

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Investigation of the variables related to TEOG English achievement using Language Acquisition Theory of Krashen

Turkish Title of Article:

TEOG İngilizce başarısıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramı'na göre incelenmesi

Author(s):

Mustafa GÖKCAN, Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

For Cite in:

Gökcan, M. & Çobanoğlu Aktan, D. (2018). Investigation of the variables related to TEOG English achievement using Language Acquisition Theory of Krashen. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 531-566, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.021>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Investigation of the variables related to TEOG English achievement using Language Acquisition Theory of Krashen

Makalenin Türkçe Başlığı:

TEOG İngilizce başarısıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramı'na göre incelenmesi

Yazar(lar):

Mustafa GÖKCAN, Derya ÇOBANOĞLU AKTAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Gökcan, M. & Çobanoğlu Aktan, D. (2018). Investigation of the variables related to TEOG English achievement using Language Acquisition Theory of Krashen. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 531-566, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.021>

Investigation of the Variables Related to TEOG English Achievement Using Language Acquisition Theory of Krashen

Mustafa GÖKCAN ^{*a}, Derya ÇOBANOĞLU AKTAN ^{**a}

^a Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.021

Article History:

Received 13 June 2017
Revised 29 November 2017
Accepted 16 February 2018
Online 29 April 2018

Keywords:

Structural equation modeling,
MIMIC model,
TEOG,
Language acquisition,
Exposure to English.

Article Type:

Research paper

Abstract

In this study, the effects of students' attitude towards English, foreign language anxiety, exposure to English, school type (i.e. state or private), parents' English proficiency and education level on the students' English achievement in TEOG exam are investigated. To achieve this goal, a multiple indicators and multiple causes (MIMIC) model has been developed, and tested based on Stephen Krashen's language acquisition theory and the literature. According to the research results, attitudes towards English, school type, amount of English exposure, parents' education level and English proficiency have meaningful and positive effects on English proficiency, while language anxiety has a meaningful but negative effect on it. Moreover, it was found that the effects of parents' education level and English proficiency and the students' attitudes towards English on English proficiency are mediated by exposure to English. Therefore, Krashen's second language acquisition theory stating that those who have positive attitudes towards English will seek more comprehensible input and so will be more exposed to English and consequently will acquire English more is validated.

TEOG İngilizce Başarıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramı'na Göre İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.021

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Haziran 2017
Düzeltilme 29 Kasım 2017
Kabul 16 Şubat 2018
Çevrimiçi 29 Nisan 2018

Anahtar Kelimeler:

Yapısal eşitlik modeli,
ÇGÇN Modeli,
TEOG,
Dil edinimi,
İngilizceye maruz kalma.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarısını yordayan faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, İngilizce'ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizce'ye maruz kalma, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ile TEOG İngilizce başarısı arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Stephen Krashen'in "İkinci Dil Edinimi Kuramı" ve alan yazındaki bulgular doğrultusunda oluşturulan bir model yapısal eşitlik çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler (ÇGÇN) modeli ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre İngilizce'ye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizce'ye maruz kalma sıklığı İngilizce başarısını anlamlı ve pozitif olarak etkilerken, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Ayrıca ebeveyn eğitiminin, İngilizce seviyesi ve İngilizceye yönelik tutumun İngilizce başarısı üzerindeki etkilerinin önemli bir kısmının İngilizceye maruz kalma tarafından aracılık edildiği bulunmuştur. Buna göre, İngilizce'ye yönelik olumlu tutum sahibi bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olacağı ve dolayısıyla daha sık İngilizce'ye maruz kalacağı, neticede de İngilizce ediniminin daha çok olacağı Krashen'in İkinci Dil Edinim Kuramı ile doğrulanmıştır.

* Author: gokcan.m@gmail.com

** Author: coderya@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2284-9967>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-3815>

Introduction

Problems in the foreign language education in Turkey have been investigated vastly (British Council & TEPAV, 2013; Can & Can, 2014; Çelebi, 2006; Demirpolat, 2015; Erkan, 2012; Işık, 2008, 2011; Özkan, Karataş & Gülşen, 2016; Tütüniş, 2012) and in those studies, wrong decisions for the methods followed in language teaching were emphasized. According to the results of the above-mentioned studies, although the language teaching methods mainly based on memorization and translation have been abandoned theoretically, in practice, those old methods are still being employed. One of the greatest contributions in the process of transition from previous rule-based approaches to meaning-based ones belongs to Stephen Krashen and the most important element of the methods suggested by Krashen for language teaching is exposure to the language. In Turkey, no study investigating the effect of exposure to English on English proficiency has been encountered. For this reason, by taking this gap in the literature into consideration, in this study, the factors affecting the language achievement are investigated with a multiple indicators and multiple causes (MIMIC) model developed based on the Krashen's (1987) theory of second language acquisition.

Many methods, generated with the aid of Krashen's hypothesis and theory, are practiced successfully all over the world (Lightbown & Spada, 2006). Foreign language education given in the Turkish Military Academy of the Turkish Land Forces was carried out in accordance with the language acquisition principles of Krashen (Kara Harp Okulu, 2016). There are two indicators that show the significance of the language acquisition theory of Krashen. The first one is its common usage. The second one is research findings that show the effectiveness of the teaching approach. The study of Gradman and Hanania (1991) could be a good example for supporting input hypothesis, in which, out of a large number of background factors thought to contribute to success in language learning, the extent of active exposure to the language through outside individual reading was found to be the most important one. There are also studies related to the efficacy of comprehensible input based pedagogy (Rodrigo, Krashen & Gribbons, 2004), the positive and significant effect of increasing comprehensible input on the students' reading ability (Yang, 2011) and the positive effect of input hypothesis based approaches on young learners' vocabulary learning and communication skills (Tehrani, Barati & Youhanaee, 2013). For further evidence, it is suggested to refer to the related literature (Krashen 1994, 2004b, 2013a), where a number of studies supporting input hypothesis are addressed.

After looking at the studies related with the variables included in this study, what was found is the following. There are significant correlations between the students' English proficiency and their attitudes towards English, foreign language anxiety, the amount of exposure to English, parents' education level and English proficiency. When the attitudes of the students towards English increase positively, their success in English increases, too (Delbesoğlugil, 2013; Kazazoğlu, 2013). The students whose foreign language anxiety is low are more successful in language learning than those having higher anxiety levels (Demirdaş, 2012; Khodadady & Khajavy, 2012; Yamashiro & McLaughlin, 2001). The students whose parents have lower education levels and English proficiency are less successful in learning English and have lower general academic performance (Bilsay, 2012; Çiftçi & Çağlar, 2014; Doğan & Demir, 2015; Lindgren & Muñoz, 2013; Myrberg & Rosen, 2009). Moreover, the ones whose parents have high education levels and high proficiency in English have less foreign language anxiety (Pan, 2014; Uzun, 2014). The students who are exposed to English more through the ways like watching movies, reading books either at their schools or at their homes acquire the language more successfully (de Bot & Evers, 2007; Ekmekyermezoğlu, 2010; Muñoz, 2014). The type of the school students attend has significant effect on the general academic performance. Those who attend private schools are more successful than the ones attending the state schools (Oluwatayo, 2012; Savaş, Taş & Duru, 2010).

The Purpose and the Significance of the Study

There are many studies investigating the factors affecting both the general performance and the success in specific courses in the exams of LGS (High School Entrance Exam), OKS (Secondary Schools Entrance Exam), SBS (Level Determination Exam) and TEOG (Transition from Basic Education to

Secondary Education) (Bilsay, 2012; Çiftçi & Çağlar, 2014; Doğan & Demir, 2015; Lindgren & Muñoz, 2013; Myrberg & Rosen, 2009). However, when the literature was reviewed no study on the English subtest of TEOG Exam was encountered, although there are studies on the variables predicting the SBS English performance. Moreover, a lack of study in Turkey on the effects of exposure to English on acquiring English as a foreign language has been determined. For these reasons, in this study, it was aimed to fulfil these gaps by investigating the relations between TEOG English subtest achievement and educational status of students' parents (education level and English proficiency), their attitudes towards English, foreign language anxiety, the type of the school the students attend and their exposure to English through MIMIC modeling.

Problem Statement

How are the relations between exposure to English, attitude towards English, foreign language anxiety, parental education status, school type and English proficiency according to the MIMIC model formed using Krashen's second language acquisition theory?

Sub-Problems:

1. What are the direct, indirect and the total effects of the variables of exposure to English, attitude towards English, foreign language anxiety, parental education status, school type on TEOG English success?
2. What are the effects of attitude towards English and parental education status on foreign language anxiety?
3. What are the effects of the students' attitude towards English, parental education status and the type of the school they attend on the variable of exposure to English?
4. Is there any moderator effect of foreign language anxiety on the effect of exposure to English on TEOG English score?

Theoretical Framework of the Study

In modeling studies, the researcher should specify his or her model according to a theoretical framework and should take the related literature into consideration while determining the variables to include in the model and the relations between those variables. Modeling studies that do not have strong theoretical bases will most probably not produce good fit indices (Şimşek, 2007). Therefore, in this study, for determining both the variables to include and the relationships between them in the MIMIC model formed to identify the variables predicting TEOG English success, the process was carried out based on a theoretical framework and the studies done on English success were also taken into consideration. As the theoretical framework, Stephen Krashen's second language acquisition theory was decided upon and the theory is explained in brief in the related part below.

Second Language Acquisition Theory: The theory of language acquisition whose foundations were laid by Stephen Krashen at the early eighties has five hypotheses, which mainly suggest that second language acquisition is almost alike with the acquisition of the mother tongue. These hypotheses are the acquisition-learning hypothesis, the natural order hypothesis, the monitor hypothesis, the input hypothesis, and the affective filter hypothesis.

Krashen (1987) firstly emphasized the difference between learning a language and acquiring one to be understood for comprehending the hypotheses. Learning a language is a conscious process and requires knowing about the grammar structure and rules of English and talking about them. Those things are hard to encounter in the process of language acquisition, because the acquirer generally does not know anything about the rules and grammar structure of the language although he speaks the

language accurately. Thus, Krashen states that children do not learn their mother tongue, but acquire it and this is also possible for adults who want to learn a language as a second or a foreign language. Accordingly, Krashen rejects some researchers' arguments stating that the ability of acquiring a language is lost after childhood; hence, adults can only learn a new language. Moreover, he emphasizes that, in second language acquisition process, a level close to native learners' level can be achieved with the help of the methods developed in line with the theories he suggests.

The argument in the Krashen's second hypothesis is that there is an order ruling in the process of acquiring the grammar structure and rules of English. Though the order is not exactly the same for every single person acquiring a language, a specific order can be observed. The language of English is the language on which most studies have been done and those studies on the grammar structure and rules of English are generally on the morphology of it. In those morphological studies, it has been found that children learning English as their mother tongue acquire certain suffixes and functional words earlier than others (Krashen, 1987) and that the same situation has been seen in those who acquire English as a second language and learners' mother tongue doesn't have any effect (Dulay & Burt, 1974, cited in Krashen, 1987). For instance, while the progressive '-ing' is among the suffixes which are firstly acquired, the third person singular '-s' has been observed to be acquired very late.

Although it is stated that adults can acquire English as a second or a foreign language like acquiring their mother tongue (but not that perfect), learning a language is not totally ignored. While the process of acquiring a language subconsciously (without knowing the structures and the rules) is observed during children's acquisition of their mother tongue, the process of learning a language which represents the aspect of knowing the grammar structures and rules of English is also seen among adults as well as with the acquisition process. That learned part of English is included in the third hypothesis called 'Monitor Hypothesis'. According to the hypothesis, while the acquired part of English is responsible for the initial production of someone's uttered words or sentences and the fluency during that process, the learned part is responsible for monitoring those outputs. In other words, outputs like words or sentences, which are initialized by the acquired knowledge, are shaped in a certain form and organized by the learned knowledge before leaving our mouth. In fact, like immediately before speaking, that process can also happen ahead of writing or after speaking or writing (self-correction) (Krashen, 1987).

The fourth hypothesis, the Input hypothesis, is quite related with the 'natural order' that is emphasized in the second hypothesis. Because in the second hypothesis, it is addressed that there is a certain order followed while acquiring a language and its linguistic structures and rules. Therefore, here we can talk about passing from a level to a higher one. What enables this transition is learners' exposure to comprehensible input, which is called as $i+1$ since it means one level above the acquirers' current level of language proficiency according to input hypothesis. Here, 'i' represents the current language ability and acquisition level of the learner. In other words, ' $i+1$ ' represents the structures and rules that the learner has not acquired yet. The comprehension and acquisition of comprehensible input containing information over the level of the learner, namely learners' transition from i to $i+1$, take place with the help of their current level of acquisition, world knowledge and context (Krashen, 1987). Language education's general shape around the world is like that; firstly, grammar structures and the rules of a specific language are taught, then practice is done by speaking through including those structures and the rules. However, according to the input hypothesis, the significance should be firstly given to the meaning, later the aforementioned structures are acquired in time.

The last hypothesis is the 'Affective Filter Hypothesis'. According to the hypothesis, some affective variables play important roles in the process of successful acquisition of comprehensible input. Reaching of comprehensible input to the language acquisition device, which was put forward by Chomsky (1965), can be hindered by a filter called 'Affective filter'. Lessening the effect of affective filter is only possible through developing positive attitudes towards English and through reducing anxiety. If a learner's attitude towards English is negative and his anxiety of English is high, it is not always possible for comprehensible input to reach to the responsible part of the brain, though getting adequate amount of

comprehensible input and comprehension may occur. For attitude, as one of the affective variables, Krashen also states that students' who have positive attitudes towards English seek for comprehensible input more and thus get themselves more exposed to English (Krashen, 1987).

The theory of second language acquisition is closer to acquiring a language than learning it. The acquisition of a language is possible under two conditions; firstly, providing students with comprehensible input which is $i+1$ level above their current proficiency level; and secondly, the affective filter should be low so that the comprehensible input can reach its intended target, i.e. getting acquired by the language acquisition device (LAD) (Krashen, 1987). In the framework of the theory described in general terms, what stands out as one of the most important factors in attaining language proficiency is the amount of exposure to comprehensible input. The fact that positive attitude towards English stimulates search for comprehensible input and that the possibility of acquiring that comprehensible input decreases when the anxiety level of the students gets high are also addressed in the theory. The above-mentioned relations whose empirical evidences are present in the theory were tested in this study with a MIMIC model, which is one of the modeling methods within the framework of structural equation modeling.

Structural Equation Modeling and Multiple Indicators and Multiple Causes Model: Rather than being a single statistical technique, structural equation modeling (SEM) is a general term that encompasses statistical analyses like confirmatory factor analysis, path analysis, multi group analyses (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). According to Jöreskog and Sörbom (1993), structural equation modeling is the general name given to the techniques enabling us to analyse latent constructs with observed variables. As examples to these latent constructs, intelligence, motivation and attitude could be given. The most significant characteristic of structural equation modeling is that it is totally built on theoretical bases. A researcher that has a set of variables in hand should specify the possible relations between these variables based on theoretical assumptions before starting to collect data. The first aim of the analyses conducted by using SEM is testing whether the relations specified based on theoretical bases are confirmed by the data collected for the study.

