

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE BAŞARISINI YORDAYAN FAKTÖRLER
(KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ŞANLI

Düzce

Haziran, 2016

**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE BAŞARISINI YORDAYAN FAKTÖRLER
(KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ŞANLI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI

Düzce

Haziran, 2016

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Büşra ŞANLI'nın "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarısını Yordayan Faktörler (Karabük Üniversitesi Örneği)" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, oy birliği/oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Prof. Dr. Mehmet Selami YILDIZ

Düzce Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecimin başlangıcından bu yana, bilgi, tecrübe, ilgi, olumlu eleştiri ve önerileriyle yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI'ya hem sabrı hem de katkıları için teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde, akademik ve kişisel anlamda gelişimime bilgi, tecrübe ve tavsiyeleriyle katkıda bulunan sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a, Yrd. Doç. Dr Şule AY'a, araştırmada veri toplayabilmem için gerekli idari izni veren Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na teşekkür ediyorum.

Büşra ŞANLI

Düzce, 2016

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE BAŞARISINI YORDAYAN FAKTÖRLER (KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

ŞANLI, Büşra

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI

Haziran 2016, 126 sayfa

Bu araştırmanın amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayan faktörleri incelemektir. Bu bağlamda İngilizce başarısıyla ilişkili olduğu düşünülen kişilik, kaygı, motivasyon ve öz yeterlik değişkenleri incelenmiştir. Araştırmaya Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 279 öğrenci katılmıştır. Kişilik değişkeni için Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği; kaygı değişkeni için Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği; motivasyon değişkeni için Akademik Motivasyon Ölçeği ve öz yeterlik değişkeni için İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bilgisayar paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce başarıları ve cinsiyetleri arasındaki fark için Bağımsız Örneklem t-testi; İngilizce başarıları ve mezun oldukları lise türü arasındaki ilişki için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); İngilizce başarısı ile kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler için ise Pearson momentler korelasyonu ve bu değişkenlerin İngilizce başarısını yordama gücünü saptamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce başarısını, kişilik değişkeninin alt boyutlarından en çok sorumluluğun yordadığı ve diğer alt boyutların başarıyı yordama gücünün zayıf olduğu; kaygı, motivasyon ve öz yeterlik değişkenlerinin ise İngilizce başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğu ve İngilizce başarısının cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce Başarısı, Kişilik, Kaygı, Motivasyon, Öz-yeterlik.

ABSTRACT

THE FACTORS PREDICTING ENGLISH ACHIEVEMENT OF UNIVERSITY
PREPARATORY CLASS STUDENTS (KARABUK UNIVERSITY SAMPLE)

ŞANLI, Büşra

Master's Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet SAPANCI

June 2016, 126 pages

The aim of this study is to determine the factors predicting English achievement of university preparatory class students with respect to such variables as personality, anxiety, motivation and self-efficacy. The participants of the study were 279 students who study at Karabük University School of Foreign Languages. Various scales related to each variable (Adjective Based Personality Scale, Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Academic Motivation Scale, and A Self-Efficacy Scale For English) were used. A statistical package programme was benefitted to analyze the data obtained from the participants. Independent Sample t-test for the difference between English achievement and gender, one-way ANOVA for the relation between English achievement and high school type, correlation analyses for English achievement & personality, anxiety, motivation and self efficacy were carried out. Multiple Linear Regression analysis was also used in order to determine the predictability of English achievement.

According to the findings of the study, it was found that mostly conscientiousness predicted English achievement, and the predictability of other sub-dimensions was weak. There was a positive relation between English achievement and anxiety, motivation and self-efficacy. Also, it was found that English achievement differed due to gender and high school type.

Keywords: English Achievement, Personality, Anxiety, Motivation, Self-Efficacy.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	İ
TEŞEKKÜR.....	İİ
ÖZET.....	İİİ
ABSTRACT	İV
İÇİNDEKİLER	V
EKLER LİSTESİ	İX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	Xİ
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2.BÖLÜM	6
LİTERATÜR	6
2.1. KİŞİLİK	6
2.1.1. Kişilik Tanımı.....	6
2.1.2. Kişiliği Belirten Faktörler	7

2.1.2.1. Kalıtım Faktörü.....	7
2.1.2.2. Çevre Faktörü	8
2.1.2.3. Aile Faktörü	8
2.1.2.4. Diğer Faktörler.....	10
2.1.3. Beş Büyük Faktör Modeli	11
2.1.3.1. Dışadönüklük	12
2.1.3.2. Yumuşak başlılık	13
2.1.3.3. Sorumluluk.....	13
2.1.3.4. Duygusal Denge.....	14
2.1.3.5. Deneyime Açıklık.....	15
2.1.4. Kişilik ve Yabancı Dil İlişkisi	15
2.2. KAYGI.....	16
2.2.1. Kaygı Tanımı.....	16
2.2.2. Kaygı Türleri	16
2.2.3. Yabancı Dil Kaygısı	18
2.2.4. Yabancı Dil Kaygısının Muhtemel Nedenleri.....	19
2.2.4.1. Öğrenen Özellikleri.....	19
2.2.4.2. Öğretmen Etkisi	20
2.2.4.3. Değerlendirilme Kaygısı.....	21
2.3. MOTİVASYON.....	23
2.3.1. Motivasyon Tanımı	23
2.3.2. Motivasyonun Önemi	23
2.3.3. Motivasyon Türleri.....	24
2.3.3.1. İçsel Motivasyon.....	25
2.3.3.2. Dışsal Motivasyon	26
2.3.4. Motivasyon Teorileri.....	26
2.3.4.1. Davranışsal Teori.....	26
2.3.4.2. Bilişsel Teori.....	27
2.3.4.3. Hümanistik Teori	28
2.3.4.4. Öz-belirleme Teorisi (Self - Determination)	28
2.3.5. Motivasyon ve Yabancı Dil İlişkisi.....	29
2.4. ÖZ-YETERLİK	31
2.4.1. Öz-yeterlik Tanımı	31
2.4.2. Öz-yeterlik Kaynakları	32
2.4.3. Öz-yeterliği Etkileyen Süreçler	32
2.4.3.1. Bilişsel Süreçler	33
2.4.3.2. Motivasyonel Süreçler	33
2.4.3.3. Duyuşsal Süreçler	33
2.4.3.4. Seçme Süreci.....	34
2.4.4. Öz-yeterlik ve Yabancı Dil İlişkisi.....	34

2.5. TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	35
2.5.1. Kişilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	35
2.5.2. Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	36
2.5.3. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar	37
2.5.4. Öz-yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	38
2.6. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	39
2.6.1. Kişilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	39
2.6.2. Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	41
2.6.3. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar	44
2.6.4. Öz-yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	45
3. BÖLÜM	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Araştırma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği	50
3.3.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği.....	54
3.3.3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	55
3.3.4. İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeği	55
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi	62
4.BÖLÜM	64
BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	64
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	66
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	67

5. BÖLÜM.....	69
SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuçlar	69
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	69
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	70
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	71
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	74
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
6. KAYNAKÇA.....	76
7.EKLER.....	100

EKLER LİSTESİ

EK-1: Kişisel Bilgi Formu	100
EK-2: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi	101
EK-3: Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği.....	104
EK-4: Akademik Motivasyon Ölçeği.....	107
EK-5: İngilizceyle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği.....	109
EK-6: Ölçek İzni – İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği.....	112



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Betimsel İstatistikler	49
Tablo 3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Yapı Matrisi	51
Tablo 3.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile Diğer Ölçekler Arasındaki İlişki	52
Tablo 3.4. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin ve 5FKE Boyutlarının İnterkorelasyon Katsayıları	53
Tablo 3.5. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Madde-Toplam Korelasyonları, İç Tutarlık Katsayıları ve Test Tekrarı Korelasyon Katsayıları	54
Tablo 3.6. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	59
Tablo 3.7. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğini Oluşturan Alt Faktörlerde Açıklanan Varyans Değerleri	61
Tablo 3.8. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği Ölçme Modelinin Uyum Değerleri	61
Tablo 3.9. Verilerin Normalliğine Yönelik Betimsel İstatistikler	62
Tablo 3.10. Araştırma Problemleri ve Kullanılan Analiz Teknikleri	63
Tablo 4.1. İngilizce Başarısında Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	64
Tablo 4.2. İngilizce Başarısında Mezun Olunan Lise Türü Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikler	65
Tablo 4.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre İngilizce Başarısındaki Farklılaşma... ..	65
Tablo 4.4. Kişilik, Kaygı, Motivasyon ve Öz-yeterlik ile İngilizce Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Sonuçları	66
Tablo 4.5. İngilizce Başarısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarının Yol Şeması	57
---	----



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İngilizce uzun yıllardır dünyanın en yaygın dillerinden biridir. Günümüzde, İngilizce ekonomi, politika, bilim ve sanat alanlarında global olarak ortak bir dildir. Dolayısıyla ülkemizde de yabancı bir dil olarak İngilizce, yoğun bir şekilde öğretilmektedir.

Son yıllarda artış gösteren küreselleşme sonucu toplumlar arası sosyo-ekonomik ilişkilerin yoğunlaşması ve teknolojinin yaygınlaşması, bireylere yeni bir mecburiyet getirmiştir. Günümüzde hem ulusal hem de uluslararası çok kültürlü bir toplumsal yapı söz konusudur ve bunun sonucu olarak kişiler arası iletişimin sağlıklı olabilmesi için hedef dili anlamak yani İngilizce öğrenmek ve bilmek gerekmektedir. Hatta internet ve bilişim dizgeleriyle kaçınılmaz bir elektronik köye dönüşen, ekonomik bakımdan da küreselleşen dünyada, bilişim devrimine ayak uydurabilmek için çok iyi düzeyde yabancı dil bilmek şart haline gelmektedir (Köksal, 2000).

Dilin toplumsal iletişimin en önemli öğrelerinden biri olmasının yanı sıra, eğitim değeri taşıması, hızla değişen ve gelişen dünyada önemini daha da artırmaktadır. Bu anlamda dilin nasıl edinildiği ve öğrenildiği araştırmacıların her zaman ilgisini çekmiştir. Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimi ayrı bir öneme sahip olmuş ve her geçen gün daha fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır. Böylece dil öğrenimini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Gömlüksüz ve Kan'ın (2012) da ileri sürdüğü gibi günümüz toplumlarında yaşanan inanılmaz dönüşüm ve gelişime ayak uydurmanın başta gelen şartı, hayata karşı donanımlı olmaktır. Bu anlamda insanların yalnızca bilişsel açıdan yetkin hale

gelmeleri hiçbir şekilde tatminkâr sonuçlar doğurmamaktadır. Böyle bir durum, kişilerin sadece bilgi yükü altında ezilmelerinden başka bir anlama gelmemektedir. Dolayısıyla, çağın gereklerine karşı donanımlı bir hale gelebilmek duyuşsal ve bilişsel alanların her ikisinin de yeterince geliştirilmesi ve yenilenmesi ile mümkün olacaktır. Geleneksel olarak eğitim-öğretim etkinliklerinde bilişsel alana yapılan vurgunun bir kısmının duyuşsal alana kaydırılmasının, söz konusu etkinliklerin verimliliğinin daha da artacağı anlamına gelmektedir. Bu bağlamda İngilizce başarısını etkileyen faktörleri ele almakta fayda vardır. Bu araştırmada duyuşsal faktörlerden kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik incelenecektir.

Kişilik doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan zihinsel beceriler, karakter, tavır, duygu, düşünce ve tavırlarındaki bireysel farklılıklarının birleşimiyle ortaya çıkan bir bütünlüktür (Çetinöz, 2005). Kişiliğin İngilizce başarısına olan etkisini araştıran birçok çalışma yapılmıştır ve genel olarak kişilik faktörünün başarıyı önemli ölçüde etkilediği görülmüştür (Busato vd.,1999; Duff vd., 2004; Sıgır ve Gürbüz, 2011; Hakimi vd., 2011, Kappe ve Flier, 2012; Smidt, 2015).

Yabancı dil kaygısı Gardner ve MacIntyre'e (1992) göre dil öğrenmede, öğrenenin diğer bireysel farklılıklarının yanı sıra duyuşsal bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler yabancı dil öğrenimiyle genel olarak sınıf ortamlarında karşılaştıklarından dolayı daha çok kaygı hissetmektedir. Öğreniyor oldukları dilin sesletim veya gramer oluşumlarına yabancı olduklarından bu tür atmosferlerde sıkıntı yaşayabilmektedir. Öğrenciler bu ortamların rahat ve güven verici olmadığını hissederlerse, öğrenmede psikolojik engeller oluşmaktadır ve kaygı seviyeleri belirli bir düzeyin üzerine çıkmaktadır ki bu da dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir sıkıntı oluşturmaktadır (Littlewood, 1984: 58-59).

Motivasyon öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Gerekli öğrenme materyalleri ya da çevresi hazır bulunsa bile veya öğretmen çok donanımlı olsa bile öğrenci motive değilse, başarılı sonuçlar elde etmek zor olmaktadır (Gökdemir, 2014: 5). Yeterli ölçüde motive olmamış öğrenci, öğrenmeye hazır değil anlamına gelmektedir. Öğrenciler genellikle ilgilendikleri ve meraklandıkları konuları daha çabuk öğrenmektedir (Çelik, 2003: 169). İyi motive olmuş öğrenciler öğrenmeye heveslidir ve öğrenmek için çabalarken, motivasyonu düşük olanlar öğrenmiş gibi yapmaya çalışmaktadır. Zekâ seviyeleri birbirine yakın olan öğrencilerden,

motivasyonu yüksek olanlar daha çok başarı göstermektedir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı için başarılı olma gereksinimini hesaba katmaları gerekmektedir (Öncü, 2004: 179).

Öz-yeterlik inancı Bandura'ya (1977) göre, öğrenme sürecinde önemli bir etkidir. Öz-yeterlik inancı düşük kimseler, davranıştan kaçmaya meyilli olurken, yüksek olan kimseler bir davranışa başlarken veya bir davranışı sürdürürken bu inancın destekleyici, kamçılayıcı bir özelliği olduğunun farkına varılmaktadır. Öz-yeterlik, kişilerin önceden belirlenmiş kazanım seviyesine erişebilmeleri için gereken davranışları örgütleme ve devam ettirme becerileriyle alakalı düşüncelerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışmada problem durumu olarak üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin İngilizce başarısını yordayan faktörlerden kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri detaylıca ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Karabük Üniversitesi yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi başarıları ile kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin ilişkisini belirlemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısı, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısı, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik ile İngilizce başarısı arasında ilişki var mıdır?
4. Kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin İngilizce başarısını yordama gücü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin okulda başarı gösterebilmeleri, hayatlarını birçok yönden etkilemektedir. Okula başladıktan sonra başarılı olmaları ve bunun için çaba sarf etmeleri gereken türlü görevlerle karşılaşan öğrencilere, hedefledikleri başarıya nasıl

ulaşacaklarını göstermek çok önemlidir. Buna göre eğitim sistemindeki en önemli çıktılardan olan akademik başarıyı etkileyebilecek değişkenleri belirlemek ve bu değişkenlerin başarıyı hangi oranda yordadığını tespit etmek eğitimciler ve öğrenciler açısından büyük öneme sahiptir (Sapancı, 2011: 3-4).

İlgili literatür incelendiğinde akademik başarıyı etkileyen pek çok faktörden bahsedilmektedir. Bu çalışmada akademik başarıyı büyük ölçüde açıkladığı düşünülen kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri üzerinde durulacaktır. Bu değişkenlerin seçilmesinde pek çok neden vardır. Öncelikle, bu konuda yapılmış çalışmalar genel olarak yurtdışında yapılmıştır. Bazı çalışmalarda sadece bir değişken üzerinde durulmuş ve ilgili değişkenle başarı arasındaki direkt ilişkiye bakılmamıştır. Örneğin; Genç (2009) çalışmasında yabancı dil kaygısının cinsiyetle ilişkisini incelerken İçmez (2009) motivasyon ile eleştirel okuma dersleri arasındaki ilişki üzerine çalışmıştır. Bitlisli vd. (2013) ise çalışmalarında, Beş Faktör Kişilik özellikleri ile Akademik Güdülenme Ölçeğinin üç alt düzeyi olan keşif, kendini aşma ve bilgiyi kullanma düzeyleri arasında farklı türde önemli ilişkileri incelemiştir. Yurtiçinde; başarı ile kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik arasındaki ilişkilerin üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri açısından bir arada incelenmiş çok sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Busato vd. (1999) çalışmalarında kişilik ile İngilizce başarıları arasında önemli bir ilişki tespit ederken Gai ve Yang'ın (2010) çalışmasına göre ise kaygı ile İngilizce başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Taylor vd. (2014) motivasyonun İngilizce başarılarını yordadığını saptamıştır. Rahemi (2007) ise öz-yeterlik ile İngilizce başarıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu tür çalışmaların sonuçlarının ülkemizde de uygulanabilir olup olmadığını tespit etmek istenilmektedir.

Bu çalışmada incelenen kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri üniversite öğrencilerinin akademik hayatları için çok önemlidir. Değişkenler ve başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesinde son derece önem teşkil etmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların bazı değişkenler açısından sayısı fazlayken bazıları için ise son derece sınırlı sayıda kaldığı görülmüştür. Bu çalışmada incelenen değişkenlerin, akademik başarıyı yordamada büyük bir paya sahip olması, çalışmanın önemini artırmaktadır. Ayrıca elde edilecek bulguların,

program geliştirmenin teorik ve pratik boyutlarına katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrencilerin, sorulara gerçekçi cevaplar verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2014-2015 Bahar Yarıyılı Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 279 öğrenciyle ve başarıyı etkileyen kişilik, kaygı, motivasyon, öz-yeterlik, yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenci: 2014-2015 Bahar Yarıyılı Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencileridir.

İngilizce başarıları: Öğrencilerin dönem içi ve dönem sonu sınavlarından aldıkları puanların ortalamasıdır.

Kişilik: Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeğinden alınan puandır.

Yabancı dil kaygısı: Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinden elde edilen puandır.

Akademik motivasyon: Akademik Motivasyon Ölçeğinden alınan puandır.

Öz-yeterlik: İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeğinden elde edilen puandır.

2.BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. KİŞİLİK

Bu bölümde kişilik tanımlamaları, kişiliği belirten faktörler ve kişilik teorilerinden bahsedilmiştir.

2.1.1. Kişilik Tanımı

Kişilik; genetik, zihinsel, çevresel ve fiziksel özelliklerle etkileşen ve nispeten bu özelliklerinin de bir neticesi olan, belli oranda özgün ve tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıbı olarak tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında kişilik özellikleri bir bakıma bireyi özgün kılan ve bireyin yoğun olarak gösterdiği davranışlarına verilen isim olarak ifade edilebilir. Fakat bireyin öncelikleri, tercihleri, dünya ile başa çıkma stili ve çevre tarafından nasıl algılanmak istediği gibi öğelerin de kişiliğin biçimlenmesinde rol oynayabileceğini belirtmekte fayda vardır (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Çetinöz'e (2005) göre kişilik doğuştan getirilen ve sonradan kazanılan zihinsel beceriler, karakter, tavır, duygu, düşünce ve tavırlarındaki bireysel farklılıklarının birleşimiyle ortaya çıkan bir bütünlüktür.

Kuramcılardan Atkinson vd. (2002) göre kişilik bir bireyin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşime geçme stilini tanımlayan, duygu, düşünce ve davranışın ayırt edici ve tipik örüntüleridir. Cüceloğlu'na (1991) göre ise kişilik kişinin iç ve dış çevresiyle oluşturduğu, diğer kişilerden ayırt edici, tutarlı ve kalıplaşmış bir ilişki biçimidir. Eroğlu (2010) ise kişiliği bireyin yaşam tarzı olarak tanımlarken, Güney (2000) kişinin davranış ve düşünme şekillerinin, ilgilerinin, psikolojik durumlarının,

becerilerinin düzenlenmiş bir bütünleşmesi olarak tanımlamaktadır. Güvenç'e (1982) göre kişilik kişiye has duygu, düşünce ve davranışların organize olup bütünleşmesi iken Köknel'e (1989) göre bir kişiyi objektif ve sübjektif taraflarıyla diğer kişilerden ayıran düşünce, duygu, davranış ve tutum özelliklerinin tümüdür. Yanbastı (1990) ise kişiliği toplumsal becerilerin sonucu olarak tanımlarken Özkalp vd. (2002) ise kişilerin türlü durumlardaki özel davranışlarda anlamını bulan dinamik ve yapısal özelliklerinin hepsi olarak tanımlamaktadır.

2.1.2. Kişiliği Belirten Faktörler

Kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerden kalımsal özelliklerin ya da çevresel özelliklerin hangisinin daha baskın olduğu kesinleşmemiş bir konudur. Bu bağlamda çeşitli bakış açıları vardır, fakat gerekli literatür incelendiğinde kişiliğin şekillenmesinde hem çevresel hem kalımsal özelliklerin etkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında kişiliğin gelişimini çeşitli faktörlerle ilişkilendirmek önemlidir. Çünkü kişilik çeşitliliklerini yalnız bir unsura bağlı olduğunu savunan görüşler hemen hemen tamamen yok olmuş; aksine, artık birçok araştırmacı, kişiliğin çok sayıda farklı faktörlerden etkilendiğini kabul etmektedir. Bu nedenle kişiliği ortaya çıkaran unsurların neler olduğunu belirleyen çeşitli değişken vardır. Kişilik oluşumunu belirleyen bu unsurların önem derecesi ve sayısı değişebilmektedir, fakat kişilik teorileriyle ilgilenen bilim insanlarının kabul ettikleri birtakım ortak noktalar bulunmaktadır (Özsoy ve Yıldız, 2013).

2.1.2.1. Kalıtım Faktörü

Kişiliği etkileyen en önemli faktörlerden birisi kalıttır. Kalıtım kişinin ebeveynlerinin bazı özelliklerinin kromozomlar aracılığıyla kişiye geçmesi olarak tanımlanabilir. Saç, cilt, yüz, diş, göz vb özellikleri kalımsal özelliklerdir.

Özyeşil'e (2011) göre kalıtım fiziksel özelliklerin yanı sıra kişilik, zekâ ve zihinsel sıkıntılar gibi psikolojik özellikleri de etkilemektedir.

Kalıtım pek çok davranışsal özelliğin esasının incelenmesinde, her psikolojik özelliklerin mühim bir unsuru olarak görülmektedir. Kalıtımın kişilik ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir, fakat kişiden kişiye değişiklik sergileyebileceği de hesaba katılmalıdır (Erdoğan, 1994: 241).

