



T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GENEL PSİKOLOJİ BİLİM DALI

BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA
HEDEF BELİRLEME VE BAŞARI İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Medine UÇAR

Danışman

Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU

BOLU 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Medine UÇAR'a ait "Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Bağlamında Hedef Belirleme ve Başarı İlişkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle / oy çokluğuyla kabul edilmiştir.

19. 11. 2019



Unvan, Adı, Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU

Üye: Prof. Dr. Hamit COŞKUN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABAYHAN

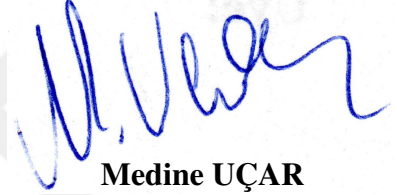
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Yaşar AYYILDIZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “**Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Bağlamında Hedef Belirleme ve Başarı İlişkisi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başvuru kaynaklardan yapılan alıntılarının bilimsel kurallara uygun olarak metin içinde, dipnotlarda ve kaynaklarda gösterildiğini, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.



Medine UÇAR

19.11.2019

ÖN SÖZ

“Siz yaysınız, çocuklarınız ise sizden çok ilerilere atılmış oklar.”

Halil Cibran

Ebeveynlere hitaben söylenmiş olsa da Halil Cibran’ın “Çocuklar” şiirindeki bu alıntının, çocukların geleceğinin şekillenmesinde pay sahibi olan herkesi, öğretmenleri, danışmanları ve uzmanları da ilgilendirdiğini düşünmekteyim. Karşımıza çıkan ve bize sorular soran her çocuk, her genç, aslında bizim düşündüğümüz gibi düşünmek için değil, fikirlerini geleceğe yönelik şekillendirmek üzere sorar. Bu konuda üzerimize düşen vazifelerden biri öğrencilere geleceğe dair kendi hedeflerini kurmada yardımcı olmaktır. Şiirde de öğrencilerin hızını belirleyen yay olmasına karşın, ileriye gidecek olan elbette ki yaydır, diğer deyişle gençlerdir.

Hedef belirleme konusunda uygulama araştırması yapmak hususundaki motivasyonumuz, ilgili alan yazına katkıda bulunmanın yanı sıra öğrencilere de faydalı olacağını düşünmemizdir. Bu araştırma tezini ortaya koyarken, birinci hedefimiz konuyla ilgili alan yazına katkıda bulunmaktır. Değişkenlerimizin sayısı ve kapsamı (hem bireysel hem de kurumsal niteliklerin bir arada incelenmesi) nedeniyle geniş kapsamlı bir alan yazına katkıda bulunduğunu düşünmekteyim. Alan yazındaki bilgi birikiminden faydalanarak öğrencilere öğrenme süreçlerinde, belki de uzun yıllar hedef koyabilecekleri her konuda faydalanabilecekleri bilgiler sunmak, araştırmamızın ikinci hedefi olmuştur.

Araştırma sürecinde tezimin danışmanlığını yürüten; gerek derslerde gerek tez yazım sürecinde bilgi birikiminden faydalandığım, bana güvenen ve beni manevi yönden destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU’na teşekkürü bir borç bilirim.

Tez savunma jürime katılan ve değerli geribildirimlerini ortaya koyan, tez savunma sürecinden sonra son düzeltmelerimle ilgilenen sayın hocam Prof. Dr. Hamit COŞKUN'a teşekkür ederim.

Ankara'dan Bolu'ya gelerek tez savunma jürime katılan ve olumlu eleştirileriyle beni motive eden sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ABAYHAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans için derslere başladığım ilk günden tezimi tamamladığım güne kadar İngilizce Hazırlık sınıflarını bana açarak, hedef belirleme eğitimine olanak tanıyarak araştırma sürecinde bana destek olan, bunun dışında süreci takip ederek ve değerli fikirlerini paylaşarak bana manevi yönden de bana destek olan, Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu müdürümüz ve çok değerli meslektaşımız sayın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞEN'e teşekkür ederim.

Öğretim görevlisi olarak çalışmaya başladığım ilk günden itibaren anlayışını ve nezaketini eksik etmeyen, bundan dolayı yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez yazım sürecinde desteğini hissettiğim değerli meslektaşım, Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu müdür yardımcımız Öğr. Gör. Harun ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Psikoloji alanında bilgi birikimi ve bakış açısı oluşturmamı sağlayan, ders içinde ve ders dışında sorularımı yanıtlamaktan keyif alan, yukarıda teşekkürlerimi sunduğum akademisyenler kadar değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YASİN ŞENYURT, Dr. Öğr. Üyesi Meral GEZİCİ YALÇIN ve Öğr. Gör. Ufuk KOCATEPE'ye teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde İngilizce Başarı Testi pilot çalışması için bana destek olan sayın hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mesut KULELİ ve Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan, araştırmam için bana derslerinden vakit ayıran ve sınıflarını paylaşan, süreç esnasında bana destek olan

meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle Hilal İLHAN ve Canan UZUNTAŞ'a teşekkür ederim.

Birlikte ders aldığım, Bolu'ya ziyaretlerimde karşılaştığım, psikoloji alanında sohbet etme ve tecrübelerinden faydalanma imkânı bulduğum değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son ve en kıymetli olarak sevgili ailem, annem Hanife UÇAR, babam Abdullah UÇAR ve abim Fazlı UÇAR'a çok ama çok teşekkür ederim. Onların desteği olmadan bu tezi yazmak zor olurdu. Yalnızca tez yazarken değil, hayatımın her alanında desteklerini hissettim ve bunun için onlara minnettarım.

Sevgili nişanlım Tuncay ŞENGÜL'e çok teşekkür ederim. Tez yazma sürecimde bana en büyük destekçilerden biri oldun. Çalışmam için yeri geldi benimle az görüştün, yeri geldi çalışmamı bölmemek için aramadın. Kimi zaman konuşarak, kimi zaman birlikte doğada yürüyerek bana moral verdin, her defasında yeniden odaklanmamı sağladın. Ümit ediyorum bir ömür birbirimize böyle destek oluruz.

Medine UÇAR

19.11.2019

ÖZET

BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA HEDEF BELİRLEME VE BAŞARI İLİŞKİSİ

Medine UÇAR

Yüksek Lisans Tezi

Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU

Kasım 2019, 136 + xix Sayfa

Bu çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilerde gözlemlenen devamsızlık artışı ve sınav puanı düşüşü ile ilgili değişikliğe ve güdülenme artışına yol açabilecek bir eğitimin etkisi incelenmektedir. Öğrencilerin koyduğu hedeflerin uzun vadeli, belirsiz ve genellikle araçsal olduğu gözlemlenmiş ve bu durum hedef belirleme eğitimi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Araştırmada, hedef belirleme eğitiminin öğrencilerin İngilizce başarısına, öz-düzenleme, öz-yeterlik, özsaygı gibi bireysel değişkenlere ve okul iklimi gibi örgütsel değişkenlere etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda akademik başarıyı yordayan faktörler incelenmiş, aracılık ve düzenleyicilik modelleri test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 18-22 yaşlarında Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce dersleri alan 109 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ön testte İngilizce Başarı testi ve tüm ölçekler uygulanmıştır. Daha sonra, öğrenciler deney ve kontrol grubuna ayrılarak, deney grubuna hedef belirleme eğitimi verilmiştir. Daha sonra son test çalışmasında başarı testi ve ölçekler yeniden uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda analize uygun örneklem sayısı 53 olmuştur. Araştırmada hedef belirleme eğitimi alan grubun almayan gruba kıyasla başarı sınavında daha yüksek puan elde etmesi beklenmesine rağmen gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri ise eğitim alan grupta düşmüş, eğitim almayan grupta artmıştır. Bu bulgular alan yazındaki bulgulardan farklıdır. Bu durum, eğitimin

öğrencilerde içsel güdülenmeyi azaltmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, başarı testinin öğrencilerin hedefleriyle uyuşup uyuşmadığı göz önünde bulundurularak, başarı öğrencilerin hedefi doğrultusunda test edilebilir. Yapılan aracılık analizinde ise okul ikliminin başarıyı öz düzenleme aracılığıyla yordadığı, iletişimin ise öz saygı aracılığıyla başarıyı yordadığı tespit edilmiştir. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin bir arada incelendiği bu çalışma, gelecek çalışmalara örnek oluşturabilir ve farklı değişkenlerle aracılık modelleri test edilebilir.

Anahtar kelimeler: Güdülenme, Hedef Belirleme, Öz Yeterlik, Öz Düzenleme, Öz Saygı, Okul İklimi, Yabancı Dil Öğrenme, Akademik Başarı

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN GOAL SETTING AND SCHOOL SUCCESS IN THE CONTEXT OF PERSONAL AND ORGANIZATIONAL VARIABLES

Medine UÇAR

Master's Thesis

Department of Psychology

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nihal MAMATOĞLU

November 2019, 136 + xix Pages

The issue examined in this study is the effect of an intervention training which may cause an increase in motivation and cause an alteration in the absentee increases and exam point decreases among foreign language learners. It has been observed that the goals students set were long-term, not specific and usually instrumental. This has led to the need for goal setting training. In this research, the effect of goal setting instruction on students' success in English, individual variables such as self-regulation, self-efficiency, self-esteem and institutional variables such as school climate was investigated. In addition, factors predicting academic success were examined and some models of mediation and moderation were tested. The sample of the research was comprised of 109 students aged between 18 to 22 taking Basic English courses at Duzce University, School of Foreign Languages. In pre-test session, an English Achievement Test and all the scales were administrated to the students. Then, the students were divided into experiment and control groups and the students in the experiment group were given goal setting instruction. After that, in the post-test session, the same achievement test and the same scales were administrated once more. In the end of the study, the number of samples suitable for analysis reached up to 53. Although it was anticipated that the experiment group (goal setting instruction group) would get more points than the control group (no instruction group) in the achievement test, a

significant difference between the groups couldn't be found. However, self-regulation skills of the students decreased in the instruction group while it increased in the no-instruction group. These findings are different from those found in literature; so, it was concluded that goal setting instruction may have decreased internal motivation of the students. In the further studies, achievement could be evaluated in more accordance with the students' goals. As for mediation and moderation model testing carried out in the research, it was found out that self-regulation had a mediation relationship; in other words, school climate predicted achievement through self-regulation. Moreover, communication predicted success through self-esteem. Individual and institutional variables were examined together in this research and this could be an example for future research. In addition, mediation models could be tested with different variables.

Keywords: Motivation, Goal Setting, Self-Efficacy, Self-Regulation, Self-Esteem, School Climate, Foreign Language Learning, Academic Achievement

*Bu süreçte bana benden daha fazla güvenen
anneme, babama, abime
ve Tuncay'a*

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	9
1.KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1.Giriş	9
1.2.Güdülenme	10
1.2.1.Güdülenme Kuramları ve Sınıflandırmalar	10
1.2.2.Yabancı Dil Öğrenmede Güdülenme.....	19
1.2.3.Hedef Belirleme Kuramı.....	22
1.2.3.1.Kuramın içeriği, kapsamı ve zaman içinde gelişimi	22
1.2.3.1.1.Hedefin zorluğu ve performans düzeyi arasındaki ilişki	23
1.2.3.1.2.Davranışa dayalı niyetler (behavioral intentions) ve tercih (hedefe bağlılık) ile performans düzeyi arasındaki ilişki.....	24
1.2.3.1.3.Niteliği farklı hedefler (hedef belirginliği) ile performans düzeyi arasındaki ilişki.....	25

1.2.3.2.Hedef Belirlemenin Dil Öğrenmeye Etkisi	28
1.2.3.3.Hedef Belirlemenin Bireysel Değişkenlere Etkisi.....	31
1.2.3.3.1.Öz Yeterlik.....	32
1.2.3.3.2.Öz Düzenleme.....	33
1.2.3.3.3.Öz Saygı.....	35
1.2.3.4. Hedef Belirlemenin Örgütsel Değişkenlere Etkisi	36
1.2.3.5.SMART Hedefler	37
1.3. Performans (Başarı)	40
1.3.1.Performansın Örgütsel Öncülleri	43
1.3.2.Performansın Bireysel Öncülleri.....	44
1.3.2.1.Öz Yeterlik	45
1.3.2.2.Öz Düzenleme	45
1.3.2.3.Öz Saygı	46
1.4.Araştırmanın Modeli ve Hipotezi	47
II. BÖLÜM	50
2.YÖNTEM	50
2.1.Araştırmanın Amacı ve Deseni	50
2.2.Örnekleme.....	51
2.3. Veri Toplama Araçları	52
2.3.1.Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ).....	52
2.3.2.Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)	53
2.3.3.Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği (OIÖ).....	55
2.3.4.Okul İklimi Ölçeği (Destekleyici Öğretmen Davranışı).....	55
2.3.5.İngilizce Başarı (Yeterlik) Sınavı	57
2.3.6.SMART hedef belirleme eğitimi çalışma kâğıdı	59
2.4.Uygulama	60
2.4.1.Ön Test.....	60
2.4.2.Hedef Belirleme Eğitimi	61
2.4.3.Son Test	64
2.5.İstatistiksel İşlemler	65

III. BÖLÜM	67
3.BULGULAR	67
3.1.Araştırma Değişkenlerinin Normal Dağılım Analizi	67
3.2.T-test Aracılığıyla Demografik ve Sosyo-ekonomik Gruplar Arasındaki Bireysel, Örgütsel Değişkenler ve Başarı Farkı Analizi.....	70
3.3.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Eğitimin Başarıya Etkisi)	74
3.3.1.ANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi	74
3.3.2.MANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi	75
3.4.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Eğitimin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi)	75
3.4.1.ANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi	75
3.4.2.MANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel veya Örgütsel Değişkenlerle Birlikte Başarıya Etkisi	77
3.4.3.MANOVA aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitimi ve Tüm Bağımlı Değişkenler	79
3.4.4.MANCOVA Aracılığıyla Güdüleyici Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle Başarı Üzerindeki Etkisinin Analizi	79
3.4.4.1.Haftalık Ders Çalışma Saati ve İngilizce Hazırlık Seçme Nedenleri.....	79
3.5.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Performans Yordama).....	81
3.5.1.Hayes PROCESS Aracılık Analizi	81
3.5.2.Hayes PROCESS Düzenleyicilik Analizi.....	83
IV. BÖLÜM	84
4.TARTIŞMA	84
4.1.Başarıda ve Bireysel Değişkenlerde Gruplar Arası Farklılıklar	84
4.1.1.Cinsiyet	85
4.1.2.Öğretim Türü	87
4.1.3.Haftalık Ders Çalışma.....	88
4.1.4.Üniversiteye Yerleşme Puanı.....	89
4.2.Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi.....	91

4.3.Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi.....	94
4.3.1.Bireysel Değişkenler.....	94
4.3.1.1.Öz Yeterlik	94
4.3.1.2.Öz Düzenleme	94
4.3.1.3.Öz Saygı	96
4.3.2.Örgütsel Değişkenler	96
4.3.2.1.Okul İklimi ve Alt Değişkenleri.....	96
4.3.2.2.Destekleyici Öğretmen Davranışı.....	97
4.4.Performans ve Başarı Yordayıcıları	97

V. BÖLÜM

5. SONUÇ	100
-----------------------	-----

KAYNAKLAR	103
------------------------	-----

EKLER

Ek 1: Araştırma Tanıtımı ve Kişisel Bilgi Formu	123
Ek 2: Öğrenme ve Performans ile İlişkili Öz Yeterlik Alt Ölçeği (ÖPÖY).....	126
Ek 3: Üst Bilişsel Öz Düzenleme (ÜBÖD) Alt Ölçeği	127
Ek 4: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSES)	129
Ek 5: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği (OIÖ).....	130
Ek 6: Destekleyici Öğretmen Davranışları Alt Ölçeği (DÖD).....	131
Ek 7: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Öğrenci Çalışma Kâğıdı	132
Ek 8: Deney Kontrol Soruları.....	133
Ek 9: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Sunumu.....	134
Ek 10: Etik Kurul Onayı.....	136

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Smart Kısaltmasının Farklı Kaynaklara Göre Açılımı	37
Tablo 2.1: İngilizce Başarı Testi Pilot Çalışmasında Madde Analizi	58
Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Demografik ve Sosyo-Kültürel Verilerin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	67
Tablo 3.2: Katılımcılara Ait Araştırma Değişkenlerinin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	68
Tablo 3.3: Başarı Ön Test ve Son Testi Normalleştirme (Veri Dönüştürme) Sonuçları	68
Tablo 3.4: Tüm Değişkenlerin Korelasyon Tablosu.....	69
Tablo 3.5: T-Testinde Kadın ve Erkek Öğrenciler Arasında Öz Yeterlik ve Başarı Farkı	70
Tablo 3.6: T-Testinde Normal ve İkinci Öğretim Öğrencileri Arasında Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Farkı	71
Tablo 3.7: T-Testinde İngilizceyi Yeterli ve Yetersiz Çalışan Öğrenciler Arasındaki Bireysel Değişkenler ve Başarı Farkı	72
Tablo 3.8: T-Testinde Üniversiteye Eşit Ağırlık ya da Sayısal Puanla Yerleşen İngilizce Hazırlık Öğrencileri Arasındaki Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Farkı.....	73
Tablo 3.9: Tekrarlı Ölçüm ANOVA'da Hedef Belirleme Eğitiminin Öz Yeterlik Algısına Etkisi.....	76
Tablo 3.10: Tekrarlı Ölçüm ANOVA'da Hedef Belirleme Eğitiminin Öz Düzenlemeye Etkisi	76
Tablo 3.11: Tekrarlı Ölçüm MANOVA'da Hedef Belirleme Eğitiminin Okula Bağlılık ve Başarıya Etkisi.....	77
Tablo 3.12: Tekrarlı Ölçüm MANOVA'da Hedef Belirleme Eğitiminin Destekleyici Öğretmen Davranışı ve Başarıya Etkisi.....	78

Tablo 3.13: Tekrarlı Ölçüm MANOVA’da Hedef Belirleme Eğitiminin Öz Yeterlik ve Başarıya Etkisi	78
Tablo 3.14: Tekrarlı Ölçüm MANOVA’da Hedef Belirleme Eğitiminin Öz Düzenleme ve Başarıya Etkisi	79
Tablo 3.15: MANOVA’da Öğrencilerin Hazırlık Okuma Nedenlerine Göre Bireysel ve Örgütsel Değişken Farkları.....	81



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Güdülenme Yaklaşımlarının ve Kuramlarının Sınıflandırılması.....	14
Şekil 1.2: Güdülenme ile İlgili İçerik Kuramlarının Kıyaslaması.....	16
Şekil 1.3: 1900'lerden Günümüze İş Güdülenme Kuramları ve Sınıflandırma.....	18
Şekil 1.4: Güdülenme Kuramlarının Sınıflandırılması (Rothmann ve Cooper, 2008)...	19
Şekil 1.5: Hedef Belirleme Kuramı ve Yüksek Performans Döngüsü (Alıntı;	28
Şekil 1.6: Başarıyı Yordayan Değişkenlerin Test Edileceği Aracılık Modeli	48
Şekil 1.7: Başarıyı Yordayan Değişkenlerin Test Edileceği Düzenleyicilik Modeli	48
Şekil 2.1: Araştırma Deseninin ve Uygulamanın Şematik Gösterimi.....	51
Şekil 2.2: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Aşamaları.....	63
Şekil 3.1: Process Analizinde z Düzenlemenin Başarı ile Aracılık İlişkisi Modeli	82
Şekil 3.2: Process Analizinde z Saygının Başarı ile Aracılık İlişkisi Modeli	83

KISALTMALAR LİSTESİ

- GÖSÖ** : Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği
TAP : Test Analysis Program
SMART : Specific, Measurable, Attainable, Realistic, Timely
ABD : Amerika Birleşik Devletleri



GİRİŞ

Problem Durumu

Dil öğrenme, çocuktan yetişkine pek çok bireyi ilgilendiren, iletişim, eğitim, turizm alanlarından akademik ve siyasi alanlarda geniş yelpazede amaçlar için kullanılmak üzere çalışılan bir konudur. Yabancı dil öğretimi denildiğinde ilk akla gelen İngilizce öğretimi olabilir; çünkü İngilizce “lingua franca” olarak ifade edilen, küresel dünyadaki medeniyetlerin iletişimini sağlayan uluslararası bir dildir (Jenkins 2007: 296). Eğitim psikolojisinde uzun zamandır çalışılan konulardan biri olan güdülenme (Kormos 2011: 495-516), dil öğrenme alanında da özellikle son on yılda çok yaygın biçimde çalışılmıştır (Boo 2015: 145-157). Hatta ikinci dil öğrenme alanındaki alan yazının çoğunluğunu oluşturmuştur (Boo 2015: 145-157). Fakat yabancı dil öğrenmede güdülenme sosyo psikolojik çerçeveden, bilişsel ve eğitim psikolojisindeki kavramların oluşturduğu çerçeveye ve son aşamada öğrenmenin olgusal ve dinamik yapısına doğru aşamalardan geçmiştir ve araştırmacılar bu aşamalara göre yaklaşım sergilemişlerdir (Kormos 2011: 495-516; Boo, 2015: 145-157). Son zamanlarda yabancı dilde güdülenme çalışmalarında bilişsel ve duyuşsal niteliklerle etkileşim halinde olan güdülenmeye dayalı “dinamik” bir yaklaşım sergilenmektedir (Csizér 2010: 470-487; Kormos 2011: 495-516).

Akademik alana damga vurmuş kuramlardan doktora tezlerine kadar tüm çalışmalar bireylerin davranış örüntülerini ya da birtakım ilişkileri gözlemleyerek ortaya konmuş, gözlemden yola çıkılarak incelemeler yapılmıştır. Çalışmanın örnekleminin elde edildiği Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğretmenlerin yıllar boyunca yabancı dil öğrenen öğrencilerde yaygın olarak gözlemledikleri, dönemin başında öğrencilerin İngilizce öğrenmek istediğini dile getirmesine, sınavlardan yüksek puan almalarına rağmen, zamanla sınav puanlarının düşüşe geçmesi ve devamsızlıkta

artış olmasıdır. Zaman içinde ortaya çıkan bu başarı düşüşünün sebebi güdülenme olabilir mi? Öğrenciler güdülenmenin hangi boyutunda sorun yaşamaktadır? İngilizce öğrenmek istediklerini dile getirmelerine rağmen başarısız olan ve derse devam etmeyen öğrenciler, bu hedeflerine bağlılıkta (goal commitment) mı sorun yaşamaktadır yoksa esas hedeflerine yönlendiren küçük ve etkili hedefler belirlemede sorun mu yaşamaktadırlar? Gözlem sonucunda ortaya çıkan bu tür sorular bizi bu tezin ana konusu olan hedef belirlemeye yönlendirmiştir. Güdülenmenin yabancı dil öğrenmedeki kapsamı nedir? Hedef belirleme dil öğrenme süreçlerine ve başarısına katkıda bulunabilir mi? Bu iki soru bu çalışmadaki problem durumunu özetleyen sorulardır.

Öğrencilerin devamsızlık artışını ve dil öğrenme başarısındaki düşüşü gözlemimiz sonucunda akla gelen öğrenci güdülenmesi (student motivation) konusu “son zamanlarda öğrenme ve öğretme bağlamındaki araştırmaların merkezindedir” (Pintrich 2003: 667). Güdülenmede hedef belirleme ise önem atfedilen bir konudur. Klimas’a (2011: 171-184) göre hedefler, güdülenmiş davranışlardan ayrı düşünülemez ve hedefler öğrencinin sorumluluk, süreklilik, dikkat ve tutum seviyesini değiştirerek onların güdülenmesini etkiler. 2000-2009 yılları arasında ABD’de fonlanan, 13-16 yaş arası engelli öğrencilerin incelendiği boylamsal çalışmanın verileriyle üretilen bir dizi makaleyi sistematik olarak inceleyen Mazzotti ve arkadaşları (2016: 196-215) okul sonrası eğitim çıktılarının ortaya çıkışını yordadığı bilinen önceki faktörlere ek olarak, hedef belirlemenin de bu çalışmalardan yeni bir yordayıcı olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Mazzotti ve arkadaşlarına (2016: 196-215) göre hedef belirlemenin okul sonrası eğitim çıktılarını ve istihdam sonuçlarını öngören ayrı bir yordayıcı olarak tek başına var olduğu kanıtlarla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle hedef belirlemeyi güdülenme çalışmalarında göz ardı etmek mümkün görünmemektedir.

Dil öğrenme bağlamında ise hedef belirleme yeni çalışılan bir konu değildir. Robert C. Gardner doktora tezini yayınladığı 1960’lı yıllardan itibaren dil öğrenme ve güdülenme ilişkisi ile ilgili çalışmalar yürütmektedir. Gardner (1985) bir öğrencinin motive olabilmesi için onun bir hedefle ilgili amaçlara sahip olması gerektiğini ve bu hedefin yabancı dil öğrenmek olabileceğini veyahut da yabancı dil öğrenmenin başka hedefler için bir aracı olabileceğini ifade etmiştir. Tremblay ve Gardner (1995) psikoloji alan yazınında güdülenme ile ilgili ortaya konan kavramları dil öğrenme ile beraber

incelemiş ve bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre belirgin hedefler ve bu hedeflere sıklıkla atıfta bulunmak dil öğrenmede güdüsel davranışların artışına yol açmaktadır. Oxford ve Shearin (1994: 12-28) genel, örgütsel, eğitim ve bilişsel psikolojideki kuramları dil öğrenme güdülenmesi kapsamında inceledikleri çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin hedefleri ile ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ve öğrencilerde hedef belirlemeyi geliştirmeleri gerektiğini vurgulanmıştır. Dörnyei (2003: 3-32) dil öğrenme güdülenmesi ile ilgili olarak kurduğu 3 aşamalı süreç modelinde, hedef belirlemeye hem ilk aşamada kendi başına hem de ikinci aşamada öz düzenleme stratejilerinin bir parçası olarak yer vermiştir.

Yukarıda bilgiler ışığında hedef belirleme, üzerinde durulması gereken, güdülenmeyi ve performansı arttıran önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine gözlemlerden yola çıkılarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede hedef belirleme konusunda bazı sorunlar yaşadığı söylenebilir. Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce öğrenen öğrenciler, İngilizce sayesinde iş bulabilmek, yurt dışı eğitimi alabilmek gibi ikincil hedeflere odaklanmakta ve ana dili İngilizce olan biriyle akıcı konuşabilmek, akademik alanda yazı yazabilmek gibi dil öğrenmeye yönelik hedefler oluşturmakta zorluk yaşamaktadır. Diğer bir sorun ise, öğrenmeye yönelik hedefler kurmaya çalıştıkları zaman belirgin olmayan ve ders çalışmaya yönlendirmeye dair yetersiz olan hedefler belirlemektedirler. Öğrenciler “İngilizceyi iyi konuşmak istiyorum” gibi genel ya da “Kelime öğrenmek istiyorum” gibi düzey ya da nicel veri içermeyen hedefler koymaktadır. Bu hedefler de alan yazında “elinden gelenin en iyisi” (do-your-best goals) olarak tanımlanan özel değil genel ve zorluk düzeyi belirsiz hedeflere benzemektedir. Bu şekilde tanımlanan hedefler “İngilizce A1 düzeyinde 100 kelime ezberleyeceğim” hedefinde olduğu gibi harici bir referans içermez ve kendine özgü, fakat belirsiz bir yönlendirmeye sahiptir (Locke ve Latham 2002: 705–717). Bu nedenle insanlar “elimden gelenin en iyisini yapacağım” diye hedef koyduklarında ya da bu hedef onlara koyulduğunda, ellerinden gelenin en iyisini yapmazlar (Locke ve Latham 2002: 705–717). Bireyler belirsiz hedefler koyduklarında, daha sıklıkla ara vererek ve çalışmayı kısa sürede sonlandırarak probleme daha az vakit ayırmış olurlar (Gollwitzer ve Schaal 2001). Belirli ve nispeten zor hedefler, belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performansa yol açmaktadır (Locke & Latham 1990). Bu

durumda öğrencileri İngilizce öğrenme sürecinde belirsiz hedeflerden belirli ve kendilerini zorlayacak hedeflere yönlendirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere, etkili ve performansı arttıran hedef oluşturma eğitimi vermek bu ihtiyacı karşılayabilir.

Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak, hedef belirlemenin hem psikolojideki güdülenme çalışmalarında hem de dil öğrenme yaklaşımlarındaki güdülenme kavramında öneminin vurgulandığı ve performans ile yakın olarak ilişkilendirildiği söylenebilir. Bu nedenle hedef belirleme, öğrenci başarısını oluşturan bileşenler incelendiğinde göz ardı edilemez. Bununla birlikte tek başına incelenmesi yerine, öz yeterlik, hedefe bağlılık gibi bireysel olgularla birlikte incelenmesi, çalışmalara boyut katacaktır. Schunk (2003: 159-172), çalışmasında, öğrencilerin kendileri için gerçekçi hedefler koyması için hedef belirlemenin doğrudan eğitimini tavsiye etmiştir. Fakat Schunk'un (2003: 159-172) esas olarak incelediği kavram öz yeterliktir ve hedef belirlemeyi, öz yeterliği, güdülenmesi ve öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak ele almıştır. Hedefin performans üzerindeki etkisi yadsınmamaktadır; fakat performans ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hedef ya da hedef belirleme odaklı çalışmalara daha az rastlanmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, hedef belirleme eğitiminin öğrencilerin

- İngilizce başarısına
- Öz-düzenleme, öz-yeterlik, özsaygı gibi bireysel niteliklerine etkisini
- Okul iklimi gibi örgüt ile ilgili algılarına etkisini belirlemektir.

Yukarıda ifade edilen bireysel ve örgütsel değişkenler, başarıyı ve yüksek performansı etkilediği alanyazın incelemesiyle tespit edilen ya da öngörülen değişkenler arasından seçilmiştir. İlgili alanyazın kaynakları kuramsal çerçevede detaylı biçimde açıklanmıştır. Bu değişkenlerin İngilizce başarısı ile olan ilişkisini incelemek çalışmanın diğer bir amacıdır. Buna göre, bu çalışmanın ikinci amacı,

- Bireysel ve örgütsel değişkenlerin İngilizce başarısını yordayıcılığını

- Olası yordayıcılık ilişkisinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin etkileşim halinde olup olmadığını incelemektir (Aracılık ilişkisini tespit etmek ve mevcut olması haline bu ilişkinin modelini ortaya koymaktır).

