ANKARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

ANADOLU LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL BAŞARILARINDA YABANCI DİLE YÖNELİK KAYGI VE İNANÇLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sühendan Semine ER

EV EKONOMİSİ (ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ) ANABİLİM DALI

ANKARA
2011

Her hakkı saklıdır

ÖZET

Doktora Tezi

ANADOLU LİSELERİNE DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL BAŞARILARINDA YABANCI DİLE YÖNELİK KAYGI VE İNANÇLARININ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sühendan Semine ER

Ankara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Neriman ARAL

Bu çalışma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Çankaya Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca olan 181 çocuk, Ankara Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili Fransızca olan 166 çocuk, Dikmen Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili İngilizce olan 188 çocuk olmak üzere, toplam gönüllü 535 çocuk katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kendilerine ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacıyla Genel Bilgi Formu, Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) ve Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Envanteri (BALLI) kullanılmıştır. Öğrencilerin 2008-2009 eğitim öğretim yılının birinci dönem sonu yabancı dil notları okul müdürlüklerinden e-okul sistemi yoluyla alınmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil başarısının zorunlu yabancı dile göre farklılık gösterdiği, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının yabancı dil öğrenme kaygı ve yabancı dil öğrenme inancının sınıfa göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyete, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil başarılarının baba mesleğine, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının ailenin aylık gelirine, anne baba öğrenim düzeyine, zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının kardeş sayısına, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyete, baba mesleğine, ailede yabancı dil bilen bireye, ailede yabancı dil bilen birey sayısına, zorunlu yabancı dili Fransızca olanlarda da baba mesleğine, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerde de yabancı dil öğrenme inancının ailede yabancı dil bilen birey sayısına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil başarı puanı arttıkça yabancı dil öğrenme inancı ve yabancı dil öğrenme kaygı puanının arttığı (inanç: $p<0,05$; $r=.138$, kaygı: $p<0.05$; $r=.329$), yabancı dil öğrenme inancı puanı arttıkça, yabancı dil kaygı puanının da ($p<0,05$; $r=.460$) arttığı görülmüştür.

Mayıs 2011, 149 sayfa
Anahtar Kelimeler: yabancı dil, yabancı dil öğrenme inancı, yabancı dil başarısı, kaygı, yabancı dil öğrenme kaygısı.

ABSTRACT

Ph. D. Thesis

A STUDY OF THE EFFECT OF ANXIETY AND BELIEFS ON THE FOREIGN LANGUAGE SUCCESS OF THE STUDENTS WHO STUDY AT ANATOLIAN HIGH SCHOOLS

Sühendan Semine ER

Ankara University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Home Economics(Child Development and Education)

Supervisor: Prof.Dr. Neriman ARAL

This study aims to identify the foreign language success**,** the foreign language anxiety and the foreign language beliefs of ninth, tenth, eleventh and twelfth grade students who study at Anatolian high schools whose compulsory foreign languages are German, French and English. There were 181 participants from Çankaya Anatolian High School whose compulsory foreign language is German, 166 participants from Ankara Anatolian High School whose compulsory foreign language is French, 188 participants from Dikmen Anatolian High School whose compulsory foreign language is English, 535 volunteers in total. Data about the children were gathered by using a 'General Information Form', children's foreign language learning anxiety was determined by Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz et al. (1986) and children's foreign language learning beliefs were determined by Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) developed by Horwitz (1986). The students' 2008-2009 first term foreign language grades were collected from e-school system via school administration. It was obtained that when foreign language learning belief score increased, foreign language learning anxiety score increased ($p<0,05$; $r= .460$). Besides, there was a significant difference between the foreign language success, anxiety and beliefs of the students whose compulsory foreign languages are German, French and English. There was also a significant difference between the foreign language success of the students whose compulsory foreign languages are German, French and English and their sex; a significant difference between the foreign language success and their fathers' occupation of the ones whose compulsory foreign language is English was also obtained. The anxiety of foreign language learning of the students whose compulsory foreign languages are German, French and English showed a significant difference with their family's income, parents' education level, and the anxiety of German and English language students' showed the difference via their number of brothers and sisters. There was a significant difference between the foreign language learning anxiety of the students whose compulsory foreign language is English and their sex, father's occupation, the members in the family knowing a foreign language and its number. This difference appeared in the ones whose compulsory foreign language is French according to their father's occupation. Lastly, the foreign language learning belief of the students whose compulsory foreign languages is English showed a significant difference between the number of family members who knows a foreign language. At the end of the study, there appeared a difference between foreign language success and compulsory foreign languages, and also when foreign language success score increased, foreign language learning anxiety score and foreign language learning belief score increased (belief: $p<0,05$; $r=.138$, anxiety: $p<0.05$; $r=.329$).

May 2011, 149 pages
Key Words: foreign language, foreign language learning belief, foreign language success, anxiety, foreign language learning anxiety.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde her zaman destek olan ve çalışmamın her safhasında beni yönlendiren, aynı zamanda bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyerek fikirleriyle yetişme ve gelişmeme katkıda bulunan, değerli hocam, danışmanım, sayın Prof. Dr. Neriman ARAL'a (Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü) en içten duygularımla teşekkür ederim.

Doktora öğrenimime başladığım günden itibaren bilgi, deneyim ve önerilerinden her zaman yararlandığım Tez İzleme Komitesi üyelerinden sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a ve sayın Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a, çocuk gelişimi ve eğitimi alanında yetişmeme katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Gülen BARAN'a ve sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a sonsuz teşekkür ederim.

Tezimde uyguladığım yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeğinin çevirisini, güvenirlik ve geçerliğini yapmış olan sayın Yrd. Doç. Dr. Belgin AYDIN'a, uyguladığım yabancı dil öğrenme inancı ölçeğinin çevirisini uzman olarak değerlendiren sayın Yrd. Doç. Dr. Abdullah ERTAŞ'a, sayın Yrd. Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK'e, sayın Yrd. Doç. Dr. Lütfiye CENGİZHAN'a, sayın Yrd. Doç Dr.Handan KÖKSAL'a teşekkür ederim.

Tez çalışmamın istatistik analizlerini yapmamda büyük bir sabır ve titizlikle yardımcı olan sayın Ahmet GÜL'e teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında bana her zaman özveriyle ve sabırla destek veren sevgili arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya, tezimde ve yaptığım çalışmalarda benden akademik ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli dostlarım Doç.Dr. İ.Hakkı MİRİCİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER'e ve Yrd. Doç. Dr. Özlem SAKA'ya çok teşekkür ederim.

Tez uygulaması yaptığım okulların müdür, müdür yardımcıları, rehber öğretmen ve öğrencilerine, çalışmalarım sırasında fedakârlık göstererek beni manen destekleyen eşim Doç. Dr. Uygur ER'e ve sevgili oğlum Arda ER'e en derin duygularımla teşekkür ederim.

Sühendan Semine ER
Ankara, Mayıs 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET ……. i
ABSTACT ……. iii
TEŞEKKÜR ……. iii
ÇİZELGELER DİZİNİ ……... vi
1. GİRİŞ ……1
2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ ……..4
2.1 Yabancı Dil Öğrenme ……4
2.2 Yabancı Dil Öğrenme Başarısı ……... 7
2.2.1 Yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen etmenler ……..……..…...9
2.2.2 Yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlayan ilkeler ……. 13
2.3 Kaygı ……..……. 15
2.3.1 Kaygı türleri ……16
2.4 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.…… 18
2.4.1 Yabancı dil öğrenme kaygı modelleri …… 21
2.4.2 Yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyen etmenler ……...25
2.5 Yabancı Dil Öğrenme İnancı ……27
2.5.1 Yabancı dil öğrenme inanç sistemi ……29
2.5.2 Yabancı dil öğrenme inancında öğretmenin rolü ……..…… 31
2.5.3 Yabancı dil öğrenme inancını etkileyen etmenler …….. 33
2.6 Kaynak Özetleri ……..36
3. MATERYAL VE YÖNTEM …… 42
3.1 Araştırmanın Modeli ……..42
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi ……...42
3.3 Veri Toplama Araçları ……...45
3.3.1 Genel bilgi formu …… 46
3.3.2 Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği ……...46
3.3.3 Yabancı dil öğrenme inancı envanteri ……..……..... 50
3.4 Veri Toplama Yöntemi ……...64
3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi …… 66
3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi ……66
3.5.2 Verilerin analizi ……..……..... 66

4. BULGULAR VE TARTIŞMA ……. 69

5. SONUÇ VE ÖNERİLER …….. 117

KAYNAKLAR ……...… 126

EK 1 2007 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Tercih Yükseltme Tavan-Taban Puanları……..…… 135

EK 2 Genel Bilgi Formu…… 136

EK 3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği….…… 138

EK 4.a Dil Öğrenme İnancı Envanteri……. 141

EK 4.b Dil Öğrenme İnancı Envanteri Geçerlik Güvenirlik Çalışması Sonrası Hali…….……...…. 145

ÖZGEÇMİŞ …… 147

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların özelliklerine ait dağılımlar ...43
Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin özelliklerine ait dağılımlar ……...…… 44
Çizelge 3.3 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dile ilişkin özelliklerine ait dağılımlar ……... 45
Çizelge 3.4 Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları ……..49
Çizelge 3.5 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ait dağılımlar …….. 58
Çizelge 3.6 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ait dağılımlar ……. 59
Çizelge 3.7 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin ön uygulama faktör Analizi sonuçları…… 60
Çizelge 3.8 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin faktör analizi sonuçları …… 61
Çizelge 3.9 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları ……..63
Çizelge 3.10 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ait Shapiro-Wilk Testi sonuçları ……...…….. 67
Çizelge 4.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..71
Çizelge 4.2 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……. 72
Çizelge 4.3 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları …… 73
Çizelge 4.4 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……75
Çizelge 4.5 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……. 76
Çizelge 4.6 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin mesleklerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..77

Çizelge 4.7 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının meslekleriyle yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……. 78
Çizelge 4.8 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..79
Çizelge 4.9 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……...80
Çizelge 4.10 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……..81
Çizelge 4.11 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……82
Çizelge 4.12 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……83
Çizelge 4.13 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları …….. 84
Çizelge 4.14 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları …….86
Çizelge 4.15 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……87
Çizelge 4.16 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……..89
Çizelge 4.17 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin mesleklerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……...91
Çizelge 4.18 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının mesleklerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……92

Çizelge 4.19 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……...93
Çizelge 4.20 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin olup olmamasına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……94
Çizelge 4.21 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……95
Çizelge 4.22 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ……96
Çizelge 4.23 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann-Whitney U Testi sonuçları ……97
Çizelge 4.24 Zorunlu yabancı dili Almanca,Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..98
Çizelge 4.25 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……99
Çizelge 4.26 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..100
Çizelge 4.27 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne, baba öğrenimine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..101
Çizelge 4.28 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne mesleklerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..102
Çizelge 4.29 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların baba mesleğine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları …… 103
Çizelge 4.30 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..104

Çizelge 4.31 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……105
Çizelge 4.32 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları ……106
Çizelge 4.33 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin yardımına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları ……..107
Çizelge 4.34 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları …… 108
Çizelge 4.35 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları …….. 109
Çizelge 4.36 Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları ……110
Çizelge 4.37 Zorunlu yabancı dili Almanca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygısı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları …….112
Çizelge 4.38 Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları ……114
Çizelge 4.39 Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları ……115

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme ve öğretme dünyanın her yanında olduğu gibi, Türkiye'de de her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye duyulan gereksinimin artması, gerek ülkemizde, gerekse diğer ülkelerde, yabancı dil politikalarının değişmesine yol açmıştır. Ülkemizde yabancı dil öğretiminde yeni düzenlemelere gidilmiş, yabancı dil öğretimi, temel öğretim düzeyinin dördüncü sınıfına çekilmiş, orta öğretim ders programlarında ikinci yabancı dil öğretimi öngörülmüştür. Bu değişimde küreselleşmenin ve Avrupa Birliğinin etkilerinin oldukça fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Avrupa Birliğinin bu konuya önem verme sebebi, farklı dilleri konuşan Avrupa Birliği vatandaşlarının kendi aralarında iletişim gereksinimlerini daha iyi karşılamalarını sağlayarak bütünleşme sürecine katkıda bulunmaktır (Hanbay 2009).

Yabancı dil öğretiminde dil becerilerini geliştirme, iletişim kurmaya yöneltme ve dil öğreniminde çocukların bilinçliliğini arttırma genel amaçlar arasında yer almaktadır (Daventry ve Demirel 2004). Bu amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğretim programlarında köklü değişiklikler ve iyileştirmeler yapılmasına rağmen, yabancı dil öğrenmede halen sıkıntılar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanılan sıkıntılar arasında çocuğun yabancı dil öğrenme konusundaki kaygı ve inançları önemli yer tutmaktadır.

Yabancı dil öğrenmede yaşanılan kaygı ve dil öğrenmeye olan inanç, çocuğun başarısı üzerinde büyük bir etki yaratabilmektedir. Başarısızlıkla sonuçlanan dil öğrenme süreci ise çocuğun bir yabancı dili öğrenmeye yeteneği olmadığı düşüncesine neden olabilmektedir. Çocuğun, öğreneceği yabancı dilin kültürüne sempati duyması, öğretmenlerinin ve ders materyallerinin öğrenmede yararlı olacağına, yabancı dili hem alıcı hem de ifade edici bir şekilde kullanabileceğine, ihtiyacını karşılamada etkili olacağına inanması, çocuğun yabancı dil öğrenme inancını olumlu yönde etkileyebilecektir. İnanç, tutum ve buna bağlı olarak yabancı dil öğrenmeye yönelik başarının doğru orantılı olduğu vurgulanmaktadır(Horwitz 1988).

Son yıllarda, yabancı dil öğrenme üzerine çalışan araştırmacılar ve eğitimciler, yabancı dil öğrenme başarısında kaygının da önemli göstergelerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmalar, kaygının yabancı dil öğrenenlerde yaygın olduğunu ve bunun da yabancı dil performansına olumsuz yönde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca, çocuğun kaygı seviyesinin yabancı dil problemlerinin ilk göstergesi olduğu ve kaygının yabancı dil başarısını etkilediği görülmektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan çocukların, yabancı dil öğrenmede problem yaşadıkları, sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi öğrenmede sorunlarla karşılaştıkları ve düşük gelişim becerileri gösterdikleri görülmüştür. Dil kaygısı, ikinci dil öğrenimine ve dil performansına olumsuz yönde etki eden bir duygu olup, çocukların dile yeterince hakim olamadıkları kanısıyla daha da güçlenebilmektedir. Dolayısıyla herhangi bir eğitim programına dahil olan çocukların göstereceği başarı, çocuğa yansıtılan kaygı düzeyinin aşağıya çekilmesiyle arttırılabilir (Aydın 1999).

Çocuğun dil öğrenmeye olan inancı da dil öğreniminde önemli bir rol oynar. Örneğin, yabancı dilde hiçbir zaman hiçbir şeyi doğru bir şekilde söyleyemeyeceğine inanan bir çocuk çoğu zaman konuşmaktan kaçınmaktadır. Üstelik başarısız bir öğrenme deneyimi çocuğun yabancı dil öğrenmede özel bir yeteneğe sahip olunması gerektiğine ve bu yeteneğin kendinde olmadığı hissine sebep olur (Horwitz 1987). Horwitz'e göre, dil sınıfları çocuğun ihtiyaçlarını karşılamadığı zaman çocuğun tam başarma olasılığı sınırlı hale gelir. Dil öğrenmenin büyük bölümü sınıf ortamı dışında olduğu zaman bu inanç kendisini sınıfta göstermese bile çocuğun başarısı üzerinde çok güçlü bir etki yaratır.

Victori ve Lockhart (1995) yabancı dil öğrenme inancını, öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak yorumlarlar ve bunu çocukların dil öğrenme doğası hakkındaki fikirleri olduğunu düşünürler. Ancak yapılan araştırmalar bu düşüncenin dil öğrenen çocuğun başarısı, başarısızlığı ve deneyimleri üzerinde yanıltıcı bir rol oynadığını gözler önüne sermiştir (Cotteral 1999). Çocukların dil öğrenmeye olan inançları hakkında bilgi sahibi olmak, dil eğitmenlerine çocukların beklentileri, başarıları ve tatminleri konusunda fikir verecektir (Horwitz 1988). Sonuç olarak öğretmenler eğitimlerini daha çok seçenekli sunup (Bernat ve Gvozdenko 2005), eğitimde fırsat eşitliğine daha duyarlı bir yaklaşım geliştirebilirler (Cotteral 1999).

Yabancı dil öğrenme uzun bir süreç olup, bu süreçte kaygının en aza inmesi, inancın olumlu ve tam olması yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu nedenle çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı ve inançları üzerinde etkili olan faktörlerin saptanması ve bu doğrultuda öneriler sunulması önemli bir noktadır. Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmada zorunlu yabancı dil öğretimi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarına, öğrendikleri yabancı dile yönelik kaygılarının ve inançlarının etkisinin belirlenmesi ve yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarında etkili olabilecek diğer etkenlerin saptanması amaçlanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER VE KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde yabancı dil öğrenme başarısı, yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme inancı ve bunlara etki eden etmenler tartışılmıştır.

2.1 Yabancı Dil Öğrenme

Çocukta dil gelişimi, konuşma organlarının gelişmesi ve içinde yaşanılan sosyal çevre ile etkileşim sonucunda oluşmaktadır. Doğumla beraber çevredeki sesleri algılamaya, sesler çıkarmaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlayan çocuklar, dilin tüm kurallarını çevreleriyle etkileşim sırasında doğal olarak kazanmakta, modelleri dinleyerek ve taklit ederek çok hızlı bir şekilde öğrenmektedir (Kotil 2002).

Anadilin dışında dil edinimi ve öğrenme süreçlerinin insanlarda yaş gruplarına göre farklılıklar gösterdiği ve çocukların bir dili yetişkinlerden daha çabuk ve kolay öğrenebildiği belirtilmektedir. Ancak, hangi yaştaki insana hangi felsefeler ve teoriler göz önünde tutularak en iyi biçimde bir yabancı dilin öğretiminin gerçekleştirilebileceği halen tartışılmaktadır (Mirici 2001).

Çocukların dünyası yetişkinlerin dünyasından çok farklı olduğu için çocukların yabancı bir dil kazanmasında alan uzmanlarına çok önemli görevler düşmektedir. Yabancı dil öğretimini yapan uzmanın mutlaka çocuk psikolojisine ilişkin birtakım bilgilere de sahip olmak gerekmektedir. Oyun, masal, şarkı, çizgi film ve tekerlemeler çocukların dünyasında önemli bir yer tuttuğu için öğretimde bu etkinliklere yer verilmesi çocukların yabancı dilin kurallarını hızlı bir şekilde öğrenmesinde etkili olmaktadır (Angı 1999). Yabancı dil ikinci bir dil olup sadece ana dilin üzerine inşa edilebilir. Yabancı dil eğitiminde en önemli nokta ana dili ikinci dil haline getirmemektir. Yabancı dil öğrenmede başarı, ana dilde belli bir olgunluğa erişmiş olmaya bağlıdır (Kotil 2002).

Brustal (1974) çocukların bir yabancı dili öğrenirken, o dile ve kurallarına karşı olumsuz tutumlarının olmadığını, böylece öğrenme engelinin kendiliğinden ortadan

kalktığını söyleyerek, çocukların yabancı dili daha kolay öğrenebileceklerini ifade etmiştir.

Krashen ve Terrel (1983) Chomsky'nin dil edinim aracını, etkili filtre hipotezi olarak adlandırmış ve ergenlikten sonra etkili filtre'nin gelişmeye başladığını ve çocuğun ikinci dil edinim sürecinde bazı kavramları kolayca kabullenmesinde sınırlamalara sebep olduğunu ve bu olayın çocuklarda görülmediğini söyleyerek diğer bilim adamlarıyla paralel görüş bildirmişlerdir.

Littlewood (1988) beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönemin olduğunu ve bu dönemin ergenlikle son bulduğunu, yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin yapay bir süreç haline geldiğini savunmuştur. Ayrıca dil öğrenmede yaş faktörünün ve beyin gelişiminin de oldukça etkili olduğunu vurgulamıştır.

Mc Donough (1989), Chomsky'nin insan beyninde var olduğunu söylediği dil edinim aracı'nın çocuklarda öğrenmeye engel oluşturmadığını açıklamış ve çocukların dil öğrenmede en iyi örnekler olduklarını belirtmiştir.

Çocukların ve yetişkinlerin ikinci dil edinme ve öğrenme süreçlerini karşılaştıran Beck (1997) çocukların beyninin dil öğrenmek için özel bir kapasitesinin olduğunu ve bu kapasitenin insanın yaşı ilerledikçe gelişen beyindeki gelişmelerden dolayı yok olmaya başladığını savunmuştur. Beck (1997) yaptığı bir çalışmada iki dil bilen insanların yaşa göre beyin haritalarını çıkararak beyin haritalarını incelemiş ve ikinci dil ediniminde beyin haritalarında yaşa göre önemli farklılıkların olduğunu belirtmiştir. Buna göre Beck (1997), çocukların öğrendikleri ikinci dili, beyinlerinde birinci dilleri ile aynı yerde; yetişkinlerin ise birinci dille ikinci dili beyinlerinde farklı yerlerde ayrı ayrı tuttuğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, çocuklarla yetişkinlerin öğretme- öğrenme süreci içerisinde sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğretme etkinliklerindeki tepkilerinin, öğrenme durumlarındaki isteklerinin ve motivasyonlarının

birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle her iki gruba yabancı dil öğretmek için izlenecek yolların da birbirinden farklı olduğu vurgulanmaktadır. Bunlardan dolayı, her bir grup için hazırlanacak olan programlarda farklı farklı gerçeklerin göz önünde bulundurulması ve bu gerçekler doğrultusunda hedef ve davranışların belirlenmesi gerekmektedir (Mirici 2001). Buradan yola çıkarak, çocuklar için hazırlanan yabancı dil programlarında aşağıda söz edilecek hususlar dikkate alınmalıdır;

- Çocuklara, eğitim- öğretim süreci içerisinde oyunlarla, şarkılarla ve değişik eğitici etkinliklerle dil kazandırılmalıdır.

- Yabancı dil öğretimi, çocukların yaşlarına, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilen materyaller yardımıyla gerçekleştirilmelidir.

- Çocuklara yabancı dil öğretimi amacıyla, sürekli değişen ve gelişen yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri uygulanmalıdır.

- Çocukların öğrenme psikolojisi ve dil edinim süreçleri göz önünde bulundurularak yabancı dil programları çocukların özelliklerine uyumlu hale getirilmelidir.

- Farklı farklı yöntemlere ait teknikler bir arada kullanılarak, öğrenme- öğretme sürecine katkı sağlanmalıdır.

- Çocuklara yabancı dil öğretiminin genel amaçları, çocukları bir üst seviyeye hazırlayıcı nitelikte olmalıdır.

- Yabancı dil öğretimi, çocukların yaşlarına, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilen materyaller yardımıyla gerçekleştirilmeli,

- Çocuklara itici gelen ‘ders’ kavramı yerini ‘hobi’ kavramına bırakmalı ve dil öğretiminde çok önem taşıyan isteklendirme ve öğrenme isteği yaratılabilmelidir (Sezgin 1994, Mirici 2001).

2.2 Yabancı Dil Öğrenme Başarısı

Yabancı dil öğrenirken birey her şeyden önce hedeflerinin bilincine varmalı, geçmiş deneyimleri ile bugünkü öğrenme yaşantılarını birleştirmeli, düşünme basamaklarını geliştirmeli, öğrenmenin içsel etkisinin önemini kavrayıp kendi iç disiplini ile öğrenme basamaklarını aşmalıdır. Yabancı dil öğretim sınıflarında öğrenme hedeflerini çocuk belirler. Öğrenme etkin, yaratıcı, toplumsal etkileşim gerektiren bir süreçtir. Bilgi ise aktarılabilen bir şey değil, oluşturulması gereken bir kavramdır. Bireylerin pasif olmasını ve bilgi beklemesini kabul etmez (İlter 2002).

Öğrenme, bireysel, etkin, özerk bilgi toplama ve işleme süreci olarak görülmektedir. Böyle bir süreçten önceden edinilmiş bilgi ile yeni bilgi arasındaki etkileşim yeni bilginin edinilmesine ve hatta üretilmesine neden olur. Öğrenme, çocukların etkin bir biçimde eski bilgileri üzerine yeni bilgiyi oluşturdukları bir süreçtir. Dil öğrenimi de, çocukların bağlamlar içinde bilgilerini verimli bir şekilde, kaynaklar arasında keşfederek oluşturdukları etkileşimsel ve etkin bir süreçtir. Böyle süreç odaklı bir yaklaşım, çocukların dilbilgisi yapıları ve sözcükler gibi dilsel gerçeklikleri daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğrenme becerisine katkı sağlar. Çocuklara, alıştırmalar ve metinler arasından seçme olanağı tanınarak, bu seçimi neden yaptıkları konusunda tartışılması gerekir. Bu şekilde çocuklar nasıl öğrendiklerinin farkına varabilirler. Çocukların ne öğrendiklerinin farkında olmasının sağlanması onları başarıya götüren yollardan biridir (Bruner 1990).

Yabancı dil öğrenme başarısında etkili olan bir başka unsur, o dilin kültürüne yakın olmaktır. Yabancı dilin kültürüyle olan uzaklık teknoloji sayesinde yakınlaştırılabilir. Televizyon, internet bu konuda kullanılabilecek araçlardır. Çocuklar, gerçek dilin kullanıldığı konuşma odalarına, tartışma forumlarına yönlenerek, gerçek dille ilişki kurabilirler. Bilgi toplama, geliştirme ve üretme için internet siteleri ve sayfalarından yararlanmak hızlı, etkili ve verimli bir çalışma olabilir. İnternetteki zengin görsel ve sesli içeriğin sınıf içinde tartışılması, çocukların dünya görüşünü, öğrenilen yabancı dilin kültürü hakkında fikir sahibi olmasını sağlar. İnternet ortamının yabancı dil öğrenimine katkısı bazı sitelerde etkinliklere katılma, dünyanın çeşitli yerlerindeki

kişilerle oyunlar oynama yoluyla da olabilir. Yine, gelişmiş bir teknoloji olan bilgisayarda, Powerpoint sunum tekniğiyle projelerin hazırlanması, çocuklara kendi görüş ve düşünme yollarını planlayabilme ve aktarabilme özelliği kazandırır (Can 2004).

Kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesi için çocuklara diğer kültürden gerçek metinler ve filmler aracılığıyla bilgi aktarması yapılabilir. Yabancı dilin kültürüyle gerçek ilişkiler kuran çocuk, dünyaya nasıl anlam verdiğini ve bu bilgiyi nasıl oluşturduğunu yaşayıp sorgulayarak kendi ile ilgili daha yüksek bir bilince ulaşmış olur. Bu bilincin oluşmasında öğretmen bazı gerçekleri çocuğun dikkatine sunar ve çocukların önemli kavramlara ilgisini yoğunlaştırır. Bu da çocuğun etkinliklere daha bilinçli katılmasını sağlar. Dil öğrenme, diğer öğrenmelerden farklı olduğu için yeni bir dil öğrenme, başka bir toplumun kültürel özelliklerini de öğrenmek demektir (Williams ve Burden 1997).

Yabancı dil öğrenmede başarı için, eğitim sisteminde çocuğun aktif rol alması, sosyal olması ve yaratıcı olması önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf içinde aktif çocuk, sadece dinleyici veya okuyucu olarak değil, aynı zamanda tartışıp, araştıran, özüne inen bir birey olarak eğitimin içinde yer alır. Sınıf içinde farklı bakış açılarının önü açılmalı, çocuğun sorunlara farklı açılardan bakarak, daha fazla bilgi üretmesi sağlanmalıdır. Bu da çocuğun zihinsel ve toplumsal özerkliği sonucunda olabilir. Tek bir düşüncenin doğru olarak yorumlanması, farklılaşmayı önlediği için, doğrular ve yanlışlar üzerinde çocukların tartışmaları ve aralarında anlaşmaları sağlanmalıdır. Önemli olan çocukların nasıl düşündüklerinin farkına varmalarıdır. Düşünmeyi bilmek, sonuca varmaktan daha önemlidir. Bir soru hakkında düşünebilmek, o soruna etkin olarak katılmayı sağlamakta ve öğrenmeyi kişiselleştirmede önemli bir adımı oluşturmaktadır (İlter 2002).

Çocuğun sosyalleşmesiyle birlikte bilgi ve öğrendiklerini özümsemesi de gelişmekte, bireysel öğrenme yerine, diyaloglar yardımıyla, iletişim yoluyla öğrenmesi daha kolay olmaktadır. Öğrenilen konu üzerinde konuşmak, hem çocuğun kendi düşüncelerini hem de diğerlerinin düşüncelerini tanımada önemli katkılar sağlamaktadır. Konunun sınırlarını çizmede, çocuk kendi çözümlerini oluşturmada gerekli yolları ve yöntemleri daha kolay bulabilmektedir. Bu yolla hem öğretmen hem de çocuk kendi düşüncelerini

paylaşabilmekte ve bunun sonunda çocuklar bilgilerini yapılandırmaktadır. Böylece bilgi toplumsal paylaşım yoluyla edinilmektedir.

Sınıf içinde çeşitlilik ve yaratıcılığın geliştirilmesi, ifade edilmesi, sunulması, paylaşılması için zaman ve olanak yaratmak yabancı dil öğrenim sürecinde başarının sağlanmasında önemlidir. Bunu desteklemek için ilk şart farklılığa karşı hoşgörülü olmaktır. Çocuğu, etkin olarak dinlemek doğal olarak hoşgörülü ve paylaşımcı bir durum yaratmakta, bunu öğretmenin yapması, çocukların bu konuda gelişmelerini sağlamaktadır. Çocukların sözlerinin ve bakış açılarının nasıl değiştiğini, görüşlerini nasıl oluşturduklarını ve geliştirdiklerini gözlemlemeleri etkin dinlemenin bir sonucudur. Yapılandırmacı görüşe göre, öğrenmenin etkin bir şekilde oluşmasında etkin dinleme ve etkin gözlemin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Garrison 1998).

Çocuklar öğretileni öğrenmek için sınıfa gelmeyi beklememeli, bilgiyi, günlük yaşamları sonucunda, toplumsal etkileşimlerle öğrenebilmelidir. Eğitim sürecinde bilimsel bilginin oluşturulabilmesi için bu bilginin kökenini oluşturan şartların ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir, çünkü öğrenenler kendi düşüncelerinin hem oluşturanı hem de kullananıdırlar. Onlar karşılaştırırlar, çevirirler, simgeleştirirler, dönüştürürler ve yaratırlar. Onlara bunları kullanabilecekleri alanlar ve olanaklar verilmelidir. Çocuklar konuşmadıkları zaman bile sorgularlar, anlamlandırırlar ve sonuçlarını yansıtırlar. Bu yeni bilgilerin oluşturulması için yapılan bir eylemdir. Sonuca giden yollar da sorgulanmalı, eleştirel gözle incelenmelidir. Bilimsel bilgi oluşturulurken, öncelikle kişi kendi bilgilerini oluşturmalı, daha sonra bunları diğerleri ile paylaşıp, ortak yönleri bulmalı ve son olarak kendi görüşlerinin farklılıkları üzerinde bilinç geliştirmelidir. Bu süreç içinde, anlamayı kolaylaştırmak için benzetmeler oluşturmak, öğrenenlerin düş gücünü kullanarak öğrenilenlerin sınırlarına ve sonuçlarına ulaşmalarını destekler (Desautels 1998).

2.2.1 Yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen etmenler

Yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya etki eden etmenler arasında yaş, kendine güven, öğretmen, tutum ve motivasyon önemli bir yer tutmaktadır.

Yaş: Yabancı dil öğrenmede yaş önemli bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenmenin daha doğal bir şekilde gerçekleştiği kritik bir dönemin olduğu öne sürülmektedir (Çekiç 2002). Bu dönem ergenlikle beraber sona erdiğinden, gençlerin ve yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerinden yararlanmaları imkansız hale gelmektedir. Öğrenme onlar için sunileşmekte ve zorlaşmaktadır. Öğrenmenin hızı dil öğrenmeye başlama yaşına göre değişmektedir. Çocuklarda ve gençlerde dilbilgisi ve kelime bilgisi yetişkinlere göre daha iyi öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı ve öğrenme süresi başarının düzeyini etkilemektedir. Hem yetişkinler hem de çocuklar için öğrenme süresi öğrencinin rahat ve kolay konuşmasına önemli katkıda bulunur. Fakat dil öğrenmeye başlama yaşı özellikle telafuz söz konusu olduğunda ulaşılan başarı düzeyini belirleyen bir faktör olur. Küçük yaşta dil öğrenmeye başlayanlar telafuz da daha başarılı olmaktadırlar (Çekiç 2002). Yabancı dil öğrenme yeteneği yaşla birlikte azalmakta ve kritik dönemin bitmesiyle birlikte dil öğrenimi de bitmekte veya zorlaşmaktadır. Öğrenme hızı ve yeteneği ise orta yaşlarda durgunlaşmakta, ileri yaşlarda gerilemeye başlamaktadır (Hoff-Ginsberg 1997, Koç vd. 2001).

Kendine güven: Yabancı dil öğrenen bireyler her an bilmedikleri, tanımadıkları yeni kural, durum ve olaylarla karşı karşıya kalabilirler. Bu beklenmedik durumlar insanda heyecanla karışık korku yaratıp, ümitsizlik doğurabilir (Ergür 2002). Yabancı dil öğrenmede kendine saygı ve güvenin motivasyonu etkileyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Öğrencinin kendine güveni ve saygısı öğretmekte olduğu yabancı dile hakim olan, bunu metodlarına ve amacına uygun olarak, başarıya götürecek şekilde öğrencisine taşıyabilen öğretmen tarafından sağlanabilir (Karail 2001).

Öğretmen: Yabancı dil öğrenmede, çocuğun kendi öğrenme sorumluluğunu alması desteklenmelidir. Çocuk ders dışında arkadaşlarıyla etkinlikler düzenleyebilir, birlikte çalışabilir ve sonuçları derste paylaşabilir. Bu süreçte, çocuklar, önceden hazırlanmış ünitelerle öğrenmek yerine, gerçek araç gereçlerle gerçek dünyada karşılaşabilecekleriyle doğrudan ilişki kurarak öğrenirler. Öğrenme mümkün olduğunca gerçek olaylar içinde olmalı ve gerçek dünyadaki düşünme biçimlerini yansıtmalıdır. Çocukların kural ve sözcük listelerini ezberlemeleri yerine, gerçek olaylar içinde dilin kullanılma durumlarıyla ilgili anlayış geliştirmeleri, daha verimli bir yabancı dil

öğrenimini destekleyecektir. Öğretmenler, sınıfta gerçek dil sorunları üreterek ve bunları çocukların çözmesine ön ayak olarak sınıf ortamının soyut havasını gerçek dünyaya taşımış olurlar. Yaratılan bu sorunların tam ve tek bir cevabı bulunmaz. Çocukları bilgi kaynaklarından yararlanmaya yönlendirir, birlikte çalışmayı destekler. Çocukların belirli bir zamanda araştırma yapmalarına, birden çok sonuç ve cevap üretmelerine, yararlandıkları yeni bilgiler ile eski bilgileri arasında bir ilişki kurmalarına, sorular sormalarına, soruları sorarken ve bunlara cevap ararken kendi düşünme şekillerini fark etmelerine olanak sağlanmalı, çocuklar sınıf içinde fikir ve bilgi paylaşımına yönlendirilmelidir. Daha sonra da neden o şekilde düşündükleri hakkında kendilerini değerlendirmeleri istenmelidir. Böylece kendi anlayışlarının ve yeni bilgilerinin oluşturulması sağlanmış olmaktadır. Bu süreçte çocuklar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini doğal bir yolla geliştirebilirler. Gereksinim duyabilecekleri bilgilere ulaşmayı, bilgi kaynaklarını kullanmayı, sözcük bulmayı, dilin gerçek durumlarda kullanılma çeşitliliğini ve farklı sembolik sistemleri bir arada kullanmayı süreç içinde gerçek durumlarda öğrenmiş olurlar (Can 2004).