Kalıtısal faktörlerin kişiliği belirleme özelliği kişiden kişiye göre değişiklik göstermektedir. Bunun yanı sıra, kalıtısal unsurların zihinsel özellikleri ve davranış yönelimlerini de belirlemede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Ancak kalıtımın; değer yargılarının oluşumunda, ideallerin oluşmasında ve inanç sisteminin biçimlenmesinde çok fazla bir payı olduğu düşünülmemektedir (Saritaş, 1997: 531).

2.1.2.2. Çevre Faktörü

Kişiliğin oluşmasında ve gelişiminde çevresel faktörler birçok açıdan etkili olabilmektedir. Bu anlamda aile, kültür, grup üyeliği, sosyal sınıf, yaşam tecrübesi ve coğrafi ve fiziki unsurlar gibi değişkenler kişiliğe etkileyecek çevresel faktörler grubunda değerlendirilebilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Sezer'e (2010) göre kişinin doğduğu ve büyüdüğü ortamın özellikleri, etrafındaki insanlarla kurduğu ilişkiler ve sahip olduğu yaşantılar farklı yönlerden gelişimini etkilemektedir. Çevre koşulları olumluysa, gelişim de olumlu şekilde desteklenirken; koşullar olumsuzsa gelişim birçok açıdan engellenebilir. Kişinin etrafındakilerle olan ilişkileri, kendisini ve dünyayı algılayış şeklini de etkilemektedir.

2.1.2.3. Aile Faktörü

Ailenin ekonomik seviyesi, eğitim düzeyi, aile yapısı ve büyüklüğü kişiliği büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Örneğin; bir evde tek çocuk olarak büyümek ile beş kardeş olarak büyümek kişilik gelişimi üzerinde farklara neden olabilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Morgan'a (2005) göre kişiliğin şekillenmesinde en etkili unsur ailedir. Aile, çocuğun spesifik davranışlarını kazanmasında rolü olan ceza ve övgülerin meydana geldiği ve kullanıldığı başlıca ortamdır. Bu ortam özellikle ilk çocukluk yıllarındaki gözlemleyerek öğrenme konusundaki örnek ve modelleri sağlar. Çocuklar ebeveynlerini model alarak, bazı genel tutumları ve birtakım özel davranışları kazanır. Genellikle kız çocukları anneyi, erkek çocukları da babayı örnek alarak bazı davranışlara sahip olur. Ailedeki bağların; düzeyi, türü, aşaması ve yönü kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Anne babaların çocuğa karşı tutumları kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. Farklı tutumlar çocuğun kişilik gelişiminde çeşitli etkiler bırakmaktadır. Anne baba tutumları genel olarak demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz olarak dört grupta toplanabilir.

Demokratik anne baba tutumu kişilik gelişimi için en uygun olanıdır. Bu tutumdaki ebeveynler tarafında koşulsuz saygı ve sevgi sergilenir. Çocuklar hem denetlenir hem de gereksinimlerinin karşılanmasına imkân sağlanır. Ebeveynlerin tutumları birbirleriyle uyumlu, dengeli ve güven vericidir (Sezer, 2010: 3). Yavuzer'e (1995) göre demokratik aile ortamında büyüyen çocuklar; girişimci olur, kendine güvenir, kendi kararlarını verebilir ve sorumluluk bilincindedir.

Otoriter anne baba tutumu sergileyen ebeveynler çocuğun gelişimini, bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini önemsemez ve çocuktan, kendilerince doğru olan şekilde davranmalarını ister. Çocuklara sık sık cezalar verir. Genellikle verilen cezanın suç ile orantısı yoktur, aşırıya kaçabilirler. En çok karşılaşılan ceza türleri; azarlama, dövme, bağırma, kınama, ayıplama ve korkutmadır (Tuncer, 1980). Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar kedilerine güven duymazlar, içine kapanık, güvensiz, kindar veya agresif olabilirler. Dolayısıyla bu çocuklar suça yönelebilir; okuldan / evden kaçabilir (Whirter ve Voltan-Acar, 1985).

Yavuzer'e (1990) göre aşırı koruyucu anne baba tutumundaki ebeveynler çocuğu aşırı korur ve çocuk hep denetimleri altındadır. Çocukların gelişimini çok yönde kısıtlar; kendi başlarına yapabileceği birçok şeyi bu ebeveynler yapmaya çalışır ve çocuğa yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanınmamış olur. Aşırı müdahaleleri çocuğun kendine güven duygusunu geliştirmesine engel olur. Dolayısıyla kendince kararlar alamayan, anne babaya bağımlı çocuklar yetiştirilmiş olmaktadır. Aynı zamanda bu çocuklarda duygusal problemler de oluşabilmektedir.

İlgisiz anne baba tutumundaki anne babalar; Yavuzer'e (1995) göre, çocuğa karşı duyarsız, çocuğun ihtiyaçlarına karşı ilgisiz, çocuğa gerekli ve yeterli sevgiyi göstermeyen, çocuk üzerinde kontrolü yok denecek kadar az olan ebeveynlerdir. Çocuğun hareketleri hiçbir şekilde kısıtlanmaz. Çocuk ebeveynleri tarafından pek aldırış edilmez. Bu anne babalar çocuğun gereksinimlerini görmezden gelir. Ailede iletişim yok gibidir. Kişiliği en olumsuz etkileyen tutum ilgisiz anne baba tutumudur.

2.1.2.4. Diğer Faktörler

Kişiliği etkileyebilecek diğer faktörler arasında kişinin kültürü önemli yer tutmaktadır. Kültür denildiğinde akla, kişinin giyiniş şekli, yeme şekli, gelenek ve görenekleri gibi özellikleri gelmektedir. Bu durum da kişinin yaşamı ve de alışkanlıkları üzerine etkilidir. Dolayısıyla kişiliğin kültürden etkilenmesi olağandır. Bu açıdan bakıldığında toplumun değer yargıları, kişilerin çocukluktan yetişkinliğe dek yaşantılarına ve insanlarla ilişkilerine aksetmektedir. Bu şekilde kişilerin davranışları şekillenmektedir. Bu sebeple kişilik, dolaylı olarak da olsa çevre ve toplumun kültüründen etkilenebilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013). Her kültür, kendine has farklı değerlere ve davranımlara sahiptir. Dolayısıyla kültür, sosyalleşme süreci yoluyla kişilik gelişiminde etkili olmaktadır (Özyeşil, 2011).

Sosyal sınıf, kişilik gelişiminde etkili olan bir diğer unsurdur. Gelir, hayat stilini, sosyal konumu çok yüksek bir meslek seçmeye meyilli olan kişiler genellikle üst sınıf olarak tabir edilen bir ortamda doğmuş olurken; alt sınıfa ait bir birey ise kendi ortamına uygun bir şekilde ve seviyede yaşamını sürdürmeye meyilli olabilmektedir (Soysal, 2008: 8).

Grup üyeliği de kişiliği etkileyen faktörlerdendir. Kişinin yaşamı süresince içinde bulunduğu grupların oluşumları, kişinin o grup içinde neden bulunduğu, bulunma süresi ve o gruptaki payı gibi unsurlar kişinin değişik deneyimler edinmesine olanak sağlayabilir. Bu koşullarda kişinin davranışlarında zamanla farklılaşmalar gözlenebilir ve bu, kişilik gelişimine etkide bulunabilir (Özsoy ve Yıldız, 2013).

Kitle iletişim araçlarının da kişilik üzerinde önemli etkisi vardır. Televizyon, gazete, dergi, kitap gibi kitle iletişim araçları birçok insan tarafından kullanılmaktadır. Ulaştırdıkları mesajlar aracılığıyla kişilik gelişiminde olumlu/olumsuz etkileri olmaktadır. Bunun yanı sıra kardeşler arası etkileşim, oyun arkadaşları, yaşıt grupları ve öğretmenler de etkili olan faktörler arasındadır (Eroğlu, 2010).

2.1.3. Beş Büyük Faktör Modeli

Kişilikle ilgili pek çok fikir ortaya atılmıştır. Beş Faktör Kişilik Kuramının, bu çeşitli fikirleri bir çatı altında bütünleştirebildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde bir araya getirilebileceğini ortaya koymuştur. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür olarak birçok kültürler arası çalışmada doğrulanmıştır (Bacanlı vd., 2009: 262).

Psikologlar, kişiliğin beş ana boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Bu kişilik boyutları, kişinin sahip olduğu genlere veya içinde yaşadığı çevreye bağlı olarak gelişebilmektedir. Bu özelliklerin iyi ya da kötü olarak değil sadece farklı olarak düşünmek gerekmektedir (Gürsel, 2009: 56).

Bu kuramı günümüzdeki haliyle meydana getiren Warren Norman'dır. 1963'te yaptığı bir çalışmada 20 maddeli bir dereceleme ölçeğine faktör analizi uygulamış ve 5 faktör ortaya çıkarmıştır. Bu faktörler; uyumluluk, duygusal denge, dışadönüklük, yeniliklere açık olma ve sorumluluktur. Kişiliği bu şekilde açıklanması 1980'den sonra yaygınlaşmıştır ve psikologlar bu modelin, mantıklı ve kullanılabilir bir sınıflamaya sahip olduğu üzerine hemfikir olmuşlardır (Deniz ve Erciş, 2008: 303).

Beş Faktör Kişilik Kuramının temel varsayımı; kişilerin sergiledikleri kişisel farklılıkların tüm dillerde kodlanacağı, günlük dile kelimeler şeklinde yansıtacağı ve bu kelimelerden yararlanılarak bireyin kişilik yapısını içerecek bir sınıflamanın olabileceğidir (Tatlıoğlu, 2014: 944).

McCrae ve Costa'ya (1992) göre bu modelin pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmesinin ve araştırmalarda çokça kullanılmasının sebepleri arasında modelin deneysel çalışmalara dayalı olması, ölçülen özelliklerin zamanla değişmemesi-devamlılığını koruyabilmesi, birtakım biyolojik esaslarının olması, değişik kültür ve gruplarda geçerliliğinin açıklanması ve psikometrik bakımdan kullanımın ve değerlendirilmesinin zor olmaması vardır.

2.1.3.1.Dışadönüklük

Dışadönüklük bireyin sosyal olma, kararlı olma ve enerjik olma gibi yanlarını içermektedir (Thoms vd. 1996: 353). Bu boyutun esasında; girişkenlik, sevinçli olma, konuşkanlık, sosyallik, heyecanlı ve kararlı olma gibi nitelikler vardır. Dışadönük insanlar pozitif, toplum içinde bulunmaktan hoşlanan, kendinden emin, girişken ve sosyal kişilerdir. Fakat içedönükler ise tek kalmaktan hoşlanan, kapalı, mesafeli, tutuk, suskun kişilerdir (Costa vd., 1986: 641).

Bu özellik bireylerin sosyallik, kararlılık, aktiflik, konuşkanlık derecesini ve kalabalıkları çok sevdiklerini belirtmektedir. Kişi eğer fazla dışadönük biriyse çoğunlukla enerjik, cana yakın, mutlu ve sıcakkanlıdır. Dışadönüklük özelliği düşükse genel olarak bu yönlerini belli etmezler, fakat bu sosyal olmadıkları anlamına gelmez. Dışadönük kişiler enerjik ve olumluluk özellikleri göstermeleri sayesinde, verilen sürede daha çok şey üretirken, daha az yorulmuş hissedebilirler (Tatlılıoğlu, 2014: 946).

Burger'a (2006) göre dışadönük kişiler partilere gidip eğlenmeyi sever, pek çok arkadaşları vardır, farklı gruplara katılmayı sever; kendi kendilerine kalmayı, tek başlarına ders çalışmayı ya da oyalanmayı sevmeyen kişilerdir. Birden kararlar verebilir ve ani davranışlarda bulunabilirler. Heyecan duymaktan çok keyif alır ve tehlikeli olabilecek durumlara katılmaktan çekinmezler. Konuşmayı, espri yapmayı, gülmeyi ve güldürmeyi de severler. Başkalarıyla iletişim kurarken sıkıntı çekmezler, kolayca arkadaş bulurlar. Farklı olmak hoşlarına gider. Her şeyi çok umursamazlar ya da sıkıntı etmezler, ama kolayca sinirlenebilir ve hislerini kontrol etmede ya da önlemede pek fazla iyi değillerdir. İçedönük kişiler ise yalnız kalmayı tercih ederler. Mahcupluk, sessizlik, çekingenlik, ciddiyet, içe kapanıklık gibi özelliklere sahiptirler. Kendilerini iç gözlem yaparak izler, incelerler. İnsanlardan ziyade kitapları sever ve daha çok vakit harcar. Çok samimi arkadaşları hariç diğer kişilerle hayli mesafelidir. Gelecek için plan yapar, önce düşünür sonra konuşur, heyecana kapılıp ani davranışlardan çekinirler. Hayatın sıradan problemlerini fazla önemser ve düzenli hayatı tercih ederler.

2.1.3.2. Yumuşak başlılık

Yumuşak başlılık; bireylerin dost canlısı, birlikte çalışmayı seven, kibar, görüş ve tutumlarında katı olmayan, toleranslı ve itimatlı olmalarını ifade etmektedir (Thoms vd., 1996: 354).

Çevresindekilerle iyi geçinme ve uyumlu olmayla ilgili olma bu boyutta, yüksek uyumluluğa sahip olan kişiler insanlara yardım etmeyi sever, merhamet eder, başkalarına kolayca kanar, dürüsttür, başkalarıyla çalışmayı sever ve samimidir. Düşük uyumluluğa sahip olanlar ise başkalarıyla kolay geçinememez, nezaketsiz, kuşkucu ve rekabet içindedir, samimi değildir, işbirliği yapmaz ve kavga eder (Costa vd., 1986: 641).

Bu özellikteki kişiler, başkalarına karşı şüpheli ve muhalif olmanın aksine işbirliği içinde olmaya ve şefkatli olmaya meyillidir. Yumuşak başlılık bireylerin başkalarıyla ne kadar uyumlu olduğunu ya da onlarla ne kadar iyi geçinebildiğini ölçmektedir. Bir kişi, arkadaşça davranıyorsa, karşısındakinin arkadaşlığından hoşlanıyorsa, kibar ve hoşgörülüysen yüksek uyumluluğa sahip olarak değerlendirilmektedir (Gürsel, 2009: 58).

Burger'a (2006) göre bu tip idareciler, çalışanlarını hedefe iyi yoğunlaştırır, gereksinimlerini karşılamaya yönelik çalışır ve iletişim becerileri kuvvetlidir. Yumuşak başlı kişiler, işlerinin üstesinden başarıyla gelirler, meslektaşları ve ailelerinden çok manevi destek görürler.

2.1.3.3. Sorumluluk

Sorumluluk; kararlılık, başarıya yönelme ve güvenilebilirlik gibi boyutları kapsamaktadır (Thoms vd., 1996: 354). Corvette (2007) sorumluluk boyutunu genellikle öz-disiplin göstermeye, görev bilinciyle hareket etmeye ve başarıyı amaçlamaya yönelik olarak tanımlanmaktadır. Kişiliğin bu boyutunda birey genellikle bağımsızsa, kolayca dikkati dağılıyorsa, bir işin son teslim gününü kaçırıyorsa, bir işi erteliyorsa, bir işi yarıda bırakıyorsa ya da görevlerinde başarısız oluyorsa kısmen düşük seviyede bilinçli olarak değerlendirilebilmektedir. Öte yandan, birey, bağımlıysa, organize ve odaklanmışsa, bir işin son teslim tarihine

uygun şekilde davranıyorsa, planlarını ve görevlerini tamamlıyorsa ve yeterliliğini geliştirmeye çalışıyorsa son derece yüksek seviyede bilinçli olarak düşünölmektedir.

Burger'a (2006) göre ise sorumluluk; başarı, düzen, etkili ve planlı olma, sorumluluk taşıma, mükemmel olmaya çalışma ve çok gayretli olma gibi özellikleri içermektedir. Bu faktör kimi araştırmacılar tarafından başarıma arzusu olarak kabul göröülürken, kimileri tarafından ise kendini iyi düzenleyebilen, devamlı temkinli olan ve öz-disiplinli bireyler olarak kabul görölmektedir. Bu özellik bireyin denetim ve disiplin seviyesini göstermektedir. Kişilerin, hayatlarında sorumluluk sahibi olduğunu, bağımlı, özenli, kuralları olan, başarıma duygusu yoğun ve kararlı bireyler olduklarını açıklamaktadır. Bu kişilerin ister kendi başlarına isterse de hiyerarşiye özgü bir oluşum içerisinde her çeşit vazifede başarılı olma ihtimalleri oldukça yüksektir. Sorumluluk bilinci düşük olan bireyler ise gerekli ilgiyi veremez, ilgisi çabuk dağılır, güvenilmesi zordur ve amaçlarına ulaşma konusunda gevşektirler.

2.1.3.4. Duygusal Denge

Duygusal denge; duygusal denge derecesi, anksiyete, kendinden emin olmama, kötümserlik ve içe kapanıklık şekliyle tanımlanabilmektedir (Thoms vd., 1996: 352). Nevrotiklik olarak da isimlendirilmektedir. Bu özellik kişinin stresle baş edebilme kabiliyetiyle ilgilidir. Bu özelliği yüksek olan kişiler dingin, kendine güveni olan, sabreden ve strese yönelik toleranslı kişilerdir (Robbins ve Judge, 2007: 110). Düşük duygusal dengeye sahip olanlar yani nevroitikler ise öfkeli, kötümser, kendine inanmayan ve kendisine kötü davrananlardır. Duygusal problemleri vardır ve hislerinde aşırı farklılaşma sergilerler (Burger, 2006: 255).

Mete'ye (2006) göre nevroitikliğe eğilimi olanlarda sürekli yorgunluk, baş ağrısı, uyku bozukluğu, görme zorluğu, yemek yememe gibi şikâyetler görölmektedir. Bu boyuttaki insanlar duygusal dengesizliklerini çoğunlukla fiziki şekillerde gösterirler. Bunun yanı sıra nevroitik bireyler, kendilerini olduğu şekliyle kabullenemezler, mükemmel olmak isterler, eleştiriye kapalıdırlar. Nevrotikliğe meyilli olma puanı yüksek ise bu çeşit belirtiler az demektir; düşük ise belirtilerin çok olduğunu belirtmektedir. Bu boyut genel olarak kaygılı, güven sorunu olan, korumacı ve huzursuz olma durumlarını açıklamaktadır. Bireyin bu özelliklere sahip olması iş ve aile hayatında pek çok çatışma durumunda kalmasına sebep

olabilmektedir ve bunun sonucu olarak da daha yoğun stres hissetmeleri olasıdır. Bu boyutun içerdiği özellikler arasında bireyin asabiyeti, kendine güvenip güvenmemesi, evhamlı olması, utangaç ve kaygılı olması gibi özellikler vardır. Olumsuz hislere genel olarak meyilli olan ya da psikolojik problemlere karşı hassasiyet duyan insanlar bu boyuttadır. Düşük seviyede asabiyet ya da yüksek derecede duygusal tutarlılık gösterenler dingin, kendine güvenen ve çoğunlukla kontrol sahibi kişilerdir.

2.1.3.5. Deneyime Açıklık

Modelin beşinci faktörü araştırmacıların görüşlerinin en uyuşmadığı faktördür. Dolayısıyla kimi araştırmacı tarafından zekâ, kimileri tarafından kültür ya da deneyime açıklık şekliyle isimlendirilmiştir (Karaçam, 2012: 23). Analitik, kompleks, merak duyan, özgür, yenilikçi, özgün, hayal kuran, ilgi alanları geniş, farklılıktan hoşlanan gibi sıfatlar bu boyutun betimleyici özelliklerindedir. Bu boyutun açıklık kısmıyla alakalı yanları ise kreatif, merak duyan, açık fikirli ve sanatsal yönü olmaktadır (Thoms vd., 1996: 353).

Deneyime açıklık özelliğine sahip olanlar zekâ sahibi, merak duygusu olan, sıradan olmayan, özgün ve özgür düşünceleri olan kişilerdir. Bunun aksine deneyime açık olmayan kişiler ise alışılmışın dışında olmayan ve bildiği kadarıyla mutluluk duyan ve geleneklerine bağlı insanlardır (Robbins ve Judge, 2007: 110).

2.1.4. Kişilik ve Yabancı Dil İlişkisi

Kişilik ile yabancı dil ya da akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılmış pek çok araştırma vardır (Busato vd., 1999; Judge vd., 1999; Paunonen ve Ashton, 2001; Gilles ve Bailleux, 2001; Duff vd., 2004; O'Connor ve Paunonen, 2007; Komarraju vd., 2009; Furnham vd., 2009; Hakimi vd., 2011; Sığı ve Gürbüz, 2011; Kappe ve Flier, 2012; Nye vd., 2013; Smidt, 2015; Bahçekapılı ve Karaman, 2015; Alkış, 2015). Örneğin, Busato vd.'nin (1999) 409 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerden ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler sonucunda Beş Faktör Kuramının sorumluluk boyutu ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. Paunonen ve Ashton (2001) akademik başarının, Beş Faktör Kuramına göre yordayıcılarını inceledikleri araştırmalarında bir grup üniversite öğrencisiyle çalışmış ve elde ettikleri sonuçlara göre kişilik

özelliklerinden sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarının, akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir. Smidt (2015) Beş Faktör Kişilik özelliklerinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu daha yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2. KAYGI

2.2.1. Kaygı Tanımı

Kaygı başarıyı etkileyen önemli unsurlardan bir tanesidir. Araştırmacılar tarafından çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Örneğin Samimy ve Tabuse'ye (1992) göre kaygı; gerçekleşebilecek şeyler hakkında huzursuz ya da telaşlı olma, muhtemel bir gelecek olay için endişeli olma durumudur. Spielberger (1983) ise kaygıyı otonom sinir sisteminin uyarılmasına bağlı olarak öznel bir gerilim, endişe, gerginlik ve telaş olarak tanımlamaktadır. May'in (1977) tanımında ise kaygı; kişilik açısından varoluş için mühim görülen kimi değerlere karşı tehdit oluşturan bir öge olarak algılanan şeye duygusal bir yanıt şekliyle ortaya çıkmaktadır.

2.2.2. Kaygı Türleri

Araştırmacılar kaygıyı birçok açıdan ele almış ve sonucunda pek çok kaygı türü belirlemiştir. Bunlar arasında genel olarak kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı türleri öne çıkan kaygı türlerindedir.

Kolaylaştırıcı kaygı için Scovel (1978) biraz kaygının daha iyi bir performans göstermede yardımcı olabileceğini söylemektedir. Kaygı, öğreneni alarma geçirir ve onun daha dikkatli olmasına yardım edebilir. Kaygının kolaylaştırıcı olması için sınıf içerisinde yapılması istenen görevlerin ve etkinliklerin, öğreneni daha çok şey öğrenmesi ve daha çok çalışması için güdülemesi gerekmektedir. Bu görevlerin üstesinden gelebilen öğrenen, daha çok şey başarmak için çaba gösterecektir (Genç, 2009: 1081). Scovel'e (1991) göre ise kolaylaştırıcı kaygı, öğrenciyi yeni öğrenmelerle uğraşma, onları başarmaya yönlendirmektedir.