Çalışmanın Önemi

Hedef belirleme eğitimi çalışmaları ile ilgili alanyazın incelendiğinde, bu çalışmalara yabancı dil dışındaki eğitim branşlarında ve diğer alanlarda sıklıkla rastlamaktayız (Clark, D. ve ark. 2017; Gardner J. ve ark. 2013: 39; Kitsantas, A., Robert, A. R., ve Doster, J. 2004: 269-287). Yabancı dil öğrenme alanında ise güdülenme ile ilgili çalışmalara sıkça rastlanılmasına (Boo 2015: 145-157) rağmen, yabancı dil öğrenmede güdülenmeyi teşvik etme açısından olağanüstü öneme sahip olduğu düşünülen hedef belirlemeye ise çok az zaman ve emek ayrılmıştır (Dörnyei 1994: 273-284; Griffie ve Templin 1997: 21-26).

Bu çalışmanın yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmesi, diğer deyişle hedef belirleme eğitiminin varlığı çalışmanın en önemli noktalarından biridir. Hedef belirleme ile ilgili deneysel ya da yarı deneysel çalışmalara çok sık rastlanmamaktadır (Clark ve ark., 2017; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992: 663-676). Hedef belirleme ile ilgili okul ortamında ve sistematik olarak gerçekleştirilecek nedensel çalışmalara duyulan ihtiyacı, Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992: 663-676) o güne kadar böyle bir çalışmaya rastlanmadığını belirterek vurgulamışlardır. Bruhn, McDaniel, Fernando ve Troughton (2016: 107-121) hedef belirlemede müdahale (eğitim) çalışmalarını inceledikleri araştırmada, öğrencilerin hedef belirleme sürecine katıldıklarında o hedeflere ulaşma ihtimallerinin arttığını, fakat hedef belirleme müdahale çalışmalarının çoğunda öğrencilere hedeflerin hâlihazırda verildiği ifade edilmiştir. Klimas (2011: 171-184) ise öğrencilerin öğrenme süreçlerine kendi hedeflerini belirlemeyle katılabileceğini, bu alanın henüz keşfedilmemiş olduğunu ve hedef belirleme süreçlerini güdülenmenin bileşeni olarak incelediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hedef belirleme sürecine aktif katılımının yarattığı olumlu etki ve buna odaklanmış çalışmaların sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamız alan yazında daha az sıklıkla çalışılmış bir konuya ışık tutacaktır.

Hedef belirleme eğitimi sonrasında artış göstereceği varsayılan değişken başarı/performanstır. Fakat başarı ya da performans yalnızca hedeflerle etkileşim halinde değildir. Aile, okul faktörleri ve sosyal destek, akademik benlik kavramı (academic self-concept) ve üniversite çevresi ile ilgili algıları da içine alan kişisel faktörler alan yazında akademik performansı etkilediği tespit edilen faktörlerdir (Othman ve ark. 2013: 411-420). Öğrencilerin akademik başarı isteklerinin (academic aspirations) ve performanslarının incelendiği bu çalışmalarda bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Konuyla ilgili alan yazın çalışmalarının çoğunun lise düzeyindeki öğrencilerle yapılmış olması, üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların ise ABD, Kanada ve Büyük Britanya gibi gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerle yapılmış olması; diğer taraftan değişken olarak üniversite süreci yerine, genellikle üniversite mezuniyet sonrası verilerin kullanılması bu sınırlılıklardan bazılarıdır (Othman ve ark. 2013: 411-420). Çalışmamız Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede, üniversite düzeyinde öğrencilerle öğrenme sürecindeki verilerle yapılmıştır ve bu nedenle alan yazına katkısı bulunmaktadır.

Yukarıdaki sınırlılıklara ek olarak, performansı etkileyen ya da yordayan çoklu faktörlerin bir arada incelenmemesi alan yazındaki araştırmaların çoğunun bir diğer sınırlılığıdır. Bazı çalışmalar bireysel, çevresel ya da örgütsel değişkenlerin bir arada incelendiği çok boyutlu çalışmalara alan yazında duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır (Firdous ve Ali 2017: 87-105; Osaikhiwu 2014: 171-177; Rountree ve ark. 2004: 101-104). Bu nedenle çalışmamız performansı yordayan değişkenleri incelerken hem bireysel hem de örgütsel değişkenleri, aynı zamanda etkileşimini incelemesi bakımından önemlidir.

Problem Cümlesi

Hedef belirleme öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarısına etkisi; aynı zamanda öz-düzenleme, öz-yeterlik, özsaygı gibi bireysel değişkenlere ve okul iklimi gibi örgütsel değişkenlere etkisi var mıdır ve bireysel ve örgütsel değişkenlerin İngilizce başarısıyla ilişkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin başarı puanlarında, eğitim öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin, algıladıkları bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilgili eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Örgüt ile ilgili değişkenlerin ve bireysel değişkenlerin, İngilizce Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin başarısını düzenleyici ya da aracı bir rolü var mıdır?

Sınırlılıklar

Çalışma, Düzce Üniversitesi Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık öğrencileri ile sınırlıdır.

Çalışma ilk aşamada tüm İngilizce Hazırlık öğrencilerine uygulanmış, fakat bazı öğrencilerin devamsızlığı nedeniyle öğrenci sayısında azalma yaşanmıştır. Bu nedenle ön testte elde edilen veriler, örneğin başarı ön testi, devamsızlık yapan öğrencilere son testte uygulanamamıştır. Bunun sonucunda ön test-son test karşılaştırması yapılamayacak öğrenci verileri çalışmadan çıkarılmıştır. Bu durum elde edilen veri sayısında düşüşe yol açmıştır.

İngilizce başarısı yalnızca İngilizce testi ile sınırlandırılmıştır. Oysa ki dil öğrenme konuşma, yazma ve dinleme gibi farklı becerilerle sınanabilir ve öğrenciler her birinde farklı düzeyde bir performans sergileyebilir.

Tanımlar

Hedef: bireyin bilinçli olarak gerçekleştirmeye çalıştığı (Locke 1968: 157-189)

Hedef belirleme: belirli bir dönem içerisinde başarmak istediğin ya da birinin başarmasını istediğin şeye karar verme süreci. (Cambridge Dictionary)

Algılanan öz yeterlik: bireyin, kişisel kabiliyeti ile ilgili yargısı (Bandura 1997)

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme: öğrencinin bilgiyi edinmek için başkası yerine kendi çabasını devreye koyması; üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol alma durumu (Zimmerman 1989)

Öz saygı: bireyin, kendi değeri ile ilgili yargısı (Bandura 1997)

Başarı/Performans: Davranış ve çıktı/ürün boyutu olmak üzere iki tanımı yapılabilir. Davranışsal açıdan, bireyin örgütsel hedefler bağlamında yaptığı işler olarak tanımlanabilir. Örneğin, bir motorun parçalarının monte edilmesi ya da öğrencinin kompozisyon yazması. Çıktı/ürün açısından, bireyin davranışı neticesinde ortaya çıkan şeydir. Örneğin, monte edilen motorun sayısı, öğrencilerin kompozisyon puanı (Campbell ve ark. 1993)

Okul iklimi: Öğrenciler, personel, okul yöneticileri ve veliler gibi tüm okul topluluğunun öznel tecrübelerine dayanan, okulun normlarını, hedeflerini, değerlerini, kişiler arası ilişkilerini, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgüt yapısını oluşturan bütündür (Oxford Research Encyclopedias)

Okula bağlılık: okulun üyesi olmaktan dolayı mutluluk duyma (Terzi 2015)

İletişim: öğretim elamanları ve okul yönetimiyle olan ilişkiler (Terzi 2015)

Öğrenme ortamı: okuldaki öğrenme fırsatları (Terzi 2015)

I. BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Giriş

Bu çalışmanın amacı hedef belirleme eğitiminin öğrencilerin İngilizce başarısına, öz-düzenleme, öz-yeterlik, özsaygı gibi bireysel niteliklerine ve okul iklimi gibi örgüt ile ilgili algılarına etkisini incelemektir. Güdülenme ve hedef belirleme ile ilgili alan yazını, önce kuramsal çerçevede, daha sonra bu çerçevede gerçekleştirilmiş çalışmalar ışığında inceleyeceğiz. İlk olarak güdülenmeyle ilgili kuramlara kısaca değinilecek, daha sonra çalışmamızın temelini oluşturan hedef belirleme kuramı detaylarıyla ele alınacaktır. Hedef belirleme ve hedef belirleme eğitimi ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenecek ve akademik performansı ne şekilde ve ne kadar etkilediği incelenecektir.

Çalışmanın bir diğer amacı ise öğrencilerin akademik başarıları ile onların bireysel nitelikleri ve örgüt ile ilgili algıları arasındaki olası ilişkiyi tespit etmektir. Diğer deyişle, bu ilişkide başarının öncülleri olabilecek yordayıcı değişkenleri ve/veya aracı değişkenleri mevcutsa tespit etmektir. Bu amaçla, akademik performans ve dil öğrenmede başarıya ulaştıran öncül değişkenler ve/veya aracı değişkenler bu bölümde incelenecektir. Akademik performansı etkileyen değişkenlerden biri de hedef belirlemedir (Locke 1968: 157-189; Mento, Steel ve Karren 1987: 52-83; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons 1992: 663-676; Lee 1998). Bu nedenle performansın öncülleri (öncül değişkenleri) incelenirken hedef belirleme ile ilgili çalışmalara da atıfta bulunulması söz konusudur.

1.2. Güdülenme

1.2.1. Güdülenme Kuramları ve Sınıflandırmalar

Zihnimizde birçok bilişsel süreç gerçekleşmektedir. Bu bilişsel süreçleri gözlemek her zaman mümkün görünmemektedir. Güdülenme de bu bilişsel süreçlerden biri olarak ifade edilebilir. Güdülenme doğrudan gözlemlenemez (Atkinson ve Birch, 1970 aktaran Kanfer, 1990: 75-130). Güdülenme adına gözlemleyebildiğimiz şey davranıştır; Atkinson ve Birch'e (1970) göre gözlemlediğimiz çok boyutlu davranışlar dizisidir. Bu nedenle iki ayrı kavram olan güdülenme ile davranış birbiri yerine kullanılmaktadır. Luthans (2011: 156-198) güdülenmeyi "hipotetik bir yapı" olarak vurgularken, güdülenmenin davranışla aynı kavram olmadığını, fakat davranışı açıklayan bir kavram olduğunu ifade eder. Luthans (2011: 156-198) güdülenmenin tanımını yaparken, bir sürecin ilk adımının olduğunu ve bu sürecin fizyolojik ya da psikolojik bir ihtiyacın ortaya çıkması olduğunu ifade eder. Bu ihtiyaç, bir davranış ya da dürtüyü harekete geçirerek bireyi bir hedefe ya da teşvik unsuruna yönlendirir. Kısacası güdülenme ihtiyaç, dürtü ve teşvik unsurları arasındaki ilişkiyi açıklayan süreçtir.

Yıllardır farklı yaklaşım ve bakış açılarıyla çalışılan güdülenme kavramı, elbette ki birkaç tanıma sığmayacaktır. Kleinginna ve Kleinginna (1981: 263-291) güdülenme ile ilgili yapılan onlarca tanımın görüş birliği çerçevesinde yeniden değerlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamış, ortak yaklaşımları birer başlık olarak ele alıp bu tanımları bu başlıklara göre gruplandırmışlardır. Tanımlamalar 4 ana başlık altında toplam 9 kategoride toplanmıştır. İlk iki kategori i mekanizmaları, sonraki 3 kategori işlevsel süreçleri tanımlamaktadır. Sonraki iki kategori güdülenmenin kapsamını sınırlayan, son iki kategori ise güdülenmenin kapsamlı doğasını vurgulayan tanımlamalar içermektedir.

Bu kategoriler aşağıda listelenmiştir:

1. Fenomenolojik (olgusal)
2. Fizyolojik
3. Harekete geçirici yönü vurgulanmış
4. Yönlendirici yönü vurgulanmış

5. Vektör
6. Geçici değişkenlerle sınırlı
7. Süreç değişkenleriyle sınırlı
8. Geniş/ Dengeli
9. Her şey dahil (davranışın tüm bileşenlerini içeren)

Güdülenmenin hem harekete geçirici hem de yönlendirici yönünün vurgulandığı vektör kategorisindeki tanımlardan biri, hayvanları bir hedefe doğru harekete geçirici bileşeni içsel bir dürtü, hedefin kendisini de yönlendirici dışsal bir güdü olarak ifade etmiştir (Braun, J. & Linder, D. E. 1979 alıntılan Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. 1981: 263-291). Davranışın geçici ya da ani değişkenleriyle sınırlandırılmış tanımlardan oluşan altıncı kategoride güdülenmenin genel olarak, davranışın seçimi/yönü, sebatı ve kuvveti ile ilgili olduğu ifade edilmiştir (Atkinson, J. W., 1964; Beck, R. C., 1978). Süreç değişkenleriyle sınırlı kategoride güdülenmeyi diğer süreçlerden ayıran ifadelerin vurgulandığı tanımlara yer verilmiştir. Buna göre güdülenme, yorgunluk, olgunlaşma, yiyecek yoksunluğu ya da hormonal değişimler gibi fizyolojik değişkenlerle öğrenme, doğuştan yetenek, öğrenilmiş beceri ve çevre gibi değişkenler kontrol edildiğinde meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Bindra, D. 1969; Campbell, J. P. ve Pritchard, R. D. 1976 alıntılan Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. 1981: 263-291; Manning, A. 1967).

Güdülenmenin, doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan algı ve duygudan farkı ise şu şekilde açıklanmıştır: güdülenme genellikle organizmanın içsel uyarıcılarından ortaya çıkar; bu bir biyolojik ihtiyaca ya da hormon etkisine dayanıyor olabilir. Duygular ise genellikle dışsal bir uyarıcı tarafından tetiklenir (Gazzaniga, M. S., Steen, D. ve Volpe, B. T. 1979; Hilgard, E. R., Atkinson, R. L. ve Atkinson, R. C. 1979 alıntılan Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. 1981: 263-291; Seay, B., ve Gottfried, N. 1978). Bu tanımlarda duyguların dışsal bir uyarıcı tarafından ortaya konduğu ve bu şekliyle tanım içinde güdülenmeden ayrıldığı söylene de sekizinci kategori olan geniş/dengeli kategoride, güdülenmenin aşamalı ve karmaşık süreç olduğu vurgulanırken, duyguların da bu sürecin bir parçası olduğu bazı tanımlarda ifade edilmiştir. Bu tanımlara göre genelleme yapılacak olursa, fizyolojik bir ihtiyaçla

başlayan süreç, duygu, düşünce ve bireyin geçmişi ile birlikte şekillenerek bir hedefe yönelik davranış ya da alışkanlığa dönüşür ve bu süreç tüm aşamalarıyla güdülenmeyi tanımlar (Chaplin, J. P. ve Krawiec, T. S. 1979; Kimble, G. A., Garnezy, N. ve Zigler, E. 1980 alıntılan Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. 1981: 263-291; Morgan, C. T., King, R. A. ve Robinson, N. M. 1979).

Son kategoride ise güdülenme ile davranışın farklı olduğu vurgulanmış, fakat davranışı ayıran diğer kategorilerden farklı olarak güdülenme ile davranış arasında sebep sonuç ilişkisinin var olduğu vurgulanmıştır (Hollingworth, H. L. 1928; Jung, J. 1978; Groves, P. & Selesinger, K. 1979 alıntılan Kleinginna, P. R. ve Kleinginna, A. M. 1981: 263-291). Atkinson ve Birch (1978) bu ilişkiyi bir adım öteye taşımış, davranışın belirlenmesinde güdülenmenin kişilik ve anlık çevre etkileşimini içeren bir bileşen olduğunu ifade etmiş ve bunu $B = f(P, E)$ fonksiyon formülü ile ifade etmişlerdir.

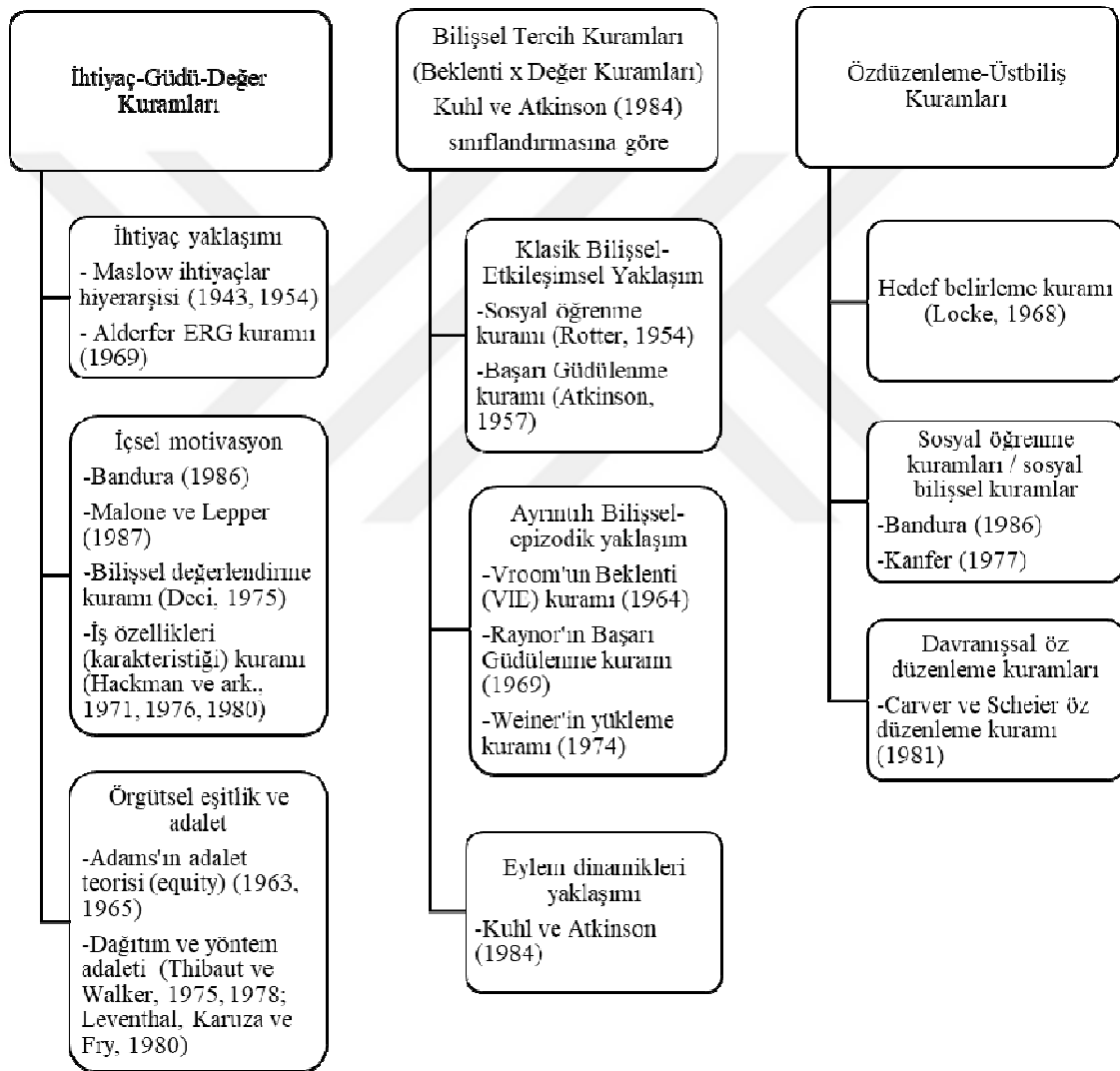
Görüldüğü üzere güdülenmenin tanımı farklı kavram ve bakış açılarını tanımlamayı da gerektirdiği için oldukça çeşitlidir. Günümüze kadar ortaya konmuş birçok güdülenme kuramı ya da yaklaşımı mevcuttur. Kanfer (1990: 75-130), güdülenme kuramlarını sezgisel bir çerçevede incelerken, güdülenmenin kaynağı, değişkenliği, süreç halinde ya da sebep-sonuç ilişkisi içinde var olması gibi paradigmalara göre üç kategoriye ayırmıştır. İhtiyaç-güdü-değer kuramları güdülenmenin göstergesi olan davranış farklılıklarını kişilik, mizaç ya da değerler gibi genel olarak değişmez ya da kalıcı olarak kabul edilen niteliklerle açıklamaya çalışan kuramları içermektedir. Bu yaklaşımlardan en bilineni ve bu kategoride ilk olarak yer alan Maslow'un (1943, 1954) ihtiyaçlar hiyerarşisidir ve bireyin içinden gelen gücün kaynağı olarak beş temel kategoriye ayrılmış ihtiyaçlar ortaya konmuştur. Öz-belirleme (self-determination) gibi güdülenmenin altyapısı olarak kabul edilen bazı kavramlarla açıklama yapan Deci'nin (1975) kuramı birlikte iki kuram dışında diğer kuramlar ihtiyaç-güdü-değer kategorisinde yer almakla birlikte yalnızca çevresel koşullarla ya da içsel dinamiklerin çevresel koşullarla etkileşimi vasıtasıyla güdülenmenin temelini açıklamaya çalışmışlardır.

İkinci kategori ise Bilişsel Tercih Kuramları (Cognitive Choice Theories) olarak adlandırılmıştır ve bu kategorideki bilişsel süreçlerin açıklanmasında ağırlıklı olarak beklenti-değer kuramları ile bir çerçeve oluşturulmuştur. Psikolojide iyi bilinen Vroom'un değer-araçsallık-beklenti (valence-instrumentality-expectancy) kuramı (1964) bu kategoridedir ve bu kuram güdülenmeyi elde edilmesi beklenen ihtiyacın ya da ödülün ne olduğundan ziyade, bu ihtiyaç ya da ödülün çaba ve performans ile birlikte değerlendirilmesi sonucu elde edilen beklenti ve değerler ile açıklamaktadır. Kanfer'e (1990) göre, Vroom'un kuramı da dahil olmak üzere, tüm değer-araçsallık-beklenti kuramlarının sahip olduğu ortak nokta bireyin azami olumlu etkiyi/çıktıyı elde etme ve asgari olumsuz etki görme çabası ve buna göre ortaya koyduğu bilişsel değerlendirmelerdir. Buna göre insanlar görev seçiminde hedonistik bir yaklaşım sergilerler.

Son kategori ise hedef yönelimli davranışların ardındaki süreçleri inceleyen Öz-düzenleme-Üst-biliş Kuramlarıdır (Self-regulation-Metacognitive Theories). Bir hedef belirlendiği zaman, bireyin zaman ve çabasını düzenlediği süreçleri ve bu süreçleri etkileyen değişkenleri inceleyen kuramlardır. Hedef seçimini belirleyen süreçleri belirleyen ilk iki kategorideki kuramlardan farklı olarak öz-düzenleme-üst-biliş kuramları hedeflerin davranış üzerindeki etkisini yöneten süreçleri inceler. Öz-düzenleme kuramları bu süreçlerin belirleyicileri ile sonuçlarını incelerken, üst biliş kuramları ise bu incelemenin yanında bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisini de inceleyerek bakış açısını biraz daha geniş tutmaktadır (Kanfer, 1990: 75-130). Paradigmalara göre kategorilere ve alt başlıklara ayrılan bu yaklaşım ve kuramların tümünü Şekil 1.1'de görebilirsiniz:

Güdülenme kuramlarını elbette ki başka paradigmalara göre sınıflamak mümkündür. Luthans (1992), 20. yüzyılın başından sonuna kadar ortaya konan kuramların tümünü içerik modelleri ve süreç modelleri olarak iki grupta sınıflandırmıştır. İçerik, bireylerin sahip olduğu düşünülen ihtiyaçlar/dürtülerdir ve buradan yola çıkarak bazı güdülenme kuramcıları, bireyi güdüleyen "ne" olduğu ve bu ihtiyaçların/dürtülerin önceliğe sahip olanlarını belirlemeye çabalamışlardır. İş güdülenme bakış açısıyla, içerik kuramları, bireyin tatmin olması ve iyi bir performans

sağlaması amacıyla elde etmek için çabaladığı hedef ve teşviklerin izini sürer. Luthans (1992) bu kuramların durağan olduğunu vurgular. Diğer bir deyişle, bu kuramlara göre bir ihtiyaç ya da dürtü ortaya çıkar; bu nedenle gerçekleştirilen eylemler ya da performans sonucunda ihtiyaç veya dürtü giderilir ya da birkaç defa daha karşımıza çıkar. Bu nedenle içerik kuramları iş güdülenmesini ya da davranışı yordamadığı gerekçesiyle eleştirilir.



Şekil 1.1: Güdülenme yaklaşımlarının ve kuramlarının sınıflandırılması (Kanfer 1990)

20. yüzyılın başında, önce paranın, ilerleyen zamanlarda da çalışma koşulları, güvenlik ve demokrasinin güdüleyici birer unsur olduğu düşünülse de Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin (1943) ortaya çıkışıyla, dışsal faktörlerin yanı sıra saygı görme

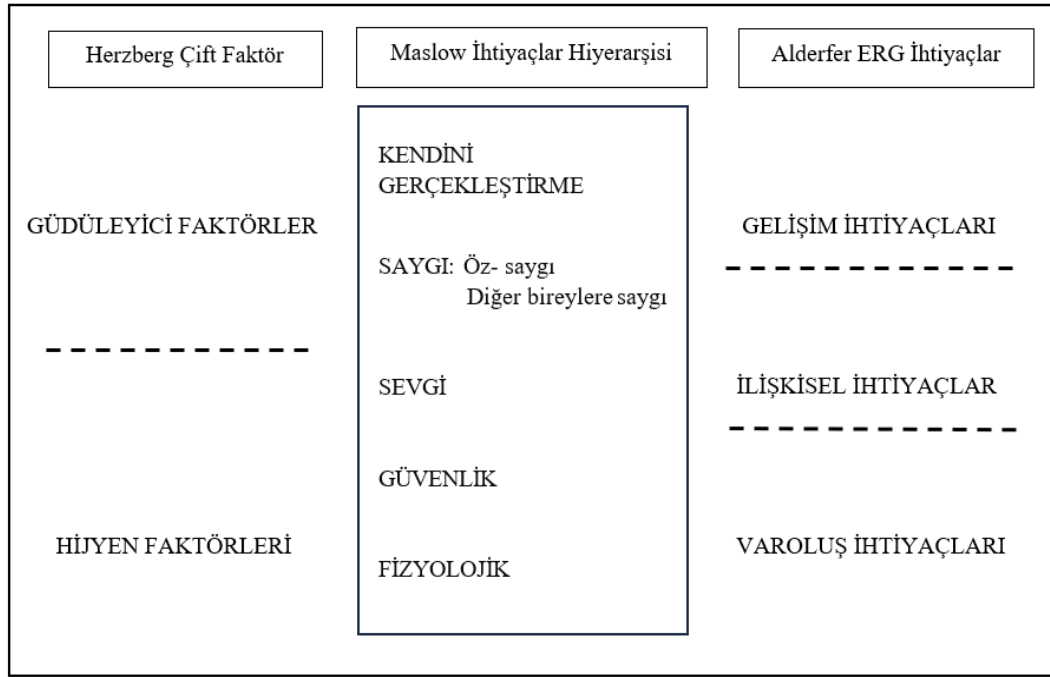
(self-esteem), kendini gerçekleştirme (self-actualization) gibi içsel faktörleri de içine katan yaklaşımlar gelişmeye başlamıştır.

Maslow'un kuramı içerik kuramlarının en yaygın bilineni olmakla birlikte, Herzberg'in GÜdülenme-Hijyen (Çift Faktör) Kuramı (1959) de içsel ve dışsal faktörler arasında bir ayırım yapmakta ve ikisine birden önem atfetmektedir. Maaş, iş güvenliği, iş ilişkileri gibi değişkenler, eksik olduğunda güdülenme ve performans kaybına yol açabilecek, mevcut olduğunda ise güdülemeye sebep olmayan; fakat güdülenme için bireyi hazır hale getirecek hijyen faktörleridir ve dışsal güdülenme unsurları olarak kabul edilebilir. Güdüleyici faktörler ise güdülenmeyi arttırarak bireyin performans ve verimliliğini arttırmasına neden olabilecek başarı duygusu, sorumluluk, gelişme gibi daha çok kişisel değerlendirmelerle elde edebileceğimiz içsel güdülenme unsurları olarak yorumlanabilir. Alderfer'in ERG Kuramı (1969) ise önceki içerik kuramlarına benzer bir yaklaşımla güdülemeyi hem içsel ve dışsal güdülenme faktörleri ile açıklamış, hem de içsel ve dışsal güdülenme faktörleri arasında bir sıralama ortaya koymuştur. Fizyolojik ihtiyaçlar olarak varoluş ihtiyaçları, sosyal ilişkiler anlamında kullanılan ilişkisel ihtiyaçlar ve bireyin kişisel gelişimiyle ilgili arzuları olarak yorumlanabilecek gelişme ihtiyaçları ile birlikte Maslow'un ve Herzberg'in kuramına benzer bir ihtiyaç sıralaması ortaya konmuştur (bkz. Şekil 1.2). Fakat bir hiyerarşiden ya da faktörlü bir modelden farklı olarak bir süreklilik vurgusu yapılmıştır. Buna göre Maslow'da ve Herzberg'te olduğu gibi bir sonraki basamağa çıkmak için alttaki motive edici ihtiyaçların giderilmesi koşulu, Alderfer'in kuramında söz konusu değildir (Luthans 1992).

Süreç kuramlarında, güdülenmeye ya da güdülenmiş davranışa yönlendiren değişkenlerin "ne" olduğunu değil, bu değişkenlerin güdülenmeyi "nasıl" etkilediği ya da yönlendirdiği araştırılmıştır. Bir birey için aldığı maaş onun için güdüleyici bir etken olabilir. Fakat aldığı bu maaşa atfettiği değer ne kadardır?