Sınıf içinde yabancı dil öğreniminde başarıya direkt etki eden öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Williams ve Burden 1997);

- Sunumu açık olmalı,
- İstekli olmalı,
- Dersi çok çeşitli etkinliklerle işlemeli,
- Sınıf içinde başarıya odaklı davranmalı,
- Çocuğun fikirlerini kabul edip, desteklemeli,
- Az eleştiri yapmalı,
- Dersin başından sonuna kadar yönlendirici yorumlar yapmalı,
- Çocuğun cevap verme sürecinde yönlendirici olmalı,
- Sınıfta rahat ve eğlenceli bir ortam oluşturmalı,
- Sınıfta kontrolü sağlamalı,
- Dersi ilginç ve güdüleyici bir şekilde sunmalı,
- Çocukların etkinliği anlamaları için durum yaratmalı,

- Çocukların ne yapacağını ve neyi başaracağını açıkça anlatmalı,
- Çocuklardan bekleneni tartışmalı,
- Çocuklara zorlandıklarında yardım etmeli,
- Çocukların kendileriyle ilgili beklentilerini yükseltmelerini desteklemeli,
- Çocuklarla kişisel ve olgun ilişkiler geliştirmeli,
- Bireysel bilgi ve yetenekleri desteklemelidir.

Tutum ve Motivasyon: Tutum, içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları gözlenebilen duygusal faaliyetleri içeren davranışsal öğeler bütünüdür (Cüceloğlu 1998). Yabancı dil öğrenmede tutum o dili konuşanlara ve onların kültürlerine karşı sahip olduğu inançlar bütününü karşılamaktadır. Öğrenilen yabancı dilin kültürüne duyulan sempati, dil öğrenmeyi kolaylaştıran, motivasyonu ve beraberinde başarıyı arttıran bir öğedir. Motivasyon, insanların olaylar karşısında kendinde bulunan, ön sevgi ve isteğin ortaya çıkarılmasına yarayan bir değerdir (Karail 2001). Yabancı dil öğrenmede motivasyon, o dili öğrenmek için sahip olunan sebepler ve arzular olarak tanımlanmaktadır. Öğrenilen yabancı dile olan pozitif tutum ve motivasyon ile yabancı dil öğrenmedeki başarı arasında sıkı bir ilişki vardır. İlköğretim yıllarında yabancı dil öğrenme isteği ve motivasyon oldukça yüksektir. Çocuklar öğrendiklerini göstermek için büyük bir istek duyarlar. İlerleyen yaşlarda onların yerini, yabancı dil öğrenmeye karşı isteksiz çocuklar alır. Motivasyon düşüklüğünün sebepleri arasında çocuğun ev yaşantısı, fiziki yorgunluk, kişisel yaşantılarda gelişen olaylar, sağlık, önceki eğitim yaşantısı, kişilik sıralanabilir. Dil öğrenme sürecinde motivasyonsuzluk başarısızlığı getirmekte, bu durum da çocukların motivasyonlarını yitirmelerine neden olmaktadır (Ergür 2002).

Dil öğrenmek, zor bir süreç olduğu için bu uzun süreç içerisinde çocukların dile olumlu tepki vermelerini sağlamada, onları dil öğrenmeye karşı motive etmek gerekir. Demirel'e (1990) göre motivasyon, çocuk ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmadır. Bu bağ kurulmadan öğretime başlanılırsa yapılan etkinliklerin yararlı olmadığı gözlenmektedir. Buna karşın, iyi bir sınıf ortamında işlenen konuların daha iyi anlaşılıp, çocukların derse daha çok katıldığı görülmektedir.

2.2.2 Yabancı dil öğreniminde başarıyı sağlayan ilkeler

Brooks ve Brooks'a (1999) göre yabancı dil eğitiminde başarıyı sağlayan beş ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir;

Çocuklara, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri gerçek sorunlar yaşatma: Çocuklar sınıfta genellikle öğrenilecek konuyla ilgili değillerdir. Öğrenilecek konuya ilgi, öğretmen aracılıyla olabilir. Bir konuya karşı ilgi yaratmak ve gerçek sorunların çözülmesi için aşağıdaki ilkelerden yararlanılabilir.

- Çocukların, ölçülebilir bir tahminde bulunabilmeleri gerekir.
- Sorunun çözümünde kolay erişilebilir araçlar kullanılır.
- Sorunların çözümünde, ileri teknoloji kullanılabilir, ancak şart değildir.
- Çözüm, çocukların çoklu bakış açılarını kullanabilecekleri kadar karmaşık olbilir.
- Çözüme, çocuğun çabalarıyla ulaşılır.
- Sorun, sorunu çözenlerle ilişkili olmalıdır.

Öğretmenin, konuyu, çocukların hipotezleriyle çelişecek sorunlar çerçevesinde şekillendirmesi, derse ilgi yaratmada ilk adımdır. Çocuklara, sorunla ilgili kendi düşüncelerini belirtecek olanak ve zaman verilmelidir. Çözülecek sorunların karmaşıklığı, genellikle çocukların kendileriyle sorunu ilişkilendirerek kullanabilecekleri önemli bir etkendir. Sorunlar, basitleştirilip soyutlanmamalıdır. Zaman yetersizliği, öğretmenlerin çocuklara çözümü bulabilmeleri için gereksinim duydukları imkânı verememekte bu yüzden, işlenecek konular soyutlanıp, basitleştirilerek bilginin gerçekten öğrenilmesine, bilginin bir alandan diğer bir alana transfer edilmesine engel olmaktadır. Böyle bir durumda, çocuklar sınıfta öğrenilen bilgi konusunda kendi görüş açılarını yansıtmakta ve bilgiyi kendi düşünceleriyle değerlendirerek anlamlandırmakta zorlanmaktadırlar (Brooks ve Brooks 1999).

Öğrenmeyi genel kavramlar üzerine kurmak: Öğrenilecek konular parçalar halinde verilmek yerine bütün olarak verilmelidir. Kavramlar bütün halde verildiğinde, çocuklar bu kavramı anlamlandırmak için parçalara bölebilir ve parçalar arasındaki ilişkileri

çözümleyerek kavramla ilgili genel bir anlayış oluşturabilirler. Çocukların diğer çocuklarla etkileşimde bulunmaları ve toplumsal özgüven kazanmaları gerekir. Bunun için sınıf içi etkinlikler buna göre yapılandırılmalıdır. Bu etkinlikleri genel kavramlar merkezinde şekillendirmek, çocukların kavramlara çok çeşitli açılardan yaklaşmalarını sağlar. Çocukların farklı açılardan bakmaları onların farklı ilişkileri fark etmelerini kolaylaştırır, bu da çok çeşitli benzetmelere yol açar. Benzetmeler, çocukların bakış açısını ve düşünüş şeklini yansıttıkları için önemlidir (Brooks ve Brooks 1999).

Çocukların bakış açılarını ortaya çıkarmak ve onlara değer vermek: Farklı bakış açılarının gelişmesi, amaç olmalıdır. Çocuğun bakış açısı onun düşünme şeklini yansıtır. Öğretmenler bunu bilerek çocukların farklı bakış açısı geliştirmesini desteklemelidir. Çocuklar başkalarının fikirlerinin farkında olursa, çoklu düşünme şekli geliştirebilir.

Çocukları dinledikten sonra, onlara düşünceleri ile ilgili sorular sormak, öğretmenin çocuğun düşünme şeklini belirlemesi açısından önemlidir. Soru sorulması sınıfta kullanılan genel bir yöntem olduğunda, çocuklar bunun kendi düşüncelerinin öğrenilmesi için yapıldığını ve düşüncelerinin önemsendiğini hisseder. Öğrenmenin sonu yoktur. Bu yüzden çocukların bilgilerini arttırabilmesi için farklı fikir ve bakış açılarından yararlanmaları gerekir(Brooks ve Brooks 1999).

Müfredatı çocukların hipotezlerini içine alacak şekilde uygulamak: Çocukların gelişim düzeyleri önemlidir. Piaget'e göre çocuklar bilişsel olarak gelişim gösterirler. Somuttan soyuta giderler. Çocukların anlamlandırabileceği yapılar onların biyolojik hazırlığı ve hayat deneyimleri tarafından belirlenir. Bunun için öğretmen, çocukların nasıl ve ne kadar düşünebildiğini gözlemlemek durumundadır. Çocuk hata ve yanlış yapabilir. Hatalar yoluyla çocuklar soyutlamalarını yansıtırlar ve öğretmene eğitim sürecini planlamada önemli ipuçları sunarlar. Bu nedenle, hatalardan yararlanma yoluna gidilmelidir (Brooks ve Brooks 1999).

Çocukları öğretilenlerle ilişkili olarak değerlendirmek: Değerlendirme, öğretim süreci içinde olmalıdır. Ancak bu değerlendirmeyi sınavlar ve testler yoluyla yapmak yeterli değildir. Yaratıcılık ve risk alma, sürece dâhil olma gibi daha önemli öğeler tek

doğrulu sınavlarla mümkün değildir. Sorun çözmek için eleştirel ve yaratıcı düşünmek gerekir. Sorunlara çözüm ararken soruna birçok açıdan yaklaşarak çözümler bulunmalıdır. Soruna tek doğrulu bir çözüm bulmak olanaksızdır. Her birey, bir sorunun çözümüne farklı değerlendirmeler yaparak, yaşamın doğallığını reddetmeden fikir üretir. Öğretmenin yanlış olarak değerlendirdiği bir fikir, çocuğun düşünüş düzeyini gösterir. Çocuğun desteğe ve düşünmek için daha fazla zamana ihtiyacı vardır. Bu nedenle değerlendirme içermeyen dönüt vermek gerekir. Böylece çocuğun doğal güdülenmesi kırılmamış olur ve daha fazlasını yapmak yolunda desteklenir. Öğretmenin asıl yapması gereken daha fazla ve yönlendirici sorularla çocuğun düşüncesini geliştirmektir. Genellikle öğrenme ve öğretme süreci sonunda yapılan sınavlar çocuklara öğrenme sürecinin bittiği mesajını vermektedir. Oysa değerlendirme, öğretme ve öğrenme aynı süreçtir. Her biri diğerini içerir. Bu yüzden değerlendirme, öğrenme süreci içinde çocukların çalışmaları gözlenerek, düşünme şekilleri sorgulanarak, öğretmenin çocukla etkileşim içinde olduğu anlarda, çocuğun eski ve yeni bilgisini birleştirdiği durumlarda yapılmalıdır (Can 2004).

2.3 Kaygı

İnsanın temel duygularından biri olarak kabul edilen kaygı, aynı zamanda öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklardan biri olarak kabul edilmektedir. Evrensel ve temel bir duygu olarak kabul edilen kaygı, değişen durumlarda tüm insanların yaşadığı normal bir duygudur. Kaygı seviyesi kişiden kişiye değişmekte ve yüksek düzeyde kaygı bireylerin hayatlarını ve akademik yaşantılarını olumsuz etkilemektedir (Batumlu ve Erden 2007). Spielberger (1983) kaygıyı, gerginlik, korku, stres ve endişe gibi öznel duyguların sinir sisteminde harekete geçmesi olarak tanımlamıştır. Kozacıoğlu'na göre (1986) kaygı, korku veya endişe gibi sübjektif olarak hissedilen bir duygudur ve kişiliğin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar. Köknel (1987) kaygıyı nedeni bilinmeyen bir korku durumu olarak açıklar. Bu nedensiz korku durumunda birey, her an bir tehlikeyle karşılaşacakmış gibi kendisini tedirgin, gergin, sıkıntılı bir bekleyişe yöneltebilmektedir. Scovel'a göre (1991) kaygı, genel anlamda tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu ya da korku duygusudur. Goleman (1997) kaygıyı hayatın baskılarından kaynaklanan endişe durumu

olarak tanımlamış ve kişide kaygı durumunun artmasının, bağışıklık sisteminin zayıflamasına yol açtığını dolayısıyla hastalıklara direncin azalıp, iyileşme sürecinin uzadığını vurgulamıştır. Yavuzer'e göre (2003) kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan korku, erişkin ve çocuklarda çeşitli biçimde görülen gerginlik, sinirlilik yani hoş olmayan durumdur. Kaygı sadece yetişkinlerde değil, okul öncesi çağındaki çocuklarda bile görülebilir ve bu yaş çocuklarında oluşan kaygı, yetişkinlerinkine benzer sebeplerden oluşabilir.

Bu tanımlarda görüldüğü gibi yaşamda sıkça rastlanan ve yaşamı etkileyen bir duygu olan kaygı, üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu kestirememe veya yargılanma gibi duygulardan bir ya da birkaçını içerebilir (Cüceloğlu 1998).

2.3.1 Kaygı türleri

Beklenen bir tehlikeye karşı güçsüzlük duygusu uyandıran, rahatsız edici bir duygusal durum olarak tanımlanan kaygı, kişiliğe bağlı, duruma bağlı ya da sürekli kaygı olmak üzere üç grupta incelenmektedir (MacIntyre ve Gardner 1991a).

Kişiliğe bağlı kaygı, öğrenme sürecinde bazı kişilik özellikleri kaygının artmasına neden olabilir. Mükemmeliyetçi bir yapıya sahip çocuklar, öğrenmede herhangi bir başarısızlık karşısında ümitsizliğe kapılmakta ve kendilerine karşı eleştirel yaklaşımlar başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Buna benzer bir başka kişilik yapısında ise çocuk sınıftakilerin kendisi hakkında ne düşündüklerine önem vermekte ve bu çocuklar, herhangi bir başarısızlık karşısında kolayca özgüvenlerini kaybederek, daha fazla kaygı yaşayarak, başarısız olabilmektedir (Ergür 2004).

Duruma bağlı kaygı, bireyin içinde bulunduğu baskılı durumlarda yaşadığı ancak baskı durumu ortadan kalktığında tedirginlik ve mutsuzluk halinin de ortadan kalktığı kaygı çeşididir. Spielberger'e göre, duruma bağlı kaygı, insanın içinde bulunduğu durumu tehlike yaratan biçimde algılaması ve yorumlaması sonucunda ortaya çıkan kaygıdır. Bu durum elem veren ve hoş olmayan duygulanım yaratmaktadır. Sürekli kaygıdan farkı, bireylerin kaygı durumlarının topluluk önünde konuşma, sınava girme veya derse

katılım gibi sınırlı ortamlarda görülmesidir (MacIntyre ve Gardner 1991a). Duruma bağlı kaygı, özel durum ve olaylara karşı geliştirilen bir korku olarak bilinmektedir (Ellis 1994). Yabancı dil öğrenme kaygısı, özel durumlara bağlı bir kaygı olarak düşünülebilir. Örneğin yabancı dil sınıflarında çocuklar konuşmak zorunda kaldıklarında duruma özel kaygı yaşayabilmekte ancak yabancı dilde beceri ve düzeyleri arttıkça bu kaygı yok olmaktadır (Oxford 1999). Bazı çocuklarda ise yaşanan bu kaygı, sürekli kaygıya dönüşmekte ve hiç yok olmamaktadır. Bu da yabancı dil öğreniminde performans ve başarıyı olumsuz etkilemektedir (Batumlu ve Erden 2007).

Sürekli kaygının, şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişmektedir. Durağan ve sürekli bir kaygıdır. Kişiliğin kaygıya yatkın olması, sürekli kaygı düzeyini etkilemektedir. İnsanların sürekli kaygı düzeyleri, kaygıya neden olan etmenin tehlikeli olarak algılanması ve değerlendirilmesine göre değişmektedir (Köknel 1982).

Kaygı ile depresyon arasındaki farkı inceleyen bilim adamları, duruma bağlı kaygının geçici bir durum olduğunu ve ortamın özel koşullarından etkilendiğini, sürekli kaygının ise kişilik özelliği, kaygı algısı ve depresyonla ilişkili olduğunu göstermektedir (Köknel 1987).

Kişiliğe ve duruma bağlı kaygı ile sürekli kaygı dışında, yapılan araştırmalarla olumlu ve olumsuz kaygının da olduğunu ortaya koymuşlardır. Çocuğu öğrenmeye karşı istekli kılmada ve çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamada olumlu kaygının, çocuğun aşırı üzüntü hissetmesinde ya da kendinden şüphe duymasında ise olumsuz kaygının etkili olduğu belirtilmektedir (Scovel 1991). Bilim adamları kaygının çocuğun öğrenmesinde bir engel olmadığını, aksine çocuğa zarardan çok yarar sağladığını savunmakta, olumlu kaygının performansı desteklediğini ve çocuğu uyanık tuttuğunu, motive ettiğini belirtmektedir (Scovel 1991). Krashen, olumlu kaygının sadece bilinçli öğrenmede olumlu etki yarattığını belirtmesine rağmen, dil ediniminde etkili olmadığını belirtmiştir. Bu düşünce çocuğun bir dil edinirken, başarılı olacağına inanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Akt. Young 1992). Diğer taraftan Horwitz (1986), olumlu kaygının çok karmaşık öğrenmelerde değil sadece çok kolay seviyedeki öğrenme durumlarında etkili olabileceğini savunmaktadır. Horwitz'e göre

olumlu kaygı yoktur, kaygı olumsuz bir kavram olarak kabul edildiği için olumsuz kaygı vardır, bu da çocuğun motivasyonunu etkiler. Scovel (1991) bireyde olumlu ve olumsuz kaygının bir arada olduğunu ve her ikisinin dil öğrenme ortamında bireyi uyarıp, motive eden unsurlar olduğunu savunur.

2.4 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Yıllardır araştırmacılar yabancı dil öğretiminde kaygı faktörünün üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Curran (1972) sınıf içinde stresi ve çocuk kaygısını azaltmak için Grupla Dil Öğrenimi (Community Language Learning) adı altında bir yabancı dil eğitim yöntemi geliştirmiştir. Curran, yabancı dil öğrenirken bireylerin hata yapma korkusu ve iç kaygı yüzünden kendilerini iyi ifade edemediklerini gözlemiş ve bu kaygıdan kurtulmak ve hata yapmadan kaynaklanan korkuyu yenmek için sadece öğretmenin değil, çocuklarında kimi sorumluluklarının olması gerektiğini savunmuştur. Sorumluluğun paylaşılması ile yabancı dil öğrenmenin kolaylaşacağını öne sürmüştür (Demirel 1990). Grupla dil öğreniminin temelinde öğretmen ve çocuklar arasında karşılıklı iyi niyet, ilgi ve olumlu tutum olsa da yöntem çok fazla kabul görmemiş ancak kaygının ve yabancı dil öğrenmede bunun etkisinin fark edilmesini sağlamıştır (Ryding 1993). Kaygının çocuğun performansı üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalarla birlikte, yabancı dil öğrenme kaygısı önem kazanmaya başlamıştır (Elkhafaifi 2005) .

Yabancı dil sınıflarında çocuk başarısına kaygının etkileri konusunda yapılan çalışmalarda zaman zaman çelişkili sonuçlara da rastlanmaktadır. Kaygının çocuk performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilirken (Alpert ve Haber 1960), kaygının olumsuz yönlerine rağmen kaygının çok fazla korkulacak bir duygu olmadığı görüşü de savunulmaktadır (Allwright ve Bailey 1991).

Öğrenmeyi zorlaştıran ve başarıyı engelleyen olumsuz kaygı ile kişilerin başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygının farklı sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Scovel 1991). Kaygının yabancı dil öğrenmede zararlı bir etki oluşturduğu belirtilmektedir (Spielmann ve Radnofsky 2001). Kaygılı çocukların derslere

katılmama, derse hazırlıklı gelmeme, öğretmenle göz kontağı kurmama gibi davranışlar sergiledikleri vurgulanmaktadır (Bailey 1983). Oxford (1999) ise, yabancı dil öğrenmedeki kaygıyı, başarısızlığın sonucu değil nedeni olarak görmektedir.

Yabancı dil öğrenmede kaygının çocuk için ana problem olduğu savunulmuştur (MacIntyre 1995). Kaygı, motivasyon ve kendine güven Krashen'ın (1982) Etkili Filtre Hipotezinde (Affective Fitler Hypothesis) yer alan üç öğedir. Krashen'a göre, yüksek motivasyona sahip çocuklar genellikle daha iyi öğrenirler, kendine güveni olanlar daha başarılı olurlar ve düşük kaygılı çocukların ikinci dil edinimleri, yüksek kaygılı çocuklardan daha kolaydır. Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygının zaman içinde artması, çocuğun performansında ve dil öğrenmesinde kalıcı ve potansiyele ters bir etki yaratacağı da savunulmaktadır (MacIntyre ve Gardner 1994). Konuyla ilgili yapılan derinlemesine araştırmalar kaygının yabancı dil öğrenme başarısızlığıyla net bir bağlantısı olduğunu göstermektedir (Horwitz 1986).

Kaygı ile ilgili araştırmalar, dil öğrenenlerin bu duyguyu yaşamaları için olağan nedenler olduğunu ortaya koymuştur. Yaygın görüşün tersine, yabancı dil kaygısı, çocukların sadece sözlü performanslarını değil, genel dil öğrenimindeki tutum ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Pek çok değişken dil öğretiminde etkili olduğu için dil eğitimcileri bunlardan dolayı çocukların yabancı dil öğrenmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir (Philips 1992).

Çocuklar dil öğrenme sürecine kaygıyla başlamazlar (MacIntyre ve Gardner 1991b). Yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenilen duygusal bir tepkidir. Bir başka deyişle, öğretmenler ilk derste kaygılı çocuklarla karşılaşmazlar. Çocuklar kaygı taşısalar bile, bu dil öğrenme durumuna özel değil, tamamen farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çocuklardaki kaygının oluşmasında, dil öğrenme sürecindeki tutum ve davranışlar etkili olmaktadır. Eğer çocuklar yeni dili öğrenme sürecinde olumsuzluklar yaşarlarsa, dil öğrenme kaygısı başlayabilir. Olumsuz deneyimler devam ettikçe, kaygı olağan bir durum halini alır ve çocukların gerginliği kötü performansla sonuçlanır. Kötü performans ve olumsuz duygusal tepkiler kaygı ve başarısızlığı tetikler. Bir kez oluştuktan sonra, dil kaygısı çocuğun gelecekteki dil öğrenme sürecini bile yaygın bir

şekilde etkiler. Dil kaygısının olumsuz etkileri dil seviyesi yükseldikçe ve daha olumlu deneyimler yaşandıkça azalacaktır. Onlara göre problem çocukta değil, dil öğrenim sürecinde olup dil öğrenme kaygısı dil sınıflarında dil öğretmenlerinin yanlış tutumlarından kaynaklanmaktadır.

Son yıllarda yabancı dil öğrenimiyle ilgili yapılan araştırmalarda, kaygıya neden olan stresin olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur. Daha verimli ve üretken bir öğrenme ortamı yaratmak için kaygının en aza indirilmesi hedeflenmiştir. Ancak şu ana kadar tatminkar sonuçlar elde edilememiştir (Spielmann ve Radnofsky 2001).

Öğrenmeye, öğretmeye, okula, öğrenilecek hedef dile karşı geliştirilen tutumlar ve motivasyon yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkilemektedir (McDonough ve Shaw 1998). Dil becerileri arasında geliştirilmesi en zor olanının konuşma becerisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle konuşma becerisi gelişirilirken, karşısındaki ile iletişim kurma çocuklarda kaygı yaratmaktadır (Maclntyre ve Gardner 1994).

Çocukların dil öğrenmelerinde aktif olmaktansa sessiz olmalarının en önemli nedeni, arkadaşlarının yanında hata yapmanın psikolojik baskısıdır (Tunaboylu 1993). Bu durum güven duygusunun eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Güven duygusunun eksikliği başarıyı da olumsuz yönde etkilemektedir. Güven duygusunun öğrenmeyi etkileyen bir faktör olduğunu belirten Nunan (1999), öğrenen kişinin gerekli güven duygusuna sahip olup olmadığı ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için ne kadar güven içinde olması gerektiğinin ortaya konmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Nunan 1999).

Yabancı dil kaygısı, çocuktan, öğretmenden ve eğitimin niteliğinden kaynaklanabilir. Dil öğrenen çocukların kişisel problemleri, iletişim sıkıntıları, düşük benlik saygıları, kimliğini kaybetme korkusu, rekabetçilik, öğrenmeye ilişkin gerçekçi olmayan inanç ve beklentileri kaygının oluşumuna neden olabilir. Bazı öğretmenlerin çocukları korkutması, sert ve küçük düşürücü bir tutum içinde bulunması kaygıyı arttıran faktörler arasında yer almaktadır (Young 1992).

2.4.1 Yabancı dil öğrenme kaygı modelleri

Yabancı dil kaygı modelleri ile ilgili çalışan bir çok bilim adamı bulunmaktadır. Bu modeller Horwitz ve arkadaşlarının çalışması, Tobias kaygı modeli, Foss ve Reitzel kaygı modeli, MacIntyre ve Gardner kaygı modeli, Spielberger kaygı modeli şeklinde sıralanabilir.

Horwitz ve arkadaşlarının modeli: Horwitz ve arkadaşları (1986), yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyiyle ilgili araştırmalarında kaygıya neden olan birinci etmenin 'iletişim korkusu' olduğunu belirtmişlerdir. İletişim korkusu, insanlarla iletişim kurmada duyulan, korku ya da kaygı ile kendini gösteren bir utangaçlık türü olarak ifade edilir. Bu modele göre, dil çocukların gelişmiş fikirlere sahip olduklarını ancak bunları ifade edecek kadar gelişmiş bir kelime haznesine sahip olmadıklarını öne sürmektedir. Bu yetersizlikten dolayı çocuklar ne kendilerini ifade edebilirler ne de başkalarını anlayabilirler. Yüksek kaygı seviyesinde olan çocukların yabancı dilde konuşmaları gerektiğinde gerginlik hatta panik içinde kalarak bundan korktukları ortaya çıkmıştır (Casado ve Dereshiwesky 2004).

Araştırmada, kaygı üzerinde etkili olan ikinci etmenin 'yanlış değerlendirilme korkusu' olduğu saptanmıştır. Çünkü kendilerinden emin olmayan ve ne söylediklerini bilmeyen çocuklar, karşılarındakilerde iyi bir sosyal etki bırakamayacaklarını düşünürler. Bu çocuklar, yanlış yapmaktan korkup, yabancı dilde konuşurken sınıf arkadaşlarının kendilerine güleceklerini düşünürler (Casado ve Dereshiwesky 2004). Üçüncü etmen ise, akademik değerlendirme ortamlarında duyulan başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlanan 'sınav kaygısı' dır. Yabancı dil öğreniminde sınav kaygısı daha çok sınav süresi, sınav formatı, sınav ortamı ve madde açıklamalarının yetersizliği olarak sıralanmaktadır (Young 1992). Çocuğun kapasitesi, çocuktan istenen görevin zorluk derecesi, düşük not alma korkusu, sınava yetersiz hazırlık ve düşük bilgi seviyesi de kaygı üreten diğer değişkenler olarak ifade edilir (Aydın ve Takkaç 2007).

Tobias kaygı modeli: Tobias (1986) çalıştığı modelde dil kaygısını, kişinin dikkatinin konuya odaklanma ile kendine odaklanma arasında bölünmesine benzetir. Kaygının, kendine odaklı kendini değerlendirme, başarısızlığa uğrama ve başkalarının düşüncelerine önem verme gibi unsurların konu odağını bozmasıyla oluştuğunu düşünür. Kaygılı insanın dikkati kendine ve konuya odak arasında bölündüğünde yabancı dil performansında düşüş görülür. Kaygılı çocuklar bunun farkındadır ve bununla başa çıkabilmek için daha çok çaba sarf ederler. Böyle bir durumda kaygı performansı olumlu etkiler, ancak kaygılı çocukların rahat olanlardan daha fazla çalışmalarına rağmen çoğu zaman başarıları çabalarının göstergesi olarak görülmemektedir (MacIntyre ve Gardner 1994).

Tobias kaygıyı girdi, işlem ve çıktı evresi olarak üç evrede incelemiştir.

Girdi evresi: Bu evrede, kaygı dikkat dağınıklığına ve ilk bilgileri algılamada sorunlara yol açabilir. Bu yüzden çok fazla bilgi girdisi olmaz. Sonuçta bu evrede oluşan kaygı bu ve devamındaki iki evreyi etkileyebilecektir. Yabancı dilde çok hızlı konuşma veya karmaşık cümlelerle dolu bir yazı girdi evresinde sorun yaratır. Kaygılı çocuklar söylenenin birkaç kere tekrar edilmesini isteyip, yazılı metini anlayabilmek için birkaç kere okumayı tercih ederler (Aydın 1999).

İşlem evresi: Bu evre bilgilerin depolanması ve özümsenmesidir. Bu bilgiler ilk evrede alınanlardır. Tobias'a göre çocuk kaygısı öğrenilmesi zor, daha çok ezbere dayalı ve kötü organize edilmiş konuların bilişsel sıralanmalarına zarar verir. Bunların her birini yapmak zaman ister. Yabancı dil öğrenirken, bir mesajı almada veya yeni bir kelimeyi öğrenmede geçen zaman bu evrenin işleyişinin göstergesidir (Aydın 1999).

Çıktı evresi: Bu evre, öğrenilenlerin üretilmesi ve bunları hafızadan yeniden edinme hızıdır. Önceki iki evrenin başarıyla tamamlanması sonucu çocukların bu evrede kabiliyetlerini sergilemeleri beklenir. Bu evrede kaygı örneklerinden biri sınav sırasında donup kalan çocuktur. Kaygılı çocuklar iyi öğrendiklerini düşünürler fakat performansları öğrendiklerini yansıtmaz.

Tobias'a göre bu üç evre birbirine bağlıdır ve her evre bir öncekinin başarılı tamamlanmasına bağlıdır. Kaygının var olan ölçütleri üretim, performans, sınav notları ve diğer kriterler olarak özellikle çıktı seviyesinde görülmektedir. Her üç evredeki kaygının etkileri incelendiğinde neden kaygı seviyesi düşük çocukların kaygı seviyesi yüksek olanlara oranla daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Kaygılı çocuklar rahat olanlarla karşılaştırıldığında, bilgilerini sergilemede daha çok zorluk çekerler (Onwuegbuzie vd. 2000).

Foss ve Reitzel kaygı modeli: Foss ve Reitzel (1988)'in geliştirdikleri modelde yabancı dilin yeterli seviyeye ulaşmasında kaygının nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Bu bağlamda yürüttükleri çalışmaları motivasyon, bilgi, beceri, sonuç ve bağlam olmak üzere beş ana başlık altına toplamışlardır.

Motivasyon: Öğrenmeye karşı motivasyon ve yabancı dil kullanımı çocuğun yabancı dile olan yeteneğini algılamasına bağlıdır. Bazı çocuklar yabancı dilde konuşmaktan çekinirler çünkü kendilerini bu konuda yetersiz görüp, konuşmamanın konuşmaktan daha çok getirisi olduğuna inanırlar. Kaçınma yetersizlik algısını arttırır, çünkü çocuk asla becerisini arttırmayı ve başkaları tarafından takdir edilmeyi beklemez.

Bilgi: Belli bir durumda nasıl iletişim kurulacağını karar vermek için geliştirilmiş davranış ve stratejilerden oluşur. Dil öğrenme kaygı verebilen bir durumdur. Çünkü yabancı dil öğrenmede ilerleme kaydetme bazı çocuklara yorucu gelebilir ve kaygıları etkili bir şekilde öğrenmelerini etkiler.

Beceri: Çocuk ne kadar motive olursa olsun, teorik olarak dilin kurallarını öğrense de öğrendiği dilde başarılı bir şekilde iletişim kurmak için belli başlı becerilere ihtiyaç duyar. İyi bir iletişim de çocuğun algısına bağlıdır. Çocuk yeterlidir ancak kendini olumlu değerlendirmemesi dil kaygısına yol açıp, çocuğun iletişim cesaretini kırar.

Sonuç: Araştırmacılar, iletişimsel yeterliliğin kanıtının elde edilen sonuçlar olduğunu savunurlar. Bunlar iletişim tatmini (iletişimden yeterli tatmini sağlama), karşılıklı güven

(iletişim halindekilerin birbirlerine karşı olumlu tutum sergilemeleri), kişilerarası etkileşim (sıklıkla konuşma eğiliminde olmak)dir.

Bağlam: Foss ve Reitzel'a göre her insan algılarıyla dil öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran bir çevre yaratır. Bu yüzden bağlam algısı bağlamın kendisinden daha önemlidir.

MacIntyre ve Gardner kaygı modeli: MacIntyre ve Gardner(1991a) yabancı dil kaygısının gelişimine ilişkin bir model geliştirmişlerdir. Yeni bir dil öğrenmeye başlayan bir çocuk için başlangıçta yetenek ve motivasyon başarıyı yordayan temel etmenlerdir. Bir başka deyişle, başlangıç seviyesinde yabancı dil kaygısından bahsetmek mümkün değildir. Bu seviyede çocuk herhangi bir kaygı yaşasa da, bu yabancı dile özgü bir kaygı değil durumluk kaygıdır. Çocuk bir süre sonra öğrendiği yabancı dile ilişkin, duruma özgü bir takım tutum ve duygular geliştirecek ve bu noktadan sonra yabancı dil kaygısından bahsetmek mümkün olacaktır. Eğer çocuk olumsuz deneyimler yaşarsa, kaygı genel bir durum haline gelecek ve bu durum çocuğun performansını olumsuz etkileyecektir. Başarısızlık ve buna bağlı olarak gelişen olumsuz duygular, kaygıyı ve başarısızlığı daha da artıracaktır. Eğer çocuk olumlu deneyimler yaşamaya başlar ve başarısı artarsa, yabancı dil kaygısının olumsuz etkileri kaybolacaktır.

Spielberger kaygı modeli: Spielberger'e göre düşük IQ'lu çocuklarda yüksek düzeyde kaygı; zorluk düzeyi düşük olan öğrenmelerde, öğrenme süresi göz ardı edildiğinde öğrenmeyi kolaylaştırır. Zorluk düzeyi orta olan öğrenmelerde ise, yüksek düzeyde kaygı, verilen sürenin artırılmasıyla birlikte öğrenmeyi de arttırır. Zor öğrenmelerde ise yüksek düzeyde kaygı, verilen süre uzatılsa bile öğrenmeyi zorlaştırır. Yüksek IQ'lu çocuklarda ise, yüksek düzeyde kaygı, kolay ve orta zorluktaki hedeflerde verilen süreden bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Zor hedeflerde ise, kaygı, başlangıçta performansı düşürse de, verilen zaman artırıldığında kolaylaştırıcı bir etki yapar (Scovel 1991). Sonuç olarak, Spielberger, yüksek kaygı düzeyinin yüksek IQ'lu çocuklarda zor hedefler için olumlu motivasyon sağladığını, düşük IQ'lu çocuklarda ise olumsuz pekiştireç rolü oynadığını savunur (Akt. Batumlu ve Erden 2007).

2.4.2 Yabancı dil öğrenme kaygısını etkileyen etmenler

Yabancı dil öğrenme kaygısının etkileyen etmenler çocuktan kaynaklanan, aileden kaynaklanan ve öğretmenden kaynaklanan etmenler şeklinde gruplandırılarak aşağıda açıklanacktır.

