

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE AĞIRLIKLIL VE NORMAL İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL
KAYGI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif YALÇIN

İstanbul
Eylül-2020

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İNGİLİZCE AĞIRLIKLI VE NORMAL İNGİLİZCE ÖĞRETİM
PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGI VE TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif YALÇIN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Eylül-2020

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ

Üye Doç. Dr. Hanifi PARLAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**İngilizce Ağırlıklı ve Normal İngilizce Öğretim Programlarında Öğrenim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Elif YALÇIN

ÖNSÖZ

Araştırmamın hiçbir aşamasında desteğini esirgemeyen, anlayışı ile her zaman yanımda olan, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Kamil Arif KIRKIÇ'a,

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu çalışmanın her aşamasında da maddi ve manevi anlamda yanımda olup, hayatımı kolaylaştıran, sevgilerini ve anlayışlarını hiçbir zaman esirgemeyen haklarını ne yapsam ödeyemeyeceğim annem Şehriban YALÇIN ve babam Abbas YALÇIN'a,

Hayat yolculuğumda hep yanımda olan ve iyi ki var olan arkadaştan öte canlarım Ayşe YILMAZ VİRLAN ve Gürşen ŞİŞMAN'a,

Dünyanın öbür ucundan dualarını, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen çok özlediğim arkadaşım kardeşim Müberra ŞAHİN'e,

Yüksek lisans eğitimimin başvuru aşamasından son anına kadar yanımda olan ablam Hatice AÇIK ve abim Kerim AÇIK'a,

Bu yolculuğa başlamama vesile olan herkese en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Son olarak benim için çok kıymetli olan bu çalışmamı canım oğullarım Ali Kerem KÜÇÜK ve Ahmet Emre KÜÇÜK'e ithaf ediyorum.

Elif YALÇIN

İstanbul-2020

ÖZET

İNGİLİZCE AĞIRLIKLIL VE NORMAL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGI VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif YALÇIN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKICI

Eylül-2020, 100+xii Sayfa

Bu araştırmanın amacı, İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Maltepe ilçesi sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri; örneklemini ise küme örnekleme yoluyla beşinci, altıncı ve yedinci sınıflardan seçilen hem İngilizce ağırlıklı eğitim gören hem de normal İngilizce programını takip eden toplam 899 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Baş (2012: 411-424) tarafından geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Baş (2013: 49-68) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analiz teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarında öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları programa, okul türüne ve sınıflarına göre İngilizce kaygı düzeyleri ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu, öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını yordadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Kaygısı, Yabancı Dil Tutumu, Ortaokul İngilizce Programı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AND ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN INTENSIVE ENGLISH AND NORMAL ENGLISH TEACHING PROGRAMS

Elif YALÇIN

Master, Education Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

September-2020, 100+xii Pages

The purpose of this study is to examine the relationship between foreign language anxiety and attitudes of secondary school students studying in intensive English and normal English teaching programs. In this research, relational screening model, which is one of the quantitative research methods, was used. The universe of the study is the secondary school students studying within the borders of Maltepe district of Istanbul province in the academic year of 2018-2019; the sample consisted of a total of 899 students who were selected from the fifth, sixth and seventh grades through cluster sampling, who were both studying in intensive English and normal English program. In the collection of the data, "Attitude Scale for Elementary English Lesson" developed by Baş (2012: 411-424) and "Foreign Language Learning Anxiety Scale" developed by Baş (2013: 49-68) were used. The data were analyzed with the help of t-test, one-way variance analysis (ANOVA), correlation and regression analysis techniques. In the results of the analysis there were statistically significant differences between the students' English anxiety and their attitudes towards English according to their gender, the program they are studying, the type of school and their class. It was also observed that there was a statistically significant relationship between students' English anxiety levels and their attitudes towards learning English, and students' English anxiety levels predicted their attitudes towards learning English.

Keywords: Foreign Language Anxiety, Foreign Language Attitude, Secondary School English Program

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xx
KISALTMALAR LİSTESİ.....	.xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	4
1.2. Amaç	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. İngilizce Dersi Öğretim Programları.....	8
2.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programlarıyla İlgili Alınan Kararlar.....	9
2.1.2. Normal İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	10
2.1.2.1. Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	12
2.1.2.2. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	12
2.1.2.3. Yedinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	13
2.1.3.Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı	14
2.1.3.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı..	15

2.1.3.2. Yabancı Dil Ağırlıklı Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı..	16
2.1.3.3. Yabancı Dil Ağırlıklı Yedinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı.	17
2.2. Kaygı.....	17
2.2.1. Yabancı Dil Kaygısı.....	18
2.2.2. Kaygının Yabancı Dil Öğrenme Üzerindeki Etkileri.....	21
2.3 Yabancı Dil Öğrenmede Tutum	23
2.3.1. Tutum.....	24
2.3.2. Tutumun Yabancı Dil Öğrenme Üzerindeki Etkileri.....	25
2.4. İlgili Araştırmalar.....	26
2.4.1. Yabancı Dile Yönelik Kaygı ile ilgili Yurt içi Araştırmalar.....	27
2.4.2. Yabancı Dile Yönelik Kaygı ile ilgili Yurt Dışı Araştırmalar	32
2.4.3. Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	35
2.4.4. Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	44
YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği	45
3.3.3. İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	49
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	49
4.1. Demografik Bilgiler	49

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	57
4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	66
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	66
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	67
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	68
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	69
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	70
5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	70
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	71
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	72
5.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	72
5.2. Öneriler	73
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	73
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	76

KAYNAKÇA	77
EKLER	94
EK-1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği.....	94
EK-2 İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	95
EK-3 Valilik İzni.....	96
EK-4 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni	97
EK-5 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği İzni	98
ÖZGEÇMİŞ	99



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Normallik Dağılımı	46
Tablo 4.1: Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 4.2: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri İngilizce Dersi Öğretim Programı Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.3: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.5: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.7: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri İngilizce Dersi Öğretim Programı Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.9: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.10: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ANOVA Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.11: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları.....	58

Tablo 4.12: Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki arasındaki korelasyon sonuçları.....60

Tablo 4.13: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Kaygı Düzeylerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordayıp Yordamadığına ilişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....63



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
CoE	: Council of Europe
SPSS	: (Statistic Package For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlık tarihten günümüze kadar farklı nedenlerle diğer toplum, kültür ve dillerle etkileşim içinde bulunmuştur. Haliyle bu durum insanların birbirlerini anlayıp kendilerini anlatabilmek amacıyla iletişim kurmaları zorunluluğunu doğurmuştur. Bu sebeple dil tarih boyunca en etkili iletişim aracı olarak kabul edilmiştir (Demirel, 2016). Dil hem toplumun kendi içindeki iletişim görevini üstlenmekte hem de diğer toplumlarla iletişim içinde olmasını sağlamaktadır.

Çağımızda teknolojik ilerlemeler, ülkelerin yürüttükleri dış politikalar, ekonomik ilişkiler, göçler toplumları birbirlerinden farklı düşünmeyi neredeyse imkânsız hale getirmiştir. Bahsi geçen durumlardan dolayı toplumların birbirleriyle etkileşim halinde olması ve birbirlerini daha yakın bir şekilde tanımaları gerekli bir hal almıştır (Çelebi, 2006: 285-307).

Daha etkili ve hızlı bir iletişim için her şeyin çok hızlı geliştiği ve değiştiği günümüz dünyasında ülkemizde olan gelişmeleri doğru bir şekilde anlatabilmek ve aynı zamanda yurtdışında meydana gelen ilerlemeleri takip edebilmek için en az bir yabancı dil bilip, akıcı bir şekilde konuşabilmek neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu nedenle iletişim için dünya dili olarak kabul edilmiş olan İngilizcenin önemi yadsınamaz (Crystal, 2003). Türkiye olarak çok sayıda ülkeyle politik, ticari ve kültürel açıdan iletişim halinde içinde bulunmamız dünya çapında ortak iletişim dili haline gelmiş olan İngilizce öğretiminin eğitim programımıza yoğun bir şekilde dâhil edilmesini zorunlu kılmıştır (Işık, 2008: 15-26).

Ülkemizde birçok kişinin yabancı dil öğreniminin ne denli önemli olduğunu farkında olduğunu, okullarımızda özellikle son yıllarda yabancı dile verilen önemin iyice artmasıyla beraber ilköğretim ikinci sınıftan, ortaöğretimin son basamağına kadar İngilizcenin zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulduğunu görmekteyiz. (MEB, 2018a). Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil eğitimiyle ilgili birçok defa düzenlemeler yapmış ve yabancı dile verilen önem doğrultusunda mevcut İngilizce dersi öğretim programları geliştirilip 21. yüzyıl öğrenme hedeflerine uyum sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2018a).

2013 yılında yürürlüğe konulan “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile ülkemizde zorunlu olan eğitim 4+4+4 olacak şekilde 12 yıl olarak belirlenmiştir ve İngilizce derslerinin ilkokul ikinci sınıftan on ikinci sınıfın sonuna kadar tüm kademelerde öğretim programının içeriğine dahil edilmesi sağlanmıştır. Programda yapılan bu yeni güncelleme ile İngilizceyi tüm dil becerileriyle özellikle de dinleme ve konuşma becerilerini içine alacak şekilde öğretmek hedeflenmiştir (MEB, 2013a). Getirilen bu yenilik ile ülkemizde İngilizce öğretimine verilen önem çok açık bir şekilde gösterilmesine ve yabancı dil öğretiminde harcanan bu kadar kaynağa rağmen, yapılan araştırma sonuçlarına göre ülke genelinde yabancı dil öğretiminde istenilen seviyeye gelinemediği görülmektedir (Bayraktaroğlu, 2012; Gömleksiz, 1993; Harman, 1999; Soner, 2007: 397-404). Sarf edilen bütün bu çabalara rağmen okullarda yabancı dil öğretimi hala amaçlanan standardı yakalayamamıştır. Yabancı dil öğretimindeki gözlemlenen bu problemlerden dolayı yabancı dil öğretimi ile ilgili tekrar bir güncellemeye gidilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının “28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararı” ile 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından itibaren haftalık ders çizelgesinin 7. maddesi kapsamında imkanları ve şartları uygun olan ortaokullarda öğrencinin hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak yabancı dil ağırlıklı sınıflar oluşturulmuş ve beşinci sınıftan başlayarak haftada en az 10 en fazla 18 saat olacak şekilde yoğunlaştırılmış bir İngilizce öğretimi yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2013b). 2018 yılına gelindiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ülke içerisinde birlik olabilmesi amacıyla Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci ve Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı yayınlanmıştır (MEB, 2018c). Bu program kapsamında temel dil becerileri olan dinleme-konuşma-okuma-yazmanın daha yoğun bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin gerekli ders materyallerinden de yararlanarak dile çok daha fazla maruz kalmaları hedeflenmiştir. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı birinci dönemde yoğunlaştırılmış bir şekilde öğrencilerin “Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metnin ’de” belirlenen A1 ve A 2 seviyelerinin kazanımlarını edinmelerini gerçekleştirdikten sonra ikinci dönemde B1 seviyesinin yarısına (B1.1) gelecek şekilde İngilizce öğretimi öngörmektedir (CoE, 2001). B1.1 seviyesinin sonunda öğrencilerin; günlük hayatı ilgilendiren durum ve olayların konu edildiği temel kelime bilgisiyle İngilizceyi doğru bir şekilde kullanabilmeleri, akademik olmayan basit sözcük ve yapıların geçtiği yazılı metinlerin ana fikrini bulduktan sonra kendi düşüncelerini sözlü veya yazılı bir şekilde

ifade edebilmeleri, az sayıdaki kelime ve yapı bilgisine rağmen günlük yaşam, aile, okul, ilgi duyulan alanlar ve hobiler ile ilgili İngilizce iletişim kurabilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018c). Altıncı sınıfın sonunda ise öğrencilerin, sözcük ve değiş dağarcıklarını genişletmeleri, gelişimsel ve yaş seviyelerine uygun olan iletişimsel işlevleri B1.2 seviyesinde gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. B1.2 seviyesinin sonuna gelen öğrencilerin; “günlük konularla ilgili durum ve olayların geçtiği bağlamlarda temel kelime dağarcığıyla İngilizceyi kullanabilecek yeterlikte dil becerilerine sahip olmaları, teknik terim içermeyen basit sözlü veya yazılı metinlerin ana fikrini bulup kendi görüşlerini sözlü veya yazılı söylemler ve temel sözcüklerle ifade edebilmeleri, sözcük ve yapısal sınırlılıklarına rağmen günlük yaşamları ekseninde İngilizce iletişim kurabilmeleri” hedeflenmiştir (MEB, 2018c). Bu kapsam çerçevesinde Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programının asıl varmak istediği hedef ise ülke çapında üst seviyede İngilizce bilgisine sahip, diğer dünya ülkeleri ile bağımızı çok daha fazla güçlendirecek ve ülkemizi doğru bir şekilde temsil edebilecek bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018c).

Öte yandan yabancı dil öğretiminde gerekli olan yalnızca belli bir plan veya program değildir. O dili öğrenen kişinin bilişsel özelliklerinin yanında duyuşsal özellikleri olan dil ile ilgili tutumlarının ve yabancı dille ilgili geçmiş deneyimlerinin yabancı dil öğrenimini etkilediği göz ardı edilemez bir gerçektir (Güven, 2008: 35-54). Kişinin bir yabancı dili etkin bir şekilde öğrenmesini etkileyen yabancı dil kaygısı da diğer kaygı türlerinden farklı bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Gardner, 1985). Bahsi geçen duyuşsal özellikler başlı başına zorlu bir süreç olan yabancı dil öğretimini olumlu veya olumsuz yönde etkilediği için göz ardı edilmemeli ve eğitim süreci şekillendirilirken dikkate alınmalıdır.

Alan yazın taraması yapıldığında özellikle lise ve üniversitede eğitim gören öğrencilerin yabancı dil kaygı ve tutumları ile ilgili birçok kaynağa ulaşılabilmek mümkündür (Aydın, 1999; Baş, 2012: 411-424; Bayraktaroğlu, 2012; Gömleksiz, 1993; Harman, 1999; MacIntyre, 1999; Salim, 2004: 711-721; Sarıgöl, 2000; Scovel, 1991). Ancak Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2018 yılında yayınlanmış olan Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı hakkında yapılmış çok az sayıda çalışmaya (Yılmaz, 2019; Naçar 2019) rastlanmıştır. Bu çalışmalar sadece yabancı dil ağırlıklı programın bu programda eğitim gören beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısı, İngilizce dersine yönelik tutumları ve

öz yeterlik inançları ve bu uygulama ile ilgili öğretmen görüşlerine yer vermektedir. Normal İngilizce Dersi Öğretim Programı ile Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programını farklı cinsiyet, sınıf ve okul türlerinde yabancı dil kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada yabancı dil ağırlıklı eğitim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizce dersine yönelik tutumları normal İngilizce programını takip eden ortaokul öğrencileri ile karşılaştırılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil kaygısı ve İngilizceye olan tutum ile ilgili birçok kaynağa (Aydın, 1999; Baş, 2012: 411-424; Bayraktaroğlu, 2012; Gömleksiz, 1993; Harman, 1999; MacIntyre, 1999; Salim, 2004: 711-721; Sarıgül, 2000; Scovel, 1991) rastlanılmasına rağmen, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren başlatılan uygulama çerçevesinde yoğunlaştırılmış olarak İngilizce eğitim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizce' ye olan tutumlarının, normal İngilizce programını takip eden ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizceye olan tutumları ile karşılaştırılmasının yapıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu yönüyle bakıldığında, getirilen bu pilot uygulamanın yabancı dil kaygı ve İngilizce' ye olan tutum bağlamında normal İngilizce programını takip eden ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve İngilizce tutumları ile kapsamlı bir şekilde karşılaştırılmasını içeren bir çalışmaya ciddi anlamda ihtiyaç bulunmaktadır. Bu tez çalışmasının esasında bu boşluğu doldurması hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca araştırmamızda aşağıdaki problemlere yanıtlar aranmıştır:

- i. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri İngilizce dersi öğretim programı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ii. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bir göstermekte midir?

- iii. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- iv. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- v. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri İngilizce dersi öğretim programı türüne göre farklılık göstermekte midir?
- vi. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- vii. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- viii. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?
- ix. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- x. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Kaygı Düzeyleri İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının “28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararı” ile haftalık ders çizelgelerinin ilgili maddesinde değişiklik yapılması ile ilgili alınan karar uyarınca 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılından itibaren şartları ve imkanları uygun olan ortaokullarda yabancı dil ağırlıklı sınıflar oluşturulmuş ve öğrencilere beşinci sınıftan itibaren haftada en az 10 saat olacak şekilde yoğunlaştırılmış bir İngilizce eğitimi vermeye başlanmıştır (MEB, 2013b). 2018 yılına gelindiğinde ise Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından ülke içerisinde birlik olabilmesi amacıyla Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci ve Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı yayınlanmıştır (MEB, 2018c). İlerleyen yıllarda bu uygulamanın Türkiye geneline yayılması ve ileri vadede kademeli olarak bütün sınıf seviyelerinde yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi verilmesi planlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde lise ve üniversitede eğitim alan öğrencilerin yabancı dil kaygı ve İngilizce dersine yönelik tutumları ile ilgili çok sayıda çalışmaya ulaşılabılırken, Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim

Programı ile ilgili çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Normal İngilizce Dersi Öğretim Programı ile Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programını farklı sınıf ve okul türlerinde yabancı dil kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tez çalışmamızın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının her iki program türünde de İngilizce dersi öğretmenlerinin öğrencilerini daha kapsamlı tanımlarına ve dersi sadece bilişsel ihtiyaçları değil duyuşsal ihtiyaçları da dikkate alarak daha verimli bir şekilde işlemelerine yardımcı olması umulmaktadır. Talim Terbiye Kurulunca alınan karar çerçevesinde Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programını uygulama kısmı eğitim yöneticilerine ve okulların imkanlarına bırakılmıştır. Eğitim yöneticileri zaman zaman İngilizce öğretmeni kadrosu yetersizliğinden, okulların maddi ve fiziki şartlarındaki eksikliklerden dolayı Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programını uygulama konusunda çekimser kalabilmektedirler. Araştırmadan elden edilen sonuçlar ışığında daha çok sayıda eğitim yöneticisinin Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programının öğrenciye getirisini fark edeceği ve araştırmanın bu programın ülke çapına yayılmasında katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı daha yeni uygulanmaya başladığından dolayı ülke çapına yayılmış standart bir eğitim henüz sağlanamamıştır ve ihtiyaçları devamlı değişim göstermektedir. Dolayısı ile araştırma bundan sonraki dönemlerde bu alanda çalışacak diğer araştırmacılara, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilere yol gösterebilmesi açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan veri toplama araçlarını (Kişisel Bilgi Formu, İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği) içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırma bulguları araştırmanın yürütüldüğü İstanbul ili, Maltepe ilçesi sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan beşinci, altıncı ve yedinci sınıflardan seçilen hem

İngilizce ağırlıklı eğitim gören hem de normal İngilizce programını takip eden toplam 899 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Veri toplama araçları İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği ile sınırlıdır.

3. Veriler 2018-2019 öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaygı: “Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren uyarılmışlık durumu” (Taş, 2006).

Yabancı Dil Kaygısı: “Yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünü” (Horwitz ve Cope, 1986: 25-132).

Tutum: “Belirli bir obje veya kavram karşısında bireylerin fikirleri ve inançları ekseninde gösterdikleri tepki” (Gardner,1985).

İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum: Ajzen (2005)’e göre “Öğrencilerin İngilizceye yönelik olumlu veya olumsuz olarak verdikleri tepkilerdir”.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde İngilizce dersi öğretim programları, yabancı dil kaygısı ve yabancı dil öğrenmede tutum ile ilgili alan yazın taramasına, yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İngilizce Dersi Öğretim Programları

Öğretim programı çoğunlukla eğitim programı terimi ile veya onun yerine kullanılmakla beraber iki terimi birbirlerinden ayıran bazı farklılıklar bulunmaktadır. Demirel (2015) öğretim programının bir dersin öğretilmesi ile ilgili bütün aktiviteleri kapsayan yaşantıların sistemi olup “nasıl?” sorusuna cevap arayarak eğitim programının kullanılmasını mümkün kıldığını ifade eder.

Akpınar (2013)’ e göre öğretim programı, eğitim programının uygulanmasındaki alt adımlardan bir tanesidir. Ertürk (2013) öğretim programının, eğitim programında belirtilen etkinliklerin nasıl uygulanacağını, başka bir ifade ile hedeflenen öğrenmeyi sağlamak için yararlanılacak malzeme ve yöntemi belirlenmiş bir yapı halinde veren kılavuz olduğunu ifade eder. Büyükkaragöz (1997)’e göre öğretim programı belirlenmiş bir sınıf kademesindeki derste anlatılacak konuları, bu konuların hedeflerini, bu konular için harcanacak zamanı, öğretim yöntem ve metotlarını içeren rehberdir.

Varış (1996) ise öğretim programının eğitim programının hedeflerine ulaşmak amacıyla belirlenmiş planlara uyularak okul içerisinde bilgi, beceri ve uygulamayı sağlayan program olduğunu altını çizer.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İngilizce Öğretim Programları “Normal İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve “Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı” olarak iki başlık altında yürütülmektedir (MEB, 2018a). Haftalık ders çizelgeleri de ana başlıkları bu programlarda belirtilen hususlar dikkate alınarak hazırlanmaktadır.

2.1.1. İngilizce Dersi Öğretim Programlarıyla İlgili Alınan Kararlar

Toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla beraber gittikçe daha da küreselleşen dünyada yabancı dil öğreniminin öneminin giderek arttığı ve neredeyse bir zorunluluk haline geldiği kabul edilen bir gerçektir (Crystal, 2003). Bu sebeple dünya ülkeleri eğitim programlarında yabancı dil öğretimine muhakkak yer vermekte ve gerek zorunlu ders gerekse seçmeli ders olarak en az bir yabancı dil eğitim programlarında yer almaktadır.

Ülkemizdeki duruma bakıldığında, pek çok kişinin yabancı dil öğreniminin öneminin farkında olduğunu, okullarımızda ise özellikle son yıllarda yabancı dile verilen önemin iyice artmasıyla beraber ilköğretim ikinci sınıftan, ortaöğretimin son basamağına kadar İngilizcenin zorunlu yabancı dil dersi olarak okutulduğunu görmekteyiz (MEB, 2018a). Millî Eğitim Bakanlığının oluşturmuş olduğu Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı toplantılarında da yabancı dil eğitimiyle ilgili birçok defa düzenlemeler yapılmış ve yabancı dile verilen önem doğrultusunda mevcut İngilizce öğretim programları geliştirilip 21. Yüzyıl öğrenme hedeflerine uyum sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmalara göre ortaokullarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamaları ilk olarak “28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararla” öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması” hakkında çıkarılan bu karara göre

Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenleri kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir. (MEB, 2013b).

Yine Talim Terbiye Kurulunun “27/02/2018 tarihli ve 58 sayılı” kararında da aynı ifadelere yer verilmiş olup temel branş derslerini tamamlamak kaydıyla uygun okullarda en fazla 18 saate kadar yabancı dil ağırlıklı öğretim yapılması

desteklenmiştir. Burada dikkat edilmesi gerek husus çizelgenin beşinci sınıflarla ilgili olarak hazırlanmış ve altıncı ve yedinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı programın uygulanmasıyla ilgili detaylara yer verilmemiş olmasıdır (MEB, 2018b).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının İmam Hatip Ortaokulu haftalık ders çizelgesi ile ilgili olarak almış olduğu “07/06/2013 tarihli ve 51 sayılı karara” göre ise “İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesinde”, 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren “imkân ve koşulları müsait olan okullarda isteğe bağlı ve zorunlu ders saatine ilave olarak yabancı dil veya Kur’an-ı Kerim dersi verilebilir” ancak tamamlanması gereken temel branş ders saati normal ortaokullara göre daha fazla (29) olup en fazla haftada 7 ders saatine kadar uygulanabilmektedir (MEB, 2013c).

Talim Terbiye Kurulunun “19/09/2016 tarihli kararı” ile kabul edilen “İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesinin” 4. maddesinde ise “2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere” beş, altı ve yedinci sınıflar için ilave ders saati uygulamasının yapılabileceği şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2016). 27/02/2018 tarihli karara göre ise beşinci sınıflarda haftada 7, altı ve yedinci sınıflarda haftada 6 saate kadar ilave yabancı dil derslerinin yapılabileceği detayı eklenmiştir (MEB, 2018b).

Diğer taraftan hem ilköğretim okulları hem de İmam Hatip okullarının sekizinci sınıf haftalık ders çizelgelerine bakıldığında bu uygulamanın beş, altı ve yedinci sınıflar için yapılmış olduğu ve sekizinci sınıflarda yabancı dil ilave ders uygulamalarına ait bir düzenleme bulunmadığı görülmektedir.

2.1.2. Normal İngilizce Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı yabancı dil öğretiminin okullarımızda daha etkili ve aktif bir şekilde yapılabilmesi ve kalitesinin artırılması için gerekli çalışmaları yürütmektedir (MEB, 2018a). Bu bağlamda 2018 yılında yayınlanan yeni İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin hususlara göre ders içi iletişimin olabildiğince İngilizce kullanarak yürütülmesi, iletişim esnasında mümkün olduğunca doğal olmaya çalışılması ve öğrencilerin dinleme ve konuşma eylemlerinin gerçek hayatta hedef dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi olması beklenmektedir. Öğrencilerin bedensel tepki ve drama etkinlikleri, el işleri, işitsel ve görsel araçlardan yardım alarak hedeflenen dilin yapı ve sözcüklerine sürekli bir şekilde maruz kalmaları ve bunun sonucunda

öğrencilerin İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında eğlenceli bir şekilde kullanmaları hedeflenmektedir.

Ders içerisinde anadil kullanımı hiçbir şekilde yasaklanmaz ve karmaşık sözlü talimatlar verilirken, anlaşılması zor yapılar açıklanırken ana dilin kullanımı özellikle desteklenir. Öğrencilerin kendi ana dillerine gereken saygıyı göstererek, ana dillerini bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin önemli bir parçası olarak görerek İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeleri İngilizce Dersi Öğretim Programı hedeflerinin arasında yer almaktadır (MEB, 2018a).

İngilizce Dersi Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin hususlarda yer aldığı üzere öğretmenlerin jest, mimik gibi olumlu pekiştiriciler kullanarak öğrencilere kendilerini “anladıkları” hissettirilmeli ve öğrenciler bu şekilde desteklenip yönlendirilmelidir. Öğretmenlerin sınıfta bulunma sebebi Öğretim Programı’ndaki konuları belirli bir sürede işleyip bitirebilmekten ziyade sınıf içi iletişimi yalnızca İngilizce değil gerektiğinde Türkçe de kullanarak derinleştirmeye çalışmak olmalıdır. Öğretmenler iletişimin devamlılığına odaklanarak öğrencileri iletişim kurarken hata yapmalarını durumunda uyarmazlar ve hatalarını düzeltmezler (MEB, 2018a).

Öğretmenlerin öğrencilerin önceki derslerde gördükleri işlev ve bilgileri tekrarlamalarını ve bu şekilde bilgi ve becerilerini taze tutmalarını desteklemelerinin altı çizilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere kendilerini zorlayan ama yapılabılır etkinlikler vererek öğrencilerin motivasyonlarını artırmalarının ve bu şekilde öğrencilerin okul içinde ve dışında paylaşılacak ürünler ortaya koymalarının çok daha kolay olacağına mümkün olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018a).

İngilizce dersi öğretim programında belirtildiği üzere veliler sürece dahil olmaları için cesaretlendirilmeli ve düzenli aralıklarla yapılacak veli toplantıları ile çocuklarının öğrenme süreci hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Materyal geliştirme uzmanlarının ve kitap yazarlarının “İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda” yer alan temel yeterliklere ve değerlere bağlı tercihlere yer vermelerinin ve bunları ders materyallerinde örtük bir biçimde sunmalarının gerekliliğinin üzerinde durulmaktadır. Son olarak materyal geliştirme uzmanlarının ve kitap yazarlarının öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşmaları mümkün olan karakter ve yerleri daha çok örnek vermelerinin gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2018a).

2.1.2.1. Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan “Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına” bakıldığında Öğretim Programı’nın temel amacının “öğrencilerin hedef dili öğrenmeye olan ilgilerini artırmak ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilmelerini sağlamak” olduğunu görmekteyiz (MEB, 2018a).

Beşinci sınıfta işlenmesi planlanan temalar; “öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinlikleridir” (MEB, 2018a). Bu temalar sayesinde öğrencilerin temel kelimeleri doğru telaffuzlarıyla öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bunlara ilave olarak “selamlaşmak, izin istemek, kişisel düşüncelerini, beğenilerini, ihtiyaçlarını söylemek, miktar belirtmek, düzenli olarak yaptıkları işleri ifade etmek, saati söylemek, o anda yapılanları anlatmak, yol tarif etmek” gibi dil işlevleri de program dahilinde ele alınmaktadır (MEB, 2018a).

Bu gibi dil işlevlerinin iletişim odaklı bir yaklaşım göstererek sadece görsel ya da işitsel değil, ayrıca görsel-işitsel araçlar kullanılarak da gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Program dahilinde “çizgi film, poster, resim, masal, öykü, harita, resimli sözlük, kartpostal, şarkı, şiir, liste ve menü” gibi metinlerin kullanılması da belirtilen yaş grubundaki öğrencilerin ilgisini derslere daha fazla çekebilecek olmaları sebebiyle planlamaya dahil edilmiştir (MEB, 2018a). Diğer taraftan okuma-yazma etkinliklerinin ise cümle düzeyinde sınırlı olarak gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Beşinci sınıflar için hazırlanan bu öğretim programında öğrencilerin yabancı dili severek öğrenebilmeleri için çizme-boyama, gerçek yaşamla ilgili aktiviteler, oyunlar, rol yapma, dinleme-konuşma, anlatma gibi öğretim tekniklerinin kullanılması hedeflenerek bir düzenleme yapılmıştır (MEB, 2018a).

2.1.2.2. Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

“İlköğretim Altıncı Sınıf İngilizce Öğretim Programının” hedef konuları, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirmelerini desteklemek üzere planlanmış olup programın temaları, öğrencilerin “sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimleri temel alınarak” belirlenmiştir (MEB, 2018a). Öğretim programının kazanımları eylem odaklı bir öğretim modelinden yararlanarak belirlenmiş olup bu yaş grubu öğrencilerin günlük dilde kullanılan temel dil işlevleriyle kendilerini ifade edebilmelerini hedeflenmiştir. Bunlara ilave olarak öğrencilerin geçmiş ve şimdiki zamanla ilgili

olarak konuşabilmeleri, meslekleri ve yiyecekleri tanımlayabilmeleri, kişisel beğenilerini ifade edebilmeleri ve günlük yaşantıları ve/veya hava durumu gibi konularda dil becerilerini kullanarak iletişim kurabilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca, öğretim programının bir diğer amacı çevre ve demokrasi gibi temalar aracılığıyla “öğrencilerin yaşadıkları çevreye ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetişmelerini” sağlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2018a). Buradaki amaç seçilmiş olan bu etkinlik, proje ve temalar aracılığıyla öğrencilerin öğretilmekte olan yabancı dili hem severek hem de eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olmak ve hedef dil ile ilgili olumlu bir tutum sahibi olmalarını sağlamaktır. Bu sayede öğrencilerin dili bir amaç olarak değil de daha ziyade bir araç olarak kullanabilmelerini sağlamak ve öğrencilerin meraklarını uyandırarak öğrenmeye teşvik etmek de bu öğretim programının diğer hedeflerindedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu program dâhilinde “hikâyeler, tablolar, kısa şiirler, tekerlemeler, posterler, diyaloglar, şarkılar, karikatürler, çizgi filmler, kartpostallar, kısa mesaj ve notlar gibi” altıncı sınıf yaş düzeyindeki öğrencilerin gündelik hayatlarında da sıklıkla karşılaşılabilecekleri metinleri okuyup anlamaları tavsiye edilmektedir (MEB, 2018a). Ayrıca bu öğretim programında yer alan okuma- yazma etkinliklerinin de cümle düzeyinde sınırlı olacak şekilde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca “oyun, drama, kukla, benzetim, canlandırma, dinleme-anlama ve el becerileri” gibi çeşitli etkinlikler sayesinde çocukların dili öğrenirken aynı zamanda eğlenmeleri de hedeflenerek sınıf-içi etkinliklerinin sınıf dışı alanlara da taşınabilmesini sağlayacak etkinlikler planlanmıştır (MEB, 2018a).

2.1.2.3. Yedinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yedinci sınıflar için hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı, “Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde” yer alan düzeylerden “Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim” olarak adlandırılan A2 düzeyine ulaşabilmenin birinci basamağı olarak belirlenmiştir (CoE, 2001). Yedinci sınıf öğrencilerinin öncelikli olarak geliştirmesi gereken birincil beceriler dinleme- konuşma olup, ikincil beceriler de okuma-yazmadır. Bu nedenle Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni temel alındığında yedinci sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın genel hatlarını A2 düzeyinin temelini oluşturan kazanımları belirlemektedir (CoE, 2001). Bu yaş grubundaki öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen kazanımlar Program’da ayrı ayrı belirtilmiş olup; dinleme-

anlama, sözlü etkileşim, sözlü anlatım, okuma-anlama, yazma alanlarında yoğunluk kazanmaktadır. Program'ın içeriği belirlenirken yukarıda bahsi geçen temalar, konular ve iletişimsel işlevler ve bu yaş grubu öğrencilerin kişisel ve fiziksel gelişim özellikleri ve ilgi alanları da düşünülerek belirlenmiş ve “yakından uzağa/bilinenden bilinmeyene” prensibine uygun olacak şekilde sıralanmıştır (MEB, 2018a). Program dahilinde yer alan ünitelerin tasarlanmasında ise öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen iletişim becerileri, yapacakları etkinlikler ve yerine getirilmesi beklenen görevler ve hedef dilin kullanılacağı bağlam ve konuların kapsanması gerekliliği dikkate alınmıştır. Bu program tasarlanırken sadece yedinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınmakla kalmayıp güncel ve kuramsal çalışmalarla bilimsel araştırmaların destekleyip önerdiği ve iletişim odaklı ilke ve yaklaşımların da programı desteklemesi hedeflenmiştir. Tüm bunlara ilave olarak Öğretim Programı'nda ele alınması öngörülen temalar; “dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler” olarak belirlenmiştir (MEB, 2018a). İletişimsel işlevlerle ilgili olarak ele alınması hedeflenen temalar ise “kişi ve karakter betimlemeleri yapabilme, basit karşılaştırmalar yapma, geçmiş eylemler hakkında konuşabilme, günlük rutinler ve etkinlikler hakkında konuşma ve basit önerilerde bulunma” olarak sıralanabilir (MEB, 2018a).

2.1.3.Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı

Ortaokullarda “Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretimi” uygulaması yukarıda da belirtildiği üzere ilk olarak “Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararı ile 2014-2015 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur” (MEB, 2013b). TTKB'nın haftalık ders çizelgelerinde yaptığı değişiklikler neticesinde

12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı eki İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin Açıklamalar bölümünde yer alan 7. madde doğrultusunda ortaokul beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az dört (4) ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak şartıyla, imkân ve durumu uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak on sekiz (18) ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilmektedir (MEB, 2018b).

Ancak dikkat edilmesi gerekir ki Millî Eğitim Bakanlığı bu uygulamada kullanılacak öğretim programı ile ilgili bir bilgi vermemiş, zümrelerin normal İngilizce programından hareketle kendi içlerinde karar alarak eğitim öğretime devam edeceklerini ifade etmiştir. Zümrelerin inisiyatifine bırakılan bu uygulama neticesinde

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 12.09.2018 tarihli ve 123 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı eki İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinin Açıklamalar bölümünde yer alan 7. madde doğrultusunda ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan okullarda yürütülmek üzere 21.09.2018 tarihli Makam Onayı ile uygun görülen Beşinci ve Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programları ile bu programlara uygun bir şekilde hazırlanmış olan materyalleri öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunmuştur (MEB, 2018c).

Bu kapsamda

2018-2019 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okulların ortaokul beşinci sınıflarında kullanılmak üzere Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı; 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim alan ortaokul altıncı sınıf öğrencileri için Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının devamı niteliğinde olan Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır (MEB, 2018c).

2.1.3.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

“Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı 21.09.2018 tarihli makam onayı ile” 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibari ile yürürlüğe girmiştir (MEB, 2018c). Program birinci dönemde yoğunlaştırılmış bir şekilde öğrencilerin “Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metnin ’de” belirlenen A1 ve A2 seviyelerinin kazanımlarını edinmelerini gerçekleştirdikten sonra ikinci dönemde B1 seviyesinin yarısına (B1.1) gelecek şekilde İngilizce öğretimi öngörmektedir (CoE, 2001). Öğrencilerin beşinci sınıfın sonunda A2 seviyesinin özellikle sözel iletişim dil becerilerini edinmeleri, B1 seviyesinin ise programda B1.1 olarak isimlendirilen bölümünün dil becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır (CoE, 2001). Merkezine işlevi ve iletişimi alan ders planlarının gerektirdikleri doğrultusunda, edinilmesi amaçlanan iletişimsel işlevler ve sözcükler konu bütünlüğüne dikkat edilerek belirlenmiş ve sunulmuştur.

Zenginleştirilmiş belirli görev ve etkinliklerle öğrencilerin hali hazırda olan dil becerilerini geliştirilebilmelerini ve dili aktif olarak kullanabilmelerini sağlayacak bir program hazırlanmıştır. Bahsi geçen tüm bu yeterliklerin ortak bir şekilde ele alındığı ve tekrarının yapıldığı B1.1 seviyesinin sonunda öğrencilerin; günlük hayatı ilgilendiren durum ve olayların konu edildiği temel kelime bilgisiyle İngilizceyi doğru bir şekilde kullanabilmeleri, akademik olmayan basit sözcük ve yapıların geçtiği yazılı metinlerin ana fikrini bulduktan sonra kendi düşüncelerini sözlü veya yazılı bir şekilde ifade edebilmeleri, az sayıdaki kelime ve yapı bilgisine rağmen günlük yaşam, aile, okul, ilgi duyulan alanlar ve hobiler ile ilgili İngilizce iletişim kurabilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018c).