There are two main elements of SEM as measurement model and structural model. In the former one, the number of the latent variables is determined, the relations of these latent constructs with their indicators are calculated and the correlations or covariances between the errors of the indicators, if necessary, are estimated. In the latter model, relations between these latent constructs are specified. In SEM studies, before conducting analyses related with structural model, the relationships between the latent variables and their indicators should be confirmed beforehand. Measurement model, in some way, is the phase where multiple confirmatory factor analyses (CFA) belonging to different constructs are conducted at the same time. Two different methods are employed while evaluating the results of a CFA obtained from multiple groups. First one is multi-group CFA and the second one is multiple indicators multiple causes model (MIMIC). Generally multi-group analyses are used for investigating the invariance among multiple groups, but this invariance can also be tested by regressing latent constructs or the indicators to covariants representing a membership to a group (e.g. Gender: 0 = Female, 1 = Male; School Type: 0 = State, 1 = Private). In MIMIC models, the latent variables are represented with multiple indicators and there are one or more than one predictor variables that affect those latent constructs. Those predictor variables are single indicator covariates and assumed to be measured as free from errors (Brown, 2015).

In this study, the focus is not to test the invariance according to any covariate. Since the variable of 'School Type' in this study is included in the structural model as a predictor of English success and that variable (school type) shows the characteristics of a covariate, the structural model gained the form of a MIMIC model which, as already mentioned before, is one of the modeling methods within the framework of structural equation modeling. For this reason, MIMIC models are shortly explained in this section.

When the covariance structure is analysed, MIMIC model is described as follows (Wang & Wang, 2012). For measuring endogenous latent variables, multiple endogenous indicators are used. Causal effects are not specified between the endogenous latent variables, but only covariances and correlations are calculated, because all of the latent variables are in a single CFA model. Latent variables are affected by the observed predictors, which are assumed to be the perfect measures of exogenous latent variables. Gender, ethnic identity, age and education level can be given as examples to the exogenous latent variables which are also called as covariates. According to Brown (2015), MIMIC model is actually a CFA model, which is obtained by regressing the latent variables with their indicators on the covariates. No causal effect is specified between the latent constructs. Only the correlations and the covariances are estimated. By specifying causal effects between latent variables, the MIMIC model is integrated with SEM.

The main two phases of the MIMIC modeling are;

- 1- A testable measurement model is specified by using the entire sample
- 2- One or more than one covariates are added to the model to investigate the effects on factors and the indicators.

Generally, a covariate is considered as free of measurement error, so when it is added to the model, its error variance is fixed to zero. This assumption may be reliable when the covariate represents the common groups (e.g. male, female). However, in other cases, the covariate's unstandardized error value can be fixed to a value different from zero according to sample variance estimation and a present reliability coefficient.

Method

Research Design

In this study, the relations between the students' English proficiency (ENGPRO) and parental education status (PES), attitude towards English (ATTITUDE), foreign language anxiety (ANXIETY), exposure to English (EXPOSURE) and school type (SCHT) were investigated by using MIMIC modeling, which is a member of SEM family. For this reason, a predictive correlational design, which is a type of correlational research under quantitative research methods, was used in this study. Multi factor predictive correlational design as one of the predictive correlational designs enables analysing indirect and mediation relations in addition to the direct relations (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Study Group

The study group of this research consists of randomly chosen 826 eighth graders who attend six different schools (four state, two private) in Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, and Yenimahalle districts of Ankara, Turkey.

Data Collection Tools

The data analysed was collected with a data collection tool consisting of four parts during the spring term in 2016. The first part of the tool is a personal information form, which includes information about the students' gender, the type of school they attend, their parents' educational level, English proficiency level, and lastly the score they obtained from the TEOG English subtest, which was held in December, 2015. In the second part, 'Elementary English Course Attitude Scale' developed by Baş (2012) was applied for determining the attitudes of the students towards English. For measuring the foreign language anxiety level of the students, 'Foreign Language Classroom Anxiety Scale' by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and adapted to Turkish by Gürsu (2011) was included in the third part. The last part of

the tool was allocated to the 'Exposure to English Scale' developed by Gökcan and Çobanoğlu Aktan (2016) for determining how often the students are exposed to English. The reliability coefficients (Cronbach's alpha) for the attitude, anxiety and exposure scales are reported in the related literature as .92, .82, .90 respectively.

Data Analysis

The data collected from the students was analysed with IBM Amos, 23 and Mplus 6.0 softwares. Because the structural equation modeling studies are under the framework of multivariate statistical methods, the assumptions to be met by every multivariate analysis should also be checked during SEM studies. The assumptions to be met are collected under six main titles as missing data, outliers, sample size, univariate normality, multivariate normality and lastly linearity and multicollinearity (Alpar, 2011; Bayram, 2010; Çokluk et al. 2014; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007).

Of the data collection tools, 35 were found to have missing values. Since the missing values were randomly distributed, observed in different variables and numerically very few when compared to the total data set, screening the data for the assumptions was carried on with the data belonging to 791 students after the 35 cases that had missing values were excluded. When screening the data for outliers, no problematic case was encountered. Moreover, the latent variables included in this study do not have linearity and multicollinearity problems. However, for those variables, univariate and multivariate normality couldn't be met. For this reason, the estimation method of MLR (Maximum Likelihood Estimation with Robust Standard Errors) which enables conducting analysis with the data sets for which normality assumption cannot be met (Muthén & Muthén, 2010) was employed in the analyses.

Before determining the structural relations by drawing paths between latent variables, a measurement model was formed for testing the relations of latent variables with their indicators and the model was given at Figure 1. After adding a covariate (SCHT, i.e. school type) to this model, paths from both this covariate and other exogenous latent variables (PES and ATTITUDE) to the endogenous latent variables (ANXIETY, EXPOSURE and ENGPPO) were specified and the relationships between these variables were analyzed with a MIMIC model.

The latent variable of PES was specified as a two dimensional factor (mother education status and father education status). The indicators of mother education status (MES) were determined as 'mother education level' (MEL) and 'mother English proficiency' (MEP) while 'father education level' (FEL) and 'father English proficiency' (FEP) were determined as father education status' (FES) indicators.

As known, when the measurement errors in regression analyses were ignored, the parameter estimations and the standardized errors could be biased. When there are multiple indicators for every latent variable, SEM is a powerful tool for dealing with the problem of measurement error. However, when a variable with a single indicator is to be included in the model, those single indicator variables are assumed to be measured without error and added to the model like that. If there is a reliability coefficient previously known for the variable, an error variance belonging to single indicator variable will be calculated by using that coefficient for handling this problem in YEM studies (Wang & Wang, 2012). For the reliability coefficient ($\alpha = .86$) of TEOG English subtest is given (MEB, 2016), ENGPPO was specified as a latent variable with a single indicator and included in the model by calculating its error variance with the aid of the variance belonging to the students' TEOG English subtest scores and the reliability coefficient, despite the fact that the students' TEOG English score could be included in the model as an observed variable by assuming it as measured without error.

Since the dimensions of the attitude and anxiety scales were highly correlated among each other, the dimensions were combined and item parcelling was employed to get a more parsimonious measurement model. Although it is strongly suggested to avoid using parcelling with multi-dimensional scales, it is considered as acceptable when used with unidimensional scales with too many items (Rogers & Schmitt, 2004).

Results

The Findings of the Measurement Model and the Structural Model

Before the structural relations were determined through specifying the structural model by drawing paths between the latent constructs, a measurement model was formed for testing the relations between the latent variables and their indicators, which is given in Figure 1.

In structural equation studies, as indicators of fit between the models specified and the data, some statistics called model fit indices are estimated. In Table 1, the intervals related to good fit and acceptable fit are given (Bollen, 1989; Byrne, 2010, 2012; Kline, 2016). Also the model fit indices belonging to the measurement and the structural model are given in Table 1. According to the values presented there, the measurement model tested produced acceptable model fit indices ($\chi^2/df = 3.06$, RMSEA = .05, CFI = .92, SRMR = .05). While the ratio of chi-square to degrees of freedom (χ^2/df), the root mean square error of approximation (RMSEA) and the standardized root mean square residual (SRMR) values were calculated as very close to good fit, the comparative fit index (CFI) was below the value of .95 which is considered as an indicator of good fit. The statistics belonging to the latent variables and their indicators are given in Figure 1.

After the measurement model produced acceptable fit statistics, which are very close to good fit, the phase of forming the structural model through specifying the relations between latent constructs by drawing one-way arrows was initiated. The relations between the variables were specified according to both Krashen's second language acquisition theory and the information obtained from the literature. All of the relations, except one (School type \rightarrow Exposure) were found to be statistically meaningful.

When we look at the model fit statistics given in Table 1, it is seen that the ratio of chi-square to degrees of freedom, RMSEA and SRMR produced acceptable fit indices which are close to good fit as 3.26, .05 and .06 respectively. The CFI has a value (.91) above the .90 which indicates an acceptable fit, although it is below .95, which is accepted as the cut point for good fit. Some important parameter estimations of the structural model in Figure 2, that is, the latent variables' direct, indirect and total effects on each other are given in Table 2.

Table 1.

The Intervals for Model Fit Indices and Values Calculated for the Models.

Model Fit Indices	(χ^2 / df)	RMSEA	CFI	SRMR
Good Fit	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.95 \leq CFI \leq 1$	$0 \leq SRMR \leq .05$
Acceptable Fit	$2 \leq \chi^2 / df \leq 5$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
Measurement Model	3.06	.05	.92	.05
Structural Model	3.26	.05	.91	.06

Findings Related to the Factors Affecting the English Proficiency

In the first sub-problem, the direct, indirect and total effects of parental education status, school type, attitude towards English, foreign language anxiety and exposure to English on English proficiency were investigated. Upon consideration the data at the Figure 2, it is observed that parental education status, school type, attitude towards English and exposure to English have meaningful and positive effects on English proficiency and that foreign language anxiety affects English proficiency negatively and this effect is statistically meaningful too.

In Table 2, the direct, indirect and total values calculated for these effects are given. The indirect effects shown in the table are total indirect effects. For example, it is seen that there are two different variables (Anxiety and Exposure) that are mediating the effect of the parental education status on

English proficiency. The indirect effect of PES on ENGPOR, which was given as .12 in Table 2, is the sum of the indirect effects of PES through the mediator variables of ANXIETY and EXPOSURE.

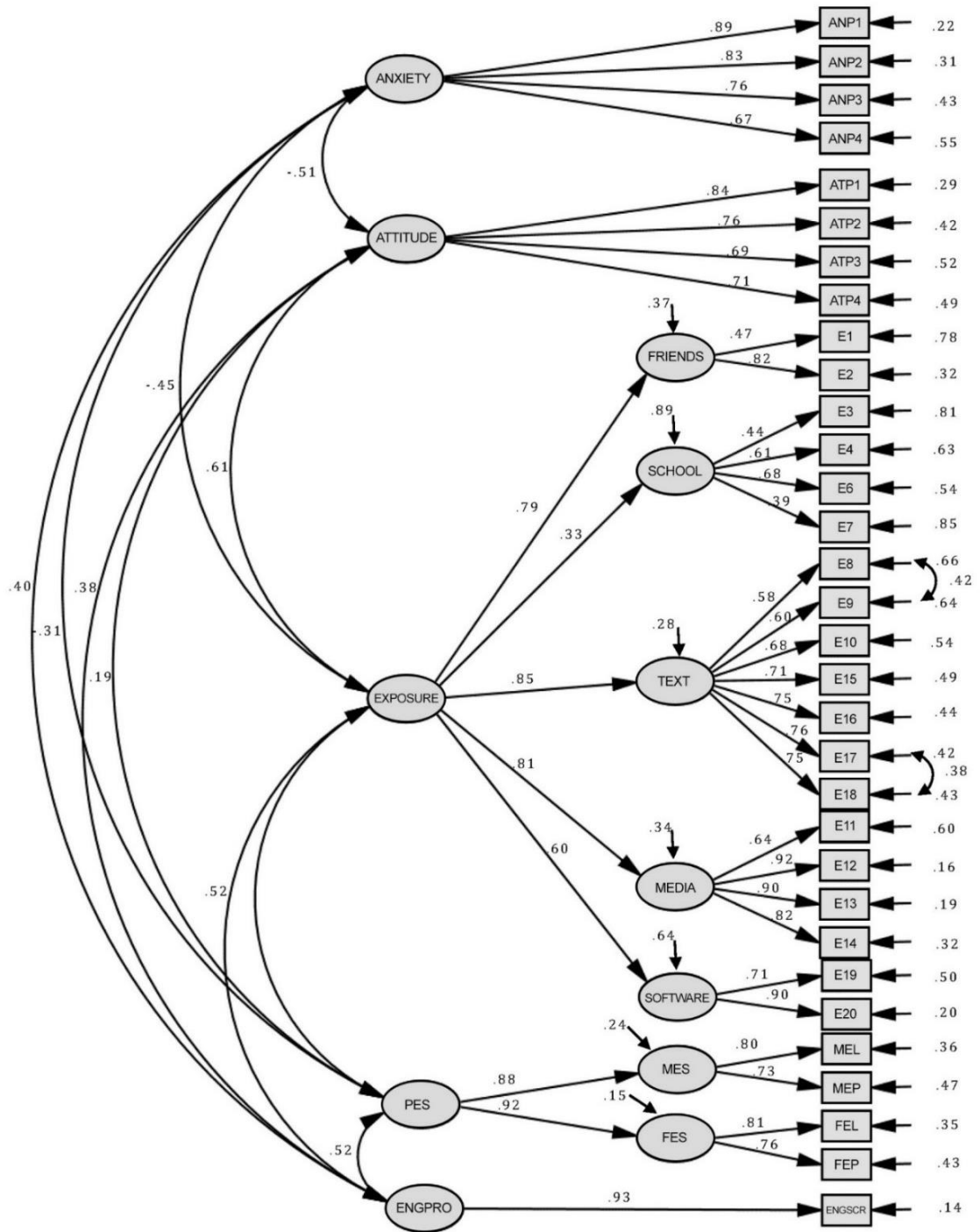


Figure 1. The measurement model.

The findings are as follows; the total effect of the parental education status on English proficiency is .43 and .31 of the total effect is direct, while the .12 of it is indirect .03 of the indirect effect is through ANXIETY and .09 of it is mediated by EXPOSURE. All of these effects are found to be statistically meaningful ($p < .05$). According to these findings, it is seen that when the education level and English proficiency of the parents of the students' increase, the students' English proficiency increases too. The students whose parental education statuses are high are exposed to English more and this positively affects their English proficiency. It is also seen that the variable of PES has an indirect effect on English proficiency by lowering the foreign language anxiety level of the students.

The total effect of the attitude towards English on English proficiency was found as .30 (direct = .12, indirect = .19). The indirect effect through the variable of ANXIETY is .07, while it is .12 through EXPOSURE. According to the values calculated, the foreign language achievement of the students who have positive attitudes towards English is higher than the achievement of the students who have negative attitudes. Moreover, it is seen that attitude towards English has another indirect effect on English proficiency by lowering the students' foreign language anxiety.

Table 2.
The Direct, Indirect and Total Effects between the Variables in the Structural Model.