Çocuktan kaynaklanan etmenler:

Yabancı dil kaygısının çocukların yaşının yükselmesiyle birlikte arttığı ve çocukların yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil öğrenme kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendikleri vurgulanmaktadır (Sarıgül 2000). Küçük yaşlarda kendini algılama veya kontrol mekanizması gelişmediği için, yabancı dil öğrenmede kaygıya rastlanmadığı, çocukların yetişkinler gibi hata yapmaktan korkmadıkları gözlenmektedir. Bu durum onların daha kolay adaptasyon sağlamasına yol açmaktadır (Brown 1994; Sarıgül 2000).

Çocukların yabancı dil öğrenme kaygılarında cinsiyet de etkili olabilmektedir. Kızların yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları, dolayısıyla yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerini de bu tutumun olumlu yönde değiştirdiği belirtilmektedir (Batumlu ve Erden 2007). Kız ve erkek çocukların duygusal ve zihinsel yapılarındaki farklılıklar da yabancı dil kaygı düzeyinde önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil kaygısında cinsiyetin etkisi konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalar kız çocuklarında yabancı dil kaygı puanının yüksek olduğunu belirtirlerken, bazı çalışmalar ise erkek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır (Aida 1994; Salim 2004). Kayapınar'ın (2006) yaptığı çalışmada kızların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da kızların daha duygusal bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Sarıgül'ün (2000) yaptığı araştırmada ise, kız ve erkek çocuklar arasında yabancı dil kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamış, ancak kızların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmalar, yabancı dil öğrenmede başarısızlığın nedeninin kaygı ve dil becerileri konusunda kendini algılama biçiminin etkili olabileceğini göstermiştir. Öğrenme

sürecinde çocuklar kendilerini sık sık değerlendirirler. MacIntyre ve arkadaşlarına (1997) göre bu değerlendirme çocuğun dil yeterliliğine ulaşmasını kolaylaştıran bir yoldur. Ancak Young (1991), kendilerini başarısız olarak değerlendirmeye başlayan çocukların gelecekte yabancı dil kaygısı yaşayacaklarını iddia etmekte ve kaygılı çocukların yetersizliklerine odaklandıklarını belirtmektedir. Bunun da başarısızlığa yol açabildiğini ifade eder. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmede kendi becerilerini doğru algılama önemlidir. Kaygılı çocuklar genellikle kendilerini diğerlerinden daha değersiz gördükleri için kendilerini sınıftakilerle karşılaştırarak rekabet ederler. Bu çocuklar aynı zamanda dil kaygısına yol açan kendi kişisel beklentileriyle yarışırlar. Bu kaygı bazen o kadar büyüyebilir ki çocuk bununla baş edemeyip bazı fiziki hatta ruhsal sıkıntılar yaşayabilir (Bailey 1983).

Aileden Kaynaklanan Etmenler: Stresli bir mesleğe sahip bir ebeveynin, mesleğinden kaynaklana psikolojik etkiler, ister istemez çocukta bazı kaygılara sebep olabilir. Sürekli seyahat eden, gece nöbetleri olan, tehlikeli sayılabilecek işlerde çalışan ebeveynlerin çocuklarının kaygı düzeyleri olumsuz yönde etkilenebilir. Varol (1990), baba mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan çocukların kaygı düzeylerinin, baba mesleği memur, subay, serbest meslek olanlara oranla yüksek olduğunu saptamıştır. Anne mesleği ev hanımı, işçi, esnaf olan çocukların kaygı düzeylerinin, anne mesleği serbest meslek olanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin eğitim durumları çocuklarına karşı tutumlarında etkili olmaktadır. İlkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksekokul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutum ve davranışların birbirinden farklı olduğu belirtilmektedir. Anne-baba öğrenim durumuna göre, çocukların kaygı düzeyinin anlamlı bir düzeyde farklı olduğu, anne-babası yüksekokul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır (Gümüş 1997).

Çocuklarda oluşan kaygının sebeplerinden biri de ebeveynlerin çocukları arasında ayrım yapmaları, eşit olmayan tutum ve davranış içinde olmalarıdır. Çocuk böyle bir durumda anne-babasının sevgisini kaybetme korkusuna kapılabilir. Bunun yanında ailenin ekonomik yetersizliğinden çocukların ihtiyaçlarını karşılayamaması da çocukta kaygı

yaratan bir durumdur. Kardeş sayısının artmasıyla çocuk, odasını, oyuncaklarını, harçlığını paylaşmak zorunda kalmakta, bu da onun kaygısının düzeyini yükseltmektedir (Sargın 1990, Aral 1996, Alisinanoğlu ve Ulutaş 2000).

Öğretmenden Kaynaklanan Etmenler: Çocukların sınıfta öğretmenlerinden aldıkları olumlu ve olumsuz dönütler çocukların, başarma hislerini, başarıya karşı motivasyonlarını ve dil öğrenmede kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamada etkili olabilmektedir (Williams ve Burden 1997). Öğretmenin sürekli hataları düzeltmesi çocuk üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin, iyi bir dinleyici olmaları ve çocukları ile empati kurmaları gerekmektedir (Rardin vd. 1989). Öğretmenin hoşgörülü olması, çocuğun kendini güvende hissetmesine, öğrenme sürecine daha açık, ön yargısız ve savunma ihtiyacı olmadan katılmasına katkı sağlamaktadır. Böyle bir iletişim sürecinde kaygı duygusu daha az yaşanmakta ve etkin öğrenme gerçekleşmektedir. İletişimin söz konusu olmadığı, savunmacı bir öğrenme sürecinde ise çocuk, dil bilgisi kurallarını çok iyi bilse bile, dil becerilerini etkin bir şekilde kullanma konusunda zorluk yaşamaktadır (Ergür 2004).

2.5 Yabancı Dil Öğrenme İnancı

Yabancı dil öğrenme sürecinde çocuğun dil öğrenmeye olan inancı başarısında önemli bir rol oynamaktadır. İnanç, tutumu şekillendirip motivasyonu etkilemekte, davranışları yönetip doğal olarak sonuçları belirlemektedir. Yabancı dil öğrenme sürecinde ki bu kritik rol göz önünde bulundurulmaktadır (Öz 2005).

Çocukların öğrenme ortamına getirdikleri algı, inanç, tutum ve biliş ötesi bilgi, öğrenme sürecinde ve tam başarıya ulaşmada önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil öğrenen çocukların, öğrendikleri yabancı dilin doğası, zorluğu, algılanma süreci hakkında olduğu kadar, kendilerinin öğrenme stratejilerindeki başarıları, yetenekleri, beklentileri hakkında da güçlü inançları bulunmaktadır. Çocuğun dil öğrenmeye olan inancının ve bu inancın dil öğrenmedeki etkilerinin belirlenmesi, yabancı dil ders programının düzenlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır (Breen 2001, Arnold 1999).

Abraham ve Vann (1987) inancın öğrenmeyi etkilediğine dair yaptıkları çalışmalarında çocuk ile mümkün olduğu kadar çok alıştırma yapmanın, sınıf ortamı dışında yabancı dili kullanmada ortam yaratmanın, hatalarını düzeltmenin ve sınıfta aktif olarak derse katılmanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan çocuklardan bir tanesi dil bilgisine önem verilmesi gerektiğini, diğeri ise konuşmanın önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Birinci çocuğa göre dil bilgisi iletişimde ve fikirleri anlamada önemlidir. Bu düşünceden yola çıkarak Abraham ve Vann, bu çocuğun düşüncesini 'geniş' , diğer çocuğun düşüncesini ise 'dar' olarak adlandırmışlardır. Birinci çocuk, iyi bir TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) derecesi elde ederken; ikinci çocuk yabancı dil konuşma sınavında daha başarılı olmuştur. Bu çalışma sonunda dil öğrenmede farklı inançların farklı dil yeteneklerindeki başarıda etkili olduğu ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğretiminde, öğretim metodu önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme ile uygulanan metot, çocuklar ve sosyo-kültürel bağlam arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşimin uyumlu olmadığı durumlarda, öğrenme de etkili olmayabilir. Dolayısıyla, öğretim metodu kişiliğe, ihtiyaçlara, isteklere ve inanca göre belirlenmelidir. Eğer öğretmenler çocukların inançlarını fark ederler ve onlar için en iyi öğretme metodunu belirlerler ise yabancı dil eğitimi daha kolay olabilir (Wright 1988).

Bir dilin nasıl öğrenildiği ve bilginin anlaşılma şekli çocuğun o dile olan inancını, tutumunu ve değerleri yansıtmaktadır (Niemi 2002). Çocuğun yeni bir öğrenme ortamına uyum sağlamak amacıyla geliştirdiği inancı aynı zamanda kendinden ne beklendiğini yansıtmakta ve çocuk bu anlayışa göre hareket etmektedir (White 1999).

Bunların yanında, çocukların yabancı dil öğrenme inancında, öğrenme motivasyonu, dil öğrenmedeki beklentileri, dil öğrenmede neyin kolay, neyin zor olduğunu algılamaları ve öğrenme stratejileri de etkili olmaktadır (Richards ve Lockhart 1994). Bu nedenle çocukların inançlarının belirlenmesi ve sınıf içi aktivitelerin buna göre düzenlenmesi önemli yer tutmaktadır.

2.5.1 Yabancı dil öğrenme inanç sistemi

Çocuklar da öğretmenler gibi öğrenmelerini etkileyecek inançlarını, amaçlarını, tutumlarını ve kararlarını sınıfa getirirler. Çocuğun motivasyonu, algısı, beklentileri ve öğrenme stratejileri inançlarından etkilenir (Richards ve Lockhard 1994).

Richards ve Lockhard çocuk inanç sistemini; yabancı dilin doğasına, hedef dili anadili olarak konuşanlara, dört dil becerisine, öğretmeye, dil öğrenmeye, uygun sınıf davranışına, kendine ve amaca inanç olmak üzere sekiz gruba ayırarak incelemiştir.

Yabancı dilin doğasına inanç: Bu konu, çocuğun yabancı dil konusunda neyin kolay, neyin zor olduğu algısı ve öğrendiği yabancı dili diğer dillerle karşılaştırması demektir. Örneğin, yabancı dil öğrenen Japon bir çocuğa göre İngilizce diğer dillerden çok daha zordur ve en zor kısmı da İngilizce dil bilgisidir. Bir başkasına göre ise de İngilizce, dünyanın en önemli dilidir (Richards ve Lockhard 1994). Bu tür inançlar, çocuğun yabancı dile olan inancını etkilemektedir.

Hedef dili anadili olarak konuşanlara inanç: Bazı çocuklar 'Amerikalılar hata yapsanız bile buna önem vermezler' şeklinde düşünürlerken, bazı çocuklar ise 'İngilizler, dil öğrenmede iyi değildirler' şeklinde düşünürler. Bazıları için ise Avustralyalılar, dost canlısı olarak değerlendirildiği için onlarla arkadaşlık edip, konuşma pratiği yapmanın daha kolay olduğunu düşünürler. Bu tür düşünceler, dil öğrenenlerin yabancı dilde iletişim kurmalarında daha etkili olmaktadır (Richards and Lockhard 1994).

Dört dil becerisine inanç: Çocukların okuma, yazma, dinleme ve konuşma hakkında özgün fikirleri bulunmaktadır. Bazı çocuklar, konuşma için deyim bilmenin yararlı olduğunu düşünürken, bazıları televizyon izlemenin dinlemeyi geliştirmede en iyi yol olduğunu düşünür. Neyin en gerekli olduğu konusunda öğretmenler ile çocukların inançları arasındaki uyumsuzluk bazen karmaşaya yol açabilir. Ancak uyum sağlanması işlerin akışını kolaylaştırır. Rahat bir ortam sınıftaki kaygı seviyesini düşürür ve bunun da sonucu olarak öğrenmeye olumlu etki eder (İlin 1988).

Öğretmeye inanç: Çocuklar çok farklı öğretmenle çalışmanın sonucu olarak, etkili ve etkisiz öğretme hakkında net ve farklı görüşlere sahiptirler. Bu görüşlere göre;

- Öğretmenler dil bilgisi kurallarını anlatmalıdır.
- Grup çalışmasında diğer çocuklardan çok fazla şey öğrenilemez.
- Yazmada yapılan hatalar öğretmen tarafından düzeltilmelidir.
- Bilgi vermek, öğretmenin sorumluluğundadır.
- Öğretmen, kitaba bağlı kalmalıdır.
- Öğretmen mutlaka örnek vermelidir (Richards ve Lockhard 1994)

Çocuğun ve öğretmenin öğretmeye karşı inancı farklılık gösterirse çocuk, verilen ödevleri yapmada yeterince titiz davranmayabilir, bu durum yabancı dil öğrenmeye olan inancı olumsuz yönde etkilenecektir.

Dil öğrenmeye inanç: Bu inanç, dil öğrenmede hangi tekniklerin, yöntemlerin ve etkinliklerin yararlı olacağı konusuna dayanır. Bu doğrultuda bu inanç sisteminde şunlar önerilir;

- Dil öğrenmede en iyi yol, hedef dili ana dili olarak konuşanların sınıfa dahil edilmesidir.
- Dil bilgisi kurallarını hatırlamaya çalışmanın hiçbir yararı yoktur.
- Yabancı dili geliştirmek için her gün alıştırma yapmak gerekir.

Dil öğrenme stratejilerinde çocuğun önem verdiği konu ile öğretmenin yapmak istedikleri arasında bir uyumsuzluk olabilir. Örneğin, ezberlemenin çok fazla kullanıldığı kültürden gelen bir çocuk için bu strateji yabancı dil öğrenmede geçerli olabilir. Fakat öğretmene göre bu strateji yanlış görülebilir ve öğretmen çocuğu ezberden vazgeçirmeye çalışabilir. Bu durum da çocuk ve öğretmen arasında uyumsuzluk yaratabilir.

Uygun sınıf davranışına inanç: Çocukların ders sırasında, öğretmene soru sormanın hiç de nazik bir davranış olmayacağı, öğretmen sınıftan çıkmadan sınıfı terk etmenin

hoş olmayacağı veya bir başka çocuğun ödevini kopya etmekte herhangi bir sakınca olmayacağı gibi farklı düşünceleri olabilir. Her bir çocuğun uygun sınıf etkileşimi ve davranışı hakkında bir fikri vardır ve bunlar da kültürlere göre de farklılık gösterebilir.

Kendine inanç: Yabancı dil öğrenme konusunda çocukların kendi yetenekleri hakkında inançları bulunmaktadır. Çocukların kendi güçleri ve zayıflıkları dil öğrenmeyi kolaylaştırıp zorlaştırabilir. Horwitz (1988)'e göre çocuklar, inançları ile sınıfa gelirler ve inançlarının seviyesi başarı derecelerini etkiler.

Amaca inanç: Dil öğrenmede çocukların amaçları farklı olabilir. Bazı çocuklar için çok iyi bir telafuza sahip olmak ve ana dili gibi yabancı dil konuşmak önemli iken diğerleri için bu çok da önemli olmayabilir.

2.5.2 Yabancı dil öğrenme inancında öğretmenin rolü

Dil öğrenme zor ve uzun bir süreç olup, bu süreci etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerden bir tanesi çocuğun dil öğrenme önyargısıdır. Bazı çocuklar sınıf içindeki aktivitelere katılmamakta ısrar ederken, bazıları bunların oldukça gerekli olduğuna inanırlar. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların inançları hakkında bilgi sahibi olmaları, onların beklentilerine karşı duyarlı olmalarını ve daha etkili eğitim öğretim yapmalarını sağlar. Young (1991) dil öğrenenlerin motivasyonlarının, dil öğrenmeye karşı olan inançlarının, öğrenme şekillerinin, öğrenme stratejilerinin ve dil kaygılarının önemsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretiminde, çocuklara çocuk merkezli, kaygı seviyesi düşük bir ortamın yaratılması ana amaçlardan bir tanesini oluşturmaktadır. Böyle bir ortamın sağlanması ile dil öğrenmede öğretmenler, çocukların inançları hakkında bilgi sahibi olabilirler.

Brindley (1994) çocuk merkezli eğitimden yana olan öğretmenlerin şu şekilde düşündüklerini belirtmiştir.

- Öğretmen dil öğretmekle görevli sınıf içinde başvurulacak kişi konumundadır.
- Dil öğrenme ders kitapları kadar, toplum veya medya gibi çeşitli yerlerde olabilir.

- Dinleme, rol yapma, hedef dili konuşanlarla iletişim kurma gibi aktivitelerde çocuğu yönlendirmek, öğretmenin görevidir.
- Çocuklar için bir dili öğrenmek, bu dil hakkında hipotezler kurmak anlamına gelmekte, bu hipotezler hedef dile ulaşma yolunda sürekli olarak değişim göstermektedir.

Öğretmenlere karşılık çocukların, öğrenme hakkındaki düşünceleri de farklılık göstermektedir. Aktif çocuk katılımının desteklendiği iletişim ortamlı yabancı dil sınıflarındaki çocukların düşünceleri de şu şekilde belirtilmiştir.

- Ne öğrenmem gerektiğini bilmek istediğim bir program istiyorum.
- Bu derslerde hiçbir sistem yok. Herşey parça parça uygulanıyor.
- Dil bilgisi olmadan dil öğrenemezsiniz.
- El çırpıp şarkı söylemek istemiyorum, ben dil öğrenmek istiyorum.
- Eve götürüp çalışabileceğim bir şeyler istiyorum.
- Oldukça fazla konuşma yapıyoruz, ama bunu yazılı olarak hiçbir yerde göremiyoruz.
- Çok iyi yabancı dil öğrenmek için bir öğretmene ihtiyacımız var, kendi kendinize öğrenemezsiniz (Brindley 1994).

Brindley'e (1994) göre, çocuklar için öğrenme kalıp bir bilgiyi edinmektir. Bu bilgiyi öğretmen bilir, ama çocuklar bilmez. Bu bilgiyi çocuğa anlatım, yazma veya örnekler yoluyla aktarması gereken kişi öğretmendir. Öğretmen sınıfta yapacağı çalışmalar hakkında çocuklara bilgi sunmalı ve mümkün olduğu kadar tüm çocukların beklentilerine cevap verebilmelidir. Yoksa öğretmen ve çocuk arasında güvensizlik olaşabilir (Richards ve Lockhart 1994).

Wenden (2001), yabancı dil öğrenme inancının yabancı dil öğrenmede önemli olduğunu belirterek, çocukların sınıfa farklı tutum, deneyim, beklenti, inanç ve öğrenme stratejileri getirdiklerini vurgulamaktadır (Benson 2001, Oxford 1992). Öğretmenin çocuklar hakkında bilgi sahibi olmasının yabancı dil öğrenmede çocukların tutum, algı, inanç ve öğrenme getirilerinin etkili olduğunu bilmesinin önemi üzerinde durmaktadır.

Bununla birlikte çocuğun öğrenme stili ve yabancı dilin nasıl öğrenilmesi gerektiğine dair inancı, öğreneceği yeni bilgide nasıl bir strateji belirleyeceği konusunda da etkili olmaktadır. Benson ve Lor'a (1999) göre, yabancı dil öğretmenleri çocukların tutum ve davranışları konusunda etkili olmak isterlerse, inançlarının altında yatan nedeni belirlemek zorundadırlar. Bu noktada, inançları ister olumlu ister olumsuz olsun, çocukların düşüncelerini araştırmak önemlidir. İnancın öğretmenler tarafından anlaşılması, derslerin çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmasını sağlar. Çocuk inancının belirlenmesi yoluyla daha verimli öğrenme ortamları sağlanabilir. Bunun için yabancı dil öğretmenlerinin çocukların var olan inançlarını değerlendirmeleri gerekir. Anketler ve tartışmalar çocuğun inancını anlamada kullanılabilecek değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır.

Wenden (1998), gruplar halinde sözlü görüşmelerin de etkili olabileceğini belirtmektedir. Diğer taraftan, sesli düşünme ya da çocuk inancını ortaya çıkartabilecek uygun değerlendirme araçlarının hazırlanması da önem kazanmaktadır. Hem öğretmen hem de çocuğun bu konuda bilinçli olması, çocukların yabancı dil öğrenme inancında etkili olabilir. Çocuktaki yanlış inancın nedeni araştırılmalı, çocuklar kendi inanç, tutum ve değerleriyle uyumlu olmayan davranışlara yönlendirilmemeli, olumlu veriler değerlendirilerek var olan inanç pekiştirilmeli ve desteklenmelidir. Böyle bir deneyim sonucunda, çocuklar tutarsızlıkların daha çok farkına vararak inançlarını değiştirmeye çalışabilirler. Çocukta, yabancı dil öğrenmeye inancını olumlu yönde geliştirebilmek için alternatif yollar sunulmalıdır. Öğretmen sadece yanlış ve değersiz inançları ortadan kaldırmak yerine, çocuğun bunları daha doğru ve işe yarar olanlarla yer değiştirmesi için ortamlar sağlamalıdır. Yabancı dil öğrenme inancının sürekli olarak değiştirilmeye çalışılması, yeni tutumların, daha yüksek motivasyonun ve farklı davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu süreçte çocuk biliş ötesi yeteneğini geliştirir ve öğrenme deneyimini, daha özerk ve kendi kendini yönetebilen bir şekilde sürdürebilir (Öz 2005).

2.5.3 Yabancı dil öğrenme inancını etkileyen etmenler

Yabancı dil öğrenme inancını etkileyen etmenler arasında çocukların tutum ve inançlarını belirlemek önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil tutum ve inançlarının

belirlenmesinde çocukların kendilerini bilinçli bir şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Karşılıklı konuşma yoluyla, yabancı dil öğrenenlerden yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu ve inancı hakkında bilgi toplanabilir (Kajala 2003, Hosenfeld 2003). Bu bilgiyi toplama da sözlü yaklaşım önemli bir yer tutmaktadır (Kajala 2003).

Çocukların farklı ihtiyaç, inanç, öğrenme stratejisi, eğitim geçmişi olduğunu vurgulayan Bassano (1986) çocukların özelliklerini değiştirerek, farklı özellikleri çocuklara kabul ettirmeye çalıştırmanın olumsuz tepkilere yol açacağını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlere çocukların yabancı dile olan inançlarını belirleme konusunda şunları önermiştir.

- Çocukların geçmiş yabancı dil deneyimleri ile dil öğrenme hakkındaki düşünceleri konusunda bilgi elde etmelidir.
- Çocuklara güven vermelidir.
- Çocukların seviyesine uygun program hazırlamalı ve programı yavaş yavaş uygulamalıdır.
- Çocuklara başarı düzeylerini arttırabilecekleri yollar göstermelidir.
- Çocuklara farklı seçenekler sunmalıdır.
- Çocukların ilgi, istek ve amaçlarını dikkate almalıdır.

Dörnyei (2001) ise, çocukların hatalı varsayımlarını önlemek için, çocuklara öncelikle yabancı dil öğrenmenin doğasını anlamaları ve bu konuda başarı sağlayabilmek için mantıklı ölçütler belirlemelerini önermektedir. Yabancı dil öğrenmede çok farklı stratejiler olduğunu ve çocukların dil öğrenirken birden fazla stratejiye sahip olduklarını fark etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Dörnyei, çocukları başarıya götüren en önemli etmenin, çocuklara uygun yabancı dil öğrenme metodu ve tekniğini belirlemenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Little (2000) dil öğreniminde hem genel hem de özel geçmiş deneyimlerin etkili olduğunu belirterek başarısız bir öğrenme sürecinden geçen bir çocuğun yabancı dil öğrenme yeteneğinin kendisinde var olmadığını yabancı dil öğrenmede özel bir yeteneğe sahip olunması gerektiğini düşünebileceğini açıklar. Abraham ve Vann (1990)

inançların kişilik veya bilişsel durum gibi genel etmenlerden etkilendiğini, inançların öğrenmenin doğası ve çocuğun başarısında önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bunlara rağmen yabancı dil öğrenmede çocuğun inancının ne kadar etkili olduğu net olarak bilinmemektedir. Çocukların yabancı dil inançları üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalara da son yıllarda ara verildiği görülmektedir (Bernat 2004**).**

Rifkin (2000), üç yıllık araştırması sonucunda, çocuğun yabancı dil öğrenme inancını yabancı dilin anlatılış seviyesinin, çalışılan dilin doğasının ve eğitim alınan kurum çeşidinin etkilediğini, bunlardan daha da önemli olanın, kişilik gibi bireysel bir farklılıktan kaynaklandığını vurgulamıştır.

Çocuğun geçmiş yaşantısına bağlı olarak yabancı dil öğrenme inancını etkileyen bir başka faktör de kültürel farklılıklardır. Prudie ve arkadaşları (1996) Avustralyalı ve Japon çocuklar ile, Tumposky (1991), Sovyet ve Amerikalı çocuklarla yaptıkları araştırmaların sonucunda, çocukların geldikleri kültürlerin yabancı dil öğrenme inançları üzerinde motivasyon ve strateji seçiminin etkili olduğunu, ancak önceki deneyimlerin etkisinin kültürden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Çocuğun inancını belirleyen pek çok etmen bulunmaktadır. Cotterall'ın (1995) yaptığı çalışmada, çocuğun öğretmenden beklentilerinin öğrenme sürecinde çok etkili olduğunu öne sürmüştür. Öğretmenin daha baskın olduğu sınıflarda çocukların daha bağımlı, öğretmenin yol gösterici olduğu sınıflarda ise çocukların daha bağımsız olduğuna vurgu yapmıştır. Bununla birlikte dönüt almanın öğretmen yaklaşımıyla çocuğun ihtiyaçlarının birbirine uyumlu olmasının öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Her çocuğun kendine göre dersi nasıl kavrayacağı konusunda bir inancı bulunmakta ve bu inanç daha önceki öğrenim yaşantılarından kaynaklanmaktadır. Yeni bir bilgi edinmede de çocuklar kendi öğrenme stilleri veya dil öğrenmenin nasıl olacağına dair inançlarından kolay kolay vazgeçememektedir (Wenden 1999). Bunlardan dolayı çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı inanç ve tutumlarını değiştirebilmek için çocukların öğrenme ortamına aktif olarak katılması sağlanmalı, sınıf ortamında yenilik

ve değişikliklere yer verilmeli, çocuklara farklı materyaller sunulmalı ve materyalleri kullanabilmeleri için ortam yaratılmalı ve çocukların yabancı dile karşı tutum ve inançlarını fark etmeleri sağlanmalıdır (Morgan 1993).

2.6 Kaynak Özetleri

Bu bölümde çocukların yabancı dil başarılarına, yabancı dil öğrenme kaygılarına ve inançlarına ilişkin yapılan çalışmaların özetleri tarih sırasına göre sunulmuştur.

Halaçoğlu (1999) yaptığı çalışmada, Çukurova Üniversitesinde yabancı dil hazırlık sınıflarındaki, yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşleri araştırmıştır. Çalışmaya 268 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, Horwitz (1988) tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme inancı ölçeği kullanılmış ve veriler khi kare değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan yılsonu geçme notu başarılı ve başarısız olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Onwuegbuzie vd. (2000) Amerika'nın kuzey bölgesindeki bir üniversitenin farklı branşlarında okuyan yabancı dil öğrenme sürecindeki 258 sosyal bilimler öğrencisinin kaygılarını belirlemek amacıyla kaygı ölçekleri hazırlayıp bunların geçerlik güvenirlik uygulamalarını yapmışlardır. Buna göre girdi kaygı ölçeği başlangıç dönemindekilere, işlem kaygı ölçeği orta seviyedekilere, çıktı kaygı ölçeği ise ileri seviyedekilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyetle seviyeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde aralarında yıl farkı olanlarla kaygı seviyeleri arasında yapılan Kruskall Wallis testi sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır. Çıktı evresindeki yani en yüksek seviyedeki öğrencilerin kaygılarının en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sarıgül (2000), yabancı dil öğrenim sürecinde kaygının cinsiyete göre farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya Beykent Üniversitesinde farklı fakültelerde okuyan 177 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmada sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının çocukların yabancı dil yeterliliklerine etkisi ölçülmüştür. Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeğinin kullanıldığı bu

çalışmada, her iki kaygının yabancı dil yeterliği üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, kız ve erkeklerin yabancı dil kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, kızların sürekli kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Casado ve Dereshiwsky'nin (2001), Kuzey Arizona Üniversitesinde İspanyolca dersi alan öğrencilerin birinci ve ikinci dönem arasında yabancı dil kaygı seviyelerinin farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 114 birinci dönem, 169 ikinci dönem öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilmiş olan yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Veriler ANOVA testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında fark anlamlı çıkmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin dil öğrenme kaygılarının ikinci dönem çok az da olsa arttığı gözlenmiştir.

Dalkılıç'ın (2001) Dicle Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin yabancı dilde okuma, yazma, konuşma puanlarıyla, yabancı dil kaygı düzeylerini karşılaştırmak ve yabancı dil öğrenme kaygısının cinsiyetlere göre farklı olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeğini kullanmıştır. Veriler t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonunda yabancı dilde farklı beceriler arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ve yüksek kaygı düzeyine sahip çocukların derslere katılmadıkları, derslerde gönüllü olarak söz almadıkları saptanmıştır.

Wörde (2003) yaptığı çalışmada, bir Suudi Arabistan üniversitesinde okuyan 185 kız öğrencinin yabancı dil kaygı düzeyleri ve yılsonu başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Bunun dışında öğrencilerle yüzyüze görüşmelerde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 73'ünün kaygılı, % 34'ünün yüksek kaygılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf içi aktivitelerinden en çok konuşma ve

dinleme aktiviteleri sırasında kaygı yaşadıklarını saptamıştır. Öğrencilerin akademik başarılarıyla kaygıları arasında negatif bir ilişki olduğu da bulunmuştur.

Bekleyen (2004) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimindeki 115 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğretmen ve arkadaş davranışlarının çocukların yabancı dil kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, yabancı dil kaygısını ölçmek için Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca farklı kaygı seviyelerine sahip öğrenciler üzerinde öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarının etkisini belirlemek amacıyla yüzyüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler khi kare değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen ve arkadaşlarının çocuğa karşı olumsuz tutumlarının öğrencilerde kaygı düzeyini arttırdığı belirlenmiştir.

Salim (2004) İsrail'de yaptığı çalışmada; çocukların yabancı dil kaygı düzeylerinin İngilizce derslerindeki yazma, konuşma ve telafuz başarılarına etkisini ve öğretmenlerin tutumuna ve cinsiyete göre yabancı dil kaygı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelemek amaçlanmıştır. Araştırma yedinci sınıfa devam eden 67 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada çocukların yabancı dil kaygı düzeylerini belirlemek için Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Veriler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve sheffe testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yabancı dil kaygı düzeylerinin yazma, konuşma ve telafuz başarılarıyla anlamlı negatif bir ilişkiye sahip olduğu elde edilmiştir. Cinsiyet açısından, kızların erkek çocuklardan anlamlı biçimde daha yüksek kaygıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Cesaretlendirici ve anlayışlı öğretmen tutumunun daha az düzeyde kaygıya yol açtığı saptanmıştır.

Elkhafifi (2005) yabancı dil olarak Arapça öğrenen 233 çocuğun yabancı dil öğrenmede dinleme kaygısının başarıları üzerine etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Saito ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilmiş olan yabancı dil okuma kaygı ölçeği ile Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Çocukların final notlarıyla dinleme sınav notları karşılaştırılmış sonunda çocukların Arapça öğrenme

kaygı düzeylerinin Arapça dersi final notları ve dinleme sınavı notlarıyla negatif bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur.

Ay (2007) yaptığı çalışmada, 2005-2006 öğretim yılında bir vakıf özel ilköğretim okulunda okumakta olan, anasınıfından sekizinci sınıfa kadar toplam 484 çocuğun yabancı dil kaygı düzeylerinin temel dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilmiş, istatistik çözümlemelerde istatistiksel anlamlılık sınırı olarak $p < 0.05$ kabul edilmiş ve elde edilen bulgular bu anlamlılık sınırına göre yorumlanmıştır. Çocukların yaşadıkları yabancı dil kaygısının, başlangıç düzeylerinde dinleme ve okuma becerilerinde, düzeyleri ilerledikçe konuşma ve yazma becerilerinde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Batumlu ve Erden (2007) tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller yüksek okulu temel İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan farklı kur seviyelerindeki 150 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, yabancı dil öğrenme kaygısının yabancı dildeki yeterlilik düzeyine etkisi ve cinsiyete göre farklı olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen olan yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Pearson korelasyon analizi, t-testi ve ANOVA istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonunda, dildeki yeterlik düzeyi ve cinsiyetin anlamlı değişkenler olmadıkları, başarı ile kaygı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Öner ve Gedikoğlu (2007) 2004-2005 öğretim yılında 142 erkek, 151 kız çocukla yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında yürüttükleri ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya, rastgele seçilen 293 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen likert tipi yabancı dil kaygı ölçeği kullanılmış, veriler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testleri ile analiz edilmiştir. Çocukların, anne ve baba öğrenim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun

oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Çeçen'in (2007) İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin Hazırlık sınıflarında ileri düzey yabancı dil öğrenen 115 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, çocukların yabancı dilde yazma kaygılarının azaltılmasında ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde portfolyo tutmanın etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada Cheng (2004) tarafından geliştirilmiş olan ikinci dil yazma kaygı envanteri kullanılmış ve çalışma sonunda portfolyo tutmanın yazma kaygısını azaltan bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hanbay (2009), ikinci yabancı dili Almanca olan, onuncu sınıfa devam eden 204 Anadolu lisesi öğrencisiyle yaptığı çalışmada, çocukların lisede seçtikleri alanın (TM, MF, TS, YD) cinsiyetlerinin ve aile gelir düzeylerinin Almanca dersine ilişkin tutumlara etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Hanbay'ın geliştirdiği Almanca dersine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler bağımsız gruplar t-testi kullanılarak çözümlenmiş ve sonuçta, kız öğrencilerin Almancaya olan ilgi, merak, istek ve bu dili sevme puanları erkek öğrencilerden daha yüksek çıkarken, çocukların seçtikleri alanların ve aile gelir düzeyleri puanları açısından herhangi bir puan farkı görülmemiştir.

Rieger (2009) yaptığı çalışmada, Horwitz'in (1988) geliştirdiği yabancı dil öğrenme inancı envanterinin Macarcaya uyarlamasını yapmak, yabancı dil öğrenme inancının cinsiyete göre farklı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 109 İngilizce ve Almanca bölümlerinde okuyan Macar çocuk üzerinde yürütülmüştür. Veriler t-testi değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Sonuçta kızlarla erkekler arasında yabancı dil öğrenme inancı açısından kızlar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Aydın (2010) 18-26 yaş arasında, Atatürk Üniversitesinde okuyan 81 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada, ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı da yaş, cinsiyet, öğrenim türü, mezun olunan lise türü, daha önce hazırlık okuyup okumadığı ve ÖSS puanının etkili olup olmadığını incelemiştir. Doff ve Jones (2003) tarafından

hazırlanmış olan yıl içinde okutulan ders kitabına uygun düzeydeki dört farklı gelişim ve başarı testi çocukların başarılarını ve gelişimlerini ölçmek için kullanılmıştır. Elde edilen veriler t-testi değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda başarının kız çocuklar, normal öğretimdeki katılımcılar, yabancı dil ağırlıklı liseden mezunlar, hazırlık sınıfı okuyanlar lehine geliştiği saptanmıştır. Yaş ve ÖSS puanını başarıya bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Çakan (2010), 258 sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmasında Fransızcayı ikinci dil olarak öğrenen çocukların başarıları ile bilişsel stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada Witkin ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilen grup saklı figürler testi ile öğrencilerin bilişsel stilleri, bir Fransızca yeterlik testi ile başarıları saptanmıştır. Analizler tek yönlü ANOVA testi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, cinsiyet açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleşen bu çalışma tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezindeki Anadolu liselerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya Ankara il merkezindeki Anadolu Liselerinden zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan birer Anadolu Lisesi dahil edilmiştir. Bu liselerin dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfına devam eden, gönüllü öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Anadolu Liselerinin belirlenmesinde 2007 yılı ortaöğretim kurumları sınavı (OKS) tercih yükseltme taban ve tavan puanları esas alınmıştır. Ankara'da Fransızca eğitim veren tek Anadolu Lisesi Altındağ ilçesinde bulunmaktadır. Bu lisenin 2007 yılı tercih yükseltme taban puanı 358,450 ve tavan puanı 365,795'dir. Almanca ve İngilizce yabancı dil eğitimi veren Anadolu Liselerinin seçiminde bu puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Almanca ve İngilizce eğitim veren Anadolu Liseleri Çankaya ilçesinden belirlenmiştir. Bu liselere

2007 yılı tercih yükseltme taban puanları 361,257 ile 360,261ve tavan puanları 386,792 ile 378,299'dur (EK1).