Süreç kuramcılarında göre yalnızca içeriğin incelenmesi oldukça sınırlayıcıdır. Bireyin elde ettiği ya da edeceği faktörlerin, bireyin zihninde bir değerlendirmeden geçtiği, diğer faktörlerle ya da diğer bireylerin elde ettiği faktörlerle kıyaslandığı ve elde edilen sonuca göre güdülenmenin şekillendiği bir gerçektir. Bu yorumlamalara göre

süreç kuramcıları, güdülenme ve çabaya yönlendiren bilişsel öncülleri içeren çalışmalara odaklanmıştır ve sonuç olarak daha karmaşık modeller ortaya koymuşlardır (Luthans 1992). Bu bağlamda, bilişsel kavramları temel olarak ele alan ve iş güdülenme açısından inceleyen Vroom (1964) Beklenti Kuramını oluşturmuştur. Luthans (1992)'a göre içerik kuramlarına bir alternatif olarak oluşturulan bu kuram, iki önemli süreç kuramından birisidir.



Şekil 1.2: Güdülenme ile ilgili içerik kuramlarının kıyaslaması (alıntı, Luthans, 1992)

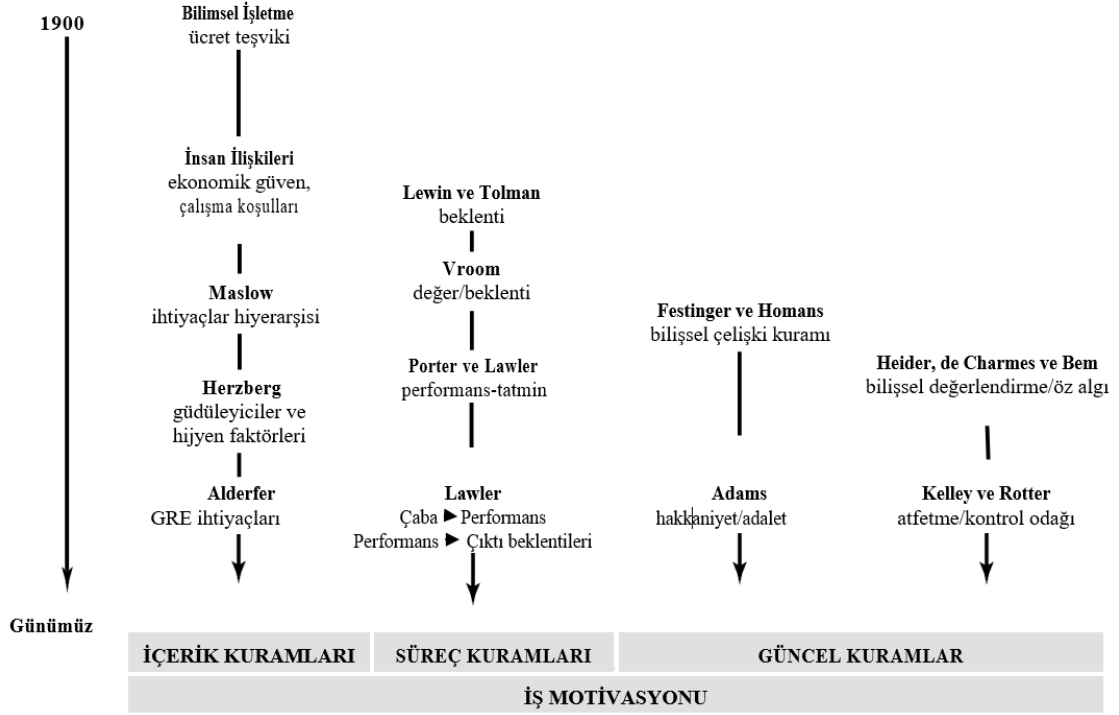
İçerik kuramlarına göre bir bireyin alacağı maaş onu motive edebilir ya da performans sergilemesi için zemin hazırlayabilir. Vroom'a göre bireyin elde edeceği bu paraya yüklediği anlam, bu parayı elde etme beklentisinin yüksek ya da düşük olması, alınan parayla elde edilebilecek ikincil ürünlerin ne kadar önemli olduğu güdülenmeyi etkiler. Bu nedenle bu kurama Değer-Araçsallık-Beklenti Kuramı da (Valence-Instrumentality-Expectancy) denir. Elde edilebilecek ürünün/ödülün değeri pozitif ya da negatif yönde olabilir ve birden fazla değere sahip olabilir. Örneğin, bir işçi için ücretinin artması çok önemlidir ve performansını arttırırsa ücretinin artacağı beklentisi içindedir (güdülenme = değer x beklenti); fakat çok çalışırsa hasta olabilir, elbette ki bu durum işçinin istemediği bir şeydir (İncir, G. 1984 alıntılayan Tunçez, M. 2007). Bu

durum negatif bir valansa/değere sahiptir. Eğer hasta olma değeri, ücretin artması değerinden yüksek ise, işçi çalışmayacaktır.

Valans/değer, bireyin elde etme beklentisi içinde olduğu ödülü ya da sonucu açıklamasına rağmen, tatmin olma (satisfaction) ile aynı kavram değildir. Birincil ve ikincil ödüller/ürünlere verilen değer beklentiyle birlikte performansa yönlendirebilse de Vroom'un modeli performans ile tatmin arasındaki ilişkiyi doğrudan açıklamamaktadır (Luthans 1992). İçerik kuramlarından Herzberg modeli, iş tatmini ile ilgili bir kuram olmasına ve tatminsizliğin giderilmesi ile doyumun artırılması amaçları arasında iki faktörlü bir modele sahip olmasına rağmen tatmin ve performans arasındaki ilişkiyi tam olarak açıklayamamaktadır. Bu çift faktörlü model yalnızca tatmin edeceği düşünülen ürün ya da değerleri ifade etmiştir, tatminin performansa nasıl aktarıldığı bilgisini içermemektedir. Porter-Lawler Modeli (1968) ise tatmin ve performans arasındaki ilişkiye açıklık getirmiş, hatta çaba ve performans, ödüle atfedilen değer ile tatmin olma arasında ayırım yapmıştır. Modelin ilk üç aşamasında mevcut olan ödülün değeri, ödülü elde etme ihtimali/algılanan çaba ve çaba değişkenleri, Vroom'un modeliyle benzerlik göstermektedir (Luthans 1992). Fakat Vroom'un modelinden farklı olarak, Porter-Lawler Modeli'nde, çaba doğrudan değil, beceriler ve rol algılamaları aracılığıyla performansa neden olur (Luthans 1992). Performans ise bireye içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride ödül kazandırır. Bu ödüller ve ödüllerle ilgili algılamalar (örneğin, diğer çalışanların benzer performansta elde ettiği ödüller) tatmine yol açar (Tunçez 2007). Luthans (1992)'a göre Porter-Lawler Modeli'nin önemi modelin son aşamasında saklıdır; geleneksel anlayışa göre tatminin sağlanması performansa yönlendirirken, Porter-Lawler Modeli'ne göre, performans tatmine neden olur.

Luthans, "Örgütsel Davranış" kitabında, güdülenme bölümünde, önceki basımlarda süreç kuramlarına Adams'ın Eşitlik Kuramını, Atfetme Kuramını; Bilişsel Değerlendirme Kuramını ve Bilişsel Çelişki Kuramını da dahil etmiş olmasına rağmen, sonraki basımlarda, bu kuramları süreç kuramları olarak değil, modern kuramlar olarak adlandırmıştır (1992, 2011). Bu kuramlarla ilgili olarak içerik ve süreç kuramlarıyla kıyaslandığında bir bütünleştirme ve sentez eksikliği bulunduğunu, bu kuramlarla ilgili daha fazla araştırma gerekliliği ve sosyal/grup süreçleri ile ilgili olası bir modelin

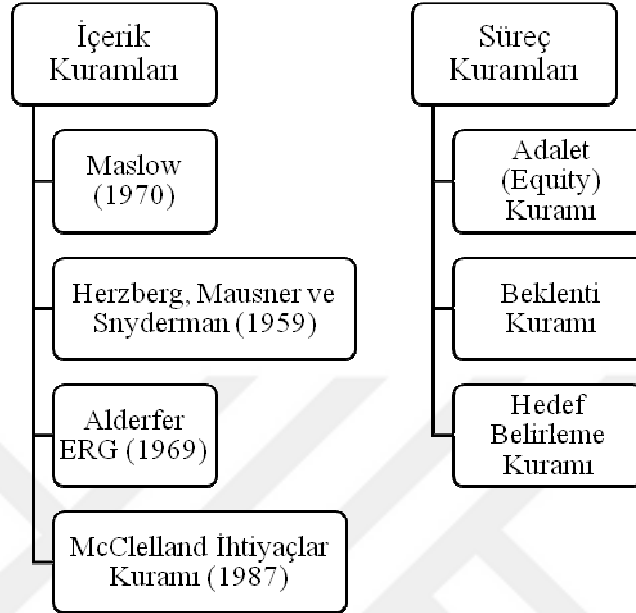
oluşturulması ihtimali üzerinde durulmuştur. Buraya kadar özetlemeye ve karşılaştırmaya çalıştığımız kuramların şeklini ve tarihsel dizilimini Şekil 1.3'te incelemek mümkündür:



Şekil 1.3: 1900'lerden günümüze iş güdülenme kuramları ve sınıflandırma (Luthans 2011)

Luthans (2011: 156-198), önemli ölçüde kuramsal bir altyapısı olduğunu ifade etmesine karşın, hedef belirleme kuramını içerik ya da süreç kuramları kategorisine dahil etmemiştir. Örgütsel davranış konuları arasında hedef belirleme kuramının, kuramsal altyapıdan, kapsamlı araştırmaya ve özellikle uygulamaya doğru bir aşamaya sahip olması, Luthans'ın Hedef Belirleme Kuramı için ayrı bir bölüm ayırmasına neden olmuştur. Luthans (2011: 156-198), hedef belirlemenin iş sahasında tüm kuramsal bilgilerinden ve araştırma bilgilerinden faydalanılarak uygulanabilirliğine özellikle dikkat çekmiştir ve bu kuramı bu vurguyla diğerlerinden ayırmıştır. Buna karşın, bazı kitapların güdüleme ile ilgili bölümlerinde Luthans referans gösterilerek kuramlar içerik ve süreç olarak iki kategoriye ayrılmış ve hedef belirleme kuramı süreç kuramları başlığı altında incelenmiştir (Rothmann ve Cooper, 2008: 41-60). Bu başlıkta, Hedef Belirleme Kuramı ve diğer kuramlarla ilgili düşünce süreçleri ve eylemler arasında

karara varma ile ilgili ortak yönleri vurgulanmıştır. Bu kaynaktaki sınıflandırma Şekil 1.4'te görülebilir:



Şekil 1.4: GÜDÜLENME KURAMLARININ SINIFLANDIRILMASI (Rothmann ve Cooper 2008)

Endüstride ve örgütlerde güdülenme kavramı üzerine ortaya konan bir dizi model ve kurama bu başlıkta yer verilmeye çalışılmıştır. Bütüncül bir bakış açısı yakalamak amacıyla, bu kuramların temel paradigmalarına göre çeşitli sınıflandırmaları ortaya konmuş, bu çerçevede kuramların birbirine benzer ve birbirinden farklı yönleri ifade edilmiştir. Bir sonraki bölümde, bu güdülenme kuramlarından yalnızca birine, tez çalışmamızın kuramsal çerçevesini oluşturan, Hedef Belirleme Kuramına detaylı olarak değinilecektir. Hedef Belirleme Kuramı, başta iş dünyasında olmak üzere, endüstride, sağlık sektöründe ve eğitimde kullanılabilecek kapsamlı bir çalışmadır. Elbette ki günlük hayatta kendimize koyduğumuz hedefler de bu kuram çerçevesinde değerlendirilebilir; fakat performans için ortaya konan hedeflerin belirli niteliklere sahip olması gerekir.

1.2.2. Yabancı Dil Öğrenmede GÜDÜLENME

İlk bakışta yabancı dil öğrenmenin bireyin öğrendiği dilin morfolojik ve semantik yapısıyla ilgili olduğu ve öğrencilerin buna göre kolay ya da zor öğrendikleri

yorumu yapılabilir. Bunun etkisi yadsınmamakla beraber, bu fikir aynı dili öğrenen, ana dilleri aynı olan öğrenciler arasındaki bireysel öğrenme farklılıklarını açıklamak için yeterli değildir. Dil öğrenmeyi dilbilimsel bakış açısından ya da bireylerin “dilsel yetenek”leri (Gardner ve Lambert 1959) olgusundan sıyrıp, ilk kez psikoloji perspektifinden bakan ve dil öğrenmeyle ilgili güdülenme süreçlerini açıklayan Robert C. Gardner ve Wallace E. Lambert’tır (1959). Gardner ve Lambert’in kuramı (1959), sosyo-psikolojik boyutuyla dil öğrenmede güdülenme kavramını, öğrenme ile ilgili diğer güdülenme süreçlerinden ayırt etmiştir (Ushioda 2011). Çünkü dil öğrenme yalnızca bilgi edinmek değildir, bir kavrama sürecidir ve bu kavrama sürecinde bireyler konuşma örüntülerini ve konuşma tarzını da içselleştirmek durumunda kalır.

Gardner ve Lambert’a (1959) göre ikinci bir dil öğrenen birey, yalnızca dilbilgisi kurallarını değil, farklı bir kültürel gruba özgü davranış örüntülerini de benimser ve bu grupla ilgili tutumu başarısını belirlemede etkilidir. Gardner ve Lambert (1959) yaptıkları analiz sonucunda dilsel yetenek faktörünün dışında, içinde tutumun, başarı oranlarının, hedef kültüre yönelim ve güdüsel yoğunluğun yer aldığı yeni bir başarı faktörü tespit etmişlerdir. Bu faktörü “güdülenme faktörü” olarak adlandırmışlardır.

Gardner ve Lambert’in yaptığı bu ilk çalışmalar, dil öğrenen öğrenciler arasında hedef dilin kültürüne entegrasyon yönelimi (integration orientation) olan öğrencilerin, dili araçsal olarak kullanan (instrumental orientation) öğrencilere kıyasla hem dil öğrenme tutumlarının hem de başarılarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Dil öğrenmede araçsal güdülenmeye sahip olan öğrenci, dilin ona kazandıracığı avantajlar için öğrenme eğilimindedir (örneğin, iş bulma, maaş artışı) (Allen 1974). Entegre edici güdülenme ise bireyin dili kullanan diğer grubun insanlarına ve kültürlerine olan kişisel ilgiyi ifade eder (Allen 1974).

Gardner ve Lambert (1972), bu çalışmalarını ilerleyen yıllarda Kanada dışına, Amerika’da çok kültürlü bölgelere taşımışlardır. Bunun dışında güdülenme ile ilgili değişkenler, 1959 sonrasında, farklı bağlam, diller (örn. yabancı dil olarak İbranice) ve yöntemlerle incelenmiştir (Tremblay ve Gardner, 1995). Bu çalışmalardan yola çıkarak, Gardner 1966 yılında “Bütünleştirici (entegre edici) güdü (integrative motive)” kavramını

ortaya koymuştur ve bu kavramın altında yatan tutum ve güdülenmenin dil öğrenme başarısında önemli bir orana sahip olduğunu ifade etmiştir (Gardner ve ark. 1976). Bütünleştirici güdü, bireyin değer atfedilen bir toplulukla daha iyi iletişim kurabilmesi için, o topluluğa ait dili öğrenme ve kavrama arzusu olarak tanımlanabilir. Bu kavramın bileşenleri arasında güdülenme (güdülenme yoğunluğu, dil öğrenmeye karşı tutum), bütünleştiricilik (öğrenilen dilin kültürüne karşı tutum ve o toplulukla iletişim kurmaya dair istek), dili esas amaçlar için bir araç olarak görme, öğrenme durumuna karşı tutum (ders ve öğretmen) ve ebeveyn teşviki bulunmaktadır. Tüm diğer modellerde olduğu gibi, Gardner'ın "bütünleştirici güdü" kavramı etrafında yer alan bu değişkenler göstermektedir ki başarıya yönelen güdülenme tek boyutlu bir olgu değildir; iç ve dış itici güçlerin etkileşiminden oluşmaktadır. Bu etkileşime göre dil öğrenme sürecinin temel seviyelerinde başarıya ulaşmada güdüleyici faktör, öğrencilerin sözel becerilerinden daha fazla etkiye sahiptir (Gardner ve ark. 1976).

Üniversite eğitimine başlamadan önce İngilizce öğrenmeye karar veren Hazırlık Okulu öğrencileri, bu kararı farklı nedenlerden ötürü vermektedirler. İngilizce hazırlıkta ders veren öğretim görevlilerinin araştırma konusu olmayan sınıf içi envanter çalışmalarına göre, öğrencilerin bir kısmı üniversitedeki eğitimine destek olması veya diğer deyişle yurt dışı eğitim fırsatlarından faydalanmak amacıyla, bazıları da mezun olduktan sonra iş bulma imkanlarının artması amacıyla İngilizce öğrenmeye karar verir. Bu amaçlar İngilizceyi daha iyi eğitim ve iş imkânları için bir araç haline getirmektedir. Yine öğretim görevlilerinin gözlemleri sonucunda, bir grup öğrencinin ise İngilizce film, dizi, yazılara veya dilin ait olduğu kültüre ait spor, sanat ve bilimsel aktivitelere ilgi duymakta ve bu ilgiyi takip ederek dil becerilerini geliştirmeye çalışmakta olduğu tespit edilmiştir. Gardner ve Lambert'in ortaya koyduğu "entegre edici güdülenme" kavramına göre yorum yapılırsa, bu öğrencilerin İngilizcenin oluşturmuş olduğu kültüre ilgili duydukları için o kültüre entegre olmaya daha yatkın oldukları söylenebilir. Dolayısıyla çalışmamızda bu öğrencilerin güdülenmelerinin ya da başarılarının İngilizceyi araçsal amaçlarla öğrenen öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkabileceği olasıdır.

1.2.3. Hedef Belirleme Kuramı

Güdülenme kuramları ve hedef belirleme kuramı, bireyin aktif olarak yer aldığı, verimini ve performansını etkileyen pek çok alanda incelenmiştir. Çalışanların, özellikle işçilerin verimini inceleyen ilk yönetim (işletme) çalışmalarının güdülenme kuramlarının temelini oluşturduğu düşünülürse (Latham 2012), güdülenmenin en yaygın çalışıldığı alanın iş örgütleri olduğu ve çalışanların performansının hedef alındığı söylenebilir. Günümüzde ise güdülenme kuramları eğitimde yaygın olarak incelenmektedir (Boo 2015: 145-157; Kormos 2011: 495-516). Hedef belirleme kuramının öğrencilerde davranış ve tutum değişikliği oluşturmadaki rolü incelenmektedir. Bu başlıkta hedef belirleme kuramının kapsamı, 35 yıldan fazla süre içindeki gelişimi incelendikten sonra, hedef belirlemenin dil öğrenmeye, bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi hususunda ilgili alan yazın çalışmaları incelenecektir.

1.2.3.1. Kuramın içeriği, kapsamı ve zaman içinde gelişimi

John Locke (1968: 157-189), hedef belirleme kuramının ilk adımlarından biri olarak kabul edilen makalesinde, Thomas Arthur Ryan'ın (1954) görüşlerine atıfta bulunmuş ve bu görüşleri hedef belirleme/görev güdülenme çalışmalarının temeli olarak ele almıştır. Bir psikoloji deneyinin olmazsa olmazı bireyin niyet ya da görevlerinin manipüle ya da kontrol edilmesidir; fakat araştırmacılar bu farkındalığa rağmen görevin (ya da hedefin) niteliklerini incelememişlerdir (Ryan 1954). Locke (1968: 157-189), bu eksikliğin davranışçılığın getirdiği dogmadan kaynaklandığını ifade etmiştir. Fakat, sonraki yıllarda yalnızca gözlenebilir davranışların incelenmesinin getirdiği sınırlılıklar, araştırmacıları bireylerin bilinçle aldığı kararlar ve bu kararlara atfettiği değerler üzerine de araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Bireylerin bilinçli şekilde aldığı kararlar ya da elde ettiği niyetler, aslında harekete geçirici ve yönlendirici niteliğe sahiptir ve bu nedenle davranışın öncülü olarak incelenmeyi gerektirir. Locke (1968: 157-189) çalışmasında, Ryan'ın (1958: 74-93) alıntısı ile bu durumun altını çizmiştir:

“Görevlere [niyetlere, hedeflere, vb.] davranışın nedensel faktörü olarak yaklaşılmalıdır.”

Hedef belirleme sürecinde, hedefleri bireyin kendisi ya da bir yetkili ortaya koyabilir. Bu doğrultuda deneysel çalışmalar ya da uygulamalar, üç ayrı biçimde gerçekleştirilebilir (Locke 1968: 157-189):

1. Katılımcılar performans öncesinde belirlenen bir hedefi uygular ve performans sonrası katılımcının görüşü alınır
2. Katılımcılar performans öncesinde onlara sunulan bir dizi hedeften birini seçer
3. Katılımcılar performans öncesinde diledikleri hedefi koyarlar ve performans sonrası onlara bu hedefin ne olduğu sorulur.

Locke bu yöntemlerin bir arada kullanılabilceği, örneğin bireylerin belirlediği hedeflerin, sonradan bireylere sunulan hedefler olarak kullanılabilceğini ifade etmiştir. Çalışmamızda dil öğrenmeyle ilgili öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri hedefleri, çalışmadaki hedef belirleme eğitimi doğrultusunda daha açık ve ulaşılabilir hale getirmelerini sağlamak için üçüncü yöntemin daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bunun dışında dil öğrenmeyle ilgili hedefler çok çeşitlidir. Bir öğretmenin belirleyebileceği hedef, öğrencinin akademik metinleri okuma ve anlama becerisi olabilir; fakat belki de bir öğrenci bu hedefi benimsemeyecek, konuşma ile ilgili ilerleme kaydetmesi onun için daha anlamlı bir hedef olacaktır.

Hedefin bireye sunulması ya da bireyin kendi hedef tercihi, elbette performans ile ilgili incelenebilecek tek paradigma değildir. Locke, hedefin performans ile doğrudan etkisini incelerken, bu hedefin niteliklerini de çalışmalarında ortaya koymuştur:

1.2.3.1.1. Hedefin zorluğu ve performans düzeyi arasındaki ilişki

Locke ve arkadaşları, gerçekleştirdikleri çalışmalarda (Locke 1966a; Locke ve Bryan 1966b; Locke ve Bryan 1967a; Locke ve Bryan 1967c; Locke, Bryan ve Kendall 1968; Locke ve Bryan 1968) ve diğer araştırmacıların çalışmalarında da (Örneğin, Mace 1935; Siegal ve Fouraker 1960; Zander ve Newcomb 1967: 157-162) hedefin niceliğe dayalı olarak zorluğu manipüle edildiğinde, yaygın bir sonuçla karşı karşıya

kalmışlardır: hedefin zorluğu arttıkça, performans artmaktadır. Bu sonuçlarda yüksek hedefe ulaşma sıklığı, düşük hedef ulaşma sıklığından daha düşük olsa da hedefi daha yüksek olan grupların performansında diğer gruplara nazaran daha fazla performans artışı ortaya çıkmıştır. Locke ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bu çalışmaların tamamında hedef zorluğu ve performans arasında güçlü bir pozitif korelasyon söz konusudur ($r = .78$; $p < .01$).

Locke, kendi araştırmaları ve referans verdiği çalışmalardan yola çıkarak hedefin zorluğu arttıkça ortaya çıkan ürün sayısının ya da performans miktarının artacağını iddia etmiştir. Buna göre çok zor bir hedef, orta zorlukta bir hedefe kıyasla daha yüksek performansa neden olacaktır. Fakat Atkinson (1958) ortaya koyduğu bir çalışmada, hedef zorluğu kavramı yerine hedefin ulaşılabilirlik ihtimali anlamına gelen başarı ihtimali (probability of success-PS) kavramını kullanarak, bunun aksi bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre kendilerine iki görev verilen bireylerin, ait olduğu grubun 1/20, 1/2, 1/3 ya da 3/4'üne para ödülü verileceği açıklanmıştır. Çalışmada, 3/4 ihtimalle ödül alacak olan grubun daha düşük performans sergilemesi diğer çalışmalarla çelişmez. Fakat, bu çalışmaya göre 1/2 ve 1/3 ihtimalle ödül alacak olan grup, diğer deyişle başarı ihtimali orta düzeyde ve hedef zorluğu orta düzeyde olan gruplar en yüksek performansı sergilemişlerdir. Locke'un görüşüne göre başarı ihtimali en düşük olan 1/20 grubunun en yüksek performansı sergilemesi gerekirken, orta düzeyde başarı ihtimali olan grup öne çıkmıştır. Locke, bu olguyu açıklamak için hedefi kabul etme (goal acceptance) kavramını ortaya koyar ve 1/20'sinin ödül alacağı grupta bulunan bireylerin muhtemelen bu görevleri gerçekleştirmeye çabalamamış olabileceklerini ifade eder. Locke'a göre hedefin zorluğunun performansı artırma olgusu geçerlidir, çünkü bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların içindeki katılımcıların çoğu zor görevleri ya da hedefleri kabul etmişlerdir (Locke 1968: 157-189)

1.2.3.1.2. Davranışa dayalı niyetler (behavioral intentions) ve tercih (hedefe bağlılık) ile performans düzeyi arasındaki ilişki

Önceki başlıkta zor hedeflerin daha yüksek performansa yol açtığı ifade edilirken, bu hedeflerin performansı gösterecek birey tarafından kabul edilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Locke 1968: 157-189). Başaramayacağına inandığı bir

hedefi gerçekleştirmek için, pek çok birey önemli ölçüde çaba sarf etmez. Bu yüzden, bireyin hâlihazırda kendisine sunulan hedefi kabul etmeme ya da benimsememe ihtimali vardır. Eğer birey, belirli bir amaca yönelik olarak hedeflerini kendi belirlerse, o hedefi benimseme ve dolayısıyla çaba gösterme ihtimali artar.

Locke (1968: 157-189), davranışa dayalı niyet kavramını Dulany'e atfeder (1962: 102-129). Bu kavram doğrultusunda kelime oyunu ile katılımcılara üç ayrı deneysel çalışma uygular. Birinci çalışmada her kelimedenden önce katılımcıların “çok kolay kelime” ile “çok zor kelime” arasında değişen 5 seçenekten birini seçmesini sağlar. İkinci aşamada ise katılımcıların niyetlerini “Başarılı olma”, “Kişisel başarıyı yakalama” ve “En iyisine ulaşma” şeklinde manipüle eder. Çalışmaya göre en iyisine ulaşma, diğer deyişle meydan okuma amacını benimseyen katılımcılar hem daha zor görevlere niyetlenmiş hem de en uzun kelimeleri bulmayı tercih etmişlerdir.

Deneysel çalışmalarda belirli bir davranış ya da davranış dizisiyle ilgili niyetleri manipüle etmek elbette zordur. Bununla birlikte, manipüle etmeye kalkılırsa dahi, katılımcı gerçekten o niyeti ya da amacı benimsememiş olabilir. Bu nedenle konuyla ilgili çalışmalarda, deney sonrası görüşme yapılarak, bireyin davranışı gerçekleştirme amacı/niyeti sorulur. Bu çalışmalara göre, bireyin benimsediği amaç ile davranışı doğrultusunda elde ettiği sonuç arasında .81, .60, .67, .88 ($p < .01$) gibi çok yüksek korelasyon değerleri elde edilmiştir (Locke 1968: 157-189). Birey bir hedefi benimsediğinde, o hedef doğrultusunda seçim yapma, eyleme geçme ve dolayısıyla daha yüksek sonuçlar elde etme ihtimali artar.

1.2.3.1.3. Niteliği farklı hedefler (hedef belirginliği) ile performans düzeyi arasındaki ilişki

Pek çok bireye öğretmeni ya da ebeveyni tarafından “elinden gelenin en iyisini yap” hedefi telkin edilmiş olabilir. Gerek başka birinin telkini ile gerekse kendimize koyduğumuz bu hedef, aslında belirgin bir hedefi içermemektedir. Bu nedenle, bireyi mümkün olan en yüksek performansa yönlendirmede yetersiz kalacaktır (Locke 1968: 157-189). Elinden gelenin en iyisi yapmak hedefinin karşısında ise nicel veriler içeren

belirgin ve özel hedefler bulunmaktadır. Locke, Bryan ile gerçekleştirdiği çalışmaları referans göstererek (Locke ve Bryan 1966a; 1966b; 1967a; 1967b), belirli ve zorlu hedeflerin, “elinden gelenin en iyisini yap” hedefine kıyasla daha yüksek düzeyde bir performansa neden olacağını göstermiştir.

Bu konudaki çalışmalarda her bir seansın sonunda elde edilen sonuca ek olarak, seans içindeki ilerlemenin gruplar arasındaki farkı incelenmiştir ve belirgin ve zor hedeflerin neden belirsiz hedeflere kıyasla daha yüksek performansa yol açtığı bu şekilde ortaya konmuştur. 1,5 ile 2 saat arasında değişen seanslarda, başlangıçta “belirgin hedef” grubuyla “belirsiz hedef” grubu arasında performans hızı arasında benzerlik söz konusu iken, zamanla ve seansın sonlarına doğru bu fark gitgide açılmıştır (Locke ve Bryan 1967a). Buna göre belirgin ve zor hedefler çaba sarf etme süresini uzatmaktadır ve bu şekilde bireyin performansını arttırmaktadır (Locke 1968: 157-189).