		Anxiety		Exposure		English Proficiency	
		estimate	p-value	estimate	p-value	estimate	p-value
PES(Parental Education Status)	Direct Effect	$\gamma = -.23$	.00	$\gamma = .41$	.00	$\gamma = .31$	.00
	Indirect Effect	-	-	-	-	$\gamma = .12$	.00
	Total Effect	$\gamma = -.23$	.00	$\gamma = .41$	.00	$\gamma = .43$	.00
Attitude Towards English Foreign Language Anxiety	Direct Effect	$\gamma = -.47$	.00	$\gamma = .53$	.00	$\gamma = .12$	.00
	Indirect Effect	-	-	-	-	$\gamma = .19$	.00
	Total Effect	$\gamma = -.47$	.00	$\gamma = .53$	.00	$\gamma = .30$	.00
Exposure to English School Type	Direct Effect	-	-	-	-	$\beta = -.14$	.00
	Indirect Effect	-	-	-	-	-	-
	Total Effect	-	-	-	-	$\beta = -.14$	.00
School Type	Direct Effect	-	-	$\gamma = .00$	.99*	$\beta = .22$	.00
	Indirect Effect	-	-	-	-	-	-
	Total Effect	-	-	$\gamma = .00$	.99*	$\beta = .22$	.00

No mediator variable was specified between the foreign language anxiety and English proficiency. Thus, the effect of the variable of ANXIETY on English proficiency is just a direct one and it gets the same value with the total effect (-.14). Since the value is negative, it can be said that English proficiency decreases if foreign language anxiety increases.

The total effect of exposure to English on English proficiency was estimated as .22. When the exposure of the students to English increases their English proficiency increases too.

When the values related to the variable of school type are looked at, a statistically insignificant indirect effect is found. This effect is related to the EXPOSURE's mediation between the school type and English proficiency. Estimated γ value was calculated as .00 for this mediation effect. In other words, the variable of SHT does not have any indirect effect on ENGPRO through the variable of EXPOSURE. However, according to the school type, English proficiency level of the students changes. Attending a private school has a positive and significant effect on English proficiency ($p < 0.05$, $\gamma = .14$). The students who are attending state schools have lower English proficiency levels than those who are attending private ones. It is presented that the variable which has the biggest effect on English proficiency is the parental education status ($\gamma = .43$) and the one which has the smallest effect is school type ($\gamma = .14$).

For making interpretations about the level of the total effects of the variables which were included in the model as predictors of English proficiency, effect sizes were calculated. In literature, there are many methods employed for determining the effect size. For the analyses based on regression, Cohen (1988) suggests using the standardized measure of effect size (f^2), which is calculated through dividing the multiple regression coefficient (R^2) by the difference between 1 and R^2 , $f^2 = R^2 / (1 - R^2)$. In Table 3, the R^2 and f^2 values calculated for every latent variable that were included in the structural model are given. The R^2 and f^2 values for English proficiency was calculated as .38 and .61 respectively. Therefore, it can be said that the variables of parental education status, school type, attitude towards English, foreign language anxiety and exposure to English have large effect on English proficiency together.

Table 3.
The Effect Sizes Calculated for the Endogenous Latent Variables of the Structural Model.

ENDOGENOUS LATENT VARIABLE	R^2	f^2	Effect Size
1. ENGLISH PROFICIENCY	.38	.61	Large
2. FOREIGN LANGUAGE ANXIETY	.32	.47	Large
3. EXPOSURE TO ENGLISH	.54	1.17	Large
3.1 Friends	.63	1.70	Large
3.2 School	.11	.12	Small
3.3 Text	.72	2.57	Large
3.4 Media	.67	2.03	Large
3.5 Software	.36	.56	Large
4. MOTHER EDUCATION STATUS	.76	3.17	Large
5. FATHER EDUCATION STATUS	.85	5.67	Large

Findings Related to the Factors Affecting Foreign Language Anxiety

In the second sub-problem, the effects of attitude towards English and parental education status on foreign language anxiety were investigated. When the values given in Table 2 are looked at, it is seen that parental education status has a negative ($\gamma = -.23$) and significant ($p < .05$) effect on foreign language anxiety. That is to say, when the education and English proficiency level of the parents increases, the foreign language anxiety level of the students decreases. It is also seen that attitude towards English has a large, negative and significant effect on ANXIETY. When the attitude of the students towards English changes in a positive way, their foreign language anxiety decreases.

As stated before, Krashen (1987), in his second language acquisition theory, emphasized that the individuals who do not have positive attitude towards English will also have higher foreign language anxiety levels and this situation will decrease the acquisition of the language although exposure to comprehensible input is present. Thus, findings mentioned until now can be said to support the arguments about the effect of the attitude on anxiety. Whether the argument of 'Although exposure to English is adequately frequent, the acquisition cannot take place efficiently if there exists high foreign language anxiety' is supported or not will be addressed in the findings related to the fourth sub-problem. The R^2 and f^2 values estimated for foreign language anxiety were found to be as .32 and .47 respectively. Regarding these values, it can be said that the effect that parental education status and attitude towards English have on foreign language anxiety together is large.

Findings Related to the Factors Affecting the Exposure to English

The effects of the variables of parental education status, school type and attitude towards English on exposure to English were investigated in the third sub-problem. According to the estimated values in Table 2, parental education status has a significant ($p < .05$) and positive effect ($\gamma = .41$) on exposure to English. The students get exposed to English more when their parents' education and English proficiency levels get higher. When the effect of attitude towards English on exposure to English is examined, it is seen that a value ($\gamma = .53$) which is statistically significant and positive was calculated.

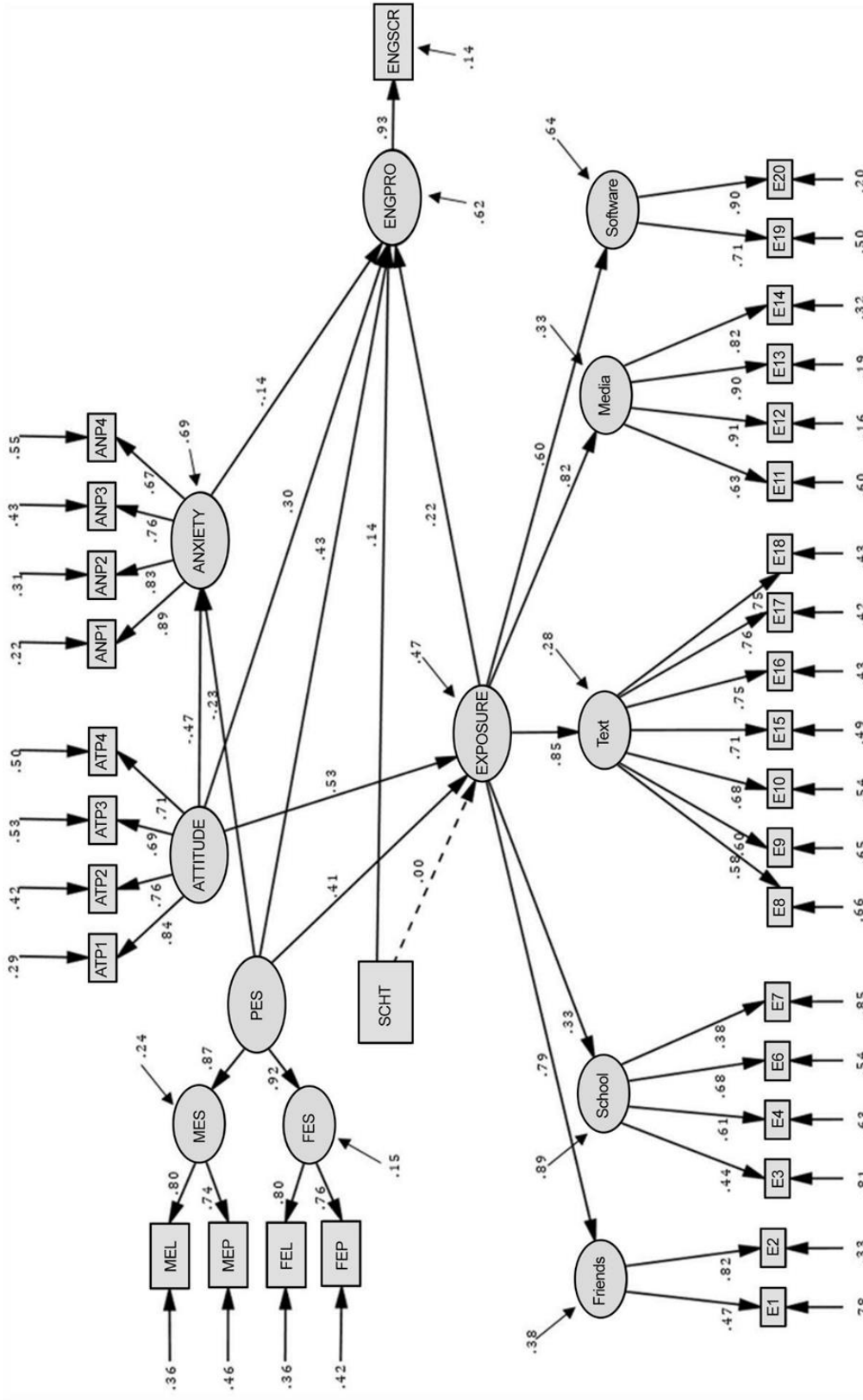


Figure 2. The Structural Model.

It was also found that the frequency of being exposed to English does not differ according the type of the school the students attend. Namely the variable of school type does not have any significant effect on exposure to English ($p < .05$, $\gamma = .00$). In conclusion, the biggest factor in increasing the frequency of students' exposure to English was found as the students' attitude towards English. The parental education status's value is slightly below the value calculated for attitude, but it is still significant. School type, by the way, does not have any significant effect on exposure to English. The R^2 and f^2 values calculated for the variable of exposure to English in Table 3 are considered to be able to make interpretations about the size of the total effect of parental education status and attitude towards English on exposure to English. Accordingly, the variables of PES and ATTITUDE have a large effect on EXPOSURE ($R^2 = .54$, $f^2 = 1.17$).

Findings Related to the Moderation Effect of Foreign Language Anxiety

Krashen (1987), in his second language acquisition theory, asserts that if an individual who is learning English as a second or foreign language has a high foreign language anxiety, he or she cannot acquire the language at desired level because the comprehensible input cannot pass through the affective filter and thus cannot reach the LAD, although s/he gets exposed to ample amount of input. Whether there is a moderator effect of foreign language anxiety on the effect of exposure to English on English proficiency was investigated to test this hypothesis.

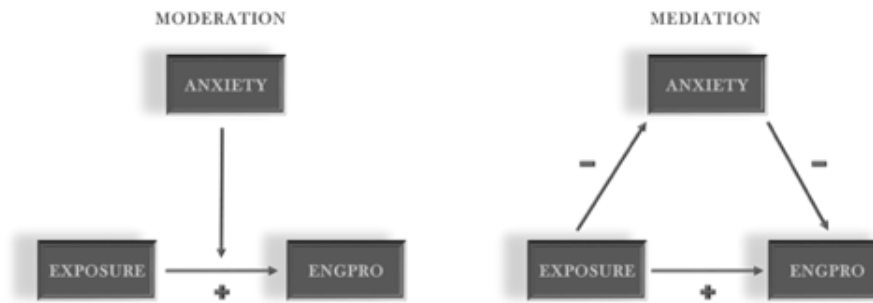


Figure 3. Moderation vs. mediation.

Figure 3 presents the difference between the effects of mediation and moderation. In mediation effects, the mediator variable has significant relations with both the predictor variable and the dependent variable. According to the example given in Figure 3, when exposure to English increases, English proficiency increases too, and thus, the variable of EXPOSURE affects ENGPRO positively and directly. Moreover, still according to the illustration in Figure 3, the foreign language anxiety level decreases when exposure to English increases and accordingly English proficiency gets higher when the anxiety level gets lower in values. Hence, EXPOSURE has an indirect effect on ENGPRO by lowering the anxiety level. That is to say, the variable of ANXIETY mediates the effect of EXPOSURE on ENGPRO. However, whether ANXIETY affects the impact of EXPOSURE on ENGPRO, which is actually investigated in the fourth sub-problem, cannot be tested with mediation but with moderation.

Moderator variables do not have to show relations with both the predictor variable and the outcome variable (i.e. the dependent variable). As it is seen in the Figure 3, the variable of EXPOSURE has a direct and positive effect on ENGPRO and this effect increases or decreases according to the value of ANXIETY. In other words, EXPOSURE's effect on English proficiency depends on foreign language anxiety. If the foreign language anxiety level is high, the effect of exposure to English on English proficiency decreases. In SEM studies, to be able to test moderation effect, a new variable called 'interaction variable' is specified. This variable indicates the interaction between two predictor variables that have significant effects on the dependent variable. While testing the interaction between observed variables was easy,

doing it with the latent variables was hard, but with the aid of Mplus, these interactions can now easily be analyzed too (Wang & Wang, 2012).

With the aim of testing Krashen's 'Affective Filter' hypothesis, a new variable that represents the interaction between EXPOSURE and ANXIETY was specified to be able to investigate the moderation effect of ANXIETY on EXPOSURE's effect on ENGPPO and whether this interaction variable has a significant effect on ENGPPO was looked at. For testing moderation effects with Mplus, some changes should be made in syntaxes written for structural models. First of all, 'TYPE = RANDOM' statement is written under the command of 'ANALYSIS' in order to specify the interaction variable. Then 'ALGORITHM = INTEGRATION' statement should also be specified under the command of 'ANALYSIS', because the interactions carried out with latent variables require numerical integration. Lastly, the interaction variable is specified under the 'MODEL' command with aid of 'XWITH' statement. Mplus does not calculate the regular model fit indices when numerical integration is employed. So to determine whether the moderation effect is significant or not, the p-value that is calculated for the effect of the interaction variable on the dependent variable is looked at (Wang & Wang, 2012). By following the steps described above, an interaction variable (MxK) representing the interaction between the variables of EXPOSURE and ANXIETY was specified. But the p-value estimated for this interaction variable was found to be statistically insignificant ($p = .11$). Therefore, the effect of exposure to English on English proficiency does not depend on foreign language anxiety level of the students. In other words, ANXIETY does not have a significant moderation effect on the effect of EXPOSURE on ENGPPO. According to the findings related to this fourth sub-problem, Krashen's Affective Filter hypothesis could not be confirmed.

Discussion, Conclusion & Implementation

Discussion and Conclusion

In this study, to investigate the factors affecting the eighth grade students' TEOG English scores, a structural model was constructed among attitudes toward English, foreign language anxiety, parental education status, school type, exposure to English and English proficiency variables. In the structural model based on Stephen Krashen's (1987) 'Second Language Acquisition Theory'. The predictors of English success were predetermined as attitude, anxiety, parental education status, school type, and exposure to English. In the structural model also attitude and parental education variables had effects on foreign language anxiety and school type and attitude had effects on foreign language exposure. In the problem statement of the study, the degree of those specified relations was investigated, and as a result of the analyses, the MIMIC model produced acceptable fit indices.

In the first sub-problem, the factors affecting the language achievement were examined and the following results were obtained. While attitudes towards English, type of school, parental education and English level, and exposure to English have a significant and positive impact on English language achievement, foreign language anxiety has a statistically significant and negative impact. According to this, students who have a positive attitude toward English, low foreign language anxiety, parents who have high education level and high level of English language, who are attending in a private school and who are exposed to English more frequently, are more successful in the TEOG English subtest.

These findings related to parental education are parallel to those reported by Bilsay (2012), Lindgren and Muñoz (2013), where the results related to parental education status' positive effect on the children's English proficiency were found. Moreover, the findings support the studies of Çiftçi and Çağlar (2014), Doğan and Demir (2015) and Myrberg and Rosen (2009), in which parental education status was also found to be a significant predictor of student achievement. The studies of Yamashiro and McLaughlin (2001), Demirdaş (2012), and Khodadady and Khajavy (2012), in which results showing foreign language anxiety's negative effect on English proficiency were reported, support the findings on anxiety.

