil dersinde konuşurken hiçbir zaman kendimden çok emin olamam.					
2. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan endişe etmem.					
3. Yabancı dil dersinde bana söz verileceği zaman heyecandan titrerim.					
4. Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.					
5. Daha fazla yabancı dil dersi almak beni rahatsız etmez.					
6. Yabancı dil dersinde kendimi dersle ilgisi olmayan konuları düşünürken bulurum.					
7. Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünürüm.					
8. Dil dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.					
9. Dil dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum.					
10. Yabancı dil derslerinden kaldığım taktirde oluşacak sonuçlar yüzünden endişelenirim.					
11. Yabancı dil derslerinin neden bazı insanların keyfini kaçırdığını anlamıyorum.					
12. Yabancı dil derslerinde o kadar tedirgin olurum ki bildiklerimi de unuturum.					
13. Yabancı dil dersinde sorulara gönüllü olmak beni utandırır.					
14. Ana dili yabancı olanlarla konuşurken tedirgin olmam.					
15. Öğretmenin hangi yanlışı düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.					
16. Dil dersine çok iyi hazırlansam bile derste endişelenirim.					
17. Çoğu zaman içimden dil dersine girmek gelmez.					
18. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
19. Yabancı dil öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmeye hazır olması beni korkutur.					
20. Dil dersinde bana bir şey sorulacak diye yüreğim ağzıma gelir.					
21. Dil sınavında ne kadar çok çalışsam o kadar çok kafam karışır.					
22. Dil dersine çok iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmem.					
23. Her zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını hissederim.					
24. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dille konuşurken utanırım.					
25. Dil dersi öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.					
26. Dil dersinde diğer derslere oranla daha gergin ve tedirgin olurum.					
27. Dil dersinde konuşurken tedirgin olurum ve kafam karışır.					
28. Dil dersime girerken, kendimden gayet emin olurum ve rahat hissederim.					
29. Dil öğretmeninin söylediği her sözü anlamadığımda tedirgin olurum.					
30. Yabancı bir dili konuşmak için öğrenilmesi gereken kuralların sayısı beni bunaltır.					
31. Yabancı dilde konuştuğumda diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.					
32. Büyük ihtimalle kendimi, yabancı dili ana dil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissederim.					
33. Dil öğretmeni daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda tedirgin olurum.					

EK 3: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.					
2. İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.					
3. İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.					
4. İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.					
5. Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.					
6. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak isterim					
7. İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.					
8. İngilizce çalışırken son derece sakınım					
9.İngilizce çalışmayı nadiren severim					
10. Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım					
11. İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.					
12. İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.					
13. Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem					
14. İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez					
15. İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.					
16. Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım					
17. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
18. İngilizce alıştırma yapmayı severim.					
19. İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.					

EK 4: Bilişüstü Farkındalık Envanteri

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Dikkatimi önemli konulara bilinçli bir biçimde yoğunlaştırırım					
Yeni bilginin anlamına ve önemine odaklanırım.					
İyi düzenlenmiş ders kitaplarını, öğrenmeye yardımcı olması için kullanırım.					
Okuduğum şeyin bildiklerimle bağlantısı olup olmadığını sorgularım.					
Öğrenirken, zamanıma göre hızımı ayarlarım.					
Öğrenmeye başlamadan önce öğreneceğim konuyla ilgili kendime sorular sorarım.					
Bir problemi çözmek için çeşitli yollar düşünüp en iyi olanını seçerim.					
Bir işe/projeye başlamadan önce yönergeyi dikkatlice okurum.					
Hedeflerime ulaşmak için zamanımı iyi kullanırım					
Öğrenirken hedeflerime ulaşıp ulaşmadığımı düzenli olarak sorgularım.					
Bir problemi çözerken çözüm yollarıyla ilgili tüm olasılıkları düşünüp düşünmediğimi sorgularım					
Konulardaki önemli ilişkileri anlamak için düzenli aralıklarla tekrar yaparım.					
Ders çalışırken kullandığım yöntemlerin ne kadar işe yaradığını sorgularım.					
Anladıklarımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.					
Yeni bir şey öğrendiğimde iyi anlayıp anlamadığımı sorgularım.					
Çalışmayı bitirdikten sonra öğrendiklerimin özetini çıkarırım					
Bir işi/projeyi bitirdiğimde hedeflerime ne kadar ulaştığımı sorgularım.					
Bir problemi çözdükten sonra, tüm olasılıkları düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım.					
Bir işi/projeyi bitirdiğimde öğrenmek istediğimi öğrenmiş miyim diye sorarım					

EK 5: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

	Oldukça az	Az	Kısmen fazla	Fazla	Oldukça fazla
1. Ders sırasında düzenli notlar tutma					
2. Sınıf tartışmasına katılma					
3. Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
4. Az öğrencinin olduğu bir sınıfta bir soruyu cevaplama					
5. Objektif testler çözme (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, karşılaştırmalı vb)					
6. Deneme soruları çözme					
7. Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma					
8. Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme.					
9. Bir başka öğrenciye ders verme.					
10. Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma					
11. Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme					
12. Birçok dersten çok iyi notlar alma.					
13. İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma					
14. Öğrenci derneğinde görev alma					
15. Ders dışı faaliyetlerde yer alma (spor, klüpler vb).					
16. Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama					
17. Derslere düzenli olarak katılma					
18. Sıkıcı derslerde sürekli olarak derse katılma					
19. Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğinizi düşünmesini sağlama					
20. Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama					
21. Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama.					
22. Basit matematik hesaplarını kullanma					
23. Bilgisayar kullanma					
24. Matematik dersinde içeriğin çoğuna hâkim olma					
25. Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma					
26. Ders içeriğini diğer derslerin materyaliyle ilişkilendirme					
27. Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesini yargılama					
28. Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama					
29. Kütüphaneyi güzel kullanma					
30. Sınavlardan güzel notlar alma.					
31. Dersleri yoğun bir şekilde işlemek yerine yayararak çalışma					
32. Metin kitaplarındaki zor parçaları anlama					
33. İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hâkim olma					