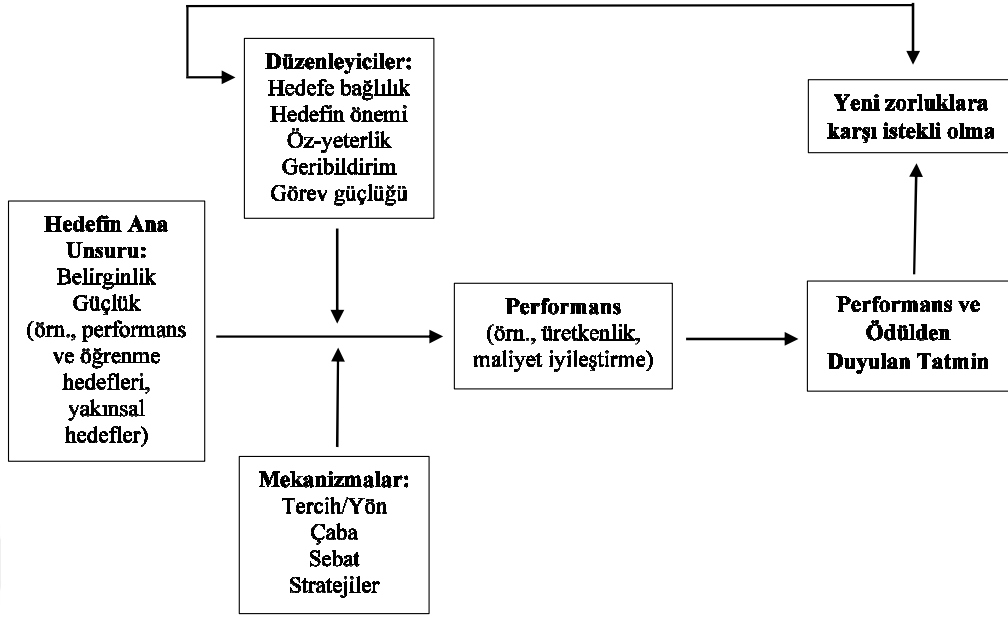
Hedefin niteliği ile ilgili yukarıdaki üç başlıkta bahsi geçen özellikler performans düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Locke 1968: 157-189). Performansın artışı isteniyorsa bu nitelikler, hedefin zorluk düzeyi, belirginliği ve bireyin hedefe bağlılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Hedef belirlemeyle ilgili sonraki alanyazın çalışmalarında Locke ve arkadaşları (1981: 125-152) hedef zorluğunu ve hedef belirginliğini hedefin boyutları olarak incelemiş ve performansla ilişkisini yine benzer bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Fakat Locke ve Latham’ın (2002: 705–717) derlediği güncel alanyazın çalışmalarından birinde hedefin zorluğu (görev zorluğu olarak ifade edilmektedir) ve hedefe bağlılık (goal commitment) hedefin bir niteliği ya da boyutu olmaktan ziyade, hedef ile performans arasında düzenleyici bir değişken olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki başlıklarda anlatılan hedefin zorluğu, hedefin niteliksel farkı ve davranışa dayalı niyetlerin manipüle edilerek performansın ölçüldüğü çalışmalar (Locke 1968: 157-189), Locke’ın hedef belirleme kuramının temelini oluşturmuştur. Sonraki yıllarda hedefin niteliksel farkı, hedef belirginliği (goal specificity) olarak kavramsallaştırılmıştır (Locke ve ark. 1981: 125-152). Alan yazında bulunan bazı kaynaklarda (Esposito ve Virili 2014; Izgar 2014), hedef zorluğu, hedef belirginliği,

hedefe bağlılık ve geri bildirim, hedefin performansı etkileyen en temel dört özelliği olarak sunulsa da bu değişkenler, hedefi farklı biçimlerde etkilemektedir.

Hedef zorluğu ve hedef belirginliği, hedef ile ayrılmaz bir bütünlük oluşturan nitelikler olarak kabul edilmiştir. Bu iki özellik, hedefin boyutları olarak değerlendirilir; daha sonra “hedefin çekirdeği” olarak adlandırılarak hedeften ayrılmaz bir noktaya konumlandırılır (Locke ve ark. 1981: 125-152; Locke & Latham 2002: 705–717). Davranışa dayalı niyetler ise ilerleyen çalışmalarda hedefi etkileyen mekanizmalar içinde tanımlanır. Diğer taraftan hedefe göre elde edilen yönelmenin (direction) ya da tercihin bir başka boyutu olan hedefi kabul etme (goal acceptance) ve hedefe bağlılık (goal commitment) kavramları ortaya konur (Locke ve ark. 1981: 125-152). Bunun dışında geri bildirim (feedback) kavramı, önce hedefi etkileyen bir mekanizma olarak tanımlanmıştır (Locke ve ark. 1981: 125-152). Fakat daha sonra hedef bağlılık ve geri bildirim, hedefin performans üzerindeki etkisini manipüle eden aracı değişkenler olarak ifade edilmiştir (Locke ve Latham 2002: 705–717).

Bugün bakıldığında hedef belirleme kuramı yaklaşık elli yıldır geçerliliğini korumakta ve örgütsel psikoloji alanında şirketlerde, kâr amacı gütmeyen kurumlarda, sağlık ve eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Bireyin benimsediği bir hedefe sahip olması, onun belirli bir davranışa yönelmesi için gereken çabayı, istikrarı ve enerjiyi sağlar (Locke ve Latham 2002: 705–717). Hedefin performansa etkisini belirleyen pek çok sayıda değişken mevcut olsa da otuz yılı aşkın çalışma sonucunda hedef belirleme ile ilgili bir model ortaya konmuştur (bkz. Şekil 1.5)



Şekil 1.5: Hedef belirleme kuramı ve yüksek performans döngüsü (alıntı, Locke ve Latham 2002)

1.2.3.2. Hedef Belirlemenin Dil Öğrenmeye Etkisi

Yabancı dil öğrenmede güdülenme ile ilgili başlıkta, yabancı dil öğrenmede güdülenmenin önemli bir faktör olduğu, güdülenme ile ilgili faktörlerin edinilen dil, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç düzeyden oluştuğunu, her bir düzeyde öğrenciyi teşvik eden güdüleyici dinamiklerin (iç motivasyon/araşsal motivasyon, kendine güven, öz yeterlik, hedef yönelimli öğrenme ortamı) olduğu (Dörnyei, 1994: 273-284) belirtilmişti. Aynı makalede Dörnyei (1994: 273-284) öğrencilerin yabancı dil öğrenmede güdülenmesini arttırmak için birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden bir tanesi öğrencilere öğrenme, iletişim, bilgi işlem ya da problem çözme ile ilgili olarak stratejiler öğretmek ve başarabilecekleri hedefler ile ilgili gerçekçi hedefler kurmalarına yardım ederek öz yeterliklerini geliştirmektir. Bu öneri ışığında hedef belirleme eğitimi yabancı dil öğrenen öğrencilerin güdülenmesini ve öz yeterliğini arttıran bir strateji olarak kullanılabilir mi? Bu başlıkta, hedef belirlemeyi, yabancı dil öğrenmede güdülenmeyi arttırıcı strateji olarak kullanan ve hedef belirlemeyi öğreten; bu eğitim doğrultusunda öğrencinin değişen dinamiklerini ve dil performanslarını inceleyen çalışmalar incelenmiştir.

Nebraska’da lise öğrencilerine uygulanan beş yıllık bir boylamsal çalışmada, öğrencilere dil öğrenme ile ilgili hedefler belirleyebilecekleri, aynı zamanda değerlendirme ve başarılarını takip edebilecekleri “Linguafolio” adında bir portfolyo sunulmuştur (Moeller, Theiler ve Wu 2012: 153-169). Çalışmanın sonunda öğrencilerin hedef sayısında artış gözlemlenmiş ve hedef ile dilde yazma ve okuma performansı arasında ilişki tespit edilmiştir. Ortaya konan hedef sayısı arttıkça performansta artış görülmektedir.

Alabama’da İspanyolca öğrenen üniversite öğrencileriyle yapılan bir doktora çalışmasında (Miller 2018) ilk olarak hedef yönelimlerini (goal orientation) tespit etmek için öğrencilere bir anket verilmiştir. Bu anket verileri incelendikten sonra öğrenciler kontrol ve deney grubuna, deney grubundaki öğrenciler de performans hedefi olanlar (performance goal) ve dil becerilerinde hakimiyet hedefi olanlar (mastery goal) olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden hedef yönelimlerine göre bir hedef yazmaları istenmiş ve sınavların akabinde bir geribildirim formu ve hedefe yönlendirme süreci ile açık uçlu sorular verilmiştir. Araştırmanın sonunda İspanyolca yeterlik sınavında, hedef belirleyen öğrenciler, kontrol grubu öğrencilerinden yaklaşık 9 puan daha yüksek almışlardır. Performans hedefi olan öğrencilerle becerilerde hakimiyet hedefi olanlar arasında bir fark görülmemekle birlikte, kontrol grubu ile becerilerde hakimiyet hedefi olan grup arasında başarıda anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışma, araştırmamızdaki gibi doğrudan bir hedef eğitimi çalışması içermemesine rağmen, yalnızca öğrencilerin eğilimine göre onları hedef yazdırmanın ve geribildirim vermenin bile performansa nasıl etki ettiğini göstermesi açısından önemli bir referanstır. Diğer taraftan üniversitede dil öğrenen öğrencilerle yapılan sayılı çalışmalardan biridir.

Polonya’da ortaokul 3. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Orzechowska ve Polok 2019) öğrencilere hedef belirleme ölçeği uygulanmış, kendilerine içsel ya da dışsal hedefler koyan ve hedef koymayan öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin aldığı dil puanlarıyla ilişkisel analizde incelenmiş ve hedef yönelimi, özellikle de içsel hedef yönelimi ile öğrenci dil başarısı arasında pozitif yönde yüksek korelasyon bulunmuştur. Her ne kadar hedef belirleme ve öğrenci başarısı arasındaki yüksek ilişkiyi yansıtmış olsa da çalışmada “hedef belirleme öğrencilerin

puanlarında artışa yol açar” şeklinde neden-sonuç ilişkisi veren bir ifade kullanılması, buna rağmen çalışmada korelasyon ilişkisi dışında bir bulgunun belirtilmemiş olması çalışmaya yöneltilebilecek bir eleştiridir.

Alan yazında karşılaşılan dil öğrenmede hedef belirleme ile ilgili deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar yalnızca ABD veya Avrupa ülkeleri ile sınırlı değildir. Japonya’da lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, bir gruba zorlayıcı ve belirli hedefler verilmiş; diğer gruba ise kolay ve belirgin olmayan hedefler verilmiştir (Griffie ve Templin 1997: 21-26). Hedef niteliğinin farklı olduğu bu iki grubun yabancı dilde 50 kelimelik bir test üzerindeki başarısı incelenmiş ve zorlayıcı ve belirli hedefleri olan öğrencilerin diğer gruba kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada bir diğer önemli husus öğrenciler için ortaya konan en zorlayıcı hedefin 25 kelime bilmeleri olmasına rağmen 30 kelime hedefinin de ortaya konularak test edilmesidir. Çarpıcı biçimde “30 soruyu doğru bilme” hedefi konan öğrenciler için, bu hedef ulaşılamaz gelmiştir ve kolay hedef konulan grup ile arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Kore’de üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise (Skye 2000: 77-86) öğrenciler hedef konulan ve hedef konulmayan grup olarak ikiye ayrılmış, hedef konulan gruba araştırmacının hazırladığı, dil öğrenme becerilerinin öğrencilere hedef olarak sunulduğu bir “Dil Ağacı” verilmiştir. Dil hedeflerini gerçekleştiren öğrencilerin yalnızca bir çıkartma daha kazandığı bu çalışmada dahi hedef belirlemenin güdülenme, görev tamamlama ve performans üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır. Hedef belirleme grubundaki öğrencilerin güdülenmesi artış göstermiş, dil becerilerini daha yüksek bir güvenle, daha üst seviyede kullanmışlar ve sınavda 3’te 1 oranında daha yüksek puan almışlardır (Skye 2000: 77-86).

İran’da İngilizce çeviri, öğretmenlik ve edebiyat gibi bölümlerde lisans ve yüksek lisans yapan öğrencilere farklı zorluk düzeylerinde 3 ayrı yazma hedefi verilmiş ve bu hedeflerden birini tercih etmeleri istenmiştir (Vahidnia ve Fatemi 2015: 818-823). Araştırma sonunda, en zorlayıcı hedefin dil öğrencileri tarafından en çok seçilen hedef olduğu ve bu seçimde erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı

tespit edilmiştir. Bu çalışmada dil bölümü öğrencilerinin tercih ettiği hedeflerin İngilizce yazma performansına etkisi ortaya konmamıştır; fakat çalışma öğrencilerin en zorlayıcı hedefi seçmesi bakımından önemlidir.

Yeni Zelanda’da Japonca öğrenen üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise (Koda-Dallow ve Hobbs 2005) deney grubu öğrencilerinin her hafta, toplamda 5 hafta boyunca, Japonca öğrenmeye dair hedef koymaları sağlanmış, kontrol grubuna ise bir uygulama yapılmamıştır. Öğrencilerin dil öğrenmedeki özerklik düzeyine etkisinin incelendiği bu çalışmada deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat bazı öğrencilerde hedef belirlemenin etkileri gözlemlenmiştir.

1.2.3.3. Hedef Belirlemenin Bireysel Değişkenlere Etkisi

Bireyin sahip olduğu biyolojik kapasiteyi göz ardı etmemesine rağmen, bireyin kapasitesinin eğitim sürecinde ya da bir görevi yürütme sürecinde ne kadarını kullandığı hakkında önemli bir bakış açısı ortaya koyan Albert Bandura’dır (Pajares 2002). Albert Bandura (1986), Sosyal Bilişsel Kuram’ı ve bu kuramla birlikte öz yeterlik, öz düzenleme, öz değerlendirme, modelleme, kendini gözlemeleme (self-monitoring) gibi kavramların bazılarını psikoloji alan yazınına kazandırmıştır. Bu kuram, uyarıcı ve uyarıcı diziliminden farklı olarak, insan eylemlerinin bireysel, davranışsal ve çevresel etkilerinin birbiriyle dinamik etkileşimi sonucu ortaya çıktığı görüşünü ortaya koymuştur. Örneğin, insanlar kendi davranışlarının sonuçlarını değerlendirir, çevrelerini ve bireysel kapasitelerine olan inançlarını ve güdülenmelerini buna göre düzenler ve nihayetinde davranış değişikliği ya da davranış sürekliliği gösterirler (Pajares 2002).

Araştırmamızda Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramında ortaya konan ya da değinilen bazı kavramları hedef belirleme ve performans çerçevesinde inceleyeceğiz. Bu kavramlardan biri öz yeterliktir. Bandura’nın kuramına göre insan davranışını yordayan onun biyolojik kapasitesinden ziyade, onun kapasitesi ile ilgili sahip olduğu inançlardır. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu bilgiyi ve stratejileri nasıl kullanacağı onun algıladığı öz yeterlikle yakından ilişkilidir (Pajares 2002). Diğer bir faktör ise bireyin kontrolünde davranış değişikliği potansiyelini tanımlayan öz düzenlemedir. Öz

düzenleme, bireyin davranışında değişikliğe ya da düzenlemeye yol açtığı gibi, davranış sonucundaki bireysel değerlendirmelerden de etkilenir (Pajares 2002). Bu bireysel değerlendirmeleri benlik kavramı, öz saygı ve kişisel değerler belirler (Pajares 2002).

Aşağıdaki başlıklarda hedef belirlemenin ve hedef belirleme müdahale çalışmalarının bireyin davranış ve kapasitesiyle ilgili inançlarını etkileyen öz yeterlik, öz düzenleme ve öz saygı gibi faktörlerle ilişkisi incelenecek, alan yazındaki çalışmalar açıklanacaktır.

1.2.3.3.1. Öz Yeterlik

Önceki başlıklarda Locke ve Latham'ın (2002) Hedef Belirleme Kuramı'ndan bahsedilirken, öz yeterliğin hedef belirleme ve performans arasında aracı değişken olarak rol aldığına değinilmişti. Öz yeterlik duygusu yüksek bir birey kendi hedefini koyarken, öz yeterliği düşük bireylere kıyasla daha yüksek hedefler koyar. Aynı zamanda, kendisi için belirlenen hedefleri benimseme ihtimali daha yüksek, hedefi elde etmede kullandığı yöntemler daha iyi, olumsuz geri bildirim toleransı daha yüksektir (Locke ve Latham 2002: 705–717). Hedefe bağlılığı arttırdığı bilinen öz yeterliği arttırmak için tavsiye edilen yöntemlerden biri, bireyi hedefe ulaşabileceğine inandıracak iletişimi sağlamaktır. Bununla ilgili olarak doğrudan hedef belirleme eğitimine vurgu yapılmısa da bireylere hedefi elde etmede kolaylık sağlayacak stratejiler öğretmenin öz yeterliği ve dolayısıyla hedefe bağlılığı arttırabileceği öne sürülmüştür (Locke ve Latham 2002: 705–717).

Hedefi elde etmede kolaylık sağlama ve bu sayede öz yeterliği artırma hususunda ortaya konabilecek stratejiler arasında hedef belirleme eğitimi bulunmakta mıdır? Hedef belirleme eğitiminin öz yeterliğe etkisi bulunmakta mıdır? Bununla ilgili alan yazın incelendiğinde Schunk'un çalışmaları (1983, 1985, 1990, 1995) hedef belirleme ve öz yeterlik ilişkisi konusunda açık bulgular ortaya koymaktadır. Çalışmalarından biri (Schunk 1983: 76-86) göstermiştir ki orta okul öğrencilerine bölme işlemi konusunda, hedef ile birlikte kendilerini akranlarıyla kıyaslayabilecekleri bilgiler vermek öz yeterliği ve performansı arttırmakla kalmamış; yalnızca hedef vermek ya da

yalnızca kıyaslanabilir bilgi vermekten çok daha yüksek bir yeterlik inancına ve performansa yol açmıştır.

Bir başka çalışmasında Schunk (1985: 307-317), öğrenme güçlüğü tanısı konmuş 6. Sınıf öğrencilerini 3 ayrı deney grubunda (kendi hedefini koyan, kendisine hedef atanan ve hedef verilmeyen) incelemiş ve çalışma sonucunda kendi hedeflerini koyan, diğer deyişle kendi öğrenme süreci ile ilgili olarak hedef belirlemede rol alan öğrencilerde hem öz yeterlik hem de çıkarma işlemi becerilerinde artış gözlemlenmiştir.

Schunk'un yaptığı öz yeterlik çalışmalarının hedef belirleme ile ilgili vurgusu günümüzde de güncelliğini korumaktadır (Schunk 2003: 159-172). Öğrenciler bir hedefe bağlandıklarında ve görevleri yerine getirdiklerinde, performanslarını hedefe ulaşma düzeyiyle kıyaslarlar ve bu durum öz yeterlikleri ile ilgili algıları şekillendirir (Schunk 2003: 159-172). Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik ve hedef belirleme iç içe geçmiş bir süreçtir. Diğer taraftan öğrenci için hedefler, özellikle belirlilik, yakınlık ve zorluk niteliklerine göre belirlenmiş ise öğrenme ve güdülenme için oldukça önemlidir (Schunk 2003: 159-172) ve bu nedenle hedef belirleme ile ilgili müdahale çalışmaları öz yeterliğe etki etmektedir (Tollefson ve ark. 1984 alıntılan Schunk 2003: 159-172; Graham ve Harris 1989: 353-361).

1.2.3.3.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme hususunda “öz düzenleyici öğrenme” modelini ilk kez ortaya koyan araştırmacılardan biri Zimmerman'dır (1986: 307-313). Sonraki yıllarda öz düzenleyici öğrenmenin başka modelleri daha ortaya konmuştur (Panadero 2017). “Öz düzenleyici öğrenme” modelinden öncesine bakıldığında, başarıyla ilgili incelenen hususların öğrenci becerileri ya da okul ve ev ortamıyla öğretmen nitelikleri olduğu görülmektedir (Zimmerman 1986: 307-313). Zimmerman, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynayan faktör olarak görülmediği bu bakış açısından, öğrenciye birtakım dinamiklerle kendi öğrenme sürecini ve güdülenmesini düzenleyen bir birey olarak yaklaşılacak teorik bakış açısına olan katkısıyla Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'na da atıfta bulunmuştur. Öz düzenleyici öğrenme “öğrencinin çeşitli

bağlamlarda öğrenme etkinliklerini nasıl devreye soktuğu, değiştirdiğini ve sürdürdüğünü” inceler (Zimmerman 1986: 307–313).

Öz-düzenleyici öğrenme kuramcıları öğrencilerin belirli hedefleri gerçekleştirmede kullandıkları “belirli alt süreçleri” inceler (Zimmerman 1986: 307–313). Bu süreçlerle örnek olarak Zimmerman (1989: 329-339) şunları kaydetmiştir: “Öğrenmenin öz-düzenleyici niteliklere sahip olduğunu tespit etmek için öz yeterlik algısı temelinde akademik hedefleri gerçekleştirmek amacıyla belirli stratejiler kullanılmalıdır. Bu tanım üç unsurun önemini ortaya koymaktadır: öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, performans becerileriyle ilgili öz-yeterlik algısı ve akademik hedeflere bağlılık” Zimmerman’ın ifadesinden yola çıkarak açık ve belirli hedefi olan, bu hedefini benimsemiş, becerilerinin yeterliğine olan güveni yeterli ve performans amacıyla çalışmasını düzenleyici stratejiler kullanan öğrenci, öz-düzenleyici öğrenmeyi arttırmaktadır. Öz düzenleyici öğrenme ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki de uygulama araştırmalarında ortaya çıkmaktadır (Bandura 1986; Schunk 1984: 29-34; alıntılan, Zimmerman 1986: 307–313). Buna göre hedef belirleme ile ilgili müdahale çalışmaları, öğrencilerin öz yeterliğine etkide bulunmakla birlikte, öz düzenleyici öğrenme stratejilerine de etki eder mi? Bununla ilgili alan yazın çalışması aşağıdaki paragrafta incelenecektir.

Öz düzenleme ile ilgili 16 araştırmaya meta-analiz uygulayan bir çalışma (Sitzmann ve Ely, 2011: 421) sonucunda, öz düzenleyici süreçler olarak adlandırılan, öğrenmeyle en yakın ilişkiye sahip olduğu tespit edilen ve öğrenme ile ilgili varyansın %17’sini açıklayan değişkenler hedef düzeyi, sebat, çaba ve öz yeterliktir. Bu ilişkiyle ilgili hedef belirleme eğitimi çalışmaları da bulunmaktadır (Clarke 2013; Liu ve ark. 2012: 173-185; Ridley ve ark. 1992: 293-306; Schunk 1984: 29-34).

Schunk’un çalışmasında (1984: 29-34) öğrencilerle hedef, ödül ve hedef+ödül olmak üzere 3 ayrı grupta bölme işlemleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. Her 3 grubun da öz düzenleyici öğrenme becerisi artmıştır. En yüksek öz yeterliği ve performansı hedef + ödül grubu elde etmiştir. Hedef belirleme eğitimi ve yüksek/düşük üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin bir arada 2x2’lik bir deney deseni çerçevesinde üniversite

öğrencilerine uygulandığı diğer bir çalışmada (Ridley ve ark. 1992: 293-306), karar verme performansı ile ilgili bulgular incelenmiştir. İnceleme sonucunda karar verme performansının en yüksek, ayrıca anlamlı olduğu grup hedef belirleme eğitimi verilen ve üst bilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerden oluşan grup olmuştur. Hedef belirleme ve öz düzenleme arasındaki ilişki yalnızca karar verme gibi zihinsel süreçlerle değil, aynı zamanda masa tenisi gibi motor öğrenme süreçleriyle birlikte de incelenmiştir. Beden eğitimi öğrencilerine düşük, orta ve yüksek zorluk düzeylerinde ve farklı yönlerde “1 dakika içinde servis atma” hedefleri verilen bir çalışmada (Liu ve ark. 2012: 173-185) öz düzenlemedeki değişimleri tespit etmek amacıyla ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney gruplarında, deney öncesi ve sonrasındaki öz düzenleme puanı ve servis atma başarısı farklı anlamlı çıkmıştır. Servis atma ile ilgili öğrencilere verilen hedefler, özellikle de orta güçlükte olan hedef, öz düzenlemeyi ve servis atma başarısını arttırmıştır. Bu çalışmada öz düzenleme hedef belirleme ile doğru servis atma başarısı arasında kısmi aracılık ilişkisine sahiptir.

1.2.3.3.3. Öz Saygı

Öz saygı, iş örgütlerinde çalışılan bir konu olmasına karşın, hedef belirleme eğitiminin öz saygı üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalara alan yazında çok rastlanmamaktadır. King ve ark. (2002: 294-299) 4. sınıf öğrencilerine sosyal ilişkiler, öz saygı geliştirme, hedef belirleme ve akademik destek olmak üzere 4 farklı boyutta 1 sene boyunca her hafta danışmanlık eğitimi vermiş ve öğrencilerin öz saygı, okula bağlılık ve akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir. Bu çalışma çok yönlü olması ve öğrencilere bireysel ve akademik destek sağlaması bakımından etkili bir çalışmadır; fakat çalışmada değişkenlerin öz saygı ve başarıya etki boyutu ayrı ayrı tespit edilmediği için, diğer deyişle tek başına hedef belirlemenin öz saygıya etkisi bu çalışmada incelenmediği için, bu makaleye dayanarak çalışmamız ile ilgili varsayımda bulunamamaktayız.

Bir başka çalışmada ise (Templin 1995) yalnızca hedef belirleme eğitiminin etkisi incelenmiş, fakat İngiltere’de konuşmada öz güven değişkeni üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu değişken, öz saygı ile ilişkili olmakla birlikte öz saygının daha spesifik

bir boyutu ve belirli bir beceri boyutu incelenmiştir. Bu çalışmada amacımız öz saygıyı daha bütüncül biçimde ele almak ve performans ile olan ilişkisini ve diğer bireysel ve örgütsel değişkenlerle etkileşimini belirlemektir. Dolayısıyla hedef belirlemenin öz saygı üzerindeki etkisi ile ilgili bir hipotez kurulmayacaktır. Öz saygı, yalnızca örgütsel değişkenler ve performans arasındaki ilişkideki muhtemel rolü tespit edilmek üzere tercih edilen bir değişkendir. Bununla ilgili alan yazın çalışması “performansın bireysel öncülleri” başlığı altında incelenecektir.

1.2.3.4. Hedef Belirlemenin Örgütsel Değişkenlere Etkisi

Edward Deci'nin (1992 alıntılan, Brooks, 1999) modeli çerçevesinde, olumlu bir okul iklimi ortaya koymak için gerekenler, öğrencilerin okula ait hissetme, özerk ve nispeten kendi kararlarını verebilen bir birey olarak hissetme ve yeterli hissetmesidir. Brooks (1999) bu çerçevede olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve öğrencilere bu ihtiyaçlarını hissettirebilmek için öğrencilere sunulabilecek bir müdahale eğitimi ya da stratejisinin önemini vurgular. Brooks (1999), doğrudan hedef belirlemeye vurgu yapmamıştır, fakat öğrencilerin kendi karar verme süreçlerine dahil olabileceği bir ortam oluşturmanın gerekliliğini vurgulamıştır. Bir başka makalede (Killin ve Williams 1995: 44-50), daha verimli bir okul iklimi için, okulların danışmanlık programlarına hedeflerin konulması gerektiği belirtilmiştir. Bu gerekliliğe paralel olarak, Will ve ark. (2015) Norwich devlet okullarında uygulanacak bir gelişim planında, SMART hedef belirleme aşamaları ve formu uygulanmakla birlikte, okul iklimini düzenleyecek envanter (anket) çalışması yapılması planlanmıştır.

Öğrencilerin karar alma süreçlerinde ya da hedef belirleme süreçlerinde aktif rol almaları ya da onları güdüleyebilecek bir hedefin onlara sunulması, öğrencilerin okul iklimi algılarında ve performanslarında farklılığa neden olur mu? Alan yazında bununla ilgili olarak, gerçekleştirilen bazı projelerde elde edilen bulgular bulunmaktadır (Usher ve Kober 2012). Michigan'da “The Kalamazoo Promise” adlı proje boyunca, lise öğrencilerine herhangi bir üniversiteye kabul edilme koşuluyla okul ücretini ödeme teminatı vermiştir. Öğrencilere bir üniversiteyi kazanma hedefini benimseten bu program, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerdeki okul iklimi algısını %40 artırmıştır (Miron, Jones ve Kelaher-Young 2011: 1-25).

1.2.3.5. SMART Hedefler

Edwin Locke, 1968 yılında hedef belirleme ile ilgili makalesini yayınladığında, yönetim ve eğitim ile ilgili yayınlarda bir hedefin ne tür özelliklere sahip olması ile ilgili tartışmalar çoktan yapılmaya başlamıştı (Lawlor ve Hornyak 2012). Locke (1968) ise belirli ve zor bir hedefin performans artışına neden olduğunu ileri sürmüştür. Daha sonra Locke ve Latham (1990) etkili hedef belirlemenin beş temel prensibini ortaya koymuştur. Fakat bu yayından önce Doran 1981’de başlığında SMART kısaltmasının olduğu bir makale yayınlamıştır ve SMART’ın bugünkü kullanımını yaygın hale getirmiştir (Lawlor ve Hornyak 2012). Bundan dolayı akademik çevrede Doran’ın (1981: 35) yayını SMART kısaltmasının yayınlanmış olduğu ilk yayın olarak kabul edilse de SMART’ı ilk ortaya çıkaran yazarın belirsizliği söz konusudur (Morrison 2010 alıntılan Lawlor ve Hornyak, 2012). Bu nedenle SMART’ın organik olarak ortaya çıktığı, kurumlar ve çalışanlar arasındaki eğitim çalışmalarında dile getirildiği ve geliştirildiği kabul edilmiştir (Morrison 2010 alıntılan Lawlor ve Hornyak 2012).

Belki de bu organik gelişimin ürünü olarak SMART kısaltmasının tek bir açılımı söz konusu değildir. Doran’a göre (1981: 35) ve diğer yazarlara göre SMART’ın açılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.1: SMART kısaltmasının farklı kaynaklara göre açılımı

S	Specific (Belirli)
M	Measurable (Ölçülebilir)
A	Assignable (Kimin yapacağı belli olan) Attainable (Zorlayıcı, fakat ulaşılabilir), (Lawlor ve Hornyak 2012)
R	Realistic (Ulaşması mümkün, makul) Relevant (Yaşantıyla ilgili) (Ballesteros Muñoz ve Tutistar Jojoa 2014: 42-61)
T	Time-related (Hedefin tamamlanacağı zaman) Timely (Lawlor ve Hornyak 2012) (Makul bir zamanda bitirilip bitirilmeyeceği)

SMART’ın eğitime uygulanması ile birlikte öğrenme çıktıları artış gösterebilir (Lawlor ve Hornyak 2012). Lawlor ve Hornyak’ın (2012) hipotezine göre İşletme dersinde sunum yapan öğrenciler arasında SMART içerikli çalışma kâğıtları alan grup, almayan grubun performans bakımından önüne geçecektir. Çalışmanın sonunda çeşitli aralıklarla SMART çalışma kâğıdı alan grup almayan gruba kıyasla daha az erteleme davranışı göstermiş ve çalışmaya daha erken başlamış; takım arkadaşlarından düşük

performans bakımından daha az şikâyet etmiş ve daha kaliteli ve daha profesyonel sunumlar ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak, çalışmamızda SMART çerçevesinde hedef belirleme eğitimi alan grubun, almayan gruba kıyasla daha başarılı olacağını ya da başarıda düşüş olsa bile eğitim alan grupta bu düşüşün eğitim almayan gruba kıyasla daha düşük olacağını varsaymaktayız.