Araştırma için gerekli olan izinler Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Anadolu liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca olan 181 öğrenci, zorunlu yabancı dili Fransızca olan 166 öğrenci ve zorunlu yabancı dili İngilizce olan 188 öğrenci olmak üzere, toplam gönüllü 535 öğrenci bu araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya ait veriler, 2008-2009 eğitim öğretim yılının birinci dönemi başında, ilk sekiz haftası içinde toplanmış ve çocuğun başarısına ait veriler, çocukların birinci dönem sonu karne not ortalamalarından elde edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocuklara ait özellikler Çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların özelliklerine ait dağılımlar

ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ		**Almanca n=181**		**Fransızca n=166**		**İngilizce n=188**		**Toplam n=535**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Sınıf	9.Sınıf	53	29,3	57	34,3	49	26,1	159	29,7
	10.Sınıf	36	19,9	21	12,7	44	23,4	101	18,9
	11.Sınıf	39	21,5	48	28,9	45	23,9	132	24,7
	12.Sınıf	53	29,3	40	24,1	50	26,6	143	26,7
Cinsiyet	Erkek	93	51,4	68	41,0	90	47,9	251	46,9
	Kız	88	48,6	98	59,0	98	52,1	284	53,1
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	32	17,7	25	15,1	29	15,4	86	16,1
	Bir Kardeş	108	59,7	81	48,8	108	57,4	297	55,5
	İki Kardeş	31	17,1	41	24,7	38	20,2	110	20,6
	Üç Kardeş ve üstü	10	5,5	19	11,4	13	6,9	42	7,9

Çizelge 3.1'e göre, çocukların % 53,1'inin kız, % 29,7'sinin dokuzuncu sınıf, % 55,5'inin bir kardeşi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerine ait özellikler Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen çocukların ailelerinin özelliklerine ait dağılımlar

AİLENİN ÖZELLİKLERİ		Almanca n=181		Fransızca n=166		İngilizce n=188		Toplam n=535	
		n	%	n	%	n	%	N	%
Anne Öğrenim	İlkokul ve altı	38	21,0	50	30,1	32	17,0	120	22,4
	Orta dereceli okul	64	35,4	62	37,3	74	39,4	200	37,4
	Üniversite/yüksekokul	77	42,5	54	32,5	81	43,1	212	39,6
	Cevapsız	2	1,1	0	0,0	1	0,5	3	0,6
Baba Öğrenim	İlkokul ve altı	18	9,9	30	18,1	14	7,4	62	11,6
	Orta dereceli okul	54	29,8	49	29,5	49	26,1	152	28,4
	Üniversite/yüksekokul	106	58,6	83	50,0	122	64,9	311	58,1
	Cevapsız	3	1,7	4	2,4	3	1,6	10	1,9
Anne Çalışma Durumu	Memur-İşçi-Serbest	73	40,3	47	28,3	72	38,3	192	35,9
	Emekli	19	10,5	18	10,8	23	12,2	60	11,2
	Çalışmıyor	88	48,6	98	59,0	90	47,9	276	51,6
	Cevapsız	1	0,6	3	1,8	3	1,6	7	1,3
Baba Çalışma Durumu	Memur	53	29,3	56	33,7	80	42,6	189	35,3
	İşçi	15	8,3	26	15,7	19	10,1	60	11,2
	Serbest	69	38,1	55	33,1	56	29,8	180	33,6
	Emekli	37	20,4	23	13,9	26	13,8	86	16,1
	Çalışmıyor	3	1,7	1	0,6	2	1,1	6	1,1
	Cevapsız	4	2,2	5	3,0	5	2,7	14	2,6
Gelir Durumu	1000 TL veya aşağısı	23	12,7	23	13,9	26	13,8	72	13,5
	1000- 2000 TL	78	43,1	78	47,0	87	46,3	243	45,4
	3000 TL ve yukarısı	64	35,4	54	32,5	66	35,1	184	34,4
	Cevapsız	16	8,8	11	6,6	9	4,8	36	6,7

Çizelge 3.2'ye göre araştırmaya dahil edilen çocukların annelerinin % 39,8'inin, babalarının % 58,1'inin üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu, annelerinin % 51,6'sının çalışmadığı, babalarının % 35.3'ünün memur olduğu ve ailelerin % 45,4'ünün aylık gelir durumunun 1000-2000 lira arası olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dile ilişkin özellikleri Çizelge 3.3'de verilmiştir.

Çizelge 3.3 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dile ilişkin özelliklerine ait dağılımlar

YABANCI DİLE İLİŞKİN ÖZELLİKLER		Almanca n=181		Fransızca n=166		İngilizce n=188		Toplam n=535	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Ailede yabancı dil bilen birey	Evet	67	37,0	42	25,3	80	42,6	189	35,3
	Hayır	114	63,0	124	74,7	108	57,4	346	64,7
Ailede yabancı dil bilen birey sayısı	1 Kişi	54	80,6	33	78,6	68	85,0	155	82,0
	2-3 Kişi	13	19,4	9	21,4	12	15,0	34	18,0
Ailede yabancı dil bilen bireyin dersle ilgili yardımı	Hiç	13	19,4	6	14,3	22	27,5	41	21,7
	Ara sıra	32	47,8	16	38,1	25	31,3	73	38,6
	Sık sık	17	25,4	15	35,7	30	37,5	62	32,8
	Ödevlerime ya da sınavdan önce	5	7,5	5	11,9	3	3,8	13	6,8
Şu anda zorunlu alınan yabancı dille ilgili kursa gitme	Evet	14	7,7	12	7,2	8	4,3	34	6,4
	Hayır	167	92,3	154	92,8	180	95,7	501	93,6

Çizelge 3.3'e göre, çocukların % 35,3'ünün ailelerinde yabancı dil bilen birey olduğu ve % 82,0'sinin ailesinde sadece bir kişinin yabancı dil bildiği gözlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çocukların % 38,6'sının ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse ara sıra yardım ettiği, % 6,4'ünün öğrendikleri yabancı dil ile ilgili özel bir kursa gittikleri saptanmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk hakkındaki bazı demografik bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 'Genel Bilgi Formu', öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemek amacıyla 'Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği' (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) ve yabancı dil öğrenmeye karşı inançlarını belirlemek

amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan 'Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Envanteri' (Beliefs About Language Learning Inventory) kullanılmıştır.

3.3.1 Genel bilgi formu

Genel Bilgi Formu'nda araştırmaya dahil edilen çocukların devam ettikleri sınıf, cinsiyetleri, kardeş sayıları, anne baba öğrenimi, anne baba çalışma durumu, ailenin gelir durumu, ailede yabancı dil bilen bireyin olup olmadığı, ailede yabancı dil bilenlerin sayısı, ailede yabancı dil bilen bireylerin yabancı dil dersinde yardım durumu ve çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili bir dil kursuna gidip gitmedikleri konusunda sorular bulunmaktadır (EK 2).

3.3.2 Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği

Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş 32 maddeden oluşan bir ölçektir (EK 3).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği pek çok araştırmacı tarafından 'geçerli' ve 'güvenilir' bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (Aida 1994, Horwitz 1986, Price 1991). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, aynı zamanda Sarıgül'ün (2000) aktardığına göre, ölçeği geliştiren Horwitz tarafından yapılmıştır. 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlığı 0.93 ve sekiz hafta sonundaki tekrar test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, p= 0.001 bulunmuştur.

Aida da (1994), yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğini Japonca öğrenen çocuklar üzerinde uygulamış ve geçerlik güvenirliği İngilizce dışındaki dillere uyarlandığında da son derece olumlu bulunmuştur. Aida, bu ölçeğin batı dillerinden biri olmayan bir dilde de kaygıyı ölçmek için güvenilir bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeğinin Türk çocuklarına yönelik geçerlik çalışması Aydın (1999) tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda, önce maddeler Türkçe'ye çevrilmiş, ardından iki Amerikalı iki dilli öğretmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki öğretmenin çevirisi orijinal İngilizce ölçekle karşılaştırılmış, üzerinde anlaşılmayan Türkçe ifadeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması ise farklı bir çalışma grubunda Batumlu (2006), tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin Türkçe formu Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan 150 öğrenciye uygulanmış ve iç tutarlılık güvenirlik Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Farklı çalışma sonuçlarında geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek 'hiçbir zaman (1 puan)', 'nadiren (2 puan)', 'bazen (3 puan)', 'sıklıkla (4 puan)' ve 'her zaman (5 puan)' olarak değerlendirilen beşli likert işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçekte yer alan 5. madde olumlu ifadeden oluşmakta ve 'hiçbir zaman (5 puan)', 'nadiren (4 puan)', 'bazen (3 puan)', 'sıklıkla (2 puan)' ve 'her zaman (1 puan)' olarak ters yönde işaretlenmeyi gerektirmektedir. Ölçekte 'Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum', 'Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum', 'Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum' gibi olumsuz maddeler yer alırken, 5. madde 'Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim' gibi olumlu bir ifadeyi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 32 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil öğrenme kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğine ait güvenirlik testi: Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği'nin geçerlik analizleri Aydın (1999) tarafından yapıldığı için bu çalışmada geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ölçek Ankara ili sınırında çalışmaya dahil edilen Anadolu Lisesinde okuyan 535 çocuğa ait sonuçlar değerlendirildiğinde bu çalışma için, ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alpha 0.90 olarak bulunmuştur.

Uygulamada elde edilen veriler kullanılarak testin genel olarak güvenirliğini belirleyebilmek için, ölçekteki maddeler için madde-toplam puan korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Madde-toplam puan güvenirliği; ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamakta, madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçekte kalabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk 2004). Bu yüzden 32 maddeden oluşan yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde toplam korelasyonlarına ve Cronbach alfa katsayılarına bakılmıştır.

Cronbach alfa güvenirliği; aynı zamanda elde edilen ölçek puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir. Ölçek maddelerine verilecek puanların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılmaktadır. Ölçeklerde hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk 2004).

Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları Çizelge 3.4'te yer almaktadır.

Çizelge 3.4 Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları

Madde toplam istatistikleri				
	Madde çıkartıldığında Ölçek Ortalaması	**Madde çıkartıldığında Ölçek Varyansı**	**Madde Toplam Korelasyonu**	**Madde çıkartıldığında Cronbach's Alpha**
Madde 1	112,3	508,2	0,713	0,937
Madde 2	112,0	505,2	0,678	0,937
Madde 3	111,6	502,3	0,719	0,937
Madde 4	111,6	507,5	0,629	0,938
Madde 5	112,8	523,4	0,264	0,942
Madde 6	111,6	526,7	0,329	0,940
Madde 7	112,0	507,3	0,647	0,938
Madde 8	112,1	500,4	0,725	0,937
Madde 9	112,1	500,4	0,737	0,937
Madde 10	112,3	505,0	0,615	0,938
Madde 11	112,6	514,4	0,480	0,939
Madde 12	111,5	510,3	0,641	0,938
Madde 13	111,7	522,9	0,331	0,941
Madde 14	112,1	530,4	0,204	0,942
Madde 15	111,7	511,4	0,575	0,938
Madde 16	111,3	511,7	0,625	0,938
Madde 17	111,6	514,3	0,467	0,939
Madde 18	111,7	505,0	0,684	0,937
Madde 19	112,2	529,0	0,207	0,942
Madde 20	111,7	501,2	0,731	0,937
Madde 21	111,4	514,6	0,511	0,939
Madde 22	112,1	523,3	0,302	0,941
Madde 23	111,7	501,6	0,721	0,937
Madde 24	111,5	505,0	0,738	0,937
Madde 25	111,1	520,3	0,527	0,939
Madde 26	111,3	512,8	0,597	0,938
Madde 27	111,3	505,7	0,717	0,937
Madde 28	111,5	510,2	0,618	0,938
Madde 29	111,9	505,2	0,651	0,937
Madde 30	111,1	515,3	0,563	0,938
Madde 31	111,5	520,4	0,440	0,940
Madde 32	111,7	504,3	0,700	0,937

Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları incelendiğinde, güvenirlik katsayısının testin tümü için Cronbach alpha (.90) ve madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarında da yaygın olarak 0,2 ve üstünün de yeterli olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk 2004). Ölçeğe ait madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,2 değerinin altına düşen bir değerin olmadığı, dolayısıyla maddelerin ölçeği iyi temsil ettiği görülmektedir. Madde analizi sonucunda, testteki değerlendirme ölçütlerinin çoğunluğunun madde toplam korelasyonu ve alfa değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3 Yabancı dil öğrenme inancı envanteri

Yabancı dil öğrenme inancı envanteri (Beliefs About Language Learning Inventory), öğrencilerin dil öğrenme konusundaki farklı fikirlerini değerlendirmek amacıyla Horwitz (1988) tarafından geliştirilmiştir.

Envanter bireylerin yapmaktan hoşlandıkları ya da pek çok seçenek arasından öncelikle yeğledikleri etkinlikleri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. İlgi envanterleri, işe yönelik olabileceği gibi, boş zaman etkinliklerine yönelik de olabilir. İlgi envanterlerini oluştururken, envanterin özelliğine bağlı olarak, içerik ya da yapı geçerliği çalışması gerekebilir. Güvenirlikle ilgili olarak ise, ölçme-tekrar ölçme güvenirliğinin ve eşdeğerli ölçüm güvenirliğinin, gerekli durumlarda ise değerlendiriciler arası güvenirliğin incelenmesi önerilmektedir (Kırcaali-İftar 1999).

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin, yabancı dil öğrencileri, ikinci dil öğrencileri ve öğretmenler için üç versiyonu bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin yabancı dil öğrencileri için geliştirilmiş olan formu kullanılmıştır (EK 4.a).

Horwitz'e (1988) göre, yabancı dil öğrenme inancı envanteri sorularının tam doğru ve yanlış sorular olması gerekmemektedir. Bu yüzden bu envanterin belli bir skoru bulunmamaktadır. Envanterde geçen bir maddede çocukların yetişkinlere göre daha iyi dil öğrendiğini savunan yaygın bir inanış vardır. Çocukların bu konuda büyüklere göre

daha üstün olmalarının "doğru" veya gerçek bir inanış olup olmaması önemli değildir. Bu envanter daha çok öğrenciler arasında böyle bir inancın boyutuna ve onun dil öğrenme ve öğretme için sonuçlarına hitap etmektedir. Bu yüzden öğrenci düşüncelerini doğru ya da yanlış olarak sınıflandırmak yerine, yabancı dil öğrenme inancını tanımlamayı ve bu inancın öğrenen kişinin beklentileri ve stratejileri üzerine olan etkisini tartışmanın uygun olacağına inanılmaktadır.

Envanter, öğrencilerin dil öğrenmeye olan inançlarını beş alt boyutta değerlendiren 34 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; yabancı dil öğrenme zorluğu, yabancı dil öğrenmeye yatkınlık, yabancı dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim stratejileri ve motivasyon ile ilgili görüşlerdir. Maddelerin kategorize edilmesindeki amaç cevapları kıyaslamada kolaylık yaratmaktır.

Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelere 'Kesinlikle katılıyorum (5 puan)', 'katılıyorum (4 puan)', 'fikrim yok (3 puan)', 'katılmıyorum (2 puan)', 'kesinlikle katılmıyorum (1 puan)' seçeneklerinden kendilerine uygun olanı belirlemeleri istenmektedir. Ölçekte yer alan 5.madde 'Öğrendiğim yabancı dilin yapısı Türkçenin yapısından daha zordur', 9. madde 'Yabancı dilde bir şeyi tam anlamıyla doğru telafuz edene kadar hiçbir şey söylememek gerekir',18.madde 'Başka insanların önünde yabancı dilde konuşmak beni tedirgin ediyor',19.madde 'Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirse daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur' ve 29. Madde 'Matematik ve fen derslerinde iyi olanlar yabancı dilde pek iyi değillerdir' olumsuz ifadelerden oluşmakta ve 'Kesinlikle katılıyorum (1 puan)', 'katılıyorum (2 puan)', 'fikrim yok (3 puan)', 'katılmıyorum (4 puan)', 'kesinlikle katılmıyorum (5 puan)' olarak ters yönde işaretlenmeyi gerektirmektedir.

Envanterin orijinalinde dil öğrenme zorluğu ile ilgili maddeler (3,4,6,14,24,28) şu şekilde sıralanmaktadır (EK 4.a);

3. Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.
4. Öğrendiğim yabancı dil ;
(çok zor, zor, orta zorlukta, kolay, çok kolay)

6. Yabancı dili eninde sonunda öğreneceğime inanıyorum.
14. Eğer bir kişi yabancı dili öğrenmek için günde bir saatini ayırırsa akıcı bir şekilde yabancı dil konuşması ne kadar vakit alır?
(1 yıldan az, 1-2 yıl, 3-5 yıl, 5-10 yıl, Günde 1 saatte yabancı dil öğrenilmez)
24. Yabancı dili konuşmak, anlamaktan daha kolaydır.
28. Yabancı dili okumak ve yazmak, onu konuşup anlamaktan daha kolaydır.

Bu boyuttaki maddeler genel yabancı dil öğrenmenin zorluğu ve öğrencilerin dile özgü yaşadıkları zorluklarla ilgilidir. 24 ve 28. maddeler farklı dil becerilerinin göreceli zorluğunu ölçmekte ve 6. madde ise başarı için öğrencilerin beklentilerini araştırmaktadır (Horwitz 1983).

Envanterin orijinalinde dil öğrenme yatkınlığı ile ilgili maddeler (1, 2, 10, 15, 22, 29, 32, 33, 34) şu şekilde sıralanmaktadır (EK 4.a);

1. Çocuklar büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler.
2. Bazı insanlar yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.
10. Bir yabancı dil bilen bir kişinin bir başka yabancı dil öğrenmesi daha kolaydır.
15. Ben yabancı dil öğrenmeye yatkınım.
22. Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır.
29. Matematik ve fen derslerinde iyi olanlar yabancı dilde pek iyi değillerdir
32. Birden fazla dil konuşabilen insanlar çok akıllıdırlar.
33. Türkler yabancı dil öğrenmede başarılıdır.
34. Herkes yabancı bir dil öğrenebilir.

Envanterin yabancı dil öğrenme yatkınlığı boyutundaki maddeler, dil öğrenimi için özel yeteneklerin varlığı ve başarılı ve başarısız dil öğrencilerinin özellikleri konusundaki inançları ile ilgilidir. Bu yüzden bu maddeler dil öğrenmedeki başarılar için bireysel potansiyelle daha çok ilgilidir. Yabancı dile yatkınlık kavramı, dil öğrenmede olumsuz bir bakış açısı olabilir. Bir öğrencinin bazı insanların ikinci bir dil öğrenmeye yeteneği olmadığı, en azından az yeteneği olduğu düşüncesi kendi yetenekleri konusunda olumsuz beklentilere neden olabilir. Kişisel olarak dil öğrenmek için gerekli olan

yeteneğin eksik olduğunu düşünenler belki de dil öğrenen kişiler olarak kendi yeteneklerinden şüphe duymakta ve dil öğrenmede kendilerinin zayıf olduğunu düşünebilirler.

Envanterin orijinalinde dil öğrenmenin doğası ile ilgili maddeler (5, 8, 11, 16, 25 ve 26) şu şekilde sıralanmaktadır (EK 4.a);

5. Öğrendiğim yabancı dilin yapısı Türkçenin yapısından daha zordur.

8. Yabancı dil konuşabilmek için o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü bilmek çok önemlidir.

11.Yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir.

16. Yabancı dil öğrenmek aslında çok kelime öğrenmektir.

20. Yabancı dil öğrenmek aslında bir çok dilbilgisi kuralı ezberlemekten ibarettir.

25.Yabancı dil öğrenmek diğer derslerden daha farklıdır.

26. Yabancı dil öğrenmek Türkçe'den çeviri yapmaktır.

Dil öğrenmenin doğasın alt boyutundaki 8. ve 11. madde dil başarısında kültürel temas ve dilde derinleşme ile ilgilidir. 25. madde öğrencinin dil öğrenmeyi diğer öğrenme türlerinden farklı görüp görmediğini belirlerken, 16., 20. ve 26. maddeler dil öğrenme işinde öğrencinin dile odaklanma anlayışını ölçmektedir. 5. madde ise öğrencinin yabancı dil ile hedef dil arasındaki yapısal farklılıkları kavramasına yöneliktir.

Envanterin orijinalinde öğrenme ve iletişim stratejileri ile ilgili maddeler (7., 9., 12., 13., 17., 18., 19. ve 21.) şu şekilde sıralanmaktadır (EK 4.a);

Envanterde şu şekilde sıralanabilir.

7. Yabancı dili iyi bir aksanla konuşmak önemlidir.

9. Yabancı dilde bir şeyi tam anlamıyla doğru telafuz edene kadar hiçbir şey söylememek gerekir.

12. Benim öğrenmeye çalıştığım yabancı dilde birinin konuştuğunu duysam, konuşma pratiği yapmak için doğruca ona giderdim.

13. Yabancı dilde bir kelimenin anlamını bilmiyorsan anlamı tahmin etmekte bir sakınca yoktur.

17. Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.
18. Başka insanların önünde yabancı dilde konuşmak beni tedirgin ediyor.
19. Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirse daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur.
21. Yabancı dil laboratuarında pratik yapmak önemlidir.

Öğrenme ve iletişim stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlemesini sağlayan teknikleri içerir. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu stratejiler aynı zamanda çocuğun güdülenmesini ve öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlar (Wittrock 1986). Öğrenme ve iletişim stratejileri alt boyutundaki 17. ve 21. maddeler öğrenme, diğerleri ise iletişim stratejileri ile ilgilidir. Envanterdeki 17. ve 21. maddeler dersi tekrarın, hedef dilde konuşmanın ve işitsel teknikler kullanmanın dil öğreniminde önemini vurgulamaktadır. İletişim stratejisi eğitimde çocuğun öğretmenini ya da öğretmenin çocuğu anlamasıdır. (Kızıltepe 2004). İletişim stratejileriyle ilgili 7., 9. ve 19. maddeler sözlü dil kullanımında telafuzun ve aksanın önemini vurgulamaktadır.

Envanterde motivasyon ile ilgili maddeler (23., 27., 30. ve 31) şu şekilde sıralanmaktadır (EK 4.a);

23. Yabancı dili çok iyi konuşmayı öğrenirsem onu kullanabileceğim birçok fırsatım olacaktır.
27. Yabancı dili iyi konuşmayı öğrenebilirsem, bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır.
30. Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir.
31. Yabancı dil konuşan insanları daha yakından tanıyabilmek için bu dili öğrenmek istiyorum.

Motivasyon alt boyutunda öğrencilerin kendi hedef dillerini öğrenmeyle ilgili istek ve fırsatları tartışılmaktadır. Motive olma, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, motivasyon ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir (Seifert 1991). Motivasyon bireye amaçları doğrultusunda hareket etmesi için enerji verir ve harekete

geçirir. Bu nedenle çocukların öğrenme sürecinin başında öğrenmeye karşı güdülenmeleri büyük önem taşır (Erden ve Akman 2004).

Yabancı dil öğrenme inancı envanteri'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması; Yabancı dil öğrenme inancı ölçeği Amerikalı Dilbilimci Elaine Horwitz tarafından 1986 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilmiş bu ölçeği çalışmada kullanabilmek için Horwitz'den e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Ölçme araçlarının başka bir dile çevrilmesi, o aracın doğasını değiştirmekte, bu değişim kavramlaştırma ve dilsel farklılıklardan ileri gelmektedir. Farklılıkların en aza indirilebilmesi için aracın maddelerinin titizlikle incelenmesi, dil ve alan uzmanları tarafından kontrol edilmesi, uyarlamanın temel işlemlerini oluşturmaktadır (Öner 1996, Güven 1999).

Anastasi (1988) ve Cronbach'a (1990) göre, kültürden bağımsız bir ölçek geliştirmek mümkün değildir. Toplum içinde gösterilen tüm davranışlar, kültürel etmenler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle, ölçme araçlarıyla belirlenen davranışları da kültürün ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Geliştirilmiş ölçekler de kendi kültürlerine özgü özellikler doğrultusunda oluşturularak kullanılmaktadır. Bir ölçeği başka bir kültürde uygulayabilmek için, farklı kültürlerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Erdoğdu'ya (2006) göre, bir ölçeğin farklı dil ve ülkeye göre uyarlanma çalışması üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar;

- Maddelerin orijinal dilden hedef dile çevrilmesi,
- Çevirinin değerlendirilmesi, deneme formunun geliştirilmesi ve orijinal form ile deneme formundaki maddelerin eşdeğerliliğinin sağlanması,
- Uyarlanan formun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirilmesidir.

Bu doğrultuda Yabancı Dil Öğrenme İnanç Envanteri'nin (Beliefs About Language Learning Inventory) Türkçeye uyarlama çalışmaları şu şekilde gerçekleşmiştir.

Birinci aşamada; Yabancı Dil Öğrenme İnancı Envanteri'nin (Beliefs about Language Learning Inventory) Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle envanter, İngilizce dil uzmanları (2 uzman) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra çeviriler her iki dile hakim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri çevir tekniği ile tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizceye hakim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen envanter Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İkinci aşamada; Türkçeye çevirisi yapılan envanterde yer alan uygulama yönergesinin ve değerlendirme ölçütlerinin *kapsam geçerliği* ve Türk eğitim ve öğretim sistemine uygunluğu için Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi'nden sekiz ayrı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Türkçeye çevrilmiş 'Yabancı Dil Öğrenme İnancı Envanteri', her biri alanında en az 10 yıl deneyimli olan Gazi Üniversitesi'nden bir İngilizce, bir Fransızca öğretim üyesine, Trakya Üniversitesi'nden bir İngilizce, bir Almanca öğretim üyesine, Akdeniz Üniversitesi'nden bir İngilizce öğretim üyesine, Hacettepe ve Ankara Üniversitesinden Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında çalışan üç öğretim üyesine uzman görüşü için sunulmuştur. Uzmanlardan envanterde geçen tümcelerin anlaşılırlığı ve Türk eğitim sistemine uygunluğu bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinden 'uygun', 'uygun değil', 'yapılan değişiklikler doğrultusunda uygun' şeklinde değerlendirmeleri ve envanterde yer alan maddelerin geliştirmeye yönelik öneriler sunmaları istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra her bir madde için uzmanların görüşleri tek bir formda birleştirilerek değerlendirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Envanterde yer alan uygulama yönergesi ve değerlendirme ölçütlerinin; envanterin ölçmeyi amaçladığı içeriğin tanımlanmış evrenini veya belirli alanlarını dengeli olarak temsil etme derecesini, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup

olmadığını belirlemek (Büyüköztürk 2004, McLoughlin ve Lewis 2005) amacıyla, uzman görüşü formlarının analizi yapılmıştır.

Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, 34 maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, ortalama>1 ve ss≤1 olduğu durumlarda maddelerin ölçekte kalması gerektiğine karar verilmiştir.

Üçüncü aşamada; kapsam geçerliği sonrasında, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Ankara İlindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Anadolu Liselerinin listesi temin edilmiştir. Envanterin ayırt edicilik kanıtlarını, geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla farklı yabancı dillerde zorunlu eğitim veren okullar belirlenmiştir. Ankara ilinde sadece bir Anadolu Lisesinde zorunlu yabancı dilin Fransızca olması nedeniyle bu lise araştırmaya dahil edilmiş, zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan iki Anadolu Lisesi de araştırmaya dahil edilmiştir. Zorunlu yabancı dili Fransızca olan Anadolu Lisesinin 2007 yılı OKS taban ve taban puanları diğer okulların seçiminde esas alınmıştır. Belirlenen okullarda 'Yabancı Dil Öğrenme İnancı Envanteri'nin' uygulanabilmesi için Ankara Valiliğinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmıştır.

Dördüncü aşamada; yapı-kavram geçerliği (construct validity) gerçekleştirilmiştir. Envanterin ölçülmek istenen davranış bağlamında ölçebilme derecesini belirleyebilmek (Büyüköztürk 2004, McLoughlin ve Lewis 2005) amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu Liseleri arasından belirlenen üç Anadolu lisesinde bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Kline'e (1994) göre, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde test maddelerinin sayısının önemli olduğu, örneklemin analize alınan test maddelerinin on katı ya da en az alt sınır olarak iki katı olması gerektiği vurgulanmaktır. Bu görüş doğrultusunda araştırmanın geçerlik ve güvenirlikle ilgili çalışmasında yabancı dil öğrenme inancı envanterinde bulunan 34 maddenin 8 katı olan 272 öğrenciyle ön uygulama çalışması yapılmıştır.

Bu çalışma, zorunlu yabancı dili Almanca olan Anadolu lisesine devam eden 91 çocuk, zorunlu yabancı dili Fransızca olan, Anadolu lisesine devam eden 84 çocuk ve zorunlu

yabancı dili İngilizce olan, Anadolu lisesine devam eden 97 çocuk olmak üzere, toplam gönüllü 272 çocuk ile yürütülmüştür.

Envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ait veriler, 2008-2009 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında toplanmaya ikinci haftası başlanmıştır. Bunun sebebi ilk hafta okul programında olabilecek bir takım aksaklıklar sebebiyle okul müdürlüklerinin araştırma çalışmalarının başlatılmasını uygun bulmamasıdır. İkinci hafta itibariyle okullar ziyaret edilmiş her bir sınıftan birer şubeye envanterler uygulanmıştır. Uygulama için okulların rehberlik ders saatleri okul müdürlüklerince uygun görülmüştür. Rehberlik ders saatinde sınıf öğretmenleri de uygulama sırasında yardımcı olmuşlardır. Çocuklardan envantere isimlerini yazmaları söylenmiş, genel bilgi formunun ve yabancı dil öğrenme inancı envanterinin nasıl doldurulacağına dair bilgi verilmiştir. Veriler okulların rehberlik ders saatlerinde ikinci haftadan itibaren üç hafta boyunca, 29 Eylül 2008- 17 Ekim 2008 tarihleri arasında toplanmıştır.

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin ön uygulama çalışmasına dahil edilen çocuklara ait demografik bilgiler Çizelge 3.5'de verilmiştir.

Çizelge 3.5 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine ait dağılımlar

ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ		**Almanca n=91**		**Fransızca n=84**		**İngilizce n=97**		**Toplam n=272**	
		n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Cinsiyet	Erkek	50	54,9	31	36,9	46	47,4	127	46,7
	Kız	41	45,1	53	63,1	51	52,6	145	53,3
Sınıf	9.Sınıf	27	29,7	29	34,5	26	26,8	82	30,1
	10.Sınıf	18	19,8	11	13,1	23	23,7	52	19,1
	11.Sınıf	20	22,0	24	28,6	24	24,7	68	25,0
	12.Sınıf	26	28,6	20	23,8	24	24,7	70	25,7
Kardeş Sayısı	Kardeşim Yok	15	16,5	14	16,7	15	15,5	44	16,2
	Bir Kardeş	57	62,6	38	45,2	57	58,8	152	55,9
	İki Kardeş	13	14,3	22	26,2	20	20,6	55	20,2
	Üç Kardeş ve üstü	6	6,6	10	11,9	5	5,2	21	7,7

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin ön uygulama çalışmasına dahil edilen çocukların % 46,7'sinin erkek, % %3,3'ünün kız olduğu saptanmıştır.

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ait demografik bilgiler Çizelge 3.6'da verilmiştir.

Çizelge 3.6 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin geçerlik güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerinin demografik özelliklerine ait dağılımlar

		Almanca n=91		**Fransızca n=84**		**İngilizce n=97**		**Toplam n=272**	
		n	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Anne Öğrenim	İlkokul ve altı	15	16,5	21	25,0	14	14,4	50	18,4
	Orta dereceli okul	34	37,4	31	36,9	44	45,4	109	40,1
	Üniversite/ Yüksekokul	41	45,1	32	38,1	39	40,2	112	41,2
	Cevapsız	1	1,1	0	0,0	0	0,0	1	0,4
Baba Öğrenim	İlkokul ve altı	4	4,4	17	20,2	8	8,2	29	10,7
	Orta dereceli okul	27	29,7	19	22,6	27	27,8	73	26,8
	Üniversite/ Yüksekokul	58	63,7	46	54,8	61	62,9	165	60,7
	Cevapsız	2	2,2	2	2,4	1	1,0	5	1,8
Anne Çalışma Durumu	Memur-İşçi-Serbest	38	41,8	23	27,4	36	37,1	97	35,7
	Emekli	10	11,0	12	14,3	14	14,4	36	13,2
	Çalışmıyor	42	46,2	46	54,8	46	47,4	134	49,3
	Cevapsız	1	1,1	3	3,6	1	1,0	5	1,8
Baba Çalışma Durumu	Memur	28	30,8	31	36,9	41	42,3	100	36,8
	İşçi	7	7,7	9	10,7	12	12,4	28	10,3
	Serbest	33	36,3	28	33,3	28	28,9	89	32,7
	Emekli	19	20,9	13	15,5	12	12,4	44	16,2
	Çalışmıyor	1	1,1	0	0,0	1	1,0	2	0,7
	Cevapsız	3	3,3	3	3,6	3	3,1	9	3,3
Gelir Durumu	1000 YTL veya aşağısı	12	13,2	12	14,3	11	11,3	35	12,9
	1000- 2000 YTL	39	42,9	33	39,3	50	51,5	122	44,9
	3000YTL ve yukarısı	34	37,4	33	39,3	32	33,0	99	36,4
	Cevapsız	6	6,6	6	7,1	4	4,1	16	5,9

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin ön uygulama çalışmasına dahil edilen çocukların çoğunluğunun hem anne (%41,2) hem de baba eğitimi(% 60,7) üniversite

veya yüksek okul olduğu saptanmıştır. Çocukların % 43'ünün annelerinin çalışmadığı, babaların ise % 36,8'inin memur olduğu belirlenirken, ailelerin % 44,9'unun aylık gelirinin 1000-2000 Lira arasında olduğu ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğrenme inancında yer alan maddelerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett testleri yapılmıştır.
Yabancı Dil Öğrenme İnancı envanterinin 272 öğrenciye ön uygulaması sonucunda 34 maddelik envanterin faktör analizi ile değerlendirmesi sonuçları Çizelge 3.7'de belirtilmiştir.

Çizelge 3.7 Yabancı Dil Öğrenme İnancı Envanterinin ön uygulama faktör analizi

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterliliği ölçütü		0,730
Bartlett Küresellik Testi	X^2	1725,980
	Ss	561
	P	0,000

Kaiser-Meyer istatistiğinin 0.730 olması ve bu istatistiğin 0.50'den büyük çıkması veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir (Kalaycı 2005). Oran ne kadar yüksekse veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmektedir. Dolayısıyla elde edilen veriler faktör analizine uygun bulunmuştur ($p<0,05$).

Yabancı dil öğrenme envanterinin faktör analizi sonuçları Çizelge 3.8'de verilmiştir.