Engelleyici kaygı ise kaygının çok fazla olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Performans düşüklüğüne sebep olmaktadır. Öğrenenin uğraşları sınıf içi çalışmaları başarmada eksik kalıyorsa engelleyici kaygı halini almaktadır.

Yükselen kaygı seviyesi de öğrencinin bunalıma girmesine, derslerden soğumasına ya da derslerden tümüyle kaçmasına neden olabilmektedir (Genç, 2009: 1081). Kısacası bu kaygı türü yeni öğrenmelerde öğrenenin kaçınma davranışını kazanmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla öğrenene verilen görev basitse kaygı kolaylaştırıcı olmaktadır; zor ise kaygı öğreneni olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Scovel'e (1991) göre normal bir kişide bu iki tür kaygı da vardır ve kişiyi öğrenme sürecinde yeni bilgilere karşı güdülemektedir.

Diğer önemli kaygı türleri ise durumluk ve sürekli kaygı türleridir.

Durumluk kaygısı; kişinin rastgele bir olaya mahsus kaygı duyması olarak tanımlanabilmektedir. Tehlike verici durumlarda ortaya çıkmaktadır ve kalıcı değildir. Koşulların değişmesi durumunda kaygı seviyesi de değişiklik göstermektedir. Sınav kaygısı, yabancı dil kaygısı gibi kaygılar durumluk kaygıya örnek olarak verilebilir (Genç, 2009: 32). Brown'a (1994) göre bu kaygı türü belirli bir durumdan önce belirli bir zamanda ortaya çıkmaktadır.

Sürekli kaygı belirli bir olaydan ya da durumdan kaynaklanmamaktadır, kişinin devamlı bir kaygı içerisinde bulunduğunu ifade etmektedir. Duygusal bir gerilme durumudur. Hareketlerde fiziki belirtiler de gösterebilmektedir. Tedaviye ihtiyaç duyulan bir kişilik özelliği olarak da ifade edilmektedir (Batumlu ve Erden, 2007: 25).

Spielberger'e (1983) göre bu tip kaygı kişinin herhangi bir durumda kaygılı olmasıdır ve bu, bireyin değişmez kişilik özelliğidir. Kişinin sürekli kaygı seviyesi yüksekse birçok durumu kendine tehdit olarak algılayabilir. Bu seviye düşerse, sakinleşir ve rahatlar. Bu insanlar yani çoğunlukla kaygılı olanlar, genellikle durumluk kaygısını da arttırmaktadır (Occhipinti, 2009: 14).

Bu türlerin dışında yabancı dil öğrenme kaygısından da bahsedilebilmektedir. Scovel'e (1978) göre yabancı dil öğrenme kaygısı; dil öğrenmede endişe ve belirsiz bir korku durumu olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrenme sürecindeki en önemli duyuşsal değişkenin kaygı olduğunu ortaya koymaktadır. Mak'e (2011) göre ise dil öğrenme kaygısı öğrenme sürecinde olası en yaygın engeldir.

2.2.3. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenimi zorlu ve karışık bir süreçtir. Bu süreç, birçok konuyla alakalı olduğundan daha kompleks bir hal almaktadır. Örneğin; bu sıkıntıların nedenleri arasında öğrencinin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özellikleri de önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla çoğu öğrenci dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi ana becerileri öğrenirken sıkıntı yaşamaktadır. Bunların sonucunda da öğrenci öğrenememe kaygısı yaşamaktadır.

Gardner ve MacIntyre (1992) yabancı dil kaygısını dil öğrenmede, öğrenenin diğer bireysel farklılıklarının yanı sıra duyuşsal bir faktör olarak tanımlamaktadır ve yabancı dil araştırmalarında kısmen yeni ve gelişmekte olan bir alan olarak düşünülmektedir.

Öğrenciler yabancı dil öğrenimiyle genel olarak sınıf ortamlarında karşılaştıklarından dolayı daha çok kaygı hissetmektedir. Öğrenmekte oldukları dilin sesletim veya gramer oluşumlarına yabancı olduklarından bu tür atmosferlerde sıkıntı yaşayabilmektedir. Öğrenciler bu ortamların rahat ve güven verici olmadığını hissedseler, öğrenmede psikolojik engeller oluşmaktadır ve kaygı seviyeleri belirli bir düzeyin üzerine çıkmaktadır. Bu durum dil öğrenme sürecinde epey mühim bir pürüz oluşturmaktadır (Littlewood, 1984: 58-59).

Yabancı dil öğrenirken meydana gelen yabancı dil kaygısının durumsal kaygı çeşidi olduğu pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Horwitz vd. (1986) göre bu kaygının başka kaygı çeşitlerinden tamamıyla ayrı bir kaygı çeşidi olduğu ve yabancı dil öğrenenlerin üçte birinin bu kaygıyı hissettiği ileri sürülmektedir. Yabancı dil kaygısı tanımında da kişinin hayatının farklı alanlarındaki endişelerinin yansımından ayrı olarak, kişinin dil öğrenimine karşı kişisel algılayışlarının, inanışlarının, hislerinin ve davranışlarının tümünü kapsadığı açıklanmaktadır. Oxford'a (1999) göre ise öğrenciler sınıf ortamlarında yabancı dili kullanmak – örneğin konuşmak gibi – zorunda olduğunda durumsal kaygı hissetmektedir. Bu kaygı, dil yeterlikleri ve seviyeleri yükseldikçe ortadan kalkmaktadır. Ancak kimi öğrenciler için bu endişe durumu sürekli kaygı olarak hüküm sürmektedir ve asla kaybolmamaktadır. Hissedilen endişe sürekli bir şekilde dönüşmeye başlarsa, bu durum dil öğrenme verimini negatif yönde etkilemektedir.

2.2.4. Yabancı Dil Kaygısının Muhtemel Nedenleri

Yabancı dil kaygısı için birçok neden ileri sürülebilir. Örneğin Young'a (1991) göre dil kaygısının temel altı nedeni vardır. Bunlar; kişisel ve kişilerarası kaygı, öğrenenin dil öğrenmeyle ilgili inançları, öğretmenin dil öğretimiyle ilgili inançları, öğretmen – öğrenen etkileşimi, sınıf uygulamaları ve dil değerlendirmeleridir. Horwitz vd. (1986) bakış açısına göre ise dil kaygısının temel nedenleri iletişim korkusu, olumsuz değerlendirme korkusu ve sınav kaygısıdır.

İletişim korkusu bir çeşit mahcubiyet duygusudur. Başkalarıyla iletişime geçerken hissedilir, kendini korku ya da endişe ile ortaya çıkmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusu yabancı dil öğreniminde negatif yönde değerlendirileceğini düşündüğü durumlarda meydana gelmektedir. Kişi değerlendirilmenin olumsuz olacağını tahmin ettiğinden dolayı bu tür değerlendirilme durumlarından kaçınır. Sınav kaygısı ise başarısız olma endişesi sonucu meydana gelen bir çeşit başaramama kaygısı şeklinde tanımlanabilir. Sınav kaygısı yaşayanlar genellikle gerçekçi olmayan hedefler koyar ve onlar için kabul edilebilir tek performans mükemmel olandır. Bu öğrenciler hatırı sayılır derecede zorluk çekerler, en zeki ve istekli öğrenciler bile hata yaparlar. Örneğin sözlü sınavlar, hassas öğrencilerde, hem sınav hem de iletişim kaygısına neden olabilmektedir (Horwitz vd., 1986).

Bunların dışında ailelerin çocuklarını yetiştirme şekli, eğitim sistemi, dil becerilerindeki yetkinlik, güdülenme, öğrenme stilleri gibi etmenler de dil öğrenimini olumsuz etkileyebilmekte ve kaygıya yol açabilmektedir.

2.2.4.1. Öğrenen Özellikleri

Yabancı dil kaygısına neden olan öğrenen özellikleri arasında düşük özsaygı, rekabetçilik, kendiliğinden algılanan düşük yetenek düzeyi, iletişim korkusu, akranlarla grup üyeliği eksikliği, kişilik özellikleri ve dil öğrenme hakkındaki görüşler gibi ve daha pek çok duyuşsal özellik sayılabilir.

Bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisini ve birbirini nasıl etkilediğini anlamak zordur. Örneğin; MacIntyre ve Charos'a (1996) göre, içedönüklük – dışadönüklük özellikleri kaygı ile ilişkilendirilebilir. İçedönükler genellikle grup çalışmalarından ziyade bireysel çalışmaları tercih ettiklerinden dolayı, iletişim odaklı

bir sınıf ortamında kaldıklarında çabucak kaygı duyabilmektedir. Dışadönükler için ise bu durumun aksi söz konudur. Her zaman tek başlarına çalışmaları istenirse, kaygı hissedebilmektedir (Zheng, 2008: 3).

Yapılan çalışmalar dil kaygısının, öğrenenlerin mükemmeliyetçilik özelliğinden de kaynaklanabileceğini ortaya çıkarmıştır. Kaygı hisseden kişiler mükemmeliyetçi kişilerin hareketlerine benzer davranışlar sergilemektedir. Bu benzerliklerin, dil öğrenmeyi istenmeyen bir duruma sokma ihtimali vardır. Ayrıca kaygılı kişiler başarılarından kolayca memnun olmamaktadır. Küçük başarılarını bile kutlamaya eğilimli olan kaygı duymayan kişilere oranla, yaptıkları hatalarla ilgili daha yüksek düzeyde endişe duymaktadır (Gregersen ve Horwitz, 2002).

Horwitz vd. (1986) göre yabancı dil öğrenmede kaygıya en çok neden olan becerinin hedef dilde konuşma becerisi olduğu ileri sürülmektedir. Bunun bir nedeni kişinin, yabancı dilde kendini bulamaması, o dile ait olmadığını hissetmesidir. Bu durum da doğal olarak kaygıyı tetiklemektedir. Kendini bilen, kendinin farkında olan öğrenenler; insanların, onları kendi algıladıklarından farklı bir şekilde algılayabileceklerini düşünebilmektedir ve bunun sonucu olarak da kaygı yaşamaktadır. Ur'a (1996) göre ise öğrenenin tutukluğu, çekingen olması, olumsuz değerlendirilme korkusu, söyleyecek bir şey bulamaması da bu problemin sebepleri arasında sayılabilmektedir.

2.2.4.2. Öğretmen Etkisi

Yabancı dil öğrenmede öğretmenin de etkisi büyüktür. Yapılan çalışmalarda öğrencilere göre olumlu özsaygı, enerjiklik, istekliliğin ve öğrencilerine gösterdikleri olumlu tepkilerin, takdirlerin bir öğretilerde bulunması gereken en önemli özellikler olduğu görülmüştür (Feldman, 1986: 146).

Araştırmacılara göre öğretmenin hataları düzeltme yöntemleri ve öğrenciyle etkileşim şekli öğrencinin kaygısını arttırabilecek özelliklerdendir. Dolayısıyla pedagojik açıdan ders planlamalarının öğrencilerin duygusal durumlarına uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin rahat hissedebileceği güvenli ve samimi bir sınıf atmosfer oluşturmalıdır. Dil öğrenme hata yapmaya elverişlidir ve öğretmenler bunun farkına varmalı ve hataları başarısızlık göstergesi olarak algılamamalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, puanlayıcı

özellikleri yerine kendilerini bir kolaylaştırıcı olarak görmeleri gerekmektedir ve dil sınıfını sınav ya da rekabetçi bir ortama dönüştürmemelidir. Bunun aksine, öğrenmenin kolayca gerçekleşebileceği yardımcı/destekleyici bir ortam yaratmalıdır (Zheng, 2008: 6).

Palacios (1998) çalışmasında öğretmen desteğinin olmaması, anlayışsız kişilik özellikleri, her bir öğrenciye ayıracak zaman olmaması, iltimas, sınıfın öğrencileri, öğretmenin beklentilerini karşılamak üzere gerekli materyallerle desteklememesi duygusu, öğretmen tarafından yargılanacağı duygusu ve öğretmeni etkileme isteği gibi faktörler de kaygıyı önemli ölçüde etkilediğini saptamıştır.

Yabancı dil becerilerinden örneğin konuşma becerisinde, öğretmen müdahalesi ya da müdahalesizliği de sorun teşkil edebilmektedir. Öğretmenin, yanlışları düzeltmek için öğrencinin konuşmasını bölmesi ya da sabırsızlığından dolayı öğrencinin suskun kalmasına izin vermemesi de öğrencinin kaygı duymasına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrenci konuşma etkinliklerine katılmak istemeyebilir ya da kısa bir süre içerisinde onu konuşmaya zorlayan öğretmeni karşısında endişeli bir hal alabilmektedir (Güney, 2010: 37). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinden sınıf önünde konuşmalarını istemeden önce, onlara hazırlanmaları için yeterli süre vermeleri gerekmektedir (Mak, 2011: 212).

Atabek'e (2006) göre öğretmenlerin her şeyi kendi isteklerine düzenlemeleri öğrencileri rahatsız etmektedir. Böyle bir sınıfta öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini önemsiz ve değersiz hissetmekte ve kendi fikirlerinin öğretmenleri tarafından pek önemsenmediğini düşünmektedir.

Oxford'a (1999) göre ise öğrenme ve öğretme stilleri de potansiyel kaygı nedenlerindedir. Öğretmenin öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stili uyumlu değilse, "stil savaşları" kaygıyı tetikler.

2.2.4.3. Değerlendirilme Kaygısı

Dil sınavları yabancı dil kaygısına neden olabilecek faktörlerdendir. Young'a (1991) göre zor sınavlar, derste öğretilenlerle uyuşmayan sınavlar ve net olmayan ya da alışılmadık yönergeler öğrencinin kaygısının artmasına yol açmaktadır.

Tsiplakides ve Keramida'ya (2009) göre sınav korkusu, özellikle de sözlü sınavlar, kaygıya sebep olabilmektedir. Çünkü sınav hassasiyeti olan öğrenciler genellikle yabancı dil öğrenme sürecini, özellikle de konuşma becerileri aktivitelerini, iletişim ve dil gelişim fırsatı olmalarından çok sınav niteliğinde görmektedir. Sınav kaygısı, yabancı dildeki konsantrasyonu ve performansı olumsuz yönde etkileyebilmekte, öğrencilerin etkili bir şekilde çalışmalarını engelleyebilmekte ve yabancı dile olan ilgiyi azaltabilmektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmelerine yardımcı olmak adına, öğretmenlerin öğrencileri performansları esnasında sınavda gibi hissine sokmamaya çalışmaları gerekmektedir. Bu anlamda hata düzeltmenin de önemli bir yeri olmaktadır. Öğretmen ya da akranlar tarafından olumsuz değerlendirilme genellikle kaygıyla ilişkilendirilmektedir (Young, 1990: 550).

Palacios'a (1998) göre sözlü üretim yapılması isteği, herkesin gözü önüne çıkarılma hissi, sınıfın hızı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi öğeler kaygı üreten sınıf özellikleridir. Horwitz vd. (1986) göre öğrencilerin, örneğin konuşmalarının değerlendirileceğini bildiklerinde kaygı hissetmeleri de bir diğer problemdir. Bu problem yetişkinlerde de görülmektedir. Yetişkinler yabancı dilde dilbilimsel sistemi bilmediklerinden ve dolayısıyla yabancı dilde konuşurken söyleyecekleri şeyler konusunda bir belirsizlik yaşadıklarından, olumsuz değerlendirilmeyle ilgili kaygı duymaya eğilimlidirler. Ayrıca yabancı dil derslerinde değerlendirilmeden kaçamama, öğrencilerde kaygıya yol açmaktadır. Çünkü hala öğreniyor oldukları bir dilin yeterlilik sınavına tabi tutulmaktadırlar.

Thompson'a (1997) göre olumsuz değerlendirilme korkusu olan öğrenciler sessiz kalır ve çoğu zaman geri çekilir ve genellikle sınıf içi dil aktivitelerine katılmazlar. Hatalarını, dil öğrenmenin doğal bir parçası olarak değil imajlarına bir tehdit ve olumsuz değerlendirilme kaynağı olarak görmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerine olumsuz değerlendirilme korkularıyla başa çıkabilmelerine yardımcı olmak adına, olumlu yorumlar (öğrenciyi övme, takdir etme vb) gibi olumlu pekiştiriciler vermelidir. Yalnız dikkat etmek gerekmektedir ki küçük başarılarında bile sınıf önünde öğrenciyi övmenin olumsuz bir etkisi de vardır; öğrenciler, öğretmenin onların yeteneklerine inanmadığının bir göstergesi olarak düşünebilmektedir.

2.3. MOTİVASYON

2.3.1. Motivasyon Tanımı

Motivasyon öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden bir tanesidir. Birçok araştırmaya konu olmuştur ve dolayısıyla birçok tanımı yapılmıştır. Örneğin; Eggeb ve Kauchak'a (2007) göre motivasyon bir amaca yönelik davranışı canlandıran, ayakta tutan ve yöneten bir güç olarak tanımlanırken, Franken (1994) uyarılma, davranışı yönlendirme ve davranışı sürdürmede sabır gösterme olarak tanımlamaktadır. Maslow'a (1970) göre ise motivasyon, nihai amacın sadece ihtiyaçlar hiyerarşisinden geçerek mümkün olduğu bir yapıdır. Bu ihtiyaçların üçü topluma, aidiyete ve sosyal statüye iyice dayanmaktadır. Motivasyonu önce temel fiziksel ihtiyaçların karşılanmasına; sonra topluma, güvenlik, kimlik ve özsaygı ve son olarak da öz-yapabilirliğe bağlı olarak görmektedir.

Keller'e (1983) göre motivasyonun kişilerin kararlarına, ulaşacakları amaç ya da kaçınacakları seçimlerine ve bu konuda sarf edecekleri çaba miktarına önemli etkisi bulunmaktadır.

Motivasyonla ilgili diğer tanımlara bakmak gerekirse zihinsel, davranışsal ve duygusal etkenler motivasyon olarak tanımlanabilmektedir. Bu etkenler bireyin eğitime olan bağlılığını belirlemektedir (Tucker vd., 2002). Deci ve Ryan (2008) motivasyonun genel olarak bireyi davranışa, düşünmeye ve ilerletmeye sevk eden bir kuvvet olduğunu ileri sürmektedir. Clark ve Schroth (2010) ise akademik motivasyon tanımını ortaya atmış ve bireyin okul yaşantısını sürdürebilmesini ve amaçladığı bir başarıyı elde etmesini etkileme gücü olarak tanımlamıştır.

2.3.2. Motivasyonun Önemi

Motivasyon öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir. Gerekli öğrenme materyalleri ya da çevresi hazır bulunsa bile veya öğretmen çok donanımlı olsa bile öğrenci motive değilse, başarılı sonuçlar elde etmek zor olmaktadır (Gökdemir, 2014: 5).

Motivasyonun dil öğrenme sürecini çeşitli şekillerde etkilediği bilinmektedir. Omrold'a (2006) göre, örneğin, öğrencilerin seçimlerinde, tercihlerinde ve davranışlarında motivasyonun etkisi bulunmaktadır ve öğrencilere, kendileri adına

hedefler belirlemelerini sağlamakta ve de onlara bu hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgili oldukları etkinliklerde harcayacakları enerjilerinin artmasını da sağlamaktadır. Motive olmuş öğrenciler muhtemelen bilgiye daha fazla ilgi gösterecektir; ilgi konuyu iyice öğrenebilmek için önemlidir. Öğrenciler akademik anlamda başarılı olduklarında, kendileriyle gurur duyacak ve buldukları durum onlara daha anlamlı gelecektir. Başarılı olmak aynı zamanda kabul edilmek ve arkadaşları tarafından saygı gösterilmekle sonuçlanacaktır. Öğrenmeye ve sınıf içi etkinliklere katılmaya motive olmuş öğrenciler, çoğunlukla başarıya eğilimlidir. Diğer bir deyişle, motivasyon, öğrencilerin performanslarının gelişimine yardımcı olmaktadır.

Çoğu motivasyon kuramcısı, motivasyonun, tüm öğrenilmiş cevapların performansı ile ilgili olduğunu varsaymaktadır. Yani öğrenilmiş bir davranış, harekete geçirilmeden ortaya çıkmamaktadır. Psikologlar arasındaki başlıca soru; motivasyonun davranışta, birincil mi yoksa ikincil mi etkisinin olduğudur (Emeksiz, 2006: 55-56).

Motivasyon başarı ve öğrenme için gerekli bir durumdur. Motive olan öğrenciler derslerine çok zaman harcamakta ve büyük ihtimalle eğitimlerini tamamlamaktadır, mücadele ve rekabet göstermektedir, fakat motive olmamış öğrenciler ise okulu sevmeme, uzaklaşma ve herhangi bir etkinliğe katılmama ya da bırakma eğiliminde bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin motive olmasını sağlamak, onların faaliyetlere katılmasına katkıda bulunmak çok önemlidir. Bu nedenle öğrenciler bu konuda etkileyecek unsurları belirlemek ve olası önlemleri almak öğrenme süreçlerinin daha verimli olmasını sağlamakta ve dolayısıyla öğrencilerin başarılı olmasına katkısı açısından çok önemlidir (akt. Karataş ve Erden, 2012: 984).

2.3.3. Motivasyon Türleri

Bu araştırmada motivasyon türleri genel olarak “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olarak iki boyutta ele alınmaktadır.

2.3.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin bir doyum elde etmedeki başarıma isteğidir (Ercan, 2003: 108). Bir kişinin içten motive olması demek bir eylemle uğraşmasının, kendi isteği, kendi kararı veya çevresel kontrolden bağımsız olarak algılamasıdır (Deci ve Ryan, 2008: 15). Yani kişinin kendinden dolayı oluşan gereksinimlerinin ortaya çıkardığı güdülenmedir. Bunun nedeni merak, alaka, ilerleme ve rekabet faktörleri olabilir. Bu tür güdülenmede, eylemin kendisi ödüllendirildiği için cezaya gerek duyulmaz. Öğrenciler gereksinimlerinin giderileceğini anladıklarında öğrenmeye içten olarak güdülenecektir. Öğrenciyi bir sorunla baş başa bırakmak, öğrenci için motive edici olacaktır. Bu tip koşullarda bir sorunun çözümünü kendi başına bulma şansı olacaktır. Etkinliklerin öğrenci gereksinimlerine uygun hedeflere erişmelerini destekleyecek şekilde ayarlanması, öğrencilerin öğrenmeye içten güdülenerek katılmasını sağlayabilir (Öncü, 2004: 175).