EK 6: Rektörlük İzin Onayı



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Genel Sekreterlik



Sayı :11611387/044/
Konu :Anketler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :28/04/2014 tarihli, 35952 sayılı ve "Anketler" konulu yazı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Yunus DOĞAN'ın, öğretim üyesi Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER'in danışmanlığındaki "Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları, Akademik Öz-Yeterlik Algıları, Yabancı Dil Öğrenme Kaygıları ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine veri toplama araçlarının uygulanabilmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

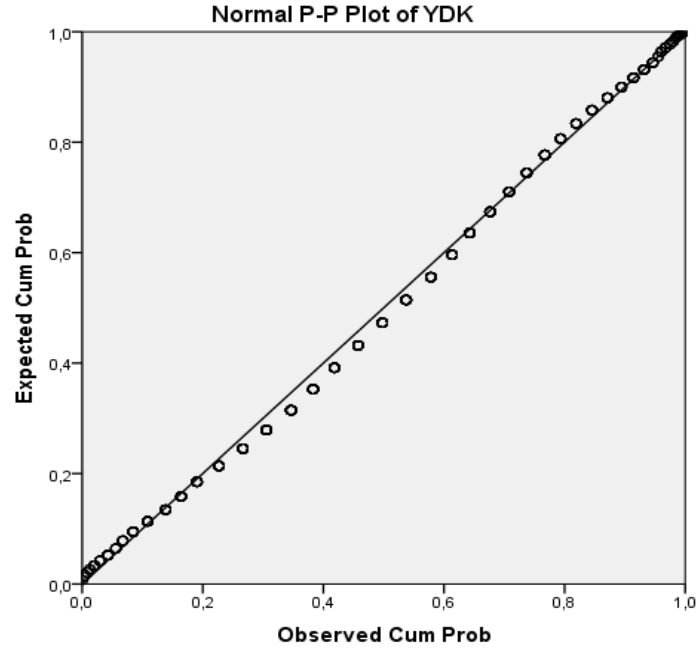
e-imzalıdır.
Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ
Rektör

DAĞITIM
Gereği:
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU
MÜDÜRLÜĞÜNE

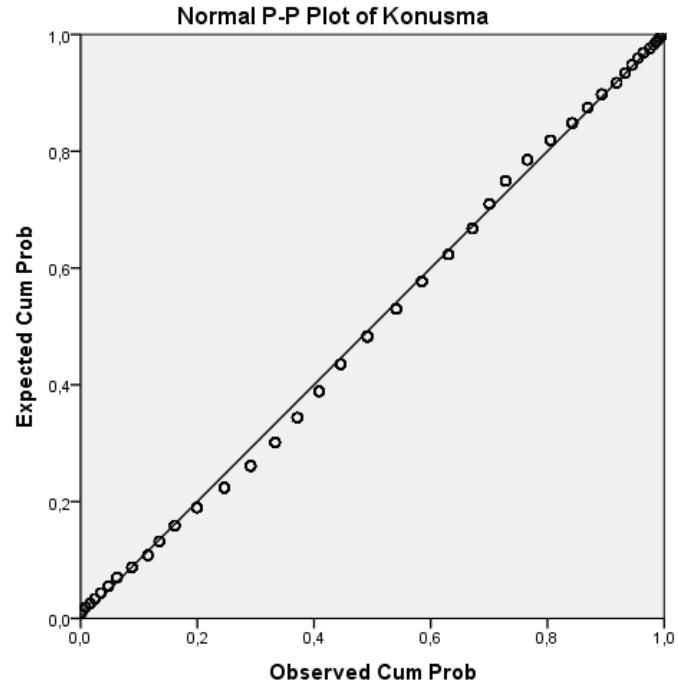
Bilgi:
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