Çizelge 3.8 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin faktör analizi sonuçları

	Eigen değerleri	
Faktör	**Toplam**	**Varyans yüzdesi**
1	4,403	12,949
2	2,691	7,914
3	2,064	6,069
4	1,872	5,506
5	1,497	4,403
6	1,412	4,152
7	1,294	3,805
8	1,131	3,327
9	1,098	3,228
10	1,057	3,108
11	1,034	3,041

Faktör analizi sonucunda 34 maddelik envanterin alt gruplara ayrılıp ayrılamayacağı incelendiğinde, 11 alt grup ile varyansın % 57,504'lük bir kısmın açıklanabileceği görülmektedir. Bu yapı ile orijinal envanterin alt grup sayısı beş ile uyum sağlamadığı, alt grup sayısının çok fazla olduğu buna karşılık açıklanan varyansın alt grup sayısına göre düşük kaldığı görülmektedir. Bu gerekçe ile ilgili envanterin tek boyut olarak değerlendirilmesi ve güvenirlik katsayısının hesaplanarak uygunluğunun araştırılması uygun görülmüştür.

Envanter maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması güvenirliği yükseltmektedir. Envanter maddelerine verilen puanların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılmaktadır. Güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir.

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin (34 madde) Türkiye'de uygulanması sonucunda güvenirlik katsayıları hesaplanmış, toplam güvenirlik katsayısının (Cronbach Alpha) 0,672 olduğu belirtilmiştir. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu göstermekte, genellikle madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan

maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçekte kalabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk 2004). Bu nedenle 34 maddeden oluşan yabancı dil öğrenme inancı envanterinin madde toplam korelasyonları belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları Çizelge 3.9'da yer almaktadır.

Çizelge 3.9 Yabancı dil öğrenme inancı envanterinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları

Madde Toplam Korelasyonları				
	Madde çıkartıldığında Ölçek Ortalaması	**Madde çıkartıldığında Ölçek Varyansı**	**Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu**	**Madde Çıkartıldığında Cronbach's Alpha katsayısı**
Madde 3	80,783	104,480	0,208	0,666
Madde 6	80,886	101,895	0,308	0,657
Madde 24	79,357	103,330	0,201	0,668
Madde 28	79,790	101,030	0,255	0,660
Madde 1	80,879	101,996	0,307	0,658
Madde 2	80,040	103,522	0,214	0,670
Madde 10	80,331	102,562	0,235	0,662
Madde 15	80,265	104,801	0,211	0,671
Madde 22	79,188	102,301	0,206	0,664
Madde 32	79,254	97,659	0,424	0,646
Madde 33	79,772	105,446	0,215	0,668
Madde 34	80,790	104,019	0,209	0,665
Madde 8	80,015	98,531	0,377	0,650
Madde 11	81,195	102,903	0,318	0,658
Madde 16	80,379	100,945	0,325	0,655
Madde 25	80,849	104,468	0,208	0,665
Madde 26	79,188	102,758	0,207	0,664
Madde 27	81,324	105,113	0,255	0,664
Madde 7	81,015	102,789	0,286	0,660
Madde 12	79,974	102,638	0,212	0,664
Madde 13	80,287	103,357	0,219	0,666
Madde 17	81,206	104,887	0,262	0,663
Madde 18	79,199	104,182	0,213	0,670
Madde 19	80,176	103,725	0,228	0,672
Madde 21	80,379	103,779	0,204	0,665
Madde 23	81,180	104,193	0,259	0,662
Madde 30	80,522	102,863	0,241	0,662
Madde 31	80,169	98,532	0,367	0,650
Madde 4	79,890	107,250	0,028	0,677
Madde 5	80,081	107,359	-0,007	0,683
Madde 9	78,651	107,069	0,032	0,677
Madde 14	80,188	105,208	0,098	0,673
Madde 20	79,301	106,344	0,050	0,677
Madde 29	79,033	107,634	-0,001	0,680

Çizelge 3.9'da yabancı dil öğrenme inancı envanterinin madde toplam korelasyonu ve Cronbach alpha analizi sonuçları incelendiğinde, madde toplam korelasyonlarının çoğunluğunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarında da yaygın olarak 0,2 ve üstündeki değerlerin yeterli olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk 2004). Envantere ait madde toplam korelasyonları incelendiğinde 0,2 değerinin altına düşen 6 madde (4, 5, 9, 14, 20 ve 29) görülmektedir. Madde analizi sonucunda, envanterde güvenirliği düşüren 6 madde envanterden çıkartılarak madde toplam korelasyonu ve alfa değerleri tekrar hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda madde toplam korelasyonu ile alfa değerlerinin yükseldiği belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme envanterinden 4. madde (öğrendiğim yabancı dil; çok zor, zor, orta zorlukta, kolay, çok kolay), 5. madde (öğrendiğim yabancı dilin yapısı Türkçenin yapısından daha zor), 9. madde (yabancı dilde bir şeyi tam anlamıyla doğru söyleyebilene kadar hiçbir şey söylememek gerekir), 14. madde (eğer bir kişi yabancı dili öğrenmek için günde bir saatini ayırırsa akıcı bir şekilde yabancı dil konuşması ne kadar vakit alır?), 20. madde (yabancı dil öğrenmek aslında bir çok dilbilgisi kuralı ezberlemekten ibarettir) ve 29. madde (matematik ve fen derslerinde iyi olanlar yabancı dilde pek iyi değillerdir) çıkartılarak yapılan analizler sonucunda Cronbach's Alpha değerinin envanterin tümü için 0.721 olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 28 maddelik envanterin de alfa katsayısının 0.7'den yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk 2004).

Madde toplam korelasyonlarının uygun olduğu envanterin toplam güvenirliği konusunda önemli bir olumsuzluk yaratmadığı belirlenmiştir. Yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda orijinal envanterin 34 madde yerine 28 madde ile uygulanmasının ve orijinal envanterdeki puanlama ve değerlendirmelerin yapılmasının uygun olacağı saptanmıştır (EK 4.b).

3.4 Veri Toplama Yöntemi

Hazırlanan genel bilgi formu, yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği, yabancı dil öğrenme inancı envanterinin örneklem grubuna uygulanabilmesi için resmi izinlerin yanı sıra

sözlü olarak da okul yöneticileri ile görüşülmüş ve çalışma başlatılmıştır. Araştırmanın örneklemine dahil olan çocuklarla çalışma 2008-2009 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Okul programında olabilecek bir takım aksaklıklar nedeniyle okul müdürlükleri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmanın verilerinin toplanmasına beşinci haftadan sonra başlanmıştır. Araştırmacı okulların açılmasını takip eden ikinci haftada okullara giderek öncelikle birer şubeye dil öğrenme inancı envanterini üç haftada uygulamıştır. Buradan elde edilen bilgilerin başka bir amaçla kullanılmayacağı öğrencilere açıklanmıştır. Eğitim öğretim döneminin altıncı haftasında uygulamanın yapılacağı okulların her bir sınıfından ikişer şubeye araştırma formları uygulanmıştır. Uygulama için okullardaki rehberlik dersleri tercih edilmiş ve uygulama sırasında sınıf öğretmenleri yardımcı olmuşlardır. Öğrencilere genel bilgi formunu, yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğini ve yabancı dil öğrenme inancı envanterinin nasıl doldurulacağına dair bilgi verilmiştir. Elde edilecek sonuçlar birinci dönem sonu karne notlarıyla karşılaştırılacağı için çocuklardan formlara isimlerini yazmaları istenmiştir. Kendi kaygıları ve inançları hakkındaki, gerçek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin araştırmanın sonuçları konusunda önemli olduğu belirtilmiştir.

Veriler, 20 Ekim 2008 - 21 Kasım 2008 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formlar tek tek incelenerek işaretlenmeyen maddeler var ise bu maddelerin işaretlenmesi için öğrencilerle tekrar görüşülmüştür. Öğrenci formu doldurması ya da boş bıraktığı maddeyi işaretlemesi için zorlanmamıştır. Formların doldurulmasında gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Formlarda eksiklik tespit edilen öğrencilerin formları araştırmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmacı tarafından 2008-2009 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyıl başlangıcında okul müdürlükleri tekrar ziyaret edilmiş ve uygulamaya dahil edilen öğrencilerin birinci dönem sonu yabancı dil dersi karne notları ve puanları alınmıştır. Elde edilen veriler analizler için bilgisayara aktarılmıştır.

3.5 Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler, değerlendirilerek istatistiksel analizleri yapılmıştır.

3.5.1 Verilerin değerlendirilmesi

Araştırmaya alınan çocukların Genel Bilgi Formları değerlendirilerek betimsel özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinden ve yabancı dil öğrenme inancı envanterinden aldıkları puanlar bilgisayar ortamına kaydedilerek gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.5.2 Verilerin analizi

Bu araştırma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenme kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Toplanan verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizleri SPSS 12 paket programında uygun istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz yöntemi, betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre gerçekleştirilmiştir.

Çocukların yabancı dil başarılarına, yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerine ve yabancı dil öğrenme inançlarına ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi, örneklem grubunun $7<n<2000$ arasında olduğu durumlarda yaygın olarak tercih edilmektedir. Shapiro-Wilk Testi sonucunda, elde edilen sonucun anlamlı çıkması çocukların başarı, kaygı ve inanç puanlarının normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk 2004, Özdamar 2005).

Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ait Shapiro-Wilk Test sonuçları Çizelge 3.10'da verilmiştir.

Çizelge 3.10 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ait Shapiro-Wilk Testi sonuçları

Normallik Testi				
	Yabancı Dil	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**Ss**	**P**
Yabancı Dil Başarı Puanı	Almanca	0,984	181	0,034
	Fransızca	0,964	166	0,000
	İngilizce	0,973	187	0,001
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Almanca	0,959	181	0,000
	Fransızca	0,982	166	0,027
	İngilizce	0,954	187	0,000
Yabancı Dil Öğrenme İnancı	Almanca	0,960	181	0,000
	Fransızca	0,975	166	0,004
	İngilizce	0,991	187	0,326

Çizelge 3.10 incelendiğinde çocukların yabancı dil başarı puanlarının, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarının normalden sapma göstermesi nedeniyle ($p<0,05$) istatistiksel analizlerde non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde iki gruplu karşılaştırmalarda non parametrik ölçümlerden Mann-Whitney U Testi, üç gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskall Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların zorunlu yabancı dillerine, devam ettikleri sınıfa, kardeş sayılarına, anne baba öğrenim durumuna, anne baba mesleğine, ailenin aylık gelirine, ailede yabancı dil bilen bireylerin yabancı dil dersine yardım durumuna göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarının farklı olup olmadığı Kruskall-Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki fark anlamlı olduğunda anlamlılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Çocukların cinsiyetleri, ailede yabancı dil bilen birey olup olmaması, ailede yabancı dil bilen birey sayısı ve öğrendiği yabancı dille ilgili bir kursa gidip gitmediğine göre yabancı dil başarı puanı, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarının farklı olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların öğrendikleri yabancı dile ve devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarıları, yabancı dil öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme inancı arasındaki ilişki korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek sonuçlar çizelgeler halinde sunulmuş ve kaynaklarla desteklenerek tartışılmıştır.

- Araştırmaya dahil edilen çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.1'de verilmiştir.

- Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflarına, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne baba öğrenimlerine, anne baba çalışma durumu, ailenin aylık gelirine, yabancı dil bilen bireylerin derse yardım durumuna, ailede yabancı dil bilen birey olup olmamasına, ailede kaç bireyin yabancı dil bildiğine ve öğrendiği yabancı dille ilgili kursa gidip gitmediğine göre yabancı dil başarı puanlarının farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalara ait Mann-Whitney U Testi, üçlü ve daha fazla karşılaştırmalara ait Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.2 - Çizelge 4.12'de verilmiştir.

- Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflarına, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne baba öğrenimlerine, anne baba mesleğine, ailenin aylık gelirine, yabancı dil bilen bireylerin derse yardım durumuna, ailede yabancı dil bilen birey olup olmamasına, ailede kaç bireyin yabancı dil bildiğine ve öğrendiği yabancı dille ilgili kursa gidip gitmediğine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalara ait Mann-Whitney U Testi, üçlü

ve daha fazla karşılaştırmalara ait Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.13-Çizelge 4.23'de verilmiştir.

- Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflarına, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne baba öğrenimlerine, anne baba çalışma durumuna, ailenin aylık gelirine, yabancı dil bilen bireylerin derse yardım durumuna, ailede yabancı dil bilen birey olup olmamasına, ailede kaç bireyin yabancı dil bildiğine ve öğrendiği yabancı dille ilgili kursa gidip gitmediğine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarının farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalara ait Mann-Whitney U Testi, üçlü ve daha fazla karşılaştırmalara ait Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.24-Çizelge 4.34'de verilmiştir.

- Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin korelasyon sonuçları Çizelge 4.35'te, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları Çizelge 4.36'da, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Çizelge 4.37 - Çizelge 4.39'da verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.1'de verilmiştir.

Çizelge 4.1 Araştırmaya dahil edilen çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

	Zorunlu Yabancı Dil				**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**				
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort**	**sd**	**X²**	**P**	**İkili Karşılaştırma**
Yabancı Dil Başarısı	Almanca	181	67,6	13,4	262,1	2	15,201	0,001	3-1 3-2
	Fransızca	166	63,9	17,5	236,7				
	İngilizce	188	71,2	14,3	300,1				
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Almanca	181	90,0	7,0	255,6	2	2,22	0,329	-
	Fransızca	166	90,5	6,2	268,5				
	İngilizce	188	91,2	6,4	279,5				
Yabancı Dil Öğrenme İnancı	Almanca	181	115,9	23,3	273,0	2	5,12	0,077	-
	Fransızca	166	113,3	19,5	246,2				
	İngilizce	188	116,7	26,3	282,4				

Çizelge 4.1'deki Kruskall Wallis testi sonuçları incelendiğinde çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları ($X^2(\sum)$= 15,201, $p<0,05$) zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olanlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında ($X^2(\sum)$= 2,22, $p>0,05$) ve yabancı dil öğrenme inancı puanlarında ($X^2(\sum)$= 5,12, $p>0,05$) öğrenilen zorunlu yabancı dillere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminde İngilizce, Almanca ve Fransızca'ya göre daha yaygın şekilde öğretilmektedir. Buna bağlı olarak İngilizce için hazırlanmış başvuru kaynakları, görsel, işitsel materyaller daha fazla ve daha kolay elde edilebilir. İhtiyaca bağlı olarak diğer dillerde benzer çalışmalara daha nadir rastlanmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek bir zorlukla baş etmek ve bu zorluğun üstesinden gelmek yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için daha kolay olabilir. Bu da başarının İngilizce'de daha yüksek olmasının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırmalar**
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**	
Almanca	9.Sınıf	53	75,2	15,2	119,9	3	27,5	0,000	1-2 1-3 1-4
	10.Sınıf	36	63,5	13,4	76,3				
	11.Sınıf	39	68,2	9	93,6				
	12.Sınıf	53	62,5	10,9	70,1				
Fransızca	9.Sınıf	57	67,5	17,4	94,3	3	23,5	0,000	2-1 2-3 2-4
	10.Sınıf	21	45,9	14,4	36,6				
	11.Sınıf	48	65,5	19,1	88,4				
	12.Sınıf	40	66,3	11	86,9				
İngilizce	9.Sınıf	49	75,1	13,6	108,7	3	8,3	0,039	1-2 1-3 1-4
	10.Sınıf	44	71,5	15	96,6				
	11.Sınıf	45	71,0	14,6	94,2				
	12.Sınıf	50	67,3	13,2	77,4				

Çizelge 4.2'de yer alan Kruskall-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, Almanca ve İngilizce yabancı dil eğitimi alan, dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanları (Almanca: $X^2(\sum)= 27,5$, $p<0,05$; İngilizce: $X^2(\sum) =8,3$; $p<0,05$) onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların yabancı dil başarı puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Fransızca grubunda ise onuncu sınıf çocuklarının yabancı dil başarı puanlarının ($X^2(\sum)= 23,5$, $p<0,05$) dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların yabancı dil başarı puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde yaş önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalar, dil öğreniminde ergenliğe kadar olan süreyi en verimli dönem olarak ifade ederler. Ergenlikle beraber bu süreç öğrenenler için doğal olmaktan çıkmakta ve kurallarıyla öğrenilmesi gereken yapay bir olgu haline gelmektedir. Bu durum öğrenmeyi zorlaştırarak başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmanın yürütüldüğü gruplarda da yapaylaşan dil öğrenim sürecinde yaş ilerledikçe, başarıda düşüş görülmektedir.

Almanca ve İngilizce gruplarındaki dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların başarılarının diğer sınıflara göre daha yüksek olmasının bir diğer sebebi de haftada on saat olmak üzere yeni öğrenilmeye başlanan yabancı dile olan istek ve arzu olabilir. Littlewood (1988) insanoğlunda beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönemin olduğunu ve bu dönemin ergenlikle son bulduğunu, yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin yapay bir süreç haline geldiğini savunmuştur. Krashen ve Terrel (1983) Chomsky'nin dil edinim aracını, etkili filtre hipotezi olarak adlandırmış ve ergenlikten sonra etkili filtre'nin gelişmeye başladığını ve çocuğun ikinci dil edinim sürecinde bazı kavramları kolayca kabullenmesinde sınırlamalara sebep olduğunu ve bu olayın çocuklarda görülmediğini söyleyerek diğer bilim adamlarıyla paralel görüş bildirmişlerdir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.3'de sunulmuştur.

Çizelge 4.3 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu, Yabancı Dil	**Cinsiyet**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Erkek	93	62,1	12,6	69,1	6423,5	2052,5	0,000
	Kız	88	73,5	11,8	114,2	10047,5		
Fransızca	Erkek	68	56,3	16,2	62,5	4248,0	1902	0,000
	Kız	98	69,2	16,6	98,1	9613,0		
İngilizce	Erkek	90	66,9	13,6	77,4	6964,0	2869	0,000
	Kız	98	75,1	13,7	109,4	10614,0		

Çizelge 4.3'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan kızların yabancı dil başarı puanlarının (Almanca: U= 2052,5; p<0,05; Fransızca: U= 1902; p<0,05; İngilizce: U= 2869; p<0,05) erkek çocukların yabancı dil başarı puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Aydın'ın (2010) 18-26 yaş arasında, 81 öğrenciyle yürüttüğü, ikinci bir dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı ile bazı değişkenler arasında ilişkilerden cinsiyet faktörü incelendiğinde sonuçlar kız çocuklar lehine sonuçlanmıştır.

Kız çocuklarının okul başarılarının erkeklerden daha yüksek olması, kız çocukların erkeklere göre daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ve daha erken yaşta olgunlaşmaları ile açıklanabilir. Cinsiyet farklılığının ortaya koyduğu sonuçlar yabancı dil öğrenme sürecinde de söz konusudur. Yapılan bir çalışmada, kız çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı yaklaşımlarının erkek çocuklardan daha olumlu olduğu, erkek çocukların, kız çocuklara göre bir yabancı dil öğrenmeye daha az olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Batumlu 2006). Powel ve Batters (1985), Riding ve Agrell (1997) yaptıkları araştırmalarda yabancı dil alanında kız çocukların, erkek çocuklardan belirgin bir şekilde daha başarılı olduklarını göstermişlerdir.

Buna karşılık Ünal'ın (2008) yaptığı çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencileri ile üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil akademik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Ancak ilköğretim yedinci sınıf ve üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarılarının kız öğrenciler lehine sonuçlanmıştır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarıyla yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.4'de verilmiştir.

Çizelge 4.4 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Kardeş Sayısı	Yabancı Dil Başarı Puanı			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları			
		n	$\overline{X}$	ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Almanca	Kardeşim Yok	32	67,5	16,2	91,3	3	1,39	0,708
	1 Kardeş	108	68,1	12,8	93,0			
	2 Kardeş	31	65,2	12,1	81,4			
	Üç ve daha fazla	10	70,6	14,8	98,1			
Fransızca	Kardeşim Yok	25	64,2	19,8	86,7	3	0,49	0,921
	1 Kardeş	81	64,3	18,0	83,7			
	2 Kardeş	41	62,5	16,3	79,5			
	Üç ve daha fazla	19	65,0	16,1	86,9			
İngilizce	Kardeşim Yok	29	73,0	16,4	100,4	3	5,34	0,148
	1 Kardeş	108	72,6	13,3	99,3			
	2 Kardeş	38	66,5	14,0	77,4			
	Üç ve daha fazla	13	69,3	16,2	85,0			

Çizelge 4.4'de yapılan Kruskall Wallis Testi sonuçlarına göre, Almanca ($X^2(\sum)$= 1,39; p>0,05), Fransızca ($X^2(\sum)$= 0,49; p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 5,34; p>0,05) grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya dahil olan çocuklardan üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların oranının diğer gruptaki çocuklara göre daha düşük olması, bir iki kardeşe sahip çocukların oranının ise daha yüksek olması ailelerin çekirdek aile yapısında olduğunu göstermektedir. Gelbal (2008) yaptığı çalışmada kardeş sayısının artmasıyla çocukların başarılarının düştüğünü saptamıştır. Araştırmanın yürütüldüğü grupta kardeş sayısının başarı üzerinde olumsuz bir etki yaratmamasının sebebi bilinçli ebeveynlerin, yaşam standartlarının çocuk sayılarına paralel olması ile açıklanabilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.5'de yer almaktadır.

Çizelge 4.5 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil		Öğrenim Düzeyi	Yabancı Dil Başarı Puanı			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları			
			n	$\overline{X}$	ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Anne Öğrenimi	Almanca	İlkokul ve altı	38	68,5	14,9	93,1	2	0,8	0,655
		Orta dereceli okul	64	66,6	11,1	85,2			
		Üniversite/ Yüksekokul	77	68,4	14,6	92,5			
	Fransızca	İlkokul ve altı	50	60,7	17,6	74,0	2	2,9	0,238
		Orta dereceli okul	62	64,7	17,2	86,3			
		Üniversite/ Yüksekokul	54	65,9	17,8	89,1			
	İngilizce	İlkokul ve altı	32	66,1	15,8	76,1	2	5,5	0,064
		Orta dereceli okul	74	70,9	13,1	91,6			
		Üniversite/ yüksekokul	81	73,5	14,3	102,1			
Baba Öğrenimi	Almanca	İlkokul ve altı	18	67,2	13,4	89,3	2	1,4	0,500
		Orta dereceli okul	54	66,0	13,3	82,8			
		Üniversite/ Yüksekokul	106	68,7	13,6	93,0			
	Fransızca	İlkokul ve altı	30	59,6	19,1	69,8	2	3,0	0,220
		Orta dereceli okul	49	63,4	17	79,6			
		Üniversite/ Yüksekokul	83	65,9	17,2	86,8			
	İngilizce	İlkokul ve altı	14	64,3	15,3	69,6	2	4,6	0,101
		Orta dereceli okul	49	69,6	13,8	85,8			
		Üniversite/ yüksekokul	122	72,6	14	97,9			

Çizelge 4.5'e göre, Almanca (anne: $X^2(\sum)= 0,8$; $p>0,05$, baba: $X^2(\sum)= 1,4$; $p>0,05$), Fransızca (anne: $X^2(\sum)= 2,9$; $p>0,05$), baba: $X^2(\sum)= 3$; $p>0,05$) ve İngilizce (anne: $X^2(\sum)= 5,5$; $p>0,05$, baba: $X^2(\sum)= 4,6$; $p>0,05$) grubundaki çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Ancak, anne ve baba öğrenim düzeyi yükseldikçe yabancı dil başarılarında çok az da olsa bir artışın olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da anne baba öğrenim düzeylerinin, yabancı dil başarısı üzerinde etkili olmadığı, ilkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksekokul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutum ve davranışların birbirinden farklı olduğu, buna göre, anne-babası yüksekokul

mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük, başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Gümüş 1997, Öner ve Gedikoğlu 2007).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin çalışma durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.6'da sunulmuştur.

Çizelge 4.6 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin çalışma durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Anne Çalışma Durumu**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**
Almanca	Memur-İşçi-Serbest	73	68,3	14,3	92,7	2	2,1	0,358
	Emekli	19	64,3	12,3	74,3			
	Çalışmıyor	88	68,0	13	92,2			
Fransızca	Memur-İşçi-Serbest	47	63,1	19,9	80,2	2	3,7	0,155
	Emekli	18	71,6	14,7	102,2			
	Çalışmıyor	98	63,5	16,1	79,1			
İngilizce	Memur-İşçi-Serbest	72	73,5	14,8	101,5	2	5,2	0,073
	Emekli	23	73,4	11,9	100,2			
	Çalışmıyor	90	68,7	14,1	83,2			

Çizelge 4.6'ya göre, Almanca ($X^2(\sum)= 2,1$; $p>0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)= 3,7$; $p>0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)= 5,2$; $p>0,05$) grubundaki çocukların annelerinin çalışma durumuyla yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Yapılan bir çalışmada da ikinci dil öğrenmede çocukların anne baba çalışma durumunun, yabancı dil kaygısı taşınmasında bir etkisi olmadığını, dolayısıyla bu değişkenin yabancı dil başarısı üzerinde de etkili olmadığı ortaya konmuştur (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.7'de yer almaktadır.

Çizelge 4.7 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının çalışma durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Baba Çalışma Durumu	Yabancı Dil Başarı Puanı			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları				
		n	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	İkili Karşılaştırma
Almanca	Memur	53	67,7	13,8	87,4	3	3,5	0,318	-
	İşçi	15	61,9	14,7	65,0				
	Serbest	69	68,9	12,9	91,8				
	Emekli	37	68,5	14	88,8				
Fransızca	Memur	56	64,8	16,1	82,8	3	4,8	0,189	-
	İşçi	26	57,3	17,9	62,8				
	Serbest	55	64,6	18,9	83,2				
	Emekli	23	66,7	17,1	88,3				
İngilizce	Memur	80	68,5	13,7	80,0	3	8,9	0,030	2-1 2-3 4-1 4-3
	İşçi	19	77,2	13,8	113,6				
	Serbest	56	71,1	15,3	91,0				
	Emekli	26	74,8	13,5	104,7				

Çizelge 4.7'ye göre, Almanca ($X^2(\sum)= 3,5$; $p>0,05$) ve Fransızca ($X^2(\sum)= 4,8$; $p>0,05$) grubundaki çocukların babalarının çalışma durumuna göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, İngilizce grubundaki çocuklardan babaları işçi ve emekli olanların yabancı dil başarı puanları ($X^2(\sum)= 8,9$; $p<0,05$) babaları memur ve serbest meslek sahibi olanlardan anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Lise yıllarının sonlarına doğru, üniversite sınavının yaklaşmasıyla çocuklarda gelecek kaygısı başlamakta, babası emekli ve işçi olan çocuklarda ise bu kaygı çok fazla kendini hissettirmektedir. Emeklilerin ve işçilerin yaşam standardının biraz düşük olması, çocuğun daha fazla çalışmasına neden olmakta, bu çalışma da başarılı olma duygusunu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bunlardan dolayı baba mesleği emekli ve işçi olan çocukların başarı puanlarının yüksek çıktığı söylenebilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.8'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Ailelerin Aylık Geliri	Yabancı Dil Başarı Puanı			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları			
		n	$\overline{X}$	ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Almanca	1000 TL veya aşağısı	23	65,6	12,3	76,5	2	0,8	0,683
	1000- 2000 TL	78	67,1	13,9	82,2			
	3000TL ve yukarısı	64	67,7	13,4	86,3			
Fransızca	1000 TL veya aşağısı	23	60,5	16,2	69,2	2	2,6	0,276
	1000- 2000 TL	78	62,9	18,2	75,5			
	3000TL ve yukarısı	54	66,7	16,7	85,4			
İngilizce	1000 TL veya aşağısı	26	72,1	13,2	93,6	2	6,0	0,051
	1000- 2000 TL	87	68,5	13,2	80,0			
	3000TL ve yukarısı	66	74,2	15,4	100,3			

Çizelge 4.8 incelendiğinde, Almanca ($X^2(\sum)= 0,8$; $p>0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)= 2,6$; $p>0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)= 6$; $p>0,05$)grubundaki çocukların ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine göre yabancı dil başarı puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen ailenin aylık ortalama gelirinin yükselmesi ile çok az da olsa yabancı dil başarı puanında da bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir.

Ailelerin aylık ortalama gelir düzeylerinin düşük veya yüksek olması çocukların yabancı dil başarıları üzerinde etkili olmaması, Çizelge 4.9'daki sonuçlara benzer olarak, bilinçli ebeveynlerin eğitimde fırsat eşitliğine önem vermesi ile açıklanabilir. Ailelerin yaşam standartlarının çocuklarının eğitimine yetecek seviyede olması, hem evde hem de okulda çocuklarına yeterli olanakları sağlaması yabancı dil başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Gelbal (2008) da sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisini inceleyen araştırmasında çocukların evdeki olanaklarının artmasıyla başarılarının da arttığını saptamıştır.

Arı (2007) yaptığı çalışmasında, ailenin gelir düzeyinin yükselmesiyle çocukların Türkçe ve matematik derslerinde başarı düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Uzun ve Sağlam (2005) da aile gelir düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların akademik başarılarının aile gelir düzeyi orta olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.9'da yer almaktadır.

Çizelge 4.9 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Birey**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Mann Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Evet	67	66,0	12,2	84,8	5683,5	3405,5	0,224
	Hayır	114	68,6	14,1	94,6	10787,5		
Fransızca	Evet	42	66,9	16,1	91,0	3820,0	2291	0,245
	Hayır	124	62,9	17,9	81,0	10041,0		
İngilizce	Evet	80	72,4	13,2	97,7	7718,5	3973,5	0,424
	Hayır	108	70,3	15	91,3	9859,5		

Yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna göre, Almanca (U= 3405,5; p>0,05), Fransızca (U= 2291; p>0,05) ve İngilizce (U= 3973,5; p>0,05) grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çocuğun ailesindeki bireylerin yabancı dil bilmeleri, bu dili anlatabilme becerisine de sahip oldukları anlamına gelmez. Diğer yandan yabancı dil bilen bireyler çocuklara yardım etme konusunda gereken gayreti de göstermiyor olabilirler. Bu nedenlerden dolayı çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bir bireyin olması yabancı dil başarısını olumlu yönde etkilememektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.10'da yer almaktadır.

Çizelge 4.10 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Yabancı Dil Bilen Kişi Sayısı**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	1 Kişi	54	66,1	12,2	34,4	1856,5	330,5	0,745
	2-3 Kişi	13	65,6	14,1	32,4	421,5		
Fransızca	1 Kişi	33	67,1	16,1	21	692,5	131,5	0,602
	2-3 Kişi	9	66,3	17,9	23,4	210,5		
İngilizce	1 Kişi	68	72,8	13,2	40,9	2743	339	0,389
	2-3 Kişi	12	69,8	15	34,8	417		

Çizelge 4.10'a göre, Almanca (U= 330,5; p>0,05), Fransızca (U= 131,5; p>0,05) ve İngilizce (U= 339; p>0,05) grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil başarı puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 4.9'da da görüldüğü gibi çocuğun ailesinde yabancı dil bilen bir bireyin olması, çocuğa yabancı dil konusunda yardım etme ve nitelikli zaman ayırma anlamına gelmemektedir. Yabancı dil bilen birey sayısının bir veya birden fazla olması çocukların yabancı dil başarılarına olumlu katkı sağlamada etkili olmamaktadır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.11'de yer almaktadır.

Çizelge 4.11 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Bireyin Dersle İlgili Yardımı**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sd**	**X²**	**P**
Almanca	Hiç yardım etmez	13	68,1	12,2	36	3	3,16	0,366
	Ara sıra yardım eder	32	63,2	14,1	29,9			
	Sık sık yardım eder	17	68,1	16,1	37,7			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	71	17,9	42,6			
Fransızca	Hiç yardım etmez	6	71,4	13,2	24,7	3	2,03	0,564
	Ara sıra yardım eder	16	66,6	15	21,5			
	Sık sık yardım eder	15	63,9	12,2	18,6			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	71,7	14,1	26,4			
İngilizce	Hiç yardım etmez	22	72,4	16,1	39,8	3	1,19	0,191
	Ara sıra yardım eder	25	68,8	17,9	34			
	Sık sık yardım eder	30	76,1	13,2	46,5			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	3	65,9	15	28,5			

Çizelge 4.11'e göre, Almanca ($X^2(\sum)= 3,16$; $p>0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)= 2,03$; $p>0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)= 1,19$; $p>0,05$) grubundaki çocukların ailelerinin derse yardım durumlarına göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ailelerinde dil bilen bireyler vakit bulup, uygun şartları yarattıkları takdirde çocuklara yardım elini uzatabilmekte, ancak profesyonel bir iş olan yabancı dil öğretiminde çocuğun başarısını arttırmak yönünde herhangi bir katkı sağlamamaktadır. Diğer yandan yabancı dil bilmesine rağmen yeterli zamana sahip olamayan yabancı dil bilen bireyin de çocuğun başarısına olumlu bir etkisi olmayabilir. Yıldırım (2006) çalışmasında çocukların arkadaşlarından ve ailelerinden aldıkları desteğin başarı üzerinde olumlu, sorunları çözümlemede ise olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.12'de yer almaktadır.

Çizelge 4.12 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil başarı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Bir Kursa Gidip Gitmeme**	**Yabancı Dil Başarı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplam**	**U**	**P**
Almanca	Evet	14	63,1	15	72,8	1019,5	914,5	0,176
	Hayır	167	68	12,2	92,5	15451,5		
Fransızca	Evet	12	61,2	14,1	76,4	917	839	0,596
	Hayır	154	64,1	17,9	84,1	12944		
İngilizce	Evet	8	67,3	13,2	80,9	647	611	0,483
	Hayır	180	71,3	15	94,6	16931		

Çizelge 4.12'ye göre, Almanca (U= 914,5; p>0,05) Fransızca (U= 839; p>0,05) ve İngilizce (U= 611; p>0,05) grubundaki çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili özel bir kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yabancı dil eğitimi Türkiye'deki Anadolu Liselerinin misyonu olarak bilinmekte ve yıllar içinde her ne kadar hazırlık sınıfları kalksa da çocukların bu okullarda kaliteli yabancı dil eğitimi aldıkları görülmektedir. Çizelge 4.12'ye göre yabancı dil kursuna devam eden çocuk sayısının çok az olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde verilen yabancı dil eğitiminin tatminkar olması ya da ders müfredatının yoğun ve ağır olması çocukların takviye amaçlı bir kursa gitmelerine gerek bırakmıyor olabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların devam ettikleri sınıflara göre, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.13'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.13 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**			**Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırmalar**
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sd**	**X²**	**P**	
Almanca	9.Sınıf	53	124,1	16,9	108,7	3	12,4	0,006	1-2 1-3 1-4
	10.Sınıf	36	118,9	21,7	98,0				
	11.Sınıf	39	111,5	22,3	80,0				
	12.Sınıf	53	108,9	27,8	76,6				
Fransızca	9.Sınıf	57	116,3	16,8	90,7	3	4,9	0,179	-
	10.Sınıf	21	109,1	21,7	74,3				
	11.Sınıf	48	109,1	20,8	73,4				
	12.Sınıf	40	116,2	19,5	90,2				
İngilizce	9.Sınıf	49	125,1	22,6	111,9	3	16,3	0,001	1-2 1-3 4-2 4-3
	10.Sınıf	44	115,3	23,2	89,0				
	11.Sınıf	45	103,0	31,8	69,9				
	12.Sınıf	50	122,1	22	104,4				

Çizelge 4.13'deki Kruskall-Wallis testi sonuçları incelendiğinde çocukların devam ettikleri sınıflara göre hem Almanca yabancı dil eğitimi alan çocukların ($x^2(\sum)= 12.4$, $p<0.05$) hem de İngilizce yabancı dil eğitimi alan çocukların ($x^2(\sum)= 16.3$, $p<0.05$) yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenirken, Fransızca yabancı dil eğitimi alan çocukların ($x^2(\sum)= 4.9$, $p>0.05$) yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının devam ettikleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yapılan Kruskall-Wallis Testi sonucuna göre Almanca yabancı dil eğitimi alan çocuklarda farklılığa dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların puan ortalamaları ile on, on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puanları arasındaki farklılığın neden olduğu tespit edilirken, İngilizce yabancı dil eğitimi alan çocuklarda ise dokuzuncu ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puan ortalamalarının on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olmasının farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.13'e göre Almanca grubunda dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların ve İngilizce grubunda dokuz ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygısı puanlarının anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan okullarda yabancı dil ders saatleri sadece dokuzuncu sınıfta haftada on saat olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla çocuklar bir yıl boyunca daha önceki yıllardan daha kapsamlı yabancı dil dersi almaktadırlar. Bu da liseye yeni başlayan bir çocukta kaygıya neden olabilir. Başka bir bakışla yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenilen duygusal bir tepkidir. Yabancı dil sınıflarında çocuklar konuşma aktiviteleri sırasında duruma özel kaygı yaşayabilmekte, yabancı dile yönelik beceriler geliştikçe yaşanan kaygıda da azalma olabilmektedir.