2.1.3.2. Yabancı Dil Ağırlıklı Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

21.09.2018 tarihinde onaylanarak yürürlüğe konan Yabancı Dil Ağırlıklı Altıncı Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, “Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde” belirlenen düzeylerden B1 (Eşik Düzey) seviyesinin iletişimsel dil yeterliklerinin ana öğeleri üzerinde durarak beşinci sınıf programının kuramsal bölümünde tanımlanan B 1.2 seviyesinde İngilizce öğretimi sağlamayı hedeflemektedir (CoE, 2001). Altıncı sınıfın sonunda öğrencilerin, sözvarlığı ve değiş dağarcıklarını genişletmeleri, gelişimsel ve yaş seviyelerine uygun olan iletişimsel işlevleri B1 seviyesinde gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Beşinci sınıf programında hedeflenen kazanımları edinen öğrencilerin altıncı sınıfta iletişim odaklı dil becerilerini kullanabilmeleri planlanmıştır (MEB, 2018c). Bunlara ilave olarak program, bu yaş grubu öğrencilerinin dil üretim becerilerine temel oluşturacak miktar ve çeşitlilikte seçilmiş etkinlik ve görevlerle halihazırdaki dil becerilerini geliştirebilecek şekilde tasarlanmıştır. B1.2 seviyesinin sonuna gelen öğrencilerin; “günlük konularla ilgili durum ve olayların geçtiği bağlamlarda temel kelime dağarcığıyla İngilizceyi kullanabilecek yeterlikte dil becerilerine sahip olmaları, teknik terim içermeyen basit sözlü veya yazılı metinlerin ana fikrini bulup kendi görüşlerini sözlü veya yazılı söylemler ve temel sözvarlığıyla ifade edebilmeleri, sözcük ve yapısal sınırlılıklarına rağmen günlük yaşamları ekseninde İngilizce iletişim kurabilmeleri” hedeflenmiştir (MEB,2018c).

2.1.3.3. Yabancı Dil Ağırlıklı Yedinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

Yukarıda da belirtildiği gibi ortaokullarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamaları ilk olarak “28/05/2013 tarihli ve 22 sayılı kararla” öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (MEB, 2013b). Talim Terbiye Kurulunun “19/02/2018 tarihli ve 58 sayılı” kararında da temel branş derslerini tamamlamak kaydıyla uygun okullarda en fazla 18 saate kadar yabancı dil ağırlıklı öğretim yapılması desteklenmiş ve “İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılmasıyla ilgili” alınan kararda beş, altı ve yedinci sınıflarda değişikliğe gidileceği belirtilmiştir (MEB, 2018b). Ancak “Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü” tarafından “Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim Programı” beşinci ve altıncı sınıflar için detaylı bir şekilde hazırlanmış ve programın temaları ve ulaşılması gerek eşik düzeyleri Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metninde yer alan unsurlar gözetilerek belirlenmiş olmasına rağmen yedinci sınıflar için böyle bir çalışmanın yapılmadığı belirlenmiştir (MEB, 2018c).

2.2. Kaygı

Uluslararası ilişkilerin son derece önem kazandığı ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı günümüz dünyasında yabancı dil bilmek daha da önem kazanmış ve en azından bir yabancı dile bütün becerileri ile vakıf olma bireyin sahip olması gereken olmazsa olmaz yeterlikler arasında yer almıştır. Bu noktada dünya dili haline gelmiş olan İngilizce zorunlu yabancı dil olarak son derece yaygın bir şekilde öğrenilmekte ve öğretilmektedir (Crystal, 2003).

Bu öğrenim süreci sonunda bireylerin önceden belirlenmiş olan amaçlara göre hedeflenen bir düzeye ulaşması ve dili etkin bir biçimde kullanmaları beklenmektedir. Oysaki kişinin kendi ana dili dışında ikinci bir dil öğrenmesinde birçok faktör devreye girmektedir. Dil öğrenme süreci zorlu bir süreç olup özellikle bireysel farklılıkların bireylerin üzerinde farklı etkiler bırakması yabancı dil öğrenim sürecinin karmaşık ve problemliliğine sebep olmaktadır. Özellikle, öğrencilerin dil öğrenirken kişiden kişiye değişen öğrenmeye karşı tutumları, beklentileri, inançları, motivasyonları ve hazır bulunuşlukları bireysel farklılıkların başında gelmektedir. Bu farklılıkların içinde ise duyuşsal alanla ilgili olan, diğer bir deyişle öğrencilerin psikolojik durumlarıyla ilgili olan farklılıkların etkilerinin bir hayli fazla olduğu belirtilmektedir (Chastain, 1988). Dolayısıyla dil öğreniminde başarının sağlanabilmesi ve süreç boyunca

karşılaşılan sorunların çözümü için hem paydaşların bireysel farklılıklara yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir hem de öğrenenlerin yabancı dil öğrenimi için zihinsel olduğu kadar duygusal hazırlık yapmasının da gerekli olduğu ifade edilmektedir (Chastain, 1988).

Bu açıdan bakıldığında duygusal durumlar içerisinde önemli bir yeri olan yabancı dil kaygısı, diğer bireysel farklılıklar gibi, dil öğrenirken başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Gardner, 1985). Bu yüzden öncelikle kaygının ne demek olduğu ve nasıl tanımlandığı üzerinde durulmalıdır.

Taş'a göre (2006) "kaygı kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu" olarak tanımlanmaktadır. "Kişilik, durum ve olay kaynaklı" olmak üzere üç farklı kaygı çeşidinden söz edilebilir. Kişilik kaynaklı kaygı, bazı kişilerde her daim bulunan bir özellik olduğundan insan kişiliğinin bir parçası haline gelmiştir. Belirli bir duruma karşı belirli bir zaman içerisinde gösterilen tepki ise durum kaynaklı tepkidir. Belirli olaylar karşısında yaşanan ise olay kaynaklı kaygıdır (Ellis, 1994). Kişisel bir his olan kaygı, otonom sinir sistemlerinin uyarılmasını sağladığından korku, endişe, gerginlik, sinirlilik gibi duyguların oluşmasına neden olur (Spielberger, 1983).

2.2.1. Yabancı Dil Kaygısı

İkinci bir dil ya da yabancı dil öğrenme çoğunlukla stres veren bir tecrübedir (Dewaele ve Ip, 2013: 47-66). Arnold'a (1999) göre, yabancı dil kaygısının nasıl oluştuğu açık olmasa da kaygının yabancı dil veya ikinci dil öğrenme ortamlarından daha fazla görülebileceği daha yaygın bir ortam yoktur. Kendilerini yetersiz oldukları bir dil aracılığı ile açıklamak durumunda kalan öğrenciler yabancı dil sınıflarında yüksek düzeyde güvensizlik hissetmektedirler.

1970lerden günümüze kadar uzmanlar yabancı dil öğreniminde kaygının etkili olduğu tezini öne sürmüşlerdir. McCroskey (1977: 78-96) bireyler arasında olan iletişimde yabancı dil kaygısı ve iletişim kaygısının büyük oranda ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Diğer insanlarla iletişim kurarken duyulan çekingenlik iletişim kaygısını ifade etmektedir. İnsanlarla birebir ya da bir insan topluluğu önünde konuşurken veya sözlü bilgiyi dinleyip anlamlandırmaya çalışırken hissedilen zorluk iletişim kaygısını ifade etmektedir. Grup içerisinde konuşurken zorlanan bireyler performanslarının

sürekli izlenim altında olduğu ve iletişim ortamında kontrollerinin az olduğu yabancı dil sınıflarında daha büyük endişeler duymaktadırlar.

Scovel (1978:128-142), sınav endişesi, kolaylaştırıcı-engelleyici endişe gibi değişik kaygı ölçümlerinden yararlandığı çalışmasında kaygıyla dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.1986 yılına gelindiğinde Horwitz, Horwitz ve Cope bu araştırmayı biraz daha geliştirerek yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilerin sahip oldukları olumsuz hissi reaksiyonların sebebi olarak gördükleri “Yabancı Dil Kaygısı” kavramını dile getirmişlerdir. Buna ilave olarak bu stres cinsini ölçmek amacıyla “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği”ni (FLCAS) geliştirmişlerdir ve bu sayede sahada yabancı dil kaygısı ile ilgili yürütülen çalışmalar çok daha sistematik bir şekilde yürümeye başlamıştır. Yabancı dil kaygısı ile dildeki ana beceri ve bilgi alanları arasındaki ilişkinin saptanmasında, yabancı dil kaygı çeşitlerinin tespit ve kategorize edilmesi ile ilgili çalışmalar rol oynamıştır. Horwitz ve arkadaşları (1986: 25-132) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği”nin uygulanması sonucunda kaygının “iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu” şeklinde kategorize edilmesi sağlanmıştır. Yabancı dil kaygısı ile diğer genel kaygı çeşitleri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığına anlaşılması ise yapılan çalışmanın kayda değer sonuçlarındandır. Bunun yanında, kaygının, dinleme ve konuşma becerileriyle bağlantılı olduğu, aynı araştırma sonunda anlaşılmıştır.

Dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklılığını sorgulayan bir diğer araştırma da Gardner ve MacIntyre (1993: 1-11) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın neticesinde, yabancı dil kaygısının başka kaygı türleri ile aynı olmadığı sonucuna varılmıştır. Dahası Horwitz ve ekibinin (1986: 25-132) vurguladığı kaygı ile dinleme ve konuşma becerileri arasında ilişki bulunduğu sonucuna MacIntyre ve Gardner (1994: 283-305), kaygının yabancı dilde kelime üretimi ile de alakalı olduğunu eklemişlerdir. Olumsuz değerlendirilme korkusunun iletişim kaygısıyla iç içe oluşunun, MacIntyre’nin (1999) çalışmasıyla da altı çizilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil kaygısının bir öğrencinin yabancı bir dil öğrenirken ya da o dilde bir aktivite yaparken yaşadığı özel bir tür psikolojik stres çeşidi olarak nitelendirildiği görülmektedir (Aida, 1994: 155-168, Gardner&MacIntyre, 1993: 1-11, Horwitz, vd., 1986: 25-132, Young, 1991). Oxford (1999), yabancı dil kaygısını bir kişiden yabancı bir dilde performans göstermesi beklendiğinde meydana gelen korku olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin bir kısmı

ise yabancı dilde üretim yaparken strese kapılabilir ve bu sebeple ders esnasındaki başarıları olumsuz yönde etkilenebilir. Aydın ve Zengin'e göre (2008: 81-94) yabancı dil kaygısı adı verilen durum bireyin yabancı dil öğrenim sürecinde hedef dili kullanması gereken durumlarda yaşadığı korkudur. Bu iletişim kaygısı yabancı dil öğrenim sürecinde performans değerlendirme sonuçlarını etkilediğinden sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısıyla benzerlik göstermektedir. Bireylerin öğrenmek istedikleri dil üzerinde istenen iletişim becerisini edinmemeleri iletişim kaygısına yol açmaktadır. Sınavlarda başarılı olamamaktan korkan bireyler sınav kaygısına sahip olmaktadır. Diğer insanlar üzerinde olumsuz etki bırakmaktan korkan bireyler ise olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşamaktadırlar (Aydın ve Zengin, 2008: 81-94).

Yabancı dil kaygısının meydana gelişi ile ilgili çeşitli nedenleri konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Young (1991)'a göre yabancı dil kaygısı öğrenci, öğretmen ve eğitimin niteliği kaynaklı olabilir. Öğrencinin bireysel sorunları, iletişim ile ilgili problemler, özgüven eksikliği, kişiliğini kaybetme korkusu, fazla hırs, öğrenmeye yönelik gerçek dışı düşünce ve beklentiler; kaygının oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmının öğrencileri öğrenmeye güdülemeye çalışırken korkutmaları, yanlışlarını düzeltirken katı bir tutum içerisinde olmaları kaygının artmasına sebep olan etmenlerdir. Bunun yanı sıra, bazı sınavlar da kaygıyı artırabilmektedir. Brown (2000)'e göre özgüveni yüksek kişilerin yabancı dil kaygıları ya hiç yoktur ya da yabancı dil öğrenmelerine engel teşkil edecek düzeyde değildir. Alwright ve Bailey (1991) sınıf ortamında öğrencilerin kendi anadillerini konuşmalarının yasak olmasının ve akranlarıyla kıyaslanmalarının öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin artmasına sebep olduğunu ileri sürmektedirler. Öztürk (2003), yabancı dil kaygısının; öğrencilerin özgüven eksikliği, kendilerini devamlı diğer arkadaşları ile kıyaslamaları ve yabancı dile yönelik olumsuz düşüncelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmektedir.

Yabancı dil sınıfında kaygı ile ilgili bir diğer tartışılmalı konu, kaygının ikinci dil öğretiminde bir neden mi yoksa sonuç mu olduğudur. Sparks, Ganschow ve Javorsky (2002: 251-259) yabancı dil kaygısının bir neden olmadığını; aksine daha çok yabancı dilde düşük performansın bir sonucu olduğunu ileri sürerler. İnce bir bilişsel dil öğrenme bozukluğunun yabancı dil sınıfında düşük bir başarıya neden olduğunu ve bu durumun da öğrencilerde kaygıya yol açtığını ileri sürmektedirler. Yabancı dil kaygısı olan bazı öğrencilerin bu dil öğrenme bozukluğuna sahip olabileceğini belirtirler.

Ancak Horwitz (2000: 256-259) bu fikri şiddetle reddetmektedir. Bazı öğrencilerde dil bozukluğu olabileceğini kabul etmekle beraber, yabancı dil kaygısı olan tüm öğrencilere dil bozukluğu tanısı koymanın imkansızlığının altını çizer. Horwitz (2000: 256-259)'e göre, dil öğrenme sayısız faktörden etkilenen kişilerarası bir süreçtir ve kaygıyı incelerken bu duygusal faktörleri göz ardı etmek mümkün değildir.

2.2.2. Kaygının Yabancı Dil Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Öğrenilen ikinci dil üzerinde dış etkenler ve iç etkenler gibi bazı faktörlerin etkin olduğunu görmekteyiz. Dış etkenlere, sosyal çevreyi ve etkileşim oranını; iç etkenlere dil transferini ve kavrama becerisini misal verebiliriz. Larsen- Freeman ve Long 1991 senesinde bu etkenlerin yanı sıra bireysel farklılıkların da -ki bu genellikle her alanda etkilidir- dil öğreniminde son derece etkili olduğunu araştırmaları sonucu tespit etmiştir. Yabancı dil öğrenirken edinilen deneyimler, yaş, cinsiyet, kendi ana dilini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edebilmek bireysel farklılık türleridir. 1978'de Scovel bireysel farklılıkların; motivasyon, öğrenme stratejileri, endişe, kaygı, hafıza gücü ve dil yeteneğinin dil öğrenimini azımsanamayacak kadar çok etkilediğini araştırmaları sonucu fark etmiştir. Yabancı bir dili öğrenmek için strese giren öğrencilerin odaklanma güçlüğü ve hafıza problemleri yaşadığı Horwitz ve diğerleri tarafından 1986'da keşfedilmiştir. Bu öğrenciler dersin başladığı saati kaçırmakta veya derse hiç gelmemeyi tercih etmektedir. Derse geldikleri zaman ise ders için hazırlık yapmadıkları ve evde yerine getirilmesi gereken sorumlulukları zamanında yapmadıkları tespit edilmiştir. Hatta çok çalışkan öğrenciler bile durumun tam aksine dikkate değer hiçbir başarı sergileyememiştir. Bu öğrenciler baş ağrısı, gerginlik, açıklanamayan kas ağrıları, mide bulantısı gibi fiziksel belirtiler gösterebilir. Özetle, 1993'te Gardner ve MacIntyre'in belirttiği gibi öğrenilen ikinci dil endişeli öğrenciler tarafından hoşnutsuzluk yaratan bir deneyim olarak algılanmaktadır.

Allwright ve Bailey'e (1991) göre yabancı dil korkusu başka çekincelerden farklı değerlendirilmelidir. Yabancı dilin hedefi dil öğrenenlerin farklı tutum sahibi olmalarını sağlamak değildir. Fakat dil öğrenenler kendilerini öğrendikleri dilin habitatında bulurlar. Bunu benliklerine bir tehditmiş gibi düşünebilirler. Bu yüzden dil öğrenme heyecanı yerini dil öğrenme kaygısına bırakır. İkinci dil öğrenimi çoğu zaman sınıfta gerçekleştiğinden bu durum öğrencilerde daha fazla endişeye sebep olabilmektedir. Çünkü sınıf ortamında yeni öğrendikleri dilin söylenişi ve dil yapısına

hâkim olmadıklarından endişelenirler. Eğer insanlar dil öğrendikleri yerde kendilerini gergin ve güvensiz hissedersen, dilin önünde ruhsal engeller oluştururlar ve kaygılarının tehlikeli bir seviyeye ulaşması dil öğrenme safhasının karşısında mühim bir engel haline gelir (Littlewood, 1984). MacIntyre ve Gardner (1994: 283-305) konuşma pratiklerinin endişeyi arttırdığını ve bu durumun konuşma anında, yabancı dil öğrenen kişinin karşısındakiyle iletişime geçmek zorunda olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Rogers (1989) için yeni öğrenilen bir dilde metin yazma endişesinin nedeni öğrencilerin yeterince iyi olmadıklarını düşünmeleridir. Vancı-Osam (1996) ise dil öğrenme sürecini yeni bir dil öğrenen tüm insanların endişeyle tanışacağı bir tecrübe olarak görmektedir. Öğrencilerin yeni bir dil öğrenirken yaşadığı endişe duygusunu inceleyen ve buna çözüm üretme yolu arayan Öztürk (2003) endişenin, öğrencilerin özgüvensizliğinden, kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırmalarından ve yabancı dil üzerindeki önyargılarından meydana geldiğini iddia etmektedir.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenimine etkileri üzerine yapılan araştırmalar da farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Kleinmann'ın (1977: 93-107) gerçekleştirdiği bir araştırmada, fazla yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin konuşurken ve yazarken daha zor olan gramer yapılarını tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yüksek düzeydeki yabancı dil kaygısı, üretim sırasında gramer kullanımını açısından yararlı etkide bulunmaktadır. Öte yandan, Steinberg ve Horwitz tarafından yapılan başka bir araştırmada (1986) yüksek yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrencileri üzerinde yorum yapma gücünü azalttığı anlaşılmıştır.

Çalışmaların yoğunlaştığı başka bir araştırma konusu da başarı ve kaygı seviyeleri arasındaki bağlantıdır. Araştırmalar çoğunlukla kaygı seviyesi fazla olan öğrencilerin başarı seviyelerinin daha az olduğunu kanıtlamıştır. Yapılan araştırmalardan bir tanesi (Gardner, 1985), başarı seviyeleri ve çeşitli kaygı ölçüleri arasındaki bağlantıyı göstermeyi amaç edinmiştir. Araştırmalardan yola çıkarak kaygının başarıyı engelleyen bir faktör olduğu gözler önüne serilmiştir. Diğer yandan, birtakım başka araştırmalar da kaygının girdi, işlem ve çıktı şeklinde bilinen süreçlere olan etkilerine yön çevirmiştir. Kaygının girdi, işlem ve çıktı aşamalarında değişik etkilere sebep olduğu MacIntyre ve Gardner (1994: 283-305) tarafından yapılan araştırmalar sonucu açığa çıkmıştır. Buna bağlı olarak yabancı dil kaygısı ve girdi aşaması arasında negatif bir etkileşim bulunmaktadır. Fakat, kaygı, işlem aşaması için istatistiksel açıdan

anlamli ve onemli bir değişkendir. Üçüncü olarak ise kaygı çıktı aşaması ile de negatif bir etkileşim içerisinde. Kaygı ile ilişkili diğer bir araştırma konusu da öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile dil öğrenirken yaptıkları hatalar arasındaki bağlantıdır. Bunu ele alan çalışmada (Gregersen, 2003: 25-32), öğrencilerin kaygı içerisinde bulunması ile hata yapma eğiliminin artış göstermesinin birbirine paralel olduğunu göstermektedir. Özetle, ileri seviyede kaygının dil öğrenme aşamasında hataları artırıcı payının olduğu söylenebilmektedir.