EK 7: P-P PLOT GRAFİKLERİ

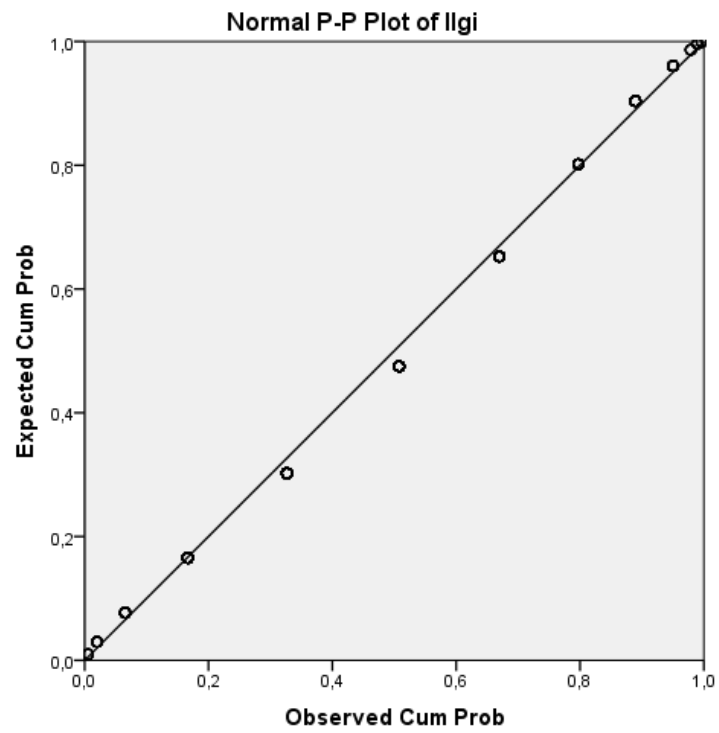
YDK



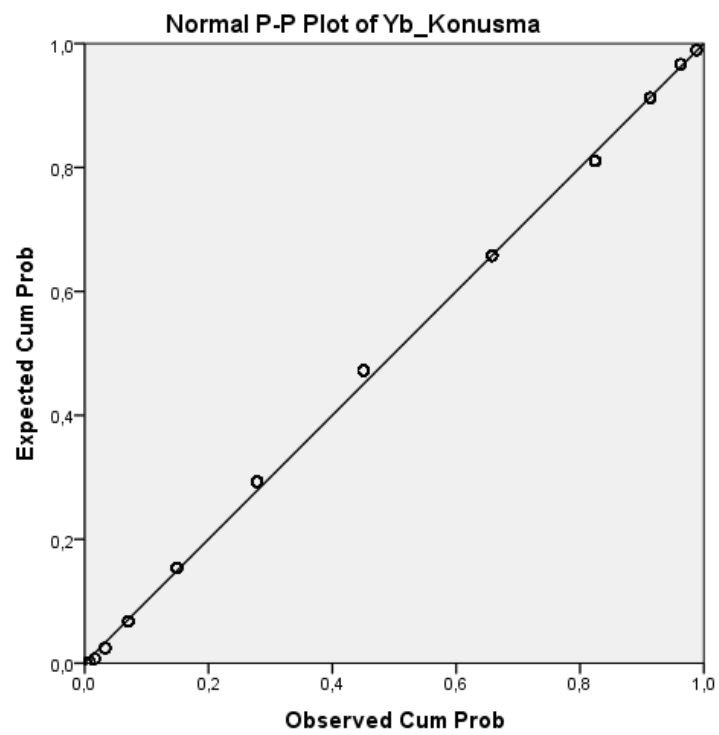
Konusma



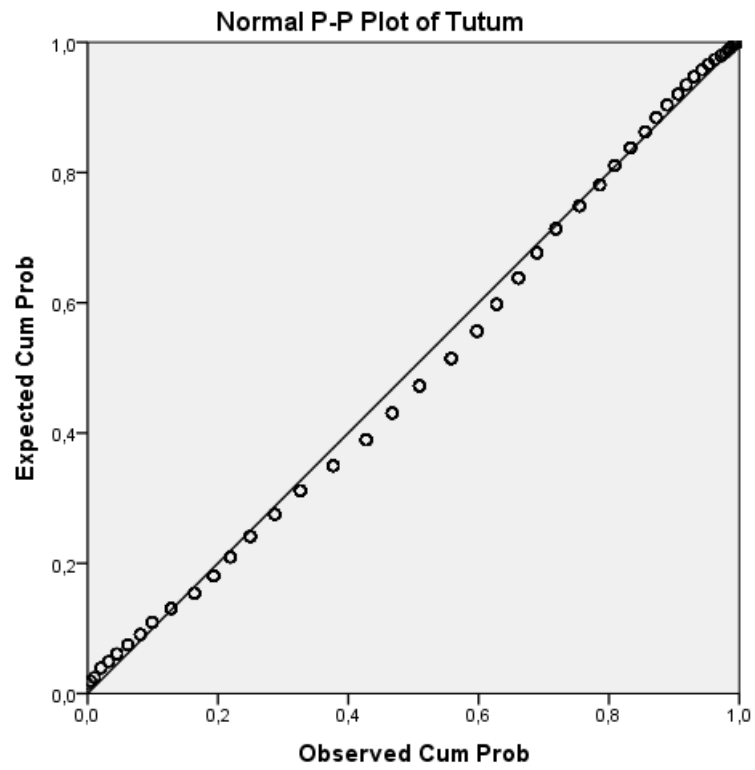
İlgi



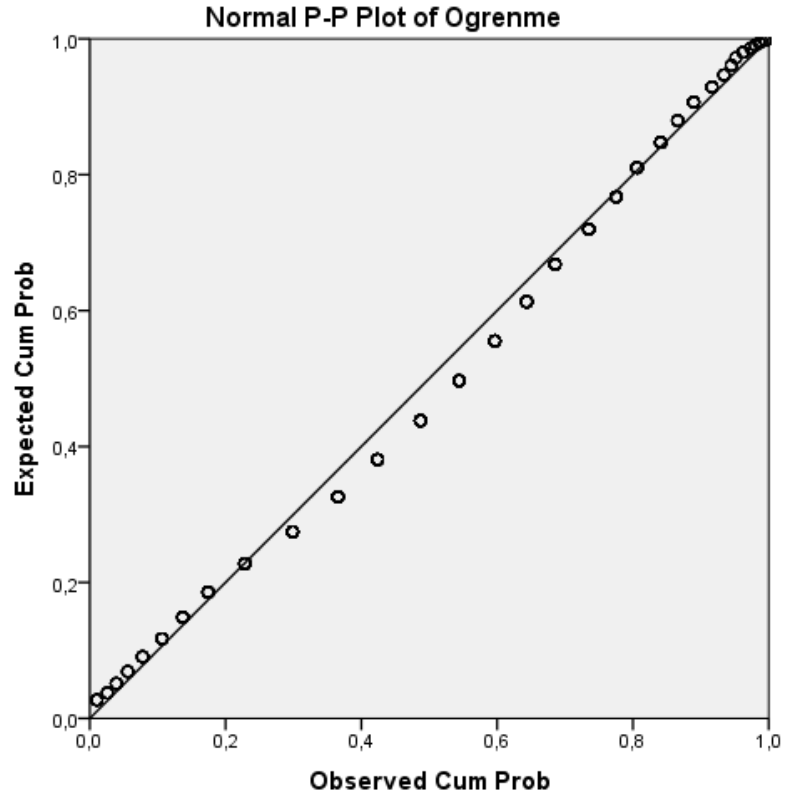
Yb_Konusma



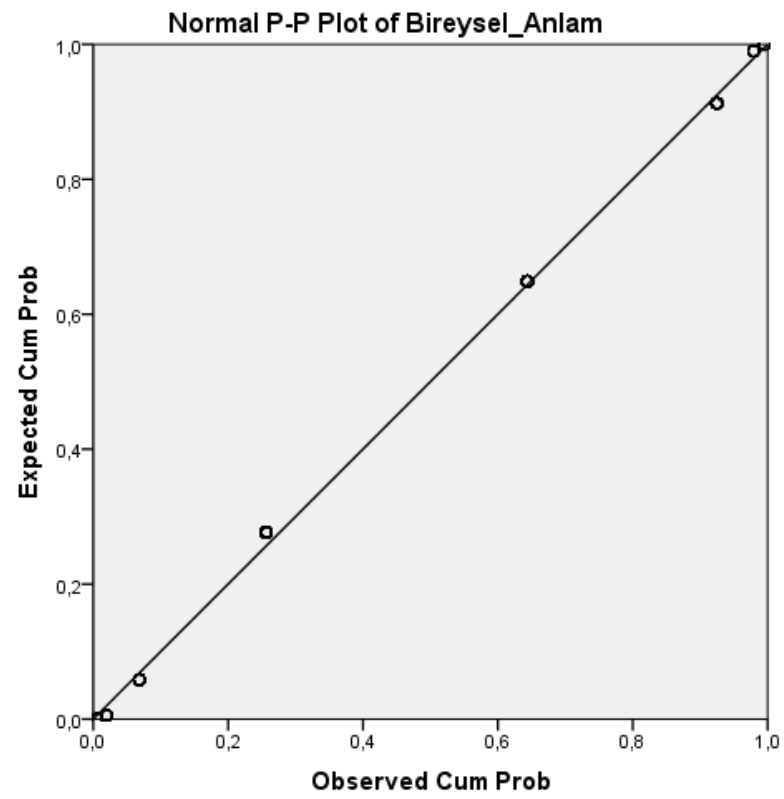
Tutum



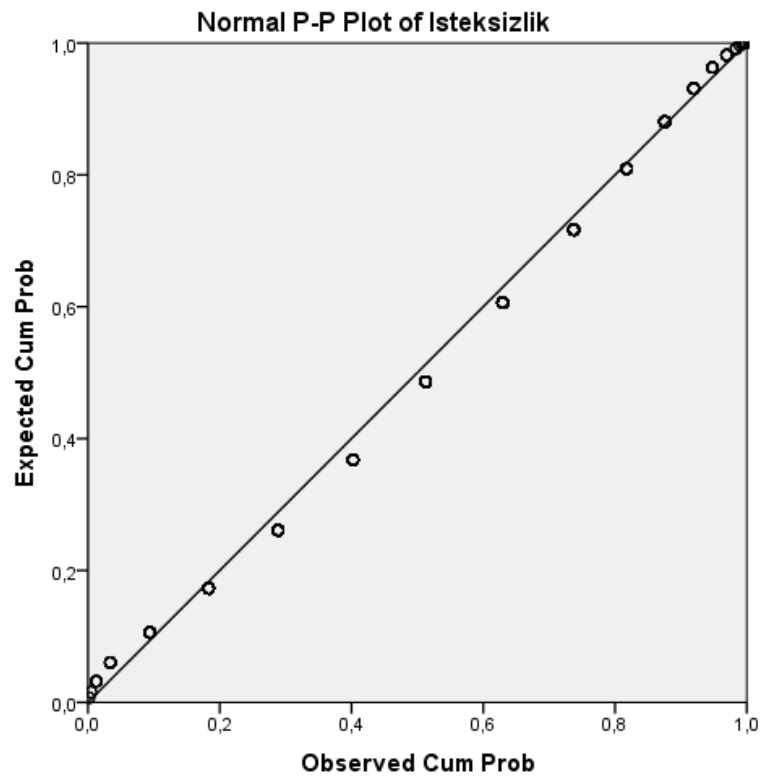
Ogrenme



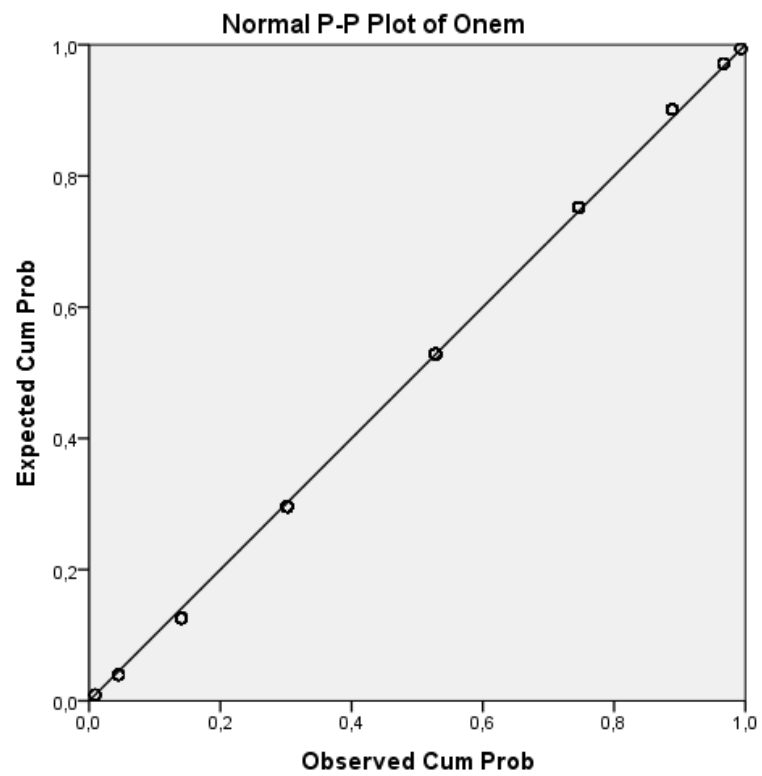
Bireysel_Anlam



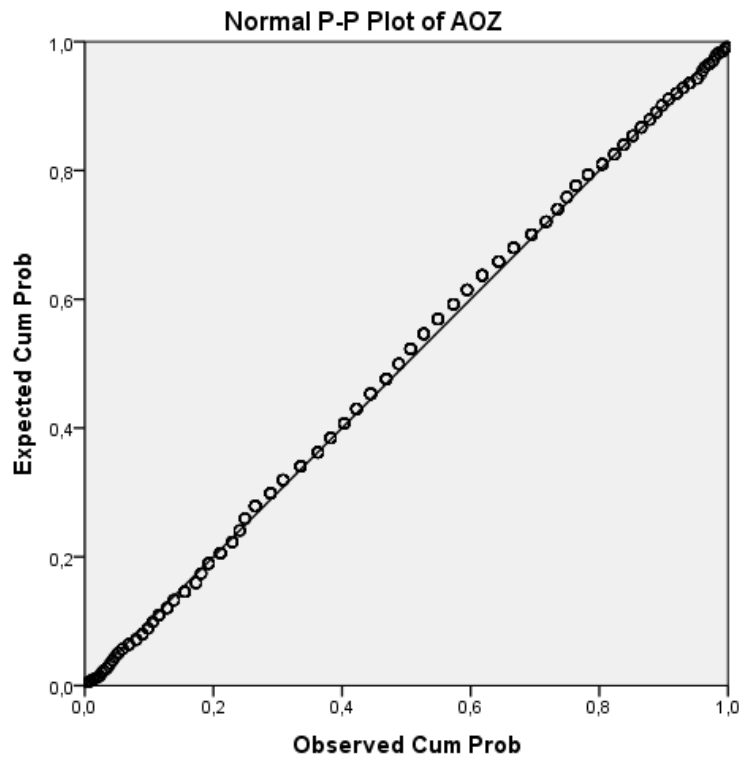
Isteksizlik



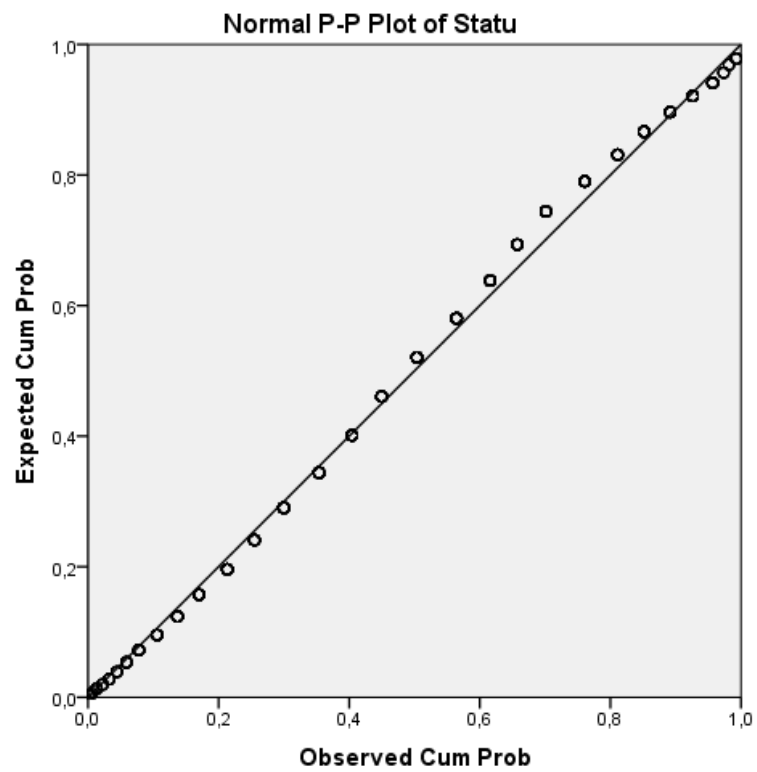