Türkiye'de yabancı dil kaygısıyla ilişkili etmenleri araştırmak için yapılan çalışmalarda yabancı dil kaygısının çocukların yaşının büyümesiyle birlikte arttığını göstermiş ve çocukların yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil öğrenme kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendiklerini göstermiştir (Batumlu ve Erden 2007, Sarıgül 2000). Krashen ve Terrel (1983) Chomsky'nin dil edinim aracını, 'etkili filtre hipotezi' olarak adlandırmış, buna göre, çocuklarda ergenliğe kadar kendini algılama veya kontrol mekanizması gelişmediği için yabancı dil öğrenmede kaygı yaşamadıklarını öne sürmüşlerdir. Çocuklar dili kullanırlarken kuralların farkında olmazlar, bu yüzden de yetişkinler gibi hata yapmaktan korkmazlar, böylece daha kolay adaptasyon sağlarlar. Ancak ergenlikle birlikte bu süreç sona ermekte, dilbilgisi kurallarına, kalıplara göre öğrenmek önem kazanmaktadır. Mirici (2001) de, dil edinimi ve öğrenme süreçlerinin insanlarda yaş gruplarına göre farklılıklar gösterdiği ve çocukların bir dili yetişkinlerden daha çabuk ve kolay öğrenebildiği belirtilmektedir. Littlewood (1988) dil öğrenmede yaş faktörünün ve beyin gelişiminin etkisini araştırdığı çalışmayı ergenler üzerinde yürütmüş ve çalışma sonucunda ergenlikte dil öğrenme sürecinde hata yapma korkusu, öğrenilmesi gereken dilbilgisi kuralları veya sınavların kaygıya neden olabildiğini vurgulamıştır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.14'de sunulmuştur.

Çizelge 4.14 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Cinsiyet	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı			Mann-Whitney U Testi Sonuçları			
		n	$\overline{X}$	ss	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Almanca	Erkek	93	116,1	22,5	91,1	8468,0	4087	0,989
	Kız	88	115,7	24,2	90,9	8003,0		
Fransızca	Erkek	68	115,1	18,5	87,0	5915,0	3095	0,436
	Kız	98	112,0	20,1	81,1	7946,0		
İngilizce	Erkek	90	121,8	21,9	103,0	9266,5	3648,5	0,041
	Kız	98	112,1	29,1	86,7	8499,5		

Çizelge 4.14'e göre Almanca, Fransızca ve İngilizce grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanları karşılaştırıldığında İngilizce grubundaki erkek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (U= 3648,5, $p<0,05$). Almanca (U= 4087, $p>0.05$) ve Fransızca (U= 3095, $p>0.05$) dil gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. İngilizce grubundaki erkek çocukların yabancı dil dersi ile ilgili kaygı duymalarının yüksek olmasının nedeni Türkiye'de İngilizcenin iş bulmada diğer yabancı dillere göre daha geçerli bir dil olması ile açıklanabilir.

Türk toplumunda ailelerin erkek çocuklardan beklentileri kız çocuklara göre daha yüksektir. Erkek çocukların hayata atıldıklarında gelir elde etmek için en azından lise mezunu olmaları beklenir. Bu nedenle cinsiyet kaygı düzeyini etkileyen bir faktördür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların bazı kız çocukların kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu bazıları ise cinsiyet yönünden herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur (Aida 1994, Salim 2004). Kayapınar (2006), kızların daha duygusal bir yapıya sahip olması nedeniyle kaygılarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Sarıgül'ün (2000) yaptığı araştırmada ise, kız ve erkek çocuklar arasında yabancı dil kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kız çocukların sürekli kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Metin

vd.'nin (2008) çıraklık eğitimi merkezine devam eden gençlerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada, erkek çocukların kaygı düzeylerinin kızlardan yüksek çıkmasının nedeni olarak ailelerin erkek çocuklardan beklentilerinin daha fazla olması ve erkek çocukların ailelerine maddi destek vermelerinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Diğer taraftan, bazı araştırmalar yabancı dil öğrenmede kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öner ve Gedikoğlu (2007) yürüttükleri ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı adlı çalışmalarında, ikinci dil öğrenmede cinsiyetlerin yabancı dil kaygısı taşınmasında bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.15'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.15 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Kardeş Sayısı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırma**
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**	
Almanca	Kardeşim Yok	32	122,2	24,9	109,3	3	16,4	0,0001	1-3
	1 Kardeş	108	118,2	21	95,0				
	2 Kardeş	31	101,4	23,3	58,5				
	Üç ve daha fazla	10	115,6	27,2	90,3				
Fransızca	Kardeşim Yok	25	116,8	20,1	92,9	3	4,84	0,183	-
	1 Kardeş	81	115,5	18,7	88,2				
	2 Kardeş	41	107,6	21,5	70,6				
	Üç ve daha fazla	19	111,7	15,9	79,1				
İngilizce	Kardeşim Yok	29	129,3	20,6	121,0	3	15,53	0,001	3-1
	1 Kardeş	108	118,0	26,6	97,6				
	2 Kardeş	38	105,2	26,4	70,7				
	Üç ve daha fazla	13	111,7	21,9	79,1				

Çizelge 4.15'e göre Fransızca grubundaki çocukların ($X^2(\sum)$= 4,84,p>0,05) kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Almanca ($X^2(\sum)$= 16,4, p<0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 15,53, p<0,05) grubundaki çocukların kardeş sayılarıyla yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Almanca ve Fransızca grubundaki iki, üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının tek çocuklardan daha az olduğu görülmektedir.

Çok çocuklu ailelerde ilgi dağılım göstermekte iken, tek çocuklu ailelerde çocuğa odaklanma daha fazla olmakta ve anne babaların onlardan beklentileri artmaktadır. Bu durum çocuk üzerinde bir baskı yaratmakta, çocukların beklentilerine cevap verebilme noktasında kaygı yaşamasına neden olabilmektedir. Yapılan araştırmada tek çocukların çok çocuklu ailelerin çocuklarından daha fazla kaygı yaşamalarının sebebi bu olabilir. Gelbal (2008) sekizinci sınıf çocuklarının sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmasında kardeş sayısının artmasıyla başarıda düşüş olduğunu saptamıştır. Boydak Özen ve Yüksel (2003) yaptıkları çalışmada, çocukların kardeş sayıları arttıkça daha geniş bir dünya görüşüne ve hoşgörüye sahip oldukları ve diğer çocuklar tarafından kaygı verici olarak kabul edilen durumları daha normal karşıladıkları belirlenmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyleri ile yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil		**Öğrenim Düzeyi**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanı**			**Kruskall Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırma**
			n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**	
Anne Öğrenim	Almanca	İlkokul ve altı	38	107,8	24,2	71,6	2	7,7	0,021	3-1 3-2
		Orta dereceli okul	64	115,6	22,4	88,8				
		Üniversite/ Yüksekokul	77	120,4	22,8	100,1				
	Fransızca	İlkokul ve altı	50	104,7	18,3	63,2	2	12,8	0,002	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	62	117,1	18,3	92,7				
		Üniversite/ Yüksekokul	54	116,9	19,6	91,8				
	İngilizce	İlkokul ve altı	32	108,2	21,4	72,5	2	13,9	0,001	3-1 3-2
		Orta dereceli okul	74	112,4	27,9	85,7				
		Üniversite/ Yüksekokul	81	123,9	25,1	110,1				
Baba Öğrenim	Almanca	İlkokul ve altı	18	103,5	29	67,3	2	6,0	0,049	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	54	114,0	21,2	83,4				
		Üniversite/ Yüksekokul	106	119,1	22,9	96,4				
	Fransızca	İlkokul ve altı	30	105,3	16	61,7	2	8,8	0,012	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	49	112,2	19,1	78,1				
		Üniversite/ Yüksekokul	83	117,1	20	90,7				
	İngilizce	İlkokul ve altı	14	102,9	27,1	65,1	2	4,9	0,085	-
		Orta dereceli okul	49	114,7	26,9	89,4				
		Üniversite/ Yüksekokul	122	118,8	25,9	97,7				

Çizelge 4.16'ya göre, Almanca ($X^2(\sum)$= 7,7, p<0,05), Fransızca ($X^2(\sum)$= 12,8, p<0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 13,9, p<0,05) grubundaki çocukların anne öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zorunlu yabancı dili Almanca ($X^2(\sum)$=6,0, p<0,05) ve Fransızca ($X^2(\sum)$=8,8, p<0,05) olan baba öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olan çocuklarda yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının baba öğrenim düzeyi orta ve üniversite mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. İngilizce ($X^2(\sum)$= 4,9, p>0,05)grubundaki çocukların baba

öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anne ve baba öğrenim düzeyleri ilkokul mezunu veya altı olduğunda kaygı puanları azalmakta, anne ve baba öğrenim düzeyleri üniversite veya yüksekokul olduğunda çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları anlamlı derecede artmaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynler çocuklarının da öğrenim düzeyinin daha iyi olması ile ilgili beklentilerinin yüksek olması, çocuklarının daha fazla kontrol altında tutulup daha fazla başarı beklentilerine girilmesine ve bu tür beklentilerinde çocuklarda daha fazla kaygının yaşanmasına neden olabilmektedir. Akın ve Zengin (2007) yaptıkları çalışmada öğrenim düzeyinin artmasıyla doğru orantılı olarak en az bir yabancı dil bilinmesi ile ilgili tutumun önemli düzeyde arttığını göstermiştir.

Gümüş'e (1997) göre, ebeveynlerin öğrenim durumları çocuklarına karşı tutumlarında etkili olmaktadır. İlkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksekokul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutum ve davranışlar birbirinden farklı olduğu için çocukların davranışlarında da farklılıklar görülmektedir. Anne baba öğrenim düzeyi üniversite veya yüksekokul olan çocukların yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin yüksek çıkmasında anne baba tutum ve davranışların etkili olduğu söylenebilir.

Metin vd. (2008)'nin çıraklık eğitimi merkezine devam eden gençlerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada gençlerin babalarının öğrenim durumlarının kaygı düzeylerinde etkili olduğu saptanmıştır. Babası orta öğretim ve üzeri eğitim almış olan gençlerin kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum eğitim düzeyi yüksek olan babaların gençler üzerinde beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Çakmak ve Havedanlı (2005) çalışmalarında otoriter babaların çocuklarında kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Varol(1990) anne babaların öğrenim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli farkın olmadığını, Gümüş (1997) anne baba öğrenim durumunun çocukların sosyal kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin kaygı düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.17'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.17 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Anne Çalışma Durumu**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanı**			**Kruskall Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırma**
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**	
Almanca	Memur-İşçi-Serbest	73	120,2	22,9	100,6	2	5,0	0,084	-
	Emekli	19	111,5	20,8	77,3				
	Çalışmıyor	88	113,3	23,9	85,0				
Fransızca	Memur-İşçi-Serbest	47	113,5	20	82,4	2	0,5	0,797	-
	Emekli	18	116,4	18,3	88,7				
	Çalışmıyor	98	112,5	19,7	80,6				
İngilizce	Memur-İşçi-Serbest	72	120,7	25,3	102,0	2	10,2	0,006	3-1 3-2
	Emekli	23	126,3	22,7	113,4				
	Çalışmıyor	90	110,5	27	80,6				

Çizelge 4.17'ye göre, Almanca ($X^2(\sum)= 5,0$; $p>0,05$) ve Fransızca ($X^2(\sum)= 0,5$; $p>0,05$) gruplarındaki çocukların anne çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak İngilizce ($X^2(\sum)= 10,2$; $p<0,05$) grubunda, çalışmayan annelerin çocuklarının yabancı dil öğrenme kaygı puanları anneleri emekli veya çalışanlara göre anlamlı derecede düşük görülmektedir.

Çalışmayan annelerin çocuklarıyla ilgilenebilecekleri süre çalışan annelere göre daha fazladır. Çalışmayan bir anne çocuğu yabancı dil dersinde bir sorunla karşılaştığında bu sorunu çözebilmek için, yeterli zaman ayırabilir. Örneğin, çocuğu bir dil kursuna yönlendirebilir, özel ders aldırabilir, kendi yabancı dil bilgilerini tazeleyebilir. Buda annesi çalışmayan çocuğun kaygısının anneleri çalışanlara göre daha az olmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.18'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.18 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Baba Çalışma Durumu	Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanı			Kruskall Wallis Testi Sonuçları				İkili Karşılaştırma
		n	$\overline{X}$	ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P	
Almanca	Memur	53	117,9	21,3	88,7	3	1,1	0,771	-
	İşçi	15	112,9	22,7	77,0				
	Serbest	69	117,1	26	90,7				
	Emekli	37	115,2	21,5	84,1				
Fransızca	Memur	56	117,1	20,2	90,4	3	13,2	0,004	4-1 4-2 4-3
	İşçi	26	108,5	16,4	68,0				
	Serbest	55	108,0	19,4	67,7				
	Emekli	23	122,4	17,1	101,1				
İngilizce	Memur	80	114,5	25	84,3	3	2,5	0,477	-
	İşçi	19	118,6	27,3	95,4				
	Serbest	56	117,8	29,5	95,3				
	Emekli	26	121,7	24,2	99,4				

Çizelge 4.18'de görüldüğü gibi, yapılan Kruskall Wallis Testi sonucunda, Almanca ($X^2(\sum)$= 1,1; p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 2,5; p>0,05) gruplarındaki çocukların baba çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Fransızca ($X^2(\sum)$= 13,2; p<0,05) grubunda babaları emekli olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Türkiye'de yaşam şartları emekliler için çok kolay değildir. Emeklilerin gelir düzeyleri diğer çalışan gruplarına göre daha düşüktür. Maddi yetersizliklerden dolayı çocuklarda kaygı görülebilir. Diğer yandan, emeklilerin, çocuklarına ayıracak vakit problemi yaşamamaları nedeniyle onlarla yakından ilgilenmeleri ve beklentinin yükselmesi çocukta kaygıya neden olabilir. Varol (1990) yaptığı çalışmada, baba mesleği işçi, çiftçi, esnaf olan çocukların kaygı düzeylerinin baba mesleği memur, subay veya serbest meslek sahibi olanlara göre yüksek olduğunu belirtmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.19'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.19 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Aylık Gelir**	**Yabancı Dil Öğrenme kaygısı Puanı**			**Kruskall Wallis Testi Sonuçları**				**İkili Karşılaştırma**
		N	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**	
Almanca	1000 TL veya aşağısı	23	100,3	25,5	54,9	2	13,7	0,001	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	78	113,4	23,8	79,9				
	3000TL ve yukarısı	64	122,4	20,9	96,8				
Fransızca	1000 TL veya aşağısı	23	109,9	15,5	67,0	2	8,1	0,018	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	78	111,2	20,2	71,7				
	3000 TL ve yukarısı	54	120,1	18,6	91,8				
İngilizce	1000 TL veya aşağısı	26	107,0	26,3	70,5	2	17,7	0,000	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	87	111,9	26	80,0				
	3000 TL ve yukarısı	66	126,7	22,9	110,9				

Çizelge 4.19 incelendiğinde, yapılan Kruskall Wallis Testi sonucunda, Almanca ($X^2(\sum)$= 13,7, $p<0,05$), Fransızca($X^2(\sum)$= 8,1, $p<0,05$) ve İngilizce($X^2(\sum)$= 17,7, $p<0,05$) grubundaki çocukların ailelerinin aylık gelirleri 3000 Lira ve üstü olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ailelerinin aylık gelirleri 100-2000 lira ve 1000 lira ve aşağısı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına eğitim konusunda daha çok imkan sunma şansına sahip olabilmektedirler. Türkiye'de her ihtiyaca göre ve her seviyede öğrenci için kurslar bulunmaktadır. Okulda alınan eğitimin yanı sıra özel olarak da çocuklarını yetiştirmek isteyen aileler eğer maddi imkana sahiplerse bu kursları tercih etmekte ve çocuklarını yollamaktadırlar. Buna karşılık çocuklarından yüksek başarı beklentisine girip onların kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde dil bilen birey olup olmamalarına göre, yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.20'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.20 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin olup olmaması ile yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Birey**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanı**			**Mann Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Evet	67	116,0	22,1	89,8	6015,0	3737	0,810
	Hayır	114	115,8	24	91,7	10456,0		
Fransızca	Evet	42	117,9	19,7	95,0	3989,5	2121,5	0,073
	Hayır	124	111,7	19,2	79,6	9871,5		
İngilizce	Evet	80	120,6	26,3	103,6	8285,5	3594,5	0,049
	Hayır	108	113,8	26	87,8	9480,5		

Çizelge 4.20 incelendiğinde, Almanca (U= 3737; p>0,05) ve Fransızca (U= 2121,5; p>0,05) gruplarındaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmama durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Sadece İngilizce grubunda, ailede yabancı dil bilen birey olan grupta yabancı dil öğrenme kaygı puanları (U= 3594,5; p<0,05) anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Türkiye'de yaygın olarak öğrenilen yabancı dil İngilizcedir. Türk halkının İngilizce öğrenmesi için özel veya kurumsal çeşitli kurslar düzenlenmekte ve bu dili öğrenmeye halk teşvik edilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çalıştıkları işlerde bir yabancı dil bilmek neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu durumda eğitim seviyesi düşük orta veya yüksek olan çoğu kişide İngilizce öğrenme eğilimi bulunmaktadır. İngilizce bilen aileler bilgilerini pekiştirmek, çocuklarına yardım etmek, derslerini takip etmek, ödevlere, sınavlara yardım etmek için çocuklarını takip etme olanağına sahip olunca çocuk üzerinde bir baskı oluşturup, kaygı yaşamalarına sebep olabilirler.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.21'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21 Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Yabancı Dil Bilen Kişi Sayısı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		N	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	1 Kişi	54	117,9	22	35,6	1925,0	262	0,158
	2-3 Kişi	13	108,1	21,9	27,2	353,0		
Fransızca	1 Kişi	33	115,9	21,4	20,5	677,0	116	0,332
	2-3 Kişi	9	125,4	8,5	25,1	226,0		
İngilizce	1 Kişi	68	123,3	25,2	42,9	2917,5	244,5	0,027
	2-3 Kişi	12	105,3	28,3	26,9	322,5		

Çizelge 4.21 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, İngilizce grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısı bir olanların kaygı puanları ($U= 244,5$; $p<0,05$), yabancı dil bilen birey sayısı iki ve üç olanlardan anlamlı derecede yüksektir. Almanca ($U= 262$; $p>0,05$) ve Fransızca ($U= 116$; $p>0,05$) grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme kaygısı arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.22'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.22 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin derse yardım durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Bireyin Dersle İlgili Yardımı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort**	**Sd**	**X^2**	**P**
Almanca	Hiç yardım etmez	13	124,8	16,0	42,1	3	3,079	0,381
	Ara sıra yardım eder	32	113,1	22,4	31,1			
	Sık sık yardım eder	17	114,8	23,7	32,7			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	116,0	29,7	36,0			
Fransızca	Hiç yardım etmez	6	130,3	14,8	28,9	3	4,851	0,183
	Ara sıra yardım eder	16	110,6	21,1	17,2			
	Sık sık yardım eder	15	118,3	19,1	21,7			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	125,4	15,5	25,9			
İngilizce	Hiç yardım etmez	22	121,2	26,7	40,6	3	0,561	0,906
	Ara sıra yardım eder	25	117,6	26,9	38,1			
	Sık sık yardım eder	30	122,1	27,5	42,7			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	3	126,0	7,9	38,3			

Çizelge 4.22'de görüldüğü gibi Kruskall Wallis Testi sonucunda Almanca ($X^2(\sum)$= 3,079, p>0,05), Fransızca($X^2(\sum)$= 4,851, p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 0,561, p>0,05) grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireylerin yabancı dil dersine yardım durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yukarıda belirtilen sonuç incelendiğinde, çocuğun yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının aile içinde derse yardım eden bireyin olmasından etkilenmediği yargısına varılabilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde çocuklar yardımdan çok kendi başarılarının etkisiyle kaygı düzeylerini azaltabilirler.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.23'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.23 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarına ilişkin ortalamalar ve Mann-Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Kursa Gidip Gitmeme**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		N	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Evet	14	102,9	30,1	68,3	955,5	850,5	0,091
	Hayır	167	117,0	22,4	92,9	15515,5		
Fransızca	Evet	12	107,7	18,7	70,4	844,5	766,5	0,325
	Hayır	154	113,7	19,5	84,5	13016,5		
İngilizce	Evet	8	108,6	29,1	77,8	622,5	586,5	0,375
	Hayır	180	117,1	26,2	95,2	17143,5		

Çizelge 4.23'e göre Almanca (U= 850,5; p>0,05), Fransızca (U= 766,5; p>0,05) ve İngilizce (U= 586,5; p>0,05) grubundaki çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili olarak kursa gidip gitmemelerinin yabancı dil öğrenme kaygıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Zorunlu yabancı dil dersi alan çocukların, öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa giden ve gitmeyenlerin sayıları incelendiğinde, kursa gitmeyenlerin sayısının gidenlerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durum çocukların okulda aldıkları eğitimin yeterli olduğuna ya da diğer dersleriyle ilgili yoğunluktan dolayı kursa gidemediklerine işaret teşkil edebilir. Kursa gitmeyenlerin gidenlere göre kaygılarının biraz yüksek olduğu görülmektedir. Kursa gitmenin yabancı dil öğrenme kaygısını biraz azaltabileceği söylenebilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.24'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.24 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**	**Yabancı dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**				
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X^2**	**P**	**İkili Karşılaştırma**
Almanca	9. Sınıf	53	92,9	7,2	111,5	3	12,8	0,005	1-2 1-3 1-4
	10. Sınıf	36	89,8	7,2	89,6				
	11. Sınıf	39	88,9	8,9	83,7				
	12. Sınıf	53	88,0	11	76,8				
Fransızca	9. Sınıf	57	92,9	7,1	103,3	3	18,0	0,000	1-2 1-3 1-4
	10. Sınıf	21	87,6	9,6	64,2				
	11. Sınıf	48	90,6	6,9	82,5				
	12. Sınıf	40	88,5	7,2	66,7				
İngilizce	9. Sınıf	49	92,9	8,3	110,1	3	10,1	0,018	1-2 1-3 4-2 4-3
	10. Sınıf	44	90,3	7,6	85,9				
	11. Sınıf	45	89,4	8,6	78,1				
	12. Sınıf	50	91,9	9,1	101,5				

Çizelge 4.24'deki Kruskall Wallis Testi sonuçları incelendiğinde, Almanca ($X^2(\sum)$= 12,8; $p<0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)$= 18; $p<0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 10,1; $p<0,05$)grubunda dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inancı puanları onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocuklardan anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Çocuklar öğrenme ortamlarına öğrendikleri yabancı dile olan inançlarını, tutumlarını getirirler ve bu da başarıya ulaşmada önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Breen 2001). Yabancı dil öğrenen çocukların, öğrendikleri yabancı dilin doğası, zorluğu, başarı beklentileri hakkında güçlü inançları vardır (Arnold 1999).

Her üç dil grubundaki dokuzuncu sınıf çocuklarının yabancı dil öğrenme inançlarının yüksek olması Anadolu Liselerinde ilk yıl yabancı dil derslerinin on saat olması ve takip eden yıllarda bunun dört saate düşmesi etkili olabilir. Liseye yeni başlayan bir çocuk ağırlıklı bir derse daha çok önem vererek, daha çok çalışmakta, Anadolu liselerinde görevli dil öğretmenleri de çocukları motive ederek bu yabancı dili öğrenmeleri

konusunda inançlarını desteklemektedir. İlerleyen yıllarda çocukların Türkçe-Matematik, Matematik-Fen gibi branşları seçmeleriyle dil dersi dokuzuncu sınıftaki ağırlığını ve önemini kaybetmektedir. Bunlarla birlikte, yabancı dil öğrenmenin zorluğu ve çocukların dile özgü yaşadıkları zorluklar da etkili olmaktadır. Yabancı dil eğitiminde başta dilbilgisi öğretimi ağırlıklıyken, ilerleyen yıllarda dil becerileri önem kazanmaktadır. Çocuk yabancı dili iyi konuşamayacağını, dinlediğini anlayamayacağını, anlaşılır yazamayacağını, okuduğunu tam olarak anlayamayacağını düşündüğünde dil öğrenme zor bir süreç haline gelebilir. Bu da çocuğun yabancı dil öğrenme inancını olumsuz yönde etkileyebilir. Bunların dışında on ikinci sınıfa devam eden çocukların üniversite sınavına yönelik çalışmalarının yoğunluğu da dil öğrenme inancında etkili olabilmektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cisiyetlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 4.25'de sunulmuştur.

Çizelge 4.25 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Cinsiyet**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Mann Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Erkek	93	90,5	9,3	96,1	8937,5	3617,5	0,177
	Kız	88	89,4	9,2	85,6	7533,5		
Fransızca	Erkek	68	90,9	9,4	87,3	5935,0	3075,0	0,398
	Kız	98	90,2	6,4	80,9	7926,0		
İngilizce	Erkek	90	91,6	8,6	98,8	8889,0	4026,0	0,302
	Kız	98	90,8	8,5	90,6	8877,0		

Çizelge 4.25'e göre, zorunlu yabancı dili Almanca (U= 3617,5; p>0,05), Fransızca (U= 3075; p>0,05) ve İngilizce (U= 4026; p>0,05)olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Hanbay'ın (2009), ikinci yabancı dili Almanca olan, onuncu sınıfa devam eden Anadolu lisesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin Almancaya olan ilgi, merak, istek ve bu dili sevme puanlarının erkek öğrencilerden yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bir dili sevmek, öğrenmede istekli olmak o dile yönelik inançla doğru orantılı olabilir. Kızların Almancaya ilgilerinin erkeklerden daha fazla olması inançlarını da etkileyebilir. Rieger (2009) de, İngilizce ve Almanca bölümlerinde okuyan Macar öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında yabancı dil öğrenme inancıyla cinsiyet arasında kızlar lehine farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi yabancı dile yönelik inancın kızlar lehine farklılık gösterdiği ortaya konmasına rağmen Çizelge 4.25'deki sonuçlarda kız ve erkek lehine herhangi bir farklılık görülmemektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre, yabancı dil öğrenme inancına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları çizelge 4.26'da yer almaktadır.

Çizelge 4.26 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Kardeş Sayısı**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Kruskall Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**
Almanca	Kardeşim Yok	32	89,3	6,7	87,6	3	1,585	0,663
	Bir Kardeş	108	90,6	6,4	93,7			
	İki Kardeş	31	88,0	9	82,2			
	Üç vedaha fazla	10	91,2	6,6	99,7			
Fransızca	Kardeşim Yok	25	90,9	7,3	92,3	3	3,650	0,302
	Bir Kardeş	81	89,8	6,1	77,6			
	İki Kardeş	41	92,0	5,2	92,2			
	Üç ve daha fazla	19	89,9	6,9	78,3			
İngilizce	Kardeşim Yok	29	92,2	6,1	102,3	3	5,135	0,162
	Bir Kardeş	108	91,5	6,8	98,3			
	İki Kardeş	38	89,3	6,2	76,9			
	Üç ve daha fazla	13	91,4	4,4	97,0			

Çizelge 4.26'ya göre zorunlu yabancı dili Almanca ($X^2(\sum)$= 1585; p>0,05), Fransızca ($X^2(\sum)$= 3,650; p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 5,135; p>0,05) olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme inancında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne baba öğrenimine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.27'de yer almaktadır.

Çizelge 4.27 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne baba öğrenimine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

	Zorunlu Yabancı Dil	**Öğrenim Durumu**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
			N	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**
Anne Öğrenim	Almanca	İlkokul ve altı	38	89,6	6,5	85,0	2	0,5	0,793
		Orta dereceli okul	64	90,3	7,4	92,0			
		Üniversite/ Yüksekokul	77	90,0	6,9	90,8			
	Fransızca	İlkokul ve altı	50	90,3	5,6	79,7	2	0,5	0,784
		Orta dereceli okul	62	90,6	6,3	84,5			
		Üniversite/ Yüksekokul	54	90,5	6,7	85,9			
	İngilizce	İlkokul ve altı	32	89,8	5,2	82,7	2	1,7	0,419
		Orta dereceli okul	74	91,2	6,7	95,3			
		Üniversite/ Yüksekokul	81	91,6	6,7	97,3			
Baba Öğrenim	Almanca	İlkokul ve altı	18	87,4	7,1	68,3	2	3,6	0,165
		Orta dereceli okul	54	90,4	6,4	94,5			
		Üniversite /yüksekokul	106	90,2	7,3	90,6			
	Fransızca	İlkokul ve altı	30	89,5	5,7	71,3	2	1,8	0,402
		Orta dereceli okul	49	91,0	5,6	85,1			
		Üniversite/ Yüksekokul	83	90,5	6,6	83,1			
	İngilizce	İlkokul ve altı	14	90,8	6	87,1	2	0,9	0,646
		Orta dereceli okul	49	90,4	6,7	88,1			
		Üniversite/ Yüksekokul	122	91,4	6,4	95,6			

Çizelge 4.27'ye göre zorunlu yabancı dili Almanca (anne: $X^2(\sum)$= 0,5; p>0,05, baba: ($X^2(\sum)$= 3,6; p>0,05), Fransızca (anne: $X^2(\sum)$= 0,5; p>0,05, baba: ($X^2(\sum)$= 1,8; p>0,05)ve İngilizce (anne: $X^2(\sum)$= 1,7; p>0,05, baba: ($X^2(\sum)$= 0,9; p>0,05)olan

çocukların anne, baba öğrenimine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anne ve babaların mezuniyetleri ne olursa olsun, öğrenimleri süresince bir yabancı dil bilmenin veya öğrenmenin olumlu bir katkısını yaşamamaları, çocuğun yabancı dil öğrenme inancı üzerinde etkili olmayabilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.28'de yer almaktadır.

Çizelge 4.28 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Anne Çalışma Durumu**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**X²**	**P**
Almanca	Memur-İşçi-Serbest	73	89,4	7,6	88,6	2	0,2	0,924
	Emekli	19	90,3	4,8	91,4			
	Çalışmıyor	88	90,4	7	91,8			
Fransızca	Memur-İşçi-Serbest	47	89,7	6,4	78,3	2	1,2	0,536
	Emekli	18	89,7	5,7	74,2			
	Çalışmıyor	98	90,8	6,2	85,2			
İngilizce	Memur-İşçi-Serbest	72	91,8	6,6	97,5	2	1,8	0,408
	Emekli	23	91,7	5,9	99,8			
	Çalışmıyor	90	90,5	6,5	87,6			

Çizelge 4.28 incelendiğinde, yapılan Kruskall Wallis Testi sonuçlarına göre zorunlu yabancı dil dersi Almanca ($X^2(\sum)= 0,2$; $p>0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)= 1,2$; $p>0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)= 1,8$; $p>0,05$) olan çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların babalarının çalışma durumlarına göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.29'da yer almaktadır.

Çizelge 4.29 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların baba çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Baba Çalışma Durumu	Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları			
		n	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	Sd	X^2	P
Almanca	Memur	53	89,4	7	82,5	3	4,9	0,176
	İşçi	15	89,3	7,3	84,9			
	Serbest	69	91,2	7,8	97,6			
	Emekli	37	89,2	5,4	77,0			
Fransızca	Memur	56	90,3	6,5	79,2	3	0,9	0,814
	İşçi	26	90,5	5,3	78,0			
	Serbest	55	90,3	6,4	79,4			
	Emekli	23	91,4	5,8	89,1			
İngilizce	Memur	80	90,7	6,3	87,4	3	4,6	0,203
	İşçi	19	93,6	6,2	111,7			
	Serbest	56	90,5	6,6	85,4			
	Emekli	26	92,0	7	99,0			

Çizelge 4.29 incelendiğinde, yapılan Kruskall Wallis Testi sonuçlarına göre zorunlu yabancı dil dersi Almanca ($X^2(\sum)$= 4,9; p>0,05), Fransızca ($X^2(\sum)$= 0,9; p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 4,6; p>0,05) olan çocukların babalarının çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.30'da yer almaktadır.

Çizelge 4.30 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailelerin Aylık Gelir Durumu**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Kruskall-Wallis Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sd**	**X²**	**P**
Almanca	1000 TL veya aşağısı	23	88,2	5,7	71,3	2	3,7	0,157
	1000- 2000 TL	78	89,1	7,1	79,6			
	3000TL ve yukarısı	64	90,7	7,1	91,3			
Fransızca	1000 TL veya aşağısı	23	91,7	4,7	84,7	2	3,3	0,196
	1000- 2000 TL	78	89,7	6,4	71,6			
	3000TL ve yukarısı	54	91,0	6,6	84,5			
İngilizce	1000 TL veya aşağısı	26	90,8	5,8	91,1	2	1,5	0,481
	1000- 2000 TL	87	90,5	6,6	85,4			
	3000TL ve yukarısı	66	91,8	6,1	95,6			

Çizelge 4.30'da yer alan Kruskall Wallis Testine göre, zorunlu yabancı dili Almanca ($X^2(\sum)= 3,7$; $p>0,05$), Fransızca ($X^2(\sum)= 3,3$; $p>0,05$) ve İngilizce ($X^2(\sum)= 1,5$; $p>0,05$) olan çocukların ailelerinin ortalama aylık gelirlerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.31'de yer almaktadır.

Çizelge 4.31 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Birey**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Evet	67	89,8	6,8	91,4	6120,5	3795,5	0,945
	Hayır	114	90,1	7,2	90,8	10350,5		
Fransızca	Evet	42	91,4	6,3	92,9	3902,5	2208,5	0,141
	Hayır	124	90,2	6,2	80,3	9958,5		
İngilizce	Evet	80	92,0	6,9	101,0	8077,0	3803	0,161
	Hayır	108	90,6	6,1	89,7	9689,0		

Çizelge 4.31'deki Mann Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde zorunlu yabancı dili Almanca (U= 3795,5; p>0,05), Fransızca (U= 2208,5; p>0,05) ve İngilizce (U= 3803; p>0,05)olan çocukların ailelerinde dil bilen birey olup olmamasına göre yabancı dil öğrenme inanç puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Ailede yabancı dil bilen bireyler bildikleri dille ilgili olumlu, yabancı dil bilmeyen bireyler bu dille ilgili olumsuz bir tecrübe yaşamadılarsa, ailede yabancı dil bilen birey olup olmaması da çocuğun yabancı dil öğrenme inancı üzerinde etkili olmayabilir.

Zorunlu yabancı dil dersi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.32'de yer almaktadır.