The findings related to exposure are also supported both theoretically and empirically. According to the Krashen's (1987) second language acquisition theory, when an individual who learns English as a second language is exposed to ample amount of comprehensible input, the acquisition increases significantly. Moreover, the studies of de Bot and Evers (2007), Ekmekyermezoğlu (2010) and Muñoz (2014), where findings related to positive effect of exposure to English on language acquisition were found, are empirical support for these findings.

When related literature reporting that private school students are more successful in mathematics (Savaş et al. 2010) and in quantitative aptitude test (Oluwatayo, 2012) is taken into consideration, this study's findings on school type which were obtained for English proficiency can be said to be parallel to these findings in terms of student achievement.

The studies of Delbesoğlugil (2013) and Kazazoğlu (2013), where positive and significant relations between attitude and English proficiency were found, support the findings on attitude towards English. As stated in the section where the second language acquisition theory is explained, the students who have positive attitudes towards English seek comprehensible input more and consequently they are exposed to English more. The finding that important part of the effect of attitude towards English on English proficiency is mediated by the variable of exposure to English is consistent with this argument of Krashen.

While the parental education status variable explains most of the variation in English success, school type variable explains the least of the variation. Attitude, anxiety, parental education, school type, and exposure variables account for 38% of the variance in the English proficiency.

In the second sub-problem of the study, the factors affecting the foreign language anxiety were inspected. The results show that the attitude towards English and the parental education status have significant and negative effects on the foreign language anxiety of the students. The students with positive attitude towards English and the students whose parents have high education and English proficiency levels have lower levels of anxiety. Attitude and parental education variables account for 32% of the variance in anxiety. The studies (Pan, 2014; Uzun, 2014) in which it was found that the students who have parents with high education and English proficiency levels have lower foreign language anxiety levels support this finding.

In third sub-problem, the variables that are related to exposure to English were studied. According to the results, while attitudes and variables related to family education level have significant positive effects on the frequency of exposure to English, school type has no significant effect on the level of exposure to English. Students with positive attitudes toward English, and whose parents with high level of education and English are more exposed to English. However, the frequency of exposure to English does not differentiate according to whether or not students attend to private schools. Fifty-four percent of the variance in the exposure variable is explained by the attitude and parental education variables.

Parental education has an indirect and significant effect on students' English language achievement by increasing exposure to English and lowering foreign language anxiety. The indirect effect of the attitude variable on the students' English achievement is more than its direct effect. Positive attitude towards English indirectly increases students' English scores by reducing foreign language anxiety and increasing exposure to English. In the 'Second Language Acquisition Theory' Krashen points out that individuals with positive attitudes towards English pursue more comprehensible input and therefore more likely to be exposed to English. It is argued that foreign language acquisition will increase in proportion to the amount of comprehensible input. Moreover, according to the theory, foreign language anxiety decreases as positive attitude towards English increases. These hypotheses of Krashen have been confirmed by the findings of this study. However, according to the results the foreign language anxiety does not affect the effect of exposure to English scores as mentioned in the 'Affective Filter' in the theory. That is to say, no evidence was found for the moderation effect of the foreign language anxiety that is addressed in the last sub-problem of the study.

Implications

In this study, attitudes toward English, foreign language anxiety, family education level, English exposure and school type were determined as variables that predicted English language success. The effects of variables such as time allocated for studying English, parental attitudes, proficiency of English teachers, methods used in English lessons on English success can be investigated. Moreover, the attitude towards English within the scope of the study was defined as an external latent variable. In other words, no variables affecting the attitude are defined in the structural model. In further studies, the model in which the factors influencing the attitudes toward English exist can be tested.

If the study will include similar constructs such as attitude and anxiety, it is suggested to use carefully selected scales. When similar items are found on both scales, these items can load on the other latent variable. Within this study, this kind of findings was reached and it was one of the most important causes affecting model fit indices negatively.

Based on this study's finding that exposure to English has a significant effect on English proficiency, the suggestions are as follows; Grammar-based, memorization-based foreign language teaching approaches are abandoned all over the world. In our country, in 2005, the language teaching method of multiple-intelligence applications, which emphasize the functional use of teaching language grammar rules, was introduced (Erbaş, 2015). However, it still appears that the methods and materials used in the textbooks as well as the English teachers cannot be relieved from the influence of the old system (Işık, 2011). In many studies (British Council & TEPAV, 2013; Demirpolat, 2015; Erkan, 2012; Işık, 2008), it is now necessary that these methods should be replaced with methods for communication with English and that teachers and school administrators and even parents should be informed at this point. Because of the examination system in our country, pressures can come from the parents to the teachers to continue with memorization approach (Demirpolat, 2015). One of the points that should not be forgotten when using the communication-based methods proposed in the field is that speaking English is not something to learn, but a self-emanating ability (Krashen, 2009) after exposure to understandable input in abundant quantities.

Moreover, it is suggested that methods and materials that provide students with ample amount of comprehensible input should be used in schools. When the finding that the highest loaded factor of the Exposure to English scale is the factor of 'Text' is taken into consideration, it is recommended that at least one hour of the English lessons should be allocated for reading books in English. Besides Krashen, in his recent studies (Krashen, 2003, 2004a, 2004b, 2013a, 2013b), works mainly on 'Free Voluntary Reading' which he considers as the most significant source of comprehensible input and he refers to research carried out in that field in his studies.

In this study, it was also found that parental education status and attitude towards English have significant effects on English proficiency and these effects' important parts are mediated by exposure to English. Therefore, it is suggested that efforts should be made to increase the students' attitude towards English and to make them love the English lesson. Furthermore, when it is considered that parental education status is one of the important components of socioeconomic status, it can be said that it is easier for the students of high socioeconomic status to access to comprehensible input and thus they are exposed to English more frequently. The opportunities that make access to comprehensible input possible should also be provided to the students of low socioeconomic status both in and out of the school environment.

Türkçe Sürüm

Giriş

Ülkemizdeki İngilizce eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine birçok araştırma yapılmıştır (British Council & TEPAV, 2013; Can & Can, 2014; Çelebi, 2006; Demirpolat, 2015; Erkan, 2012; Işık, 2008; Işık, 2011; Özkan, Karataş & Gülşen, 2016; Tütüniş, 2012) ve bu araştırmalarda dil eğitiminde tercih edilen yöntemlere ait yanlışlara vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, teoride klasik ezber ve tercümeyle dayalı dil eğitim yöntemlerinden vazgeçilse de pratikte hala bu eski yöntemlerin kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Klasik ezberle dayalı yöntemlerden anlam odaklı modern yöntemlere geçişte önemli pay sahibi olan Krashen'in önerdiği İngilizce eğitim yöntemlerinin en önemli ögesi İngilizce'ye maruz kalmaktır. Türkiye'de İngilizce'ye maruz kalmanın öğrencilerin İngilizce başarılarının ne kadarını yordadığını gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bakımdan alanyazındaki bu boşluk göz önünde bulundurularak bu çalışmada, Krashen'in (1987) "İkinci Dil Edinimi Kuramı" temel alınarak geliştirilen Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modellemesi çalışmasıyla İngilizce başarısını etkileyen faktörler araştırılmıştır.

Krashen'in öne sürdüğü hipotez ve kuramlar doğrultusunda geliştirilen birçok yöntem tüm dünyada başarılı bir şekilde uygulanmaktadır (Lightbown & Spada, 2006). Ülkemizde de Kara Kuvvetleri Komutanlığına bağlı Kara Harp Okulunda verilen yabancı dil eğitimi tamamen Krashen'in yabancı dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda yürütülmektedir (Kara Harp Okulu, 2016). Krashen'in dil edinim kuramının öneminin iki göstergesi vardır. Birincisi kuramın yaygın kullanımınıdır. İkincisi ise öğretim yaklaşımının etkinliğini gösteren araştırma bulgularıdır. Gradman ve Hanania'nın (1991) çalışması, girdi hipotezini destekleyen güzel bir örnek olarak gösterilebilir; çünkü sayıca oldukça fazla birçok faktör içinden okul dışında İngilizce kitap okuyarak dile maruz kalmanın, dil edinimindeki başarıya katkı sağlayan en önemli değişken olduğunu ifade etmektedir. Anlaşılır girdi temelli pedagojinin etkinliği (Rodrigo, Krashen & Gribbons, 2004), öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlaşılır girdiyi arttırmanın pozitif ve manidar etkisi (Yang, 2011) ve çocukların kelime öğrenimi ve iletişim becerileri üzerinde girdi temelli yaklaşımların olumlu etkisi (Tehrani, Barati & Youhanaee, 2013) üzerine de ayrıca çalışmalar mevcuttur. Ek kanıtlar için, girdi hipotezini destekleyen birçok çalışmanın yer verildiği ilgili alanyazının (Krashen 1994, 2004b, 2013a) okunması tavsiye edilmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlere ait yapılan ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrencilerin İngilizce başarıları ile İngilizce'ye yönelik tutumları, yabancı dil kaygıları, ebeveyn eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi ve İngilizce'ye maruz kalma oranları arasında anlamlı ilişki vardır. Öğrencilerin, İngilizce'ye yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça İngilizce başarısı da o oranda artmaktadır (Delbesoğlugil, 2013; Kazazoğlu, 2013). Yabancı dil kaygısı düşük olan öğrenciler ise kaygısı yüksek olan emsallerine kıyasla İngilizce dersinde daha başarılı olmaktadır (Demirdaş, 2012; Khodadady & Khajavy, 2012; Yamashiro & McLaughlin, 2001). Anne ve babasının eğitim düzeyi düşük ve İngilizce bilgisi az olan öğrenciler daha düşük İngilizce başarısına sahiptirler (Bilsay, 2012; Çiftçi & Çağlar, 2014; Doğan & Demir, 2015; Lindgren & Muñoz, 2013; Myrberg & Rosen, 2009). Ayrıca ebeveyn eğitim seviyesi yüksek ve ebeveyn İngilizce bilgisi iyi olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları daha düşüktür (Pan, 2014; Uzun, 2014). İngilizce'ye gerek okul vasıtasıyla gerek de evde İngilizce film izlemek, kitap okumak gibi vasıtalarla daha çok maruz kalan öğrenciler de İngilizceyi daha başarılı bir şekilde edinmektedirler (de Bot & Evers, 2007; Ekmekyermezoğlu, 2010; Muñoz, 2014). Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün ise öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Özel okulda okuyan öğrenciler, devlet okullarına devam edenlere nispeten daha başarılıdır (Oluwatayo, 2012; Savaş, Taş & Duru, 2010).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazında TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) ve öncesinde uygulanan LGS (Liselere Giriş Sınavı), OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı) ve SBS (Seviye Belirleme Sınavı) sınavlarında hem genel başarıyı hem de belirli derslerdeki başarıyı yordayan değişkenleri araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bilsay, 2012; Çiftçi & Çağlar, 2014; Doğan & Demir, 2015; Lindgren & Muñoz, 2013; Myrberg & Rosen, 2009). Ancak, alanyazın incelendiğinde SBS İngilizce başarısını yordayan değişkenlerin incelendiği çalışma mevcut olmasına rağmen öğrencilerin TEOG İngilizce alt testi sonuçları üzerine bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, İngilizce'ye maruz kalmanın İngilizceyi bir yabancı dil olarak edinmedeki etkisini araştıran bir çalışmanın Türkiye'de eksikliği belirlenmiştir. Bu sebeple, bu çalışmada Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler (ÇGÇN) modellemesiyle, ebeveyn eğitim durumu (eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi), İngilizce'ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizce'ye maruz kalma ve TEOG İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkiler incelenip alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Krashen'in İkinci Dil Edinimi Kuramına göre oluşturulan, İngilizce'ye maruz kalma, İngilizce'ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve TEOG İngilizce başarısı değişkenleri ile aile eğitim seviyesi, okul türü arasındaki ilişki Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modeline göre ne düzeydedir?

Alt problemler:

1. TEOG İngilizce başarısı üzerinde aile eğitim seviyesi, okul türü, İngilizce'ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizce'ye maruz kalma değişkenlerinin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri ne düzeydedir?
2. Yabancı dil kaygısı üzerinde İngilizce'ye yönelik tutum ve aile eğitim seviyesinin ne düzeyde etkisi vardır?
3. İngilizce'ye maruz kalma değişkeni üzerinde öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının, aile eğitim seviyelerinin ve öğrenim gördükleri okul türünün etkileri ne düzeydedir?
4. Yabancı dil kaygısının, İngilizce'ye maruz kalmanın TEOG İngilizce puanı üzerindeki etkisi üzerinde düzenleyici (moderator) etkisi var mıdır?

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Modelleme çalışmalarında araştırmacı, modelini kurarken kuramsal bir temel oluşturmalı ve modele eklediği değişkenleri ve aralarındaki ilişkileri belirlemede, yapılan ilgili araştırmaları dikkate almalıdır. Kuramsal olarak güçlü temelleri olmayan modelleme çalışmalarının, analizler neticesinde iyi uyum değerleri üretmesi pek olası değildir (Şimşek, 2007). Bu sebeple, çalışma kapsamında TEOG İngilizce başarısını yordayan değişkenlerin belirlenebilmesi için kurulan ÇGÇN modelinde, gerek modele katılan değişkenleri gerek de değişkenler arası ilişkileri belirlemede hem kuramsal bir temel üzerinden hareket edilmiş hem de İngilizce başarısı üzerine yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır. Kuramsal temel olarak, Stephen Krashen'in "İkinci Dil Edinimi Kuramı" belirlenmiş ve kuram genel hatlarıyla aşağıdaki bölümde kısaca açıklanmıştır.

İkinci Dil Edinimi Kuramı: Stephen Krashen'in 80'li yılların başında temellerini attığı ve esas olarak ikinci dil ediniminin de ana dil edinimi gibi olabileceğini savunan dil edinim kuramının, edinim – öğrenim ayrımı, doğal sıra hipotezi, denetleme (Monitor) hipotezi, girdi (Input) hipotezi ve duyuşsal filtre hipotezi olmak üzere beş tane hipotezi vardır.

Krashen (1987) öne sürdüğü hipotezlerin anlaşılabilmesi için öncelikle dili öğrenme ve edinme arasındaki farkın anlaşılmasını istemiştir. Dili öğrenmek bilinçli bir süreçtir ve İngilizcenin dil bilgisi yapısını ve kurallarını bilmek ve onlar hakkında konuşabilmeyi gerektirir. Dil ediniminde ise böyle bir olgudan bahsedilemez, çünkü edinim sürecinde kişi İngilizceyi doğru olarak konuşsa da dilin yapısı ve kuralları hakkında bir bilgisi yoktur. Dolayısıyla Krashen (1987), çocukların ana dillerini edindiklerini,

öğrenmediklerini ve bunun ikinci bir dil edinmek isteyen yetişkinler için de mümkün olduğunu belirtmiştir.

İkinci hipotezdeki görüş, İngilizcenin yapıları ve kuralları edinilirken belli bir düzenin hâkim olduğudur. Dil edinen her bir kişi için bu tam olarak aynı sırada olmasa da, genel olarak bir sıra takip edildiği görülmektedir.