Onem



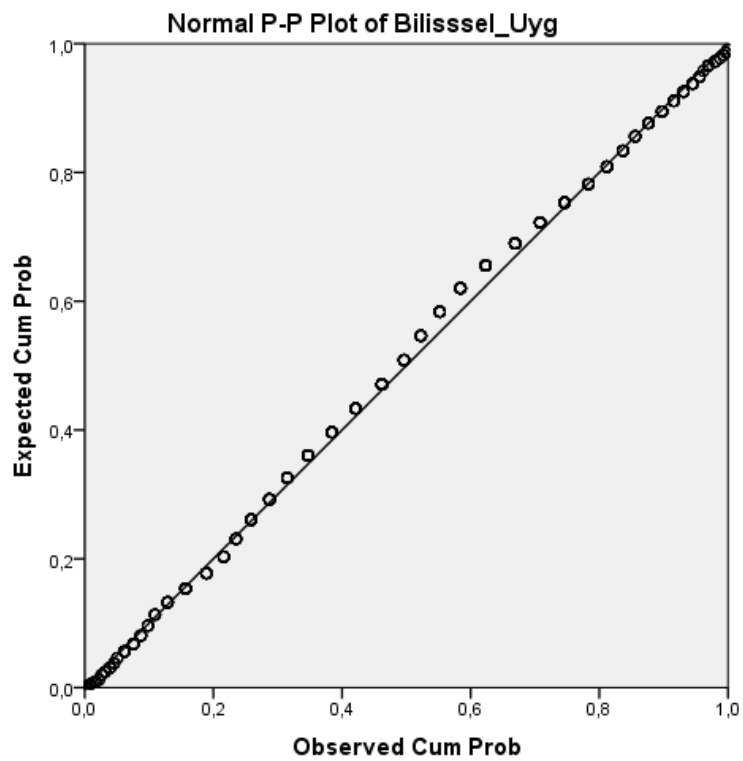
AOZ



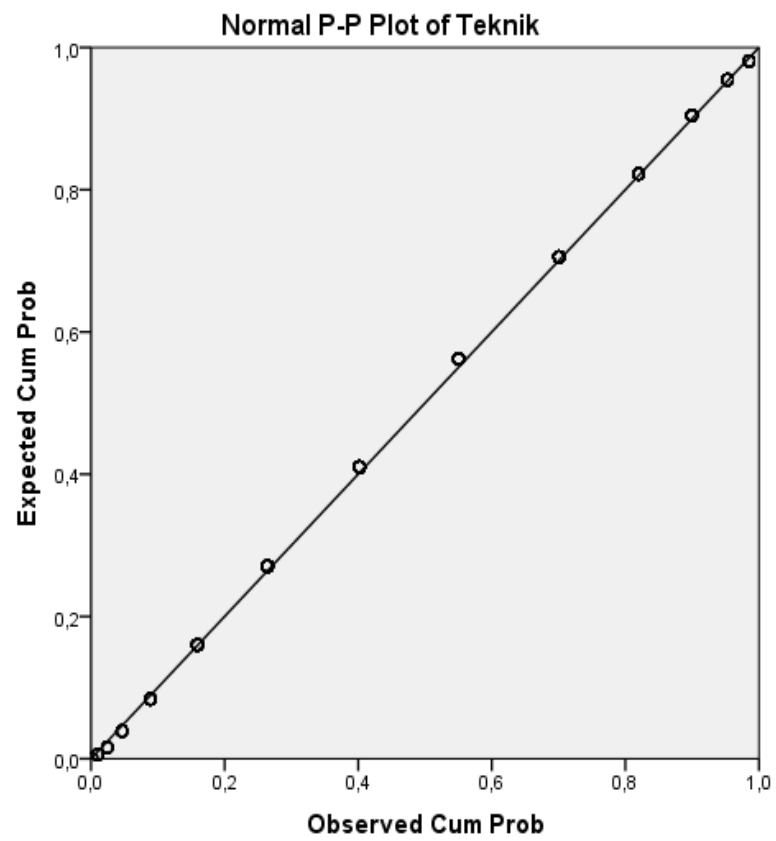
Statu



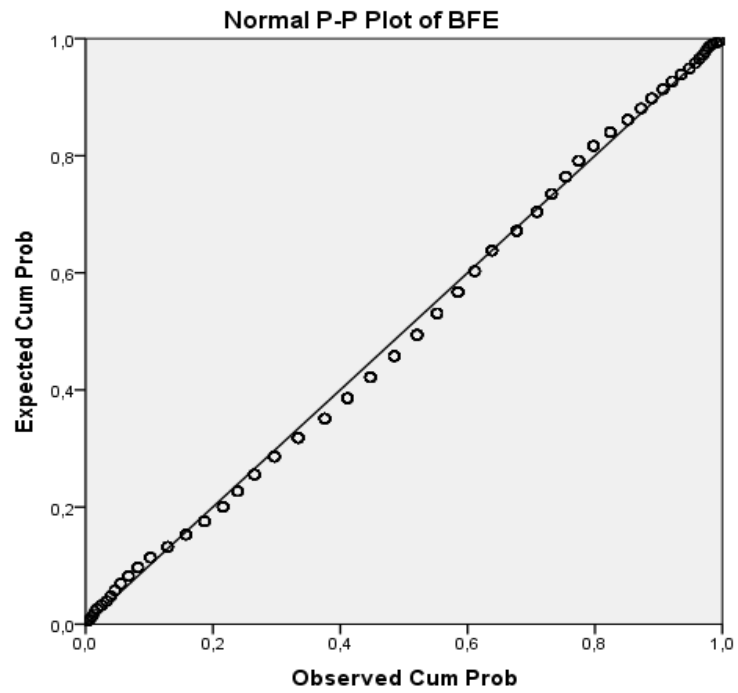
Bilissel_Uyg



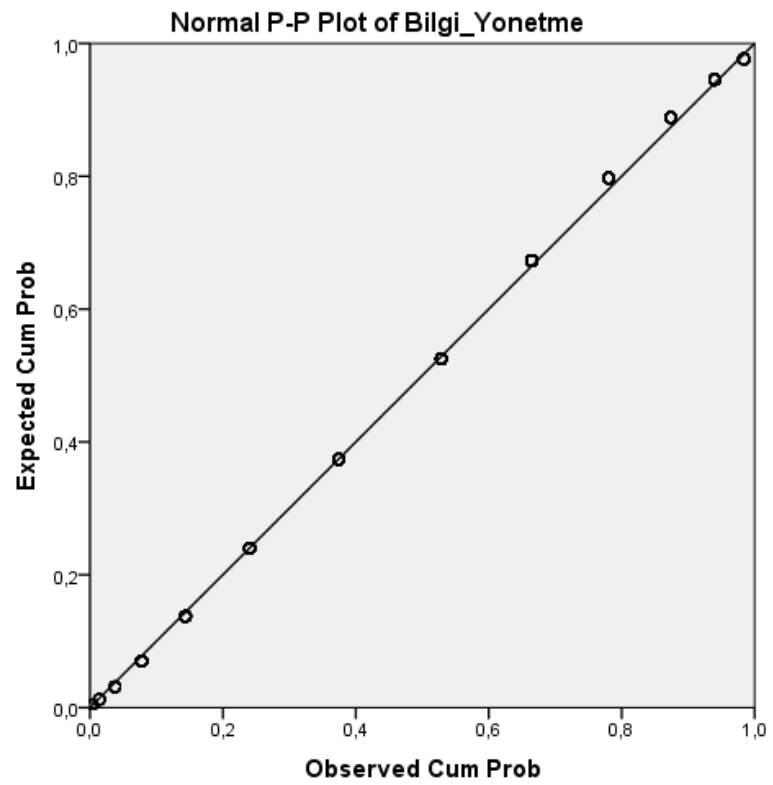
Teknik



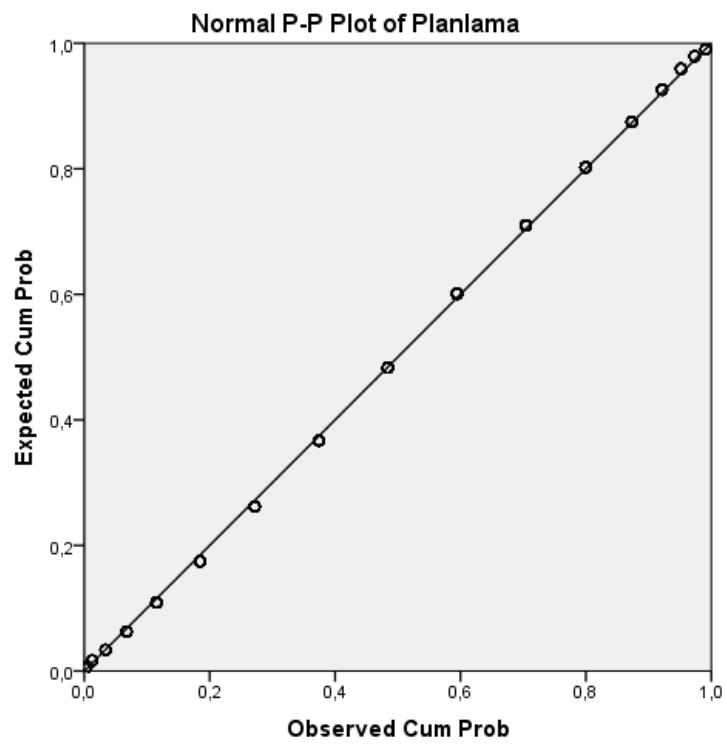
BFE



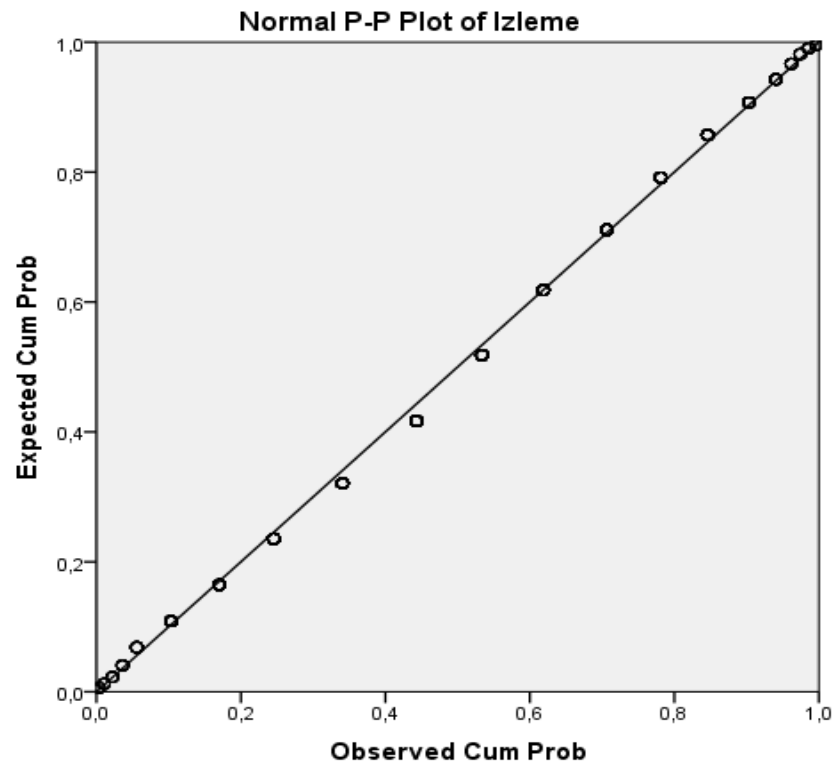
Bilgi_Yonetme



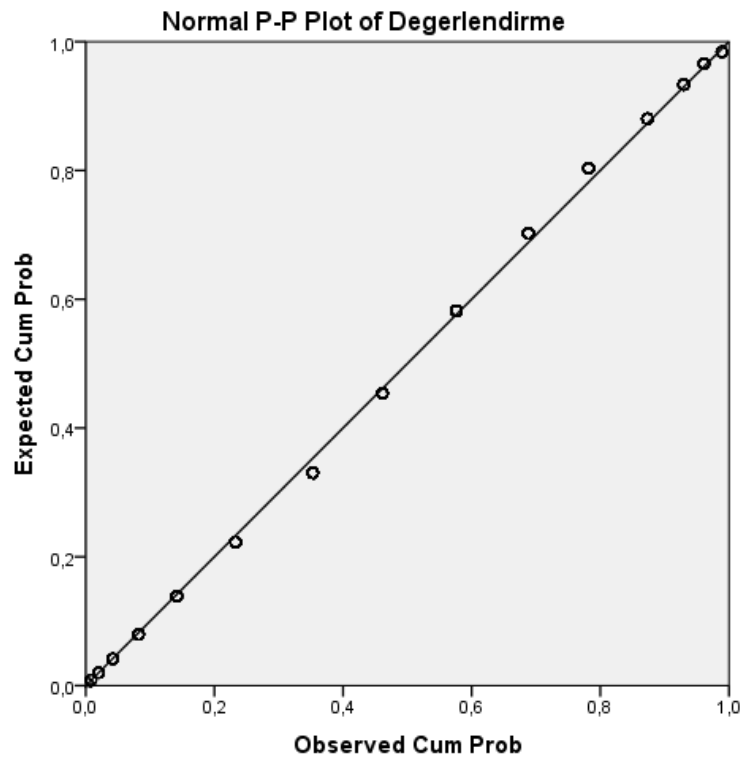
Planlama



Izleme



Degerlendirme



ÖZGEÇMİŞ