Çizelge 4.32 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Yabancı Dil Bilen Kişi Sayısı**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	1 Kişi	54	89,9	7,2	34,6	1868	319	0,611
	2-3 Kişi	13	89,3	6,6	31,5	410		
Fransızca	1 Kişi	33	91,2	5,9	21,2	701	140	0,794
	2-3 Kişi	9	92,3	6,5	22,4	202		
İngilizce	1 Kişi	68	92,6	6,2	42,9	2914,5	247,5	0,03
	2-3 Kişi	12	88,1	6,9	27,1	325,5		

Çizelge 4.32'de yer alan Mann Whitney U Testine göre, zorunlu yabancı dili Almanca (U= 319; p>0,05) ve Fransızca (U= 140; p>0,05) olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayılarına göre yabancı dil öğrenme inanç puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. İngilizce grubundaki çocukların ailelerinde dil bilen birey sayısı bir olanların yabancı dil öğrenme inanç puanları (U=247,5; p<0,05) dil bilen birey sayısı iki veya üç olanlardan anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Yabancı dil öğrenmede inancı yükselten en önemli etmenlerden biri destektir. Bu destek motive edici, beklentileri yükselten tarzda olduğunda çocuğun dil öğrenmeye isteği artırmaktadır. Bu konuda doğru şekilde destek aileden geldiği takdirde bunun bir kişiden tam olarak gelmesi çocuğun dil öğrenmeye inancını yükseltebilecektir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerde yabancı dil bilen bireyin yardımına göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarına ilişkin Kruskall Wallis Testi sonuçları Çizelge 4.33'de yer almaktadır.

Çizelge 4.33 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin yardımına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Kruskall Wallis Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Ailede Yabancı Dil Bilen Bireyin Derse Yardımı**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**				**Kruskall-WallisTesti Sonuçları**		
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X²**	**P**
Almanca	Hiç yardım etmez	13	91,9	5,8	39,0	3	3,12	0,373
	Ara sıra yardım eder	32	89,4	7,3	33,7			
	Sık sık yardım eder	17	88,2	5,6	28,4			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	92,0	9,8	41,9			
Fransızca	Hiç yardım etmez	6	94,0	3,5	26,1	3	1,76	0,621
	Ara sıra yardım eder	16	89,9	8,2	19,4			
	Sık sık yardım eder	15	91,3	5,3	20,7			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	5	93,6	4,8	25,0			
İngilizce	Hiç yardım etmez	22	93,4	6,5	45,9	3	3,54	0,314
	Ara sıra yardım eder	25	90,2	5,0	34,4			
	Sık sık yardım eder	30	92,0	8,3	40,5			
	Sadece sınavlardan önce yardım eder	3	95,3	6,5	51,2			

Çizelge 4.33'de yer alan Kruskall Wallis Testi incelendiğinde zorunlu yabancı dili Almanca ($X^2(\sum)$= 3,12; p>0,05), Fransızca ($X^2(\sum)$= 1,76; p>0,05) ve İngilizce ($X^2(\sum)$= 3,54; p>0,05) olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireyin yardımına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmediğine göre yabancı dil öğrenme inancı puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4.34'de yer almaktadır.

Çizelge 4.34 Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarına ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve Mann Whitney U Testi sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Kursa Gidip Gitmeme**	**Yabancı Dil Öğrenme İnancı Puanı**			**Mann-Whitney U Testi Sonuçları**			
		n	$\overline{X}$	**ss**	**Sıra Ort**	**Sıra Toplamı**	**U**	**P**
Almanca	Evet	14	84,5	11,7	71,5	1001,5	896,5	0,147
	Hayır	167	90,4	6,3	92,6	15469,5		
Fransızca	Evet	12	89,6	8,1	77,4	929,0	851	0,648
	Hayır	154	90,6	6,1	84,0	12932,0		
İngilizce	Evet	8	86,6	6,3	58,8	470,5	434,5	0,058
	Hayır	180	91,4	6,4	96,1	17295,5		

Çizelge 4.34'de yer alan Mann Whitney U Testi incelendiğinde zorunlu yabancı dili Almanca (U= 896,5; p>0,05), Fransızca (U= 851; p>0,05) ve İngilizce (U= 434,5; p>0,05) olan çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bir yabancı dil kursuna devam etmeyen çocuklar okulda aldıkları eğitimi yeterli buluyor, diğerleride okuldaki başarısızlıkları yüzünden kursa gidiyor olabilirler Hem kursa gidenler hem de gitmeyenler o dili sadece sınıf geçmek için öğreniyorlarsa, çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemeleri yabancı dil öğrenme inançları üzerinde etkili olmayabilir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanlarına ilişkin korelasyon sonuçları Çizelge 4.35'te sunulmuştur.

Çizelge 4.35 Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları

		Yabancı Dil Başarı Puanı	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**
Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,138	0,460
	p	0,001	0,000
	n	535	535
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,329	
	p	0,000	
	n	535	

Çizelge 4.35 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme inancı arasında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancı dil başarı puanları arttıkça hem yabancı dil öğrenme inancı($p<0.05;r=0,138$) hem de yabancı dil öğrenme kaygı puanının arttığı ($p<0,05$; $r=0,329$), yabancı dil öğrenme inancı puanı arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanının da arttığı görülmüştür ($p<0,05$; $r=0,460$). Araştırmadan elde edilen korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, aradaki ilişkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları Çizelge 4.36'da verilmiştir.

Çizelge 4.36 Araştırmaya dahil edilen zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil			**Yabancı Dil Başarı Puanı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**
Almanca	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,185	0,528
		p	0,013	0,000
		n	181	181
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,394	
		p	0,000	
		n	181	
Fransızca	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,021	0,312
		p	0,786	0,000
		n	166	166
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,261	
		p	0,001	
		n	166	
İngilizce	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,203	0,499
		p	0,005	0,000
		n	188	188
	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,341	
		p	0,000	
		n	188	

Çizelge 4.36 incelendiğinde zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları arttıkça yabancı dil öğrenme inanç ve kaygı puanlarının arttığı görülmektedir ($p<0,05$). Ayrıca yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil öğrenme inanç puanları da artmaktadır ($p<0,05$). Sadece Fransızca grubunda yabancı dil öğrenme inanç puanları ile yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$).

Çizelge 4.35 ve 4.36'daki sonuçlar incelendiğinde; yabancı dil öğrenme başarısı, yabancı dil öğrenme kaygısı ve yabancı dil öğrenme inancının birbirlerine etkisi konusunda Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar örtüşmemektedir.

Dalkılıç (2001) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kaygı seviyeleri ile okuma, yazma ve konuşma derslerindeki başarı düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bekleyen (2004), yüksek derecede yabancı dil kaygısının çocukların akademik başarılarını negatif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Scovel (1991) kişiliğe bağlı, duruma bağlı ve sürekli kaygı dışında, iki ayrı kaygı türünün de bulunduğu ortaya konmuştur. Çocuğu öğrenmeye karşı istekli kılan ve çocuğu öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya özendiren olumlu kaygı, çocuğun aşırı üzüntü hissetmesine ya da kendinden şüphe duymasına yol açan olumsuz kaygı olarak adlandırmıştır. Bazı uzmanlar kaygının çocuğun öğrenmesine bir engel değil, aksine zarardan çok yarar sağladığını savunmakta, olumlu kaygının performansı desteklediğini ve çocuğu uyanık tuttuğunu, motive ettiğini belirtmektedir. Dalkılıç(2001) ve Bekleyen (2004) tarafından yapılan araştırmada kaygı ve başarı arasındaki olumsuz ilişkinin öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları olumsuz kaygıdan kaynaklanıyor olabilir. Araştırmaya dahil edilen çocukların kaygılarının artmasıyla başarılarının da artmasında olumlu kaygının etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen sonuç, çocukların devam ettikleri Anadolu Liselerine sınavla girmeleri entelektüel kapasitelerinin yüksekliğine, buna bağlı olarak sorumluluk duygularının gelişmişliğine, okulu, çalışmayı ciddiye alıp yetersiz çalışmaları durumunda uğrayabilecekleri zararı düşünerek kendilerini başarısızlığa sürüklemeyecek kadar kaygı yaşamalarının normal olması ile açıklanabilir.

Çizelge 4.36'da görüldüğü gibi yabancı dil öğrenme inancı ve başarı arasında da olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık Halaçoğlu (1999) yaptığı çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarının yılsonu geçme notuna göre farklı olmadığını bulmuştur.

Yabancı dil öğrenme inancıyla başarı arasındaki olumlu ilişkinin nedeni dersin öğrenci merkezli, pozitif, yabancı dil öğrenme inancına ve düşük kaygı seviyesine sahip öğrencilerine yönelik tasarlanması olabilir. Etkili bir öğrenme için öncelikle öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan inanç seviyeleri bilinmeli ve olumsuz tutumlarını yok edebilmek için gerekli önlemlerin alınmasının yararlı olabileceği

düşünülmektedir. Bu araştırmaya dahil edilen çocukların öğretmenleri, öğrencilerinin öğrendikleri yabancı dile olan inanç seviyelerinin yanı sıra, öğrencilerin motivasyon düzeyleri, öğrenme biçimleri, yabancı dil öğrenme kaygı düzeyleri hakkında fikir sahibi olabilirler. Bu durum da yabancı dil başarısına olumlu katkı sağlayabilir.

Zorunlu yabancı dili Almanca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Çizelge 4.37'de verilmiştir.

Çizelge 4.37 Zorunlu yabancı dili Almanca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki korelasyon sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**			**Yabancı Dil Başarı Puanı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**
Almanca n=181	9.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**-0,124**	0,306
			p	**0,377**	0,026
			n	**53**	53
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	**0,206**	
			p	**0,138**	
			n	**53**	
	10.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,279	0,638
			p	0,100	0,000
			n	36	36
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	**0,288**	
			p	**0,089**	
			n	**36**	
	11.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**0,086**	0,413
			p	**0,601**	0,009
			n	**39**	39
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,560	
			p	0,000	
			n	39	
	12.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**0,244**	0,574
			p	**0,078**	0,000
			n	**53**	53
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,482	
			p	0,000	
			n	53	

Çizelge 4.37 incelendiğinde zorunlu yabancı dili Almanca olan dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inanç puanları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı, on, on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanları arttıkça, hem yabancı dil kaygı hem de yabancı dil inanç puanlarının da arttığı görülmektedir. Sadece dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil ile ilgili inançları arttıkça yabancı dil başarısının azaldığı yani ilişkinin ters yönde olduğu ve anlamlı olmadığı görülmektedir ($p<0,05$). On birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların ise yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil başarı puanlarının da arttığı aradaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Çizelge 4.38'de yer almaktadır.

Çizelge 4.38 Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**			**Yabancı Dil Başarı Puanı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**
Fransızca n=166	9.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**-0,254**	**0,335**
			p	**0,057**	0,011
			n	**57**	**57**
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	**0,200**	
			p	**0,136**	
			n	**57**	
	10.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**0,332**	**0,100**
			p	**0,141**	**0,665**
			n	**21**	**21**
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,472	
			p	0,031	
			n	21	
	11.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**-0,056**	0,386
			p	**0,705**	0,007
			n	**48**	48
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	**0,275**	
			p	**0,059**	
			n	**48**	
	12.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	**-0,050**	0,377
			p	**0,761**	0,017
			n	**40**	40
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	**0,148**	
			p	**0,362**	
			n	**40**	

Çizelge 4.38 incelendiğinde zorunlu yabancı dili Fransızca olan dokuzuncu, onbirinci ve onikinci sınıflardaki çocukların yabancı dil öğrenme inanç puanları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı, aradaki ilişkinin anlamlı olduğu, yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil başarı puanı arasındaki ilişkinin sadece onuncu sınıf çocuklarında anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Fransızca grubundaki on, onbir ve onikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil başarı puanlarının da arttığı, sadece dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil kaygı puanları arasında negatif bir ilişki gözlendiği, ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları Çizelge 4.39'da sunulmuştur.

Çizelge 4.39 Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil başarı puanları ile yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	**Sınıf**			**Yabancı Dil Başarı Puanı**	**Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**
İngilizce n=188	9.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,271	0,328
			p	0,062	0,021
			n	49	49
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,380	
			p	0,008	
			n	49	
	10.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,330	0,457
			p	0,029	0,002
			n	44	44
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,312	
			p	0,040	
			n	44	
	11.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,122	0,598
			p	0,424	0,000
			n	45	45
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,489	
			p	0,001	
			n	45	
	12.Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme İnancı	r	0,115	0,454
			p	0,428	0,001
			n	50	50
		Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	r	0,211	
			p	0,142	
			n	50	

Çizelge 4.39 incelendiğinde, İngilizce grubundaki tüm çocukların yabancı dil öğrenme inançları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı, aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Onuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inancı arttıkça, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflara devam eden çocukların da yabancı dil öğrenme kaygısının arttığı, aralarındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Çizelge 4.37 - 4.39 incelendiğinde, Çizelge 4.35 ve 4.36'da elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği göze çarpmaktadır. İngilizce grubunda onuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inanç puanları ile yabancı dil başarı puanları arasında, Almanca grubunda on birinci ve on ikinci sınıflara, Fransızca grubunda onuncu sınıfa, İngilizce grubunda ise dokuz, on bir ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ile yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme inancının yüksek olması başarıyı beraberinde getirmektedir. Diğer yandan yabancı dil öğrenme kaygısının da yüksek olması beraberinde başarıyı da yükseltmektedir. Çocukların kaygılarının olumlu olması başarının da artmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle çocukların yabancı dil öğrenme kaygılarının olumlu yönde olduğu söylenebilir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin öğrenilen yabancı dille ilgili az miktarda kaygı yaşamalarını ve öğrencilerin öğrendikleri yabancı dile karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamaları, öğrencilerinin inanç ve kaygı seviyelerinin farkında olmaları bu sonucu elde etmede etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin yanı sıra ailelerin öğrenilen yabancı dile olan olumlu tutumları, kültür seviyeleri, yabancı dil öğrenimini desteklemeleri, dil bilen ebeveynin veya kardeşin derse yardımı ve yabancı dil gelişimini kolaylaştıracak imkanlar sunmaları da çocukların inançlarının yükselmesine, olumsuz kaygının en aza inmesine ve sonucunda yabancı dil öğrenmede başarının artmasına neden olabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf çocuklarının, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının, inançlarının ve başarılarının belirlenmesi, yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı, inanç ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen çocukların % 53,1'inin kız, % 46,9'unun erkek; % 29,7'sinin dokuzuncu sınıf, % 18,9'unun onuncu sınıf, % 24,7'sinin on birinci sınıf ve % 26,7'sinin on ikinci sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Çocukların % 55,5'inin bir kardeşi olduğu, çocukların annelerinin % 39,8'inin, babaların % 58,1'inin üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu, % 51,6'sının annesinin çalışmadığı ve %45,4'ünün aile gelir düzeyinin 1000-2000 lira arasında olduğu saptanmıştır.

Çocukların % 64,7'sinin ailelerinde yabancı dil bilen birey olmadığı ve % 82,0'sinin ailesinde sadece bir kişinin yabancı dil bildiği, % 6,4'ünün öğrendikleri yabancı dil ile ilgili bir dil kursuna gittikleri gözlenmiştir.

Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dilleri Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygı ve inanç puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olanlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($p<0,005$). Yabancı dil öğrenme kaygı ve yabancı dil inancı puanlarında öğrenilen zorunlu yabancı dillere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.005$).

Zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan ve dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanları onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Fransızca grubunda ise onuncu sınıf çocuklarının yabancı dil başarı

puanlarının dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil başarı puanlarından anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan kızların yabancı dil başarı puanlarının erkek çocukların yabancı dil başarı puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre yabancı dil başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmezken ($p>0,05$), anne ve baba öğrenim düzeyi yükseldikçe yabancı dil başarılarında çok az da olsa bir artışın olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olan çocukların babalarının çalışma durumuna göre yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak İngilizce grubundaki çocuklardan babası işçi ve emekli olan çocukların yabancı dil başarı puanları babaları memur ve serbest meslek sahibi olanlardan anlamlı derecede yüksek görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına, ailelerinin aylık ortalama gelir düzeylerine, anne mesleğine, ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmamasına, ailelerinde yabancı dil bilen birey sayısına, ailelerinin derse yardım durumlarına, öğrendikleri yabancı dille ilgili özel bir kursa gidip gitmediklerine göre yabancı dil başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca olan dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ile onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocuklar arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0.05$). Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların devam ettikleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Zorunlu yabancı dili İngilizce olan dokuz ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygısı puanlarının onuncu ve on birinci sınıflara devam eden çocuklardan anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür ($p<0.05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanları karşılaştırıldığında İngilizce grubundaki erkek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür ($p<0,05$). Almanca ve Fransızca dil gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0.05$).

Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların kardeş sayılarına göre yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmezken ($p>0,05$), zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan çocukların kardeş sayılarına yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu gruplardaki çocukların kardeş sayılarının artmasıyla birlikte yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının azaldığı görülmektedir. Tek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puan ortalamalarının kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olan baba öğrenim düzeyi ilkokul ve altı olan çocuklarda yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının baba öğrenim düzeyi orta ve üniversite mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. İngilizce grubundaki çocukların baba öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olan çocukların anne çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak İngilizce grubunda, çalışmayan annelerin çocuklarının yabancı dil öğrenme kaygı puanları anneleri emekli veya çalışanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca ve İngilizce olan çocukların baba çalışma durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Ancak Fransızca grubunda babaları emekli olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek görülmektedir($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirleri 3000 Lira ve üstü olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ailelerinin aylık gelirleri 2000 Lira ve aşağısı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey olup olmama durumuna göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>0,05$). Sadece İngilizce grubunda, ailede yabancı dil bilen birey olan grupta yabancı dil öğrenme kaygı puanları anlamlı derecede yüksek görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen kişi sayısı bir olanların kaygı puanları, yabancı dil bilen kişi sayısı iki ve üç olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). İngilizce grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayıları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanları azalmaktadır. Fransızca ve Almanca grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen birey sayılarına göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce grubundaki çocukların ailelerinde yabancı dil bilen bireylerin yabancı dil dersine yardım durumuna ve çocukların öğrendikleri yabancı dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce grubunda dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inancı puanları onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocuklardan anlamlı derecede yüksek görülmüştür ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili İngilizce olan çocukların ailelerinde yabancı dil bilen kişi sayılarına göre yabancı dil öğrenme inanç puanları arasında anlamlı fark görülmüştür. İngilizce grubundaki çocukların ailelerinde dil bilen birey sayısı bir olanların yabancı dil öğrenme inanç puanları ($p<0,05$) dil bilen birey sayısı iki veya üç olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Almanca ve Fransızca grubundaki çocukların ailelerinde dil bilen birey sayılarına göre yabancı dil öğrenme inanç puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne, baba öğrenimine, anne, baba çalışma durumuna, ailelerinin ortalama aylık gelirlerine, ailede dil bilen birey olup olmamasına, ailelerde yabancı dil bilen bireyin yardımına ve çocukların öğrendikleri dille ilgili kursa gidip gitmemelerine göre yabancı dil öğrenme inanç puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen çocukların yabancı dil başarı puanları, yabancı dil öğrenme kaygısı, yabancı dil öğrenme inancı arasında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yabancı dil başarı puanları arttıkça hem yabancı dil öğrenme inancı hem de yabancı dil öğrenme kaygı puanının arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Yabancı dil öğrenme inancı puanı arttıkça, başarı puanının arttığı ($p<0,05$), yabancı dil öğrenme kaygı puanı arttıkça başarı puanı değerinin de arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Araştırmadan elde edilen korelasyon değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı, ancak orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil başarı puanları arttıkça yabancı dil öğrenme inanç ve kaygı puanlarının arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Ayrıca yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil öğrenme inanç puanları da artmaktadır ($p<0,05$). Sadece Fransızca grubunda yabancı dil öğrenme inanç puanları ile yabancı dil başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Zorunlu yabancı dili Almanca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre yabancı dil öğrenme inancı puanları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Onuncu sınıflara devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inanç puanları arttıkça yabancı dil başarı puanları ($p<0,05$) on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların ise yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil başarı puanlarının da arttığı gözlenmiştir ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili Fransızca olan çocukların devam ettikleri sınıfa göre, Fransızca grubundaki dokuzuncu, on birinci ve on ikinci sınıflardaki çocukların yabancı dil öğrenme inanç puanları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Onuncu sınıfa devam eden Fransızca grubundaki çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları arttıkça yabancı dil başarı puanları da artmıştır ($p<0,05$).

Zorunlu yabancı dili İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflara devam eden çocukların yabancı dil öğrenme inançları arttıkça yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının da arttığı görülmüştür ($p<0,05$). Onuncu sınıfta yabancı dil öğrenme inancı arttıkça, dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflarda yabancı dil öğrenme kaygısı arttıkça yabancı dil başarı puanlarında artma olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Elde edilen bu sonuçlara göre eğiticilere, anne babalara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler:

- Yabancı dil öğrenmede yaşın önemli olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle yabancı dil öğretmenleri dil öğretimi sürecinde çocuğun yaşına ve gelişim düzeyinde uygun materyal seçerek geliştirebilirler.

- Yabancı dil öğrenmeye olan yatkınlığının az olduğunu düşünen çocuklar kendi yetenekleri konusunda olumsuz duygulara kapılabilirler. Bu yeteneğin kendisinde eksik olduğunu düşünenler kaygılı ve inançsız davranabilirler. Yabancı dil

öğretmenleri bu tür çocukların farkında olmalı ve onların kaygılarını azaltıp, daha inançlı hale getirme konusunda çaba sarf etmelidirler. Bu aşamada öğretmenler sınıfa çocukların dikkatlerini çekecek materyaller getirerek dersi daha eğlenceli hale getirebilirler.

- Yabancı dil öğrenme sürecinde zorluk çekenler veya daha yüksek beklenti içinde olan çocuklar çeşitli dil kurslarına gitmeyi tercih edebilirler. Bu durumda öğretmenler çocukların eksiklerini belirleyerek ve onların olumsuz kaygılarını azaltabilmek, dil öğrenmeye olan inançlarını arttırabilmek için çalışmalar yapabilirler.

- Kendine güveni olmayan, yarışmacı ortamları sevmeyen, motivasyonu düşük çocukların arkadaşları ve öğretmenleri tarafından diğer çocuklarla kıyaslanmaması yabancı dil öğrenmeye olan inancı arttırabilir.

- Yabancı dil öğretimiyle ilgili gerçek olmayan inanç ve düşünceler öğretmen tarafından doğru bilgilerle düzeltilebilir.

- Yabancı dili öğretecek kimsenin dilsel yeterliliğe, öğretmenlik bilgi ve becerisine, öğretme isteği ve hevesine, ders araç ve gereçlerini geliştirebilme ve teknolojiden yararlanabilme becerisine sahip olması, çocuğu dil öğrenmeye motive edebilir ve yabancı dil öğrenme inancını arttırabilir.

- Öğretmenin dil öğrencisine yaşam boyu öğrenme bilinci kazandırabilme, dili nerede, nasıl kullanabileceği, dilden amacına uygun biçimde nasıl yararlanabileceği konularında yol gösterici rolü yerine getirebilecek donanıma sahip olması, çocuğun yabancı dil öğrenme kaygısını azaltabilir ve yabancı dil öğrenme inancını yükseltebilir.

- Yabancı dil öğretiminde belirlenen hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, çocukların kaygı duydukları bir uygulama olmaktan çıkarılarak, çocukların hevesle kendi gelişimlerinin farkında

olabileceği bir etkinlik durumuna getirilmelidir. Belirli aralıklarla yapılan yazılı ve sözlü sınavlar yerine yabancı dil eğitiminde de uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre çocukların hazırladıkları ödevlerini, projelerini koydukları portfolyo dosyaları ve sınıf içi performansları değerlendirilip notlandırılabilir.

- Yabancı dil öğretmeninin sınıftaki tutum ve davranışları; dil öğretimindeki istek ve hevesi, çocuğun motivasyonunu etkileyen önemli bir özelliktir. Sınıfa yorgun, isteksiz veya asık suratla gelen öğretmen çocuklarda iletişim kaygısının oluşmasına yol açabilir. Tamamen iletişime dayalı olması gereken yabancı dil öğretiminde, çocukların iletişim kaygısından arındırılmış bir ortamda dil öğrenmeleri ve kendi öğrenme ve iletişim stratejilerini geliştirmeleri çocukların yabancı dil öğrenmede kaygısını azaltabilir.

- Yabancı dil öğretiminde başarının temel unsuru istekli, hevesli yani yabancı dil öğrenme inancı olan çocuklardır. Çocuğun içsel motivasyonu ne kadar yüksekse dil öğrenimindeki kaygılarından o kadar kolay kurtulacaktır. Öğretmenin çocukların beklentilerinin farkında olması ve onların motivasyonlarını yüksek tutacak tutum ve davranışlar içinde olması çocukların başarısını arttırabilir.

- Yabancı dil öğretiminde öğretmenin çocuğu öğrenmeye inançlı hale getirmesi, olumlu öğrenme ortamı yaratması ve öğrenmeyi engelleyici etmenleri ortadan kaldırması çocuğun başarısına olumlu katkıda sağlayabilir.

- Yabancı dil öğretmenleri, öğrenme sürecini zorlaştıran ve öğrenci başarısını engelleyen olumsuz kaygı ile kişilerin doğal edinimlerinin daha üstünde başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygı arasındaki farkı bilmelidirler. Olumlu kaygının öğrenciyi öğrenmeye karşı istekli kılmakta ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını özendiren bir faktör olduğunu fark etmesi çocuğun başarısının artmasına neden olabilir.

- Öğretmenlerin yoğun kaygı yaşayan çocukların bilincinde olup sınıf içi etkinliklerde yer alma konusunda isteksiz çocuklara karşı daha sabırlı olmaları, onlara anlayışla

davranıp, esnek davranışlar göstermeleri ve olumlu bir sınıf ortamı yaratmaları çocukların olumsuz kaygılarını azaltabilir ve yabancı dil başarılarını yükseltebilir.

- Öğretmenler olumsuz kaygı yaşayan çocuklara kendi kendilerine konuşmayı öğretme yoluna gitmelidirler. Çocukların 'sanırım başaramayacağım' gibi olumsuz ifadeler kullanmaları yerine 'ben başarılı bir öğrenciyim' ' her gün yeni ve farklı şeyler öğreniyorum' gibi olumlu ifadeler kullanmaları konusunda çocuklara cesaret vermeleri çocukların yabancı dil öğrenmede olumsuz kaygılarını azaltabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan veya yabancı dil öğrenme inancını etkileyen etmenlerden yola çıkarak, örneğin, anne babanın yabancı dil bilmesinin etkisini araştıran bir çalışma yapılabilir.

- Yabancı dil öğrenme inancını arttırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Yabancı dil öğrenmede olumsuz kaygıyı en aza indirmeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

- Yabancı dil öğrenmede olumlu kaygı düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

- Yabancı dil başarısına öğretmenin yabancı dil öğretme inancının etkisi üzerine bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abraham, R. and Vann, R. 1987. Strategies of two language learners: a case study. In Learner strategies in language learning. Wenden, A and Rubin, J. (eds), pp. 85-102, Prentice Hall, New York.

Abraham, R. and Vann, R. 1990. Strategies of unsuccessful language learners. TESOL Quarterly, 24(2); 177-198.

Aida, Y. 1994. Examination of Horwitz and Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety, The case study of Japanese. Modern Language Journal, 78, 155-168.

Akalın, S. ve Zengin, B.2007. Türkiyede halkın yabancı dil ile ilgili algıları. Journal of Language and Linguistic Studies, 3(1);181-200.

Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. 2000. Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. Milli Eğitim Dergisi, 145, 13-19.

Allwright, D. and Bailey, K.M. 1991. Focus on the language classroom. Cambridge University Press, 160 p., Cambridge.

Alpert, H. and Haber, R. N. 1960. Anxiety in academic achievement situations. Journal of abnormal and Social Psychology, 61, 207-215.

Anastasi, A. 1988. Psycological testing. 5th edition., MacMillan Publishing Company Inc., New York.

Angı, R. 1999. Yabancı dil öğrenirken/öğretirken. Okul ve Aile Dergisi,1(12); 18-20.

Anonim. 2006. Yapılandırmacılık. www.geocities.com . Erişim tarihi: 8 Aralık 2006.

Aral, N. 1996. Fiziksel istismar ve çocuk. Tekışık Veb Ofset, 121 s., Ankara.

Aslan, S.H., Aslan, O. ve Alpaslan, Z. N. 1998. Annedeki süreğen depresyonun çocuktaki depresyon ve kaygı düzeyine etkisi. Türk Psikiyatri Dergisi, 9, 32-37.

Arı, A. 2007. Öğrencilerin başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 176, 169-179.

Arnold, J. 1999. Affect in language learning. Cambridge University Press, 125 p., Cambridge.

Ay, S. 2007. Dil becerileri ve yabancı dil kaygısı. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi. 22-23 Kasım. Gazi üniversitesi gazi eğitim fakültesi, ss. 140-146, Ankara.

Aydın, B. 1999. Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri. Doktora tezi (basılmamış). Anadolu Üniversitesi, 173 s., Eskişehir.

Aydın, S. 2010. İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2); 273-285.

Aydın, S. ve Takkaç, M. 2007. İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyetle ilişkisi. Journal of social Sciences Institution of Atatürk University, 9(1); 259-266.

Bailey, K. M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: Classroom Oriented Research in SLA. Selinger, H. W. and Long, M. H. (eds) Newbury House, pp. 67-102, Massachusetts.

Bassano, S. 1986. Helping learner adapt to unfamiliar methods. English Language Teaching Journal, 40(1); 13-19.

Batumlu Z. 2006. Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Yıldız Teknik Üniversitesi, 85 s., İstanbul.

Batumlu, Z. ve Erden, M. 2007. Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. Eğitimde kuram ve uygulama, 3(1); 24-38.

Beck, J. 1997. Boulder daily camera. Elementary Spanish Program. www.speakspanish.juno.com. Erişim tarihi: 7 Eylül 2005.

Bekleyen, N. 2004. Foreign language anxiety. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(2); 27-39.

Benson, P. 2001. Teaching and researching autonomy in language learning. Pearson Education Limited, 272p., Harlow, Essex.

Benson, P. and Lor, W. 1999. Concepts of language and language learning. System, 27(4); 459-472.

Berger, R. and Shechter, Y. 1996. Guidelines for choosing an 'invention package' for working with adolescent girls in distress. Adolescence, 31(123); 709-719.

Bernat, E. 2004. Beyond beliefs: psycho cognitive sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition. Asian EFL Journal, 10(3); 7-27.

Bernat, E. and Gvozdenko, I. 2005. Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. http://tesl-ej.org/ej33/al.html Erişim tarihi: 01.02.2008.

Bjorklund, D. F. 1995. Children's thinking-developmental function and individual differences. Brooks and Cole Publishing Company, 443 p., California.

Boydak Özen, M. ve Yüksel, Y. 2003. Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerinde etkileri. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 3, 64-70.

Breen, M. P. 2001. Learner contributions to language learning: New directions in research. Pearson Education Limited, 280 p., Harlow, Essex.

Brindley, G. P. 1994. Needs analysis and objective settings in the adult migrant education program. In: Reflective teaching in second language classrooms. Richards, C. J. and Lockhart, C. (eds). Cambridge University Press, pp. 58-68, Cambridge.

Brooks, J. G. and Brooks, M. J. 1999. In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Association for supervision and curriculum development, pp.1-5, New York.

Brown, H. D. 1994. Principles of language learning and teaching. Prentice Hall, 347 p., New Jersey.

Bruner, J. S. 1990. Acts of meaning: Four lectures on mind and culture. Harvard University Press, 208 p., Cambridge.

Brustal, C. 1974. Primary french in the balance. Newbury House Publishers, UK.

Büyüköztürk, Ş. 2004. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, Pegem A Yayıncılık,201s., Ankara.

Can, T. 2004. Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım. Yüksek lisans tezi (basılmamış). İstanbul Üniversitesi, 125 s., İstanbul.

Casado, M. A. and Derewishky, M. I. 2001. Foreign language anxiety of university students. College Student Journal, http://www.findarticles.com/p/articles/mi-mOFCR/is-4 , Erişim tarihi: 1.08.2007.

Casado, M. A. and Derewishky, M. I. 2004. Effect of educational strategies on anxiety in the second language classroom: an exploratory comparative study between US and Spanish first semester students. College Study Journal, 38,(1), 23-35.
Chen, T. and Chen, G. 2004. The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. Foreign Language Annals, 37, 279-290.
Clark, C. M. and Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed), Handbook of research on teaching, pp. 255-269, New York.
Cook, V. 1991. Second language learning and language teaching. Edward Arnold, 272 p., London.
Cooper, P. and McIntyre, D. 1998. Effective teaching and learning-teachers' and students' perspective. Open University Press, 175 p., Great Britain.
Cotterall, S. 1995. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. System, 23(2); 195-205.
Cotterall, S. 1999. Key variables in language learning: what do learners believe about them? System, 27(4); 493-513.
Cronbach, L.J. 1990. Essentials of psychological testing. Harper and Row Publishers, 726 p., New York.
Curran, C. A. 1972. Counselling-learning: A whole personmodel for education. Grune and Stratton, 133 p., New York.
Cüceloğlu, D. 1998. İnsan ve davranışı, 8. baskı, Remzi Kitabevi, 591 s., İstanbul.
Çakan, M. 2010. Bilişsel stillerle yabancı dil arasındaki ilişki: 8. sınıf Fransızca örneği. İlköğretim Online, 4(1); 53-61, Online:http://ilkogretim-online.org.tr. Erişim tarihi; 25.5.2010.
Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. 2005. Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14); 115-127.
Çekiç, H. 2002. İkinci dil öğrenmede bireysel farklılıklar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1-2); 15-23.
Çubukçu, F. 2007. Foreign language anxiety. Iranian Journal Of Language Studies. 1(2); 133-142.
Dağabakan, O. ve Dağabakan, F. 2007. Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. Milli Eğitim Dergisi, 174, 155-161.
Dalkılıç, N. 2001. An investigation into the role of anxiety in second language learning. http://www.sosyalbilimler.cukurova/p/articles/mi-mOFCR/is-4 Erişim tarihi: 25.07.2007.
Danesi, M. 2003. Second language teaching. Kluwer Academic Publishers, 214 p., USA.
Daventry A. J. ve Demirel, Ö. 2004. Passport to English. Pegem Yayıncılık, 152 s., Ankara.
Demirel, Ö. 1990. Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler. USEM Yayınları, 208 s., Ankara.
Desautels, J. 1998. Constructivism in action: Students examine their idea of science, Ed. by Larochelle, M. Bednarz, N. 'Constructivism and education' Cambridge University Pres, Cambridge, 121-139, UK.
Dong, Q., Yang, B. and Ollendick, T. H. 1994. Fears in Chinese children and adolescent and their relation to anxiety and depression. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35(2); 364-375.

Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O. and Shohamy, E. 2004. The effect of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. Modern Language Journal, 88(2); 217-228.

Dörnyei, Z. 2001. teaching and researching motivation. In Candlin, C. N and Hall D. R., (eds.), Applied linguistics in action, Pearson Education Limited, 304 p., UK.

Ehrman, M. 1990. Owls and doves: cognition, personality and Language success. In J. E. Alatis (ed.) Linguistics, language teaching and the Interdependence theory, practice and research, Georgetown University Press, pp. 413-437, Washington DC.

Elkhafaifi, H. 2005. Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. Modern Language Journal, 89(2); 206-220.

Ellis, R. 1994. The study of second language acquisition. Oxford University Press, 832 p., Oxford.

Erden, M. ve Akman, Y. 2004. Gelişim ve öğrenme. Arkadaş Yayınevi, 13. Baskı, 230 s., Ankara.

Erdoğdu, Y. 2006. Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12); 61-79.

Ergür, D. O. 2002. Yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları. Eğitim ve Bilim Dergisi, 27(126); 38-42.