İçsel güdülenme kişinin kendi arzusuyla davranması ve çalışmasıdır. Örneğin; öğrencinin ders esnasında öğrenmek adına soru sorması, derste aktif olması. İçsel motive olan öğrencinin düşüncesine göre çalışmak ve öğrenmek için sarf edilen emek, bu çabaya değerlidir ve bu yüzden çalışır. Fakat dışsal ve içsel motivasyon zaman geçtikçe veya farklı şartlarda değişebilmektedir. Öğrenci kimi derslerde sadece güzel not almak için çalışırken, kimi derslerde ise sevdiği için içsel olarak güdülenebilmektedir (Yüksel, 2004: 105-107).

İçsel motivasyon genellikle bir etkinlikle ilgilenmesi, o etkinlikte ısrarcı olması konusundaki gönüllülüğü ile ya da etkinlikten ne kadar hoşlandıklarına veya etkinliğe olan ilgilerine göre ölçülmektedir (Stipek, 2002: 134).

Öğrencinin motive olmasında, öğrencinin ders içeriğine yönelik reaksiyonu, öğretmenin ders içeriğiyle alakalı konuşmasından daha önemlidir. Dolayısıyla öğretmen dersleri için öğrenciyi içsel motive edebilecek araçlar geliştirebilmez. Bu araçlara örnek vermek gerekirse; güvenlik, yenilik, uygulama, tamamlama, sezinleme, karşı koyma, rekabet, sürpriz, özdeşleşme ve geri bildirim (Çelik, 2003: 147-152).

2.3.3.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bir etkinliğin, ayırt edilebilir sonuçlar elde edebilmek üzere, ne zaman yapıldığıyla ilgili bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2000: 60). Yani bireylerin davranışı için gereken uyarıcı geldiği zaman ya da davranışı kişi yerine çevresi başlatıyorsa, bu dışsal motivasyondur. Başka bir deyişle kişilerin içsel tatminden çok dışsal sonuçların kimi türlerini deneyimlemek üzere davranışta bulunmaları dışsal motivasyondur (Deci ve Ryan, 2008: 15).

Bir dil dersinde, dışsal baskılar; başarılması gereken belirli standartlaştırılmış sınavlar ve kurum tarafından konulmuş yabancı dil gerekliliklerinde çokça gösterilmektedir (Brown, 2007: 181). Bu tür motivasyonda, güdülenmeyi arttıran uyarıcı çevreden verilmektedir. Öğrenenin düşük puanlar almaktan ve başarısız olmaktan kaçınmak üzere ders çalışması buna örnek olarak gösterilebilir (Yüksel, 2004: 105-107).

Gordon'a (2003) göre okullardaki not sistemi öğrencileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yani öğrenciler öğrenmenin kazandıracığı tatmin yerine, not için çalışmak gibi dış ödülleri elde etmek üzere çalışır. Puan, övgü, kimi imtiyazlar gibi ödüllendirmelerle öğrencileri güdülemek ve onları bu doğrultuda etkilemek, içsel motivasyonlarını olumsuz etkilerken aynı zamanda aktivitelerden vazgeçmelerine sebep olur. Araştırmalar sonucu görülmüştür ki içsel olarak güdülenen öğrenciler, dışsal olarak güdülenenlerden daha yüksek başarıya ulaşmaktadır (Yüksel, 2004: 108).

2.3.4. Motivasyon Teorileri

Motivasyonu açıklayan birçok teori vardır. Genel olarak bakıldığında davranışsal, bilişsel, hümanistlik ve özerklik teorileri motivasyonu açıklamaktadır.

2.3.4.1. Davranışsal Teori

Davranışsal öğrenme teorisindeki temel teorik yaklaşımların her biri, motivasyonda önemli bir faktör önermektedir. Klasik koşullanma, ilgili uyarıcıya verilen biyolojik tepkilerin davranışı harekete geçirdiğini ve yönettiğini ifade etmektedir. Edimsel koşullanma, esas faktörün sonuçlar olduğunu belirtmektedir. Pekiştireçler davranışı arttırmada teşvik sağlamakta; cezalar ise davranışta azalma

sonucu doğuran caydırıcı faktörler sağlamaktadır (Emeksiz, 2006: 61-62). Bu teorinin temsilcileri de koşullanma süreçlerinin önemli olduğunu altını çizmekte, öğrenilmiş davranışın motive edici özellikte olduğunu vurgulamaktadır (Sardoğan, 2004: 100).

Bu teoriye göre öğrenme büyük oranda dış unsurlara bağlıdır, dolayısıyla motivasyon oluşumu için de dış faktörler önemlidir. Öğrencilerin yüksek not, yıldız, güzel sözler vb gibi dışsal pekiştiricilerle motive edilmesi önerilmektedir (Selçuk, 2001: 212).

Davranış pekiştiriliyorsa, o davranış tekrar edilmektedir. Rastgele iki tepkiden, yapılma ihtimali yüksek olan yapılma ihtimali düşük olan tepkiyi güçlendirmektedir. Bu koşullarda öğretmenler sık görülmeyen davranışı, sıkça karşılaşılan davranışın önüne yerleştirmeleri gerekmektedir (Yüksel, 2004: 12).

2.3.4.2. Bilişsel Teori

Bu teori davranışsal teoriye zıt fikirler barındırmaktadır. Davranışçı teoride dış faktörler önemli görülmekte iken bu teoride içsel faktörler daha önemli görülmektedir. Kişiler dışsal uyaranlardan çok, bu uyaranları yorumlama şekillerine göre tepki vermektedir. Bu teori bireysel farklılıklara önem vermektedir ve dolayısıyla eğitimcilerin; öğrencinin çalışmaya dönük düşüncelerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır (Akbaba, 2006: 355).

Bilişsel teoriye göre motivasyon, bireylerin bilinçli olmaları ve aynı uyarıcının farklı bireylerde – farklı düşüncelerinden dolayı – farklı tepkilerle sonuçlanacağı anlayışının bir sonucudur (İçmez, 2009: 125). Motivasyonun önemli faktörlerinin; öğrencilerin öğrenme isteği, dönüt alma, çabalama, hedefe ulaşma ve başarıya gereksinimi gibi içsel nitelikleri olduğunu savunmaktadır (Akbaba, 2006: 355).

Motivasyon konusunda bilişsel yaklaşımlar dil öğrenme için farklı güdülerin farklı bireyler için olan görevlerde ısrarla nasıl sonuçlandığını anlamada değer kazanmıştır. Bu bakış açısı yabancı dil bağlamlarında daha fazla öneme sahiptir (Stipek, 2002: 40-41).

2.3.4.3. Hümanistik Teori

Hümanistik teori, bireyi duygusal, zihinsel ve sosyal etkenler içerisinde bir bütün olarak incelemekte; bu etkenlerin öğrenmeyi ve motivasyonu nasıl etkilemekte olduğuyla ilgilenmektedir. Bu teori insanların algıları ve içten gelen gereksinimleriyle ilgilenmektedir. Kişinin motive olmasının esasında ihtiyaç duymaları yatmaktadır. Bu teoride üzerinde durulan bir nokta da sağlıklı bireylerin güvenlik, aidiyet, sevgi, saygı ve özsaygı ihtiyaçlarını karşılamaya ve kendini gerçekleştirmeye motive olduklarıdır. Motive olmada koşulsuz kabul, empati, etkin dinleme, şeffaflık gibi tutumların eğitimcilerce gösterilmesi önemlidir. Buna göre her öğrenci motive olmuştur. Bu sebeple, eğitimciler bahsedilen tutumları göstermesi, dışarıdan öğrencinin güdülenmesi açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca bu teoriye göre eğitim, öğrenci odaklı olmalıdır (Akbaba, 2006: 356).

2.3.4.4. Öz-belirleme Teorisi (Self - Determination)

Öz-belirleme teorisi, Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya konulmuş ve farklı öz-belirleme derecelerini yansıtan farklı motivasyon türleri olduğu ileri sürülmüştür (Guay, Mageau ve Vallerand, 2003: 993).

Öz-belirleme, davranışların dış faktörlerden ziyade (toplum normları, grup baskısı vb.), kişinin kendi bireysel inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirlenmesi, kararlarını kendi başına vermesi anlamına gelmektedir (Budak, 2000).

Deci ve Ryan'a (2000) göre öz-belirleme kuramının amacı, bireylerin, grupların, toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan şartları belirlemek ve büyüme, bütünleşme, iyi olma sürecinde etkili olan unsurları açık bir şekilde tanımlamaktır.

Öz-belirleme teorisine göre motivasyonu anlamak için ilk olarak yeterlik, özerklik ve sosyal ilişki için psikolojik gereksinimlerin hesaba katılması gerekir. Bu üç etken bireyin davranışlarını denetleyen esas faktörlerdir. Yeterlik; kişinin katıldığı etkinliklerde yeteneklerini kullanabilmesi ve geliştirebilmesidir. Özerklik; kişinin, seçimlerini dış faktörlerden bağımsız bir şekilde yapabilmesidir. Sosyal ilişki ise kişinin, etrafında değer verdiği kişilerle etkileşimi ve bunun gerçekleşmesi esnasında kendini, toplumun bir ögesi olarak hissetmesidir. Ayrıca bu gereksinimlere engeller

koyulması ile motivasyonun azalacağını, başarının düşeceğini ve psikolojik iyi olma durumunun negatif olarak etkileneceğinin altını çizmektedir (Deci ve Ryan, 2000: 227).

Deci ve Ryan'a (2000) göre bireye, çevresince yardımda bulunulsun ya da bulunulmasın, dünyaya geldiği andan başlayarak bireyin içsel bir uyarılma ve öğrenme arzusu vardır. Bu dürtü ya da içsel güdülenmenin yoğunluğu, kişinin ihtiyaçlarının karşılanması miktarına bağlı olarak meydana gelir. Bu demek oluyor ki içsel motivasyon için bu ihtiyaçların giderilmesi önemli bir önkoşuldur. Bu ihtiyaçlarla çevrenin karşılıklı etkilenmesi neticesinde üç tür motivasyon meydana gelmektedir: İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk. Daha sonraları dışsal motivasyon dört gruba ayrılmıştır: Dışsal motivasyon – düzen, dışsal motivasyon – kendini ispatlama, dışsal motivasyon – tanınma ve dışsal motivasyon – bütünleşme. Bu dört çeşitli seviye, özerklik derecesine göre değişiklik göstermektedir. Dışsal motivasyon – düzenden dışsal motivasyon – bütünleşmeye doğru motivasyon daha çok içselleşmektedir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda içsel motivasyon ise üç gruba ayrılmıştır: içsel motivasyon – bilme, içsel motivasyon – başarıma ve içsel motivasyon – hareket. Kişinin yeni şeyler öğrenirken tattığı duygu için bir etkinliğe katılma arzusuna içsel motivasyon – bilme; kişinin yeni şeyleri başarıırken aldığı doyum için bir etkinliğe katılma arzusuna içsel motivasyon – başarıma; kişinin hareket ederken yani davranış sergilerken aldığı doyum için bir etkinliğe katılma arzusuna ise içsel motivasyon – hareket denilmektedir (Vallerand vd., 1992: 1005-1006).

2.3.5. Motivasyon ve Yabancı Dil İlişkisi

Okullarda kimi öğrencilerin derslere, konuya veya problem durumlarında sonuç üretmede hevesli oldukları görülürken, kimi öğrencilerin de hevesiz oldukları ve problem durumda daha çok kaçınmayı tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu farka neden olan unsurların başında motivasyon gelmektedir (Akbaba, 2006: 343).

Öğrencilerin derse karşı tutumlarını etkileyen birçok unsur vardır. Bunların bazıları okul içi unsurlardır: Sınıf sorumluluğu, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin ders algısı gibi. Bunların yanı sıra okul yönetimi ve toplum da bu

unsurlar arasında sayılabilmektedir. Okul dışı faktörler olarak cinsiyet, yaş, geçmiş, öğrenmeye karşı olan ilgi eksikliği sayılabilmektedir (Chambers, 1999: 41).

Öğretmenlerin, motivasyonel ve tutumsal açılarından öğrenci üzerinde önemli etkileri vardır. Öğrencilerinin çekincelerinin ve önyargılarının farkında olmak zorundadır. Öğrencilerin öğretmen ve ders hakkında ne düşündükleri, başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir (Cook, 1994: 75).

Yeterli ölçüde motive olmamış öğrenci, öğrenmeye hazır değil anlamına gelmektedir. Öğrenciler genellikle ilgilendikleri ve meraklandıkları konuları daha çabuk öğrenmektedir (Çelik, 2003: 169). İyi motive olmuş öğrenciler öğrenmeye heveslidir ve öğrenmek için çabalarken; motivasyonu düşük olanlar öğrenmiş gibi yapmaya çalışmaktadır. Zekâ seviyeleri birbirine yakın olan öğrencilerden, motivasyonu yüksek olanlar daha çok başarı göstermektedir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı için başarılı olma gereksinimini hesaba katmaları gerekmektedir (Öncü, 2004: 179).

Birçok araştırmacı (Çolak, 2008; Aydın, 2010; Guay vd., 2010; Eymur ve Geban, 2011; Choi ve Kim, 2013; Khalaila, 2014; Taylor vd., 2014; Soufi vd., 2014; Domenico ve Fournier, 2015; Akpur, 2015) motivasyon ile İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde ettikleri sonuçlara göre motivasyon ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve motivasyonun başarıyı yordadığı ortaya çıkmıştır.

Karataş ve Erden'e (2012) göre de öğrencileri öğrenme faaliyetlerine katmak, çalışmalarını sağlamak ve güdülemek öğretmenlerin üstesinden gelmek zorunda oldukları en zor sorumluluklardan birisidir. Buna göre, öğrencilerin daha çok başarı göstermelerini sağlayabilmek amacıyla, öğrencilerin motive olmalarını etkileyen unsurlar belirlenerek gerek duyulan tedbirleri almak ve öğrenme ortamlarını daha üretken ve etkili hale getirmek büyük önem taşımaktadır.

2.4. ÖZ-YETERLİK

2.4.1. Öz-yeterlik Tanımı

Öz-yeterlik genel olarak bireyin belli bir davranışı başarıyla ortaya koyabileceğiyle ilgili kabiliyeti hakkındaki inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977: 192).

Bandura bu kavramı ilk defa 1977’de ortaya atmıştır. Buna göre bireyler pasif olarak öz denetimleri dışında meydana gelen olaylar aracılığıyla değil, birebir kendi davranışlarını düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini biçimlendirmektedirler. Kişinin erişmeyi arzuladığı hedefleri belirlemekte ve tecrübe edilen çevreyi kontrol altına almada öz-yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Bandura’ya (1977) göre öz-yeterlik inancı, öğrenme sürecinde önemli bir etkidir. Öz-yeterlik inancı düşük kimseler, davranıştan kaçmaya meyilli olurken, yüksek olan kimseler bir davranışa başlarken veya bir davranışı sürdürürken bu inancın destekleyici, kamçılayıcı bir özelliği olduğunun farkına varmaktadır. Öz-yeterlik, kişilerin önceden belirlenmiş kazanım seviyesine erişebilmeleri için gereken davranışları örgütleme ve devam ettirme becerileriyle alakalı düşüncelerdir.

Schunk’a (1990) göre öz-yeterlik, bir kişinin edindiği ve güç koşullarda kullanacağı duygusal performansını denetim altında tutabilme becerisidir. Sharp (2002) ise öz-yeterlik inancının; bireyin güdülenmesinin, huzurunun ve bireysel başarılarının tabanını meydana getirdiğinin altını çizmektedir. Zira birey, davranışlarının arzuladığı neticelere ulaşacağına inanmazsa, yaşamındaki zorluklara dayanabilme ve tepki vermede isteksiz olmaktadır.

Zimmerman’a (2000) göre ise öz-yeterlik inancı, kişinin performans durumundaki ayrıntılı farklılıklara bireysel olarak organize edilen öğrenme yöntemleriyle etkileşimine ve kişinin akademik başarılarına aracılıkta bulunmaya hassastır. Başka bir ifadeyle, performans farklılıkları, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı öz-yeterlik inancına etkide bulunmaktadır.

2.4.2. Öz-yeterlik Kaynakları

Schunk'a (1984) göre, öz yeterliğin, öğrencinin performanslarını sergilemesinde ve motivasyonunun artmasında önemli bir payı vardır. Kişinin görev tercihi, çabalaması, sabretmesi ve başarmasını etkilemektedir. Bu konuda bilgi kaynakları bireysel başarımlar, sembolik tecrübeler, sözel ikna, fiziki ve duygusal hallerdir.

Bandura (1986) ise bu kaynakları dört grupta toplamıştır: Doğrudan tecrübeler, sosyal modelden sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duyuşsal deneyimlerdir. Bu kaynakların her birinden kısaca bahsetmek gerekirse *doğrudan tecrübeler* öz yeterliğe en çok etkisi olan kaynaktır. Daha önce deneyimlenmiş başarı, öz yeterliğin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır; başarısızlık ise bu inancı zayıflatmaktadır. Deneyimlerden bireysel ve etkin bilgiler edinilmektedir. Kişi başarıya kolay bir şekilde sahip olmuşsa ve bu şekilde bir tecrübe edinmişse kolay sonuç almaya alışmış demektir ve dolayısıyla bir başaramama durumunda hemen cesaretleri kırılmaktadır. *Sosyal modelden sağlanan dolaylı yaşantılar* birey modeli gözlemlemektedir ve model ile kendisi arasında benzerlik kurmaktadır, dolayısıyla bu da öz-yeterlik inancının ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır. Bandura'ya (1995) göre birey, bu benzerlik oranında modelin olumlu ve olumsuz özelliklerinden etkilenmektedir. Yani bireyin model olarak gördüğü kişinin başarılı olduğunu görmesi, bireyin kendisinin de aynı yeterliğe sahip olabileceğine ve başarabileceğine inanmasını sağlamaktadır. *Sözel ikna*; bireyin başarıya erişmek için kendi gücüne inanması ve bu anlamda teşvik edilmesidir. *Duyuşsal deneyimler* bireyin bir aktiviteyi yaparken içinde buldukları psikolojik koşulları da öz-yeterlik inancına etkide bulunmaktadır. Psikolojik koşullar pozitif ise öz-yeterlik artmakta, negatif ise bu inanç azalmaktadır.

2.4.3. Öz-yeterliği Etkileyen Süreçler

Öz yeterliği etkileyen süreçler dört ana grupta toplanabilmektedir: Bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme süreçleri.

2.4.3.1. Bilişsel Süreçler

Kişiler bir hareketi sergilemeden önce, o hareketin muhtemel sonuçlarını, bu sonuçların hareketi ortaya koymaya değip değmeyeceğini daha önce düşünürler ve kafalarında bir senaryo ortaya çıkarırlar. Öz-yeterlik inancının yüksek olması durumunda birey kendisine pozitif yönde kılavuzluk yapar ve performansına destek olacak başarı görüntüleri oluşturur. Becerileri ile alakalı kuşkusu olan birey, başarısızlık görüntüsü sergiler ve doğru gitmeyen bazı şeyler üzerinde durur. Yani öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireyin belirlemiş olduğu hedeflerin de o derece yüksek olacağı ve bu hedeflere erişmek üzere sarf edeceği çabanın da o derece fazla olacağı anlamına gelmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek kimseler yüksek sesle düşünür, kendilerini güç koşullara alıştıırır ve başarılı sonuçlara bakarak kendilerine kılavuzluk yapar (Yanar, 2008: 15-16).

2.4.3.2. Motivasyonel Süreçler

Kişiler, gerçekleştirebildikleri şeyler konusunda kendilerini güdüler, amaç saptar ve plan oluşturur. Amaçlarına erişeceklerine inançları varsa motivasyonları yükselir. Nedensel koşullar, öz-yeterlik algılarını etkilemektedir. Nedensel bağlantılar, motivasyon, performans ve öz-yeterlik algıları arasındaki etkileşimi şekillendirmektedir. Bandura (1986) öz-yeterlik algılarının, kişilerin motivasyon düzeylerini belirlediğini ifade etmektedir.

2.4.3.3. Duyuşsal Süreçler

Kişiler stresli olduklarında ve güç koşullarla karşılaşacaklarını düşündüklerinde, verilen görevlerde başarılı olmaları güçleşmektedir. Öz-yeterlik inancı duygusal koşulları düzene koymaktadır. Bu inancı düşük olan kişiler riskleri taşıyamamakta; buna karşın, yüksek olanlar risklerin ve endişenin üstesinden gelebilmektedir. Güç koşullarla başa çıkma becerisi olan insanlar problemleri kolayca çözmektedir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler kendilerini sakinleştirmekte, rahatlatmakta, başkalarına da destek olmaktadır. Öz-yeterlik inancının düşük olması ise bireyi ruhsal çöküntüye bile sokabilmektedir. Bandura'ya (1995) göre öz-yeterlik davranış seçimlerini, sarf edilen çabayı ve ısrarı etkileyebilmektedir. Bireylerin becerilerine olan güvenleri, motivasyon seviyelerinin beraberinde riskli ya da güç koşullarda tecrübe edecekleri stres ve ruhsal çöküntü

miktarını da etkilemektedir. Duyuşsal reaksiyonların üstesinden gelme üzerindeki inanışlar, sıkıntı veren düşünceleri denetim altında tutmak için de kullanılabilir.

2.4.3.4. Seçme Süreci

Öz-yeterlik algısı, bireylerin yaşadıkları çevrelerini ve yaptıkları işlerini seçmelerinde etkili olabilen bir unsurdur. Bireyler becerilerini aştıklarına inandıkları aktivitelerden ve koşullardan imtina etmektedir. Fakat kendilerine güven duydukları konudaki aktiviteleri, ne ölçüde çaba sarf etmek gerekirse gereksin yüklenmektedir. Yaptıkları seçimlerle, yaşantılarına yeni bir biçim verecek değişik alaka, sosyal çevre ve yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Kişiler kendi faaliyetlerini düzene koyarak ve inisiyatif kullanarak kendilerini biçimlendirmektedir. Kişinin erişmek istediği amacı belirlemede öz-yeterlik algısı önemli bir etkidir (Yanar, 2008: 16-17).

2.4.4. Öz-yeterlik ve Yabancı Dil İlişkisi

Öz-yeterlik genel olarak bireyin belli bir davranışı başarıyla ortaya koyabileceğiyle ilgili kabiliyeti hakkındaki inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977: 192). Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik inancı öğrenmenin ortaya çıkabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Öz-yeterlik inancı düşük kimseler, davranıştan kaçmaya meyilli olurken, yüksek olan kimseler bir davranışa başlarlarken veya bir davranışı sürdürürken bu inancın destekleyici, kamçılıyıcı bir özelliği olduğunun farkına varılmaktadır. Öz-yeterlik hem performansa hem de başarmaya işaret etmektedir.

Bir bireyin öz-yeterlik algısı bireyin belirlediği öğrenme hedefi, beklediği sonuç ile başarılarını ve başarısızlıklarını açıklamak için öne sürdüğü nedenler üzerine olan etkisi aracılığıyla öğrenme motivasyonunu etkileyebilmektedir (Snowman ve Biehler, 2006: 392).