SMART hedef belirleme eğitimi, Anne Conzemius ve Jan O'Neill (2009) tarafından yüksek veya düşük gelir grupları, yüksek veya düşük başarı grupları içeren, kırsalda ya da şehirde olmak üzere Amerika ve Kanada'da yüzlerce okula uygulanmıştır. Bu eğitimde ihtiyaç analizi, SMART hedef belirleme, hedef uygulamalarla mevcut uygulamaları ilişkilendirme ve yakınlaştırma, planlama ile profesyonel gelişim ve değerlendirme aşamalarını içeren 5 ayrı toplantı alt gruplarla ve daha sonraları daha kalabalık gruplarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları içinde iki yıl içinde en başarısız okullar arasından en başarılı okullar arasına giren okul, son sekiz yılının en iyi sonuçlarını alan okul, okuma performansı gelişen okullar ve halihazırda başarılıken daha başarılı olan ve ödül alan okullar bulunmaktadır (Conzemius ve O'Neill 2009). Bu çalışmalar birkaç yılı içeren, 5 toplantının aynı döngüde tekrar edildiği çalışmalardır ve eğitim seviyesi, gelir seviyesi, bölge ve başarı düzeyi fark etmeksizin pek çok okuldaki öğrencilerin performansını arttırmıştır (Conzemius ve O'Neill 2009).

SMART hedef belirleme, öğrencilerin performansını ve başarılarını arttırırken bireysel ve örgütsel değişkenleri etkileyip etkilemediği çalışmamızın diğer bir boyutudur. SMART hedef belirleme uygulaması güdülenmede ve öğrenme becerisinde artışa neden olmakla birlikte öz yeterlik duygusunun ortaya çıkmasına ve öz saygı artışına neden olabilir (Castrillón, Jaramillo ve Lopez 2013; Clemente ve Rubin, 2008: 23-38; Tutistar Jojoa ve Ballesteros Muñoz, 2013; altıntılayan Rubin, 2015: 70-82). Yabancı dilde konuşma üzerine çalışılan bir araştırmada (Castrillón ve ark., 2013) öğrencilerin yabancı dilde konuşma ile ilgili problemi SMART hedef belirleme eğitimi sayesinde aşılmış, aynı zamanda bu eğitimle öğrencilerde hedef belirlemede %53, öz yeterlik duygusunda ise %77'ye yakın bir artış gözlemlenmiştir. Yabancı dilde dinleme üzerine çalışılan bir araştırmada da (Tutistar Jojoa ve Ballesteros Muñoz 2013;

altınıtlayan Rubin 2015: 70-82) benzer şekilde hedef belirleme ve öz yeterlikte artış gözlemlenmiştir. Yabancı dilde dinleme üzerine çalışılan diğer bir araştırmada ise (Ballesteros Muñoz ve Tutistar Jojoa 2014: 42-61) SMART'ın yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dinlemedeki öz yeterlik inançlarını etkileyip etkilemediği incelemiş, bu amaçla 110 dakikalık bir eğitim uygulanmış, araştırmanın sonunda hedef sayısında 7. sınıflarda %35, 9. sınıflarda ise %52 artış gözlemlenmiştir. Hedef belirleme sayısı ile öğrencilerin yabancı dilde dinlemede öz yeterlik inançları arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiş, dinleme ile ilgili olarak öğrencilerin öğrenme stratejilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu çalışmalar, özellikle yabancı dil öğrenmede gerçekleştirilmiş olması ve bu sayede çalışmamızın hipotezini şekillendirme bakımından oldukça önemlidir. Diğer taraftan ilkokul ya da lise düzeyinde uygulanmış olmaları, çalışmamızın üniversite düzeyindeki öğrencilerle yapıldığında alan yazına katkısını da doğrulamaktadır.

SMART hedef belirleme uygulamaları, yalnızca performans, başarı ve öz yeterliği etkilemekle kalmaz; aynı zamanda öz düzenlemeyi de etkiler. Öz düzenleyici öğrenme kuramı çerçevesinde, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin, kendi belirledikleri hedeflerin incelendiği bir çalışmada, ikinci aşamada öğrencilere "Öğrenme Stratejileri" dersi içinde SMART hedef belirleme eğitimi verilmiştir (McCardle ve ark., 2017: 2153-2169). Bu çalışmanın vurguladığı ve bizim çalışmamıza benzeyen iki durum söz konusudur. Çalışma bir kurum yerine okulda, üstelik ders ortamında ve üniversiteye yeni başlayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca alan yazındaki pek çok çalışmanın aksine öğrencilere hâlihazırda hedef vermek yerine öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemeleri sağlanmıştır (McCardle ve ark., 2017: 2153-2169). Hedef belirleme öz düzenlemeyi etkiler çünkü hedef belirleme öğrencilerin görev ve yapılması gerekenler ile ilgili daha açık ve anlaşılır bilgiler elde etmelerini sağlar ve buna paralel olarak öğrenme stratejisini seçmede ve kendilerini değerlendirmede yardımcı olur. Çalışmada SMART eğitimi öğrencilerin belirledikleri hedefin kalitesini etkilememiştir; fakat çalışma öz düzenlemenin performans artışına etkisi ile ilgili bir bulguya yer verilmemiştir. Bu çalışma, öz düzenleyici öğrenme kuramı çerçevesinde, öz düzenlemeyi hedefler üzerinden değerlendirmiş, öz düzenleme ile hedef eğitimini ayrı değişkenler olarak ele almamıştır. Alan yazında hedef belirleme

ve öz düzenlemeyi iki ayrı değişken olarak ele alan ve SMART eğitiminin öz düzenleme üzerindeki etkisini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Thomas, Bennett ve Lockyer 2016: 930-935; Alexiou ve Paraskeva 2014: 474-476; Konert ve ark. 2016: 52-56; Cunningham ve ark. 2000). Bu çalışmalar ya hedef belirlemenin doğrudan öz düzenlemeye etkisini incelemiş ya da öz düzenleyici öğrenmeyi arttırmak için hedef belirlemeyi destekleyici bir unsur olarak kullanmışlardır. Her iki yaklaşımda da SMART niteliklerine göre belirlenen hedeflere sahip olan öğrencilerde öz düzenleyici öğrenmede artış ve öğrencilerin performanslarında iyileşme gözlemlenmiştir. Fakat bu çalışmaların bazıları (Alexiou ve Paraskeva 2014: 474-476; Konert ve ark. 2016: 52-56) hedef belirlemeyi güdülenme ve öz yeterlik gibi duyuşsal değişkenlerle ya da öz değerlendirme, akran performansını karşılaştırma gibi değişkenlerle bir arada incelemiştir. Bu nedenle hedef belirleme ve öz düzenleme ile ilgili sonuçlar bu değişkenlerden bağımsız değildir.

Bireysel değişkenler ile hedef belirleme ilişkisini gösteren bu ve bunlara benzer araştırmalar, çalışmamızdaki hipotezlere yol göstermektedir; fakat diğer yandan araştırmaların birçoğu ilkökul ve lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği için alan yazında üniversite öğrencilerine yönelik çalışmalara duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır.

1.3. Performans (Başarı)

Araştırmamızın alt problemlerinden biri hedef belirleme eğitimi gibi bir güdülenme aracının öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarısına etkisi olup olmadığını, aynı zamanda bireysel ve örgütsel değişkenlere etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla, hedef belirlemeyle etkileşim halinde olan öz yeterlik, öz düzenleme gibi bireysel değişkenler, okul iklimi gibi örgütsel değişkenlerin hedef belirleme ile ilgili dinamikleri alan yazında ortaya konmuştur. Hedef belirlemenin aynı zamanda performans ve başarı ile ilişkili olduğu yukarıdaki kaynaklar ışığında bilinmektedir. Dolayısıyla çalışmamızda hedef belirleme eğitimi için incelediğimiz değişkenler, aynı zamanda performans ile ilişkileri bakımından da incelenebilir. Bu da

araştırmamızın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Performansın öncülleri nelerdir? Bu öncül değişkenlerden bireysel ve örgütsel, diğer deyişle içsel ve dışsal değişkenlerin etkileşimi söz konusu mudur? Performansı yordayan değişkenlerle model incelemek, aracı ya da düzenleyici rolü olan değişkenleri tespit etmek mümkün müdür? İkinci alt problemin çerçevesini oluşturan bu soruların cevabını, bu başlık altında; öncelikle alan yazında inceleyeceğiz.

İş örgütleri çalışanlarının performansının yüksek olmasını beklerler. Bu beklenti kar sağlamak, bu amaçla müşteri ya da danışanlara hizmet ve ürün sağlamak ve özellikle son dönemlerde hedeflenen büyümeyi gerçekleştirmek içindir. Okullar ise genellikle kâr amacı gütmeyen, kâr amacı olsa bile eğitimi birincil hedef olarak gören kurumlardır ve bu olgudan dolayı yüksek performans beklentisinin amacı farklıdır. Bir okulda bir öğrencinin performansının artması, o öğrencinin öğrenme düzeyinin arttığına yorumlanır. Öğrenme bilgi edinme, davranış ve/veya tutum değişikliği ya da beceri kazanma (örn. bir alet ya da makineyi kullanabilme) gibi zihinsel süreçleri de kapsayan bir olgudur.

Öğrenmenin zihinsel boyutunu gözlemlemek ve ölçmek mümkün olmadığı için, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilmek için genellikle performanstan faydalanılır. Fakat zaman zaman performans ile öğrenme kavramları birbirinin yerine kullanılmakta ve ayırt edilmemektedir. Performansta gözlemlenmediği halde öğrenme gerçekleşmiş olabilir ya da performans artışı gözlemlenmesine rağmen uzun süreli öğrenme gerçekleşmemiş olabilir (Soderstrom ve Bjork, 2015). Bu nedenle öğrencilerin performanslarının ne anlama geldiğini incelemek ve araştırmalarda performans ile öğrenmeyi ayırt etmek gerekir.

Performans ile öğrenme arasındaki ayrımı ortaya koymanın yollarından biri, öğrenmenin uzun süreli kalıcılığına, performansın ise kısa süreli davranış değişikliğine yol açması olgusuna dayanarak, araştırmayı uzun bir zaman diliminde ve bu zaman dilimini bölerek gerçekleştirmektir. Motor becerilerin kazanılması sürecinde uygulama sıklığının etkisinin incelendiği bir çalışmada, performans ile öğrenmenin ayırt edilmesi için uygulamadan sonra çalışmaya bir “dinlenme periyodu” eklenmesi önerilmiştir (Lee

ve Genovese 1988). Bu çalışmada tavsiye edilen bir diğer yöntem ise deneysel çalışmalarda bir “aktarım deseni (transfer design)” yapmaktır. Örneğin, araba kullanmayı öğretirken, bir grup kursiyere arka arkaya ve diğer bir gruba aralıklarla uygulama eğitimi verildikten ve bir süre ara verildikten sonra iki gruba da aynı uygulama yöntemini tatbik etmek deneysel çalışmada “aktarım deseni” metodudur. Bu sayede hem öğrenme ile performans arasındaki fark ortaya konulabilir hem de ilk aşamadaki uygulama gruplarında ortaya çıkan farklılığın (öğrenme farklılıkları) ne kadar sürdüğü gözlemlenebilir (Lee ve Genovese 1988). Bu araştırma deseninin tersi de uygulanabilir.

Çalışmamızda hedef belirleme eğitiminin performansa etkisini incelemek amaçlarımızdan biridir. Eğitim öncesi ve sonrasındaki performans farkını incelerken, yukarıdaki bilgilere dayanarak, hedef belirleme eğitimi sonrasında en az dört haftalık bir “dinlenme periyodu” eklenmesi ve bu periyottan sonra performans testinin uygulanması planlanmıştır. Çalışmamızda eğitim alan gruplar ile eğitim almayan gruplar, yukarıdaki bilgilere dayanarak, dinlenme periyodundan sonra birleştirilerek, her iki gruba da hedef belirleme eğitimi verilebilir. Fakat çalışmamızın zaman konusundaki sınırlılığı nedeniyle bu araştırma deseni ilerleyen çalışmalara bırakılmıştır.

Yukarıdaki deneysel desenler, zihnimizin keşfetmesi zor olan dünyasında gerçekleşen öğrenmeyi performans aracılığıyla gözlemlenebilir hale getirmenin yöntemlerinden birkaçıdır. Performans, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için, işverenler, öğretmenler, uzmanlar için bir kılavuz olduğu için önemlidir. Performansı arttıracak, dolayısıyla öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunabilecek pek çok sayıda değişken mevcuttur. Öğrencilerin genel ve akademik benlik kavramı (Ghazvini 2011; Choi 2005), ebeveynlik stilleri (Dornbusch 1987), duygu düzenleme ve genel duygusal eğilim (Gumora ve Arsenio 2002), okul kaynakları/harcamaları (Hanushek 1996), duygusal zekânın içe dönüklük, stres yönetimi ve uyumluluk boyutları (Parker ve ark. 2004) performansı yordayan değişkenlerden sadece bir kısmıdır.

Bu çalışmada değişkenler iki kategoride sınıflandırılmıştır: bireysel ve örgütsel değişkenler. Bireysel değişkenler, bireyin kendisiyle ilgili değer, yeterlik gibi inançlarıyla ve bireyin öğrenme sürecinde gerçekleşen zihinsel süreçleriyle ilgili bilgilerle ilgilidir. Öz yeterlik, öz düzenleme, öz saygı, benlik kavramı ve kaygı bireysel değişkenlere örnek verilebilir. Okul iklimi, öğretmen tutumu, öğretim yöntemleri, okul materyalleri, liderlik gibi değişkenler ise örgütsel değişkenlerdir. Burada okul bir örgüttür ve öğrencilerin performansını etkileyen çevresel faktörlerden yalnızca biridir (diğer faktörler ebeveyn desteği, sosyo-ekonomik koşullar, akran iletişimi, vb.'dir).

Genellikle öğrencilerin performans ve hedeflere yönelik başarı düzeyi araştırılırken, çalışmaların bazıları ya yalnızca bireysel değişkenlere ya da yalnızca örgütsel değişkenlere odaklanmaktadır (Eide ve Showalter 1998; Figlio ve Kenny 2007; Hanushek 1997; Taras 2005). Çalışmamızda performans yordayıcılarını incelerken hem bireysel değişkenlerden hem de örgütsel değişkenlerden veri elde etmeyi amaçlamaktayız. Bu sayede örgütsel ve bireysel değişkenlerin etkileşimini inceleyerek daha geniş ve detaylı bir bakış açısı elde etmek ve bu tür çalışmaların sayısını ve niteliğini arttırmada katkıda bulunmayı amaçlamaktayız.

1.3.1. Performansın Örgütsel Öncülleri

Haftanın büyük bir bölümünün geçirildiği bir işyerinin ya da bir okulun nitelikleri bireyin performansını etkilemekte midir? Bilimsel araştırmadan bağımsız olarak bir bireye bu soru sorulduğunda, cevabı muhtemelen performansı etkilediği şeklinde olacaktır. Birey, iş ya da okul ortamının kendini geliştirmeye destek veren ya da teşvik eden bir ortam olup olmadığından; kurumun çalışması için ona sağladığı ortamın fiziki avantajlarından ve duygusal etkilerinden bahsedecektir. Tüm bu ifadeler, okul iklimi kavramını tanımlamak için kullanılabilir. Niebuhr (1995), araştırmasına göre okul iklimini olumlu öğrenci çıktılarına katkıda bulunan tüm çevre nitelikleri olarak tanımlamış, olumlu öğrenci çıktılarının araştırmasında akademik başarı olduğunu belirtmiştir. Aşağıda okul iklimi ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan okul ikliminin başarıyı ne ölçüde yordadığını ve aralarındaki ilişkide söz konusu olan düzenleyici ve aracı değişkenleri ortaya koyan alan yazına ait çalışmalar verilmektedir.

Okul iklimi ve aile ortamı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (Niebuhr 1995), aracı değişken olarak incelenen güdülenmenin 5 faktöründen biri öz-yeterliktir ve akademik başarı ile en yüksek pozitif korelasyon bu değişkene aittir. Buna rağmen, öz yeterlik okul ikliminin yalnızca bir boyutu ile aracı ilişkiye sahip olduğu için, okul ikliminin akademik başarı üzerinde doğrudan etkisi olduğu yorumu yapılmıştır. Bu çalışmada okul ikliminin başarı üzerinde doğrudan etkisi vurgulanmasına rağmen, bazı çalışmalarda okul ikliminin başarı üzerindeki etkisi başka değişkenlerin aracılığıyla şekillenir (Abd-Elmotaleb ve Saha 2013: 117-129). Öz yeterliğin algılanan akademik iklim ile akademik başarı arasındaki aracı etkisini inceleyen bir diğer çalışmada (Abd-Elmotaleb ve Saha 2013: 117-129), öz yeterlik değişkeninin aracı etkisi yalnızca teorik eğitim alan fakültelerde tespit edilmiştir. Buna göre okuma ve yorumlamaların yoğun olarak yapıldığı fakültelerde öğrencilerin algıladığı okul iklimi, akademik başarıyı yordamakta ve algılanan okul iklimi, öz yeterlik ile ilgili varyansın %7'sini, akademik başarı ile ilgili varyansın %16'sını açıklamaktadır. Öz yeterlik ise bu ilişki arasında aracı etkiye sahiptir ve okul ikliminin akademik başarı ile ilgili varyansın %34'ünü açıklamasına neden olmuştur.

1.3.2. Performansın Bireysel Öncüleri

Öğrencilerin performansını yordayan çok sayıda değişken üzerine konuşulabilir. Kaygı gibi değişkenler öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Schwarzer, 1990; Seipp, 1991; Smith ve Smith, 2002; Steinmayr ve ark. 2016). Fakat biz araştırmamızda akademik başarıyla negatif korelasyona sahip olan kaygı gibi değişkenlerin etkisini azaltacak, dolayısıyla akademik performansı arttıracak etkiye sahip öz yeterlik (Pekrun 2006; Steel 2007), öz düzenleme (Schunk ve ark. 2008; Kitsantas, Winsler & Huie 2008: 42-68) ve öz saygı (Tejvani ve ark. 2016: 22) gibi değişkenler üzerine odaklanmayı tercih ettik. Düşük öz yeterlikle ilgili müdahale çalışmaları kaygı ve erteleme gibi değişkenleri azaltabilir (Pekrun 2006; Steel, 2007). Öz düzenleyici stratejiler, sınav kaygısını düzenleyici etkiye sahiptir, çünkü öğrenciler öğrenme ile ilgili sahip oldukları örüntüleri fark eder ve buna göre bilişsel ve davranışsal beceriler geliştirerek kaygıyı azaltır (Schunk ve ark. 2008). Öz saygı da ise öğrencilere yoga yaptırılması gibi bir müdahale çalışmasının onların öz saygısını

arttırırken, kaygılarını azalttığı tespit edilmiştir (Tejvani ve ark. 2016: 22). Bu bölümde araştırmamızın da konusu olan, bireysel değişkenlerin, okul iklimi gibi örgütsel değişkenlerle ve akademik başarı ile ilişkisi incelenecektir.

1.3.2.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik ve başarı ilişkisi ile ilgili alan yazın daha önceki başlıklarda tartışılmıştır (Schunk 1983, 1985, 1990, 1995; Locke ve Latham 2002: 705–717). Bu bölümde öz yeterliğin örgütsel değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konduğu çalışmalar yer alacaktır.

Akademik öz yeterliğin olumlu okul iklimi ile pozitif ilişkisi bulunmaktadır (Alivernini ve Lucidi 2011; McMahon ve ark. 2009). Fakat okul iklimi yalnızca öz yeterlik gibi akademik başarının öncüleri ile değil, aynı zamanda bizzat başarı ile de anlamlı ve yordayıcı ilişkiye sahiptir (Lee ve ark. 2017; Steinmayr 2018; Suldo ve ark. 2008).

Steinmayr (2018), yalnızca akademik başarıyı değil iyi oluşu da (well-being) bireysel ve örgütsel değişkenlerle incelemiş, bu değişkenlerin başarı ve iyi oluşu ne kadar ölçüde yordadığını saptamaya çalışmıştır. Buna göre, olumlu algılanan okul iklimi ve öz yeterlik akademik başarı ve iyi olma halini yordamıştır. Steinmayr (2018), başarı ve iyi oluş için okul ya da bireysel değişkenlerden yalnızca birini değil ikisini birden göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

1.3.2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme ve öz düzenleme müdahale çalışmalarının akademik performans üzerindeki etkisi bilinmektedir (Arsal 2009; Bandura 1986; Liu ve ark. 2012: 173-185; Ridley ve ark. 1992: 293-306; Schunk 1984: 29-34). Öz düzenlemenin okul iklimi ile ilgili ilişkisi üzerine çalışma yapan Arefi ve Ghobadi (2016), okul ikliminin akademik öz düzenlemeyi yordadığını (0.42), fakat okul ikliminin başarı ile ilgili güüdülenmeyi yordamadığını tespit etmiştir. Buna göre olumlu okul ortamı öğrencilerin çalışma ile

ilgili davranışlarını ve stratejilerini yordayabilir, fakat okul iklimi güdülenme ile ilgili bir yordayıcılığa sahip olmayabilir.

1.3.2.3. Öz Saygı

Okul ortamı çocukların ve gençlerin hayatında ve onların kendi değerlerini anlamlandırmada öneme sahiptir (John-Charles-Baynes 2018). Mohammed (1992) ise yüksek benlik kavramının (self-concept) öğrencilere kesin olarak başarı getirmeyeceğini, fakat başarı için de bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır.

Genel öz saygının başarıyı yordadığı çalışmalar mevcuttur. Finlandiya’da ergen öğrencilerle yapılan bir çalışmada (Keltikangas-Järvinen 1992), genel öz saygının akademik başarıyı cinsiyet ve okul türü fark etmeksizin yordadığı belirlenmiştir. Araştırmada dikkate değer bir durum da öz saygı ölçeğinin alt faktörü olan ebeveyn desteğinin de başarıyı yordaması, fakat sosyal benlik’in başarıyla negatif korelasyona sahip olmasıdır.

Öz saygı başarıyı yordamaktadır, fakat öz saygının başarıya ne tür bir etkisi söz konusudur? Nijerya’da lisans öğrencileri arasında gerçekleştirilen ilişkisel bir çalışma (Ndukaihe, Anyaegbunam ve Adetula, 2014: 18 -27) bu soruya ışık tutabilir. Başarıya ket vurma, potansiyeli gerçekleştirmede isteksizlik gibi olgularla ilişkilendirilen akademik başarı korkusu öğrencilerin öz saygı düzeyleriyle negatif bir korelasyona sahiptir. Çalışmada akademik başarı korkusu kavramı, öğrencinin kendisini olumsuz yönde değerlendirmesine neden olan ve performansını arttırmak için yapılması gerekenlerden kaçınmasına neden olan kaygı olarak tanımlanmaktadır (Ndukaihe, Anyaegbunam ve Adetula 2014: 18 -27). Öz saygısı düşük olan öğrencinin akademik başarı korkusu yüksektir ve bu durum öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmemesine bir engel teşkil etmektedir.

1.4. Araştırmanın Modeli ve Hipotezi

Hedef belirleme kuramı çerçevesinde dil öğrenmede, hedef belirleme eğitiminin İngilizce başarısına etkisini incelemek çalışmamızın amaçlarından biridir. Kısaca güdülenme kuramlarından ve bu kuramların sınıflandırmalarından yola çıkarak hedef belirlemenin güdülenme ile ilgili geniş alan yazındaki yerini tespit etmeye çalıştık. Kimi sınıflandırmalarda süreç kuramlarından, kimi sınıflandırmalarda da uygulamalı kuramlardan biri olarak ifade edilen hedef belirlemenin başarı ve performansa etkisini, performans ile birlikte bireyin kendi ve okulu ile ilgili algılarına ve ders çalışmayı düzenleyen bilişsel süreçlere etkisini alan yazında göstermeye çalıştık. Diğer taraftan dil öğrenmede güdülenme ve hedef belirleme süreçlerini ve bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarını inceledik. Belirlenen alt problemlere ve alan yazındaki bilgiler çerçevesinde, araştırmamızda test edeceğimiz hipotezler aşağıdaki gibidir:

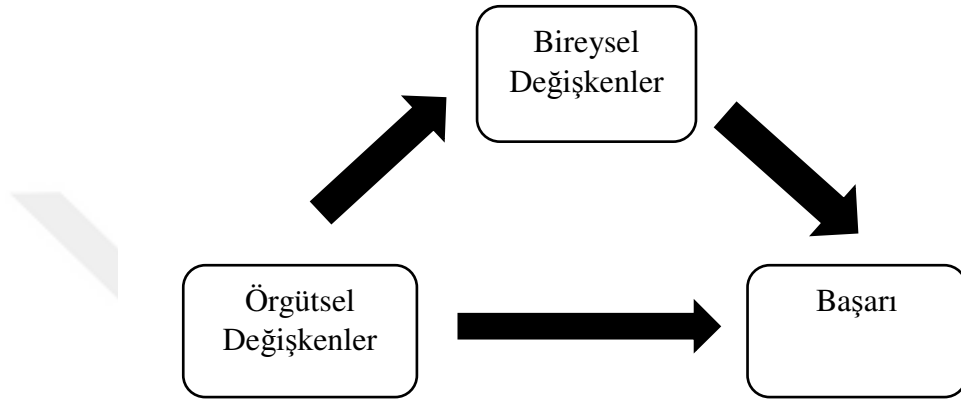
1. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin başarı puanlarında, eğitim öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin, algıladıkları bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilgili eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Örgüt ile ilgili değişkenlerin ve bireysel değişkenlerin, İngilizce Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin başarısını düzenleyici ya da aracı bir rolü var mıdır?

Bu problemlere ve kuramsal çerçeveye göre araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

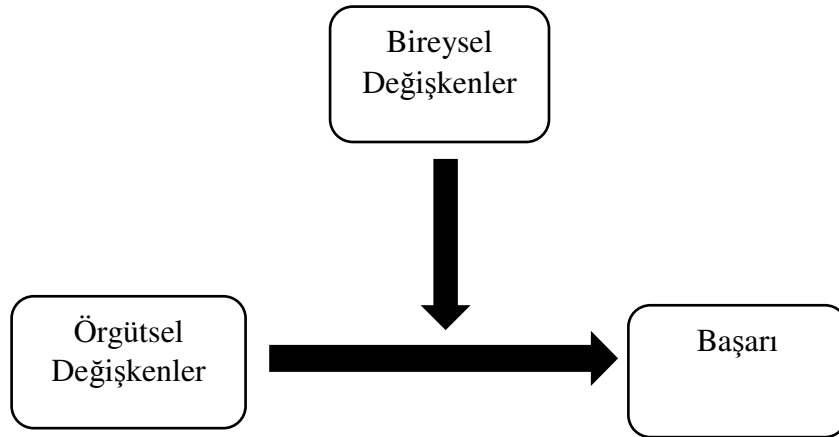
$H_1 \rightarrow$ Hedef Belirleme Eğitiminin İngilizce öğrencilerinin başarısı üzerinde etkisi vardır. Eğitimi alan grubun İngilizce başarı testinden elde ettiği puan artışı, eğitim almayan grubun başarı testi puan artışına kıyasla daha yüksek olacaktır.

$H_2 \rightarrow$ Hedef Belirleme Eğitimi öğrencilerin öz yeterlik, öz düzenleme, öz saygı ve okul iklimi ile ilgili algılarını arttıracaktır.

$H_3 \rightarrow$ Araştırmamızın üçüncü alt problemi başarıyı yordayan bireysel ve örgütsel değişkenleri tespit etmek ve bulguları alan yazındaki verilerle karşılaştırmak üzerinedir. Bu nedenle hipotez olarak iki ayrı model oluşturulmuş ve bu model yordayıcılık analizleriyle test edilmiştir.



Şekil 1.6: Başarıyı yordayan değişkenlerin test edileceği aracılık modeli



Şekil 1.7: Başarıyı yordayan değişkenlerin test edileceği düzenleyicilik modeli

Bu modellerde örgütsel değişkenlerin bireysel değişkenleri ve başarıyı yordayıp yordamadığı; bireysel değişkenlerin de başarıyı yordayıp yordamadığı test edilecektir. Örgütsel değişkenlerin her biri bireysel değişkenlerin her biriyle ayrı ayrı test edilecektir. Bu nedenle araştırmamız için bu iki modele göre 15 aracılık, 15 de

düzenleyicilik olmak üzere en az 30 yordayıcılık analizi yapılacaktır (5(Örgütsel değişkenler) x 3 (Bireysel değişkenler)). Modele göre bireysel değişkenler aracılık ya da düzenleyicilik ilişkisine sahip olabilir. Okul iklimini gelişime açık bulan bir öğrenci algıladığı yüksek öz yeterliğe göre daha yüksek bir başarı elde edebilir ya da gelişmeye açık okul ikliminde ancak öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanarak başarı elde edebilir. Düzenleyicilik ya da aracılık ilişkileri de ayrı ayrı test edileceği için araştırmamız için bu ilişkileri belirten modeller yerine genel bir yordayıcılık modeli oluşturulmuştur. Her iki ilişkinin analizi ile birlikte test edilecek model sayısı en az 30'dur.