1983 Elazığ / Keban doğumlu olan Yunus Doğan, Lisans eğitimini 2005 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Şeref Listesinde tamamlamıştır. Yüksek Lisans derecesini Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi anabilim dalından 2009 yılında almış, aynı üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında 2011 yılında Doktora eğitimine başlamıştır. Daha önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda öğretmenlik yapmış ve 2010 yılından beri Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda Okutman olarak görev yapmaktadır. Evli olan Doğan İngilizce ve Fransızca bilmektedir.

Elektronik Posta: jonah.saidson@gmail.com

Bazı Yayınları

Tuncer, M., ve **Doğan, Y.** (2015). Effect of Foreign Language Classroom Anxiety on Turkish University Students' Academic Achievement in Foreign Language Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 14-19.

Tuncer, M., ve **Doğan, Y.** (2015). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Ders Kaygıları ve Akademik-Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.

Tuncer, M., Berkant, H.G., ve **Doğan, Y.** (2015). *İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. 6th International Congress on New Trends in Education, 24-26 Nisan 2015. Antalya.

Tuncer, M., ve **Doğan, Y.**, Tanaş, R. (2013). Investigation of Vocational High-School Students' Computer Anxiety. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 90-95.

Tuncer, M., ve **Doğan, Y.**, Tanaş, R. (2013). Vocational School Students' Attitudes towards Internet. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1303-1308.

Doğan, Y., Batdı, V., ve Yıldırım, B. (2012). *Teachers' Views on the Practice of Project-Based Learning Approach in Primary School Science Education*. New Perspectives in Science Education, Florence, Italy.

Çelik, V., Çankaya, İ., ve **Doğan, Y.** (2011). The effects of some values on the pre-service teachers' attitudes towards equal opportunities. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2.