Yapılan birçok çalışma sonucunda, öz-yeterlik inancının başarıyla yüksek bir ilişki sergilediği, bu inanç arttıkça başarının da arttığı; endişe düzeyi yükseldikçe öz-yeterlik inancının azaldığı görülmüştür (Yanar ve Bümen, 2012: 99). Örneğin; Mills vd. (2007), Rahemi (2007), Duman (2007), Chen ve Lin (2009), Satıcı (2013),

Akengin vd. (2014) gibi pek çok araştırmacı öz-yeterlik ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve elde ettikleri sonuca göre öz-yeterliğin yabancı dil başarısını yordamada önemli bir değişken olduğunu saptamıştır.

McCown ve Roop (1992) ğretmenlerin, ğrencilerinin öz-yeterliklerindeki rolü üzerine dikkat çekmiştir. Öğretmenler, ğrencilerine uygun bilgi türleri sağlayarak, onların öz-yeterlik algılarını geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilişsel teori, öğrenmenin başkalarını gözlemleyerek yani modelleme ile sağlandığını söylemektedir. Dolayısıyla ğretmenlerin, öğrencilere model olacak şekilde hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretmen öğreteceği şey için heves göstermezse, öğrenciler de aynı şekilde, öğrenecekleri şey için hevesli olmazlar.

2.5. TÜRKİYE’DE YAPILAN ALIşMALAR

2.5.1. Kişilik İle İlgili Yapılan alışmalar

Sığrı ve Gürbüz (2011) alışmalarında niversite ğrencilerinin akademik başarıları ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda sorumluluk, yumuşak başlılık, duygusal denge ve deneyime açıklık boyutlarının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar arasında akademik başarıyı yordayan en önemli özelliğin sorumluluk olduğu grlmştir.

Bahçekapılı ve Karaman (2015) tarafından kişilik özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine bir literatür çalışması yapılmış ve araştırma sonuçlarına göre açıklık kişilik özelliğinin, akademik başarı ile pozitif yönlü ilişkiye sahip en önemli değişken olduğu saptanmıştır. Ayrıca sorumluluk, dışa dönüklük ve yumuşak başlılık kişilik özelliklerinin de genel olarak akademik başarı ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Nevrotiklik ise akademik başarı ile negatif yönlü ilişki içerisinde olan en önemli kişilik özelliği olarak tespit edilmiştir.

Alkış’ın (2015) “Kişilik zellikleri, Motivasyon ve İkna Prensiplerinin Akademik Performansa Etkilerini” araştırdığı çalışmasında, kişilik özellikleri ile başarı (ders notu) arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Beş Faktör kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu ile başarı (ders notu) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

2.5.2. Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Dalkılıç'ın (2001) 115 üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyleri ile konuşma derslerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öner ve Gediklioğlu (2007) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini etkileyen faktörlerden yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini araştırmış ve elde ettikleri sonuca göre kaygı seviyesi yüksek olan öğrencileri bulunan okulların bazılarında başarı seviyelerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygı seviyelerinin başarıyı etkilediği, yüksek yabancı dil kaygısının akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olmasına neden olduğu, düşük yabancı dil kaygısının ise yüksek notlar sağladığı saptanmıştır.

Batumlu ve Erden'in (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucu; İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin başta tecrübe ettikleri yabancı dil kaygısının, eğitim gördükleri kur seviyesine göre değişiklik göstermediğini, fakat eğitim sürecinde tecrübe ettikleri yabancı dil kaygısının B kuruna göre C kurunda daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrenenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve ortaya koydukları genel başarı arasında tüm öğrencilerde (hem kız hem erkek) anlamlı olumsuz bir ilişki ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bir başka sonuç ise başarısız öğrencilerin dil kaygısının, başarılı olanlardan daha yüksek görülmesidir.

Balemir (2009) 234 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında yabancı dil konuşma kaygısı ve yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmıştır ve araştırmanın sonucu ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, dil sınıflarında orta derecede yabancı dil konuşma kaygısı tecrübe ettiklerini göstermiştir.

Karabey'in (2011) yaptığı çalışmada, farklı bölüm ve farklı İngilizce seviyelerinde olan 102 üniversite öğrencisi ile çalışılmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil sınıf kaygısını araştırılmıştır ve yapılan analizlerin

sonuçlarına göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce derslerindeki kaygı seviyelerinin orta derecede olduğu ortaya çıkmıştır.

Aksoy (2012) araştırmasında lise öğrencilerinin yabancı dil kaygılarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil öğrenme kaygısı başarıyı olumsuz etkilemiştir. Yabancı dil kaygısı taşımayan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir. Yabancı dil kaygısına sahip olanların akademik başarıları ise düşüktür.

Demirdaş ve Bozdoğan'ın (2013) yaptıkları çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile dil performansları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yabancı dil kaygılarının kısmen düşüktür ve yabancı dil kaygısı ile dil başarıları arasında negatif korelasyon vardır.

2.5.3. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Çolak (2008) 82 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları orta düzeydedir. Genel motivasyon ve öğrencilerin başarıları arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

Şad ve Gürbüzürk'ün (2009) çalışmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Yaptıkları analizler sonucunda öğrencilerin öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu ve dışsal motivasyonlarının ise yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. İçsel motivasyon – Başarı ve Tanımlanmış düzenleme alt düzeyleri açısından incelendiğinde kızlardan yana anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna ek olarak yabancı dil öğrenme eğilimleri açısından isteğe bağlı öğrenciler ile zorunlu öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin ders başarıları ile öz belirleyicilik seviyeleri arasında ise bir ilişki görülmemiştir.

Aydın (2010) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenme, öz yeterlilik, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisini incelemiştir. Elde edilen

sonuçlara göre akademik güdülenme değişkeninin akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

Eymur ve Geban (2011) motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında 168 üniversite öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre akademik başarı ile içsel motivasyonlardan bilgi ve uyarım yaşama boyutları arasında anlamlı bir korelasyon belirlenmiştir.

Bitlisli vd.'nin (2013) yaptıkları çalışma sonucunda, Beş Faktör Kişilik özellikleri ile Akademik Güdülenme Ölçeğinin üç alt düzeyi olan keşif, kendini aşma ve bilgiyi kullanma düzeyleri arasında farklı türde önemli ilişkiler ortaya konulmuştur. Keşif güdüsü en iyi şekilde dışadönüklük kişilik boyutuyla; bilgiyi kullanma güdüsü de deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik boyutlarıyla açıklanmıştır.

Motivasyon ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada da Uyulgan ve Akkuzu (2014), Akademik İçsel Motivasyon Ölçeğinin başarı ihtiyacı, sosyal kabul, başarısız olma korkusu ve uzmanlık olarak dört alt düzeyde toplandığını; bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin akademik içsel motivasyonları ile sınıf seviyesi, akademik not ortalaması ve öğretmen olma istekleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Akpur (2015) 631 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmasında hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon, kaygı ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.5.4. Öz-yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Duman (2007) 317 lise öğrencisiyle çalışmıştır ve lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarısını yordama gücünü araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre lise öğrencilerin öz-yeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2011) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında öğrenen öz yeterliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna

göre öz-yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır ve öz yeterliğin, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çetin (2013) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının matematik, sosyal bilgiler, Türkçe ve İngilizce derslerindeki başarılarını yordayıp yordamadığını saptamaya çalışmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin öz-yeterlik puanları ile başarı puanları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Satıcı'nın (2013) çalışmasında üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucu ortaya çıkan verilere göre üniversite öğrencilerinin büyük kısmının yüksek akademik öz-yeterlik seviyesi olduğu belirlenmiştir. Başarısız akademik algısı olan öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri, akademik algısı başarılı ve orta olan öğrencilerden anlamlı biçimde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Akengin vd. (2014) çalışmasında 10. sınıf lise öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlik algıları ile başarıları arasında düşük seviyede ama anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.6. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.6.1. Kişilik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Busato vd.'nin (1999) 409 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerden ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler sonucunda Beş Faktör Kuramının sorumluluk boyutu ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Judge vd. (1999) araştırmalarında Beş Faktör Kişilik modelinin boyutları ve genel mental becerilerin kariyer başarısıyla ilişkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sorumluluğun, içsel ve dışsal kariyer başarısını olumlu şekilde; nevrotiliğin dışsal başarıyı olumsuz şekilde ve genel mental becerinin dışsal kariyer başarıyı olumlu şekilde yordadıkları görülmüştür.

Paunonen ve Ashton (2001) akademik başarının, Beş Faktör Kuramına göre yordayıcılarını inceledikleri araştırmalarında bir grup üniversite öğrencisiyle çalışmış

ve elde ettikleri sonuçlara göre kişilik özelliklerinden sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarının, akademik başarıyı yordadığı tespit edilmiştir.

Gilles ve Bailleux (2001) altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında Beş Faktör Kişilik özelliklerinin, akademik başarıya olan etkilerini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kişilik özelliklerinden açıklık boyutu önemli bir yordayıcı olarak ortaya çıkarken, sorumluluk boyutunun o kadar önemli bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.

Duff vd. (2004) üniversite öğrencilerinin kişilik, öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında elde ettikleri sonuçlara göre sorumluluk, dışa dönüklük ve deneyime açıklık boyutlarının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nevrotiklik boyutu ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

O'Connor ve Paunonen'ın (2007) Beş Faktör Kişilik özellikleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında sonuçlar, özellikle sorumluluk boyutunun akademik başarı ile güçlü ve tutarlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak deneyime açıklık boyutunun bazen okul başarısıyla olumlu şekilde ilişkili olduğu, dışadönüklük boyutunun ise aynı değişkenle bazen olumsuz şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Komaraju vd. (2009) 308 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmasında öğrencilere Beş Faktör ve Akademik Motivasyon Ölçekleri verilmiştir ve genel ağırlıklı not ortalamaları istenmiştir. Analiz sonuçlarına göre sorumluluk ve açıklık boyutları içsel motivasyondaki varyansın %17'sini, sorumluluk ve dışadönüklük boyutları dışsal motivasyondaki varyansın %13'ünü, sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutları motivasyonsuzluktaki varyansın %11'ini açıklamaktadır. Ayrıca sorumluluk, açıklık, nevrotiklik ve yumuşak başlılık boyutları, genel ağırlıklı not ortalamalarındaki varyansın %14'ünü açıklamaktadır.

Furnham vd.'nin (2009) Beş Faktör Kişilik özellikleriyle ilgili 212 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışma sonucunda elde edilen verilere göre başarıyı yordamada, kişilik özelliklerinden sorumluluk, yumuşak başlılık ve dışa dönüklük boyutlarının önemli olduğu görülmüştür.

Hakimi vd. (2011) 285 üniversite öğrencisiyle çalışmış ve öğrencilerin kişilik özellikleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmalarında elde edilen verilere göre kişilik özellikleri, akademik başarıyla anlamlı derecede ilişkilidir. Kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutunun, en önemli yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Kappe ve Flier (2012) 137 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında akademik başarının yordayıcılarını araştırmıştır. Uygulanan ölçekler sonucu elde edilen sonuçlara göre Beş Faktör Kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutunun başarıyı yordayan en güçlü ve önemli değişken olduğu saptanmıştır.

Nye vd. (2013) Beş Faktör Kişilik özelliklerinden hangilerinin akademik başarıyla ilişkili olduğunu Rus üniversite öğrencileri örneğinde araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre dışadönüklük, yumuşak başlılık, nevroitiklik ve deneyime açıklık boyutlarının akademik başarıyla ilişkili olduğu görülürken, sorumluluk boyutunun, Rus örneğinde, başarıyı belirlemede kısmen önemsiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Smidt (2015) Beş Faktör Kişilik özelliklerinin, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu daha yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2.6.2. Kaygı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Phillips (1992) çalışmasında üniversite öğrencilerinin kaygıları ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlara göre kaygı ile başarı arasında negatif bir korelasyon ortaya çıkmıştır. Yüksek düzeyde yabancı dil kaygısı gösteren öğrenciler, daha az kaygı yaşayan arkadaşlarına göre daha düşük puanlar almıştır.

Aida (1994) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında yabancı dil kaygısının Japonca öğrenimine nasıl etkisi olduğunu araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil kaygısı ile başarı arasında negatif bir korelasyon saptanmıştır. Kaygı seviyesi yükseldikçe başarı düzeyi azalmaktadır.

Fortier vd.'nin (1995) yaptıkları çalışma sonuçlarına göre akademik öz belirleme (self determination) ile otonom akademik motivasyon arasındaki ilişkinin

anlamli olduğu görülmüstür. Öğrenciler otonom olarak eğitime ne kadar çok motive edilirse, o derece okul performansları da artmaktadır.

Guay ve Vallerand (1997) araştırmalarında, akademik başarının motivasyonel süreç modelini sınamak istemiştir. Elde edilen sonuçlara göre model; algılanan okul yeterliği ve özerklik, akademik başarıyı etkileyen öz düzenlemeli okul motivasyonunu pozitif yönde etkilemektedir.

Chen ve Lin (2009) alışmalarında İngilizce yazma sınavındaki başarının yordayıcılarını belirlemeye çalışmıştır. 120 öğrenciye anket doldurtulmuş ve yazma sınavına sokulmuştur. Sonuçlarına göre yüksek başarı gösterenler düşük seviyede kaygıya sahiptir.

Andrade ve Williams (2009) alışmalarında Japon ğrenciler ile yabancı dil öğrenme kaygısı üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygı, öğrencilerin %75'ini etkilemektedir, kaygının engelleyici yönü öğrencilerin %11'ini kuvvetli oranda etkilemektedir.

Awan vd.'nin (2010) araştırma sonuçları dil kaygısı ve başarının birbiriyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. "Başkalarının önünde konuşma" kaygı nedeni olarak en çok oylanana madde olmuştur, sonrasında ise "dilbilgisiyle ilgili endişeler", "telaffuz" ve "doğal bir şekilde konuşamama" maddeleri gelmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce ğrenmede, erkeklere kıyasla daha az kaygılı oldukları saptanmıştır.

Vitasari vd. (2010) niversite ğrencilerinin ders çalışma kaygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar yüksek seviyede kaygı ile düşük seviyede başarı arasında anlamli bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Gai ve Yang'ın (2010) niversite ğrencilerinin dil kaygısını araştırdıkları çalışmalarına göre bir ğrenci İngilizce konuşmada ne kadar çok kaygı hissederse, İngilizce becerisi de o derece düşük olmaktadır. Yüksek kaygı nedenleri arasında en önemlileri; tonlama ve telaffuza verilen dikkat, motivasyon ve anadil tezatlığıdır. Kaygı ile dilbilgisi arasındaki ilişki ve kaygı ile kişilik arasındaki ilişki düşünüldüğü kadar anlamli çıkmamıştır.

DordiNejad vd. (2011) üniversite öğrencilerinin kaygı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısının katılımcıların akademik başarılarına negatif etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Mak (2011) çalışmasında 313 Çinli öğrencinin sınıf içi yabancı dil konuşma kaygılarına neden olan faktörleri araştırmıştır. Kaygıya neden olan beş faktör bulunmuştur. Bunlar, konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu; anadili İngilizce olanlarla konuşurken yaşadıkları rahatsızlık, İngilizce derslerine yönelik olumsuz tutum; olumsuz öz değerlendirme; başarısız olma korkusudur. Bunlara ek olarak sınıf önünde hazırlıksız konuşma, konuşurken hatalarının düzeltilmesi, yetersiz bekleme zamanı ve anadil kullanımına izin verilmemesi sınıf içi İngilizce konuşma kaygısı yaratan önemli nedenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Maatar (2011) Cezayirli üniversite öğrencilerinin yaşadıkları yabancı dil kaygısını araştırmıştır. Uygulanan ölçekler sonucu elde edilen bilgilere göre yabancı dil kaygısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Arnaiz ve Guillén (2012) 216 İspanyol öğrenci ile yabancı dil öğrenme kaygısındaki bireysel farklılıklar üzerine bir çalışma yapmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcılar orta düzeyde kaygı sergilemiştir, notu düşük öğrencilerin daha yüksek kaygıya meyilli oldukları görülmüştür.

Pršić'in (2013) lise öğrencileri arasında dil kaygısının nedenleri ve çözümleriyle ilgili yaptığı çalışma sonuçlarına göre kaygının en yüksek düzeyinin, öğrencinin konuşma becerisinin test edilirken yaşadığı ortaya çıkmıştır (sınav kaygısı); sonrasında olumsuz değerlendirme korkusu gelmektedir ve en düşük kaygı düzeyi ise iletişim endişesi boyutunda görüldüğü tespit edilmiştir.

Abuelfadl (2015) ilköğretim ve lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, kaygı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Amiri ve Ghonsooly (2015) çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile sınavlarda gösterdikleri akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre yüksek kaygının başarıyı etkilediği görülmüştür.

2.6.3. Motivasyon İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Zhang ve Xiao (2006) çalışmalarında motivasyon ve öğrenme stratejilerinin İngilizce başarısıyla ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları dil öğrenme motivasyonunun ve öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin yabancı dil yeterlik seviyeleriyle ilgili olduğunu ve Çinli öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarının diğer yabancı dil öğrenen öğrencilerinkine çok benzer olmasına rağmen Çinlilere özgü bazı özellikler olduğunu göstermiştir.

Wang vd. (2008) uzaktan eğitim öğrencilerinin psikolojik özellikleri ile öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiyi modellemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin psikolojik özellikleri ile öğrenme puanları arasında bir ilişki ortaya çıkmıştır. İlk olarak, öz-yeterlik ile öğrenme stratejileri ve öğrenme sonuçları arasında; sonrasında ise öz-yeterlik ile içsel yükleme, öğrenme motivasyonu ve öğrenme sonuçları arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenme motivasyonu ve öğrenme stratejilerinin, öğrenme sonuçları üzerinde olumlu ve yordayıcı etkileri bulunmuştur.

Guay vd.'nin (2010) çalışmasında akademik benlik kavramı, otonom akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Lise öğrencileriyle yaptıkları bu araştırmanın sonucunda otonom akademik motivasyonunun, akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye; akademik benlik kavramının, otonom akademik motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve sonuç olarak otonom akademik motivasyon ve akademik benlik kavramının başarıyı yordamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Choi ve Kim (2013) Amerikalı ve Koreli üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenme motivasyonunun, akademik başarı için önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Khalaila (2014) çalışmasında içsel motivasyonun, sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki negatif etkilerini azaltıp azaltmayacağını incelemiştir. Üniversite öğrencilerine çeşitli ölçekler uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyonun ve sınav kaygısının, akademik başarıda önemli yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içsel motivasyonun sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki negatif etkisini azalttığı tespit edilmiştir.

Taylor vd. (2014) lise ve üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmalarında belirli motivasyon türlerinin (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) genel akademik başarıyla ilişkilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyonun akademik başarıyla olumlu ilişkisi olan tek motivasyon türü olduğu ve motivasyonsuzluğun ise düşük akademik başarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür.

Soufi vd. (2014) çalışmalarında otonom akademik motivasyonun akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Lise öğrencilerine uyguladıkları ölçekler sonucunda elde edilen verilere göre otonom akademik motivasyonun akademik başarıya etkisi pozitif olmasına rağmen anlamlı değildir.

Domenico ve Fournier (2015) çalışmalarında üniversite öğrencileri arasında motivasyon, zekâ ve sorumluluğun akademik başarıyı yordayıp yormadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar motivasyonun akademik başarıyla pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

2.6.4. Öz-yeterlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Mills vd.'nin (2007) yaptıkları çalışmada öz-yeterlik ve diğer motivasyonel öz inanışların, orta seviye Fransız üniversite öğrencilerinin başarısı üzerine olan etkileri incelenmiştir. Öz düzenleme için öz yeterliğin, orta seviye Fransızca dil başarısının daha güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Rahemi'nin (2007) çalışmasında İranlı lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterliklerinin İngilizce başarılarına olan etkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğrenmede sosyal bilimler öğrencileri düşük öz-yeterlik sergilemiştir ve akademik yeterliğe inançlarının olumsuz olduğu görülmüştür. Öz-yeterlik ile İngilizce öğrenmedeki başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğu saptanmıştır.

Elias (2008) üniversite İşletme bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile başarıları arasındaki ilişkinin boyutunu incelediği çalışmasının sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik ile akademik ortalama arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça akademik öz-yeterlikleri de arttığı gözlenmiştir.

Chen ve Lin (2009) çalışmalarında İngilizce yazma sınavındaki başarının yordayıcılarını belirlemeye çalışmıştır. 120 öğrenciye anket doldurtulmuş ve yazma sınavına sokulmuştur. Sonuçlarına göre yüksek başarı gösterenler yüksek öz yeterliğe, düşük kaygıya sahiptir.

Carroll vd. (2009) Avustralyalı lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Motlagh vd. (2011) lise öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öz yeterliğin, akademik başarıyı yordamada önemli bir etken olduğu sonucu elde edilmiştir.

Hen ve Goroshit (2012) çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan İsraili üniversite öğrencilerinden oluşan bir örnekleme, akademik öz yeterliğin desteklediği; akademik erteleme, duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen verilere göre akademik öz-yeterlik öğrencilerin başarılarını olumlu yönde, akademik ertelemeyi olumsuz yönde tahmin etmektedir. Buna ek olarak duygusal zekâ, akademik öz yeterliği pozitif yönde yordamıştır.

Mohammadyari (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öz-yeterlik algısı ve sınav kaygısının, akademik başarı ile ilişkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlik algısı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkarken, sınav kaygısıyla akademik başarı arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

Giunta vd. (2013) çalışmalarında akademik başarının belirleyici faktörleri olarak öz-yeterlik, kişilik özellikleri ve özsaygı kavramlarını ve bunların ilişkilerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre kişilik özellikleri ve özsaygı, öğrencinin öz-

yeterlik algılarını etkilemekte ve öz-yeterlikleri de akademik başarıyı önemli ölçüde yordamaktadır. Öz-yeterlik inançları yüksek olan öğrenciler, öz-yeterlik inançları düşük olanlara kıyasla daha başarılı olmuştur.

Komarraju ve Nadler (2013) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öz-yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öz yeterliğin, akademik başarıyı yordamada önemli bir faktör olduğu saptanmıştır.

Lee vd. (2014) Koreli ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öz-yeterlik hem direkt hem de dolaylı olarak akademik başarıyı yordamıştır.