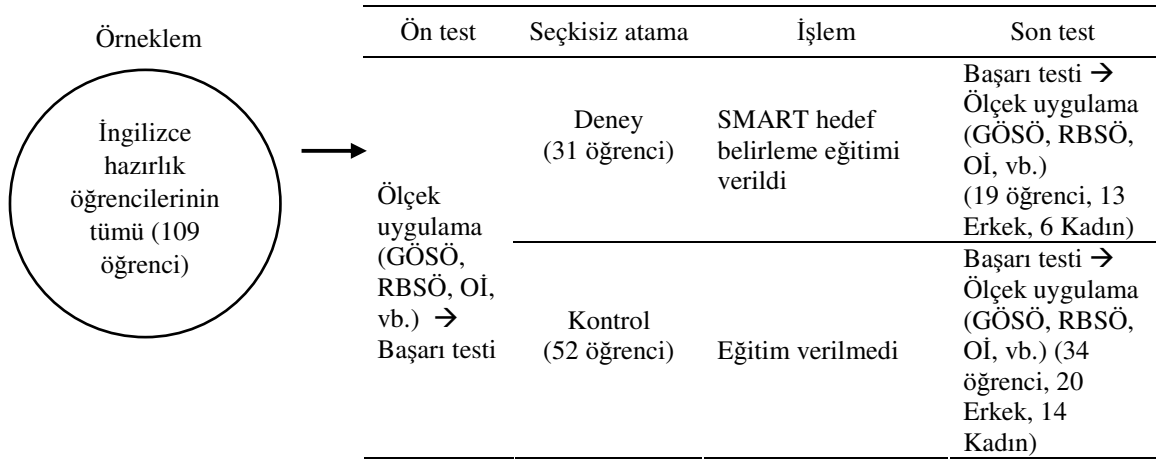


II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı ve Deseni

Bu araştırmanın amacı öğrencilere akademik hayatlarında faydalanabilecekleri bir hedef belirleme eğitimi vermek ve bu eğitimin İngilizce öğrenme başarısına, bireysel değişkenlere ve bir tür örgüt olan okul ile ilgili algılara etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu amaç için öğrencilerin bir kısmına hedef belirleme eğitimi verilirken (deney grubu) diğer öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir (kontrol grubu). Eğitim etkisini tespit edebilmek için bu yeterli değildir. Öğrencilere hedef belirleme eğitimi uygulanmadan önce İngilizce başarı testi ve bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilgili ölçekler uygulanmıştır. Eğitim sonrasında bu test ve ölçekler değişiklik yapılmadan aynı öğrencilere uygulanmış ve eğitim alan grupta, başarı testinde ve diğer bazı değişkenlerde artış gözlemlenmesi beklenmiştir. Buna göre araştırmanın deseni 2 X 2'dir (eğitim aldı/almadı X ön test/son test). Başarıda ve diğer değişkenlerde ön test ve son test arasında farkın ortaya çıkıp çıkmadığını eğitim alan grupta ve eğitim almayan grupta incelemek araştırmanın desenini oluşturur. Çalışmanın uygulama süreci "uygulama" başlığı altında detaylı biçimde açıklanmaktadır; fakat araştırma desenini daha açık bir biçimde ortaya koymak amacıyla Şekil 2.1 incelenebilir:



Şekil 2.1: Araştırma deseninin ve uygulamanın şematik gösterimi

Bunun dışında bir diğer amaç ise yüksek performans ve/veya başarının öncü değişkenlerini tespit etmektir. Diğer deyişle, yüksek performansı ya da başarıyı yordayan, aracılık ya da düzenleyicilik rolüne sahip olan bireysel ve örgütsel değişkenleri tespit etmek çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu amaçla öğrencilere ayrı bir uygulama yapılmamıştır. Yalnızca performans ve performans yordayıcıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için, verinin eğitim etkisinden bağımsız olması amacıyla araştırmanın ön test verilerinden faydalanılmış, bu veriler üzerinden analiz yapılmıştır.

2.2. Örnekleme

Çalışmanın evreni, 18-22 yaş arasındaki üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme Düzce Üniversitesi Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören İngilizce Hazırlık öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme, kolay örnekleme yöntemi ile elde edilmiş, çalışmanın başlangıcında 109 öğrenciden oluşan örnekleme eğitim sonrasındaki 6 hafta sonunda 84'e düşmüştür. 6 hafta sonunda ortaya çıkan bu veri kaybının nedeni çalışmamızın giriş bölümünde belirtildiği üzere devamsızlık yapan öğrenci sayısının artmasıdır. Bu devamsızlık artışı nedeniyle, ön testte ölçekleri ve başarı testini cevaplayan öğrencilerin bir kısmına son testte ulaşılamamıştır. Bu nedenle karşılaştırılabilir veri sayısında da azalma meydana gelmiştir. Uygulamanın sonunda hem ön testteki başarı testi ve ölçeğin hem de son

testte aynı başarı testi ve ölçeğin uygulanabildiği örneklem sayısı 53'tür ve analiz edilmiş örneklem sayısıdır. Örneklemdaki 53 öğrencinin 33'ü erkek, 20'si kadındır ve %62.3'ü erkek, %37.7'si kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Örnekleme deney grubunda olan, diğer deyişle eğitim alan öğrenci sayısı 19, kontrol grubunda olan, diğer deyişle eğitim almayan öğrenci sayısı 34'tür ve eğitim alan öğrenciler örneklemin %35.8'ini, eğitim almayanlar ise örneklemin %64.2'sini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (GÖSÖ)

Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından hazırlanan GÜDÜLENME VE ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) üniversite öğrencilerinin herhangi bir ders ile ilgili sahip olduğu güdülenmeyi ve kullandığı öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Bu ölçekte toplam 81 madde vardır. Ölçeğin iki temel alt boyutu ve bu alt boyutlarda 15 ayrı ölçek bulunmaktadır. “Güdülenme” alt boyutunda 6 ölçek ve toplam 31 madde; “Öğrenme Stratejileri” alt boyutunda ise 9 ölçek ve toplam 50 madde bulunmaktadır. Modüler yapıda olduğu ve alt ölçeklerin ayrı ayrı kullanılabileceği ifade edilen (Pintrich ve ark., 1991) GÖSÖ, araştırmamıza 2 alt ölçek ile dahil edilmiştir. Araştırmamızda ölçeğin “Güdülenme” alt boyutuna ait olan 8 maddelik “Öğrenme ve Performans ile İlişkili Öz Yeterlik” alt ölçeği (ÖPÖY) ve “Öğrenme Stratejileri” alt boyutuna ait olan 12 maddelik “Üst Bilişsel Öz Düzenleme ve Çaba” (ÜBÖD) alt ölçekleri kullanılmıştır. “Öğrenme ve Performans ile İlişkili Öz Yeterlik” alt ölçeğinde ters madde bulunmamaktadır. “Üst Bilişsel Öz düzenleme ve Çaba” alt ölçeğinde ise 2 adet ters madde bulunmaktadır.

Ölçeğin tamamı Likert tipidir. Tüm alt ölçeklerde “benim için kesinlikle yanlış (1)” ve “benim için kesinlikle doğru (7)” arasında derecelendirilen yedili Likert

bulunmaktadır. Ölçeğin bir faktöründeki yüksek puan, o faktördeki özelliğin öğrencide yüksek düzeyde mevcut olduğunu göstermektedir.

GÖSÖ'nün Türkçeye uyarlaması Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından yapılmıştır. Fakat ön test uygulamasının başlaması için azalan süre nedeniyle, ölçek maddeleri için Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan araştırmacılardan tek tek izin almak yerine, iki alt ölçek de İngilizce aslından Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Bu nedenle güvenilirlik katsayısı ve faktör analizlerinin yapılması elzem hale gelmiştir. Ölçeği geliştiren, Pintrich (1991) vefat ettiği için, orijinal ölçeğin yazarından da izin alınamamıştır.

“Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik” alt ölçeği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin özgün yapısında .93; Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada ise .86 olarak tespit edilmiştir. Bizim araştırmamızda elde ettiğimiz Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise hem ön test hem de son testte .91'dir ve bu değer ölçeğin özgün formunun güvenilirlik katsayısına daha yakındır. Diğer bir alt ölçek olan “Üst Bilişsel Öz düzenleme ve Çaba” özgün formunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .79, Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2004) çalışmasında .75, bu çalışmada ise ön testte .86, son testte .87'dir.

2.3.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ), Morris Rosenberg (1965) tarafından ABD'de lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalarla geliştirilmiştir. RBSÖ, evrensel olma ve çok boyutlu bir yapıyı ölçme iddiasıyla en yaygın kullanılan benlik saygısı ölçeğidir (Gray-Little, Williams ve Hancock 1997: 443–451).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinde toplam 63 madde vardır. Her biri en fazla 10 maddeden oluşan 12 alt ölçekten oluşmaktadır. Benlik saygısını esas olarak ölçen birinci alt ölçektir (Korkmaz ve Uysal 1996) ve bu araştırmamızda kullandığımız alt ölçektir. Diğer alt ölçekler ise kendilik kavramı, depresif duygulanım, insanlara güvenme, izolasyon gibi benlik saygısı ile ilişkili kavramlardan oluşmaktadır (Korkmaz

ve Uysal 1996). Benlik saygısı ölçeği 10 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 5'i olumlu, 5'i olumsuzdur (Korkmaz ve Uysal 1996). Diğer deyişle, 5 ters madde bulunmaktadır.

Benlik saygısı alt ölçeğindeki maddeler 4 dereceli Likert şeklindedir. 4 dereceli Likert sırayla “Çok doğru (1)”, “Doğru (2)”, “Yanlış (3)” ve “Çok yanlış (4)” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçeğin puanlamasında esas olarak Guttman ölçekleme tekniği (Guttman, 1950) kullanılmıştır. Fakat 4 dereceli Likert tipi ölçekleme ile kullanılması da mümkündür ve günümüzde en fazla bu tip ölçekleme ile kullanılmaktadır (Likert 1932; Wallace, 1988, alıntılıyan Gray-Little, Williams ve Hancock 1997: 443–451). Bu nedenle çalışmamızda Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği 4 dereceli Likert tipine göre, 10 soru olmak üzere 40 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı alt ölçeğinin Guttman tekniğine göre hesaplanan yeniden üretilebilirlik katsayısı (coefficient of reproductibility) 0.92'dir. Silber ve Tippett (1965: 1017-1071) tarafından gerçekleştirilen test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı 0.85'tir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için uygulanan iç tutarlılık analizlerinde, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı Kernis, Cornell, Sun ve diğerlerinin (1993: 1190-1204) çalışmasında .91, Pelham ve Swann'ın (1989: 672-680) çalışmasında .82 ve Woike ve Baumgardner (1993: 290–295) tarafından yapılan çalışmada ise .83 olarak bulunmuştur.

Füsun Çuhadaroğlu (1986), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin Türkiye'deki güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Lise öğrencileri üzerinde uygulanan bu çalışmada test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, benlik saygısı alt ölçeği için .75'tir. Geçerlik çalışmaları için kullanılan psikiyatrik görüşmeler sonucunda geçerlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinin yetişkinler için güvenilirlik ve geçerlik çalışması ise Korkmaz (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir. Korkmaz (1996) ölçeğin tekniğine uygun olarak yaptığı analizlerde Guttman tekniğine göre yeniden üretilebilirlik katsayısını 0.93 olarak bulmuştur. Güvenirlik analizi olarak tüm alt

ölçeklerin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Benlik saygısı ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .57'dir.

2.3.3. Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)

Terzi (2015: 111-117) Okul İklimi Ölçeğini geliştirdiği çalışmasında, Türkiye'deki alan yazında yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini ölçen ölçek ve çalışmaların olduğunu, öğrencilerin okul iklimi ile ilgili görüşlerinin alındığı ölçek çalışmalarının ise ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Üniversite öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algılarının ölçüldüğü bir ölçeğin Türkiye'de alan yazındaki eksikliğine vurgu yaparak, üniversite öğrencilerine yönelik Okul İklimi Ölçeğini geliştirmiştir.

Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği toplam 17 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. Okula bağlılık alt ölçeğinde 5, iletişim ölçeğinde 6 ve öğrenme ortamı alt ölçeğinde 6 madde bulunmaktadır. Hiçbirinde ters madde bulunmamaktadır. Araştırmamızda ölçeğin tamamı kullanılmıştır; çünkü araştırmanın bireysel değişkenlerinin yanında, bir kurum olarak okul boyutundaki değişkenlerle ilgili varyansı kapsamlı olarak açıklaması beklenen bir ölçeğe ihtiyaç vardır.

5'li Likert tipinde hazırlanan ölçekte "Hiçbir zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Çoğunlukla (4)" ve "Her zaman (5)" ifadeleri kullanılmıştır.

Ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90'dır. Okula bağlılık alt ölçeği için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .75, iletişim için .86, öğrenme ortamı için ise .81'dir.

2.3.4. Okul İklimi Ölçeği (Destekleyici Öğretmen Davranışı)

Çalık ve Kurt (2010: 167-180) çalışmalarında, okul iklimi ile ilgili algıların öğrencilerin davranışları ile ilgili ilişkisini vurgulayarak, yönetici ve öğretmenlerin değerlendirmelerini alan diğer ölçeklerden farklı olarak, öğrencilerin görüşlerini alarak

ölçeği geliştirmişlerdir. Çalışmada örneklem olarak görüşleri alınan öğrenciler altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileridir.

Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Faktör analizi sonucunda ölçekte üç faktör ortaya konmuştur: destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi. Destekleyici öğretmen davranışı (DÖD) alt ölçeğinde 8, başarı odaklılık alt ölçeğinde 4, öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt ölçeğinde 10 madde bulunmaktadır.

Tez çalışmamızda hâlihazırda başka bir okul iklimi ölçeği kullanılmıştır. Bunun nedeni örneklemimiz olan üniversite öğrencilerine yönelik olması ve “okula bağlılık” kavramı ile ilgili alt ölçeğe sahip olmasıdır. Terzi'nin (2015: 111-117) okul iklimi ölçeği üniversite öğrencilerine yönelik olsa da öğretmenler ile ilgili bir alt ölçeğe sahip değildir. Eğitimde öğretmen değişkenini göz ardı etmemek amacıyla bir başka okul iklimi ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırmamızda Çalık ve Kurt'un (2010) Okul İklimi Ölçeğinin 8 maddelik “Destekleyici öğretmen davranışı” alt ölçeği kullanılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi bu ölçeğin geliştirilmesi esnasında ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak kullanılması bir sınırlılık olmakla birlikte, alt ölçek üniversite öğrencileri üzerinde test edileceği için Çalık ve Kurt'un (2010) çalışmasına katkıda bulunması ve sonuçlara göre ölçeğin uygulama kapsamını arttırması olasıdır. Bu alt ölçeği kullanmamızın nedeni öğretmenin güdülenmeye katkısı olup olmadığını incelemektir. Diğer iki alt ölçekte ters madde bulunmasına rağmen, destekleyici öğretmen davranışı alt ölçeğinde ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin 5'li Likert tipi derecelendirmesinde “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Ara sıra (3)”, “Çoğunlukla (4)” ve “Her zaman (5)” ifadeleri bulunmaktadır.

Güvenirlilik çalışması için incelenen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .81, destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu için .79 olarak elde edilmiştir (Çalık ve Kurt 2010: 167-180).

2.3.5. İngilizce Başarı (Yeterlik) Sınavı

Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerine, bahar döneminin sonunda İngilizce Başarı (Yeterlik) Sınavı uygulanmaktadır. Bu sınav çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. İngilizce Başarı Sınavı, yalnızca dönem sonunda uygulanmasından dolayı, çalışmamız için İngilizce Başarı Sınavını ön testte uygulamak mümkün olmamaktadır. Bu nedenle İngilizce Başarı Sınavı'na benzer nitelikte, okuma, anlama ve kavrama, kelime ve gramer sorularından oluşan çoktan seçmeli bir sınav hazırlanmıştır. Pilot çalışma için 46 soru hazırlanmıştır. Bu sorular;

14 tane dilbilgisi

3 tane kelime

6 tane diyalog tamamlama

3 tane anlamca en yakın ifadeyi bulma

3 tane cümle tamamlama

4 tane cloze test (dilbilgisi ve kelime kapalı uçlu paragraf tamamlama)

13 tane okuma anlama sorusundan oluşmaktadır.

Soruların (başarılı-başarısız) ayırt ediciliğini, madde gücünü ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Sınav Düzce Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde 1. sınıfta okuyan 190 öğrenciye 45 dakikalık süre içinde uygulanmıştır. Öğrencilerin sınav performansını etkilemesini ve bundan dolayı ortaya çıkacak hatalı madde analizi ve güvenilirlik analizi sonuçlarını önlemek amacıyla, sınav soruları tüm öğrencilere aynı sıralamada ve ders başlamadan önce verilmiştir.

Pilot çalışmada sınav sonuçları, madde analizi yapılmak üzere, Brooks (2003) tarafından geliştirilen Sınav Analiz Programında (Test Analysis Program-TAP) incelenmiştir. TAP, Brooks ve Johanson tarafından geliştirildikten sonra 2003 yılında yayınlanmış ve daha sonra Chicago'da Psikoloji Bilimi Birliği'nin (Association for Psychological Science (APS), önceki adı American Psychological Society) yıllık toplantılarında sunulmuştur (Brooks ve ark. 2003, April: 306). Araştırmamızda TAP

üzerinde yapılan madde güçlük ve ayırt edicilik analizlerinde elde edilen bulgular her bir soru için Tablo 2.1’de listelenmiştir:

Tablo 2.1: İngilizce başarı testi pilot çalışmasında madde analizi

Madde No.	Cevap Anahtarı	Doğru Yapan Kişi Sayısı	Madde Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Üst Grup Doğru Sayısı	Alt Grup Doğru Sayısı
Madde 01	(2)#	68	0.36	0.07	19 (0.37)	18 (0.31)
Madde 02	(4)	96	0.51	0.28	36 (0.71)	25 (0.42)
Madde 03	(3)#	24	0.13	0.07	8 (0.16)	5 (0.08)
Madde 04	(1)	98	0.52	0.31	32 (0.63)	19 (0.32)
Madde 05	(1)	63	0.33	0.36	27 (0.53)	10 (0.17)
Madde 06	(2)	56	0.29	0.37	26 (0.51)	8 (0.14)
Madde 07	(4)	70	0.37	0.29	25 (0.49)	12 (0.20)
Madde 08	(1)	61	0.32	0.34	25 (0.49)	9 (0.15)
Madde 09	(3)	74	0.39	0.09	22 (0.43)	20 (0.34)
Madde 10	(2)	46	0.24	0.26	22 (0.43)	10 (0.17)
Madde 11	(3)	49	0.26	0.28	23 (0.45)	10 (0.17)
Madde 12	(2)	39	0.21	0.22	18 (0.35)	8 (0.14)
Madde 13	(2)	56	0.29	0.06	18 (0.35)	17 (0.29)
Madde 14	(3)	49	0.26	0.27	24 (0.47)	12 (0.20)
Madde 15	(3)#	44	0.23	0.08	17 (0.33)	15 (0.25)
Madde 16	(1)	118	0.62	0.44	43 (0.84)	24 (0.41)
Madde 17	(4)#	51	0.27	0.08	16 (0.31)	14 (0.24)
Madde 18	(1)	130	0.68	0.40	47 (0.92)	31 (0.53)
Madde 19	(3)	106	0.56	0.35	42 (0.82)	28 (0.47)
Madde 20	(1)	41	0.22	0.44	26 (0.51)	4 (0.07)
Madde 21	(1)	71	0.37	0.08	19 (0.37)	17 (0.29)
Madde 22	(4)	78	0.41	0.45	37 (0.73)	16 (0.27)
Madde 23	(4)	112	0.59	0.47	43 (0.84)	22 (0.37)
Madde 24	(3)	116	0.61	0.45	43 (0.84)	23 (0.39)
Madde 25	(2)	101	0.53	0.45	41 (0.80)	21 (0.36)
Madde 26	(2)	59	0.31	0.20	23 (0.45)	15 (0.25)
Madde 27	(3)#	47	0.25	0.13	16 (0.31)	11 (0.19)
Madde 28	(2)	88	0.46	0.45	35 (0.69)	14 (0.24)
Madde 29	(4)	43	0.23	0.20	19 (0.37)	10 (0.17)
Madde 30	(1)#	84	0.44	0.11	23 (0.45)	20 (0.34)
Madde 31	(3)	64	0.34	0.10	17 (0.33)	14 (0.24)
Madde 32	(1)#	83	0.44	0.08	24 (0.47)	23 (0.39)
Madde 33	(2)	91	0.48	0.31	32 (0.63)	19 (0.32)
Madde 34	(1)	84	0.44	0.36	32 (0.63)	16 (0.27)
Madde 35	(3)#	35	0.18	0.19	15 (0.29)	6 (0.10)
Madde 36	(3)#	33	0.17	-0.01	8 (0.16)	10 (0.17)
Madde 37	(1)	51	0.27	0.29	19 (0.37)	5 (0.08)
Madde 38	(4)	66	0.35	0.28	23 (0.45)	10 (0.17)
Madde 39	(1)	61	0.32	0.25	24 (0.47)	13 (0.22)
Madde 40	(2)	65	0.34	0.34	26 (0.51)	10 (0.17)
Madde 41	(3)#	19	0.10	0.10	7 (0.14)	2 (0.03)
Madde 42	(1)	52	0.27	0.32	24 (0.47)	9 (0.15)
Madde 43	(3)	65	0.34	0.15	20 (0.39)	14 (0.24)
Madde 44	(4)	69	0.36	0.40	28 (0.55)	9 (0.15)
Madde 45	(3)	69	0.36	0.44	33 (0.65)	12 (0.20)
Madde 46	(2)#	27	0.14	0.11	8 (0.16)	3 (0.05)

Maddelerin güçlük indeksi 0.10 ile 0.68 arasında değişmektedir. Buna göre maddeler zordan orta dereceye doğru güçlük göstermektedir (Loon 2007). Tüm maddelerin ortalama güçlük indeksi 0.35'tir. Bu da İngilizce Başarı Sınavı'nın zor bir sınav olduğu anlamına gelmektedir (Johari ve ark. 2011). Madde ayırt edicilik analiz çalışmalarına göre (Ebel ve Frisbie 1986; Kelley 1939: 17-24) madde ayırt edicilik düzeyi .20'nin altında olan maddeler gözden geçirilmeli ya da sınavdan çıkarılmalıdır. Buna göre, 1, 3, 9, 13, 15, 17, 21, 27, 30, 31, 32, 35, 36, 41, 43, 46. maddeler başarı sınavından çıkarılmıştır. Kapalı uçlu soru türü birden fazla sorudan oluştuğu ve yalnızca bir soru sormak soru tarzına uygun olmadığı için 33. soru da diğer soruların çıkarılmasından ötürü çıkarılmıştır.

Tüm maddelerin ayırt edicilik indeksi 0.25'tir. Bu sonuç iyi düzeyde bir ayırt edicilik ifade etmektedir (Chauhan ve ark. 2013; McCowan, R. J. ve McCowan: 1999).

Toplam 29 soru çalışmamız için kullanılmıştır. 46 sorunun tamamının KR20 Alpha değeri 0.62'dir. Bu durum, gözden geçirmeye (revizyon) gerek duyulmayacağı, fakat sınavın güvenilirliğinin de düşük olduğu anlamına gelmektedir. Farklı ölçme araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Güçlük ve ayırt edicilik indeksi dolayısıyla çıkarılan maddelerden sonra, 29 sorunun güvenilirlik analizi yeniden yapılmıştır.

2.3.6. SMART hedef belirleme eğitimi çalışma kâğıdı

SMART çalışma kâğıdı, hedef belirleme eğitimi alan her öğrenciye eğitim sunumu başlamadan hemen önce verilen bir çalışma kâğıdıdır ve bu tezin araştırmacısı tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışma kâğıdında, öğrencilerin eğitim sunumu öncesinde bir hedef yazmalarını, sunum esnasında da öğrendikleri bilgilere göre hedeflerini yeniden düzenlemelerini sağlayacak yönergeler bulunmaktadır (bkz. Ek 7). Öğrencilerin çalışma kâğıdı üzerinde düzenlemesi beklenen hedefler, İngilizce öğrenmeye dair hedeflerdir. Eğitim sunumuna başlamadan önce öğrencilerin bu hedefi yazmaları istenir. Daha sonra sunumda etkili bir hedefin nitelikleri anlatılır ve öğrenciler için daha açık ve

anlaşılır olacağını düşündüğümüz için sunumda SMART kısaltmasından faydalanılır (bkz. Ek 9). Öğrencilerden bu niteliklerin her birine göre (belirgin, ölçülebilir, kabul edilebilir/ rasyonel, uygun/ elverişli ve zaman sınırlı) sunum öncesinde yazdıkları kişisel hedeflerini yeniden düzenlemeleri istenir.

2.4. Uygulama

2.4.1. Ön Test

İngilizce Başarı Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra, üniversitenin 2017-2018 bahar döneminde, Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık öğrencilerinin tümüne öncelikle ölçekler internet ortamında uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasının tercih edilmesinin sebebi, veri kaybını azaltmak ve öğrencilerin cevap verirken anonim kimliğini arttırmaktır. Ön teste katılan öğrenciler, haftalar sonra ölçeklerin yeniden uygulanacağı son test aşamasında, o gün sınıfta olmasalar da internet ortamındaki bir ölçeğe ulaşabilecekleri için çalışmaya katılabileceklerdir. Bu da analiz için kullanılması uygun olan verinin, diğer deyişle hem ön testte hem de son testte yer almış katılımcıların sayısının korunması için internet ortamında anketin tercih edilmesine neden olmuştur.

Çalışmada öğrencilerin ölçeklere cevap vermeden önce kimliklerini açık etmeyecek şekilde ve akılda kalıcı bir takma ad yazmaları istenmiştir. Bu uygulamayla beraber ölçeklerin öğrencilere internet ortamında sunulması, öğrenci kimliklerinin anonim kalması olanağını arttırmıştır.

Ölçeklerin mevcut olan tüm İngilizce Hazırlık öğrencilerine uygulanmasından sonra aynı hafta içerisinde tüm öğrencilere İngilizce Başarı Testi uygulanmıştır. Sınav başlamadan önce öğrencilere çoktan seçmeli bir sınav olacakları ve bu sınavın öğretim yılının sonundaki İngilizce başarı testine benzediğini, bu nedenle kendilerini sınamak için soruları dikkatle yapmaları söylenmiştir. Öğrenciler kendi sınıflarında 29 soruyu 45 dakikalık süre içerisinde yapmışlardır. Çoktan seçmeli soruların cevapları, öğrenciler

tarafından kimlik bilgileriyle beraber optik forma işaretlenmiştir. Ancak öğrencilere ön test sınav sonuçları, son test aşamasında sınav yeniden uygulandıktan sonra açıklanmıştır.

Başarı testinin, ölçeklerden sonra uygulanmasının nedeni, bağımsız değişkenlerin başarı testinden etkilenmesini engellemektir. Çalışmada öz yeterlik, öz saygı gibi bireyin kendi ile ilgili algıları, öncesinde uygulanan başarı testindeki performansından etkilenebilir.

2.4.2. Hedef Belirleme Eğitimi

Ön testte öğrencilere ölçekler ve İngilizce Başarı Testi uygulanmasından sonra, kolay örnekleme yoluyla erişilen bazı sınıflara hedef belirleme eğitimi verilmiştir. Hedef belirleme eğitimi verilecek sınıfları seçerken dikkat edilen husus, İngilizce Hazırlıktaki sınıf düzeylerinden en az bir sınıf seçilmiş olmasıdır. Hem normal öğretim ve hem de ikinci öğretim olarak anılan akşam öğretiminden sınıflara hedef belirleme eğitimi verilmiştir. Bununla birlikte normal ve ikinci öğretim sınıflarından A (İngilizce düzeyi) sınıfı ve daha üst düzeyde İngilizce seviyesine sahip olan ve farklı bir müfredat gören B sınıfından en az birer sınıfa hedef belirleme eğitimi verilmiştir. Böylece örneklemin çeşitliliği arttırılmaya ve tesadüfi ilişkiler asgari düzeye indirilmeye çalışılmıştır.

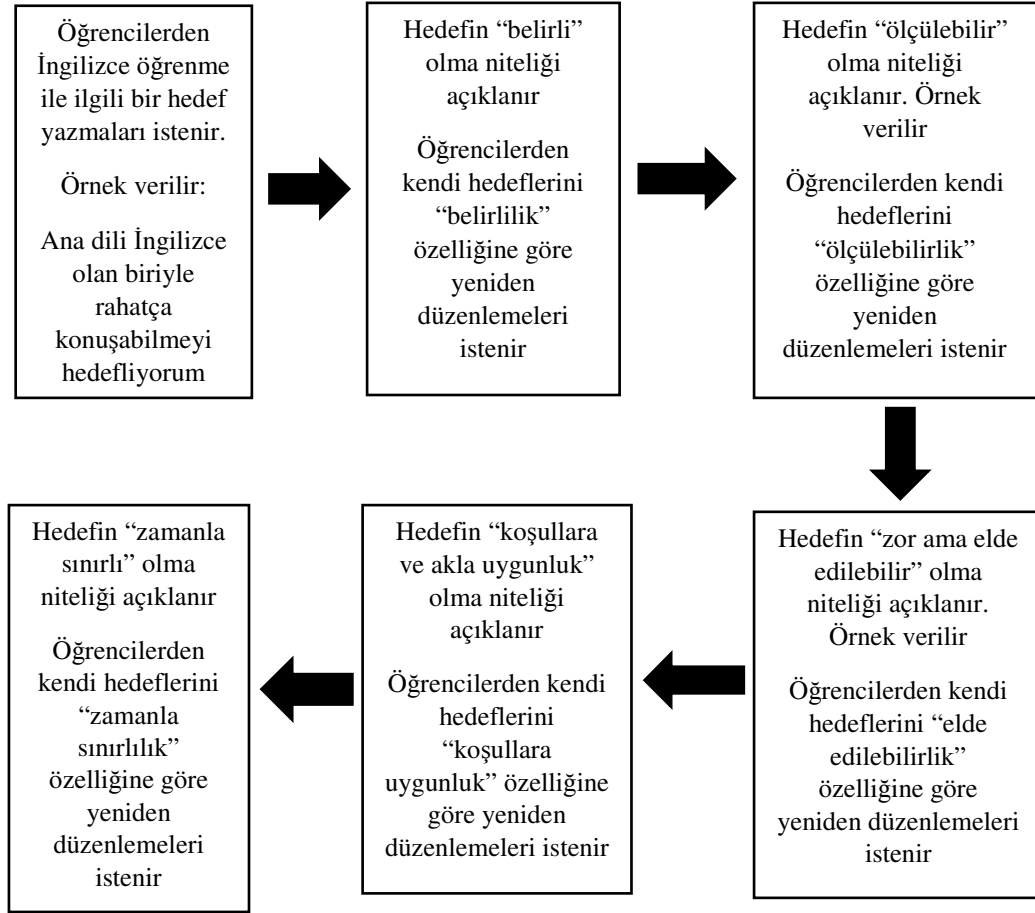
Hedef belirleme eğitimi yaklaşık 40 dakika sürmektedir. 40 dakika sürmesinin nedenlerinden biri de eğitimin etkileşim halinde gerçekleşmiş olmasıdır. Etkileşimin amacı, öğrencilerin eğitimden sonra eğitimin içeriğine uyacak somut, açık ve gerçekçi bir hedefi zihinlerinde canlandırdıklarından emin olmaktır. Bu amaçla öğrencilere “SMART hedef belirleme eğitimi çalışma kâğıdı” hazırlanmıştır (bkz. Ek 7). Hedef belirleme eğitimi sunumu yapılırken öğrencilerin hedeflerini sunumdaki etkili hedef niteliklerine göre yeniden düzenlemesi etkileşimin kapsamını oluşturmaktadır.