Yetişkinlerin İngilizceyi ana dili edinir gibi (aynı mükemmellikte olmasa da) edinebilecekleri söylenebilir, dili öğrenme bütünü bir kenara atılmamıştır. Dili bilinçsiz olarak (yapıları ve kuralları bilmeden) “edinme” süreci çocukların ana dili edinmelerinde görülürken, yetişkinlerde edinme ile birlikte İngilizcenin gramer yapısını ve kurallarını bilme boyutunu temsil eden dili “öğrenme” süreci de gözlenmektedir. İngilizcenin bu öğrenilen kısmı, 3. Hipotez olarak geçen “Denetleme hipotezi”nde (Monitor Hypothesis) kendine yer bulmuştur. Hipoteze göre, İngilizcenin edinilen kısmı İngilizce konuşurken kişinin söylediği kelime ya da cümlelerin başlangıç kısmından ve bu süreçteki akıcılıktan sorumlu iken, öğrenilen kısmı bu kelime ya da cümlelerin denetlenmesinden ve düzenlenmesinden sorumludur.

Dördüncü hipotez olan “Girdi (Input) hipotezi” ikinci hipotezde üzerinde durulan “Doğal sıra” ile oldukça ilgilidir. Çünkü ikinci hipotezde, dili edinirken belli bir düzenin hâkim olduğu ve bazı gramer kuralı ve eklerin sırayla edinildiğine değinilmişti. Dolayısıyla burada bir seviyeden daha üst diğer bir seviye geçmekten bahsedilebilir. Bu geçişi sağlayanda Girdi hipotezine göre, (i+1) diye adlandırılan, dili edinen öğrencinin hâlihazırda bulunduğu seviyenin bir derece üstünde “anlaşılır girdi”ye maruz kalmasıdır. “i” öğrencinin şu an sahip olduğu dil becerisini ve dili edinim seviyesini temsil ederken, “+1” öğrencinin daha edinemediği yapı ve kuralları temsil eder. Öğrencinin düzeyinden fazla bilgiler içeren anlaşılır girdilerin öğrenci tarafından anlamlandırılıp edinilmesi, yani öğrencinin i’den i+1’e geçmesi mevcut dil edinim seviyesi, gerçek dünya bilgisi (genel kültürü) ve bağlam sayesinde gerçekleşir (Krashen, 1987).

Son hipotez ise “Duyuşsal filtre” (Affective filter) hipotezidir. Hipoteze göre, bazı duyuşsal değişkenler, anlaşılır girdinin başarılı bir şekilde edinilebilmesi sürecinde önemli rol oynamaktadır. Anlaşılır girdinin, Chomsky (1965) tarafından öne sürülen “Dil edinim cihazı”na (Language acquisition device) ulaşması, duyuşsal filtre denen bir filtre ile engellenebilmektedir. Duyuşsal filtrenin etkisinin azaltılması ise İngilizceye karşı olumlu bir tutumun geliştirilmesi ve kaygının azaltılması ile mümkündür. Yani bir öğrenci her ne kadar yeterli miktarda anlaşılır girdiye maruz kalsa ve bu girdiyi anlasa da, İngilizceye karşı tutumu olumsuz ve İngilizce ile alakalı kaygısı yüksek ise bu girdinin beyindeki sorumlu bölgeye (dil edinim cihazına) ulaşması mümkün olmamaktadır. Duyuşsal değişkenlerden biri olan tutum hakkında, Krashen ayrıca şunu da belirtmiştir ki, İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, daha fazla anlaşılır girdi peşinde olurlar, dolayısıyla dile daha çok maruz kalırlar (Krashen, 1987).

İkinci Dil Edinimi Kuramı kısaca şöylece özetlenebilir; dili edinmek dili öğrenmekten daha önemlidir. Dili edinmek de iki şartla mümkündür: Birincisi, öğrenciye mevcut İngilizce seviyesinden bir seviye üst (i+1) anlaşılır girdi verilmesidir. İkincisi ise, bu anlaşılır girdinin amacına ulaşabilmesi için, yani “Dil edinim cihazı” tarafından edinilebilmesi için “duyuşsal filtre”nin düşük olmasıdır (Krashen, 1987).

Buraya kadar genel hatlarıyla tarif edilen kuram çerçevesinde İngilizce başarısının en önemli öğelerinden biri olarak anlaşılır girdiye maruz kalma oranı dikkati çekmektedir. İngilizce’ye karşı olumlu tutumun daha fazla anlaşılır girdi arayışına sebep olduğu ve anlaşılır girdinin edinilmesinin öğrencinin kaygısı oranında azaldığı kuramda bahsedilmiştir. Kuramda ampirik gözlemlerle de desteklenen bu ilişkiler, bu çalışma kapsamında Yapısal Eşitlik Modellemesi çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler modeli ile incelenmiştir.

Yapısal Eşitlik Modeli ve Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler Modeli: Yapısal eşitlik modeli (YEM), tek bir istatistiksel teknik olmaktan ziyade, doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi, çoklu-grup uygulamaları gibi istatistik analizleri içine alan genel bir kavramdır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Jöreskog ve

Sörbom'a (1993) göre, yapısal eşitlik modellemesi, gizil yapıları gözlenen değişkenler aracılığıyla incelemeye olanak tanıyan tekniklere verilen genel addir. Bu gizil yapılara örnek olarak, zekâ, motivasyon ve tutum verilebilir. Yapısal eşitlik modellemesinin en önemli özelliği tamamen kuramsal temeller üzerine bina edilmesidir. Yani, elinde bir dizi değişken bulunan araştırmacı bu değişkenler arası olası ilişkileri veri toplamaya başlamadan önce kuramsal öngörüler doğrultusunda tanımlamak zorundadır. Çünkü YEM kullanılarak yapılan analizlerin en temel amacı, bir kuram çerçevesinde öngörülen bu ilişkilerin toplanan veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektir (Şimşek, 2007).

Yapısal eşitlik modellemesinin ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki temel ögesi vardır. Ölçme modelinde gizil yapıların sayıları belirlenir, bu gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkileri hesaplanır ve göstergelere ait hatalar arasındaki ilişkiler belirlenir. Yapısal modelde ise bu gizil yapıların aralarındaki ilişkiler tanımlanır (Brown, 2015). YEM çalışmalarında yapısal modele ait işlemler yapılmadan önce, ölçme modeline dâhil edilen değişkenler ve göstergeleri arasındaki yapıların doğrulanması gerekir. Ölçme modeli bir cihetten aynı anda birçok yapıya ait doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı aşamadır.

Birden fazla gruptan elde edilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarını değerlendirebilmek için iki yöntem kullanılır. Bunlardan ilki çoklu-grup DFA'sı iken, ikinci bir yöntem de Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler (ÇGÇN) "Multiple indicators Multiple Causes" (MIMIC) modellemesidir. Çoklu gruplardaki değişmezliği incelemek için genel olarak çoklu-grup uygulamaları kullanılırken, bir gruba üyeliği temsil eden kovaryantlara (örn. Cinsiyet: 0 = Kız, 1 = Erkek; Okul: 0 = Devlet, 1 = Özel) gizil değişkenleri ya da göstergeleri bağlayarak (regress) da bu değişmezlik test edilebilmektedir. ÇGÇN modellerinde gizil değişkenler çok sayıda göstergeyle temsil edilirken, bu gizil değişkenlere etki eden bir ya da daha çok yordayıcı değişken bulunur. Bu yordayıcı değişkenler tek göstergeli kovaryantlardır ve hatasız olarak ölçüldükleri kabul edilir (Brown, 2015).

Bu çalışmada asıl odak noktası herhangi bir kovaryanta göre değişmezliğin test edilmesi değildir. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerden okul türü değişkeni, kurulan yapısal modele İngilizce başarısının bir yordayıcısı olarak dâhil edildiği ve bu değişken kovaryant özelliği taşıdığı için oluşturulan yapısal model YEM çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan ÇGÇN modeli halini almıştır. Bu sebeple, ÇGÇN modelleri bu bölümde kısaca tarif edilmiştir.

Kovaryans yapısı incelendiğinde, ÇGÇN model şöyle tarif edilir (Wang & Wang, 2012); İçsel gizil değişkenleri ölçmek için çok sayıda içsel gösterge kullanılır. İçsel gizil değişkenler arasında nedensel etkiler tanımlanmaz, ancak kovaryans ve korelasyonlar hesaplanır, çünkü tüm gizil değişkenler bir tek DFA modeli içindedir. Gizil değişkenler gözlenen yordayıcılar tarafından etkilenirler ki bu yordayıcılar dışsal gizil değişkenlerin mükemmel ölçümleri oldukları kabul edilir. Cinsiyet, etnik unsur, yaş ve eğitim düzeyi kovaryant olarak da adlandırılan bu dışsal gizil değişkenlere örnek olarak verilebilir.

Brown'a (2015) göre de ÇGÇN modeli, aslında, gizil değişkenlerin göstergeleriyle beraber kovaryantlar üzerine yordanmasıyla elde edilen bir DFA modelidir. Gizil değişkenler arasında herhangi bir etki belirlenmez. Sadece kovaryans ve korelasyonlar gösterilir. Gizil değişkenler arası tanımlanan etkilerle MIMIC model yapısal eşitlik modelleriyle entegre edilmiş olur.

ÇGÇN modellemesinin iki temel aşaması şöyledir;

- 1) Örneklemin tamamı kullanılarak, test edilebilir bir ölçme modeli kurulur.
- 2) Faktörler ve seçilen göstergeler üzerindeki doğrudan etkilerini incelemek için modele bir ya da daha fazla kovaryant eklenir.

Genel olarak, kovaryant, ölçme hatasından arınık kabul edilir ve hata varyansı modele dâhil edilirken sifıra sabitlenir. Kovaryantın bilinen grupları (örn. kız, erkek) temsil ettiği durumlarda, bu kabul güvenilir olabilir. Fakat diğer durumlarda örnekleme, varyans tahminine ve hali hazırda bilinen bir güvenilirlik katsayısına göre kovaryantın standartlaştırılmamış hata değeri sıfır olmayan bir değere sabitlenebilir (Brown, 2015).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, yapısal eşitlik modellemesi ailesinin bir parçası olan Çoklu Göstergeler Çoklu Nedenler (ÇGÇN) modellemesiyle ebeveyn eğitim durumu (AİLE), İngilizce'ye karşı tutum (TUTUM), yabancı dil kaygısı (KAYGI), İngilizce'ye maruz kalma (MARUZ) ve TEOG İngilizce alt testi sonuçları (TEOGİB) arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin düzeyi incelenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma türünden yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desenlerden biri olan çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen doğrudan ilişkilerin yanında dolaylı ve aracılı ilişkilerin de toplu olarak incelenmesine olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ve rastgele seçilen dördü devlet, ikisi özel olmak üzere altı okulda öğrenim gören toplam 826 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veriler dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile 2016 yılında toplanmıştır. Aracın ilk bölümünü, kişisel bilgiler formu oluşturmaktadır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördüğü okulun adı, 2015 Aralık ayında yapılan TEOG sınavında İngilizce alt testinden aldıkları puan, anne - baba eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisine dair bilgiler istenilmiştir. İkinci bölümde, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için, Baş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne yer verilmiştir. Öğrencilere ait yabancı dil kaygısının ölçülebilmesi için, üçüncü bölümde, orijinali Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) yer almıştır. Son bölümde ise öğrencilerin yabancı dile maruz kalma düzeylerini belirlemek için Gökcan ve Çobanoğlu Aktan (2016) tarafından geliştirilen "İngilizce'ye Maruz Kalma Ölçeği"ne yer verilmiştir. Tutum, kaygı ve maruz kalma ölçeklerinin, ilgili literatürde raporlanan güvenilirlik katsayıları (Cronbach's alpha) sırasıyla .92, .82 ve .90'dır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, Mplus 6.0 programı ile analiz edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmaları, çok değişkenli istatistiksel yöntemlerin çatısı altında yer aldığı için her çok değişkenli analiz yönteminin karşılaması gereken varsayımlar YEM için de geçerlidir. Karşılanması gereken bu varsayımlar alanyazında, kayıp değerler, uç değerler, örneklem hacmi, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve doğrusallık ve çoklu doğrusal bağlantı olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır (Alpar, 2011; Bayram, 2010; Çokluk et al. 2014; Kline, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007).

Toplanan verilerden 35 tanesinde kayıp değerlerin olduğu tespit edilmiştir. Kayıp veriler rastgele bir dağılım göstermekle birlikte farklı değişkenlerde gözlendiği ve toplam veri setine kıyasla sayı olarak önemli bir miktarda olmadığı için kayıp değerlerin olduğu 35 veri çıkartılarak, 791 öğrenciye ait veri üzerinden varsayımların testine devam edilmiştir.

Çalışma verisinde uç değerler, doğrusallık ve çoklu doğrusal bağlantı noktalarından problemleri herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Fakat, tek ve çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Bu sebeple, normal dağılım şartının karşılanmadığı veri setleri ile analiz yapılmasına imkan tanıyan MLR (Maximum Likelihood Estimation with Robust Standard Errors) tahmin metodu (Muthén & Muthén, 2010) analizlerde kullanılmıştır.

Yapısal ilişki, gizil değişkenler arası çizilen yollarla bir yapısal modelle belirlenmeden önce gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkilerini test etmek için bir ölçme modeli kurulmuş ve kurulan model Şekil 1’de gösterilmiştir. Ölçme modeline bir kovaryantin (OKULT, Okul türü) eklenmesi ile hem bu kovaryanttan hem de diğer dışsal gizil değişkenlerden (Aile ve Tutum) içsel gizil değişkenlere (Kaygı, Maruz ve TEOGİB) doğru yollar çizilmiş ve YEM modellemelerinden biri olan ÇGÇN (Çoklu-gösterge Çoklu-neden modeli) ile değişkenler arası ilişkilerin ne düzeyde olduğuna bakılmıştır.

Aile eğitim seviyesi (AİLE) gizil değişkeni “Anne eğitim seviyesi (AES) ve Baba eğitim seviyesi (BES)” olmak üzere iki boyutlu olarak tanımlanmış ve anne eğitim seviyesinin (AES) göstergeleri olarak “anne eğitim düzeyi” (AED) ve “anne İngilizce bilgisi” (AİB), baba eğitim seviyesinin (BES) göstergeleri olarak “baba eğitim düzeyi” (BED) ve “baba İngilizce bilgisi” (BİB) belirlenmiştir.

Bilindiği üzere regresyon analizlerinde ölçme hataları ihmal edildiğinde, parametre kestirimleri ve standart hatalar yanılabılır. Her bir gizil değişken için birden fazla gösterge mevcut olduğunda ölçme hatası probleminin üstesinden gelmede YEM güçlü bir yaklaşımdır. Ancak, tek göstergeli bir değişken modele dâhil edildiğinde modelleme çalışmalarında genellikle bu değişkenlerin hatasız olarak ölçüldükleri kabul edilir ve öylece modele dâhil edilir. YEM çalışmalarında, bu problemin üstesinden gelmek için değişkene ait önceden bilinen bir güvenilirlik katsayısı varsa, bu katsayı kullanılarak değişkene ait hata varyansı hesaplanır (Wang & Wang, 2012).

Öğrencilere ait TEOG İngilizce puanı hatasız olarak ölçüldüğü kabul edilip gözlenen değişken olarak modele dâhil edilebileceği halde, MEB tarafından yayımlanan “2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı I. Dönem Ortak Sınavı Test Ve Madde İstatistikleri”nde (MEB, 2016), TEOG İngilizce alt testine ait güvenilirlik katsayısı ($\alpha = .86$) verildiği için “TEOGİB” tek göstergeli bir gizil değişken olarak belirlenmiş ve çalışma kapsamında toplanan verilerden elde edilen öğrencilerin TEOG İngilizce puanlarına ait varyansın yardımıyla hata varyansı da hesaplanarak modele dâhil edilmiştir.