Kleinmann (1977: 93-107) engelleyici kaygısı yüksek seviyede olan yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre farklı dilbilgisi yapılarını öğrenmekten kaçındıklarını; Horwitz ve Steinberg (1986: 131-136) ise yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip olan öğrencilere oranla daha mekanik aktivitelerde yer alma eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Yüksek kaygı düzeyine sahip olan öğrenciler yabancı dildeki üretime dayalı ve zor aktivitelerden kaçınma eğilimindedirler. Bunun yanı sıra araştırmalar yazma kaygısı olan öğrencilerin çok daha kısa yazılar yazdıklarını ve yazma aşamasında kendilerini kısıtladıklarını göstermiştir. Yabancı dil kaygısı çoğunlukla sınav zamanlarında kendini göstermektedir. Öğrenciler dilbilgisi kurallarını bildiklerini ama sınav esnasında birçok şeyi hatırlamakta güçlük çektiklerini ifade ederler. Horwitz (2001: 112-126) bu problemin dikkatsizlikten kaynaklı yanlışlardan ayrı bir kefiye konulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu tarz öğrenciler sınavın hemen arkasından sorunun doğru cevabını söyleyebildiğini ama stres sebebi ile sınavda yanlış cevaplar verdiğini ifade eder. Gereğinden fazla ders çalışmak da kaygıyla ilgili bir sorun teşkil edebilir. Performanslarıyla fazlasıyla ilgilenen öğrenciler hata yaptıklarında kaygı duyarlar ve bu hatalarını telafi edebilmek için daha fazla çalışırlar. Öğrencilerin birtakım inançları sınıf içinde yaşadıkları gerginliği artırmaktadır. Bazı öğrenciler eğer doğru söylediklerinden emin değillerse veya doğru kelimeyi bulamamışlarsa bir şey söylememeleri gerektiğini düşünmektedirler. Yabancı dil derslerinde iletişim esas olduğu için öğrencilerin bu türdeki düşünceleri kaygı düzeyini yükseltmektedir.

2.3 Yabancı Dil Öğrenmede Tutum

Bu bölümde bireysel farklılıklardan tutumun yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemi üzerinde durulacaktır.

2.3.1. Tutum

Kökene Latince “aptus” “uygunluk” ya da “uyum” kelimesinden gelen tutum “harekete yatkınlık” anlamına gelmektedir (Kırkız, 2010). Tutum kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde ‘tutulan yol, davranış’ olarak tanımlanmaktadır (Kurumu, 2020).

Gardner (1985) tutumu “Belirli bir obje ya da kavram karşısında bireylerin düşünceleri ve inançlarına karşı gösterdikleri tepki” olarak nitelendirmektedir. Bireyle bütünleşen bir eğilim olan tutum direkt gözlemlenebilen bir nitelik değildir ve ancak bireylerin gözlemlenebilen davranışlarından anlaşılabilir. Bu durumda tutum; gözlemlenebilen bir davranış olmayıp, davranışa hazırlayan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988). Eagly ve Chaiken'e göre ise (1993) tutum, sosyal çevreden etkilenmiş kişinin gördüklerini gruplandırma sürecidir. Tutum, birtakım kişi nesne ve olaylara karşı devamlı edinilmiş olumlu ve olumsuz yargılardır. Tutumların aynı zamanda davranışlar üzerinde de etkileri vardır. Tutumlar kişilerin sosyal çevrelerinde düzenleme ile değişiklik yapma araçlarıdır. Eagly ve Chaiken (1993) tutumu bulunduğu sosyal çevreden etkilenen bireyin çevresinde gözlemlediklerini kategorize etme süreci olarak tanımlamaktadır. Brown (2000) tutumların çocukluk çağında aile, arkadaşlar ve çevredeki diğer kişilerle etkileşime geçme ya da bir takım duyuşsal etkenlerden pozitif veya negatif bir şekilde etkilenme sonucunda meydana geldiğini ifade etmektedir. Sakallı (2006; akt. Saruhan, 2008) tutumun bireyin ne düşündüğünün, nasıl hissettiğinin, neye inandığının ve nasıl hareket ettiğinin bir toplamı olduğunu ifade eder. Tutum kişinin belli bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerinin bir göstergesi olup kişiyi bunu olumlu veya olumsuz bir davranış şeklinde sergilemeye yönlendiren bir özellik olarak nitelendirilmektedir (Yeşil, 2011: 200-219). Tutumlar bireyin kitaplar, radyo, televizyon, sinema, teknoloji, haberler ve başka kaynaklar aracılığı ile kültür ve toplumla dolaylı yoldan iletişime geçmesi ile daha sonradan öğrenilir ve edinilir (Burgucu, 2011).

Morris (2002; akt. Saruhan, 2008) tutumların bilişsel öge adı ile inançları içerdiğini, inançların ise bir nesne ile ilgili düşünceleri, gerçekleri ve genel olarak bilgi dağarcığımızı içerdiğini, duyuşsal ögenin duyguların hoşlanma, hoşlanmama gibi durumları kapsadığını, davranışsal ögenin ise çeşitli şekillerle nesneye yaklaşma veya ondan uzaklaşma gibi eğilimlerimizi ifade ettiğini belirtmiştir. Rahimi ve Hassani'ye (2012: 66-72) göre bilişsel boyut bireyin bir durum veya bir şeyle alakalı olan inançlarını ve algılarını kapsamaktadır. Duyuşsal boyut bireyin herhangi bir nesne, kişi

ya da olay hakkındaki olumlu ve olumsuz hislerini içermektedir. Öğrencilerin belli başlı öğrenme davranışlarını içselleştirmelerine yardımcı olan ise davranışsal boyutun içeriğini oluşturmaktadır. Özetle kişinin doğumla beraber getirdiği eğilimler olmayan tutumlar, daha sonradan edinilen, kişinin sosyalleşmesi ile çok yakından ilişkili olan, direkt gözlemlenemeyen ama kişinin davranışları gözlemlenerek anlaşılabilen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri kapsayan eğilimlerdir (Coşkun, 2016).

Bahsi geçen bilgiler değerlendirildiğinde tutumların akademik açıdan da olumlu veya olumsuz olabileceği ve öğrenme ortamındaki etkenlerden kolay bir şekilde etkilenebileceği söylenebilir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin belirli bir derse ya da genel olarak okula yönelik tutumlarının onlara okulu veya söz konusu derisi anımsatan obje ya da kişilerin çağrıştırdıklarıyla yakından bağlantılı olduğu görülmektedir.

2.3.2. Tutumun Yabancı Dil Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Yabancı dile yönelik olan tutum bir dil veya başka dillerle ilgili sahip olunan olumlu veya olumsuz tutum olarak nitelendirilir. (Yanar, 2008). Al Noursi (2013: 21-30) yabancı dile yönelik olan tutumu öğrenilen dil ile ilgili öğrencilerin o dile yönelik bakış açılarını, tecrübelerini ve inançlarını kapsayan tutum biçimi olarak tanımlar.

Yabancı dil öğreniminde duyuşsal faktörlerin etkisini ortaya koymak için hem yurt içinde hem de yurt dışında yürütülen çalışmalar her geçen gün çoğalmaktadır. Özellikle tutum kavramı, yabancı dil öğrenimi ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların öncelikli konularından biri haline gelmiştir.

Zhang (2006: 133-149) yabancı dile yönelik araştırmalar değerlendirildiğinde araştırmacıların tutumların hedef dile mi yoksa hedef dili anadil olarak kullanan kişilere ya da topluma karşı mı olduğu konusunda çelişki yaşadıklarını belirtir.

Yabancı dile yönelik olan tutum kişilerin o dilin dilbilim açısından zorluk ve kolaylık derecesi, dilin sahip olduğu önem, sosyal açıdan bulunduğu konum ile ilgili duygu ve düşüncelerini içermektedir. Ayrıca yabancı dile ait tutumlar bireylerin o dili konuşanlar ile ilgili hislerini de kapsamaktadır (Coşkun,2016).

Erdem (2007) İngilizcenin öğrenimi ve günlük hayatta uygulanışı için önemli olan yeteneklerin kazandırılması için ilk olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik davranışlarının bilinmesinin gerekli olduğunu savunmaktadır.

Ayrıca öğrenilen hedef dil ile ilgili daha önceden bir bilgiye ya da tecrübeye sahip olmayan kişilerin dil ile ilgili olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmedikleri fakat sosyal yaşamlarında daha önceden bu dille etkileşim içine girmiş kişilerin çok kolay bir şekilde olumlu veya olumsuz tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir (Edwards, 1982). Bu nedenle yabancı dil ile ilgili tutumların hedef dilin kendisinden ziyade o dilin konuşanlarına yönelik olduğu görülmüştür. Yurdagül (2005) öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik bakış açılarını anlayabilmede tutumların ve kültürün önemli bir role sahip olduğunu vurgulamıştır.

Tutumlar hem öğrenilebilir hem de öğretilirler. Mesela hiçbir öğrenci bir dile karşı olumlu ya da olumsuz bir tutumla ile doğmadığı için yabancı bir dili sevmeye öğrenilebilir ve öğretilir. Tutumlar durumsal oldukları için genellenebilir. Bu nedenle okula, öğretmenlere, öğrenmeye ve ödevlere karşı olumsuz bir tutum geliştirmiş olan bir öğrenci bütün bu negatif tutumlarını yabancı dil sınıfında genellenebilir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki verimini artırabilmek için öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olması büyük bir öneme sahiptir. (Oroujlou ve Vahedi, 2011).

Tartışılan konular değerlendirildiğinde akademik alanda ele alınan davranışların olumlu ya da olumsuzluklara yol açabileceği ve öğrenme ortamındaki unsurlardan kolayca etkilenebileceği görüşüne ulaşılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin genel tutumlarının, nesne veya kişilerin kendilerine ifade ettikleriyle bağlantılı olduğu söylenebilir. Gardner'a (1968: 141-150) göre ailelerin çocuklar üzerindeki tutumu pasif veya aktif olarak çocuklarının yabancı dil öğrenmesinde etkili olmaktadır. Çocuklarının dil öğrenme sürecini yakından takip eden aileler aktif rol oynarlarken, pasif olan aileler çocuğa rehber olduğunun farkında değildir. Ailelerin o dili kullanan bireylere ya da kültürlere olan tutumu çocuğa yol gösterdiği için son derece önemlidir.

Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş olan "Eğitim Tutumları" sınıflandırmasına göre yabancı dil eğitimi sürecinin öğretmene, derse, ders kitabına ve öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel çevreye yönelik tutum olmak üzere birçok boyutu bulunmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dile yönelik tutum ve yabancı dil kaygısına ilişkin araştırmalar sırasıyla yer almaktadır.

2.4.1. Yabancı Dile Yönelik Kaygı ile ilgili Yurt içi Araştırmalar

Çelik Garip (2019) araştırmasında İngiliz Dilinde Eğitim vermekte olan bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini ve yabancı dil kaygısının sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini farklı bölümlerden seçilen 190 öğrenci oluşturmuş ve araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri için Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 25-132) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği”nden uyarlanan bir ölçek kullanılırken, nitel veriler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında yabancı dilde eğitim ile yabancı dil kaygısı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunduğu, öğrencilerin lisans düzeyleri ile yabancı dil kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin İngiliz Dilinde Eğitim ile ilgili olumlu tutumlarının olduğu da elde edilen bir başka sonuçtur. Öğrenciler İngiliz dilinde verilen bölüm derslerine hazırlık yapabilmeleri için, İngilizce Hazırlık Programında birtakım değişikliklere gidilmesinin ve ders bitiminde ders içeriğinin Türkçe olarak özetlenmesinin yabancı dil kaygılarının azalmasına katkıda bulunacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kılıç (2018) çalışmasında özel bir üniversitede öğrenim görmekte olan 158 hazırlık sınıfı öğrencisinin duygusal zekâ düzeyleri ile yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bunun yanı sıra cinsiyetin ve başarının hem duygusal zekâ hem de yabancı dil kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Verileri toplamak için "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği" kullanılırken, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için ilk dönem sınav puanları temel alınmıştır. Veri analizi sonucunda yabancı dil kaygı düzeyi ile duygusal zekâ arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Duygusal zekâ düzeyinin cinsiyete göre değiştiği kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları ancak yabancı dil kaygı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ziyan Atlı (2017) araştırmasında üniversite hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersinde yaşadıkları yabancı dil kaygısının nedenlerini saptayıp, bu kaygıyı azaltmanın ya da bu kaygıyı yenmenin yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Konya'da bir vakıf üniversitesinde öğrenim görmekte olan 60 öğrenciye Horwitz tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği'nin Türkçe tercümesi uygulanmış, nitel veri elde edebilmek için ise yarı

yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, ölçeğin alt boyutlarından olan iletişim kaygısı ve negatif değerlendirme korkusu ile sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ancak test kaygısı ve sınıf prosedürü alt boyutları ile sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ayrıca, çalışmanın sonucunda yabancı dil kaygısının birtakım nedenleri ortaya konulmuş ve bu kaygı ile başa çıkabilmek için bazı öneriler getirilmiştir.

Tugan (2015) araştırmasında yabancı dil sınıf kaygısı, İngilizce başarı düzeyi ve motivasyonun, yaş ve cinsiyet ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıfında 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 406 öğrenci oluşturmuştur. Veriler “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeylerini saptamak için ise İngilizce yeterlilik sınav sonuçları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun yabancı dil sınıf kaygısına sahip olmadığı ve yine çoğunluğunun yabancı dil derslerine karşı istekli olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil kaygısının başarı üzerinde olumsuz, motivasyonun ise başarı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla çok daha kaygılı, istekli ve başarılı olduğu görülürken, yaşı daha genç olan öğrencilerin yaşı daha fazla olan öğrencilere oranla başarılarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Sapar (2010) yabancı dil kaygısını konu alan İlköğretim Öğrencilerinde Sınav Kaygısı adında bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma ile İngilizce öğrenen öğrencilerde sınav kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygı düzeyi ile sınıf, yaş, cinsiyet, ekonomik durum, başarı düzeyi, öğrencilerin yabancı dil derslerine yönelik algıları, sınavlara bakış açıları, yabancı dil öğretmenlerine karşı geliştirdikleri tutum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Balıkesir ilinde bulunan toplam beş ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 477 öğrenci çalışmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Nicel yöntemlerden yararlanılan çalışmada veri toplama aracı olarak bilgi formu ve “Sınav Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil sınavlarında yaşadıkları kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğrencilerin test geçerliliği ile ilgili algılarının, kaygı düzeyleri ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu görülmüştür. Testlerin geçerliliğinin düşük olduğu algısını taşıyan öğrencilerin çok daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bulgulara göre, süre ile ilgili baskı hisseden öğrenciler, çok daha kaygılı hissetmekte ve sınav süresince sınavla ilgisi olmayan şeyler düşünmektedirler. Test teknikleri ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmayan öğrenciler sınavlara hazırlanırken sadece ders kitaplarından yararlanırken test tekniklerine hâkim olan öğrenciler kitaplarının yanı sıra başka materyallerden de yararlanmaktadır. Sınav açıklamalarını tam olarak anlamayan öğrencilerin çok daha fazla başarısızlık kaygısı yaşadığı raporlanan bulgular arasındadır.

Yabancı dil kaygısı konusunda yapılmış olan çalışmalardan biri de Balemir (2009) tarafından ortaya konulmuştur. Araştırmacı çalışmada yabancı dil kaygısının sebeplerini, düzeyini ve dil yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflemiştir. Balemir (2009) araştırmasının örneklemini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 234 öğrenci arasından seçmiştir. Çalışmada nitel ve nicel verilerden faydalanılmış ve nicel veriye ulaşmak amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 25-132) tarafından geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”nin yanı sıra dil yeterlilik sınavı kullanılmıştır. Yabancı dil konuşma kaygısını ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için dokuz öğrenciyle de görüşme yapılarak nitel veri toplanmıştır. Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre dilin kendi doğasından kaynaklanan bazı zorlukların öğrencilerde kaygıya sebep olduğu tespit edilmiştir. Nicel veriler sonucunda elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin orta düzeyde yabancı dil konuşma kaygılarının olduğu ve dil yeterlik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Şakrak (2009) yapmış olduğu çalışmada yabancı dil dersi eğitimi almakta olan üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygılarıyla duygusal zekâları arasındaki ilişki ile başarı düzeyi ve cinsiyetin dil kaygısı ve duygusal zekâ üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflenmiştir. Bir devlet üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 308 öğrenciyle yapılan bu çalışmada yabancı dil kaygısı “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”, duygusal zekâ ise “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: cinsiyete göre yabancı dil kaygısı ve duygusal zekâ farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır.

Doğan (2008: 49-67), ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygı seviyelerinin İngilizce öğrenmelerine etkisini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Rastgele seçilen 239 öğrenciye Yabancı Dil Kaygı Ölçeğini

uygulamıştır. Verilerin analizi sonucunda Öner ve Gedikoğlu'nun (2007: 44-155) çalışmasının sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları ve okudukları okul türü, anne-babanın eğitim seviyeleri ve meslekleri gibi değişkenlerden etkilenmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu ve kaygı ile başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öner ve Gedikoğlu (2007: 44-155) yabancı dil kaygısının ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine etkilerini belirleyebilmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 293 öğrenci ile yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen ve mezun olunmuş olan okul türü, anne-babanın eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği gibi değişkenlerden etkilenmediği ama yüksek kaygı düzeyinin başarıyı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Sertçetin (2006) araştırmasında Bursa ili içerisindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygısını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 5.sınıflardan oluşan 97 ve 8.sınıflardan oluşan 87 öğrenci oluşturmuş ve öğrencilere Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilmiş ve Sertçetin tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan "Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, iletişim kurma endişelerinin ve olumsuz değerlendirilme korkularının 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, kız öğrencilerin başkalarının görüşlerine erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında daha fazla önem verdikleri ve bu sebeple de erkeklerden çok daha fazla olumsuz değerlendirilme korkusuna sahip oldukları, erkek öğrencilerin ise arkadaşlarının başarısını abartma ancak kendi başarılarını küçük görme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Uslu Batumlu (2006) ise araştırmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin İngilizce başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 131-136) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır ve araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler A, B ve C kurlarından rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin İngilizce başarısını saptayabilmek amacıyla ise I.ve II. ara sınav notları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre

öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri eğitim aldıkları kura göre değişiklik göstermekte ama cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İngilizce başarısı ve yabancı dil kaygı düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Köse (2005), diyalog günlüğü tutmanın yabancı dil kaygısı ve sınıf atmosferine etkilerini belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde eğitim almakta olan kontrol ve deney grubundan oluşan 48 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma esnasında deney grubunda ders veren öğretmen normal bir şekilde ders anlatmayı sürdürmüş ama bunun yanında öğrencilerden diyalog günlüğü tutmalarını istemiştir. Kontrol grubuna ise böyle bir çalışma yapılmamıştır. Her iki gruba da “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” uygulanmış ve nitel veri elde edebilmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre kaygı düzeyi açısından iki grup arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır fakat nitel veriler analiz edildiğinde öğrencilerin diyalog günlüğü tutmasının İngilizce dersine olan tutumu pozitif bir şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Aydın (1999) araştırmasında öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma dersleri esnasında yaşadıkları kaygının sebeplerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 36 öğrenci üzerinde nicel ve nitel çalışmalar yapmıştır. İlk olarak öğrencilere Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğini uygulamış ve öğrencileri kaygı düzeylerinden yola çıkarak yüksek, orta ve düşük kaygılı olmak üzere üç farklı gruba ayırmıştır. Bunun yanı sıra bütün öğrencilere yabancı dile yönelik olan tutumlarını saptayabilmek amacıyla Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Ölçeği’ni uygulamıştır. Daha sonra çalışmaya katılan öğrencilerden 4 hafta boyunca konuşma ve yazma derslerini konu alan günlük tutmaları istemiştir. Buna ilave olarak rastgele bir şekilde seçilen 12 öğrenci ile İngilizce derslerinde yaşadıkları kaygının sebepleri ile ilgili görüşmeler yapmıştır. Yazılan günlükler ve yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin kaygılarının kişisel nedenlerden, yabancı dil öğrenimi ile ilgili yanlış inançlarından ve konuşma ve yazma derslerinde kullanılan tekniklerden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmüştür.