Honicke ve Broadbent (2016) akademik öz yeterliğin akademik başarıya olan etkisiyle ilgili bir literatür taraması yapmıştır. Bu konuda 59 araştırma incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, var olan koşullar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişkenin aralarındaki ilişkilerin incelendiği modellerdir (Büyüköztürk, 2010) ve bu yöntem ışığında nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan kişilik, kaygı, motivasyon ve öz yeterliğin, bağımlı değişken olan öğrencilerin İngilizce başarılarını ne ölçüde yordadığı saptanmaya çalışılmış, yalnızca var olan durum tanımlanmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın grubunu 2014-2015 Bahar Yarıyılında Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 279 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın grubunu oluşturan öğrencilerin bölümlerine, mezun oldukları lise türüne, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İle İlgili Betimsel İstatistikler

Bölüm	N	%
Makine Mühendisliği	41	14,7
Elektrik – Elektronik Mühendisliği	30	10,8
Tıp Mühendisliği	23	8,2
Otomotiv Mühendisliği	19	6,8
Bilgisayar Mühendisliği	34	12,2
Raylı Sistemler Mühendisliği	21	7,5
Çevre Mühendisliği	3	1,1
Mekatronik Mühendisliği	22	7,9
Enerji Sistemleri Mühendisliği	8	2,9
Malzeme ve Metalurji Mühendisliği	16	5,7
Ulaştırma Mühendisliği	6	2,2
İmalat Mühendisliği	7	2,5
İnşaat Mühendisliği	5	1,8
Endüstri Mühendisliği	11	3,9
Endüstriyel Tasarım Mühendisliği	4	1,4
Biyomedikal Mühendisliği	6	2,2
Ebelik	5	1,8
FTR	4	1,4
Endüstri Ürünleri Tasarımı	4	1,4
Hemşirelik	4	1,4
Çocuk Gelişimi	3	1,1
Mimarlık	3	1,1
Toplam	279	100
Lise türü	N	%
Genel Lise	94	33,7
Anadolu Liseleri	151	54,1
Meslek Liseleri	24	8,6
Diğer Liseler	10	3,6
Toplam	279	100
Yaş	N	%
18	53	19
19	100	35,8
20	86	30,8
21	28	10
22	9	3,2
23	1	0,4
24	1	0,4
28	1	0,4
Toplam	279	100
Cinsiyet	N	%
Kadın	102	36,6
Erkek	177	63,4
Toplam	279	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı incelendiğinde %14,7'sinin (n=41) makine mühendisliği, %10,8'inin (n=30) elektrik – elektronik

mühendisliği, %8,2'sinin (n=23) tıp mühendisliği, %6,8'inin (n=19) otomotiv mühendisliği, %12,2'sinin (n=34) bilgisayar mühendisliği, %7,5'inin (n=21) raylı sistemler mühendisliği, %1,1'inin (n=3) çevre mühendisliği, %7,9'unun (n=22) mekatronik mühendisliği, %2,9'unun (n=8) enerji sistemleri mühendisliği, %5,7'sinin (n=16) malzeme ve metalurji mühendisliği, %2,2'sinin (n=7) imalat mühendisliği, %1,8'inin (n=5) inşaat mühendisliği, %3,9'unun (n=11) endüstri mühendisliği, %1,4'ünün (n=4) endüstriyel tasarım mühendisliği, %2,2'sinin (n=6) biyomedikal mühendisliği, %1,8'inin (n=5) ebelik, %1,4'ünün (n=4) FTR, %1,4'ünün (n=4) endüstri ürünleri tasarımı, %1,4'ünün (n=4) hemşirelik, %1,1'inin (n=3) çocuk gelişimi ve %1,1'inin (n=3) mimarlık bölümlerinden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımı incelendiğinde %33,7'sinin (n=94) genel liseden, %54,1'inin (n=151) Anadolu liselerinden, %8,6'sının (n=24) meslek liselerinden ve %3,6'sının (n=10) diğer liselerden mezun oldukları görülmektedir. Öğrencilerin yaşa göre dağılımına bakıldığında ise %19'unun (n=53) 18, %35,8'inin (n=100) 19, %30,8'inin (n=86) 20, %10'unun (n=28) 21, %3,2'sinin (n=9) 22, %0,4'ünün (n=1) 23, %0,4'ünün (n=1) 24 ve %0,4'ünün (n=1) 28 yaşında oldukları görülmektedir. Son olarak öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise öğrencilerin %36,6'sının (n=102) kadın, %63,4'ünün (n=177) erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların akademik başarıları I. ve II. vize notları ile final notlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından Beş Faktör Kişilik Kuramına dayalı olarak geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT) kullanılmıştır. Aşağıda bu testin geçerlik ve güvenilirliğine ait değerler sunulmuştur.

Yapı geçerliği

SDKT'in yapı geçerliğini test etmek için 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Scree Plot grafiğinin öngörülerinden hareketle araç beş faktöre zorlanmış ve Direct Oblimin döndürme yapılmıştır. Analiz sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın %52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Dışadönüklük, faktör yükleri .568 ile .790 arasında değişen dokuz maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %23.20'ini açıklamaktadır. Benzer şekilde Yumuşak başlılık, yükleri .778 ile .605 arasında değişen dokuz maddeden oluşmaktadır. Bu dokuz maddenin SDKT'ye ait varyansın %10.45'ini açıkladığı görülmektedir. Sorumluluk, faktör yükleri .861 ile .665 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %9.15'ini açıklamaktadır. Duygusal dengesizlik, yükleri .719 ile .367 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SDKT'ye ait varyansın %5.26'sını açıklamaktadır. Son olarak Deneyime açıklık boyutu, yükleri .793 ile .491 arasında değişmekte ve SDKT'ye ait varyansın %4.56'sını açıklamaktadır. Tablo 3.2'ye bakıldığında Dışadönüklük boyutuna ait maddelerin Deneyime Açıklık boyutuna da yüklendiği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum her iki boyut arasındaki orta düzeyde ilişkiden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak bakıldığında boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkâr düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Yapı Matrisi

Maddeler	Faktörler				
	Dışadönüklük	Yumuşakbaşlılık	Sorumluluk	Duygusal Dengesizlik	Deneyime Açıklık
1. Silik	.790				.419
2.Durgun	.758				.368
3.Arka planda kalan	.743				.442
4.Etkisiz	.738		.337		.392
5.Uyuşuk	.722				
6.Donuk	.718				.463
7.Dikkat çekmez	.696				.443
8.Neşesiz	.605	-.443			.354
9.Yalnız	.568				
10.Acımasız		-.778			
11.Asi		-.711			
12.Hoşgörüsüz		-.702	.408	-.374	.319
13.Bencil		-.693	.475		
14.Kayıtsız		-.675	.349		.332
15.Kindar		-.664			
16.Kibirli		-.628	.356		
17.İnatçı		-.605		-.478	

18.Rekabetçi		-583			
19.Disiplinsiz			.861		
20.Sorumsuz			.797		
21.Hazırlıksız			.794		
22.Gayretsiz			.771		
23.Dikkatsiz			.695		
24.Düzensiz		-316	.690		
25.Hırslı değil			.655		
26.Sabırlı				.719	
27.Rahat				.700	
28.Sakin		.434		.668	
29.İyimser	-329			.659	
30.Kaygısız				.651	
31.Huzurlu				.368	
32.Tutarlı	-327			.367	
33.İlgileri dar	.397				.793
34.Alışılmış	.353				.669
35.Meraksız					.661
36.Dar görüşlü	.316				.612
37.Yeni ilişkilere kapalı	.418				.605
38.Hayal gücü zayıf					.602
39.Sanata ilgisiz					.514
40.Tutucu					.491
Varyansı	23.202	10.454	9.155	5.260	4.567
Açıklama Yüzdesi					
Toplam Yüzde	23.202	33.656	42.811	48.071	52.638

Not: N=285

Uyum geçerliği

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin boyularının dış geçerlik için kullanılan ölçeklerle orta düzeyde ve anlamlı bir yapı ortaya koyduğu ve bu sonuçların dış geçerlik açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile Diğer Ölçekler Arasındaki İlişki

Boyutlar	NPD-PD	NPD-ND	SKE	ÇTÖ-P	ÇTÖ-PC	ÇTÖ-K	ÇTÖ-T	SOÖ-S
Duygusal Dengesizlik	-.27*	.58**	.53**	-.28*	-.25	.03	-.24	.34*
Dışadönüklük	.54**	-.41**	-.39**	.04	-.02	.07	.04	.43**
Deneyime Açıklık	.55**	-.26*	-.07	.27*	.08	.12	.21	.09
Yumuşak başlılık	.13	-.27*	.11	.42**	.22	.32*	.41**	-.01
Sorumluluk	.48**	-.26*	-.09	.33*	.30*	.15	.34**	.41**
<i>N</i>	63	63	63	63	63	63	63	56

* $p < .05$; ** $p < .01$

Not: NPD-PD: Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği-Pozitif Duygu; NPD-ND: Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği-Negatif Duygu; SKE: Sürekli Kaygı Envanteri; ÇTÖ-P: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Pazarlık; ÇTÖ-PC: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Problem Çözme; ÇTÖ-K: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Kavga; ÇTÖ-T: Çatışmaya Tepki Ölçeği-Toplam Puan; SOÖ-S: Sosyotropi-Otonomi Ölçeği-Sosyotropi

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş, aynı zamanda bu ilişkiler Türkiye’de Beş Faktör Kuramına dayalı olarak

öğrenci ve yetişkin örnekleme üzerinde yapılan bir kişilik envanteri geliştirme çalışmasından elde edilen sonuçlar (Somer vd., 2001 akt. Bacanlı vd.,2009) karşılaştırılmıştır.

Tablo 3.4. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin ve 5FKE Boyutlarının İnterkorelasyon Katsayıları

Boyutlar	Dışadönüklük			Yumuşakbaşlılık			Sorumluluk			Duygusal Dengesizlik		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Yumuşakbaşlılık	.19	.23	.27									
Sorumluluk	-.04	-.14	.32	.47	.40	.40						
Duygusal Dengesizlik	-.30	-.31	-.15	-.34	-.40	-.36	-.31	-.26	-.03			
Deneyime Açıklık	.44	.47	.54	.46	.44	.31	.31	.06	.27	-.28	-.35	-.18

Not: 1=5FKE-Öğrenci; 2=5FKE-Yetişkin; 3=SDKT-Öğrenci

Tablo 3.4'e bakıldığında her üç uygulamadan elde edilen katsayıların birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Yalnızca 5FKE ile Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin, Sorumluluk-Dışadönüklük boyutları ve Duygusal Dengesizlik-Sorumluluk boyutlarının korelasyon değerleri açısından farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. 5FKE'nin öğrenci uygulamasında Sorumluluk, Dışadönüklük ile -.04 düzeyinde bir ilişki gösterirken, Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin aynı boyutlarının birbirleriyle .32 düzeyinde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Gerçi, 5FKE'nin öğrenci ve yetişkin örnekleme üzerinde yapılan uygulamasında da benzer farklılığa rastlanmaktadır. Benzer şekilde, 5FKE'nin Duygusal Dengesizlik ve Sorumluluk boyutları arasındaki ilişki her iki uygulamada birbirine yakın ilişkiler vermişken Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durumun, gerek ölçme araçlarının yapısal farklılığından, gerekse örneklem gruplarından kaynakladığı söylenebilir.

Güvenirliğe ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde aracın iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve 90 katılımcıya ise iki hafta arayla ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testinin Madde-Toplam Korelasyonları, İç Tutarlık Katsayıları ve Test Tekrarı Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Madde-toplam korelasyon ranjı (N=285)	α (N=285)	r_{tt} (N=90)
Duygusal dengesizlik	9	.26-.55	.73	.85**
Dışadönüklük	9	.44-.75	.89	.85**
Deneyime açıklık	7	.33-.68	.80	.68**
Yumuşak başlılık	7	.45-.69	.87	.86**
Sorumluluk	8	.53-.79	.88	.73**

**p<.01

Tablo 3.5'e bakıldığında ölçeğin boyutlarının iç tutarlık katsayılarının .73 ile .89 aralığında değiştiği görülmektedir. En yüksek iç tutarlık katsayısının ise Dışadönüklük (.89), en düşük iç tutarlık katsayısının Duygusal Dengesizlik (.73) boyutuna ait olduğu görülmektedir. Duygusal Dengesizlik boyutunun iç tutarlık değerinin diğer boyutlara göre düşük çıkmasının bir nedeni madde toplam korelasyon ranjı incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır (.26-.55). Diğer taraftan, aracın test tekrarına ilişkin bulgulara bakıldığında en yüksek ilişkiyi Yumuşakbaşlılık ($r=.86^{**}$, $p<.01$), en düşük ilişkiyi ise Deneyime Açıklık Boyutunun ($r=.68^{**}$, $p<.01$) ortaya koyduğu görülmektedir. Sonuç olarak, kişilik boyutlarının iç tutarlık katsayıları kabul edilen .70 değerinin (Nunnally ve Bernstein, 1994, akt. Bacanlı vd., 2009) üzerinde olması ölçeğin güvenilirliğinin bir kanıtı olarak görülmektedir.

3.3.2.Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen ve Türkçe adaptasyonu Karabey (2011) tarafından Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı .91'dir. Bu ölçek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin sınıflarında hissettikleri kaygıyı değerlendiren 33 maddeden oluşan 5'li likert tipi ("Bana hiç uymuyor, Çok az uyuyor, Biraz uyuyor, oldukça uyuyor, Bana tamamen uyuyor") bir ölçektir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından hesaplanmıştır. Horwitz (1986) 300 öğrenciyle yaptığı çalışması sonucu Cronbach Alfa katsayısını .93; test-yeniden test güvenilirliği ise .83 ($p < .001$) olarak bulmuştur. Alınabilecek puanlar 33-165 arasındadır. Yüksek puan, kaygının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek; yabancı dil kaygısının alt boyutlarından iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı gibi boyutları içermektedir. İletişim kaygısı boyutuna ait 11 madde (1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32), sınav kaygısı boyutuna ilişkin 15 madde (3, 5, 6, 8, 10, 11, 12,

16, 17, 20, 21, 22, 25, 26 , 28) ve olumsuz değerlendirilme kaygısı boyutuyla ilişkili 7 madde (2, 7, 13, 19, 23, 31, 33) bulunmaktadır.

3.3.3.Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve arkadaşları tarafından (1992) geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Türkçe formun önce dil eşdeğerliği yapılmış, çalışma grubunu 390 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınarak, sınav kaygısı ve çevresel destek ölçekleriyle karşılaştırmalarla kavramsal geçerlik sınanmıştır. Ölçmenin Standart Hatası yarım ve üç puan arasındadır (Karagüven, 2012: 2599). Türkçe formların aynı gruba iki hafta arayla tekrar uygulanmasıyla elde edilen puanlar ile İngilizce uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki yüksek korelasyonlar ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında paralellik olduğuna işaret etmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini sınamak amacıyla yapılan iç-tutarlık sınaması sonucunda .67 ile .87 arasında Cronbach alfa değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile ilgili olarak verilen Cronbach alfa değerleri .83 ile .86'dır (Vallerand vd., 1993). Bu ölçek, "Okula neden gidiyorsunuz? Çünkü..." şeklinde bir soruyla başlamaktadır ve olası 28 cevap verilmiştir. Öğrencilerden bu cevapları derecelendirmeleri istenmektedir. 1'den 7'ye kadar değer vardır ve öğrenciler bunlar arasından uygun olanları seçecektir. (1: hiç uyuşmuyor – 7: tam olarak uyuşuyor şeklinde).

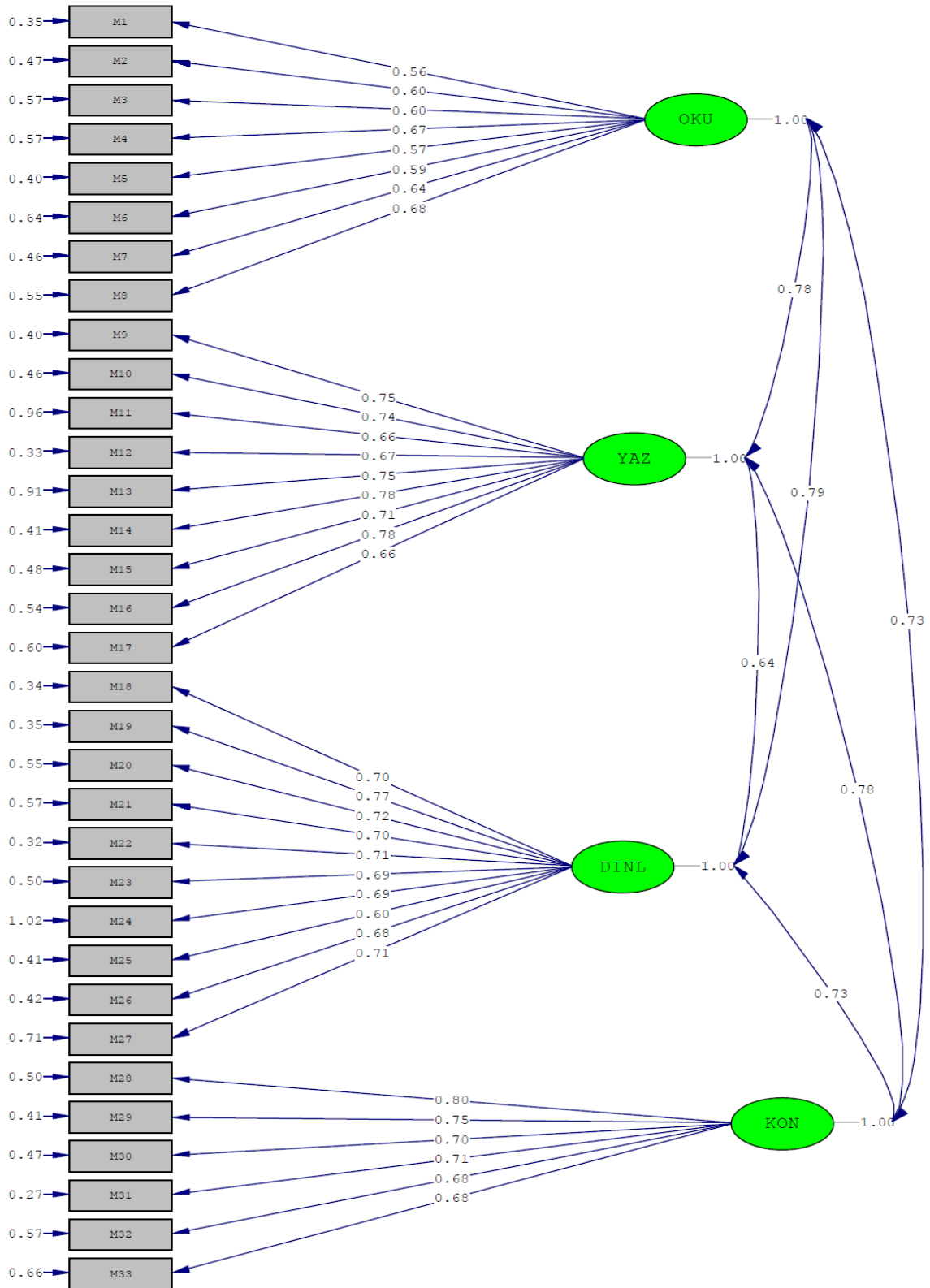
3.3.4.İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterliklerini ölçmek için kullanılan "İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeği" Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal olarak lise öğrencileri için geliştirilen bu ölçek okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. Ölçümlerin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,97'dir. Bu ölçek 5li likert tipi bir ölçektir. "Bana hiç uymuyor, Çok az uyuyor, Biraz uyuyor, Oldukça uyuyor, Bana tamamen uyuyor" şeklindedir.

Ölçeğin üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerine uygunluğunu belirlemek için Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu 2014 – 2015

Bahar Yarıyılında öğrenim görmekte olan toplam 343 öğrenci üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. “İngilizce İle İlgili Öz-yeterlik Ölçeği”ne ait ikinci-düzey (higher-order) faktör analizi sonuçlarına ait path diyagramı, Şekil 3.1’de, bilgilerin tablo halinde gösterimi ise Tablo 3.6’da sunulmuştur.





Şekil 3.1. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçlarının Yol Şeması

Şekil 3.1’de dinleme, yazma, okuma ve konuşma olmak üzere 4 boyuttan ve 33 maddeden oluşan İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğine ait path diyagramı verilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü, on maddeden oluşan “dinleme”dir. Bu faktöre ait maddeler 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27’dir. İngilizce dinleme becerisiyle ilgili tutum ve dinlenileni anlamaya yönelik bilgiler bu boyut altında açıklanmaktadır.

İkinci faktör olarak bulunan “yazma” 10 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17’dir. Bu faktör altında toplanan maddeler yazma becerileri ve İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazmaya yönelik tutum gibi özellikleri değerlendirmektedir.

Ölçeği oluşturan üçüncü faktör olan “okuma” altında beş madde toplanmıştır ve bu maddeler daha çok İngilizce okuduğunu anlamaya yönelik bilgileri içermektedir. Bu faktöre ait maddeler 1, 2, 3, 4 ve 5’tir.

Dördüncü boyut ise “konuşma”dır ve 6 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 28, 29, 30, 31, 32 ve 33’tür. Bu faktör altında toplanan maddeler İngilizce konuşma ve anlama becerisi ile bu beceriye yönelik tutumları ölçmektedir.

Yukarıdaki path diyagramında faktörleri ve maddeleri arasında yüksek bir uyum görülen İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğini oluşturan 33 maddenin standartize edilmiş yol katsayıları, bu katsayıların anlamlı olup olmadığını gösteren t-değerleri ve her bir maddede açıklanan varyans (R^2) miktarı Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddesi	Standardize edilmiş yol katsayısı	t değeri	Açıklanan varyans (R ²)
M1: İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	0.56	13.94	0.47
M2: İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	0.60	13.08	0.43
M3: Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	0.60	12.24	0.39
M4: Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	0.67	13.33	0.44
M5: İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	0.57	13.49	0.45
M6: Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	0.59	11.60	0.36
M7: İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	0.64	13.81	0.47
M8: İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	0.68	13.61	0.46
M9: İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	0.75	16.37	0.59
M10: İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	0.74	15.51	0.55
M11: İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	0.66	10.88	0.31
M12: İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	0.67	16.15	0.58
M13: Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	0.75	12.23	0.38
M14: İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	0.78	16.57	0.60
M15: İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	0.71	14.81	0.51
M16: Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	0.78	15.27	0.53
M17: İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	0.66	12.97	0.42
M18: İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	0.70	16.48	0.59
M19: Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	0.77	17.19	0.63
M20: Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	0.72	14.33	0.48
M21: İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	0.70	13.96	0.47

M22: İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	0.71	16.89	0.61
M23: İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	0.69	14.31	0.48
M24: Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	0.69	10.99	0.32
M25: İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	0.60	14.02	0.47
M26: İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	0.68	15.15	0.53
M27: İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	0.71	12.95	0.41
M28: Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	0.80	15.61	0.56
M29: Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	0.75	16.00	0.58
M30: Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	0.70	14.75	0.51
M31: İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	0.71	17.45	0.65
M32: Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	0.68	13.52	0.45
M33: Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	0.68	12.76	0.41

Tablo 3.6’da yer alan beta değerleri (standardize edilmiş katsayılar) ilişkilerin etki gücüne karşılık gelmektedir. Standardize edilmiş katsayıların ulaşabileceği en yüksek değer 1’dir. 0’a yakın değerler düşük etkiyi, 1’e yakın değerler ise yüksek bir etkiyi ifade etmektedir (Hair vd., 1998: 614). Kline standardize edilmiş katsayıları etki büyüklüklerine (effect size) göre 0,10 ve altındaki değerleri küçük etki, 0,30 civarındakileri ortalama etki, 0,50 ve üzerindeki değerleri ise büyük etki olarak sınıflamaktadır (Kline, 1998: 118). Buna göre, Tablo 3.2’de verilen bilgiler incelendiğinde ölçeği oluşturan 33 maddeye ait standardize edilmiş yol katsayılarının ve açıklanan varyans değerlerinin yüksek ve tüm maddelerin t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örtük değişkenleri tanımlamak için kullanılan maddelerin iyi ve işleyen maddeler olduğu ve bu anlamda güvenilirliğe katkıda buldukları kolaylıkla ifade edilebilir.