Tutum ve kaygı ölçeklerindeki boyutlar, birbirleriyle yüksek korelasyon gösterdiği için bu boyutlar birleştirilmiş ve tutumlu bir model elde etmek için madde parselleme yoluna gidilmiştir. Madde parsellemeyi çok boyutlu ölçeklerde kullanmaktan kaçınmak gerektiği vurgulanırken, tek boyutlu ve çok maddeli ölçeklerde kullanılabileceği belirtilmiştir (Rogers & Schmitt, 2004).

Bulgular

Ölçme Modeline ve Yapısal Modele Ait Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara değinilmeden önce, çalışma kapsamında kurulan yapısal modele ve modele dâhil edilen gizil değişkenler ve göstergeleriyle oluşturulan ölçme modeline ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Yapısal ilişki, değişkenler arası çizilen yollarla bir yapısal modelle belirlenmeden önce gizil değişkenlerin göstergeleri ile olan ilişkilerini test etmek için bir ölçme modeli kurulmuş ve kurulan model Şekil 1’de gösterilmiştir.

Yapısal eşitlik çalışmalarında, kurulan modelle elde edilen verinin uyumunun göstergeleri olarak model uyum indeksleri diye adlandırılan bazı istatistikler hesaplanmaktadır. Tablo 1’de, iyi uyum ve kabul edilebilir uyuma ait aralıklar verilmiştir (Bollen, 1989; Byrne, 2010, 2012; Kline, 2016). Ayrıca ölçme ve yapısal modele ait uyum değerlerine de Tablo 1’de yer verilmiştir. Buradaki hesaplanan değerlere göre, test edilen ölçme modeli uyum indeksleri bakımından kabul edilebilir düzeyde değerler üretmiştir. ($\chi^2/sd = 3.06$, RMSEA = .05, CFI = .92, SRMR = .05). Ki-karenin serbestlik derecesine oranı, RMSEA ve SRMR değerleri iyi uyuma çok yakın değerler alırken CFI değeri iyi uyum göstergesi olarak kabul edilen .95’in altında kalmıştır. Modele dâhil edilen gizil değişkenler ve göstergelerine ait istatistikler Şekil 1’de verilmiştir.

Ölçme modelinin iyi uyuma yakın ve kabul edilebilir uyum istatistikleri üretmesinden sonra değişkenler arası tek yönlü oklarla ilişkilerin tanımlanması ile yapısal model kurulması aşamasına geçilmiştir. Değişkenler arası ilişkiler Krashen’in İkinci Dil Edinimi Kuramı ve alanyazından elde edilen

bilgiler doğrultusunda tanımlanmış ve Şekil 2’de görüldüğü gibi tanımlanan ilişkilerin bir tanesi hariç (Okul türü → Maruz) hepsi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 1’deki yapısal modele ait uyum iyiliği istatistiklerine bakıldığında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı 3.26, RMSEA değeri .05, SRMR değeri .06 olmak üzere iyi uyuma yakın, kabul edilebilir değerler ürettiği görülmektedir. CFI değeri ise iyi uyum için bir kesme noktası olarak kabul edilen .95’in altında kalsa da kabul edilebilir bir modele işaret eden .90’ın üzerinde bir değer almıştır (CFI = .91). Şekil 2’deki yapısal modele dâhil edilen gizil değişkenlerin, birbirleri üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Uyum İyiliği İndekslerine ait Aralıklar ve Ölçme Modeli ve Yapısal Model için Hesaplanan Değerler.

Uyum İyiliği İndeksleri	(χ^2/sd)	RMSEA	CFI	SRMR
İyi Uyum	$.00 \leq \chi^2/sd \leq 2.00$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.00 \leq SRMR \leq .05$
Kabul Edilebilir Uyum	$2.00 \leq \chi^2/sd \leq 5.00$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
Ölçme Modeli	3.06	.05	.92	.05
Yapısal Model	3.26	.05	.91	.06

Tablo 2.

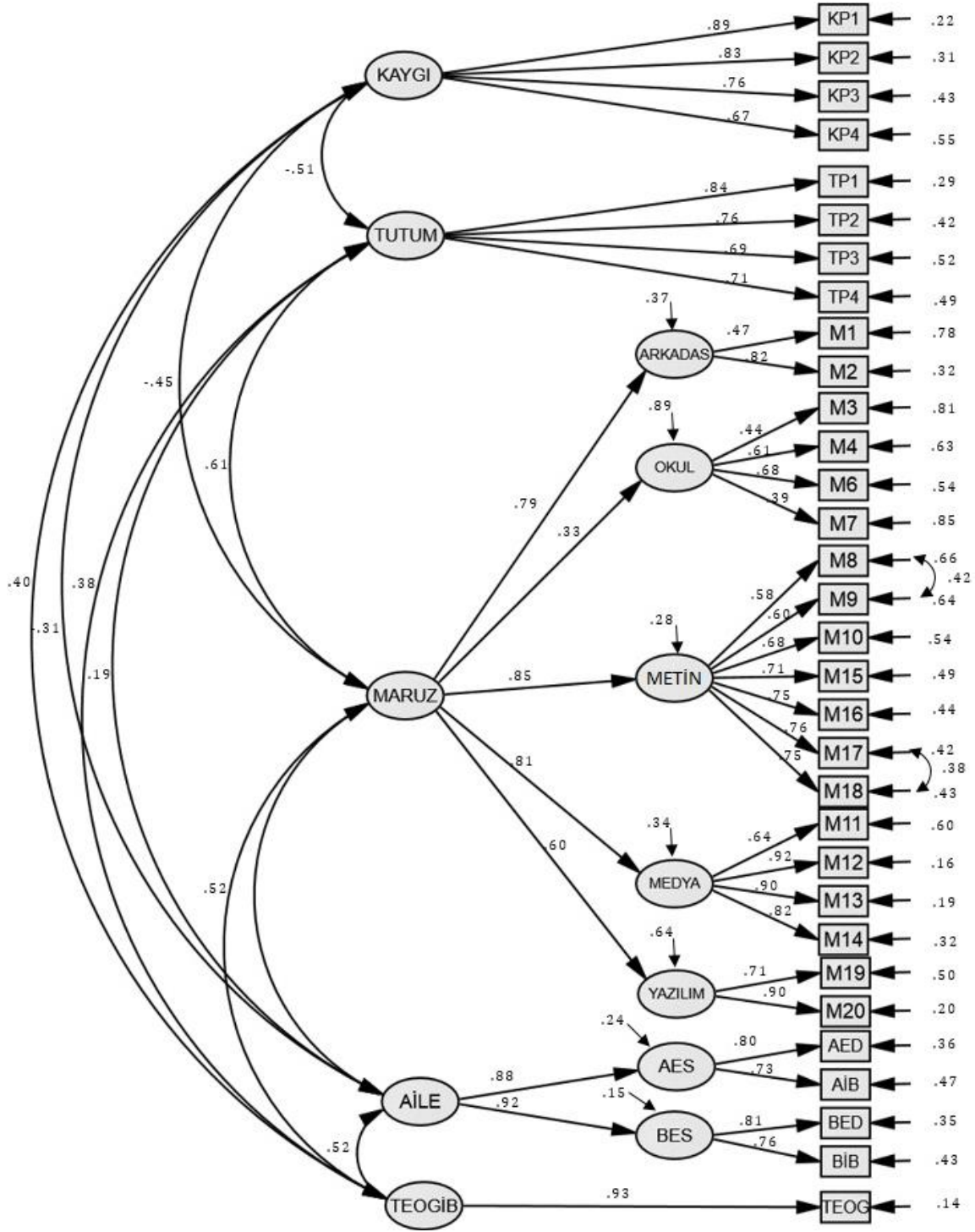
Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler.

		Kaygı		Maruz		TEOG	
		tahmin	p-değeri	tahmin	p-değeri	tahmin	p-değeri
AİLE EĞİTİM SEVİYESİ	Doğrudan Etki	$\gamma = -.23$	.00	$\gamma = .41$	.00	$\gamma = .31$	.00
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	$\gamma = .12$	.00
	Toplam Etki	$\gamma = -.23$	.00	$\gamma = .41$	.00	$\gamma = .43$	.00
İNGİLİZCEYE YÖNELİK TUTUM	Doğrudan Etki	$\gamma = -.47$	.00	$\gamma = .53$	.00	$\gamma = .12$	.00
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	$\gamma = .19$	.00
	Toplam Etki	$\gamma = -.47$	.00	$\gamma = .53$	.00	$\gamma = .30$	.00
YABANCI DİL KAYGISI	Doğrudan Etki	-	-	-	-	$\beta = -.14$	.00
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	-	-
	Toplam Etki	-	-	-	-	$\beta = -.14$	.00
İNGİLİZCEYE MARUZ KALMA	Doğrudan Etki	-	-	-	-	$\beta = .22$	.00
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	-	-
	Toplam Etki	-	-	-	-	$\beta = .22$	.00
OKUL TÜRÜ	Doğrudan Etki	-	-	$\gamma = .00$	.99*	$\gamma = .14$	.00
	Dolaylı Etki	-	-	-	-	.00	.99*
	Toplam Etki	-	-	$\gamma = .00$	.99*	$\gamma = .14$	.00

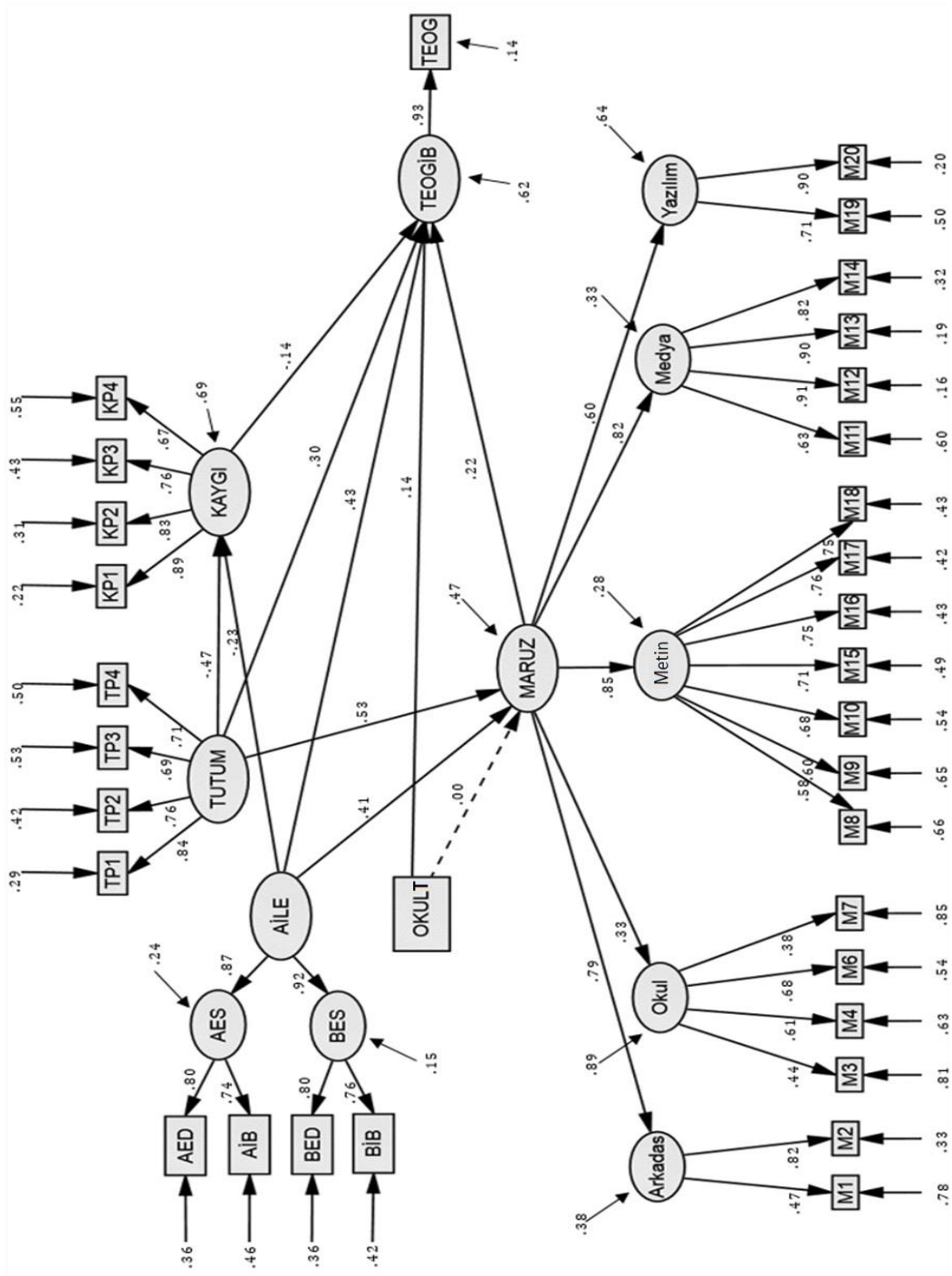
İngilizce Başarısını Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular

Birinci alt problemde, TEOG İngilizce başarısı üzerindeki aile eğitim seviyesi, okul türü, İngilizce’ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizce’ye maruz kalma değişkenlerinin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri araştırılmıştır.

Şekil 2’ye bakıldığında, aile eğitim seviyesinin, İngilizce’ye yönelik tutumun, İngilizce’ye maruz kalmanın ve öğrenim görülen okul türünün TEOG İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu, yabancı dil kaygısının ise TEOG İngilizce başarısını anlamlı ve negatif olarak etkilediği görülmektedir. Tablo 2’de, bu etkilere ait hesaplanan doğrudan, dolaylı ve toplam değerler verilmiştir.



Şekil 1. Ölçme modeli.



Şekil 2. Yapısal model.

Tabloda gösterilen dolaylı etkiler toplam dolaylı etkilerdir. Mesela, aile eğitim seviyesi değişkeni TEOG İngilizce başarısı üzerindeki etkisine aracılık eden iki tane değişken (Kaygı ve Maruz) olduğu görülmektedir. Tablo 2’de .12 olarak hesaplanan AİLE değişkeninin TEOGİB değişkeni üzerindeki dolaylı etkisi, AİLE değişkeninin hem KAYGI hem de MARUZ değişkeni üzerinden sahip olduğu dolaylı etkilerin toplamıdır.

Aile eğitim seviyesinin, İngilizce başarısı üzerindeki etkisi toplamda .43'tür ve bu etkinin .31'i doğrudan, .12'si ise dolaylıdır. Dolaylı etkinin KAYGI üzerinden olan kısmı .03 olarak, MARUZ üzerinden olan kısmı ise .09 olarak bulunmuştur. Bahsi geçen etkilerin hepsi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Sonuç olarak öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi arttığında İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir. Aile eğitim seviyesi yüksek olan öğrenciler daha çok İngilizceye maruz kalmakta ve bu da İngilizce başarılarına olumlu yansımaktadır. AİLE değişkeninin yabancı dil kaygısını azaltarak İngilizce başarısı üzerinde ayrıca bir doğrudan etkisi olduğu da görülmektedir.