2.4.2. Yabancı Dile Yönelik Kaygı ile ilgili Yurt Dışı Araştırmalar

Yurt dışında yabancı dil öğrenenlerin kaygı düzeyleri hakkında çok farklı okul düzeyinde öğrenim gören öğrencileri konu alan çalışmalar yapılmıştır. Wang (2012) çalışmasında İngiltere'de yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısını incelemiştir. Faktör analizinden elde edilen bulgulara göre, sınıftaki kaygının konuşma ile ilgili kaygı, İngilizce sınıflarıyla ilgili kaygı, olumsuz değerlendirilme kaygısı ve İngilizce dilbilgisi öğrenme kaygısı olmak üzere toplam dört boyutu olduğu görülmüştür. Sınıf dışında ise zor konuşmalarda yaşanan kaygı, rutin konuşmalarda yaşanan kaygı ve arkadaşlarla veya yabancılarla yapılan konuşmalarda yaşanan kaygı olmak üzere toplam üç farklı kaygı çeşidi bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların sınıf içi ve sınıf dışı düşük veya orta derecede kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bir başka bulgusu da öğrencilerin İngilizceye maruz kaldıkça kaygının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde azaldığı yönündedir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan İngilizceye maruz kalma süresi arttıkça kaygının azalması önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Atasheneh ve Izadi (2012: 178-187) çalışmalarında yabancı dil kaygısı ile dinlediğini anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İran'da bir üniversitede eğitim almakta olan 60 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” ve iki dinleme anlama testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu yabancı dil kaygısı ile dinlediğini anlama arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir.

Lu ve Liu (2011: 1298-1305) çalışmalarında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce başarıları ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma Çin'de üç farklı üniversitede İngilizce öğrenim gören 934 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizcedeki başarıları dersin İngilizce final sınavı ile belirlenmiş ve yabancı dil kaygısını ölçmek için “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında yabancı dil kaygısı ile İngilizce performansı arasında anlamlı, orta düzey negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Duxbury ve Tsai (2010: 3-18), sınıf içerisinde yabancı dil kaygısı ve yabancı dil kaygısı ile işbirlikli öğrenmeye ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nden bir, Tayvan'dan ise toplamda üç üniversiteden seçilen üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamı aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı

Ölçeği” ve “Tavır Analiz Anketinin” yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen on görüşme sorusundan da yararlanılmıştır. Örnekleme dâhil edilen Amerika Birleşik Devletleri’ndeki üniversitede yabancı dil kaygısı ile işbirlikli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Çalışmada yer alan Tayvan’daki üç üniversite içerisinden yalnızca bir tanesinde yabancı dil kaygısı ile işbirlikli öğrenme arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Na (2007:22-34) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçtan hareketle Çin’in Shandong Bölgesinde bulunan bir lisede en az 5 en fazla 8 yıllık bir İngilizce öğrenme geçmişi olan 115 lise öğrencisini örneklem olarak seçmiştir. Araştırmacı öğrencilerin yabancı dil kaygılarını Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini kullanarak ölçerken, öğrencilerin başarı düzeylerini de final sınavını temel alarak belirlemiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerle karşılaştırıldığında çok daha fazla yabancı dil kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Buna ek olarak yüksek kaygının lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmesini etkileyen önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

Chen (2007), çalışmasında ortaokulda öğrenim görmekte olan ve iki dilde eğitim alan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmacı bunun yanı sıra ders esnasında kaygıya sebep olan durumları saptamayı ve öğrencilerin Çinli olmayan İngilizce öğretmenlerine bakış açılarını belirleyebilmeyi de amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Sınıfa Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tayvan’da iki dilde eğitim yapan iki özel okulda öğrenim görmekte olan 5. ve 6. sınıflardan seçilen toplam 222 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sonuçlara göre öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile yabancı dil dersi başarıları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancı dil kaygı düzeyleri artan öğrencilerin başarıları olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Ayrıca kaygıya en fazla neden olan etkenin sınıf içerisinde yapılan sözlü çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç da otoriter veya ceza verme eğiliminde olmayan ve öğrencilere ders esnasında rahat iletişim kurabilmeleri için ortamlar oluşturmaya çalışan öğretmenlerin yabancı dil kaygısını azaltmada önemli katkılarının olduğu görülmüştür.

Katalin (2006: 39-58) ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları yabancı dil kaygı düzeyini belirlemeyi hedeflerken aynı zamanda yabancı dil kaygısının sınıf içerisindeki uygulamalardan kaynaklanan sebeplerini de ortaya koymaya amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Macaristan’da iki yabancı dili birden aynı anda öğrenen 61 dokuzuncu sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ile “Durumluk Özel Kaygı Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca gördükleri yabancı dil derslerinden bir tanesinde yüksek kaygı düzeyine sahipken diğerinde bu tarz bir kaygısı olmayan 6 katılımcı ile görüşmeler de yapılmıştır. Verilerin analizinden çıkan sonuçlara göre aynı zamanda iki farklı dil öğrenen öğrencilerin bu diller için farklı düzeylerde yabancı dil kaygısına sahip olabilmeleri mümkündür. Öğretmenin davranış ve tutumlarının olumsuz değerlendirilme kaygısına sebep olan önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir. Ders esnasında kullanılan materyallerin de kaygı düzeyinin artmasına sebep olduğu görülmüştür.

Cheng (2005) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sözel başarılarına yabancı dil kaygısının etkileri ile öğretmen davranışları ve sınıf içi aktiviteler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ile “Sınıf İçi Aktivite Kaygısı Ölçeği” veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversite ikinci sınıftan 139 ve üniversite birinci sınıftan 114 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile yabancı dil dersi başarıları arasında negatif bir ilişki saptanmış ancak aynı durum birinci sınıf öğrencilerinde tespit edilmemiştir. İkinci sınıf öğrencilerinden Yabancı dil kaygı düzeyi yüksek olanların İngilizce Sözlü Konuşma Dersinde daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Sınıf içi aktivitelerden öğrencilerde en fazla yabancı dil kaygısına sebep olanın ise başkalarının önünde konuşma yapma biçimindeki etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde eğlenmeye önem veren, öğrencilerine samimi bir şekilde yaklaşan, sabırlı ve rahat öğretmenlerin öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltmada çok etkili oldukları belirlenmiştir.

Hsu (2004), araştırmasında lisede öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ve yabancı dil kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Rastgele seçilmiş 1554 öğrenci örneklemini oluştururken, araştırmacı tarafından düzenlenen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi Motivasyon Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi

Strateji Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yabancı dil motivasyonu ile yabancı dil kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri arttıkça yabancı dil motivasyonları düşme eğilimi göstermektedir. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme kaygısı, sınav kaygısı ve iletişim kaygısı seviyelerinin birinci sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek yabancı dil motivasyonuna sahip olduğu tespit edilmiştir.

Saito vd. (1999: 202-218) araştırmasında yabancı dil kaygısının okuma becerisine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini üniversitenin birinci sınıfında Japonca, Fransızca ve Rusça dersleri alan 383 öğrenci oluşturmuştur. “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği” veri toplama amacı ile kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yabancı dilde okumanın öğrencilerde kaygıya sebep olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okuma kaygısının diğer kaygı çeşitlerinden ayrı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Phillips (1992: 14-26), araştırmasında öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin Fransızca sözlü sınav sonuçlarına etkisini incelemiştir. Özel bir üniversitede öğrenim görmekte olan ikinci sınıf Fransızca öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil kaygı düzeyi ile sözlü sınav başarısı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek yabancı dil kaygı düzeyine sahip olan öğrencilerin sözlü sınav performanslarının diğer öğrencilere göre çok daha düşük olduğu görülmüştür. Çalışmada yer alan bütün öğrenciler Fransızca konuşma kaygılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular bu görüşleri doğrulamaktadır.

2.4.3. Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yılmaz (2019) çalışmasında yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili öz yeterlik inanç, tutum ve akademik başarılarını incelemiştir. Çalışmada normal İngilizce öğretim programında öğrenim görmekte olan sınıflar için hazırlanmış olan “2013 yılı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı” ile “2017 yılı Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının” karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak’ta beşinci sınıf yabancı dil ağırlıklı programda öğrenim görmekte toplam

400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada "İngilizce Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi", "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında "Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Dersi Öğretim programının" öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili öz yeterlik inancı, akademik başarısı ve tutumları üzerinde istatistiksel açıdan olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili tutumlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüşken, İngilizce dersi ile ilgili öz. yeterlik inançları ve akademik başarılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kanat ve Kozikoğlu (2018) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersine katılımları ile İngilizce konuşma kaygı ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaya çalışmışlardır. 442 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada "Derse Katılım Envanteri", "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında İngilizce dersine yönelik tutum ile, öğrencilerin İngilizce dersine katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki görülürken, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ile İngilizce dersine katılımları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Yaşar ve Yıldız (2017: 11-129) çalışmalarında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile kod değiştirme ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 587 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği" ve toplanmıştır. "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirme ile ilgili düşüncelerinin olumlu olduğu ve İngilizce dersine yönelik orta seviyede olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Acar (2016: 310-322) araştırmasında lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce becerilerine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dil becerileri ile ilgili tutumlarının ve akademik başarı seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin İngilizce becerileri ile ilgili tutumlarının erkek öğrencilere oranla çok

daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil becerilerine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre de farklılık gösterdiği görülmüştür.

Halat ve Ocak (2015:131-159) araştırmalarında ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile ders çalışma beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili tutumlarının ve ders çalışmaya yönelik beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınav puanı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim yılında Afyon’da bir ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 362 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Ders Çalışma Becerileri Ölçeği” olmak üzere iki ölçek uygulanmıştır. Başarıyı ölçmek için ise İngilizce dersi birinci sınav puanları temel alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile ders çalışma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınav puanı ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve ders çalışma becerileri arasında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir.

Karakuş ve Ocak (2014:681-698) çalışmalarında ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ve hazırbulunuşluk düzeylerini saptayarak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemeyi ve sınıf seviyesi ile cinsiyet değişkenine göre bu ilişkinin farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeği hedeflemiştir. Genel tarama modelinden yararlanılan araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Afyon’da bir lisede öğrenim görmekte olan toplam 298 öğrenci oluşturmuştur. “Hazırbulunuşluk” ve “tutum” ölçeğinden elde edilen verilere göre öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Gömlüksiz (2010) araştırmasında üniversitede öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. 1275öğrenci üzerinde yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının birinci sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çelebi (2009) öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğrenme/öğretme süreci ile yabancı dil öğrenirken duyulan kaygı ve sahip olunan tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel veri elde etmek için “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketinden yararlanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileriyle ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle İngilizce öğrenme ve öğretmede kaygı ve tutumla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda İngilizce öğrenme/öğretme sürecinde öğretmenin sınıfta yaptığı aktivitelerin, sınıf içerisinde anadil kullanımının, ders esnasında öğrencilerin değerlendirilmesinin, sınıftaki fiziki düzenin ve güdülenmenin kaygı ve tutumlarla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders sırasında hata yapmaktan korkmaları, arkadaşlarının tepkileri, ailelerinin beklentileri ve öz güvenlerinin kaygı üzerinde, yabancı dil öğrenmedeki hedeflerinin ise tutumları üzerinde son derece etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gökçe (2008) araştırmasında meslek liselerinde yabancı dil öğrenmekte olan öğrencilerin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada Bilecik, Bozüyük’te üç farklı meslek lisesinde öğrenim gören toplam 325 onuncu sınıf öğrencisi örneklem olarak yer almıştır. Araştırmacı öğrenci tutumlarının cinsiyet, meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde öğrenim görme ve öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında daha olumlu bir tutum sergilediği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim gördükleri Meslek Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi bölümlerine göre yabancı dil dersine yönelik tutumlarında Meslek Lisesi öğrencilerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Üzüm (2007) öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce konuşan toplumlara yönelik tutumlarını konu alan araştırmasında Ankara’daki beş üniversitenin hazırlık sınıfı öğrencilerini çalışmasına dâhil ederek toplam 219 kişilik bir örneklem üzerinde çalışmıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre Kültürel ilgi Alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, ancak Araçsal Yönelim, Ana Dile Bağlılık, İngilizce Konuşan İnsanlara Yönelik Tutum ve Kültürler Arası İlişki ölçümleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Akalın ve Zengin (2007: 32-40) araştırmalarında Türk halkının yabancı dile yönelik algı ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaşanılan bölge gibi değişkenler ile Türk halkının yabancı dile yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmada bir devlet niversitesi İngilizce Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler smestrde gittikleri yerlerde toplam 711 kişiye ulaşarak 21 maddeden oluşan bir anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda oturulan yer ile yabancı dile yönelik tutum arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu, eğitim düzeyindeki artışla beraber yabancı dile yönelik olumlu tutumun arttığı, özellikle erkeklerin yaşın ilerlemesi ile yabancı dilin asıl hedefinin yabancı kişilerle iletişim kurmak olduğu fikrini geliştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise kadınların yabancı dil ğrenmesindeki en önemli amaçlardan birinin kültür ve edebiyat arasında bağlantı kurmak iken, erkeklerin yabancı dili daha çok işve mesleki amaçlı ğrendikleridir.

Bilgin Cebeci (2006) mesleki ve teknik liselerinde öğrenim görmekte olan ğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirmiş olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum leği mesleki ve teknik lise onuncu sınıfında eğitim alan toplam 600 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin cinsiyeti, okul türü ve bölümüne göre İngilizce yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırmada İngilizce dersine yönelik tutum açısından kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ancak öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarındaki ğrencilerin İngilizce ile ilgili tutumlarını belirleyebilmek için Gaziantep ilinde 26 lisede öğrenim görmekte olan 414 ğrenci ile çalışmıştır. Kişisel bilgi formu ve "Tutum leği" kullanılan araştırma sonucunda kız öğrencilerin yabancı dil ile ilgili daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfa ve okul türüne göre yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Babanın sahip olduğu eğitimin öğrencilerin yabancı dile yönelik olan tutumlarını etkilemediği ama anne eğitim seviyesinin ölçeğin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Baba ve annenin mesleğinin öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir.

Aksu ve Genç (2004) öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçtan hareketle tutumların üzerinde etkisinin olabileceği düşünülen yaş, eğitim görülen fakülte, cinsiyet ve mezun olunan okul türü gibi değişkenleri araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini bir devlet üniversitesinde Tıp ve Dış Hekimliği Fakülteleri hariç tüm fakültelerde eğitim gören üçüncü sınıf öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise bu öğrencilerden rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 340 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından bilgi formu ve 35 maddeli beşli Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genelde yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının olduğu, ancak yabancı dil öğrenmek için neler yapmaları gerektiğinin tam olarak farkında olmadıkları, yeteri kadar motive edilemedikleri ve eğitim aldıkları üniversiteden de birtakım beklentiler içinde oldukları görülmüştür.

2.4.4. Yabancı Dile Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Anuradha ve Rengaraj (2017: 1-6) araştırmalarında, mühendislik fakültesinde eğitim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce ile ilgili tutumlarını ve İngilizceye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini toplam 40 öğrenciden oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ve akademik başarı ile tutum arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Munir ve Rehman (2015: 637-650) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve alan (sanat ve bilim dersleri) açısından İngilizceye yönelik tutumlarındaki farklılıkları incelemiştir. Çalışma 150 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmada tutumun üç temel özelliği olan bilişsel, davranışsal ve duygusal öğeler üzerinde durulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce ile ilgili genelde olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. İngilizceye yönelik tutumun, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde, sanat dersini ağırlıklı olarak alan öğrencilere oranla bilim derslerini ağırlıklı olarak alan öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Pineda (2011) Meksika’da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce tutum ve motivasyonlarının akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Nicel ve nitel veri

toplama araçları kullanılarak yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin genelinin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak eğitim aldıkları üniversitede gördükleri İngilizce derslerine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde gözlemlenmiştir. İngilizce programının içeriği öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını etkilenmektedir. Öğrencilerin yabancı dile olan ilgisi, motivasyonu ve öğretmenin kullandığı değerlendirme sistemi öğrenci notlarını ilk sınavlarda etkilerken, öğrenciler öğretmenin değerlendirme sistematüğini ve sınavlarda ne tarz sorular sorulduğunu keşfettikten sonra diğer sınavlarda etkilememektedir. Üniversiteden önce yabancı dil öğrenmeye başlamış olan öğrenciler üniversite eğitimleri sırasında diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek notlar almaktadırlar.

Gajalakshmi (2013: 20-27) dokuzuncu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Bu amaçtan hareketle öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ölçmek için 600 dokuzuncu sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutumlarında cinsiyete, okulun bulunduğu yere ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce yönelik tutumlarının İngilizce dersi esnasında yapılan etkinliklerin çeşitliliği ile olumlu açıdan geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012: 119-134) çalışmalarında, ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizceye yönelik olan tutumları ile davranışsal, bilişsel ve duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile cinsiyet, alan ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Örneklemi 180 öğrencinin oluşturduğu çalışmada "İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olarak tutumun üç yönü (bilişsel, davranışsal ve duyuşsal) açısından da olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, ortaokul öğrencilerinin cinsiyete ve alana göre İngilizceye ilişkin tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu, bununla beraber sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Sanchez (2006) Kaliforniya devlet okullarında öğrenim görmekte olan Latin öğrencilerin başarısızlık sebeplerini araştırmayı hedeflediği çalışmasında öğrencilerin

yabancı dile yönelik tutumları ve tutumların başarıyla olan ilişkisi üzerinde durmuştur. Kökeni Meksika olan 144 öğrenciye 82 maddelik bir test uygulamıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin maruz kaldıkları dil asimilasyonu ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Anadilleri olan İspanyolcaya ile ilgili olumsuz tutuma sahip olan, İspanyolcayı kullanmak istemeyen hatta İngilizceyi İspanyolcanın yerine koymak için çabalayan öğrencilerin daha düşük akademik başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sadighi ve Zarafshan (2006: 71-80) araştırmalarında İran'da İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutum ve motivasyonlarının dil öğrenme stratejilerine etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini İngilizce Öğretimi ve İngilizce Çeviri bölümlerinde öğrenim görmekte olan 126 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılara 50 maddelik Likert tipi bir strateji ölçeği ve tutumlarını motivasyonlarını belirlemek amacıyla da Likert tipi başka bir ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemelerinde tutumun önemli bir role sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı dil ile ilgili olumlu tutum sahibi olan öğrencilerin öğrenme stratejilerine çok daha sık başvurdukları tespit edilmiştir.