Çalışmada ikinci düzey (higher-order) faktör analizi yapıldığı için her bir alt faktörde açıklanan varyans değerleri de aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.7. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğini Oluşturan Alt Faktörlerde Açıklanan Varyans Değerleri

Faktör No	Faktör Adı	Açıklanan Varyans (R ²)
Faktör 1	Dinleme	% 40
Faktör 2	Yazma	% 6,89
Faktör 3	Okuma	% 4,47
Faktör 4	Konuşma	% 3,45
	Toplam	% 55,67

Tablo 3.7 incelendiğinde İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğini oluşturan faktörlerden ilki olan “dinleme” faktörü varyansın %40’ını açıklarken, ikinci faktör olan “yazma” varyansın % 6,89’unu; üçüncü faktör “okuma” % 4,47’sini ve dördüncü faktör “konuşma” ise varyansın % 3,45’ini açıklamaktadır. Dört boyut ise toplam varyansın % 55,67’sini açıklamaktadır.

İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilip edilmeyeceğine karar verebilmek için model iyiliği değerlerinin çeşitli indekslerle karşılaştırılması ve iyilik değerlerinin belli sınırlar içinde olması gerekmektedir. Araştırmada kullanılan modelin uyum iyiliğine yönelik değerler Tablo 3.8’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.8. İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği Ölçme Modelinin Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Kriteri	Modelin Uyum İyiliği Değeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	≤ 0.08	0.056
90 Percent Confidence Interval for RMSEA	≤ 0.08	(0.052 ; 0.061)
Normed Fit Index (NFI)	≥ 0.90	0.96
Non-Normed Fit Index (NNFI)	≥ 0.90	0.98
Comparative Fit Index (CFI)	≥ 0.90	0.98
Incremental Fit Index (IFI)	≥ 0.90	0.98
Standardized RMR	≤ 0.08	0.046

Tablo 3.8’de verilen değerlere göre İngilizce İle İlgili Öz-Yeterlik Ölçeğinin dört faktörden oluşan yapısının, verilen model uyumunu değerlendirmeye indekslerinin tamamının ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Verilen uyum indeksi ölçütlerine göre bu ölçek için oluşturulan ölçme modeli doğrulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları olan ölçekler, Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, 2014-2015 Bahar Yarıyılında uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın değişken sayısı, verilerin özellikleri (parametrik / parametrik olmayan vb.), problem ve alt problemlerin amaçları (farklılıkların belirlenmesi, ilişkilerin incelenmesi vb.) dikkate alınarak istatistiksel analiz yöntemlerine karar verilmiştir. Nitel değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan lise türü vb.) ait frekans ve yüzdeler verilmiştir. Ayrıca araştırma problemlerine bağlı olarak uygun analiz teknikleri belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normalliğine ilişkin değerler Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Verilerin Normalliğine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Başarı	59,51	13,84	-0,90	-0,304
Kaygı	3,10	0,71	-0,96	-0,481
Özyeterlik	3,41	0,99	0,590	0,96
Sorumluluk	5,09	1,26	-0,886	0,304
Dışadönüklük	5,0	1,13	-0,571	0,092
Deneyime açıklık	5,27	0,86	-0,510	0,115
Yumuşak başlılık	5,34	0,95	-0,686	0,006

Tablo 3.9 incelendiğinde verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Skewness (çarpıklık) değerlerinin +1 ile -1 arasında ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin +2 ile -1 değerleri arasında olması normallik sınırlarını karşılamaktadır (Huck, 2008). Bu bulgulara dayanarak araştırma problemlerine göre kullanılacak analiz teknikleri Tablo 3.10'da açıklanmıştır.

Tablo 3.10. Araştırma Problemleri ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Problem Cümlesi	Uygulanan Analiz Tekniği
1. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısı, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Bağımsız Gruplar için t-testi
2. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısı, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)
3. Kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik ile İngilizce başarısı arasında ilişki var mıdır?	Pearson Korelasyon Analizi
4. Kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin İngilizce başarısını yordama gücü nedir?	Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

4.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. İngilizce Başarısında Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Başarı	Kadın	102	63,5912	13,33531	3,821	277	,000
	Erkek	177	57,1684	13,62791			

Tablo 4.1’de üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısı aritmetik ortalamalarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin İngilizce başarılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=3,821$, $p<.01$). Grupların ortalamaları incelendiğinde kadın öğrencilerin İngilizce başarılarının ($\bar{X}=63,5912$), erkek öğrencilerin İngilizce başarılarından ($\bar{X}=57,1684$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.2’de ve Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İngilizce Başarisında Mezun Olunan Lise Türü Gruplarına Göre Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss
Genel Lise	94	56,3755	1,45233
Anadolu Liseleri	151	61,9669	1,12134
Meslek Liseleri	24	58,2833	2,28105
Diğer Liseler	10	55,0000	4,01508
Toplam	279	59,5165	,82910

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlardan ortalaması en yüksek olanlar Anadolu liselerinden ($n= 151$, $\bar{X}= 61,9669$) mezun olan öğrencilerdir. Bunu sırayla; Meslek liselerinden ($n= 24$, $\bar{X}= 58,2833$), Genel liselerden ($n= 94$, $\bar{X}= 56,3755$) ve diğer liselerden ($n= 10$, $\bar{X}= 55,0000$) mezun olan öğrencilerin ortalamaları izlemektedir.

Tablo 4.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre İngilizce Başarisındaki Farklılaşma

	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Post Hoc Tukey
Gruplar arası	2074,523	3	691,508	3,711	,012	
Gruplar içi	51242,501	275	186,336			2-1
Toplam	53317,024	278				

* $p<,05$

Not: Kategoriler: “Genel liseler”=1; “Anadolu liseleri”=2; “Meslek liseleri”=3; “Diğer liseler”=4

Tablo 4.3’te görülebileceği üzere, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda mezun olunan lise türüne göre İngilizce başarısında anlamlı bir farklılık vardır ($F_{3-275}=$

3,711; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan post-hoc Tukey testi sonuçlarına göre bu farkın Anadolu liselerinin ortalamasının ($\bar{X}=61,96$), genel lise ortalamasından ($\bar{X}=56,37$) büyük olmasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu fark Anadolu liseleri lehine olmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini kapsayan kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri ile İngilizce başarıları arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen veriler kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik ile ilgili bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Kişilik, Kaygı, Motivasyon ve Öz-yeterlik ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Sonuçları

Kişilik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Sorumluluk	1	-,014	,257**	,314**	,318**	,136*	,341**	,305**	,365**
(2) Nevrotiklik		1	,003	,008	-,106	-,153*	-,042	-,120*	,043
(3) Dışadönüklük			1	,581**	,251**	,254**	,113	,166**	,029
(4) Deneyime Açıklık				1	,382**	,211**	,192**	,237**	,033
(5) Yumuşakbaşlılık					1	-,031	,171**	,043	-,013
(6) Kaygı						1	,209**	,593**	,354**
(7) Motivasyon							1	,376**	,481**
(8) Özyeterlik								1	,500**
(9) Başarı									1

** $p<.01$ * $p<.05$

Tablo 4.4 incelendiğinde yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda kişilik boyutlarından sorumluluk boyutuyla başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.365$, $p<.01$) bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kişilik özelliklerinden sorumluluk boyutu arttıkça İngilizce başarılarında da artış olduğu söylenebilir. Kişiliğin ikinci boyutu olan nevroitiklik ve başarı arasında pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.043$, $p>.05$) bulunmuştur. Üçüncü boyut olan dışadönüklük ile başarı arasında da pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.029$, $p>.05$) tespit edilmiştir. Dördüncü boyut olan deneyime açıklık boyutu ve başarı arasında pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=.033$, $p>.05$) elde edilmiştir. Kişiliğin son boyutu olan yumuşak başlılık ve başarı arasında ise negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki ($r=-.013$, $p>.05$) saptanmıştır. Kaygı ile İngilizce başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.354$, $p<.01$) ortaya çıkmıştır. Buna göre

kaygı arttıkça İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir. Motivasyon ile İngilizce başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.481$, $p<.01$) olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre motivasyon arttıkça İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir. Öz-yeterlik ile İngilizce başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin ($r=.500$, $p<.01$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre öz-yeterlik arttıkça İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin İngilizce başarısının yordama gücü incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. İngilizce Başarısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
1	(Sabit)	30,792	6,000		5,132	,000
	Motivasyon	,981	,161	,315	6,092	,000
	Kaygı	2,853	1,157	,146	2,466	,014
	Özyeterlik	1,518	,655	,109	2,319	,021
	Sorumluluk	2,547	,581	,233	4,385	,000
	Dışadönüklük	-,600	,706	-,049	-,850	,396
	Deneyime açıklık	-2,303	,968	-,144	-2,380	,018
	Yumuşakbaşlılık	-1,007	,765	-,069	-1,317	,189
R=.654		R ² =.428				
F ₍₈₋₂₇₀₎ =25,288		p=0,000				

Kişilik (sorumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşakbaşlılık), kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin İngilizce başarısını ne ölçüde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre kişilik (sorumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşakbaşlılık), kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenleri birlikte, İngilizce başarısının anlamlı birer yordayıcısı ($R=.654$, $R^2=.428$) oldukları görülmektedir ($F_{(8-270)}=25,288$, $p<.01$). Söz konusu değişkenler, birlikte, İngilizce başarısının % 42,8'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, İngilizce

başarısı üzerindeki görelî önem sırası; motivasyon ($\beta=0,315$), sorumluluk ($\beta=0,233$), kaygı ($\beta=0,146$), öz-yeterlik ($\beta=0,109$), dışadönüklük ($\beta =-,049$), yumuşak başlılık ($\beta=-,069$) ve deneyime açıklık ($\beta=-,144$)'tür. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında motivasyon ($t=6,09$, $p<.05$), sorumluluk ($t=4,38$, $p<.05$), kaygı ($t=2,46$, $p<.05$), deneyime açıklık ($t=-2,38$, $p<.05$) ve öz-yeterlik ($t=2,31$, $p<.05$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.



5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi başarıları kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre bu kısımda, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar tartışılmış ve bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın birinci alt probleminde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi başarısının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Bu alt probleme yönelik bağımsız gruplar için t-testi yapılmış ve elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlar şöyledir:

Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların 102'sinin kadın, 177'sinin erkek olduğu ve kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin İngilizce başarılarının anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu farkın kadın öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç birçok araştırmayla desteklenebilir (Oxford vd., 1993; Andreou vd., 2005; Deniz vd., 2013; Vatanartıran vd., 2014). Oxford vd. (1993) Japonca öğrenen lise öğrencilerinin dil başarılarında etkisi olan bazı değişkenleri inceledikleri çalışmalarında dil başarısında kadın

öğrencilerin erkekler öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Andreou vd. (2005) ikinci dil öğrenimini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarının sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Deniz vd. (2013) hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil başarısını üniversitede öğrenim gördüğü alan (TM, MF, TS), cinsiyet ve üniversiteye giriş puanı değişkenleri açısından inceledikleri çalışmalarında kadın öğrenciler ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farkın kadın öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Vatanartıran vd. (2014) Türkiye'deki 7.sınıf öğrencilerinin yabancı dil alanındaki başarılarını yordamaya yardımcı olacak öğrenci seviyesindeki bazı faktörlerin ortaya konmasını hedefledikleri çalışmalarında cinsiyet ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında; üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarının, cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir. Cinsiyetler arasındaki bu fark kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olması yönünde de açıklanabilmektedir (Kubota, 2003).

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın ikinci problemde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısının, mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda lise türü grupları ile İngilizce başarısı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Anadolu liselerinden mezun olanların ortalama puanlarının; genel liselerden, meslek liselerinden ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek için yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda genel lise türü ve Anadolu liseleri türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuşken, diğer alt gruplar arasında ise böyle bir fark gözlenmemiştir. Bunun nedeni olarak Anadolu liselerinde, İngilizce dersinin daha yoğun olarak verilmesi gösterilebilir. Bu sonuç birçok araştırmayla desteklenebilir (Köse, 1999; Aydın, 2006 ve Bahar, 2013). Köse (1999) üniversite giriş sınavlarına katılan öğrencilerin sınavlardaki başarı düzeylerinin, mezun olunan lisenin türüne bağlı olarak ne kadar değişkenlik gösterdiğini araştırdığı çalışmasında

lise türleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucunu elde etmiştir. Aydın (2006) ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin İngilizce dersinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bahar'ın (2013) Türk devlet ve özel okullarında yabancı dil hazırlık sınıfının akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasına göre ise fen liselerinden mezun olanların daha yüksek başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Kişilik ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki saptamak için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre ilgili tablo incelendiğinde, kişilik değişkeninin alt boyutları olan sorumluluk, nevrotiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşak başlılık boyutları arasında öğrencilerin İngilizce başarısıyla ilişkili en güçlü boyutun sorumluluk olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç pek çok araştırmayla desteklenebilir (Judge vd., 1999; Busato vd., 2000; Paunonen ve Ashton, 2001; Duff vd., 2004; O'Connor ve Paunonen, 2007; Furnham vd., 2009; Sıgır ve Gürbüz, 2011). Sıgır ve Gürbüz'ün (2011) Beş Faktör kişilik özellikleriyle ilgili yaptıkları çalışma sonucuna göre sorumluluk boyutunun akademik başarı ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu ve başarının en güçlü yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Judge vd.'nin (1999) araştırma sonuçlarına göre Beş Faktör kişilik faktörlerinden sorumluluğun başarıyı olumlu şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Busato vd.'nin (2000) araştırma sonuçlarına göre de sorumluluk boyutunun akademik başarıyla pozitif bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kişilik faktörünün alt boyutlarından sorumluluk boyutunun başarının en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna varılabilir.

Kaygı ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki saptamak için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kaygı puanları ile İngilizce dersi başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin kaygı düzeyi arttıkça İngilizce başarılarının da arttığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanılmıştır (Abuelfadl, 2015). Abuelfadl (2015) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısının bir yordayıcısı olarak kaygı değişkenini incelediği çalışmasında elde ettiği bulgulara göre kaygı ile İngilizce başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum “kolaylaştırıcı kaygı” ile ilişkili olabilir. Kolaylaştırıcı

kaygı için Scovel (1978) biraz kaygının daha iyi bir performans göstermede yardımcı olabileceğini söylemektedir. Kaygı, öğreneni alarma geçirir ve onun daha dikkatli olmasına yardım edebilir. Kaygının kolaylaştırıcı olması için sınıf içerisinde yapılması istenen görevlerin ve etkinliklerin, öğreneni daha çok şey öğrenmesi ve daha çok çalışması için güdülemesi gerekmektedir. Bu görevlerin üstesinden gelebilen öğrenen, daha çok şey başarmak için çaba gösterecektir (Genç, 2009: 1081). Scovel'e (1991) göre ise kolaylaştırıcı kaygı, öğrenciyi yeni öğrenmelerle uğraşma, onları başarmaya yönlendirmektedir.

Motivasyon ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki saptamak için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğrencilerin motivasyon puanları ile İngilizce başarıları arasında pozitif yönde orta düzeye yakın bir ilişki saptanmıştır. Buna göre motivasyon arttıkça İngilizce başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu sonucun, pek çok çalışmayla (Fortier vd., 1995; Zhang ve Xiao, 2006; Aydın, 2010; Eymur ve Geban, 2011; Taylor vd., 2014; Choi ve Kim, 2013; Akpur, 2015) desteklendiği görülmüştür. Bu sonuç akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Öz-yeterlik ile İngilizce başarısı arasındaki ilişki saptamak için yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz-yeterlik puanları ile İngilizce dersi başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öğrencilerin öz-yeterlik puanları yükseldikçe İngilizce başarısının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Mills vd. (2007), Rahemi (2007), Hen ve Goroshit (2012), Çetin (2013) ve Akengin vd.'nin (2014) araştırma bulgularıyla desteklenebilir. Mills vd.'nin (2007) öz-yeterliğin üniversite öğrencilerinin başarısına etkisini araştırdıkları çalışmasına göre öz-yeterlik, başarıda güçlü bir yordayıcıdır. Rahemi'nin (2007) İranlı lise öğrencilerinin İngilizce öz-yeterliklerinin İngilizce başarılarına olan etkisini incelediği araştırmasına göre öz-yeterlik ile İngilizce başarısı arasında güçlü bir pozitif ilişki saptanmıştır. Çetin'in (2013) araştırması sonucuna göre de İngilizce başarısı ile öz-yeterlik arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Akengin vd.'nin (2014) 10. sınıf lise öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmasında da öğrencilerin öz-yeterlik algıları ile başarıları arasında düşük seviyede ama anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmanın dördüncü probleminde, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi başarısını; kişilik, kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin yordama gücü sorgulanmıştır.

Kişilik (sorumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık ve yumuşakbaşlılık), kaygı, motivasyon ve öz-yeterlik değişkenlerinin İngilizce başarısını ne ölçüde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre bu değişkenlerin, İngilizce başarısındaki varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı bulunmuştur. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, İngilizce başarısı üzerindeki görece önem sırası; motivasyon, sorumluluk, kaygı, öz-yeterlik, dışadönüklük, yumuşak başlılık ve deneyime açıklıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, motivasyon ve sorumluluk değişkenlerinin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar; Komarraju vd. (2009), O'Connor ve Paunonen (2007), Awan vd. (2010), Rahemi (2007) ile Eymur ve Geban'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Komarraju vd. (2009) 308 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmasının analiz sonuçlarına göre sorumluluk ve açıklık boyutları içsel motivasyondaki varyansın %17'sini, sorumluluk ve dışadönüklük boyutları dışsal motivasyondaki varyansın %13'ünü; sorumluluk ve yumuşak başlılık boyutları motivasyonsuzluktaki varyansın %11'ini açıklamaktadır. Ayrıca sorumluluk, açıklık, nevroz ve yumuşak başlılık boyutları, genel ağırlıklı not ortalamalarındaki varyansın %14'ünü açıklamaktadır. O'Connor ve Paunonen'in (2007) çalışmasında sonuçlar, özellikle sorumluluk boyutunun akademik başarı ile güçlü ve tutarlı bir ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak deneyime açıklık boyutunun bazen okul başarısıyla olumlu şekilde ilişkili olduğu, dışadönüklük boyutunun ise aynı değişkenle bazen olumsuz şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Awan vd.'nin (2010) araştırma sonuçları dil kaygısı ve başarının birbiriyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Gai ve Yang'ın (2010) çalışmasına göre bir öğrenci İngilizce konuşmada ne kadar çok kaygı hissederse, İngilizce becerisi de o derece düşük olmaktadır. Rahemi'nin (2007) araştırmasının sonuçlarına göre öz-yeterlik ile İngilizce öğrenmedeki başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Eymur ve Geban'ın (2011) motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi

araştırdıkları çalışmalarına göre akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif bir korelasyon saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler ışığında uygulamaya yönelik ve gelecekte bu konuyla ilgili çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitimciler dersleri öğrencilerin ilgilerine göre düzenleyerek öğrencilerin İngilizceye karşı olan tutumlarını arttırmalı ve motivasyonlarının yükselmesini sağlamalıdır.

2. Eğitimciler öğrencilerin yabancı dil başarısını arttırmalarına yardımcı olmak için öğrencileri çalışmalarında daha disiplinli olmaları konusunda cesaretlendirmelidir.

3. Eğitimciler öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermelidir.

4. Eğitimciler bireysel farklılıkları gözetenek öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu yalnızca bir üniversiteye devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, çeşitli üniversite ve farklı demografik öğrenci yapısına sahip olan eğitim kurumları çalışma alanı olarak seçilebilir.

2. Söz konusu değişkenlerin İngilizce başarısını yordama gücü araştırılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı derslerdeki yordama gücü araştırılabilir.

3. Bu çalışmada betimsel yöntemler kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda deneysel yöntemler kullanılabilir.

4. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce başarı değerlendirmeleri kısa sınav ve final sınavı gibi dönem içi gerçekleştirilen sınavların değerlendirilmesine dayalı olarak yapılmıştır. Bunun yerine YDS, TOEFL, IELTS gibi tek sınavdan elde edilen notları başarı ölçütü olarak alınabilir.



6. KAYNAKÇA

- Abuelfadl, M.A. (2015). Anxiety as a predictor of academic achievement of students with learning difficulties. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(4), 169-177.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78 (2), 155-168.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Akengin, H.; Yıldırım, G.; İbrahimoglu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Akademik Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkış, N. (2015). *The Influence of Personality Traits, Motivation and Persuasion Principles on Academic Performance*. Doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Amiri, M. and Ghonsooly, B. (2015). The Relationship between English learning

anxiety and the students' achievement on examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6 (4), 855-865.

Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.

Andreou, G.; Vlachos, F. and Andreou, E. (2005). Affecting factors in second language learning. *Journal of Psycholinguistic Research*, 34(5), 429-438.

Arnaiz, P. and Guillén, F. (2012). Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.

Atabek, I. (2006). *The Analysis of the Speaking Problems of the Students in the English Language Teaching Department at Ahmed Yasawi International Kazakh – Turkish University*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atkinson, L. R.; Atkinson, R.C.; Smith, E.E. and Hoeksama, S.N. (2002). *Psikolojiye Giriş*. (2.Baskı). İstanbul: Arkadaş Yayınları.

Awan, R.; Azher, M.; Anwar, M.N. and Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching & Learning Volume 7*, Number 11 33.