İngilizce'ye yönelik tutumun .12'si doğrudan, .19'u dolaylı olmak üzere İngilizce başarısı üzerindeki toplam etkisi .30 olarak bulunmuştur. Dolaylı etkilerin .07'lik kısmı KAYGI değişkeni, .12'lik kısmı MARUZ değişkeni üzerindedir. Elde edilen değerler doğrultusunda, İngilizce'ye yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin İngilizce başarılarının, olumsuz tutuma sahip öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca İngilizce'ye yönelik tutumun yabancı dil kaygısını azaltarak İngilizce başarısı üzerinde başka bir dolaylı etkiye sahip olduğu da görülmektedir.

Yabancı dil kaygısı ile TEOG İngilizce başarısı arasında herhangi bir aracı değişken tanımlanmamıştır. Bu sebeple KAYGI değişkeninin TEOGİB değişkeni üzerindeki etkisi sadece doğrudan bir etki olup, toplam etki ile aynı değeri almıştır (-.14). Değerin negatif olduğu dikkate alındığında yabancı dil kaygısı arttıkça İngilizce başarısının düştüğü söylenebilir.

İngilizceye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerinde toplam etkisi .22 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin İngilizce'ye maruz kalması arttığı oranda İngilizce başarısı da yükselmektedir.

Okul türü değişkenine ait veriler incelendiğinde anlamlı olmayan bir dolaylı etki görülmektedir. Bu etki İngilizce'ye maruz kalmanın, okul türünün İngilizce başarısı üzerindeki etkisine yaptığı aracılığa dair bir etkidir. Tahmin edilen γ değeri, bu aracılık etkisi için .00 olarak bulunmuştur. Yani okul türünün MARUZ değişkeni üzerinden TEOGİB değişkeni üzerinde herhangi bir dolaylı etkisi söz konusu değildir. Fakat öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce başarıları değişmektedir. Özel okulda okumanın İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır ($p < .05$, $\gamma = .14$).

TEOG İngilizce başarısı üzerinde en büyük etkiye ($\gamma = .43$) sahip değişkenin aile eğitim seviyesi olduğu, en düşük etkiye ($\gamma = .14$) sahip değişkenin ise öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türü olduğu görülmektedir.

İngilizce başarısının birer yordayıcısı olarak modele dâhil edilen değişkenlerin İngilizce başarısı bağımlı değişkeni üzerindeki etkilerin toplamının düzeyi hakkında yorum yapabilmek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Alanyazında etki büyüklüğünü belirleyebilmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Cohen (1998), regresyon temelli analizlerde standartlaştırılmış etki büyüklüğü değerinin (f^2) hesaplanmasını tavsiye etmiştir. Tablo 3'te yapısal modele dâhil edilen her bir gizil değişkene ait R^2 ve f^2 değerleri verilmiştir. TEOG İngilizce başarısına ait R^2 ve f^2 değerleri sırasıyla .38 ve .61 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, İngilizce başarısı üzerinde, aile eğitim seviyesinin, öğrenim görülen okul türünün, İngilizce'ye yönelik tutumun, yabancı dil kaygısının ve İngilizce'ye maruz kalmanın beraber büyük düzeyde etkisi olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Kaygısını Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular

İkinci alt problemde yabancı dil kaygısı üzerinde, İngilizce'ye yönelik tutumun ve aile eğitim seviyesinin etkisinin ne düzeyde olduğu araştırılmaktadır. Tablo 2'deki değerlere baktığımızda aile eğitim seviyesinin yabancı dil kaygısı üzerinde negatif ($\gamma = -.23$) ve anlamlı ($p < .05$) bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencinin anne ve babasının eğitim seviyesi arttıkça yabancı dil kaygısının azaldığı görülmektedir.

Tablo 3.
Yapısal Modeldeki Gizil Değişkenler Üzerindeki Etkilerin Düzeyleri.

İÇSEL GİZİL DEĞİŞKEN	R ²	f ²	Etki Düzeyi
1. TEOG İNGİLİZCE BAŞARISI	.38	.61	Büyük
2. YABANCI DİL KAYGISI	.32	.47	Büyük
3. İNGİLİZCE'YE MARUZ KALMA	.54	1.17	Büyük
3.1 Arkadaş	.63	1.70	Büyük
3.2 Okul	.11	.12	Küçük
3.3 Metin	.72	2.57	Büyük
3.4 Medya	.67	2.03	Büyük
3.5 Yazılım	.36	.56	Büyük
4. ANNE EĞİTİM DÜZEYİ	.76	3.17	Büyük
5. BABA EĞİTİM DÜZEYİ	.85	5.67	Büyük

İngilizce'ye yönelik tutumun ise kaygı üzerinde oldukça yüksek, negatif ($\gamma = -.47$) ve anlamlı ($p < .05$) bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, İngilizce'ye yönelik tutumları pozitif yönde arttıkça yabancı dil kaygısının azaldığı görülmektedir. Krashen (1987), İngilizce'ye yönelik olumlu tutuma sahip olan bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olacaklarını ve dolayısıyla daha çok İngilizce'ye maruz kalacaklarını, bunun da nihayetinde İngilizcenin edinimini arttıracaklarını belirttiği gibi, İngilizce'ye yönelik olumlu tutuma sahip olmayan bireylerin yabancı dil kaygılarının da yüksek olacağını ve bu durumun anlaşılır girdiye maruz kalınsa bile İngilizce edinimini azaltacağını "İkinci Dil Edinimi Kuramı"nda vurgulamıştır. Bu sebeple, bu çalışmada elde edilen bulguların, kuramda bahsedilen tutumun kaygı üzerindeki etkisine dair görüşleri desteklediği söylenebilir. "İngilizce'ye sıkça maruz kalınsa bile, eğer yabancı dil kaygısı varsa edinim tam gerçekleşemez" görüşünün desteklenip desteklenmediğine ise dördüncü alt probleme ait bulgularda değinilmiştir. Yabancı dil kaygısına ait R² ve f² değerleri sırasıyla .32 ve .47 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında, aile eğitim seviyesinin ve İngilizce'ye yönelik tutumun yabancı dil kaygısı üzerinde etkilerinin büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

İngilizce'ye Maruz Kalmayı Etkileyen Faktörlere Ait Bulgular

İngilizce'ye maruz kalma değişkeni üzerinde aile eğitim seviyesinin, öğrenim görülen okul türünün ve İngilizce'ye yönelik tutumun etkilerinin ne düzeyde olduğu üçüncü alt problemde araştırılmaktadır.

Tablo 2'de verilen değerlere göre, aile eğitim seviyesinin İngilizce'ye maruz kalma değişkeni üzerinde anlamlı ($p < .05$) ve pozitif ($\gamma = .41$) bir etkisi vardır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve İngilizce bilgileri arttığı nispette öğrenciler İngilizceye daha çok maruz kalmaktadır.

İngilizce'ye yönelik tutumun İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerindeki etkisine bakıldığında, anlamlı ($p < .05$) ve pozitif ($\gamma = .53$) bir değer hesaplandığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce'ye maruz kalma oranlarında herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani okul türünün İngilizceye maruz kalma değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p < .05$, $\gamma = .00$).

Sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce'ye maruz kalma sıklığını arttıran en büyük etkenin İngilizceye yönelik tutumları olduğu, aile eğitim seviyesinin de tutumdan az da olsa maruz kalma üzerinde önemli pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Okul türünün ise İngilizce'ye maruz kalma üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

Aile eğitim seviyesi ve İngilizce'ye yönelik tutumun İngilizce'ye maruz kalma üzerindeki toplam etkilerinin büyüklüğü hakkında yorum yapabilmek için Tablo 3'teki İngilizce'ye Maruz Kalma değişkenine ait R² ve f² değerlerine bakılmıştır. Buna göre "AİLE" ve "TUTUM" değişkenlerinin "MARUZ" değişkeni üzerinde büyük etkiye sahiptir (R² = .54, f² = 1.17).

Yabancı Dil Kaygısının Düzenleme Etkisine Ait Bulgular

Krashen (1987), “İkinci Dil Edinimi Kuramı”nda, yabancı bir dili öğrenen bireyin eğer yabancı dil kaygısı yüksekse, anlaşılır girdiye sıklıkla maruz kalsa bile, gelen anlaşılır girdi duyuşsal filtreden geçip dil edinim cihazına ulaşamayacağı için istenen düzeyde dil ediniminin gerçekleşmeyeceğini belirtmiştir. Bu hipotezin test edilebilmesi için dördüncü alt problemde yabancı dil kaygısının, İngilizceye maruz kalmanın TEOG İngilizce puanı üzerindeki etkisi üzerinde düzenleyici (moderator) etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Şekil 3’te aracılık ve düzenleme etkilerinin farkına dair bir şekil verilmiştir. Aracılık etkilerinde aracı değişken (mediator variable) hem yordayan hem de yordanan değişkenle anlamlı ilişkilere sahiptir. Şekil 3’te verilen örneğe göre İngilizce’ye maruz kalma arttıkça TEOG başarısı artmakta ve böylece TEOG İngilizce başarısına MARUZ değişkeni pozitif olarak doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, yine şekildeki örnek gösterime göre, İngilizce’ye maruz kaldıkça yabancı dil kaygısı düşmekte, yabancı dil kaygısının düşük değerler alması nispetinde de İngilizce başarısı yükselmektedir.



Şekil 3. Düzenleme ve aracılık etkileri.

Dolayısıyla, MARUZ değişkeninin kaygıyı düşürmesinden kaynaklı TEOG İngilizce başarısı üzerinde dolaylı bir etkisi vardır. Yani, KAYGI değişkeni MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Fakat, 5. alt problemde cevap aranan MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine KAYGI değişkeninin etkisinin olup olmadığı aracılık ile değil düzenleme ile test edilebilmektedir.

Düzenleyici değişkenlerin (moderator variables) hem yordayan hem de yordanan değişkenle ilişkili olma şartı yoktur. Şekilde görüldüğü gibi MARUZ değişkeni TEOG üzerinde doğrudan pozitif bir etkiye sahiptir ve bu etki KAYGI değişkeninin aldığı değere göre azalır artabilmektedir. Yani İngilizce’ye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisi yabancı dil kaygısına bağlıdır. Eğer öğrencilerin yabancı dil kaygısı yüksekse İngilizce’ye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisi azalmaktadır.

YEM çalışmalarında düzenleme etkisini test edebilmek için bağımlı değişken üzerinde etkisi olan iki değişken arasındaki etkileşimi (interaction) gösteren yeni bir değişken (etkileşim değişkeni) oluşturulur. Gözlenen değişkenler arası etkileşimi test edebilmek kolay iken gizil değişkenler arası etkileşimi test etmek oldukça zordur, fakat Mplus programı ile bu etkileşimler kolayca test edilebilmektedir (Wang & Wang, 2012).

Krashen’in Duyuşsal Filtre hipotezini test edebilmek amacıyla, KAYGI değişkeninin, MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisine yaptığı düzenleme etkisini test edebilmek için, MARUZ ile KAYGI arasındaki etkileşimi gösteren yeni bir değişken oluşturulmuş ve bu yeni değişkenin TEOG üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Mplus ile düzenleme etkisini test edebilmek için yapısal model için yazılan sentaksta birkaç değişiklik yapılması gerekir. Öncelikle, etkileşim değişkenini tanımlayabilmek için “ANALYSIS” komutu altına “TYPE = RANDOM” ifadesi yazılır. Ayrıca gizil değişkenlerle yapılan etkileşimler sayısal entegrasyon (numerical integration) gerektirdiği için, yine “ANALYSIS” komutu altına “ALGORITHM = INTEGRATION” ifadesi eklenir. Son olarak da etkileşim değişkeni “XWITH” ifadesinin yardımıyla “MODEL” komutu altında tanımlanır.

Hesaplamalarda sayısal entegrasyonun kullanıldığı durumlarda Mplus bildiğimiz model uyum değerlerini üretmez. Bu sebeple düzenleme etkisinin anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için etkileşim değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkisine dair hesaplanan p değerine bakılır (Wang & Wang, 2012). Etkileşim değişkeni için Mplus'ta oluşturulan sentaks çalıştırılmış ve elde edilen sonuçta MARUZ ile KAYGI değişkenlerinin etkileşimi ile oluşturulan MxK değişkenine ait p değeri anlamlı çıkmamıştır (p = .11). Buna göre, İngilizce'ye maruz kalmanın TEOG İngilizce başarısına etkisi öğrencilerin yabancı dil kaygısına bağlı değildir. Bir başka deyişle, KAYGI değişkeninin, MARUZ değişkeninin TEOG değişkeni üzerindeki etkisi üzerinde anlamlı bir düzenleme etkisi yoktur. Elde edilen bu sonuçlara göre Krashen'in "Duyuşsal Filtre" (Affective Filter) hipotezi doğrulanmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarısını etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, ebeveyn eğitim seviyesi ve İngilizce bilgisi, öğrenim görülen okul türü, İngilizce'ye maruz kalma ve TEOG İngilizce başarısı değişkenleri arasında tanımlanan ilişkilerle bir yapısal model kurulmuştur.

Stephen Krashen'in (1987) "İkinci Dil Edinim Kuramı" temelli olarak kurulan yapısal modelde İngilizce başarısının yordayıcıları tutum, kaygı, ebeveyn eğitim düzeyi, okul türü ve İngilizce'ye maruz kalma değişkenleri olarak belirlenirken, yabancı dil kaygısı üzerinde tutum ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerinin etkisine ve yabancı dile maruz kalma oranı üzerinde de tutum ve okul türü değişkenlerinin etkisine dair yollar tanımlanmıştır. Çalışmanın problem cümlesinde, tanımlanan bu ilişkilerin düzeyi araştırılmış ve analizler neticesinde, oluşturulan ÇGÇN modeli kabul edilebilir uyum değerleri üretmiştir.

Birinci alt problemde İngilizce başarısını etkileyen faktörler araştırılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir. İngilizce'ye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizce'ye maruz kalma sıklığı İngilizce başarısını anlamlı ve pozitif olarak etkilerken, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. Buna göre, İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip, yabancı dil kaygısı düşük, anne ve babasının eğitim seviyesi yüksek ve İngilizce bilgisi iyi, özel okulda okuyan ve İngilizceye daha sık maruz kalan öğrenciler TEOG İngilizce alt testinde daha başarılı olmaktadır.

Bu bulgular, aile eğitim seviyesi arttıkça İngilizce başarısının da arttığına dair sonuçların elde edildiği Bilsay (2012) ve Lindgren ve Muñoz'un (2013) çalışmalarıyla paralellik gösterdiği gibi, aile eğitim seviyesinin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olarak bulunduğu Çiftçi ve Çağlar (2014), Doğan ve Demir (2015) ve Myrberg ve Rosen'in (2009) çalışmaları tarafından da desteklenmektedir.

Tutumun, İngilizce başarısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu bulan Delbesoğlugil (2013) ve Kazazoğlu'nun (2013) çalışmaları tutuma ait bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. İkinci dil edinim kuramının anlatıldığı bölümde de bahsedildiği gibi, Krashen'e (1987) göre İngilizce'ye karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, daha fazla anlaşılır girdi peşinde olurlar, dolayısıyla dile daha çok maruz kalırlar. İngilizce'ye yönelik tutumun İngilizce başarısı üzerindeki etkisinin önemli bir kısmının İngilizce'ye maruz kalma değişkeni tarafından aracılık edildiğinin bu çalışma kapsamında bulunması Krashen'in bu görüşünü destekler niteliktedir.