Mayrin (2006) Porto Riko'da 9. sınıfta okumakta olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumunu ve bu tutumun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini çalışmasında ele alınmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulardan öğrencilerin İngilizceyi çalışmalarını gereken bir ders olarak gördüklerinde İngilizceye yönelik negatif tutum sergiledikleri, hayattaki hedefleri ve gelecekte sahip olmayı planladıkları meslekleri açısından düşündüklerinde ise İngilizceye yönelik olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kız öğrenciler erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Lau (2006) ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını ve bu tutumların başarı üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmasının örneklemini Hong Kong'da bir ilköğretim okulunda okumakta olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin tutumlarını ölçmek için dörtlü olarak derecelendirilmiş Likert tipi bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin genel olarak İngilizce ile ilgili olumlu tutuma ve yüksek davranışsal motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmının araçsal eğilimler ile motive olduğu ancak genel yönelme eğilimlerinin sınav

başarıları üzerinde daha büyük bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerin genel yönelme eğilimlerine daha çok önem vermeleri desteklenmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yabancı dil ağırlıklı eğitim gören ortaokul öğrencileri ile normal İngilizce programında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan “ilişkisel model” kullanılmıştır. İlişkisel tarama geçmişte olan ya da hala devam eden bir durumun tasvir edilmesi, bu durumla ilgili olan değişkenler arasındaki ilişkinin saptanması ya da birtakım değişkenler yardımıyla başka bir değişkenin tahmin edilmesini hedefleyen bir yöntemdir (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Maltepe ilçesi sınırları içerisinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri; örneklemini ise beşinci, altıncı ve yedinci sınıflardan küme örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 899 öğrenci oluşturmaktadır. Küme örnekleme yönteminde çalışmanın evrenini benzer amaçlar çevresinde toplanmış çeşitli elemanlara sahip olan kümeler oluşturur (Karasar, 2015). Evrenin çok büyük olması evreni oluşturan birimlere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu gibi durumlarda küme örnekleme yöntemi uygulama açısından daha elverişli olabilmektedir. Kümelere göre örnekleme türünde, evren küme adı verilen gruplara ayrılmakta ve her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanmaktadır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler de bir araya getirilerek örneklem oluşturulmaktadır (Şahin, 2014). Çalışma için katılımcılar bünyesinde hem yabancı dil ağırlıklı hem de normal İngilizce sınıfları olan okullardan seçilmiştir. Araştırmaya toplamda 4 okul katılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Maltepe ilçesinde bulunan

Osmangazi İmam Hatip Ortaokulu, Ali Nar İmam Hatip Ortaokulu, Mustafa Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu ve Hasan Şadoğlu Ortaokulu'nda okuyan hem yabancı dil ağırlıklı eğitim gören hem de normal İngilizce programını takip eden toplam 899 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Baş (2012: 411-424) tarafından geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile Baş (2013: 49-68) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmek için oluşturulmuş olan soru formudur. Kişisel değişkenleri içeren cinsiyet, program, okul türü ve sınıf değişkenleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.3.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Beşli Likert tipi olan “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” yapılan açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre toplam üç boyuttan (kişilik, iletişim ve değerlendirme) ve 17'si olumlu, 10'u da ters olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5-4-3-2-1 diye azalan bir şekilde derecelendirilmiştir. 5 Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kararsızım, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle Katılmıyorum derecelerine karşılık gelmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 135, minimum puan ise 27dir. Puanın yüksekliği yabancı dil kaygısının fazla olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin faktör madde dağılımları aşığıdaki gibidir.

- **Kişilik:** 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 25, 26
- **İletişim:** 4, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 23, 27
- **Değerlendirme:** 5, 10, 17, 18, 19, 21, 22, 24

Bu maddelerden 1, 2, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 22 ve 24 ters olarak puanlanmaktadır.

Ölçeğin, KMO değeri 0.932 iken Bartlett testi sonucu ise $3620.662/sd=492$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin madde faktör yükleri 0.817 ile 0.433 arasında farklılık göstermekte olup, madde toplam korelasyon değerlerinin ise 0.67 ile 0.41 arasında değiştii belirlenmiştir. Bunun yanı sıra toplam ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93, Spearman-Brown iki yarı testi korelasyonu ise 0.83 olarak

bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının 0.89 ile 0.83 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Beşli Likert tipi olan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” beş boyuttan (duyarlılık, bilinç, önem, yöntem ve materyal, dil ve kültür) ve 15’i olumlu, 12’si de ters olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5-4-3-2-1 diye azalan bir şekilde derecelendirilmiştir. 5 Kesinlikle Katılıyorum, 4 Katılıyorum, 3 Kararsızım, 2 Katılmıyorum, 1 Kesinlikle Katılmıyorum derecelerine karşılık gelmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 135, minimum puan ise 27dir. Puanın yüksekliği İngilizce dersine yönelik tutumun fazla olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin faktör madde dağılımları aşağıdaki gibidir.

- **Duyarlılık:** 1, 2, 3, 4, 5, 10
- **Bilinç:** 6, 8, 9, 18, 26
- **Önem:** 11, 12, 14, 16, 21, 22, 24, 25
- **Yöntem ve Materyaller:** 13, 15, 19, 23, 27
- **Dil ve Kültür:** 7, 17, 20

Bu maddelerden 2, 4, 5, 6, 10, 12,18, 20, 22, 24, 25 ve 26 ters olarak puanlanmaktadır.

Ölçeğin KMO değeri 0.884 iken Bartlett testi 10134.161 ($p<.000$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarının ise 0.77 ile 0.93 arasında değişiklik gösterdiği hesaplanmıştır. Testin iki yarı test korelasyonu da 0.83 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toplam ölçeğin ve diğer alt boyutlarının güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktörleri arasında da 0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan ölçeğin tüm alt boyutlarının birbirleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma aşamasında öncelikle ölçekleri geliştiren yazardan sonrasında da İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliğinden resmi izinler alınmıştır. Sonrasında araştırmacı çalışmayı yapacağı okulları ziyaret ederek kendini tanıtmış, araştırmasının hedefinden bahsederek okul idarecilerini ve çalışmaya katılacak olan öğretmenleri bilgilendirmiştir. Okulların müsait oldukları tarihler belirlenip ölçekler 2018-2019 öğretim yılında Nisan Ayı içerisinde uygulanmıştır. Öğrencilere “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmadan önce gereken açıklama yapılmış ve gönüllü olan öğrencilere ölçekler dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan normal ve imam hatip ortaokullarında küme örnekleme yoluyla seçilerek uygulanan 906 ölçekten 899’u analiz edilmeye uygun bulunmuştur ve analiz edilmiştir. 7 öğrencinin ölçme araçlarında yer alan ifadelerin büyük bir bölümüne ilişkin olarak görüşlerini belirtmedikleri tespit edilmiş ve bu öğrencilere ait olan ölçekler çalışmadan çıkarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada İngilizce ağırlıklı eğitim gören ortaokul öğrencileri ile normal İngilizce programında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ve İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada yabancı dile yönelik kaygı ve tutum ile öğrencilerin öğrenim gördükleri program ve okul türü ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız değişkenler için kullanılan t-testi yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ile yabancı dile yönelik kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek için ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemek üzere regresyon analizi yapılmıştır.

“Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden” elde edilen verilere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3. 1’de yer almaktadır.

3. 1: Normallik Dağılımı

	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Kaygı Toplam	899	71,07	20,24	,12	-,51
Tutum Toplam	899	105,64	20,77	-,95	,60

Standart normal dağılımda basıklık çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin -1, +1 arasında olan dağılım normal dağılım olarak kabul edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16). Ölçme araçlarına ait basıklık ve çarpıklığa bakıldığında değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler yapılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 23 programından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen verilerin sonuçları bulgular başlığı altında tablolaştırılarak sunulmuştur. Analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait açıklamalar alt problemlerin sıralaması ile sunulmuştur.

4.1. Demografik Bilgiler

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1: Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerler

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	515	57,3
	Erkek	384	42,7
Program	Normal	455	50,6
	YDA	444	49,4
Okul Türü	Düz	403	44,8
	İmam Hatip	496	55,2
Sınıf Seviyesi	5	306	34,0
	6	302	33,6
	7	291	32,4

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan 899 ortaokul öğrencisinin 515’i (%57,3) kız, 384’ü (%42,7) erkektir. 455’i (%50,6) normal İngilizce programını, 444’ü (%49,4) yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programını takip etmektedir. 403’ü (%44,8) düz ortaokulda, 496’sı (%55,2) imam

hatip ortaokulunda eğitim görmektedir. 306'sı (%34,0) beşinci sınıfta, 302'si (%33,6) altıncı sınıfta, 291'i (%32,4) yedinci sınıfta okumaktadır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri İngilizce dersi öğretim programı türüne göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri tablo 4.2'de verilmiştir.

4.2: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri İngilizce Dersi Öğretim Programı Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları

Puan	Program	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Kişilik	Normal	455	23,12	6,81	,32	4,151	893	,000
	YDA	444	21,31	6,23	,30			
İletişim	Normal	455	27,23	8,65	,41	5,996	897	,000
	YDA	444	23,85	8,27	,40			
Değerlendirme	Normal	455	23,87	7,07	,33	2,456	897	,014
	YDA	444	22,68	7,41	,35			
Toplam Ölçek	Normal	455	74,22	20,28	,95	4,779	897	,000
	YDA	444	67,84	19,71	,94			

p < .05

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri İngilizce dersi öğretim programı türü değişkenine göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde İngilizce dersi öğretim programı türü değişkeninin toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programında öğrenim gören öğrenciler lehine ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri tablo 4.3'te verilmiştir.

4.3: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Kişilik	Kız	515	21,47	6,61	,29	-	897	,000
	Erkek	384	23,24	6,43	,33	4,024		
İletişim	Kız	515	25,27	9,01	,40	-	868	,233
	Erkek	384	25,95	8,07	,41	1,193		
Değerlendirme	Kız	515	23,13	7,52	,33	-,730	860	,465
	Erkek	384	23,49	6,89	,35			
Toplam Ölçek	Kız	515	69,87	21,17	,93	-	869	,036
	Erkek	384	72,68	18,84	,96	2,097		

p < .01

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkeni ile İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeninin kişilik alt boyutunda ,01 düzeyinde; toplam ölçekte ise ,05 düzeyinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlam oluşturacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İletişim ve değerlendirme alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	tTesti		
						t	Sd	p
Kişilik	Düz	403	21,29	6,28	,31	-3,883	897	,000
	İ. Hatip	496	22,99	6,73	,30			
İletişim	Düz	403	24,58	8,87	,44	-3,082	897	,002
	İ. Hatip	496	26,35	8,34	,38			
Değerlendirme	Düz	403	21,65	6,96	,35	-6,213	897	,000
	İ. Hatip	496	24,61	7,23	,33			
Toplam Ölçek	Düz	403	67,52	20,11	1,00	-4,802	897	,000
	İ. Hatip	496	73,96	19,90	,90			

p < .01

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türü değişkeni ile İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde okul türü değişkeninin toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda düz ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler lehine ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeyleri tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Öğrenmeye

Yönelik Kaygı Düzeyleri ANOVA Testi Sonuçları

Puan	F \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf	N	\bar{x}	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	P
Kişilik	5	306	22,08	6,38	G. Arası	517,93	2	258,97	6,04	0,002
	6	302	21,4	6,75	G. İçi	38443,78	896			
	7	291	23,25	6,52	Toplam	38961,71	898			
	Toplam	899	22,23	6,59						
İletişim	5	306	25,98	8,93	G. Arası	640,17	2	320,08	4,34	0,013
	6	302	24,39	8,39	G. İçi	66143,4	896	73,82		
	7	291	26,33	8,44	Toplam	66783,57	898			
	Toplam	899	25,56	8,62						
Değerlendirme	5	306	23,88	6,92	G. Arası	334,56	2	167,28	3,19	0,042
	6	302	22,45	7,96	G. İçi	46964,54	896	52,42		
	7	291	23,53	6,77	Toplam	47299,1	898			
	Toplam	899	23,28	7,26						
Toplam Ölçek	5	306	71,93	20,07	G. Arası	3857,71	2	1928,86	4,75	0,009
	6	302	68,24	20,94	G. İçi	364005,7	896	406,26		
	7	291	73,11	19,41	Toplam	367863,4	898			
	Toplam	899	71,07	20,24						

p<.05

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden sınıf seviyesi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,748$; $.009$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe post-hoc analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.6: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Öğrenmeye Yönelik Kaygı Düzeyleri Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkı (I-j)	Sh	P
Kişilik	5.sınıf	6.sınıf	0,68	0,53	0,444
		7.sınıf	-1,17	0,54	0,092
	6.sınıf	5.sınıf	-0,68	0,53	0,444
		7.sınıf	-1,85*	0,54	0,003
	7.sınıf	5.sınıf	1,17	0,54	0,092
		6.sınıf	1,85*	0,54	0,003
İletişim	5.sınıf	6.sınıf	1,59	0,70	0,076
		7.sınıf	-0,36	0,70	0,880
	6.sınıf	5.sınıf	-1,59	0,70	0,076
		7.sınıf	-1,94*	0,71	0,023
	7.sınıf	5.sınıf	0,36	0,70	0,880
		6.sınıf	1,94*	0,71	0,023
Değerlendirme	5.sınıf	6.sınıf	1,43	0,59	0,053
		7.sınıf	0,35	0,59	0,843
	6.sınıf	5.sınıf	-1,43	0,59	0,053
		7.sınıf	-1,08	0,59	0,193
	7.sınıf	5.sınıf	-0,35	0,59	0,843
		6.sınıf	1,08	0,59	0,193
Toplam Ölçek	5.sınıf	6.sınıf	3,69	1,63	0,079
		7.sınıf	-1,18	1,65	0,774
	6.sınıf	5.sınıf	-3,69	1,63	0,079
		7.sınıf	-4,87*	1,66	0,013
	7.sınıf	5.sınıf	1,18	1,65	0,774
		6.sınıf	4,87*	1,66	0,013

Post-hoc Scheffe testi sonucunda altıncı ve yedinci sınıflar arasındaki kaygı düzeyine bakıldığında yedinci sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p>.05$). Beşinci ve altıncı sınıflar arasındaki kaygı düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmazken beşinci ve yedinci sınıflar arasındaki fark da ($p<.01$) düzeyinde anlamlı değildir.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri İngilizce dersi öğretim programı türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri İngilizce Dersi Öğretim Programı Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları

Puan	Program	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Duyarlılık	Normal	455	22,46	5,70	0,27	-6,430	883	,000
	YDA	444	24,74	4,90	0,23			
Bilinç	Normal	455	19,47	4,14	0,19	-6,087	882	,000
	YDA	444	21,03	3,55	0,17			
Önem	Normal	455	29,51	7,15	0,34	-6,250	881	,000
	YDA	444	32,28	6,09	0,29			
Yöntem ve Materyal	Normal	455	19,44	4,76	0,22	-2,995	890	,003
	YDA	444	20,34	4,24	0,20			
Dil ve Kültür	Normal	455	10,56	3,02	0,14	-5,247	886	,000
	YDA	444	11,56	2,64	0,13			
Toplam Ölçek	Normal	455	101,44	21,97	1,03	-6,275	879	,000
	YDA	444	109,94	18,53	0,88			

$p<.01$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenim gördükleri İngilizce program türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen İngilizce program türü değişkenine göre toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda ,01 düzeyinde yabancı dil ağırlıklı programda öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Duyarlılık	Kız	515	24,74	4,86	0,21	7,426	741	,000
	Erkek	384	22,04	5,78	0,30			
Bilinç	Kız	515	21,09	3,50	0,15	7,580	738	,000
	Erkek	384	19,09	4,19	0,21			
Önem	Kız	515	32,45	6,10	0,27	8,183	752	,000
	Erkek	384	28,77	7,09	0,36			
Yöntem ve Materyal	Kız	515	20,85	4,05	0,18	7,477	740	,000
	Erkek	384	18,58	4,82	0,25			
Dil ve Kültür	Kız	515	11,64	2,75	0,12	7,247	897	,000
	Erkek	384	10,27	2,87	0,15			
Toplam Ölçek	Kız	515	110,78	18,72	0,83	8,790	761	,000
	Erkek	384	98,74	21,40	1,09			

p < .01

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğrencilerin demografik özelliklerinden cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninin toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda kız öğrencilerin lehine ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları t Testi Sonuçları

Puan	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	tTesti		
						t	Sd	p
Duyarlılık	Düz	403	24,21	5,10	0,25	3,145	897	,002
	İ. Hatip	496	23,07	5,65	0,25			
Bilinç	Düz	403	20,69	3,66	0,18	3,139	889	,002
	İ. Hatip	496	19,87	4,11	0,19			
Önem	Düz	403	31,69	6,25	0,31	3,288	892	,001
	İ. Hatip	496	30,22	7,13	0,32			
Yöntem ve Materyal	Düz	403	20,05	4,15	0,21	1,014	894	,311
	İ. Hatip	496	19,75	4,82	0,22			
Dil ve Kültür	Düz	403	11,33	2,74	0,14	2,618	897	,009
	İ. Hatip	496	10,83	2,97	0,13			
Toplam Ölçek	Düz	403	107,97	18,90	0,94	3,100	894	,002
	İ. Hatip	496	103,74	22,01	0,99			

p < .01

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik tekniklerden bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının öğrenim görülen okul türü değişkenine göre yöntem ve materyal alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak toplam ölçek ile diğer bütün alt boyutlarda ,01 düzeyinde düz okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre İngilizce dersine yönelik tutumları tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinden sınıf seviyesi değişkenine göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik

Tablo 4.10: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ANOVA Testi Sonuçları

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Duyarlılık	5	306	24,44	4,69	G. Arası	734,51	2	367,253	12,753	.000
	6	302	23,94	5,59	G. İçi	25801,90	896	28,797		
	7	291	22,31	5,78	Toplam	26536,41	898			
	Toplam	899	23,58	5,44						
Bilinç	5	306	20,47	3,86	G. Arası	159,91	2	79,953	5,216	.006
	6	302	20,59	3,90	G. İçi	13735,15	896	15,329		
	7.	291	19,63	3,99	Toplam	13895,06	898			
	Toplam	899	20,24	3,93						
Önem	5	306	32,54	5,87	G. Arası	2129,21	2	1064,605	24,338	.000
	6	302	31,21	6,78	G. İçi	39193,82	896	43,743		
	7	291	28,80	7,15	Toplam	41323,03	898			
	Toplam	899	30,88	6,78						
Yöntem ve materyal	5	306	20,86	4,05	G. Arası	611,68	2	305,838	15,357	.000
	6	302	19,91	4,75	G. İçi	17843,83	896	19,915		
	7	291	18,83	4,57	Toplam	18455,50	898			
	Toplam	899	19,88	4,53						
Dil ve kültür	5	306	11,42	2,78	G. Arası	177,85	2	88,923	10,968	.000
	6	302	11,30	2,83	G. İçi	7264,48	896	8,108		
	7	291	10,42	2,94	Toplam	7442,33	898			
	Toplam	899	11,05	2,88						
Toplam Ölçek	5	306	109,73	18,24	G. Arası	14900,36	2	7450,180	17,923	.000
	6	302	106,93	21,14	G.İçi	372453,15	896	415,684		
	7	291	99,99	21,70	Toplam	387353,51	898			
	Toplam	899	105,64	20,77						

p<.05

tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyelerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. (F=17,923; 00). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Scheffe post-hoc analizi yapılmış ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Post-Hoc Sheffe Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Farkı(I-j)	Sh	P
Duyarlılık	5.sınıf	6.sınıf	0,507	0,435	,507
		7.sınıf	2,13173*	0,439	,000
	6.sınıf	5.sınıf	-0,507	0,435	,507
		7.sınıf	1,62437*	0,441	,001
	7.sınıf	5.sınıf	-2,13173*	0,439	,000
		6.sınıf	-1,62437*	0,441	,001
Bilinç	5.sınıf	6.sınıf	-0,116	0,318	,936
		7.sınıf	,83829*	0,321	,033
	6.sınıf	5.sınıf	0,116	0,318	,936
		7.sınıf	,95379*	0,322	,013
	7.sınıf	5.sınıf	-,83829*	0,321	,033
		6.sınıf	-,95379*	0,322	,013
Önem	5.sınıf	6.sınıf	1,33065*	0,536	,047
		7.sınıf	3,73526*	0,542	,000
	6.sınıf	5.sınıf	-1,33065*	0,536	,047
		7.sınıf	2,40461*	0,543	,000
	7.sınıf	5.sınıf	-3,73526*	0,542	,000
		6.sınıf	-2,40461*	0,543	,000
Yöntem ve Materyal	5.sınıf	6.sınıf	,94892*	0,362	,033
		7.sınıf	2,02459*	0,365	,000
	6.sınıf	5.sınıf	-,94892*	0,362	,033
		7.sınıf	1,07567*	0,367	,014
	7.sınıf	5.sınıf	-2,02459*	0,365	,000
		6.sınıf	-1,07567*	0,367	,014
Dil ve Kültür	5.sınıf	6.sınıf	0,124	0,231	,867
		7.sınıf	1,00576*	0,233	,000
	6.sınıf	5.sınıf	-0,124	0,231	,867
		7.sınıf	,88221*	0,234	,001
	7.sınıf	5.sınıf	-1,00576*	0,233	,000
		6.sınıf	-,88221*	0,234	,001
Toplam Ölçek	5.sınıf	6.sınıf	2,795	1,654	,240
		7.sınıf	9,73563*	1,669	,000
	6.sınıf	5.sınıf	-2,795	1,654	,240
		7.sınıf	6,94065*	1,675	,000
	7.sınıf	5.sınıf	-9,73563*	1,669	,000
		6.sınıf	-6,94065*	1,675	,000

Post-hoc Scheffe testi sonucunda beşinci ve yedinci sınıflar arasındaki tutum farkına bakıldığında beşinci sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p>.05$). Altıncı ve yedinci sınıflar arasındaki tutum incelendiğinde altıncı sınıfların tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yedinci sınıflardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki tablo 4.12’de verilmiştir.