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

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki güdülenmelerinin incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 814-834.
- Aydın, S. (2006). İkinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 340-353.
- Bacanlı, H.; İlhan, T. ve Aslan, S.(2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bahar, M. (2013). Impact of studying foreign language preparation class on academic achievement in Turkish public and private selective schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1200-1207.
- Bahçekapılı, E. ve Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 4(3), 26-34.
- Balemir, S.H. (2009). *The Sources of Foreign Language Speaking Anxiety and the Relationship Between Proficiency Level and Degree of Foreign Language Speaking Anxiety*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Batumlu, D.Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Bitlisli, F.; Dinç, M.; Çetinceli, E. ve Kaygısız, Ü. (2013). Beş Faktör kişilik özellikleri ile akademik güdülenme ilişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 459-480.

Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Prentice Hall Regents.

Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York: Pearson Education.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çeviren: İnan Deniz, E. Sarıoğlu). (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Busato, V.V.; Prins, F.J.; Elshout, J.J. and Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.

Busato, V.V.; Prins, F.J.; Elshout, J.J. and Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* 29, 1057-1068.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri analizi El Kitabı* (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Carroll, A.; Houghton, S.; Wood, R.; Unsworth, K.; Hattie, J.; Gordon, L. and Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Chen, M. C., and Lin, H. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 109, 420-430.

Choi, K. and Kim, D.Y. (2013). A cross cultural study of antecedents on career preparation behavior: Learning motivation, academic achievement, and career

decision self-efficacy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport&TourismEducation*, 13, 19–32.

Clark, M.H. and Schroth, C.A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20, 19-24.

Cook, V. (1994). *Second Learning and Language Teaching*. London:Edward Arnold.

Corvette, B. A. B. (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. Prentice Hall.

Costa, P.T.; Busch, C.M.; Zonderman, A.B. and McCrae, R.R. (1986). Correlation of Mmpi Factor Scales with measures of the Five Factor Model of Personality. *Journal of Personality Assessment*, 50 (4), 640-650.

Cüceoğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.

Çetinöz, F. (2005). *Bireysel ve Takım Sporları Yapanların Kişilik Faktörü Analizi (Cattel'in 16 Kişilik Faktörü Envanteri ile Üst Düzey Sporcular Üzerinde Bir Araştırma)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Çiftçi, F.Ş. (2011). *Supporting Self-Efficacy and Learner Autonomy In Relation To*

Academic Success in EFL Classrooms (A Case Study). Yüksek lisans tezi,

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Çolak, A. (2008). *Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language*

Learners: The Case of Başkent University Second-Year Students. Yüksek

lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English

speaking courses. *Çukurova University, Journal of the Institute of Social*

Sciences, 8(8).

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in*

Human Behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological

well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

Demirdağ, Ö. and Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance

of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2

(3).

Deniz, A. ve Erciş, A. (2008). Kişilik özellikleri ile algılanan risk arasındaki

ilişkilerin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*,

Cilt: 22, Sayı: 2.

Deniz, K.Z.; Gülden, Ç. and Apaydın-Şen, H. (2013). The examination of foreign

language achievement in terms of certain variables. *İlköğretim Online*, 12(2),

436-444.

Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1) 2013, 56-64.

Domenico, S. and Fournier, M. (2015). Able, ready, andwilling: Examining the additive and interactive effects of intelligence, conscientiousness, and autonomous motivation on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 40, 156–162.

DordiNejad, F.G.; Hakimi, H.; Ashouri, M.; Dehghani, M.; Zeinali, Z.; Daghighi, D. and Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774–3778.

Duff, A.; Boyle, E.; Dunleavy, K. and Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920.

Duman, B. (2007). *Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete, Alanlara ve Farklı Düzeylere Göre İngilizce Başarısını Yordama Gücü*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eggen, P. and Kauchak, D. (2007). *Educational Psychology Windows on Classrooms*. USA: Pearson International Edt.

Elias, R.Z. (2008). Anti-intellectual attitudes and academic self-efficacy among business students. *Journal of Education for Business*, 84(2), 110-117.

Emeksiz, B. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdüleme (Motivasyon)*

Ölçümü. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, İstanbul.

Ercan, L. (2003). *Motivasyon. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel
Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış* (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım
Dağıtım A.Ş.

Eroğlu, F. (2010). *Davranış Bilimleri* (10.baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Eymur, G. and Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between
motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers.
Eğitim ve Bilim, 36 (161).

Feldman, K.A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers
as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and
synthesis. *Journal of Higher Education*, 24, 139-213.

Fortier, M.S.; Vallerand, R. and Guay, F. (1995). Academic motivation and school
performance: toward a structural model. *Contemporary Educational
Psychology*, 20, 257-274.

Franken, R. (1994). *Human Motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Furnham, A.; Monsen, J. and Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual
engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive
ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational*

Psychology, 79(4), 769-782.

Gai, F. and Yang, D. (2010). A Study on college students' anxiety to spoken

English. *Canadian Social Science*, (6) 2, 95-101.

Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second

language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220.

Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin

yabancı dil kaygıları. *e-Journal of New World Sciences Academy* (4) 3.

Gilles, P.Y. and Bailleux, C. (2001). Personality traits and abilities as predictors of

academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (1), 3-15.

Giunta, L.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, P.L.; Zuffiano, A. and Caprara,

G.V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102–108.

Gordon, T. (2003). *Çocukta İç Disiplin Mi? Dış Disiplin Mi?* İstanbul: Sistem Yayınevi.

Gökdemir, F. (2014). *EFL Instructors' Perceptions about Authentic Materials in*

English Language Teaching. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Gömleksiz, M. ve Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme.

Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and

History of Turkish or Turkic. Vol. 7(1), 159-1177.

Gregersen, T. and Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism:

Anxious and nonanxious. *The Modern Language Journal, 86, 562-570.*

Guay, F.; Mageau, G. A. and Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of

self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and

horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 992-1004.*

Guay, F. and Vallerand, R. (1997). Social context, student's motivation, and

academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of*

Education 1, 211-233.

Guay, F.; Ratelle, C. F.; Roy, A. and Litalien, D. (2010). Academic self-concept,

autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and

additive effects. *Learning and Individual Differences, 20, 644-653.*

Güney, İ. (2010). *An Investigation into the Causes of Speaking Problems*

Experienced by Learners of English at Tertiary Level. Yüksek lisans tezi,

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri.* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürsel, G. (2009). *The Relationship between English Instructors' Negotiation*

Strategies and Personality Traits. Yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Ankara.

Güvenç, B. (1982). *İnsan ve Kültür.* Ankara: İş Bankası Yayınları.

Hair, J.F. Jr.; Ralph, E.A.; Tatham, R.L. and Black, W.C. (1998). *Multivariate data*

analysis (5. bs.). New Jersey: Prentice Hall.

- Hakimi S.; Hejazi E. and Lavasani M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.
- Hambleton, R. K.; Merenda, P. F. and Spielberger, C. D. (2005). *Adapting Educational And Psychological Tests For Cross-Cultural Assessment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hen, M. and Goroshit, M. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities XX(X)* 1–9.
- Honicke, T. and Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70(2), 125 – 132.
- Huck, S. W. (2008). *Reading Statistics and Research* (5th Edition). New York: Addison Wesley Longman.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A case of ELT preparatory students. *Egitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2):123-147.
- Judge, T. A.; Higgins, C.A.; Thoresen, C.J. and Barrick, M.R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621–652.

- Kappe, R. and Flier, H. (2012). Predicting academic success in higher education: What's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 605-619.
- Karabey, M. (2011). *Foreign Language Classroom Anxiety of Preparatory Class Students at Atatürk University*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karaçam, G. (2012). *Müzik, Resim-İş ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karagüven, M.H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (26.Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4).
- Keller, J.M. (1983). *Motivational Design of Instruction*. C.M. Reigelruth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khalaila, R. (2014). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students:

Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35, 432–438.

Kline, R.B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

Komarraju, M.; Karau, S. and Schmeck, R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences* 19, 47–52.

Komarraju, M. and Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.

Köknel, Ö. (1989). *Davranış Bilimleri (Ruh Bilim)*. İstanbul: Bayrak Matbaası.

Köksal, D. (2000). Pragmatic approach to cross-cultural communication in the business world. 1-3 June. *Paper presented at the first joint international symposium on business administration*, Gökçeada, Çanakkale.

Köse, M.R. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51 – 60.

Kubota, R. (2003). New approaches to gender, class, and race in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 31 – 47.

Lee, W.; Lee, M.J. and Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 86–99.

Littlewood, W. (1984). Foreign and second language learning; language acquisition

research and its implications for the classroom. *Cambridge:CUP*, 58-59.

Maatar, S. (2011). *The Impact of Language Anxiety on Academic Achievement among Learners of EFL: Case study: 2nd year English Language Department Students at 20 August 1955 Skikda's University*. Master's of art thesis, Abbas Ferhat University Faculty of Letters and Languages, Algeria.

MacIntyre, P. D. and Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communications. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.

Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System* 39, 202-214.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Second Edition. New York: Harper & Row.

May, R. (1977). *The Meaning of Anxiety*. New York:W.W. Norton.

McCown, R.R. and Roop, P. (1992). *Educational Psychology and Classroom Practice: A Partnership/Teacher Magazine Reader*. Allyn & Bacon.

McCrae, R.R. and Costa, P.T. (1992). Four ways five factors are basics. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.

Mete, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İş Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mills, N.; Pajares, F. and Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate

French students: Relation to achievement and motivation. *Language*

Learning, 57(3), 417-442.

Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119 – 2123.

Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye giriş*. (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş) Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1.

Motlagh, S.E.; Amrai, K.; Yazdani, M.J.; Abderahim, H. and Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768.

Nye, J.; Orel, E. and Kochergina, E. (2013). Big Five personality traits and academic performance in Russian universities. *The National Research University Higher School of Economics*.

Occhipinti, A. (2009). *Foreign Language Anxiety in In-Class Speaking Activities – Two Learning Contexts in Comparison*. The University of Oslo, The Department of Literature, Area Studies and European Languages.

O'Connor, M. and Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences* 43, 971–990.

Omrold, J. E. (2006). *Educational Psychology Developing Learners*. USA:

International Edt.

Oxford, R. (1999). *Anxiety and the Language Learner: New Insights*. Jane, A.(Ed.),

Affect In Language Learning. Cambridge University Press, 58-67.

Oxford, R.; Park-Oh, Y.; It, S. and Sumrall, M. (1993). Japanese by satellite: Effects

of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level,

and previous language learning experience on Japanese language

achievement. *Foreign Language Annals*, 26(3), 359–371.

Öncü, H. (2004). *Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Leyla Küçükahmet). Ankara:

Nobel Yayınevi.

Öner, G. ve Gediklioğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce

öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal*

Bilimler Dergisi, 6(2):144-155.

Özkalp, E.; Arıcı, H.; Bayraktar, R.; Aydın, O.; Erkal, B. ve Uzunöz, A. (2002).

Davranış Bilimlerine Giriş. (Editör: Enver Özkalp). Eskişehir: Anadolu

Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 722.

Özkan, E. and Yıldırım, S. (2013). The Relationships between geometry

achievement, geometry self-efficacy, parents' education level and gender.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 46 (2), 249-

26.

Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir

literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi Cilt:1 Sayı:2*.

- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Palacios, L.M. (1998). *Foreign Language Anxiety and Classroom Environment: A Study of Spanish University Students*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Austin.
- Paunonen, S.V. and Ashton, M.C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality* 35, 78–90.
- Phillips, E.M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76 (1), 14-26.
- Pršić, B. (2013). *Speaking Anxiety Among High-School EFL Students: Effects and Possible Remedies*. Master thesis, University of Niš, Niš.
- Rahemi, J. (2007). Self-efficacy in English and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Robbins, S. and Judge, T. (2007). *Organizational Behavior*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Samimy, K. K. and Tabuse, M, (1992). Affective variables and a less commonly taught language: A study in beginning Japanese classes. *Language Learning*,

42 (3), 377-398.

Sapancı, A. (2011). *Kişilik, Bilişüstü ve Akademik Başarının Yapısal Eşitlik*

Modellemesi ve Başarıdaki Öğrenme Stili Farklılıkları. Doktora tezi, Abant

İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sardoğan, M. (2004). *Öğrencilerin Güdülenmesi. Sınıf yönetimi*.(Edit: Zeki Kaya).

Ankara:Pegem Yayıncılık.

Sarıtaş, M. (1997). Yönetimde kişilik faktörü. *Eğitim Yönetimi* 3 (4), 527-548.

Satıcı, S.A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli*

Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Schunk, D. H.(1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and

goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational*

Research, 78 (1), 29-35.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning.

Educational Psychologist, 25(1), 71-86.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the

anxiety research. *Language Learning* 28 (1), 129-142.

Scovel, T. (1991). The Effect of affect on foreign language learning: A review of

anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara:Nobel Yayınları.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı

faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII (I), 1-19.

Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.

Sıgır, Ü. ve Gürbüz, S. (2011). Akademik başarı ve kişilik ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma.

Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 385-403, DOI: 10.1080/02607476.2015.1080419

Snowman, J. and Biehler, R. (2006). *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin Company.

Soufi, S.; Damirchi, E.S.; Sedghi, N. and Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self- concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 26 – 35.

Soysal, A. (2008). Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması. *Çimento İşverenler Dergisi*, 1 (22), 1-19.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety (From Y)*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice* (4th Ed.).

Boston:Allyn and Bacon.

Şad, S.N. ve Gürbüzürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin öz belirleyicilik

düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi

Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 421-450.

Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre

kisilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih*

Okulu Dergisi, 7 (XVII), 939-971.

Taylor, G.; Jungert, T.; Mageau, G.A.; Schattke, K.; Dedic, H.; Rosenfield, S. and

Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting

school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation.

Contemporary Educational Psychology, 3, 342-358.

Thompson, T. (1997). Do we need to train teachers how to administer praise?

Self-worth theory says we do. *Learning and Instruction* 7, 49-63.

Thoms, P.; Moore, K.S and Scott, K.S. (1996). The relationship between self-

efficacy for participating in self-managed work groups and the big five

personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 349-362.

Tsiplakides, I. and Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign

language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and

practical recommendations. *International Education Studies*, 2, 39-44.

Tucker, C. M.; Zayco, R. A. and Herman, K. C. (2002). Teacher child variables as

predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the School*, 39 (4), 477-488.

Tuncer, O. (1980). *Çocuk ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları, Şafak Matbaası.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uyulgan, M.A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.

Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C. and Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M.; Senécal, C. and Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

Vatanartıran, S.; Dalgıç, G. ve Karadeniz, Ş. (2014). Öğrencilerin yabancı dil başarısını açıklayan etmenler. *Pegem eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 1-18.

Vitasari, P.; Wahab, M.N.A.; Othman, A.; Herewan, T. and Sinnadurai, S.K. (2010). The Relationship between study anxiety and academic performance among

engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 8, 490–497.

Wang, Y.; Peng, H.; Huang, R.; Hou, Y. and Wang, J. (2008). Characteristics of distance learners: Research on relationships of learning motivation, learning strategy, self-efficacy, attribution and learning results. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(1), 17-28.

Whirter, J.J. ve Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla İletişim*. Ankara: Nüve Matbaası.

Yanar, B.H. (2008). *Yabancı Dil Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi*

Öğrencilerinin Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik

Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Yavuzer, H. (1990). *Yaygın Ana-Baba Tutumları, Ana-Baba Okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 426-439.

Yüksel, G. (2004). *Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi*. (Edit: Şule Erçetin; Çağatay Özdemir). Ankara:Asil Yayınevi.

Zhang, L.J. and Xiao, Y. (2006). Language learning strategies, motivation and EFL proficiency: A study of chinese tertiary-level non-English majors. *Asian Englishes*, 9(2), 20-47.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1).

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

7.EKLER**EK-1: Kişisel Bilgi Formu**

Aşağıdaki form ile elde edilen bilgiler kesinlikle bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Formda yer alan tüm soruları doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanız rica olunur.

Katkılarınız için teşekkürler.

1) Cinsiyetiniz : E () K ()

2) Yaşınız:

3) Bölümünüz:

4) Sınıfınız:

5) Mezun olduğunuz lise türü:

EK-3: Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler, bu ölçekten elde edilecek veriler akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okuyup, sizin düşüncenizi en yakın ifade eden kutucuğu işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. İngilizce derslerinde konuşurken asla kendimden emin olamıyorum.					
2. İngilizce derslerinde hata yaparım diye endişelenmem.					
3. İngilizce derlerinde konuşa sırasının bana geldiğini anladığımda elim ayağım titriyor.					
4. Öğretmenin İngilizce söylediği şeyleri anlamamak beni korkutuyor.					
5. Daha fazla saatte İngilizce dersi almak beni rahatsız etmez.					
6. İngilizce dersleri sırasında kendimi dersle ilgisi olmayan şeyleri düşünürken buluyorum.					
7. Sürekli olarak diğer öğrencilerin İngilizcede benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.					
8. İngilizce sınavlarında kendimi genellikle rahat hissediyorum.					
9. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığım zaman paniğe kapılıyorum.					
10. İngilizce derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor.					
11. Bazı öğrencilerin İngilizce dersini neden bu kadar sorun					

yaptıklarını anlayamıyorum.					
12. İngilizce derslerinde bildiklerimi unutacak kadar gergin olabiliyorum.					
13. İngilizce derslerinde bir soruya gönüllü olarak cevap vermekten utaniyorum.					
14. Ana dili İngilizce olan birileriyle konuşurken gergin olmam.					
15. Öğretmenin düzelttiği hatamı anlamamak beni üzer.					
16. İngilizce derslerine iyi hazırlansam bile endişe duyuyorum.					
17. Çoğu zaman İngilizce derslerine gitmek içimden gelmiyor.					
18. İngilizce dersinde konuşurken kendime güveniyorum.					
19. İngilizce öğretmenimin yaptığı her hatayı düzeltmek için hazır beklediğini düşünmek beni korkutuyor.					
20. İngilizce derslerinde konuşma sırası bana geldiğinde kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.					
21. İngilizce sınavına ne kadar çalışırsam o kadar kafam karışıyor.					
22. İngilizce derslerine çok iyi hazırlanmak için üstümde bir baskı hissetmiyorum.					
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuklarını düşünüyorum.					
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşmak konusunda çekingenim.					
25. İngilizce dersleri o kadar hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.					

26. İngilizce dersinde kendimi diğer derslerde olduğundan daha gergin ve huzursuz hissediyorum.					
27. İngilizce dersinde konuşurken geriliyorum ve kafam karışıyor.					
28. İngilizce dersine giderken kendimi oldukça emin ve rahat hissediyorum.					
29. İngilizce öğretmenin söylediği her sözü anlamadığımda endişeleniyorum.					
30. İngilizce konuşmak için öğrenmemiz gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.					
31. İngilizce konuştuğumda sınıftaki diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkuyorum.					
32. Anadili İngilizce olan insanlar arasında muhtemelen kendimi rahat hissederim.					
33. İngilizce öğretmeni hazırlıksız olduğum konularda bana soru sorduğunda gergin hissediyorum.					

EK-4: Akademik Motivasyon Ölçeği**NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?**

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız. Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor	Orta derecede uyuşuyor	Oldukça uyuşuyor	Tam olarak uyuşuyor		
1	2	3	4	5	6	7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

Çünkü...

1. ... sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim. 1 2 3 4 5 6 7
2. ... yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum. 1 2 3 4 5 6 7
3. ... üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum. 1 2 3 4 5 6 7
4. ... bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum. 1 2 3 4 5 6 7
5. ... dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor. 1 2 3 4 5 6 7
6. ... derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için. 1 2 3 4 5 6 7
7. ... üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için. 1 2 3 4 5 6 7
8. ... ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için. 1 2 3 4 5 6 7
9. ... daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için. 1 2 3 4 5 6 7
10. ... aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak. 1 2 3 4 5 6 7
11. ... ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için. 1 2 3 4 5 6 7
12. ... önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım. 1 2 3 4 5 6 7
13. ... kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı. 1 2 3 4 5 6 7
14. ... şu da bir gerçek ki okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum. 1 2 3 4 5 6 7
15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum. 1 2 3 4 5 6 7

16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi arttırırken
duyduğum mutluluktan dolayı. 1 2 3 4 5 6 7
17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak. 1 2 3 4 5 6 7
18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda
hissettiğim mutluluktan dolayı. 1 2 3 4 5 6 7
19. ... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de
umurumda değil. 1 2 3 4 5 6 7
20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı
hissetmekten zevk aldığım için. 1 2 3 4 5 6 7
21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için. 1 2 3 4 5 6 7
22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için. 1 2 3 4 5 6 7
23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye
devam etmemi sağlıyor. 1 2 3 4 5 6 7
24. ... inanıyorum ki birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma
hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek. 1 2 3 4 5 6 7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim
büyük hazdan dolayı. 1 2 3 4 5 6 7
26. ... bilemiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü
anlayamadım. 1 2 3 4 5 6 7
27. ... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak,
bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor. 1 2 3 4 5 6 7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi
göstermek istiyorum. 1 2 3 4 5 6 7

EK-5: İngilizceyle İlgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

Bu ölçek, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi başarılarını etkileyen öz-yeterlik inançlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddeye ne ölçüde katıldığınıza ilişkin cevabınızı ilgili seçeneğin altındaki boşluğa bir çarpı (X) koyarak belirtiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

	Bana hiç uyuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
1. İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.					
2. İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.					
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.					
4. Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.					
5. İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.					
6. Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.					
7. İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.					
8. İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
9. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.					
10. İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.					
11. İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru					

kullanabilirim.					
12. İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.					
13. Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.					
14. İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.					
15. İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.					
16. Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)					
17. İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.					
18. İngilizce konuşulanları anlayabilirim.					
19. Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.					
20. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.					
21. İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.					
22. İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.					
23. İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.					
24. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.					

25. İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.					
26. İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.					
27. İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
28. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizceyi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)					
29. Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)					
30. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.					
31. İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.					
32. Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.					
33. Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.					

EK-6: Ölçek İzni – İngilizce ile İlgili Öz-Yeterlik Ölçeği

 **Nilay Bumen** <nilay.bumen@ege.edu.tr> 12.02.2015 ☆ ↶
Alıcı: bana ▾

Merhaba Büşra Hanım,
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz, hiçbir sorun yok. Yalnız onu lise öğrencileri üzerinde geliştirmiştik, üniversite öğrencilerine uymayabilir. Gözden geçirilmesi ve denenmesinde fayda var.
İyi çalışmalar dilerim.

From: Büşra Şanlı [mailto:bsrsanli@gmail.com]
Sent: Wednesday, February 11, 2015 7:43 PM
To: nilay.bumen@ege.edu.tr
Subject: İZİN

...