Yabancı dil kaygısının İngilizce başarısını olumsuz etkilediğine dair sonuçların bulunduğu Yamashiro ve McLaughlin (2001), Demirdaş (2012) ve Khodadady ve Khajavy (2012)'in çalışmaları da kaygıya ait bulguları desteklemektedir.

İngilizce'ye maruz kalmaya ait sonuçlar da hem kuramsal hem de ampirik olarak desteklenmektedir. Krashen'in (1987) İkinci Dil Edinimi Kuramına göre herhangi bir dili ikinci dil olarak öğrenen kişi, anlaşılır girdiye maruz kaldıkça, dil edinimi o nispette artmaktadır. Ayrıca de Bot ve Evers (2007), Ekmeçyermoğlu (2010) ve Muñoz (2014)'un yürüttüğü çalışmalarda İngilizce'ye maruz kalmanın

İngilizce başarısı ve yabancı dil edinimi üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisine dair bulguları bu çalışma kapsamında elde edilen bulguya paralellik göstermektedir.

Okul türü ile ilgili araştırmalarda, özel okuldaki öğrencilerin devlet okulundaki emsallerine nispeten Matematik dersinde (Savaş et al. 2010) ve sayısal yetenek testinde (Oluwatayo'nun, 2012) daha başarılı sonuçlar elde ettikleri dikkate alındığında, İngilizce başarısı kapsamında elde edilen bu bulguların öğrenci başarısı noktasından bir paralellik gösterdiği söylenebilir.

İngilizce başarısını en çok açıklayan değişken ebeveyn eğitim düzeyi değişkeni iken, okul türü değişkeni İngilizce başarısı üzerinde en az etkiye sahiptir. Tutum, kaygı, ebeveyn eğitim düzeyi, okul türü ve maruz kalma değişkenleri İngilizce başarısı değişkenindeki varyansın % 38'ini açıklamaktadır.

Çalışmanın ikinci alt problemde, yabancı dil kaygısı üzerinde etkisi olan faktörlere bakılmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerinde İngilizce'ye yönelik tutumun ve aile eğitim seviyesinin anlamlı ve negatif etkileri vardır. İngilizce'ye yönelik olumlu tutuma sahip ve ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi yüksek öğrenciler, daha düşük kaygı düzeylerine sahiptir. Tutum ve aile değişkenleri kaygı'daki varyansın % 32'sini açıklamaktadır. Ebeveyn eğitim seviyesi yüksek ve ebeveyn İngilizce bilgisi iyi olan öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygılarının daha düşük olduğunun bulunduğu çalışmalar (Pan, 2014; Uzun, 2014), bu bulguyu desteklemektedir.

Üçüncü alt problemde, İngilizce'ye maruz kalma ile ilişkili değişkenler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, İngilizce'ye yönelik tutum ve aile eğitim seviyesi değişkenleri İngilizce'ye maruz kalma sıklığı üzerinde anlamlı ve pozitif birer etkiye sahipken, okul türünün İngilizce'ye maruz kalma sıklığı üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi yoktur. İngilizce'ye yönelik olumlu tutuma ve eğitim ve İngilizce seviyesi yüksek ebeveynlere sahip öğrenciler İngilizce'ye daha sık maruz kalmaktadır. Fakat İngilizce'ye maruz kalma sıklığı öğrencilerin özel okulda okuyup okumamalarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. MARUZ değişkenindeki varyansın % 54'ü TUTUM ve AİLE değişkenleri tarafından açıklanmaktadır.

AİLE değişkeni, İngilizce'ye maruz kalmayı arttırarak ve yabancı dil kaygısını düşürerek İngilizce başarısı üzerinde ayrıca dolaylı ve anlamlı etkilere sahiptir. İngilizce'ye yönelik tutum değişkeninin İngilizce başarısı üzerindeki toplam etkisinde dolaylı etkilerin payı doğrudan etkiden daha fazladır. İngilizce'ye yönelik olumlu tutum, yabancı dil kaygısını düşürerek ve İngilizce'ye maruz kalma sıklığını arttırarak dolaylı yoldan İngilizce başarısını arttırmaktadır.

Krashen "İkinci Dil Edinimi Kuramı"nda İngilizce'ye yönelik olumlu tutum sahibi bireylerin daha çok anlaşılır girdi peşinde olduklarını ve bu sebeple daha sık İngilizce'ye maruz kaldıklarını belirtmiştir. Anlaşılır girdi alma nispetinde de yabancı dil ediniminin artacağını öne sürmüştür. Ayrıca kurama göre İngilizce'ye yönelik olumlu tutum arttığı oranda yabancı dil kaygısı düşmektedir. Krashen'in bu hipotezleri bu çalışmada elde edilen bulgularla doğrulanmıştır. Fakat kuramdaki "Duyuşsal Filtre" hipotezinde bahsedilen, yabancı dil kaygısının, İngilizce'ye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerindeki etkisine yaptığı etki, elde edilen bulgularla doğrulanamamıştır. Yani çalışmanın son alt problemde değinilen yabancı dil kaygısının düzenleyici etkisine dair bir kanıt bulunamamıştır.

Öneriler

Bu çalışmada, İngilizce başarısını yordayan değişkenler olarak İngilizce'ye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı, aile eğitim seviyesi, İngilizce'ye maruz kalma ve öğrenim görülen okul türü belirlenmiştir. İngilizce dersine çalışmaya ayrılan zaman, ebeveyn tutumları, İngilizce öğretmenin yeterliliği, İngilizce dersinde kullanılan yöntemler gibi değişkenlerin İngilizce başarısı üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ayrıca yine çalışma kapsamında İngilizce'ye yönelik tutum dışsal bir gizil değişken olarak tanımlanmıştır. Yani kurulan yapısal modelde tutuma etki eden herhangi bir değişken tanımlanmamıştır. İngilizce'ye yönelik tutuma etki eden faktörlerin de dâhil edildiği bir modelle çalışma yapılabilir.

Tutum ve kaygı gibi birbirine benzer yapılarla çalışılacaksa eğer kullanılan ölçeklerin özenle seçilmesi önerilmektedir. Çünkü, birbirine benzer maddeler her iki ölçekte de yer aldığından model uyum indekslerinde bir ölçekteki maddenin diğer ölçek altında yüklenmesini öneren ifadeler çokça bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında da bu türden bulgulara ulaşılmış ve bunun model uyumunu olumsuz yönde etkileyen en önemli sebeplerden biri olduğu görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında, İngilizce'ye maruz kalmanın İngilizce başarısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu bulunduğu binaen şunlar önerilmektedir.

Gramer tabanlı ezber dayalı yabancı dil öğretim yaklaşımları tüm dünyada terk edilmektedir. Ülkemizde de 2005 yılında resmi olarak terk edilmiş ve dilin gramer kurallarını öğretmekten ziyade işlevsel kullanımını ön plana çıkaran çoklu zekâ uygulamalarının yer aldığı dil öğretim yöntemine geçilmiştir (Erbaş, 2013). Fakat, hala gerek ders kitaplarında gerek de İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve materyallerde eski sistemin etkisinden kurtulamadığı görülmektedir (Işık, 2011). Yapılan birçok araştırmada (British Council & TEPAV, 2013; Demirpolat, 2015; Erkan, 2012; Işık, 2008) artık bu ezber dayalı yöntemlerin terk edilip İngilizce ile iletişime yönelik yöntemlerin yerine geçmesi gerektiği ve bu noktada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hatta velilerin dahi bilgilendirilmesi gerekmektedir. Çünkü, ülkemizdeki sınav sisteminden dolayı veliler tarafından öğretmenlere ezberci yaklaşımlara devam etmesi noktasından baskılar yapılabilmektedir (Demirpolat, 2015).

Alanyazında önerilen İngilizce ile iletişim temelli yöntemleri kullanırken unutulmaması gereken noktalardan biri şudur ki, İngilizce konuşmak öğrenilen bir şey değil, bol miktarda anlaşılır girdiye maruz kaldıktan sonra kendi kendine ortaya çıkan bir yetidir (Krashen, 2009). Bu sebeple İngilizce eğitiminin başındaki öğrencilerden dili üretmelerini beklememeli, sık ve bol miktarda anlaşılır girdi vererek konuşma yetisinin oluşmasını beklemelidir.

Ayrıca, okullarda öğrencilerin bol miktarda anlaşılır girdiye ulaşmasını sağlayan yöntem ve materyallerin kullanılması önerilmektedir. İngilizce'ye maruz kalma ölçeğinin en yüksek faktör yüküyle yüklenen boyutunun "Metin" olduğu dikkate alınır, okullardaki İngilizce dersinin en azından bir saatinin İngilizce kitap okumaya ayrılması önerilmektedir. Krashen de yaptığı son çalışmalarda (Krashen, 2003, 2004a, 2004b, 2013a, 2013b; Krashen & Mason, 2015) anlaşılır girdinin en önemli kaynağı olarak gönüllü okuma (Free Voluntary Reading) üzerinde durmakta ve bu alanda yapılan araştırmalara çalışmalarında yer vermektedir.

Çalışma kapsamında aile eğitim seviyesinin ve İngilizce'ye yönelik tutumun İngilizce başarısı üzerinde önemli etkileri olduğu ve bu etkilerin kayda değer bir kısmının İngilizce'ye maruz kalma değişkeni üzerinden olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarını arttıracak ve öğrencilerin İngilizce dersini sevmesini sağlayacak çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, aile eğitim seviyesinin sosyoekonomik düzeyin önemli bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünde, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının anlaşılır girdiye erişiminin daha kolay olduğu, bu sebeple daha sık İngilizce'ye maruz kaldıkları söylenebilir. Anlaşılır girdiye erişimi mümkün kılan olanakların sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler için de gerek okul içinde gerek okul haricinde sağlanmasına çalışılması gerekmektedir.

References

- Alpar, R. (2013). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (4. Edition). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Baş, G. (2012). Attitude scale for elementary English course: Validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Başol, G., & Zabun, E. (2014). The predictors of success in Turkish high school placement exams: Exam prep courses, perfectionism, parental attitudes and test anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 78-87.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilsay, G. Ö. (2012). *The factors related with the achievements of students in English lesson in accordance with the primary schools level determination exam (SBS) results*. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- British Council, & Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013). *Turkey national needs assessment of state school English language teaching*. Retrieved April 27, 2016, from https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. (2nd Edition). New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Problems encountered in second foreign language teaching in Turkey. *Trakya University Journal of Education*, 4(2), 43-63.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çelebi, D. (2006). Education of mother tongue and teaching foreign language in Turkey. *Erciyes University Journal of the Institute of Social Sciences*, 21(2), 285-307.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). The effect of socio-economic characteristics of parents on student achievement: Is poverty destiny? *Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Edition) Ankara: Pegem Akademi.
- de Bot, K., & Evers, R. (2007). Determinants of contact, proficiency, and attitudes. In M. Berns, K. Bot, & U. Hasebrink (Eds.), *In the Presence of English: Media and European Youth* (pp. 71-88). New York: Springer.
- Delbesoğlugil, A. B. Ö. (2013). *As predictors of academic success in EFL classrooms, self-regulation, self-esteem and attitude: A case study*. Unpublished Master's Thesis, Gaziantep University, Gaziantep.
- Demirdaş, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes*. Unpublished Master's Thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Demirpolat, B., C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: SETA.
- Doğan, E., & Demir, S. B. (2015). Examination of the relation between TEOG score and school success in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 113-121.

- Erdoğan, İ., Giorgetti, F. M. & Çiçili, V. (2011). Predictors of the elementary school proficiency exams and issues of equality in educational facilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 215-228.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *Socio-cultural factors effecting academic successes of 8th grade students of primary education at English class*. Unpublished Master's Thesis, İnönü University, Malatya.
- Erbaş, H. (2015). *An analysis of the attitudes of students towards English due to various variables in primary and secondary schools*. Unpublished Master's Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121.
- Gökcan, M., & Çobanoğlu Aktan, D. (2016). İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin İncelenmesi. In N. Akpınar Dellal & H. Yokuş (Eds), *Proceedings of international contemporary educational research congress* (pp. 283-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Gradman, H. L. & Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *The Modern Language Journal*, 75(1), 39-51.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish equivalence, validity, and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale*. Unpublished Master's Thesis, Yeditepe University, İstanbul.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 256-266.
- İpek, C. T. (2011). Predicting primary school students' national level assessment test scores from parental involvement and attitudes towards school. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10 (38), 114-135.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993), *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Karabay, E. (2014). Investigation of the extra scholastic variables explaining students' success on placement test via CHAID analysis. *Elementary Education Online*, 13(2), 640-659.
- Kazazoğlu, S. (2013). The effect of attitudes towards Turkish and English courses on academic achievement. *Education and Science*, 38(170), 294-307.
- KHO (Kara Harp Okulu) (2016). *Kara harp okulunda yabancı dil eğitimi*. Retrieved May 13, 2016, from http://www.kho.edu.tr/akademik/dekanlik/yabanci_diller_bolumu/khoda_yab_dil_egitimi.html
- Khodadady, E., & Khajavy, G. H. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, 20, 269-286.
- Kline, R. B. (2016), *Principles and practice of structural equation modeling*. (4th Edition). New York: The Guilford Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New Jersey : Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In Ellis, N. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 45-77). London: Academic Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004a). *Free voluntary reading: New research, applications, and controversies*. Retrieved May 17, 2016, from <http://sdrashen.com/content/articles/singapore.pdf>
- Krashen, S. D. (2004b). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Krashen, S. (2009). The comprehension hypothesis extended. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds), *Input Matters in SLA* (pp. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (2013a). *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2013b). Reading and vocabulary acquisition: supporting evidence and some objections. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 27-43.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, E., & Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129.
- Metin, M. (2013). Investigate factor effecting of students' achievement on high school entrance exam- (SBS) respect to the different variables. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 14(1), 67-83.
- Myrberg, E., & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695-711.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35(4), 463-482.
- Muthén, L. & Muthén, B. (2010) *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Oluwatayo, J. A. (2012). A comparative study of pupils' performance in quantitative aptitude test in public and private primary schools. *International Journal of Educational Sciences*, 4(1), 43-47.
- Özkan, E. S., Karataş, İ. H. & Gülşen, C. (2016). The analysis of foreign language education policies in Turkey during 2003-2013. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 234-243.
- Pan, V. L. (2014). *Examining foreign language learning students' attitudes and classroom anxiety levels towards foreign language courses at faculty of education*. Unpublished Master's Thesis, Mersin University, Mersin.
- Rodrigo, V., Krashen, S., & Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rogers, W. M., & Schmitt, N. (2004). Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 379-412.
- Savaş, E., Taş, S. & Duru, A. (2010). Factors affecting students' achievement in mathematics. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 113-132.
- Sevindik, H. (2009). *The relationship between academic achievement score and Level Determining Exam (SBS) 2008*. Unpublished Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Tehrani, A. R., Barati, H., & Youhanaee, M. (2013). The effect of methodology on learning vocabulary and communication skills in Iranian young learners: a comparison between audiolingual method and natural approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 968.
- Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.
- Tütüniş, B. (2012). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. In A. Sariçoban & H. Öz (Eds), *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Uzun, K. (2014). *The age factor in foreign language acquisition: A comparison of the anxiety levels of high school and university students*. Unpublished Master's Thesis, Trakya University, Edirne.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus*. (First Edition). UK: Wiley Publication.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, M. Sawyer & S. Ross (Eds), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series* (pp. 112-127). Tokyo: Japan Association for Language Teaching .
- Yang, F. (2011). A study on the application of input theory to reading instruction in vocational college. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(7), 903-905.