Tablo 4.12: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	N	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Duyarlılık	899	23,60	5,43	1									
2	Bilinç	899	20,24	3,94	,711**	1								
3	Önem	899	30,87	6,77	,806**	,731**	1							
4	Yöntem ve Materyal	899	19,95	4,76	,656**	,565**	,697**	1						
5	Dil ve Kültür	899	11,06	2,87	,694**	,628**	,719**	,641**	1					
6	Tutum Toplam	899	105,70	20,79	,905**	,830**	,935**	,823**	,821**	1				
7	Kişilik	899	22,21	6,57	-,630**	-,569**	-,580**	-,505**	-,568**	-,656**	1			
8	İletişim	899	25,52	8,61	-,499**	-,473**	-,383**	-,345**	-,454**	-,487**	,761**	1		
9	Değerlendirme	899	23,30	7,24	-,408**	-,359**	-,315**	-,245**	-,326**	-,381**	,641**	,727**	1	
10	Kaygı Toplam	899	71,02	20,20	-,565**	-,516**	-,466**	-,400**	-,496**	-,558**	,880**	,935**	,877**	1
	p< ,01													

Tablo 4.12’de yer alan değerlere göre ğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum ve Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyut ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesi için yapılmış olan Pearson korelasyon analizi sonucunda;

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Duyarlılık ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,630$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Duyarlılık ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,499$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Duyarlılık ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,408$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Duyarlılık ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı Toplam test arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,565$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Bilinç ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,569$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Bilinç ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,473$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Bilinç ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,359$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Bilinç ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı Toplam test arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,516$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan önem ile Yabancı Dil ğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -,580$; $p <,01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Önem ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 383$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Önem ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 315$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Önem ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kaygı Toplam arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 466$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Yöntem ve Materyal ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 505$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Yöntem ve Materyal ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 345$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Yöntem ve Materyal ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan bakıldığında düşük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 245$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Yöntem ve Materyal ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Toplam test arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 400$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Dil ve Kültür ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 568$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Dil ve Kültür ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 454$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Dil ve Kültür ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan

bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 326$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum alt boyutu olan Dil ve Kültür ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Toplam test arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 496$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Toplam test ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Kişilik arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 656$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Toplam test ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan İletişim arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 487$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Toplam test ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı alt boyutu olan Değerlendirme arasında istatistiksel açıdan bakıldığında orta düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 381$; $p <, 01$).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Toplam test ile Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Toplam test arasında istatistiksel açıdan bakıldığında yüksek düzeyde negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -, 558$; $p <, 01$).

4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13: Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Kaygı Düzeylerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutumlarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Kaygı Toplam Ölçek	Tutum Toplam Ölçek	-,57	,02	-,56	-20,170	,000	,558	,312	406,81	,000

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını hangi düzeyde etkilediğini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi sonucunda; İngilizce kaygı düzeyinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu ($R^2=,312$; $p<,01$) pozitif yönde yordadığı görülmektedir. İngilizce kaygı düzeyi öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları düzeyindeki toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Yabancı dil ağırlıklı eğitim gören ortaokul öğrencileri ile normal İngilizce programında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyleri ve İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri açısından değerlendirilmiş ve alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak tartışılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenim gördükleri İngilizce programına göre İngilizce öğrenmeye yönelik kaygılarında toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda (Kişilik, İletişim, Değerlendirme) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Normal İngilizce programında eğitim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygılarının yabancı dil ağırlıklı programda eğitim gören öğrencilere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durum yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi alan ve İngilizceyi sınıf içerisinde daha çok kullanan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Wang (2012) mevcut bulguları destekleyen çalışmasında İngiltere'de İngilizce dilini yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil kaygısını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizceye maruz kaldıkça kaygının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür. Ortaokullardaki yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ülkemizde 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulduğu için alanyazında ortaokullardaki İngilizce programı türü ile kaygıyı bir arada inceleyen

bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmamızın bu alandaki boşluğu dolduracağı ve literatüre ışık tutacağı düşünülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeninin kişilik alt boyutunda ve toplam ölçekte erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile erkek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlam oluşturacak şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Literatürde mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte çok az sayıda araştırma ile karşılaşılmıştır. Na (2007: 22-34) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerle karşılaştırıldığında çok daha fazla yabancı dil kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Sertçetin (2006) araştırmasında Bursa ili içerisindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygısını incelemiştir. Araştırmada erkek öğrencilerin arkadaşlarının başarısını abartma ama kendi başarılarını küçük görme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kişilik alt boyutunda ve toplam ölçekte erkeklerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Kişilik alt boyutunun maddeleri incelendiğinde erkek öğrencilerin İngilizce konuşurken kendilerine daha az güvendikleri, İngilizce öğrenme konusunda üzerlerinde baskı hissettikleri, İngilizce dersinde heyecanlandıkları, İngilizce dersinde hata yapmaktan korktukları, İngilizce ders saati sayısının az olmasını istedikleri, İngilizce dersinde genellikle rahat olmadıkları, İngilizce konuşan insanlar arasında tedirginlik duydukları ve İngilizceye karşı yeteneklerinin olmadığını düşündükleri görülmüştür. Bu nedenle Sertçetin'in araştırması mevcut araştırmayı kısmen de olsa destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun yabancı dil kaygısı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde olduğu görülmüştür. Örneğin Uslu Batumlu (2006) yaptığı çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin İngilizce kaygısı ölçümlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Öner ve Gedikoğlu (2007: 44-155) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış

olduğu araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerinin İngilizce kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Doğan (2008: 49-67) ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce kaygısı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. şakrak (2009) yaptığı araştırmada niversitelerde İngilizce dersi görmekte olan öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmamızda iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmadığından bahsi geçen araştırmalar araştırma bulgusunu kısmen de olsa destekler niteliktedir.

5.1.3. nc Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ortaokul ğrencilerinin İngilizce ğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinde okul türü değişkeninin toplam lk ile bütün alt boyutlarda düz ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Düz ortaokullarda öğrenim görmekte olan ğrencilerin İngilizce ğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören öğrencilere göre daha az olduğu saptanmıştır. Bu durum İmam Hatip Ortaokullarında birden fazla yabancı dil dersi öğretilmesi, bunun yanı sıra İmam Hatip Ortaokullarında ğrenim görmekte olan öğrencilerin ders çeşitlerinin dolayısı ile bilişsel yüklerinin fazla olması ile açıklanabilir. Alanyazın tarandığında bu konu ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmamızın bu alandaki boşluğu dolduracağı ve literatüre ışık tutacağı düşünülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Altıncı ve yedinci sınıflar arasındaki kaygı düzeyine bakıldığında yedinci sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur Beşinci ve altıncı sınıflar ve beşinci ve yedinci sınıflar arasındaki kaygı düzeyi ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Beşinci sınıfların kaygı düzeyleri altıncı sınıflardan yüksektir. İlkokulu henüz yeni bitirmiş bu yaş grubundaki öğrencilerin yeni İngilizce programına, ders içeriklerine ve artan İngilizce ders saatlerine uyum sağlamakta güçlük çekmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazın taraması yapıldığında bu bulguyu destekleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Sertçetin (2006) araştırmasında Bursa ili içerisindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan

öğrencilerin yabancı dil kaygısını incelemiştir. Beşinci ve sekizinci sınıfların yabancı dil kaygılarının karşılaştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre beşinci sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, iletişim kurma endişelerinin ve olumsuz değerlendirilme korkularının sekizinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Altıncı sınıfa gelindiğinde gerekli adaptasyon sağlandığı için yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı bir miktar düşmekte, yedinci sınıfta ise tekrardan yükselmektedir. Bu nedenle beşinci ve yedinci sınıf arasındaki kaygı düzeyi anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Yedinci sınıftaki yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı düzeyinin sekizinci sınıf sonunda girilecek LGS (Liselere Giriş Sınavı) sebebiyle öğrencilerin genel kaygısının yükselmeye başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemiz genelinde uygulanmakta olan sınav sistemi neticesinde yedinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olmasının, genel kaygı düzeylerinin yüksek olmasının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öğrenim gördükleri İngilizce programına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda (Duyarlılık, Bilinç, Önem, Yöntem ve Materyaller, Dil ve Kültür) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yabancı dil ağırlıklı programda eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum seviyelerinin normal İngilizce programında eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum yoğunlaştırılmış İngilizce eğitimi alan ve İngilizce ile daha çok muhatap olan öğrencilerin İngilizceye daha olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir. Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ülkemizde 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulduğu için literatürde İngilizce programı türü ile ilgili araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Ancak Yılmaz (2019) yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançlarını inceledikleri çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre ön test son test sonuçlarından da anlaşılacağı üzere “Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programının” öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inanç seviyeleri üzerinde zamanla bir artışa sebep olduğu gözlemlenmiştir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninin toplam ölçek ile bütün alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Alan yazın taraması yapıldığında mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte birçok araştırma tespit edilmiştir. Gömleksiz (2010: 913-918) üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum seviyelerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Gökçe (2008) araştırmasında meslek liselerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrenciler ile karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan daha yüksek bir tutum seviyesine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bilgin Cebeci (2006) mesleki ve teknik liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada İngilizce dersine yönelik tutum açısından kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin İngilizce ile ilgili tutumlarını belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut bulguları desteklemeyen bir araştırma ise Yılmaz (2019) tarafından yapılmıştır. Yılmaz araştırmasında ortaokul “Beşinci Sınıf Yabancı Dil Ağırlıklı İngilizce Öğretim Programının” öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının öğrenim görülen okul türü değişkenine göre yöntem ve materyal alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, ancak toplam ölçek ile diğer bütün alt boyutlarda düz ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Düz ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum seviyelerinin İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum İmam Hatip Ortaokullarında birden fazla yabancı dil dersi öğretilmesi, bunun yanı sıra İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ders

çeşitlerinin dolayısı ile bilişsel yüklerinin daha fazla olması ile açıklanabilir. Alanyazın tarandığında farklı lise türlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile ilgili çok sayıda araştırma ile karşılaşırken yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması ortaokullarda yürütüldüğü ve daha çok yeni olduğu için bu konu ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamızın bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sınıf seviyelerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları açısından aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Beşinci ve yedinci sınıflar arasındaki tutum farkına bakıldığında beşinci sınıflar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Altıncı ve yedinci sınıflar arasındaki tutum incelendiğinde altıncı sınıfların tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yedinci sınıflardan yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulguları göstermektedir ki beşinci sınıfta yüksek olan yabancı dil tutumu yıl yıl azalmakta yedinci sınıfa gelindiğinde anlamlı bir şekilde düşmektedir. Alanyazın incelendiğinde mevcut bulguları destekleyen nitelikte çalışmalara rastlanılamamıştır. Birçok araştırmada İngilizceye yönelik tutumla sınıf seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örneğin, Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012: 119-134) çalışmalarında, ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile cinsiyet, alan ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Ancak sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Bağçeci (2004) ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin İngilizce ile ilgili tutumlarını belirleyebilmek için yürüttüğü çalışmada öğrencilerin eğitim aldıkları sınıfa göre yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Gömleksiz (2010: 913-918) ise araştırmasında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf seviyesi, cinsiyet ve bölüm değişkenleri bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İkinci sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının birinci sınıf öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yedinci sınıflardaki İngilizce dersine yönelik tutumun diğer sınıflara göre anlamlı bir şekilde düşük çıkmasının bir diğer sebebinin de öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda girecekleri LGS sınavı olduğu düşünülmektedir. LGS sınavında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 20 soru sorulurken, İngilizce dersinden 10 soru sorulmaktadır. Bu durumun öğrencilerin İngilizce dersine verdiği önemin azalmasına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin İngilizce kaygıları ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu bağlamda düşük İngilizce kaygısına sahip olan öğrenciler İngilizceye yönelik daha olumlu bir tutum sergilemekteyken yüksek İngilizce kaygısı olan öğrenciler daha olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Alanyazın incelediğinde yabancı dil kaygısı ile İngilizceye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Çelebi (2009) yüksek İngilizce kaygı düzeyine sahip öğrencilerin ders esnasında utanma, çekinme, keyifsizlik, öğretmenle göz temasından kaçınma gibi çeşitli belirtiler gösterdikleri, etkinliklerinde yer alırken isteksiz oldukları, ödevlerini düzenli yapmadıkları ancak düşün İngilizce kaygı düzeyine sahip öğrencilerin aktivitelerde hevesli bir şekilde yer almak istedikleri, İngilizce derslerine daha istekli ve ilgili oldukları sonucuna ulaşmıştır.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığına yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını yordadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının önemli bir belirleyicisidir. Kaygı düzeyi düştükçe İngilizce öğrenmeye yönelik tutum seviyesi yükselmektedir. Bir başka değişle kaygı düzeyi yükseldikçe İngilizce öğrenmeye yönelik tutum seviyesi azalmaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde ortaokullar bazında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının yordayıcısı olduğuna dair Çelebi (2009) dışında bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Çelebi (2009) çalışmasında yüksek kaygı düzeyinin İngilizceye olan tutumu olumsuz yönde etkilediğinin üzerinde durmuştur. Bu bağlamda mevcut çalışmamız desteklenmiştir. Ancak alanyazın incelendiğinde

beşinci, altıncı ve yedinci sınıfları kapsayan ve her iki İngilizce öğretim programı türü üzerinde yapılmış bir çalışmaya rastlanılmadığından dolayı çalışmamızın bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Ortaokullarda 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibari ile uygulamaya konulan Yabancı dil ağırlıklı programda eğitim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin normal İngilizce programında eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığının ortaokullarda yürütmüş olduğu Yabancı dil ağırlıklı program uygulamasının ülke genelinde bütün ortaokullara yayılması öğrencilerin İngilizceye yönelik kaygılarının büyük ölçüde azalmasına ve İngilizce başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.

2) Erkek öğrencilerin toplam ölçekte İngilizce kaygı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple İngilizce derslerinde erkek öğrencilere gerekli rehberlik yapılarak kaygılarının azalması ve derse daha aktif katılımları sağlanmalıdır.

3) İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik kaygı düzeylerinin düz ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu ortaokullarda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin kaygılarının farkında olarak içeriği çok daha zengin, eğlenceli ve rehberlik edici bir ders işleme üslubu benimsemelerinin ülkemiz genelinde sayıları hiç de azımsanmayacak derecede olan İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4) Beşinci ve yedinci sınıfların kaygı düzeylerinin altıncı sınıflara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ilkokulu henüz yeni bitirdiği ve yaşlarının küçük olduğu düşünüldüğünde yeni İngilizce programına, ders içeriklerine ve artan İngilizce ders saatlerine daha çabuk uyum sağlayabilmeleri için beşinci sınıflara giren İngilizce öğretmenlerinin dersi daha anlaşılır ve eğlenceli bir hale getirmelerinin öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İngilizce kaynak kitap ve materyaller de bu durum göz önünde

bulundurularak tekrar yenilenmelidir. Yedinci sınıftaki yabancı dil öğrenmeye yönelik yüksek kaygı düzeyinin sekizinci sınıf sonunda girilecek LGS (Liselere Giriş Sınavı)'nda hem İngilizce dersinden sorular çıkacak olmasından hem de öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin artmaya başlamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple bu kaygının sekizinci sınıfta artarak devam etmemesi için İngilizce dersi öğretmenlerinin öğrencilerine baskı yapmadan, dersi sevdirek, LGS sınavının önemini yedinci sınıftan itibaren vurgulayarak, en azından haftada birkaç saati sınav hazırlığına ayırmaları öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürebilir ve sınav başarısına katkıda bulunabilir.

5) Ortaokullarda 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibari ile uygulamaya konulan Yabancı dil ağırlıklı programda eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının normal İngilizce programında eğitim gören öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığının ortaokullarda yürütmüş olduğu Yabancı dil ağırlıklı program uygulamasının ülke genelinde bütün ortaokullara yayılması öğrencilerin İngilizceye ilişkin daha yüksek bir tutum geliştirmelerine ve İngilizce başarılarının artmasına katkı sağlayabilir.

6) Kız öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle erkek öğrencilere gerekli rehberlik yapılarak derse daha aktif katılımları sağlanmalıdır.

7) Normal ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının İmam Hatip Ortaokullarında eğitim gören öğrencilere göre istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu saptanmıştır. İmam Hatip ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin tutumlarının farkında olarak içeriği çok daha zengin, eğlenceli ve rehberlik edici bir ders işleme üslubu benimsemelerinin ülkemiz genelinde sayıları hiç de azımsanmayacak derecede olan İmam Hatip ortaokulu öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin bakış açılarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

8) Beşinci ve yedinci sınıflar arasındaki İngilizce dersine yönelik tutum incelendiğinde beşinci sınıfların yedinci sınıflara göre istatistiksel açıdan daha yüksek bir tutum seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Altıncı ve yedinci sınıflar arasındaki İngilizce dersine yönelik tutum incelendiğinde ise altıncı sınıfların tutumlarının yedinci sınıflardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyeleri yükseldikçe İngilizceye

yönelik tutum seviyesinin azaldığı görülmektedir. Talim Terbiye Kurulunun İngilizce dersi öğretim programında belirttiği üzere İngilizce dersi işlenirken öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenler İngilizce dersini işlerken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini çok daha fazla dikkate almalıdır. İngilizce kaynak kitap ve materyaller de bu durum göz önünde bulundurularak tekrar yenilenmelidir.