Sınıfta eğitime başlamadan önce, her bir öğrenciye SMART çalışma kâğıdı verilmiştir. Eğitimin konusu açıklanmış ve sunuma başlamadan önce öğrencilerden

İngilizce öğrenme ile ilgili bir hedeflerini çalışma kağıdına yazmaları istenmiştir. Bu aşamada eğitimin amacı açıklanmıştır (Eğitimin amacı dil öğrenmeye dayalı hedeflerin SMART'a göre daha işlevsel hale getirilmesini sağlamaktır). Daha sonra öğrencilere SMART'a göre etkili bir hedefin içeriğinde neler olması ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Bu sunumda hedefin belirli ve ölçülebilir olma, zorlu ama elde edilebilir olma gibi özellikleri tek tek açıklanmıştır. Özelliklerden biri açıklandıktan sonra, öğrencilere sunum öncesinde yazdıkları hedefi açıklanan özelliğe göre yeniden düzenlemeleri istenmiştir.

Örneğin, sunumda hedefin “belirli bir zaman içinde gerçekleştirme” niteliği açıklandıktan sonra, öğrencilerin eğitimden önce yazdıkları hedefin içeriğine göz atmaları ve bu içerikte zaman yoksa belirli bir zaman dilimini hedeflerine koymaları istenmiştir.

Etkileşim esnasında öğrencilerin hedefleriyle ilgili olumlu ya da olumsuz bir eleştiri ya da onları istenen bir hedefe yönlendirme kesinlikle yapılmamıştır.



Şekil 2.2: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Aşamaları

Hedef belirleme eğitimi esnasında öğrencilerin hedef niteliklerini anlaması için bazı örnekler verilmiştir: “İngilizcede anlamayı arttırmak için, bir haftada en az bir İngilizce kitabı okuyacağım”. Buradaki “bir hafta” hedefin zaman boyutu iken, “en az bir İngilizce kitabı” hedefin ölçülebilir boyutudur. Bu aşamada bu örnek verilirken bir haftada bir kitap okumanın az olduğu, en az iki kitap okunması gerektiği gibi öznel yorumlar kesinlikle yapılmamış, aksine öğrencinin ulaşabileceğini düşündüğü bir hedef yazabileceği vurgulanmıştır.

Sunum aşamasında ve etkileşim aşamasında, yukarıdaki örneğe benzeyen örnekler paylaşılmış ve öğrencilerin kendi hedeflerinin bu örneklerden farklı olabileceğine dair vurgu yapılmıştır. Bunun dışında öğrencilerin hedeflerini sunumdan önce belirleyip yazmasının sunumdaki örneklerden etkilenme ihtimalini azalttığı düşünülmektedir. Böylece bireysel hedeflerine daha iyi odaklanabilmeleri ve dil

öğrenmeye dayalı hedeflerini kişiselleştirerek, hedefe bağlılık atfetmeleri amaçlanmıştır.

Eğitimin sonunda öğrencilere İngilizce öğrenmeye dair tüm hedeflerini bu şekilde oluşturabilecekleri söylenmiştir. Eğitimin sonunda öğrencilerin çalışma kağıtlarının bir kopyası alınmış ve orijinal kopyası kendilerine geri verilmiştir.

2.4.3. Son Test

Ön testte 1. haftada ölçek, 2. haftada İngilizce Başarı Testi uygulandıktan sonra, takip eden iki hafta içinde hedef belirleme eğitimi tamamlanmıştır ve son test aşaması için 6 haftalık bir bekleme periyoduna girilmiştir. Eğitimden yaklaşık 6 hafta sonra öğrencilere İngilizce Başarı testi herhangi bir değişiklik yapılmadan, aynı sürede uygulanmıştır. Böylece İngilizce Başarı Testi ön test ile son test uygulaması arasında 10 hafta bulunmaktadır. Daha sonra öğrencilerin ön test ve son testte elde ettikleri puanlar belirlenmiştir.

Ön testte öğrencilere önce ölçekler, daha sonra da İngilizce testi sunulmuştur. Öğrencilerin kendi sınav performansından etkilenerek, ölçekleri yanlışlıkla gireceğinden kaçınılmıştır. Fakat son test uygulamasında bu sıralamadan öğrencinin kimliğinin gizliliğinin korunması amacıyla feragat edilmiştir. Son test uygulamasında önce İngilizce testi uygulanmış, daha sonra ölçekler uygulanmıştır. İngilizce Başarı ön testi ve son testinde elde edilen puanlar, ölçek uygulamasında öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerden kendi ön test ve son test puanlarını internet ortamındaki ölçeklerin başında ayrılan yere yazmaları istenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin gizlenmiş kimliklerini korumaktır. Sınav puanlarının araştırmacı tarafından elle girilmesi, öğrencinin kimliğinin gizlenmesine engel teşkil etmektedir.

İngilizce Başarı Testinin ölçeklerden önce uygulanmasının yanlışlığı azaltması için, ölçekler öğrencilere İngilizce Başarı Testinden 1 hafta sonra uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulamasında ön test ile son test arasında 12 hafta vardır. Ön test, hedef belirleme eğitimi ve son testten oluşan tüm uygulama süreci 12 haftada tamamlanmıştır.

2.5. İstatistiksel İşlemler

Araştırma desenindeki çalışmaya başlamadan önce, Düzce Üniversitesi Mühendislik Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerine uygulanan İngilizce Başarı Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için madde güçlük analizlerinin yapılabileceği bir programa başvurulmuştur. Brooks ve Johanson tarafından 2003 yılında yayınlanan Sınav Analiz Programı (Test Analysis Program/TAP) kullanılmış ve tüm soruların güçlük ve ayırt edicilik katsayıları; aynı zamanda sınavın güvenirliği ile ilgili bilgi veren KR20 sonucu incelenmiştir.

Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık öğrencilerinden elde edilen verilerin tamamı SPSS 20.00 programında analiz edilmiştir:

1. Değişkenlerin ve demografik verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için tanımlayıcı istatistik analizi,
2. Cinsiyet, yaş, fakülte, ders çalışma saati gibi verilere göre bireysel ve örgütsel değişkenlerin farklılaşmasını ya da başarı farklılıklarını tespit etmek amacıyla Bağımlı Değişken T-testi
3. Eğitimin bireysel ve örgütsel değişkenlere ya da başarıya etkisini analiz etmek için ANOVA; ikili bağımlı değişkenler ve de tüm değişkenleri bir arada bağımlı değişken olarak inceleyerek eğitim etkisini bütün değişkenlerde görmek amacıyla MANOVA,
4. Bireysel ve örgütsel değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini ve başarıyı yordayıcılığının incelenmesi; aynı zamanda bu değişkenler arasında varsa aracılık ya da düzenleyicilik ilişkisinin tespit edilmesi için Hayes'in (2013) ortaya koyduğu PROCESS analizi kullanılmıştır.

Düzenleyicilik ya da aracılık ilişkisinin analizi için kullanılan Hayes'in (2013) modelleri (Model 1 ve Model 4) ve bu modelleri analiz etmek üzere tasarlanmış PROCESS, daha önce gerçekleştirilen aracılık ve düzenleyicilik analizi incelemelerinde ihtiyaç duyulan korelasyon analizine olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır. Korelasyon yerine, Hayes (2013) oluşturmuş olduğu istatistiksel analizde bir güven aralığı ortaya koymaktadır. Bu güven aralığında 0 değeri mevcut değilse, diğer bir deyişle güven

aralığını ortaya koyan iki sayının ikisi de eksi ya da ikisi de artı değerde ise, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde yordayıcılığı, modele göre de aracılık ilişkisi ya da düzenleyicilik ilişkisi doğrulanır.



III. BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. Araştırma Değişkenlerinin Normal Dağılım Analizi

İlişkisel analizlere başlamadan önce tüm değişkenlerin verilerinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış; verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Demografik bilgilerin tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 3.1’de verilmiştir:

Tablo 3.1: Katılımcılara ait demografik ve sosyo-kültürel verilerin tanımlayıcı istatistik bilgileri

	N	Ortalama	SS	Minimum	Maksimum	Skewness	Kurtosis
Yaş	52	19.05	.97846	18.00	22.00	.926	.622
Aylık Gelir	48	2617.19	1839.85	1.50	7500.00	.816	.750
Valid N (listwise)	47						

Araştırma değişkenlerinin tanımlayıcı istatistik bilgileri Tablo 3.2’de verilmiştir:

Tablo 3.2: Katılımcılara ait araştırma değişkenlerinin tanımlayıcı istatistik bilgileri

		N	Ortalama	S.S.	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis
Öz Yeterlik	Ön test	53	39.43	8.49	18.00	54.00	-.51	.16
	Son test	53	37.45	8.58	17.00	56.00	-.07	-.39
Öz Düzenleme	Ön test	53	71.07	14.86	37.00	100.00	-.03	-.74
	Son test	53	69.84	14.32	43.00	101.00	.39	-.30
Öz Saygı	Ön test	53	17.52	5.05	10.00	31.00	.48	-.30
	Son test	53	17.45	4.83	10.00	29.00	.20	-.55
Destek. Öğr. Dav.	Ön test	52	29.84	5.82	10.00	39.00	-1.08	1.53
	Son test	53	30.28	5.84	11.00	40.00	-.88	1.39
Okul İklimi	Ön test	53	58.92	10.43	31.00	81.00	-.04	.28
	Son test	53	59.79	11.58	33.00	83.00	-.15	-.26
Oİ Okula Bağlılık	Ön test	53	14.86	4.76	5.00	25.00	-.10	-.68
	Son test	53	15.73	4.61	5.00	25.00	-.33	-.39
Oİ İletişim	Ön test	53	22.05	4.22	11.00	30.00	-.64	.43
	Son test	53	22.28	4.53	12.00	30.00	-.36	-.01
Oİ Öğrenme Ortamı	Ön test	53	22.00	4.02	13.00	30.00	-.03	-.63
	Son test	53	21.77	4.40	12.00	30.00	-.28	-.73
İngilizce Başarı Testi	Ön test	53	17.45	6.53	1.79	3.81	1.26	4.75
	Son test	53	18.88	6.10	1.61	3.74	.62	2.84
İngilizce haftalık çalışma		52	4.55	3.76	.00	15.00	1.05	.57
Valid N (listwise)		51						

Tanımlayıcı istatistik analizine göre başarı ön testi ve son testi basıklık (kurtosis) ile ilgili normal dağılıma sahip değildir. Normalliği sağlamak üzere bu değişkenler üzerinde SPSS aracılığıyla veri dönüştürme (log transformation) işlemi uygulanmıştır. Başarı ön testi ve son testinde veri dönüştürme sonucunda elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.3'te verilmiştir:

Tablo 3.3: Başarı ön test ve son testi normalleştirme (veri dönüştürme) sonuçları

	N	Ort.	SS	Min.	Maks.	Skewness	Kurtosis
İngilizce Başarı Testi (Ön test)	53	2.79	.38	1.79	3.81	-.57	1.23
İngilizce Başarı Testi (Son test)	53	2.88	.35	1.61	3.74	-1.01	2.25
Valid N (listwise)	53						

Normallik testi sonrasında bireysel ve örgütsel değişkenler ile yaş, aylık gelir ve haftalık çalışma saati gibi tüm sürekli değişkenlerin korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 3.4).

Tablo 3.4: Tüm değişkenlerin korelasyon tablosu

	Yaş	Aylık Gelir	Ön test Başarı	Son test Başarı	Ön test ÖPÖY	Son test ÖPÖY	Ön test ÜBÖD	Son test ÜBÖD	Ön test RBSÖ	Son test RBSÖ	Ön test DÖD	Son test DÖD	Ön test OiÖ	Son test OiÖ	Ön test Oi Okula Bağlılık	Son test Oi Okula Bağlılık	Ön test Oi İletişim	Son test Oi İletişim	Ön test Oi Öğr Ortamı	Son test Oi Öğr Ortamı	Haftalık çalışma saati
Yaş	1	-.007	-.295*	-.163	-.143	-.037	.080	.089	-.151	-.101	.062	.031	.006	.081	.078	.102	-.071	.075	-.003	.029	.293*
Aylık Gelir		1	.214	.260	.195	.171	.199	.190	.033	-.057	.121	-.014	.147	-.097	.051	-.008	.179	-.095	.125	-.143	.044
Ön test Başarı			1	.738**	.256	.233	.231	.075	.208	.073	-.112	-.124	-.083	-.104	-.346*	-.257	.127	-.009	.061	.004	.166
Son Test Başarı				1	.263	.158	.241	.107	.207	.047	-.123	-.132	-.111	-.173	-.402**	-.295*	.072	-.096	.111	-.046	.118
Ön test ÖPÖY					1	.662**	.626**	.593**	-.198	-.183	.215	.258	.251	.334*	.010	.078	.322*	.415**	.301*	.369**	.299*
Son test ÖPÖY						1	.367**	.673**	-.181	-.255	.031	.184	.156	.363**	.108	.270	.103	.370**	.168	.291*	.196
Ön test ÜBÖD							1	.688**	-.333*	-.269	.392**	.292*	.385**	.244	.069	-.016	.444**	.387**	.449**	.259	.181
Son test ÜBÖD								1	-.338*	-.344*	.244	.322*	.266	.432**	.093	.229	.295*	.503**	.270	.377**	.293*
Ön test RBSÖ									1	.666**	-.260	-.387**	-.360**	-.301*	-.228	-.219	-.399**	-.362**	-.242	-.190	-.036
Son test RSBÖ										1	-.005	-.269	-.169	-.137	.014	.044	-.317*	-.355**	-.122	-.041	.043
Ön test DÖD											1	.714**	.500**	.410**	.363**	.310*	.472**	.395**	.407**	.352*	-.021
Son test DÖD												1	.519**	.641**	.295*	.503**	.534**	.631**	.436**	.511**	.036
Ön test OiÖ													1	.651**	.753**	.605**	.777**	.453**	.884**	.612**	.070
Son test OiÖ														1	.564**	.818**	.484**	.827**	.511**	.921**	.152
Ön test Okula Bağ															1	.723**	.253	.243	.501**	.476**	.014
Son test Okula Bağ																1	.297*	.424**	.401**	.669**	.054
Ön test İletişim																	1	.489**	.664**	.457**	-.028
Son test İletişim																		1	.371**	.701**	.159
Ön test Öğr Ort.																			1	.543**	.193
Son test Öğr Ort.																				1	.179
Haftalık çalışma saati																					1

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

Korelasyon analizi sonrasında sonra yaş, cinsiyet, aile gibi demografik bilgiler ile ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Demografik, sosyo-kültürel ve eğitim ile ilgili veriler bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilgili verilerle kıyaslamak amacıyla t-testi analizi aracılığıyla incelenmiştir.

3.2. T-test Aracılığıyla Demografik ve Sosyo-ekonomik Gruplar Arasındaki Bireysel, Örgütsel Değişkenler ve Başarı Farkı Analizi

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin ön test ve son testte elde edilen verilerinde kadın ve erkek arasında fark olup olmadığı bağımsız t test analizi ile incelenmiştir. Buna göre eğitim öncesi öz yeterlik değerlendirmelerinde ve eğitim sonrası öz yeterlik değerlendirmelerinde kadın ve erkek öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre, ön testte erkek öğrencilerin öz yeterlilik inancı ($M=41.36$), kadın öğrencilerin öz yeterlik inancından ($M=36.25$) fazladır. Benzer şekilde erkek öğrencilerin son testte öz yeterlik inancı ($M=40.27$), kadın öğrencilerin öz yeterlik inancından ($M=32.80$) fazladır. Bunun dışında başarı ön testinde ve son testinde kadın ve erkek arasında çıkan sonuç anlamlı farklılık göstermektedir; fakat başarı ön testinde sınırda anlamlılık söz konusudur. Buna göre erkek öğrencilerin ön testte elde ettiği başarı puanı ($M=2.87$), kadın öğrencilerin ön testte aldığı sonuçtan ($M=2.65$) fazladır. Son testte de benzer biçimde erkek öğrencilerin elde ettiği sonuç ($M=2.97$), kadın öğrencilerin elde ettiği başarı puanından ($M=2.72$) fazladır. Gruplar arasında anlamlı çıkan bu ilişki Tablo 3.5'te incelenebilir. Öz düzenleme, özsaygı, okul iklimi ile ilgili algılar ve destekleyici öğretmen davranışı değişkenlerinde ne ön test ölçümlerinde ne de son test ölçümlerinde kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.5: T-testinde kadın ve erkek öğrenciler arasında öz yeterlik ve başarı farkı

	Ön Test			Son Test		
	Cinsiyet	N	Ort. (SS)	Cinsiyet	N	Ort. (SS)
Başarı Testi	Kadın	20	2.65 (0.31)	Kadın	20	2.72* (0.39)
	Erkek	33	2.87 (0.40)	Erkek	33	2.97* (0.30)
Öz Yeterlik	Kadın	20	36.25* (6.71)	Kadın	20	32.80** (6.98)
	Erkek	33	41.36* (8.96)	Erkek	33	40.27** (8.31)

Not * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Bireysel ve örgütsel değişkenler normal öğretim ve ikinci öğretim sınıflarına göre bağımsız t test analizi ile incelenmiştir. Bulgulara göre başarı ön testi ve başarı son testi sonuçlarında normal öğretim ve ikinci öğretim arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$) Buna benzer şekilde öz düzenleme, öz yeterlik, özsaygı, destekleyici öğretmen davranışı, okul iklimi ve okul iklimi alt değişkenlerinin ön test sonuçlarında normal öğretimi ile ikinci öğretim arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Son testte ise öz yeterlik, özsaygı ve destekleyici öğretmen davranışında normal öğretim ile ikinci öğretim arasında anlamlı fark bulunmamıştır, fakat öz düzenleme, okul iklimi ve okul iklimi alt değişkenleri normal öğretim ve ikinci öğretim arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre normal öğretim öğrencilerinin son testte öz düzenleme davranışları ($M = 72.86$) ikinci öğretim öğrencilerinin öz düzenleme davranışlarından yüksektir ($M = 62.87$). Normal öğretim öğrencilerinin son testte okul iklimi algıları ($M = 62.67$), ikinci öğretim öğrencilerinin son testte okul iklimi algılarından yüksektir ($M = 53.12$). Benzer biçimde son testte normal öğretimde okul iklimi alt değişkenlerinin tümü ($M_{\text{okula bağlılık}} = 16.83$, $M_{\text{iletişim}} = 23.18$, $M_{\text{öğrenme ortamı}} = 22.64$) ikinci öğretim öğrencilerine kıyasla ($M_{\text{okula bağlılık}} = 13.18$, $M_{\text{iletişim}} = 20.18$, $M_{\text{öğrenme ortamı}} = 19.75$) daha yüksektir.

Tablo 3.6: T-testinde normal ve ikinci öğretim öğrencileri arasında bireysel ve örgütsel değişkenler farkı

	Ön Test			Son Test		
	Öğretim Türü	N	Ort. (SS)	Öğretim Türü	N	Ort. (SS)
Öz düzenleme	N.Ö.	37	72.35 (15.31)	N.Ö.	37	72.86* (14.25)
	İ.Ö.	16	68.13 (13.80)	İ.Ö.	16	62.88* (12.22)
Okul İklimi	N.Ö.	37	60.70 (8.68)	N.Ö.	37	62.68* (10.61)
	İ.Ö.	16	54.81 (13.05)	İ.Ö.	16	53.13* (11.27)
Oİ Okula Bağlılık	N.Ö.	37	15.65 (4.61)	N.Ö.	37	16.84* (4.09)
	İ.Ö.	16	13.06 (4.77)	İ.Ö.	16	13.19* (4.86)
Oİ İletişim	N.Ö.	37	22.62 (3.88)	N.Ö.	37	23.19* (4.50)
	İ.Ö.	16	20.75 (4.81)	İ.Ö.	16	20.19* (4.02)
Oİ Öğrenme Ortamı	N.Ö.	37	22.43 (3.65)	N.Ö.	37	22.65* (3.95)
	İ.Ö.	16	21.00 (4.77)	İ.Ö.	16	19.75* (4.85)

Not * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma ile ilgili verdiği bilgiler, öncelikle kategorik olarak yeniden düzenlenmiş, daha sonra bağımsız t testinde bireysel ve örgütsel değişkenler incelenmiştir. Ataman'ın (2017) yaptığı tez çalışmasına göre haftalık 6 saat ve fazlasını çalışan öğrencilerin başarılı olma ihtimali artmaktadır. Bu

çalışma referans alınarak, öğrencilerin haftalık çalışma saati “0-5 saat” ve “6 saat ve fazlası” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Buna göre öğrencilerin başarı ön testi, başarı son testi, ön test öz yeterlik, son test öz yeterlik ve son test öz düzenleme sonuçlarında yeterli çalışan grupla yeterli çalışmayan grup arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna göre, 6 saatten az çalışan öğrenciler, başarı ön testinde ($M_{ÖNTEST}=2,69$) ve başarı son testinde ($M_{SONTEST}=2,81$) 6 saat ve fazla çalışan öğrencilerden daha düşük puan almışlardır ($M_{ÖNTEST}=3,00$; $M_{SONTEST}=3,03$). 6 saatten daha az çalışan öğrencilerin öz yeterlik ön test ($M=37,47$) ve son test sonuçları ($M=35,88$), 6 saat ve fazlasını çalışan öğrencilerin ön test ($M=44,18$) ve son test sonuçlarından ($M=41,50$) daha düşüktür. Haftalık 6 saatten az İngilizce çalışan öğrencilerin öz düzenleme son test puanları ($M=67,16$), 6 saatten fazla çalışan öğrencilerin son test puanlarından düşüktür ($M=76,81$). Özsaygı, destekleyici öğretmen davranışı, okul iklimi ve alt değişkenleri bakımından ön test ve son test ölçümlerinde haftalık ders çalışma grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Gruplar arasında farklılık bulunan değişkenleri Tablo 3.7’de incelemek mümkündür.

Tablo 3.7: T-testinde İngilizceyi yeterli ve yetersiz çalışan öğrenciler arasındaki bireysel değişkenler ve başarı farkı

	Ön Test			Son Test		
	Çalışma Saati (saat)	N	Ort. (SS)	Çalışma Saati (saat)	N	Ort. (SS)
Başarı Testi	6’dan az	36	2.69** (0.41)	6’dan az	36	2.81* (0.39)
	6’dan fazla	16	3.00** (0.18)	6’dan fazla	16	3.03* (0.21)
Öz Yeterlik	6’dan az	36	37.47** (9.11)	6’dan az	36	35.88* (8.61)
	6’dan fazla	16	44.18** (4.60)	6’dan fazla	16	41.50* (7.36)
Öz Düzenleme	6’dan az	36	68.66 (14.9)	6’dan az	36	67.16* (14.05)
	6’dan fazla	16	77.12 (13.6)	6’dan fazla	16	76.81* (12.92)

Not * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin bölümlere göre farklı değerlere sahip olup olmadığı incelenmiştir. İncelemeyi kolaylaştırmak adına, bölümler fakültelere göre bir arada kategoriye alınmıştır. Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu’nda ve Orman Mühendisliğinde okuyan 1’er öğrenci bulunduğu için ANOVA’daki post hoc analizine uygun koşullar sağlanamamıştır. Bu nedenle, bu bölümler analizden çıkarılmıştır. “İşletme Fakültesi” ve “Mühendislik Fakültesi olmak üzere 2 kategoride değişkenler t testte incelenmiştir. Buna göre, öz yeterlik ön testte fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, son testte anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre

mühendislik fakültesi öğrencilerinin son testte öz yeterlik inancı ($M=39.81$), işletme fakültesi öğrencilerinin öz yeterlik inancından ($M=33.40$) daha fazladır. Benzer şekilde mühendislik fakültesi öğrencilerinin son testte öz düzenleme inancı ($M=72.00$), işletme fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme inancından ($M=64.60$) daha fazladır. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin ön testte okul iklimi ile ilgili algıları ($M=56.66$), işletme fakültesi öğrencilerinin ön testte okul iklimi algılarından ($M=63.40$) daha düşüktür. Buna karşın okul iklimi algıları son testte işletme ve mühendislik fakültesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Benzer şekilde başarı testinde, öz saygıda, destekleyici öğretmen davranışı, okul iklimi ve alt değişkenleri arasında ön test ve son testte fakülteler arası anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p > .05$).

Tablo 3.8: T-testinde üniversiteye Eşit Ağırlık ya da Sayısal puanla yerleşen İngilizce hazırlık öğrencileri arasındaki bireysel ve örgütsel değişkenler farkı

	Ön Test			Son Test		
	Fakülte	N	Ort. (SS)	Fakülte	N	Ort. (SS)
Öz Yeterlik	İşletme	15	36.53 (8.07)	İşletme	15	33.40* (7.41)
	Mühendislik	33	40.27 (8.58)	Mühendislik	33	39.81* (8.22)
Öz Düzenleme	İşletme	15	68.80 (11.16)	İşletme	15	64.60* (8.20)
	Mühendislik	33	71.12 (15.97)	Mühendislik	33	72.00* (15.42)
Okul İklimi	İşletme	15	63.40* (9.89)	İşletme	15	61.06 (11.83)
	Mühendislik	33	56.66* (9.88)	Mühendislik	33	59.42 (11.44)
Ol İletişim	İşletme	15	24.40* (3.13)	İşletme	15	21.26 (4.49)
	Mühendislik	33	20.96* (4.08)	Mühendislik	33	22.78 (4.33)

Not * = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

İngilizce öğrenmeye ve öğrenme ile ilgili güdülenmeye katkıda bulunacağını düşündüğümüz kişisel bilgisayar, evde ya da yurtdışı internet erişimi ve yurtdışı seyahati gibi sosyo-ekonomik ve teknolojiye erişim ile ilgili veriler bağımsız t-test analizinde incelenmiştir. Ön test ve son test olmak üzere bireysel ve örgütsel değişkenlerin hiçbirinde bilgisayara ve internete erişim ve yurtdışı seyahat grupları arasında anlamlı fark gözlemlenmemiştir ($p > .05$). Diğer deyişle, bir öğrencinin internet erişiminin olması ya da olmaması arasında öz yeterlik, öz düzenleme ya da başarı açısından farklılık yoktur.

Eğitim etkisini ANOVA üzerinde incelemeyen önce değişkenlerin ön test ve son test arasındaki farklılığı incelemek için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Analize göre başarı ön testi ve başarı son testi arasında, ($t(52) = -2.45$; $p < .05$); bunun dışında

öz yeterlik ön testi ve öz yeterlik son testi arasında ($t(52) = 2.05; p < .05$) anlamlı bir fark vardır. Buna göre başarı son testi ($M=2.88$), başarı ön testinden ($M=2.79$) yüksektir. Öz yeterlik son testi ($M=37.45$) ise öz yeterlik ön testinden ($M=39.43$) düşüktür. Başarı ön testi ile son testi arasındaki fark, bağımsız t testinde eğitimden bağımsız olarak incelenmiştir. Eğitim etkisini hem başarıda hem de diğer değişkenlerde incelemek için sonraki aşamalarda ANOVA uygulanmıştır. Bu analizler yapılmadan önce, araştırma konusunun alt problemlerini yeniden incelemek gerekir:

1. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin başarı puanlarında, eğitim öncesinde ve sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İngilizce Hazırlık sınıfında hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin, algıladıkları bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilgili eğitim öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Örgüt ile ilgili değişkenlerin ve bireysel değişkenlerin, İngilizce Hazırlık sınıfındaki öğrencilerin başarısını düzenleyici ya da aracı bir rolü var mıdır?

3.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Eğitimin Başarıya Etkisi)

3.3.1. ANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi

İngilizce Hazırlık öğrencilerine uygulanan hedef belirleme eğitiminin, öğrencilerin başarısına etkisi Tekrarlı Ölçüm ANOVA ile incelenmiştir.

Analize göre, ön testte elde edilen başarı puanları ile son testte elde edilen başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Hedef belirleme eğitimi alan deney grubu ile eğitimi almayan kontrol grubu arasında başarı değişkeni açısından tekrarlı ölçümlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre, ön test başarı sınavı sonuçları ile son test başarı sınavı arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, eğitimin başarıya etkisini gösteren anlamlı bir bulguya da rastlanmamıştır.

3.3.2. MANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi

Bir önceki başlıkta, eğitim etkisinin incelenmesi için tekrar ölçümlü varyans analizine bağımlı değişken olarak başarı, gruplar arası değişken olarak ise eğitim alan ve almayan gruplar dahil edilmiştir. Başarı ön testi ve son testi arasında eğitim alan (deney) ve eğitim almayan (kontrol) gruplara göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine eğitim etkisini incelemek amacıyla tekrar ölçümlü analize ikinci bir bağımlı değişken eklenmiştir; diğer deyişle tekrarlı ölçümde MANOVA uygulanmıştır. Biri başarı, diğeri ise bireysel ve örgütsel değişkenlerden biri olmak üzere iki bağımlı değişkenli MANOVA sonuçlarında, başarı ön testi ve son testi arasında anlamlı sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre, öz yeterlik, öz düzenleme, öz saygı, okul iklimi, destekleyici öğretmen davranışı, okul iklimi alt boyutları olan iletişim, okula bağlılık ve öğrenme ortamı değişkenlerinden herhangi biri bağımlı değişken olarak başarı ile bir arada tekrarlı ölçüm varyans analizine konulduğunda, başarı ön test sonucu ile son test sonucu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ön testte elde edilen başarı puanları ($M_{kontrol}= 2.74$) ($M_{deney}=2.87$), son testte artış göstermiştir ($M_{kontrol}=2.87$) ($M_{deney}=2.89$). Fakat bu artış okula bağlılık ve destekleyici öğretmen davranışı hariç eğitim alan (deney) ve eğitim almayan (kontrol) gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya koymamaktadır ($p> .05$).