Ergür, D. O. 2004. Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 48-53.

Foss, K. A. and Reitzel, C. A. 1988. A relational model for managing second language anxiety. TESOL Quarterly, 22, 437-454.

Freedman, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. 1993. Sosyal psikoloji. Çev: Ali Dönmez. 2. Baskı. İmge Yayınları, 663 s., Ankara.

Garrison, J. 1998. Constructivism and education. Cambridge University Press, pp.63-81,Cambridge, UK.

Geçtan, E.1995. Psiko-dinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar. Remzi Kitabevi, 168 s., İstanbul.

Gelbal, S. 2008. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. Eğitim ve Bilim, 150(33); 2-13.

Gergersen, T. and Horwitz, E. K. 2002. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners, Reactions to their own oral performance. Modern Language Journal, 86(4); 562-570.

Girgin, G.1990. Farklı ekonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeylerinin başarıyla ilişkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 85 s., İzmir.

Goleman, D. 1997. Emotional Intelligence. Bantham Books, 447 p., New York.

Gömleksiz, M. N. 2003. İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1); 215-226.

Gümüş, A. 1997. Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi Üniversitesi, 106 s., Ankara.

Güven, K. 1999. Testler ve kültür. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 3(1),17-50.

Halaçoğlu, E. 1999. The Effects of learners beliefs about language learning on their success (Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin başarıları üzerindeki etkileri) 99s., Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Hanbay, O. 2009. 10. Sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, (Electronic Journal of Social Sciences) 8(30); 79-91.

Hoff-Ginsberg, E. 1997. Language development. Florida Atlantic University. Brooks/Cole Publishing Company, Florida.

Horwitz, E. K. 1985. Using student belief about language learning and teaching in the foreign language methods course. Foreign Language Annals, 18(4); 333-340.

Horwitz, E. K. 1986. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. TESOL Quarterly, 20, 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B and Cope, J. 1986. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(20); 125-132.

Horwitz, E. K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In wenden and Rubin (eds), Learner strategies in language learning, pp. 119-129 Prentice Hall, New York.

Horwitz, E. K. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. The Modern Language Journal, 72(3); 283-294.

Horwitz, E. K. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. System, 27(4); 557-576.

Hosenfeld, C. 2003. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: A diary study. In P. Kajala and A.M.F. Barcelos (eds.), Beliefs about SLA: New research approaches, pp. 37-55. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

İlin, G. 1988. The role of beliefs on second language learning. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Çukurova Üniversitesi, 110 s., Adana.

İlter, G. B. 2002. Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi. Doktora tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, 108 s., Ankara.

Johnson, K. E. 1994. The emerging beliefs and instructional practises of preservice english as second language teachers. Teaching and Teacher Education, 10(4); 439-452.

Kajala, P. 2003. Research on student's beliefs about SLA within a discursive approach. In P. Kajala and A.M.F. Barcelos (eds.), Beliefs about SLA: New research approaches, pp. 87-108. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Karail, R. 2001. Yabancı dil ediniminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Gazi üniversitesi, 139s., Ankara.

Kayapınar, E. 2006. Ortaöğretim kurumlarının öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlanan ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar örneği). Yüksek lisans tezi (basılmamış). 117s., Kocatepe Üniversitesi,Afyon.

Keenan, T. 2002. An Introduction to Child Development. Sage Publication,304p., USA

Kırcaali-İftar, G. 1999. Açıköğretim Fakültesi ders notları, 117 s.., Eskişehir.

Kızıltepe, Z. 2004. Öğretişim. Eğitim psikolojisine çağdaş bir yaklaşım. Ofset Yayınevi, 116 s., İstanbul.

Kline, P. 1994. An easy guide to factor analysis. Routledge, 208p., New York.

Koç, M., Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Çalışkan, M. 2001. Gelişim ve öğrenme. 1. Basım. Nobel Yayın Dağıtım, 211 s., Ankara.

Kotil, Ç. 2002.Yabancı dil eğitimi. Çocuk ve Aile Dergisi, 47, 11-13.

Kozacıoğlu, G. 1986. Çocuklarda anksiyete düzeyleri ve annelerin tutumları arasındaki ilişki. Doktora tezi (yayınlanmamış). İstanbul Üniversitesi,155s., İstanbul.

Köknel, Ö. 1982. Kaygıdan mutluluğa kişilik. Altın Kitaplar Yayınevi, 2. Baskı, 431 s., İstanbul.

Köknel, Ö. 1987. Zorlanan insan Kaygı çağında stres. Altın Kitaplar Yayınevi, 38 s., İstanbul.

Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, 218 p., New York.

Krashen, S. and Terrel, T. D. 1983. The natural approach. Language acquisition in the classroom. Pergamon and Alemany, 66p., Oxford.

Kurt, G. and Atay, D. 2007. The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of ESL. Journal of Theory and Practice in Education, 3(1); 12-23.

Little, D. 2000. Learner autonomy and human independence:some theoretical and practical consequences of a social interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds). Learner Autonomy, teacher autonomy: Future directions, pp.15-23, Harlow.

Littlewood, W. 1988. Foreign and second language learning. Cambridge University Press, 122 p., Cambridge.

MacIntyre, P. D. 1995. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. The Modern Language Journal. 79, 245-248.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. 1991a. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. Language Learning, 41(1), 85-117.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. 1991b. Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. Language Learning, 41(4); 513-534.

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. 1994. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. Language Learning. 44(2); 283-305

MacIntyre, P. D., Noels, K. A and Clement, R. 1997. Baises in self ratings of second language proficiency: The role of Language Anxiety. Language Learning. 44(2), 265-287.

Masgoret, A. M., Gardner, R. C. 2003. Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. Language Learning, 53(1); 123-163.

Mc Donough, S. H. 1989. Psychology in foreign language teaching. Allen and Unwin, pp.16-20, London.

McDonough, J. and Shaw, C. 1998. Materials and methods in ELT-A teacher's guide. Applied language studies. Blackwell Publishers Inc., 318 p., Oxford.

McLoughlin, J. A. and Lewis, R. B. 2005.Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (çeviri: Gencer, F.) 4th edition, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 538 s., Ankara.

Metin, Ö., Özkoç, Ş., Gök Özer F. ve Beydağ, D. 2008. Denizli çıraklık eğitim merkezine devam eden gençlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni.7(2), 113-118.

Mirici, İ. H. 2001. Çocuklarda yabancı dil öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği) Gazi Kitabevi. 76 s., Ankara.

Morgan, C. 1993. Attitude change and foreign language culture learning. Language Teaching, 26, 63-75.

Nascente, R. 2001. Student anxiety in the classroom. English Teaching Professional, 19, 18-20.
Niemi, H. 2002. Active learning-a cultural change needed in teacher education and schools. Teaching and Teacher Education, 18 (7), 763-780.
Nikolov, M. 1999. 'Why do you learn english?' 'Because the teacher is short' a study of Hungarian children's foreign language learning motivation. Language Teaching Research, 3, 33-56.
Nisbett, R. and Ross, L. 1980. Human inference. Prentice Hall, 352p., United Kingdom.
Nunan, D. 1999. Designing tasks for communicative classroom. Cambridge University Press, 224 p., Cambridge.
Onwuegbuzie, A., Bailey, P. and Daley, C. 2000. The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale, the output anxiety scale. Language Learning, 50(1), 87-117.
Oxford, R. L. 1990. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. S. Mangan (ed.), Shifting the instructional focus to the learner, pp. 35-55. Northeast conference on the teaching of foreign languages, Middlebury.
Oxford, R. L. 1992. Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences. TESL Canada Journal, 9, 21-23.
Oxford, R. L. 1999. Anxiety and the language learner: New Insight, Jane, A. (Ed), Affect in Language Learning. Cambridge University Press, 58-67.
Ök, M. 1990. 13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerde kaygı düzeyi. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 81 s., İzmir.
Öner, N. 1996. Türkiye'de kullanılan psikolojik testler. 2. Baskı, Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, 628 s., İstanbul.
Öner, G. ve Gedikoğlu, T. 2007. Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2); 67-78.
Öz, H. 2005. Metacognition in foreign/second language learning and teaching. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,147-156.
Özdamar, K. 2005. Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. 5. Baskı, Kaan Kitabevi, Ankara.
Öztürk, H. and Çeçen, S. 2007.The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. Journal of Language and Linguistic Studies. 3(2); 36-42.
Philips, E. M. 1992. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. The Modern Language Journal, 76(1); 14-26.
Powell, R. C. and Batters J. D. 1985. Pupils perceptioons of foreign language learning at 12+: some gender differences in educational studies, 11(1); 12-23.
Price, M. L. 1991. The subjective experience of FL anxiety: Interviews with highly anxious students, In: Language Anxiety. Horwitz, E. K. and Young, D. J. (eds), pp. 87-97, Prentice Hall International, United Kingdom.
Prudie, N., Hattie, J. and Douglas, G. 1996. Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: a cross-cultural comparison. Journal of Educational Psychology, 88(1); 87-100.
Rardin, J. P., Tranel, D. D., Tirone, P. L. and Green, B. D. 1989. Education in new dimension. ELT Journal, 43(4); 316-318.

Richards, C. J and Lockhart, C. 1994. Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge University Press, 230 p., Cambridge.
Riding, R. J. and Agrell, T. 1997. The effect of cognitive style and cognitive skill on school project performance. Educational Studies, 23(2); 311-323.
Rieger, B. 2009. Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. Working Papers in Language Pedagogy, 3, 97-113.
Rifkin, B. 2000. Revising beliefs about foreign language learning. Foreign Language Annals, 33(4); 394-420.
Rodgers, J. 1989. Adults learning. Open University Press, 220 p., Great Britain.
Ryding, K. 1993. Creating a learning community; Community language learning for the nineties. Georgetown University Round Table on Language And Linguistics, pp. 137-147, Washington.
Salim, A. 2004. Teacher's role, learner's gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a foreign language. Educational Psychology. 24, 711-721.
Sanemoğlu, N. 2005. Gelişim öğrenme ve öğretim. Gazi Kitabevi, 598s., Ankara.
Sargın, N. 1990. Lise 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi, 95s., İzmir.
Sarıgül, H. 2000. Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement. Yüksek lisans tezi (Basılmamış). Boğaziçi Üniversitesi, 190 s., İstanbul.
Scovel, T. 1991. The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research, In: Language Anxiety. Horwitz, E. K. and Young, D. J. (eds), pp. 101-108, New Jersey.
Seifert, L.K.1991. Educational psychology. Houghton Miffin Company, 640p., USA.
Selçuk, Z. 2007. Eğitim Psikolojisi. Nobel Yayın Dağıtım, 244s., Ankara.
Sezgin, T. 1994. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme. Gazi Yayınevi, 210s., Ankara.
Sönmez, V. 2001. Program geliştirmede öğretmen el kitabı. 9. baskı. Anı Yayıncılık, 612 s., Ankara.
Spielberger, C. D. 1983. Manual for state trait anxiety inventory. California Consulting Psychologisis Press, 36 p., California.
Spielmann, G. and Radnofsky, M. L. 2001. Learning language under tension: New directions from a qualitative study. Modern Language Journal, 85 (2); 259-278.
Sprintall, R. C. and Sprinthall, N. A. 1977. Educational Psychology: A developmental Approach. Addison-Wesley Publishing Company Inc.,California.
Stern, H. H. 1983. Fundamental concepts of language teaching. Oxford University Press, 582 p., Oxford.
Stevick, E. 1980. Teaching language: A way and ways. Newbury House, 304 p., Rowley.
Tobias, S. 1986. Anxiety and cognitive processing of instruction. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
Tumponsky, N. R. 1991. Student beliefs about language learning:a cross-cultural study.Carleton Papers İn Applied Language Studies, 8,50-65.
Tunaboylu, O. 1993. Speaking through association. English Teaching Forum. 31(2); 47-48.

Tsui, A. B. M. 1996. Reticence and anxiety in second language learning. In: Voices from The Language Classroom. Bailey, K. M. and Nunan D. (eds.), Cambridge University Press, pp. 145-168, Cambridge.

Uzun, N. ve Sağlam, N. 2005. Sosyoekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerinde etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (29), 194-202.

Ünal, M. 2008. Yükseköğretimde ortak ders olarak okutulan yabancı dil programının ilköğretim yabancı dil hedeflerini gerçekleştirme düzeyine ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi http.//oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap Erişim tarihi: 19.02.2011.

Varol, Ş. 1990. Lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler. Yüksek lisans tezi basılmamış. On Dokuz Mayıs Üniversitesi,127s., Samsun.

Vasta, R., Haith, M. M. and Miller, S. A. 1995. Child Psychology. John Wıley and Sons, Inc., 665p., New York.

Victori, M. and Lockhart, W. 1995. Enhancing metacognition in self-directed language learning. System, 23, 223-234.

Wapner, S. and Demick, J. (Eds.) Field dependance independance:cognitive style across the life span. Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, 19 (4), 515-537.

Wenden, A and Rubin, J. 1987. Learner strategies in language learning. Prentice Hall, 301p., New York.

Wenden, A. L. 1998. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. System, 27(4), 435-441.

Wenden, A. L. 2001. Metacognitive knowledge. In Breen, M. P. (Ed.), learner contributions to language learning. New directions in research, pp. 44-64. Pearson Educational Limited, United Kingdom.

White, C. 1999. Expectations and emergent beliefs of self- instructed language Learners. System, 27(4); 443-457.

Williams, M. and Burden, R. L. 1997. Psychology for language teachers. A social constructivist approach. Cambridge University Press, 250 p., Cambridge.

Wittrock, M. 1986. Handbook of research on teaching. 3rd edition. MacMillan Publishing, New York.

Wörde, R. 2003. Student perspectives on foreign language anxiety. http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.htmlErişim tarihi: 14.07.2007.

Wright, T. 1988. Roles of teachers and learners. Oxford University Press, 176 p., Oxford.

Yavuzer, H. 2003. Çocuk psikolojisi. Remzi Kitabevi, 368 s., İstanbul.

Yaman, H. 2010. Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1); 267-289.

Yıldırım, İ. 2006. Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 258-267.

Yolcu, M. 2002. Yabancı dil öğrenimi. Dil Bilimleri Dergisi, 2(3); 21-23.

Young, D.J. 1991. Creating a low anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest. The Modern Language Journal, 75(4); 426-437.

Young, D. J. 1992. Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin. Foreign Language Annals, 25(2), 157-171.

EK 1 2007 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Tercih Yükseltme Tavan-Taban Puanları

2/24

2007 ORTA ÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVI
TERCİH YÜKSELTME TAVAN - TABAN PUANLARI

TAB-LO KODU	İLÇE KODU	İL ADI	İLÇE ADI	TERCİH KODU	KONTENJAN ADI	KONT. TİPİ	KONT. SAYISI	YERLE-ŞEN ADAY SAYISI	BOŞ KONT. SAYISI	TABAN PUAN	TAVAN PUAN	Kazanan Son Adayın Okulun Puan Türüne Göre	
												GENEL BAŞARI SIRASI	YÜZDELİK DİLİMİ
1	401	AĞRI	AĞRI MERKEZ	2980	HÜSEYİN CELAL YARDIMCI AĞRI FEN LİSESİ	ING.Karma	6	6	0	345.655	366.525	77867	9.515
2	401	AĞRI	AĞRI MERKEZ	3939	AĞRI ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	26	26	0	283.915	320.479	233147	28.490
2	401	AĞRI	AĞRI MERKEZ	4917	AĞRI DAĞI ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	34	34	0	290.242	311.059	215139	26.289
6	401	AĞRI	AĞRI MERKEZ	9364	AĞRI ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	6	6	0	330.271	347.987	120566	14.733
2	402	AĞRI	DİYADİN	2083	DİYADİN ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	31	31	0	243.180	306.175	377851	46.172
2	403	AĞRI	DOĞUBEYAZIT	5855	DOĞUBEYAZIT RIZA ERTUĞRUL ERYILMAZ ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	5	5	0	279.661	298.246	245922	30.051
2	404	AĞRI	ELEŞKİRT	2104	ELEŞKİRT ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	28	28	0	263.510	296.761	299212	36.562
2	406	AĞRI	PATNOS	3128	PATNOS ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	39	39	0	268.427	302.662	282168	34.480
2	408	AĞRI	TUTAK	6037	TUTAK ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	19	19	0	240.702	280.879	388313	47.450
1	501	AMASYA	AMASYA MERKEZ	3935	MACİT ZEREN FEN LİSESİ	ING.Karma	5	5	0	410.243	416.883	16837	2.057
2	501	AMASYA	AMASYA MERKEZ	1503	ALPTEKİN ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	9	9	0	342.250	384.465	97992	11.974
2	501	AMASYA	AMASYA MERKEZ	3431	AMASYA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	13	13	0	344.797	389.155	93462	11.421
6	501	AMASYA	AMASYA MERKEZ	2640	AMASYA ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	12	12	0	389.712	418.033	35555	4.345
2	503	AMASYA	GÜMÜŞHACIKÖY	3478	AMASYA GÜMÜŞHACIKÖY ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	36	36	0	291.506	325.184	211628	25.860
2	504	AMASYA	MERZİFON	2077	MERZİFON ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	14	14	0	325.438	355.286	130294	15.921
2	505	AMASYA	SULUOVA	2097	SULUOVA ŞEHİT METEHAN ATMACA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	9	9	0	336.826	341.187	108037	13.202
2	506	AMASYA	TAŞOVA	2075	TAŞOVA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	23	23	0	306.793	404.992	172101	21.030
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	9461	ANKARA LİSESİ	ING.Karma	22	22	0	358.310	465.165	72031	8.802
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	9540	ESENEVLER ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	37	37	0	355.612	363.194	76007	9.288
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	9588	ULUĞBEY ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	39	39	0	354.334	363.015	77964	9.527
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	11480	YILDIRIM BEYAZIT ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	26	26	0	376.600	403.644	48480	5.924
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	11710	ANKARA ANADOLU LİSESİ	ALM.Karma	17	17	0	366.427	389.108	60664	7.413
2	601	ANKARA	ALTINDAĞ	11720	ANKARA ANADOLU LİSESİ	Fra.Karma	11	11	0	358.450	365.795	71816	8.776
2	602	ANKARA	AYAŞ	11530	AYAŞ ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	20	20	0	351.176	358.975	82937	10.135
2	603	ANKARA	BALA	11510	BALA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	45	45	0	282.471	353.319	237469	29.018
2	604	ANKARA	BEYPAZARI	11550	BEYPAZARI NURETTİN KARAOĞUZ VAKFI ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	54	54	0	337.219	352.905	107294	13.111
6	604	ANKARA	BEYPAZARI	2820	BEYPAZARI ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	13	13	0	349.328	357.821	85972	10.505
1	606	ANKARA	ÇANKAYA	9641	ANKARA FEN LİSESİ	ING.Karma	2	2	0	473.037	473.579	772	0.094
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	2101	HACI ÖMER TARMAN ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	27	27	0	401.788	406.612	26091	3.188
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	2108	HACI ÖMER TARMAN ANADOLU LİSESİ	ALM.Karma	22	22	0	388.146	402.204	36921	4.512
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	2174	DİKMEN ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	13	13	0	360.261	378.299	69142	8.449
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	8188	DR.BİNAZ EGE-DR.RIDVAN EGE ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	38	38	0	404.267	417.526	24425	2.985
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	8633	MEHMET EMİN RESULZADE ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	47	47	0	417.971	428.473	16392	2.003
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9342	KIRKKONAKLAR ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	50	50	0	368.286	403.651	58336	7.128
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9402	ÇANKAYA ANADOLU LİSESİ	ALM.Karma	7	7	0	361.257	386.792	67669	8.269
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9404	ÇANKAYA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	25	25	0	380.413	401.186	44402	5.426
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9407	ANKARA ATATÜRK LİSESİ	ING.Karma	57	57	0	407.104	450.056	22534	2.754
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9663	BAHÇELİEVLER ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	25	25	0	364.721	387.606	62889	7.685
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9669	ÇANKAYA MİLLİ PİYANGO ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	60	60	0	405.963	428.403	23294	2.846
2	606	ANKARA	ÇANKAYA	9675	AYRANCI ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	35	35	0	374.353	401.237	51056	6.239
6	606	ANKARA	ÇANKAYA	11160	REHA ALEMDAROĞLU ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	33	33	0	357.267	371.183	73563	8.989
2	607	ANKARA	ÇUBUK	12040	HASAN ALİ YÜCEL ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	9	9	0	411.619	428.192	19848	2.425
2	609	ANKARA	ELMADAĞ	9432	ÇUBUK ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	21	21	0	351.872	354.187	81808	9.997
6	609	ANKARA	ELMADAĞ	11500	GAZİ ŞAHİN ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	25	25	0	345.484	359.040	92276	11.276
2	610	ANKARA	GÖLBAŞI/ANKARA	4275	HASANOĞLAN ATATÜRK AND.ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	14	14	0	367.332	396.955	59484	7.269
2	611	ANKARA	GÜDÜL	9668	GÖLBAŞI ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	29	29	0	371.019	403.954	55012	6.722
6	612	ANKARA	HAYMANA	12179	GÜDÜL ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	ING.Karma	10	10	0	348.009	352.688	88077	10.763
2		ANKARA		2277	HAYMANA ANADOLU LİSESİ	ING.Karma	36	36	0	283.224	330.625	235222	28.743

EK 2 Genel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında 'Anadolu Liselerine Devam Eden Öğrencilerin Yabancı Dil Başarılarında Yabancı Dile Yönelik Kaygı ve İnançlarının Etkisinin İncelenmesi' konulu doktora çalışmamı Prof. Dr. Neriman ARAL danışmanlığında yürütmekteyim. Bu çalışma, Anadolu liselerine devam eden farklı yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dil başarılarında kaygı ve inancın etkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kendileri ve ailelerine ait bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine ve ailelerine ait bilgileri elde edebilmek için bir 'Genel Bilgi Formu' hazırlanmıştır. Genel bilgi formunda yer alan her bir maddenin dikkatli bir şekilde okunarak doldurulması araştırma verilerinin güvenirliği açısından çok önemlidir.

Ekte yer alan Genel Bilgi Formundaki her bir soru ya da maddeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sizin için en uygun maddeyi seçerek işaretleyiniz. Araştırma sonuçlarının güvenirliği açısından **lütfen hiçbir soru ya da maddeyi boş bırakmayınız.** Soru ya da maddelerin doğru veya yanlış cevabı bulunmamaktadır.

Bu formdan elde edilecek bilgiler sadece araştırmanın amacına uygun olarak toplu bir şekilde değerlendirilecektir. **Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak, sadece tez çalışmamda araştırma sonuçları olarak kullanılacak ve hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.** Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Sühendan Semine ER
Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi)
Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

Sevgili öğrenciler,

Genel Bilgi Formundaki her bir soru ya da maddeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz. Sizin için en uygun maddeyi seçerek işaretleyiniz. Araştırma sonuçlarının güvenirliği açısından **lütfen hiçbir soru ya da maddeyi boş bırakmayınız.**

1. Adınız soyadınız :
2. Cinsiyetiniz :
3. Sınıfınız :
4. Kardeş sayınız :

1)Kardeşim yok 2)1 kardeşim var 3)2 kardeşim var 4)3 ve daha fazla kardeşim var

5. Anne-baba öğrenim düzeyi:	**Anne**	**Baba**
1. İlkokul mezunu:	( )	( )
2. Orta dereceli okul mezunu:	( )	( )
3. Üniversite/yüksekokul mezunu:	( )	( )

6. Anne-baba çalışma durumu:	**Anne**	**Baba**
1. Memur	( )	( )
2. İşçi	( )	( )
3. Serbest	( )	( )
4. Emekli	( )	( )
5. Çalışmıyor	( )	( )

7. Ailenizin ortalama aylık geliri:

1. 1000 YTL veya aşağısı ( )
2. 1000- 2000 YTL ( )
3. 3000YTL ve yukarısı ( )

8. Ailede yabancı dil bilen var mı?

1. Evet ( ) 2. Hayır ( ) (Cevap hayır ise 11. soruya geçin)

9. Ailede yabancı dil bilen birey sayısı:

1. 1 kişi var ( ) 2. 2-3 kişi var ( )

10. Ailede yabancı dil bilen bireyin size dersle ilgili yardım durumu;

1. Hiç ( )
2. Ara sıra ( )
3. Sık sık ( )
4. Sadece sınavlardan önce yardım eder ( )

11. Öğrendiğin dilde özel bir yabancı dil kursuna gidiyor musun?

1. Evet ( ) 2. Hayır ( )

EK 3 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler

Bu ölçek, öğrencilerin yabancı dil derslerinde yaşadıkları kaygıyı incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte dil derslerinde kaygı duyabileceğiniz durumlarla ilgili cümleler yer almaktadır. Bu görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta bulunan sütunda yanıt olarak verilen beş görüşten birini işaretleyerek (ilgili yere X işareti koyarak) belirleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, arkadaşlarınıza öğretmenlerinize veya bir başka kişiye gösterilmeyecektir. Araştırmaya gösterdiğiniz katılım için teşekkür ederim. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Sühendan Semine ER

		Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her zaman**
1	Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum					
2	Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum					
3	Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum					
4	Yabancı dil derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor					
5	Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim					
6	Yabancı dil dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum					
7	Diğer öğrencilerin yabancı dil derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum					
8	Yabancı dil derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum					
9	Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum					
10	Yabancı dil derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor					
11	Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
12	Yabancı dil derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum					
13	Yabancı dil derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum					
14	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor					
15	Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor					
16	Yabancı dil derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum					
17	Yabancı dil derslerine girmek istemiyorum					
18	Yabancı dil derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum					
19	Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor					
20	Yabancı dil dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığını hissediyorum					
21	Yabancı dil sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor					
22	Kendimi yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum					
23	Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi yabancı dil konuştuğunu düşünüyorum					
24	Diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum					
25	Yabancı dil dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum					
26	Yabancı dil dersinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor					
27	Yabancı dil derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum					

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
28	Yabancı dil öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum					
29	Yabancı dil konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor					
30	Yabancı dil konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum					
31	Anadili öğrendiğim yabancı dil olan insanların yanında yabancı dil kullanırken rahatsız oluyorum					
32	Yabancı dil öğretmenimin cevabını önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum					

EK 4.a Dil Öğrenme İnancı Envanteri

Sevgili öğrenciler
Bu envanter öğrencilerin dil ile ilgili inançlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde yabancı dil ile ilgili inançlarınıza aitcümleler yer almaktadır. Yabancı dile ilişkin görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı belirleyerek (X) işareti koyunuz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, arkadaşlarınıza öğretmenlerinize veya bir başka kişiye gösterilmeyecektir. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkür ederim. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Sühendan Semine ER

		Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	**Fikrim yok**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle katılmıyorum**
1	Çocuklar büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler					
2	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar					
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır					
4	Öğrendiğim yabancı dil	Çok zor	Zor	Orta zorlukta	Kolay	Çok kolay
5	Öğrendiğim yabancı dilin yapısı Türkçe'nin yapısından daha zordur					
6	Yabancı dili eninde sonunda öğreneceğime inanıyorum					
7	Yabancı dili iyi bir aksanla konuşmak önemlidir					
8	Yabancı dili konuşabilmek için o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü bilmek çok önemlidir					

		Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	**Fikrim yok**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle katılmıyorum**
9	Yabancı dilde bir şeyi tam anlamıyla doğru telafuz edene kadar hiçbir şey söylememek gerekir					
10	Bir yabancı dil bilen bir kişinin bir başka yabancı dil öğrenmesi daha kolaydır					
11	Bir yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir					
12	Benim öğrenmeye çalıştığım dilde birinin konuştuğunu duysam, konuşma pratiği yapmak için doğruca ona giderdim.					
13	Yabancı dilde bir kelimenin anlamını bilmiyorsan anlamı tahmin etmekte bir sakınca yoktur.					
14	Eğer bir kişi yabancı dili öğrenmek için günde bir saatini ayırırsa akıcı bir şekilde yabancı dil konuşması ne kadar vakit alır?	1 yıldan az	1-2 yıl	3-5 yıl	5-10 yıl	Günde bir saatte yabancı dil öğrenilmez
15	Ben yabancı dil öğrenmeye yatkınım					
16	Yabancı dil öğrenmek aslında çok kelime öğrenmektir					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
17	Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.					
18	Başka insanların önünde yabancı dilde konuşmak beni tedirgin ediyor.					
19	Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirse daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur.					
20	Yabancı dil öğrenmek aslında bir çok dilbilgisi kuralı ezberlemekten ibarettir					
21	Yabancı dil laboratuarında pratik yapmak önemlidir.					
22	Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır					
23	Yabancı dili çok iyi konuşmayı öğrenirsem, onu kullanabileceğim birçok fırsatım olacaktır.					
24	Yabancı dil konuşmak anlamaktan daha kolaydır					
25	Yabancı dil öğrenmek okuldaki diğer dersleri öğrenmekten daha farklıdır					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
26	Yabancı dil öğrenmek Türkçe'den çeviri yapmak demektir					
27	Yabancı dili iyi konuşmayı öğrenebilirsem bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır					
28	Yabancı dili okumak ve yazmak, onu konuşup anlamaktan daha kolaydır					
29	Matematik ve fen derslerinde iyi olanlar yabancı dilde pek iyi değillerdir					
30	Türkler için bir yabancı dil bilmek önemlidir					
31	Yabancı dil konuşan insanları daha yakından tanıyabilmek için bu dili öğrenmek istiyorum.					
32	Birden fazla yabancı dil konuşabilen insanlar daha zekidir					
33	Türkler yabancı dil öğrenmede başarılıdır					
34	Herkes yabancı bir dil öğrenebilir					

EK 4.b Dil Öğrenme İnancı Envanteri Geçerlik Güvenirlik Çalışması Sonrası Hali

Sevgili öğrenciler

Bu envanter öğrencilerin dil ile ilgili inançlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde yabancı dil ile ilgili inançlarınıza aitcümleler yer almaktadır. Yabancı dile ilişkin görüşlere ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı sağ tarafta yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı belirleyerek (X) işareti koyunuz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, arkadaşlarınıza öğretmenlerinize veya bir başka kişiye gösterilmeyecektir. Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkür ederim. **Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.**

Sühendan Semine ER

		Kesinlikle katılıyorum	**Katılıyorum**	**Fikrim yok**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle katılmıyorum**
1	Çocuklar büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler					
2	Bazı insanlar yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar					
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır					
4	Yabancı dili eninde sonunda öğreneceğime inanıyorum					
5	Yabancı dili iyi bir aksanla konuşmak önemlidir					
6	Yabancı dil konuşabilmek için o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü bilmek çok önemlidir					
7	Bir yabancı dil bilen bir kişinin bir başka yabancı dil öğrenmesi daha kolaydır					
8	Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir					
9	Benim öğrenmeye çalıştığım dilde birinin konuştuğunu duysam, konuşma pratiği yapmak için doğruca ona giderim					
10	Yabancı dilde bir kelimenin anlamını bilmiyorsan anlamı tahmin etmekte bir sakınca Yoktur					
11	Ben yabancı dil öğrenmeye yatkınım					
12	Yabancı dil öğrenmek aslında çok kelime öğrenmektir					

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
13	Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir					
14	Başka insanların önünde yabancı dilde konuşmak beni tedirgin ediyor					
15	Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirse daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur					
16	Yabancı dil laboratuarında pratik yapmak önemlidir					
17	Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır					
18	Yabancı dili çok iyi konuşmayı öğrenirsem onu kullanabileceğim bir çok fırsatım olacaktır					
19	Yabancı dil konuşmak anlamaktan daha kolaydır					
20	Yabancı dil öğrenmek okuldaki diğer dersleri öğrenmekten daha farklıdır					
21	Yabancı dil öğrenmek Türkçe' den çeviri yapmaktır					
22	Yabancı dili iyi konuşmayı öğrenebilirsem bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olacaktır					
23	Yabancı dili okumak ve yazmak, onu konuşup anlamaktan daha kolaydır					
24	Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir					
25	Yabancı dil konuşan insanları daha yakından tanıyabilmek için bu dili öğrenmek istiyorum					
26	Birden fazla yabancı dil konuşabilen insanlar çok zekidir					
27	Türkler yabancı dil öğrenmede başarılıdır					
28	Herkes yabancı bir dil öğrenebilir					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sühendan Semine ER
Doğum Yeri : KULA/MANİSA
Doğum Tarihi : 29.09.1966
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi, (1983)
Lisans : Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği, (1990)
Yüksek Lisans: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi (2001)
Doktora : Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı (2011)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl

TED Ankara Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu (İngilizce Öğretmeni) 1990-1997
Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (İngilizce Okutmanı) 1997-

Katıldığı Kurslar

DIPELT (Diploma in ELT) (İngilizce öğretimi diploması), 1993-1994 Türk-İngiliz Derneği, Ankara

SLTEP (School of Languages Trainer Education Program) (Diller Okulu Eğitmen Eğitimi Programı), 2010, Sabancı Üniversitesi, İstanbul

Yayınları

Kitap

Mirici, İ. H., **Er, S.** 2002. ÜDS Sağlık Bilimleri. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık. ISBN: 975-8506-21-8.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. İlter, B., **Er, S.** 2007. Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi. 15(1),21-30.
2. **Er, S.,** Aral, N. 2008. 'Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Düzenlenmiş Sınıflarda Öğretmenin Rolü' Ekev Akademi Dergisi,35, (391-396).

Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlara Üyelik

WCCI (World Council for Curriculum and Instruction/Dünya Program Geliştirme Konseyi): Türkiye Konseyi Yönetim Kurulu Üyesi, Kurucu Üye 06. 2002.

Uluslararası Kongre Bildirileri

1. **Er, S**., Akar, N. 2002. Which Is The Most Sensible In Teaching Vocabulary: Contextual Guesswork, Translation or Using Glossary, Onsekiz Mart Üniversitesi, 1st International Çanakkale Language Teaching and School Development Symposium, 22-25 Haziran, Çanakkale.
2. **Er, S**. 2002. Five Golden Steps For Figuring Out The Meaning Of Unknown Words. Süleyman Demirel Üniversitesi 1st International Symposium on Modern Approaches, Methods and ELT Problems, 5-7 Eylül, Isparta.
3. Mirici, İ. H., İlter, B., Saka, Ö., **Er, S**. 2003. Reflections of Preparatory Class Curricula in Some Turkish Universities(Bazı Türk Üniversitelerindeki Hazırlık Programlarının Yansımaları). 1st International Symposium on CEF and FL Education in Turkey, Uludağ Üniversitesi, 17-19 Eylül, Bursa.

4. Mirici, İ. H., İlter, B., **Er, S**., Saka, Ö., Aksu, B. 2004. How Much Peace Education Through ELT Course Books? 11th Triennial World Conference on Educating for a Worldview: 'Focus on Gobalizing Curriculum and Instruction' WCCI. 5-9 Temmuz, Wollongong, Avustralya.

5. **Er,S**. 2007.'Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı' Gazi University, The congress of foreign language education in Turkey, 22-23rd November, Ankara.

6.**Er,S.** 2007. **'**Gazi Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Farklı Yabancı Dil seviyesindeki Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı İnançlarının Belirlenmesi' Gazi University, The congress of foreign language education in Turkey, 22-23rd November, Ankara

7. **Er, S.**, Baturay, M. H., Cantekin, Ö. F. 2008. Listening Comprehension Anxiety in the English Language Classroom. WCCI 13th World Conference in Education, 2-7 Eylül, Antalya.

8. **Er, S**. 2008. Certain Models Used in Early Childhood Education in Turkey University Ss. Cyril and Methodius, Contemporary Intentions in Education, 13-15 Haziran, Ohrid, Makedonya.

9. Petek,E.,**Er,S.** 2010. Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dilde Sınav Kaygıları ile Çeşitli Demografik Özellikleri Arasindaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. Gazi University, The 10th International language, literature and stylistics symposium, 3-5 Kasım, Ankara.