Öğrencilere sekizinci sınıfın sonunda girecekleri LGS sınavında İngilizce dersinde de Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerindeki gibi önceki yıllarda olduğu üzere 20 soru sorulabilirse öğrencilerin İngilizce dersine verdiği önemin artacağı ve İngilizce dersine yönelik tutum seviyelerinin yükseleceği düşünülmektedir. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta Yabancı dil ağırlıklı eğitim alan öğrenciler sekizinci sınıfta da bu eğitimi almaya devam ettikleri takdirde İngilizceye olan tutumlarında bu denli bir düşüş yaşanmayacağı tahmin edilmektedir.

9) Öğrencilerin yüksek İngilizce kaygı düzeylerini azaltmak ve İngilizceye yönelik tutum seviyelerini artırmak amacıyla daha farklı öğretim teknikleri uygulanabilir.

10) Öğrencilerin yüksek İngilizce kaygı düzeylerini azaltmak ve İngilizceye yönelik tutum seviyelerini artırmak amacıyla İngilizcenin önemi konusunda çok daha fazla bilinçlenmeleri sağlanabilir.

11) Özellikle İmam Hatip Ortaokullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin seçmeli derslerinin sayısının yetersiz ve meslek dersleri sayılarının fazla olmasından dolayı yabancı dil ağırlıklı sınıflarda İngilizce ders saatini artırabilmek adına Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik, Teknoloji Tasarım ve Bilişim Teknolojileri derslerini ya hiç okutulmamakta ya da okuldan okula değişen farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve bedensel gelişimleri için son derece önemli olan bu derslerden mahrum olmalarının uzun vadede farklı sıkıntılar doğuracağı düşünülmektedir. Bu nedenle program geliştirmecilerin Yabancı dil ağırlıklı programı tekrar yenilemeleri öğrenciler açısından son derece büyük bir önem arz etmektedir.

12) Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okutulacak İngilizce dersi sayısı Talim Terbiye Kurulu Kararınca okulun şartlarına bırakılmıştır. Bazı okullarda beşinci sınıflarda başlatılan Yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulaması, altıncı ve yedinci sınıflarda sürdürülememektedir. Ülke genelinde ortak bir kararın olması durumunda bu uygulamanın daha yararlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

13) Yabancı dil ağırlıklı sınıflarda okutulacak İngilizce ders kitapları Talim Terbiye Kurulu Kararınca zümrelere bırakılmıştır. Her okul kendi kitabını seçmekte ve ortak bir payda etrafında buluşulamamaktadır. Ülke genelinde ortak bir kararın olması bu uygulamanın daha yararlı sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

5.2.2.Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1) Araştırma yalnızca İstanbul İli Maltepe ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmıştır. İleriki aşamalarda evren ve örneklem genişletilebilir.
- 2) Araştırma beş, altı ve yedinci sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. İleriki aşamalarda sekizinci sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişki de araştırılabilir.
- 3) Öğrencilerin İngilizceye yönelik yüksek kaygıya ve düşük tutuma sahip olmalarına sebep olan etkenler araştırılıp, bunların öğrenciler üzerindeki etkileri azaltılmaya çalışılabilir.
- 4) Bu araştırmada kaygı ve tutum üzerine nicel bir çalışma yapılarak mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kaygı ve tutumlarını daha derinlemesine incelemek amacıyla benzer nitel ve karma çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Majid, P. M., & Hanan, A. (2012). EFL Students' Attitudes Toward Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science*, 8(2): 119-134.
- Acar, T. (2016). Measurement of Attitudes Regarding Foreign Languages Skills and Its Relation with Success. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(4): 310-322.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. UK: Open University Press.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de Halkın Yabancı Dil ile İlgili Algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1): 32-40.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aksu, M. B. ve Genç, G. (2004). İnönü Üniversitesi Öğrencilerinin İngilizce Derslerine İlişkin Tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Al Noursi, O. (2013). Attitude Towards Learning English: The Case of the UAE Technological High School. *Educational Research*, 4(1): 21-30.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom, An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarıyla, Sınavlar, Okulun Fiziksel Koşulları ve Ders Programları ve Uygulanışı ile İlgili Görüşleri Arasındaki İlişkiler. *Sözlü Bildiri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Anuradha, V., & Rengaraj, M. (2017). Students' Attitude towards English Language Learning and Their Academic Achievement among First Year Engineering Graduates: A case study. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(29): 1-6.

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aydın, S. ve Sapar, V. (2010). İlköğretim Öğrencilerinde Yabancı Dil Sınav Kaygısı. Proje, Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Balıkesir.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1): 81-94.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The Role of Teachers in Reducing-Increasing Listening Comprehension Test Anxiety; A Case of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(3): 178-187.

Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Balemir, S. H. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and The Relationship Between Proficiency Level and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2): 411- 424.

Baş, G. (2013). Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2): 49-68.

Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bilgin Cebeci, F. (2006). *Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.

Burgucu, A. (2011). *Yabancı Dil İngilizce Öğrenimine Karşı Motivasyon, Tutum ve Kaygının Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme (Kaynak Metinler)*. Konya: Kuzucular Ofset.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chen, H-J. (2007). *Foreign Language Anxiety: A Study of Bilingual Elementary School Students* (Yüksek Lisans Tezi). Chaoyang University of Technology, Çin.

Cheng, J. C. (2005). *The Relationship to Foreign Language Anxiety of Oral Performance Achievement, Teacher Characteristics and In-Class Activities* (Yüksek Lisans Tezi). Ming Chuan University, Tayvan.

Crystal, D. (2003). Language and The Internet. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45(2): 142-144.

Coşkun, G. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Coşkun Yaşar, G. ve Yıldız, S. (2018). Code-Switching Beliefs Scale: A Scale Development Study. *Kastamonu Education Journal*, 26(2): 56-65

Council of Europe, (CoE) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çelebi, M. (2006). Türkiye'de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21): 285-307.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes towards English* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelik Garip, G. (2019). *An Investigation into Foreign Language Anxiety In English-Medium Higher Education: The Case Of A Turkish Private University* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dewaele, J. M., & Ip, T. (2013). The Link Between Foreign Language Classroom Anxiety, Second Language Tolerance of Ambiguity and Self-Rated English Proficiency Among Chinese Learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47–66.

Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139(20): 49-67.

Duxbury, J. G., & Ling-ling, T. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *International Journal of Instruction*, 3(1): 3-18.

Eagly, A., Hendrickson, A., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Texas: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Edwards, J. (1982). *Language Attitudes and Their Implications Among English Speakers*. London: Edward Arnold.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erdem, D. (2007). İngilizce Dersine Yönelik Bir Tutum Geliştirme Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*. 29(3): 45-54.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

Gajalakshmi, A. (2013). High School Students' Attitude towards Learning English Language. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(9): 20-27

Gardner, R. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3): 141-150.

- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). A Students' Contributions to Second Language Learning. Part 2. Affective Variables. *Language Teaching*, (26): 1-11.
- Gregersen, T. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annuals*, 36(1): 25-32.
- Gökçe, S. (2008). *Attitudes and Motivational Intensity of Foreign Language Learners at Vocational High Schools: A Comparative Study* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gömlüksiz, M. M. (1993). *Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gömlüksiz, M. N. (2010). An Evaluation of Students' Attitudes Toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (9): 913-918.
- Güven, B. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1): 35-54.
- Halat, S. ve Ocak, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8): 131-159.

Harman, K. (1999). *Şanlıurfa İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Dersi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 25- 132.

Horwitz, E., & Steinberg, F. S. (1986). The Effect of Induced Anxiety on the Denotative and Interpretive Content of Second Language Speech. *TESOL Quarterly*, 20(1): 131-136.

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. (2001). Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21): 112-126.

Hsu, Y. T. (2004). *The Relationships among Junior High School Students' Foreign Language Anxiety, EFL Learning Motivation and Strategy* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Chengkung University, Tayvan.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimindeki Yanlışlıklar Nerden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2): 15-26.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.

Kanat, F. ve Kozikoğlu, İ. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye İlişkin Öz-Düzenleme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Tutumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3): 725-748.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakuş, G. ve Ocak, O. (2014). Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58): 681-698.

Katalin, P. (2006). Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. *Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 26(2) :39-58.

Kılıç, S. (2018). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety Among Efl Preparatory School Students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kırkız, Anbarlı Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition, *Language Learning*, 27(1): 93-107.

Köse, E. (2005). *The Impact of Dialogue Journals on Language Anxiety and Classroom Affect* (Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurumu, T. D. (2020). Tutum, <http://www.tdk.gov.tr> [7 Haziran].

- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Lau, S. (2006). *A Study of Language Attitude and Language Attainment with Reference to Primary School Students in Hong Kong* (Yüksek Lisans Tezi). Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: CUP.
- Lu, Z., & Liu, M. (2011). Foreign Language Anxiety and Strategy Use; A Study with Chinese Undergraduate EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6): 1298-1305.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 32(1): 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2): 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1999). *Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers' Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral Communication Apprehension: A Summary of Recent Theory and Research. *Human Communication Research*, 4(1): 78-96.

Mayrin, I. V. (2006). *Attitudes of Ninth Graders in a Rural Middle School in Yauco, Puerto Rico towards the English Language and the English Class* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Puerto Rico, Porto Riko.

MEB (2013a). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kurt, C. (2008). Üniversiteye Hazırlanan Gençlerin Çalışma Tempoları. *Fen Eğitimi Dergisi*, 5(2). <http://www.tused.org/in-temet/tufed/default13.asp> [5 Mayıs].

MEB (2013b). İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> [21 Ekim].

MEB (2013c). İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> [19 Eylül].

MEB (2016). İmam Hatip Ortaokulu Haftalık Ders Çizelgesi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> [19 Eylül].

MEB (2018a). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2018b). İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> [21 Ekim].

MEB (2018c). Yabancı Dil Ağırlıklı 5, 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı <https://tegm.meb.gov.tr/www/yabanci-dil-agirlikli-egitime-yonelik-5-ve-6-sinif-ingilizce-dersi-ogretim-programlari-ile-destek-materyalleri-hazirlandi/icerik/534> [1 Ekim].

Munir, F., & Rehman, A. U. (2015). Attitudes of Secondary School Towards English as Foreign Language: A Case Study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research*, 2(4): 637-650.

Na, Z. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3): 22-34.

Naçar, M. (2019). *Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Zonguldak İli Ereğli İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, Attitude, and Language Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (29): 994-1000.

Oxford, R. (1999). *Anxiety and The Language Learner: New Insights*. Cambridge: Cambridge University Press.

Önal, S., İlke, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). The Relationship Between Students' Attitudes towards Foreign Language and Foreign Language Achievement. *Dil Dergisi: Language Journal*, (130): 37-52.

Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğretmelerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2): 44-155.

Öztürk, T. (2003). *Suggestions About Reduced Language Anxiety Caused by Personal Reasons*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, (76): 14-26.

Pineda, A. S. (2011). *Attitude, Motivation, and English Language Learning in a Mexican College Context* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Arizona, Amerika Birlesik Devletleri.

Rahimi, M., & Hassani, M. (2012). Attitude Towards EFL Textbooks As a Predictor of Attitude Towards Learning English As a Foreign Language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (31): 66-72.

Rogers, J. (1989). *Adults Learning*. Great Britain: Open University Press.

Sadighi, F., & Zarafshan, M. (2006). Effects of Attitude and Motivation on the Use of Language Learning Strategies by Iranian EFL University Students. *Journal of Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 23(1): 71-80.

Saito, Y., Thomas J. G., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2): 202-218.

Salim A. (2004). Teacher's Role, Learner's Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(2): 711-721.

Sanchez, R. C. (2006). *What Attitude? Language Attitudes and Academic Achievement among Students of Mexican Origin* (Doktora Tezi). Stanford University, Amerika Birlesik Devletleri.

Sparks, R. L., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2002). Déjà Vu All Over Again: A Response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84(2): 251-259.

Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety of Foreign Language Anxiety and Their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Saruhan, Ş. (2008). *Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1): 128-142.

Scovel, T. (1991). *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of Anxiety Research. Language anxiety: From theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Sertçetin, A. (2006). *Classroom Foreign Language Anxiety Among Turkish Primary School Students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Spielberger, C. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. California: Consulting Psychologists Press.

Soner, O. (2007). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28): 397-404.

Şahin, B. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı). A. Tanrıoğen (Yay. Haz). Metodoloji (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şakrak, G. (2009). *The Relationship Between Emotional Intelligence and Foreign Language Anxiety in Turkish EFL Students* (Doktora Tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.

Tugan, S.E. (2015). *The Relationships Among Foreign Language Classroom Anxiety, Motivation And Achievement Of Turkish Efl Students* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uslu Batumlu, Z. D. (2006). *YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üzüm, B. (2007). *Analysis Of Turkish Learners' Attitudes Towards English Language and English Speaking Societies* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wang, H. (2012). Second Language Writing Anxiety and Translation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(2): 171-194.

Yanar, B. H. (2008). *Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yaşar Coşkun, G. ve Yıldız, S. (2017). Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değişirme İnançları ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim ve Öğretim Program Çalışmaları Dergisi*, 7(13): 11-129.

Yeşil, H. (2011). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1): 200-219.

Yılmaz, T. (2019). *Yabancı Dil Ağırlıklı Ortaokul 5. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Young, D. J. (1991). *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.

Yurdagül, N. (2005). *The Relationship between the Affective Variables and Achievement of Students Learning English as a Foreign Language at the Preparatory Classes of Gazi University* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vancı-Osam, Ü. (1996). Foreign Language Classroom Anxiety: How Can We Get Our Students to Participate More? *Paper presented on the international Elt Conference from Diversity to Synergy*. Ankara.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.

Zhang, B. (2006). Secondary School Students' Linguistic Attitudes Towards the Learning Putonghua: A Survey Report in Hong Kong. *Educational Journal*, 34(1): 133-149.

Ziyan Atlı, Z. (2017). *Foreign Language Anxiety in English Language Learning* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.



EKLER


EK-1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İngilizce dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.					
2. İngilizce öğrenme konusunda üzerimde herhangi bir baskı hissetmem.					
3. İngilizce dersinde oldukça heyecanlanırım.					
4. İngilizce dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					
5. İngilizce dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşılabileceğim sorunlar beni endişelendirir.					
6. İngilizce dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.					
7. Okulda İngilizce derslerinin daha fazla olmasını isterdim.					
8. İngilizce dersinde genellikle rahatımdır.					
9. Öğretmenim, sınıfta bana İngilizcede soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.					
10. İngilizce sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.					
11. Kendimi İngilizce konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.					
12. İngilizce dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.					
13. İngilizce dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.					
14. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.					
15. İngilizce dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.					
16. Diğer öğrencilerin yanında İngilizce konuşurken rahatsız olmam.					
17. İngilizce sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.					
18. İngilizce dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.					
19. İngilizce sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.					
20. İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					
21. İngilizce dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.					
22. İngilizce dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.					
23. İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
24. İngilizce sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					
25. Okulda, daha fazla İngilizce dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
26. İngilizceye karşı yeteneğim olmadığını düşünürüm.					
27. Sınıfta arkadaşlarının İngilizcede benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					

EK-2 İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıda İngilizce dersi ile ilgili cümleleri okuyarak, size en uygun olan seçeneğe (x) koyunuz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. İngilizcenin dilbilgisi yapısını anlamak ve kullanmak bana zor geliyor.					
3. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.					
4. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.					
5. İngilizcede ilerlemek geleceğim için önemli değildir.					
6. İngilizce dersinden korkarım.					
7. İngilizce konuşmaktan ve onu kullanmaktan hoşlanıyorum.					
8. İngilizcenin, dünyada herkesin anlaşmasını sağlayan ortak bir dil olduğuna inanıyorum.					
9. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.					
10. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.					
11. İngilizcenin gelecekte yapacağım meslekte işime yarayacağına inanıyorum.					
12. Mümkün olsa, İngilizce dersi yerine başka bir ders alırım.					
13. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım.					
14. İngilizce dersi, derslerin en önemlilerinden bir tanesidir.					
15. İngilizce dersinde konuşmak, drama yapmak, müzik dinlemek ve oyun oynamak bana zevk verir.					
16. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
17. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.					
18. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum.					
19. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri ve sınıf-içi faaliyetleri severim.					
20. İngilizce dersinde yabancı insanlar ve kültürler hakkında konuşmaktan hoşlanmam.					
21. Büyüyünce İngilizce öğretmeni olmak istiyorum.					
22. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
23. İngilizce ile ilgili kitaplar, resim ve materyaller ilgimi çeker.					
24. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmiyor.					
25. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanıyorum.					
26. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmıyorum.					
27. İngilizce dersinde kullandığımız kaynak ve materyalleri seviyorum.					

EK-3 Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.23666918
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

07/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 02.11.2018 tarih ve 3885 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.11.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Elif YALÇIN'ın "İngilizce Ağırlıklı Eğitim Gören Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı ve Tutumlarının Normal İngilizce Müfredatını Takip Eden Ortaokul Öğrencileri ile Karşılaştırılması" konulu tezi kapsamında, ilimiz Maltepe ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu, yabancı dil sınıf içi kaygı ölçeği ve ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülüğü esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
07/12/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VİOKJ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2C38-60F6-3918-8C67-1703 koda ile teyit edilebilir.

EK-4 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni



Gokhan Bas

Kime: Elif Yalçın >

4.06.2018



İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Merhaba,
İlgili ölçeği yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğe ilişkin bilgiler makale içinde mevcut. Ölçek formu makalenin en sonunda bulunmaktadır. Ölçeğin maddelerinin boyutlarının nihai hali makale bulunmuyor, bu yüzden ölçek aşağıdaki boyutlar ve maddeler dikkate alınarak SPSS' e girilmelidir;



Gokhan Bas

12.02.2019

Kime: Elif Yalçın >

Merhaba,
Ölçeği yapacağınız çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeğin maddeleri makale içinde "bulgular" kısmında; oradan Word ortamına kopyalayıp yapıştır yapmanız gerekmektedir. İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Gökhan BAŞ

Elif Yalçın

ÖZGEÇMİŞ

ELİF YALÇIN

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum tarihi :
Doğum yeri :
Medeni Durumu :

EĞİTİM BİLGİLERİ

2017- 2020 : Eğitim Yönetimi, Sabahattin Zaim Üniversitesi,
İstanbul
1998- 2002 : İngiliz Dili ve Edebiyatı, Boğaziçi Üniversitesi,
İstanbul
1994-1998 : Kadir Has Anadolu Lisesi, İstanbul

İŞ DENEYİMLERİ

2014- : Osmangazi İmam Hatip Ortaokulu, İstanbul
2010-2014 : Kartal Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip
Lisesi, İstanbul
2006-2010 : Reşadiye Altan Yazıcı İlköğretim Okulu, İstanbul
2003- 2006 : Derya Öncü Lisesi, İstanbul
2002- 2003 : Arda Asalet Lisesi, İstanbul

SERTİFİKA VE KURSLAR

- 01.08.2002 : İngilizce Öğretmenliği Sertifikası
Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- 05.07.2002 : Onur Belgesi
Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- 03-07.09.2007 : İngilizce Pratik Konuşma Yöntemleri ve Teknikleri,
İstanbul
- 15-31.05.2013 : Fatih Projesi-Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu,
İstanbul
- 17.02.2019 : Bildiri Sunumu Katılım Belgesi
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil
Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Dördüncü Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK),
Yalova Üniversitesi

YABANCI DİL

İngilizce (İleri), Almanca (Başlangıç)

BİLGİSAYAR

Microsoft Office

İLGİ ALANLARI

Seyahat, Tarih, Müzik, Sinema, Tiyatro