3.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular (Eğitimin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi)

3.4.1. ANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi

İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ön testteki öz yeterlik algıları ile son testteki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $\lambda=.90$, $F(1,51)=5.24$, $p<.05$ (Tablo 3.9). Buna göre, eğitim alan deney grubunda ön testte elde edilen öz yeterlik algısı ($M=39.5$) son testte düşmüştür ($M=36.1$). Eğitim almayan kontrol grubunda da ön testte elde edilen öz yeterlik algısı ($M=39.3$) son testte düşmüştür

(M=38.2). Deney ve kontrol grubu arasındaki öz yeterlik algısı değerlerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.9: Tekrarlı ölçüm ANOVA’da hedef belirleme eğitiminin öz yeterlik algısına etkisi

	Ön test		Son test		<i>F</i>	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Öz yeterlik X Deney/Kontrol Grubu	Deney	39.52 (8.68)	Deney	36.10 (8.13)	5.24	.09
	Kontrol	39.38 (8.52)	Kontrol	38.20 (8.86)		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin eğitim alan ve almayan grupları arasında ön testte aldıkları üst bilişsel öz düzenleme puanları ile son testte aldıkları öz düzenleme puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir $\lambda = .92$, $F(1, 51) = 4.38$, $p < .05$ (Tablo 3.10). Bulgulara göre, eğitim etkisi söz konusudur. Eğitim alan deney grubunun ön testteki öz düzenleme puanları (M=71.1) son testte düşüş gösterirken (M=65.5), kontrol grubu ön test puanları (M=71.0), son testte artış göstermiştir (M=72.2).

Tablo 3.10: Tekrarlı ölçüm ANOVA’da hedef belirleme eğitiminin öz düzenlemeye etkisi

	Ön test		Son test		<i>F</i>	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Öz düzenleme X Deney/Kontrol Grubu	Deney	71.10* (14.32)	Deney	65.57* (13.24)	4.38	.07
	Kontrol	71.05* (15.37)	Kontrol	72.23* (14.53)		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Öz saygı ile ilgili ön test ve son testte elde edilen puanlar incelendiğinde, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ön test ve son test arasında anlamlı fark olmamasıyla beraber, deney ve kontrol grupları arasında da öz saygı açısından anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

Çalık ve Kurt’un (2010) geliştirdiği okul iklimi ölçeğinde bulunan ve çalışmamızda kullandığımız destekleyici öğretmen davranışı alt ölçeği deney ve kontrol grupları arasında, ön test ve son testte anlamlı fark göstermemiştir ($p > .05$).

Terzi'nin (2015: 111-117) geliştirdiği üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeği uygulandığında, kontrol ve deney grupları arasında ön test ve son test bulgularında anlamlı bir fark bulunmamıştır Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında okula bağlılık, iletişim ya da öğrenme ortamı faktörlerinden deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son testte anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

3.4.2. MANOVA Aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel veya Örgütsel Değişkenlerle Birlikte Başarıya Etkisi

Bir önceki başlıkta belirtildiği üzere, tekrar ölçümlü ANOVA'ya, başarı ile beraber ikinci bir bağımlı değişken eklenerek iki faktörlü bir yapı incelendiğinde (2 factors within subject), bazı değişkenlerin anlamlılık kazandığı görülmüştür. Okul İklimi alt ölçeği olan okula bağlılık değişkeni, başarı ile birlikte bağımsız değişken olarak tekrarlı ölçüm varyans analizinde incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($\lambda=.87$, $F(1/51) = 7.36$, $p < .05$) (bkz. Tablo 3.11). Destekleyici öğretmen davranışı değişkeninde de deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\lambda=.92$, $F(1/50) = 4.04$, $p < .05$) (bkz. Tablo 3.11). Buna göre, ön testte elde edilen başarı puanları ($M_{kontrol} = 2.74$) ($M_{deney} = 2.87$), son testte artış göstermiştir ($M_{kontrol} = 2.87$) ($M_{deney} = 2.89$).

Tablo 3.11: Tekrarlı ölçüm MANOVA'da hedef belirleme eğitiminin okula bağlılık ve başarıya etkisi

	Ön test		Son test		F	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Başarı	Deney	2.87** (0.27)	Deney	2.89** (0.25)	390.25	.88
	Kontrol	2.74** (0.43)	Kontrol	2.87** (0.40)		
Başarı X Deney/Kontrol	Deney	2.87* (0.27)	Deney	2.89* (0.25)	7.36	.12
	Kontrol	2.74* (0.43)	Kontrol	2.87* (0.40)		
Okula Bağlılık X Deney/Kontrol	Deney	12.89 (4.94)	Deney	13.57 (5.11)	0.15	.00
	Kontrol	15.97 (4.35)	Kontrol	16.94 (3.88)		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Tablo 3.12: Tekrarlı ölçüm MANOVA’da hedef belirleme eğitiminin destekleyici öğretmen davranışı ve başarıya etkisi

	Ön test		Son test		F	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Başarı	Deney	2.87** (0.27)	Deney	2.89** (0.25)	1226.53	.96
	Kontrol	2.74** (0.43)	Kontrol	2.87** (0.40)		
Başarı X Deney/Kontrol	Deney	2.87* (0.27)	Deney	2.89* (0.25)	4.04	.07
	Kontrol	2.74* (0.43)	Kontrol	2.87* (0.40)		
Öğretmen Davranışı X Deney/Kontrol	Deney	28.05 (7.04)	Deney	28.31 (6.84)	0.15	.00
	Kontrol	30.87 (4.80)	Kontrol	31.54 (4.96)		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Başarı ile öz yeterliğin iki bağımlı değişken olarak tekrarlı ölçüm ANOVA’daki analizinde hem başarı değişkeninde hem de öz yeterlik değişkeninde ön test ile son test arasında anlamlı fark bulunmuştur ($\lambda=.90$, $F(1, 51) = 5.52$, $p < .05$) (bkz. Tablo 3.13). Buna göre ön testte elde edilen başarı puanları ($M_{kontrol} = 2.74$) ($M_{deney} = 2.87$), son testte artış göstermiştir ($M_{kontrol} = 2.87$) ($M_{deney} = 2.89$). Ön testte alınan öz yeterlik puanları ise ($M_{kontrol} = 39.38$) ($M_{deney} = 38.20$), son testte eğitim alan grupta düşüş gösterirken ($M_{deney} = 36.10$), eğitim almayan grupta artış ($M_{kontrol} = 39.52$) göstermiştir.

Tablo 3.13: Tekrarlı ölçüm MANOVA’da hedef belirleme eğitiminin öz yeterlik ve başarıya etkisi

	Ön test		Son test		F	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Başarı	Deney	2.87** (0.27)	Deney	2.89** (0.25)	1018.25	.95
	Kontrol	2.74** (0.43)	Kontrol	2.87** (0.40)		
Başarı X Deney/Kontrol	Deney	2.87 (0.27)	Deney	2.89 (0.25)	0.22	.00
	Kontrol	2.74 (0.43)	Kontrol	2.87 (0.40)		
Başarı X Öz yeterlik*	Deney	38.20	Deney	36.10	5.52	.09
	Kontrol	39.38	Kontrol	39.52		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

Başarı ile öz düzenlemenin iki bağımlı değişken olarak tekrarlı ölçüm ANOVA’daki analizinde, başarı ve öz düzenleme deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya koymuştur ($\lambda=.92$, $F(1, 51) = 4.23$, $p < .05$) (bkz. tablo 3.14). Buna göre deney grubunda ön testte elde edilen öz düzenleme puanları ($M = 71.10$) son testte düşerken ($M = 65.57$), kontrol grubunda ön testte elde edilen öz düzenleme puanları ($M = 71.05$) son testte ($M = 72.23$) artmıştır.

Tablo 3.14: Tekrarlı ölçüm MANOVA’da hedef belirleme eğitiminin öz düzenleme ve başarıya etkisi

	Ön test		Son test		F	η^2
		Ort. (SS)		Ort. (SS)		
Başarı	Deney	2.87** (0.27)	Deney	2.89** (0.25)	1228.77	.96
	Kontrol	2.74** (0.43)	Kontrol	2.87** (0.40)		
Başarı X Deney/Kontrol	Deney	2.87 (0.27)	Deney	2.89 (0.25)	.78	.01
	Kontrol	2.74 (0.43)	Kontrol	2.87 (0.40)		
Öz Düzenleme X Deney/Kontrol	Deney	71.10* (14.32)	Deney	65.57* (13.24)	4.52	.08
	Kontrol	71.05* (15.37)	Kontrol	72.23* (14.53)		

* = $p \leq .05$ ** = $p \leq .001$

3.4.3. MANOVA aracılığıyla Hedef Belirleme Eğitimi ve Tüm Bağımlı Değişkenler

Eğitimin bireysel ve örgütsel değişkenler ve başarı değişkeni üzerindeki etkilerini aynı anda ve hepsi bir arada olacak şekilde incelemek için MANOVA uygulanmıştır. Bireysel değişkenlerden öz yeterlik, öz düzenleme ve öz saygı; örgütsel değişkenlerden okul iklimi, destekleyici öğretmen davranışları, okul iklimi alt boyutları olan okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı ve son olarak başarı MANOVA’da bağımlı değişken olarak değerlendirilmiş, eğitim alan ve almayan gruplar arasında inceleme yapılmıştır. Analize göre değişkenlerin hiçbiri eğitim alan ve almayan gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

3.4.4. MANCOVA Aracılığıyla Güdüleyici Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerle Başarı Üzerindeki Etkisinin Analizi

3.4.4.1. Haftalık Ders Çalışma Saati ve İngilizce Hazırlık Seçme Nedenleri

MANOVA analizine öğrencilerin ders dışı haftalık çalışma saatleri kovaryans olarak dahil edildiğinde, gruplar arası anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Diğer bir kovaryans olarak öğrencilerin hazırlık seçme nedenleri analize dahil edildiğinde, yine deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiş, fakat hazırlık seçme nedenleri ile ilgili olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($\lambda=.69$, $F(8, 42) = 2.28$, $p < .05$). Buna göre bağımlı değişkenler arasında inceleme yapıldığında, okul iklimi ve okul iklimi alt faktörü olan iletişim değişkeninin,

öğrencilerin hazırlık okuma nedenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu gözlemlenmiştir (bkz. Tablo 3.15)

Bu farklılık yalnızca öğrencilerin hazırlık okuma nedenleri 3 kategoriye ayrıldığında (içsel güdülenme, araçsal güdülenme ve aile isteği) ortaya çıkmaktadır. Bu 3 kategoriye post-hoc testinde incelemek üzere, hazırlık okuma nedeni değişkeni kovaryans yerine, bağımsız değişken olarak analiz edilmiştir. MANOVA analizi yapılırken, bağımlı değişkenlerde son test ile ön test farkı alınmıştır ve post hoc testinde de bağımlı değişkenlerle ilgili bu fark kullanılmıştır. Roy's Largest Root analizine göre hazırlık seçme nedenleri ile ilgili olarak gruplar arasında anlamlı bir fark söz konusudur ($\lambda_{\text{Largest}}=.47$, $F(8, 43) = 2.57$, $p < .05$). Okul iklimi ve iletişim bağımlı değişkenleri ile ilgili olarak, gruplar arasındaki varyans eşittir. Buna göre yapılan Tukey post-hoc analizinde, içsel güdülenme ile aile isteği ile gelen grup arasında; bunun dışında araçsal güdülenme ile aile isteği ile gelen grup arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. İçsel güdülenme ile hazırlık okulunu tercih eden grup ile araçsal güdülenme ile tercih eden grup arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Buna göre, hazırlık okulunu aile isteği ile tercih eden grupta okul iklimi ile ilgili algılar artsa da ($M_{\text{FARK}}=13.6$) içsel güdülenme ile okula gelen öğrencilerde okul iklimi ile ilgili algılar azalmıştır ($M_{\text{FARK}} = -5.4$). Araçsal güdülenmeyle hazırlık okulunu tercih eden öğrencilerin okul iklimi ile ilgili algıları da artış göstermiştir ($M_{\text{FARK}} = 0.8$); fakat aile isteği ile okula gelen öğrencilerin okul iklimi algıları artışı çok daha fazladır ($M_{\text{FARK}}=13.6$). Okul iklimi alt değişkeni olan iletişim ile ilgili algılar da içsel güdülenme grubunda azalırken ($M_{\text{FARK}} = -3.14$), araçsal güdülenme ($M_{\text{FARK}} = 0.3$) ve aile isteği ($M_{\text{FARK}} = 5.00$) grubunda artmıştır.

Tablo 3.15: MANOVA analizinde öğrencilerin hazırlık okuma nedenlerine göre bireysel ve örgütsel değişken farkları

	Hazırlık Eğitimi Seçme Nedeni			F	η^2
	İçsel güdülenme (SS)	Araçsal güdülenme (SS)	Aile isteği (SS)		
Başarı Testi Fark	0.23 (0.40)	0.06 (0.24)	-0.00 (0.12)	1.29	.05
Öz yeterlik Fark	-7.14 (9.51)	-1.33 (6.26)	-3.33 (4.04)	2.31	.08
Öz düzenleme Fark	-6.71 (14.07)	-0.59 (11.29)	-2.33 (4.50)	0.86	.03
Öz saygı Fark	-0.71 (4.49)	-0.21 (3.96)	3.00 (5.19)	0.95	.03
Okul İklimi Fark*	-5.42 (11.17)	0.85 (8.38)	13.66 (2.88)	5.16	.17
Destekleyici Öğretmen Davranışı Fark	0.14 (2.67)	0.71 (4.79)	-1.33 (0.57)	0.32	.01
Okula Bağlılık Fark	-0.42 (2.76)	0.90 (3.52)	4.66 (2.08)	2.38	.08
İletişim Fark*	-3.14 (3.53)	0.30 (4.30)	5.00 (1.73)	4.29	.14
Öğrenme Ortamı Fark	-1.85 (5.33)	-0.35 (3.66)	4.00 (4.35)	2.33	.08

*= $p \leq .05$ **= $p \leq .001$

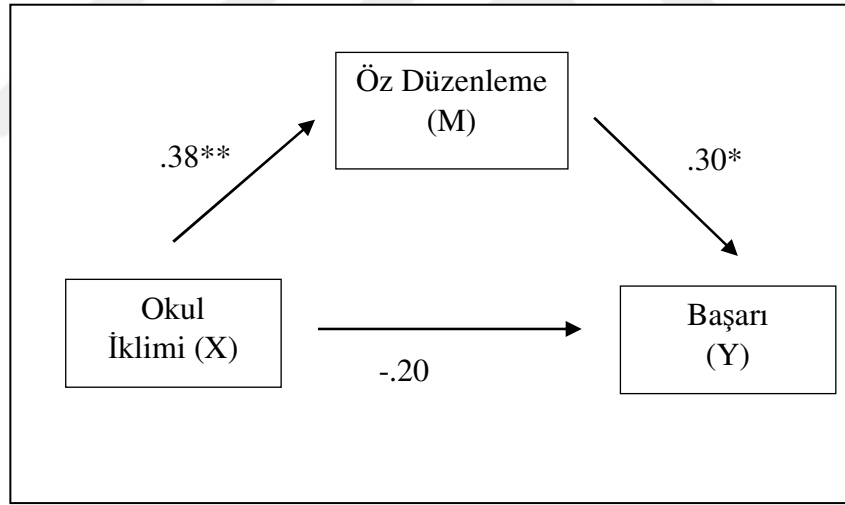
3.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular (Performans Yordama)

3.5.1. Hayes PROCESS Aracılık Analizi

Hayes (2013) analizini, çalışmamızın temel bağımlı değişkeni olan başarıyı ve başarıyı etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlerle ilgili aracılık ve düzenleyicilik ilişkisinin var olup olmadığını incelemek üzere kullandık. Bu analizde mevcut olan birçok modelin içinden aracılık için Model 4'ü, düzenleyicilik için ise Model 1'i kullandık. Aracılık modeline göre bir bağımsız değişkenin (X) bağımlı değişken (Y) üzerinde doğrudan yordayıcılık etkisi bulunabilir. Aynı bağımsız değişken (X), bir başka değişken aracılığıyla (M_i) bağımlı değişkeni (Y) yordamaktadır. Çalışmamızın hipotezine göre bağımlı değişken (Y) başarıdır. Eğitim etkisini devre dışı bırakmak amacıyla başarı değişkeni olarak ön testteki başarı testi analiz edilmiştir. Doğrudan yordayıcı etkiye sahip olduğu varsayılan değişkenler, bir tür örgüt olan okula ve örgüte mensup öğretmenlerle ilgili örgütsel değişkenlerdir (okul iklimi ve destekleyici öğretmen davranışı). Aracılık ya da düzenleyicilik ilişkisi ile yordayıcılık etkisine sahip olduğu varsayılan değişkenler ise öz yeterlik, öz düzenleme ve özsaygıyı içeren bireysel değişkenlerdir. Tüm bu değişkenlerle ayrı ayrı aracılık analizi yapılmış ve 15 model incelenmiş; daha sonra bireysel değişkenlerin tümü bir arada analize dahil edilerek örgütsel değişkenlerle 5 ayrı model daha incelemeye tabi tutulmuştur. Toplamda 20

aracılık modeli içerisinde, Hayes'in belirlediği güven aralığında anlamlı bir aracılık ilişkisi ortaya koyan 2 model tespit edilmiştir. Bu modeller Şekil 3.1 ve Şekil 3.2'de gösterilmiştir:

Buna göre (bkz. Şekil 3.1), okul ikliminin başarı üzerinde doğrudan yordayıcı etkisi bulunmamaktadır ($p > .05$). Okul ikliminin öz düzenleme üzerinde doğrudan yordayıcı etkisi bulunmaktadır, $b = .38$, $SE = .18$, $t = 2.97$, $p < .00$, $95\% CI [.17, .91]$. Öz düzenlemenin de başarı üzerinde doğrudan yordayıcı bir etkisi söz konusudur, $b = .30$, $SE = .0038$, $t = 2.10$, $p < .05$, $95\% CI [.00, .01]$. Bu ilişkilerin anlamlılık durumuna dayanarak aracılık ilişkisini incelemek adına güven aralığına bakılmıştır. Buna göre, okul iklimi, öğrencilerin öz düzenleme becerileri aracılığıyla başarıyı yordamaktadır ve bu modelde öz düzenleme tam aracı ilişkisine sahiptir, $b = .00$, $SE = .00$, $95\% CI [.0005, .0095]$.

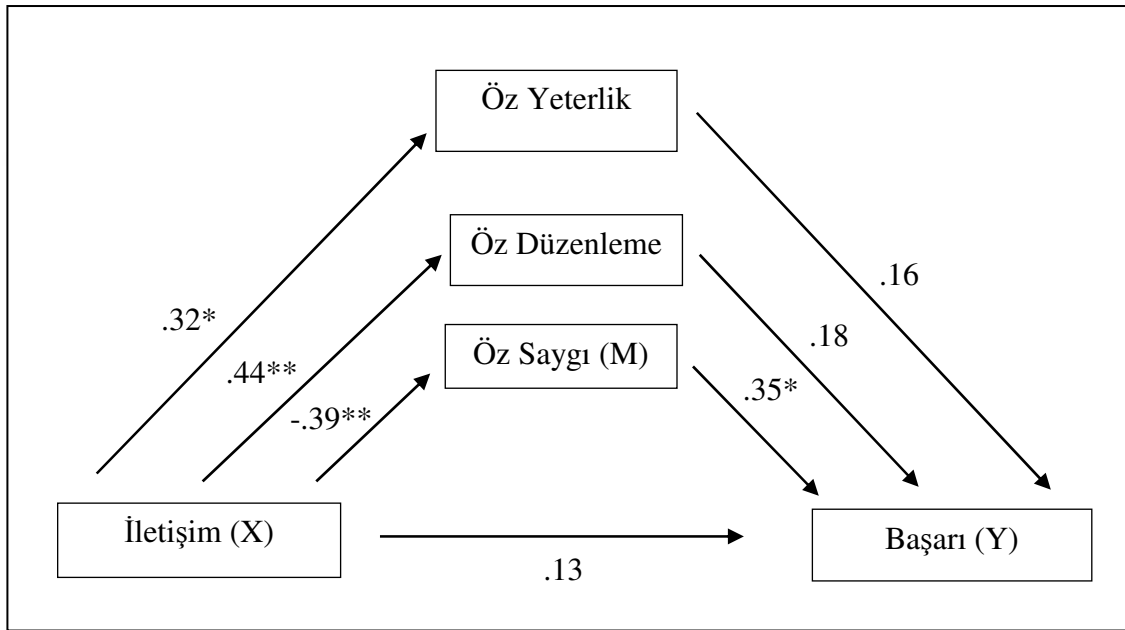


*= $p \leq .05$ **= $p \leq .001$

Şekil 3.1: PROCESS analizinde öz düzenlemenin başarı ile aracılık ilişkisi modeli (Hayes 2013)

Okul iklimi alt değişkenlerinden iletişimin başarı üzerinde doğrudan yordayıcı bir etkisi bulunmamaktadır ($p > .05$) (bkz. Şekil 3.2). İletişimin, öz yeterlik üzerinde ($b = .64$, $SE = .26$, $t = 2.42$, $p = .00$, $95\% CI [-.78, -.16]$), öz düzenleme ($b = 1.56$, $SE = .44$, $t = 3.53$, $p = .00$, $95\% CI [.67, 2.44]$) ve öz saygı ($b = -.47$, $SE = .15$, $t = -3.10$, $p < .05$, $95\% CI [.11, 1.18]$) üzerinde doğrudan yordayıcı etkisi tespit edilmiştir. Buna

karşın, bu değişkenlerin başarı üzerindeki yordayıcı etkisi yalnızca öz saygı için anlamlı çıkmıştır. Öz saygının başarı üzerinde doğrudan yordayıcı etkisi vardır, $b = .02$, $SE = .01$, $t = 2.44$, $p < .05$, $95\% \text{ CI } [.00, .04]$. Bu sonuçlara göre aracılık ilişkisi incelendiğinde iletişimin başarı üzerinde dolaylı yordayıcı bir etkisi tespit edilmiştir, $b = -.01$, $SE = .00$, $95\% \text{ CI } [-.02, -.00]$. İletişim başarıyı ancak özsaygı aracılığıyla yordayabilmektedir.



*= $p \leq .05$ **= $p \leq .001$

Şekil 3.2: PROCESS analizinde öz saygının başarı ile aracılık ilişkisi modeli (Hayes 2013)

3.5.2. Hayes PROCESS Düzenleyicilik Analizi

Aracılık analizinde kullanılan modellerin tümü, düzenleyicilik analizinde de kullanılmıştır. Başarının bağımlı değişken olduğu, örgütsel değişkenlerin bağımsız değişken, bireysel değişkenlerin de düzenleyici değişken olarak konumlandırıldığı 20 modelde herhangi bir düzenleyicilik ilişkisine rastlanmamıştır.

IV. BÖLÜM

4. TARTIŞMA

Hedef belirleme eğitiminin öğrencilerin öz yeterlik, öz düzenleme ve öz saygı gibi bireysel nitelikleri ile okul iklimi gibi örgüt ile ilgili algılarına etkisini incelemek araştırmamızın amaçlarından biridir. Bu amaç doğrultusunda üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere ön test, hedef belirleme eğitimi ve son test uygulaması yapılarak eğitimin etkisi olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmamızın diğer amacı ise, öğrencilerin örgüt ile ilgili algıları, bireysel nitelikleri ve başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve başarıyı yordayan değişkenleri tespit etmektir. Bu amaçla değişkenler ayrı ayrı olmak üzere aracılık ve düzenleyicilik analizlerinde test edilmiştir.

Bu bölümde ilk olarak cinsiyet, gündüz/akşam öğretimi gibi gruplar arasındaki başarı farklılıkları tartışılacak, alan yazındaki benzer veya farklı bulgular ortaya konacaktır. Daha sonra eğitimin başarı, bireysel ve örgütsel değişkenler üzerindeki etkileri ile birlikte eğitimle ilgili çalışma hipotezini destekleyen ya da desteklemeyen bulgular tartışılacaktır. Son olarak başarının öncüllerinin araştırıldığı aracılık analizinde ortaya konan modeller, alan yazındaki benzer modellerle kıyaslanacaktır.

4.1. Başarıda ve Bireysel Değişkenlerde Gruplar Arası Farklılıklar

Bu başlıkta cinsiyet, eğitim türü (normal öğretim/ikinci öğretim), üniversiteye yerleşme puan türü ve ders çalışma süresi ilgili gruplar arasındaki başarı farklılıkları özetlenmiş ve bulgular alan yazındaki çalışmalar ile birlikte tartışılmıştır.

4.1.1. Cinsiyet

Cinsiyet grupları ele alındığında, başarıda erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden hem ön testte hem de son testte daha yüksek puan aldığını söylemek mümkündür. Bununla ilgili alan yazında farklı görüşler bulunmaktadır: erkek öğrenciler, kadın öğrencilerden daha iyi performans sergilerler (Anderson ve ark., 1994) ya da üniversitede kadın öğrencilerin performansı, erkek öğrencilerin performansından daha iyidir (Hyde ve Kling 2000). Bunun nedeni, erkek ve kadın öğrenciler arasındaki zekâ farkı değildir (Mead 2006); diğer bir deyişle erkek ve kadın arasında zekâ farkı görülmemektedir (Jensen 1999: 446). Fakat zekânın farklı boyutları söz konusu olduğunda sözel beceri konusunda kadınlar öne çıkmaktadır (Mead 2006). Bu durum bulgularımızla örtüşmemektedir. İngilizce öğrenmek için kullanılan stratejiler hususunda ise kadın öğrencilerin daha aktif olduğunu (Ansarin ve Zeynali 2012) ya da erkek öğrencilerin daha etkin olduğunu (Tercanlioglu 2004: 181-193) gösteren farklı çalışmalar mevcuttur. Öğrenme stratejisine bağlı olarak, kadın ve erkek öğrencilerin yabancı dilde performansı hususunda daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Cinsiyet gruplarında öz yeterlik farkı, tespit edilen diğer bir bulgudur. Erkek ve kadın öğrencilerin öz yeterlik inançlarında da başarıda gözlemlenen bulgulara benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin öz yeterlik algısı, kadın öğrencilerin öz yeterlik algısından daha yüksektir. Bu durum hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası sonuçlar için geçerli bir durumdur. Fakat hem erkek öğrencilerde hem de kadın öğrencilerde son testte öz yeterlik değerleri düşmüştür. Genel akademik başarı söz konusu olduğunda erkek öğrenciler, kadın öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olmasına rağmen (Huang 2013: 1-35), dil öğrenmede kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir (Mahyuddin ve ark., 2006: 61-71; Huang 2013: 1-35).

Dil öğrenmedeki öz yeterlik inancının kadın öğrencilerde daha yüksek olması (Mahyuddin ve ark. 2006: 61-71; Huang 2013: 1-35) araştırmamızdaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Araştırmada incelenmeyen bazı olgular, özellikle sınav ile ilgili yeterlik algıları ya da başarı algıları, öz yeterlikle ilgili bulguları etkilemiş olabilir. Öz

yeterlik gibi bireysel değişkenlerin hem başarıyı etkilediği hem de başarıdan etkilendiğini, bu iki değişken arasında karşılıklı etkileşimin olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Kırmızı 2015: 32-40; Schöber ve ark. 2018: 1-11). Araştırma süresince devam eden deneme sınavı ve ara sınavlardan erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek puan almış olması, erkek öğrencilerin bu sınavlardan genel olarak daha yüksek puan alması elde ettiği puandan tatmin olması, diğer deyişle kadın öğrencilerin dil öğrenme ile ilgili kendilerine daha yüksek hedefler koymasına gibi ihtimal dâhilindeki olgular öz yeterlik sonucunu etkilemiş olabilir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda öz yeterlik ile ilgili elde edilen verilere öğrencilerin sınavlardan elde ettiği sonuçlarla ilgili tatmin derecesi ile ilgili veriler de eklenerek kıyaslama yapılabilir.

Erkek öğrencilerdeki öz yeterlik düşüşü, kadın öğrencilerdeki öz yeterlik düşüşünden daha az görünmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerdeki başarı artışı, kadın öğrencilerdeki başarı artışından fazla görünmektedir. Bu sonuçların anlamlı olup olmadığını değerlendirmek için tekrar ölçümlü ANOVA uygulanmıştır. Bir yandan öz yeterlikte ve başarıda ön test ve son test farkı kıyaslanırken, diğer taraftan cinsiyet bağımsız değişken olarak analize eklenmiştir ve öz yeterlik farkının kadın erkek arasında farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Fakat anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Erkek öğrencilerdeki öz yeterlik düşüşü, kadın öğrencilerdeki öz yeterlik düşüşünden azdır demek mümkün değerildir.

Öğrencilerin ders çalışma aktivitelerini ve alışkanlıklarını ifade eden öz düzenleme, kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde özsaygı bakımından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Öz saygı ile ilgili alan yazın çalışmasında kültürler ve değişik yaş grupları arasındaki kapsamlı çalışmalardan, yalnız üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalara kadar birçok çalışma erkeklerin kadınlardan daha yüksek öz saygı puanlarına sahip olduğunu göstermektedir (Bleidorn ve ark. 2016: 396; Zuckerman, Li ve Hall 2016: 34-51; OECD 2015: 14). Çalışmamızda öz saygıda erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında farklılık görülmemesi örneklem sayısı ile açıklanabilir. Bunun dışında, gerçek öz saygı ile bireyin gösterdiği öz saygı arasında ayırım yapılarak

değerlendirildiğinde (Guillén, Mayo ve Karelaia 2018), kadın öğrencilerin araştırmada daha yüksek bir öz saygı göstermiş olması ihtimali göz önünde bulundurulabilir.

Örgütsel değişkenlerde cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre kadın ve erkek öğrenciler arasında okul iklimi algıları ve öğretmen davranışı algıları ile ilgili bir farklılık görülmemektedir.

4.1.2. Öğretim Türü

Öz düzenlemede ön testte yapılan ölçümlerde normal öğretim ve ikinci öğretim grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken son testte görülmüştür. Buna göre, normal öğretim öğrencileri ile ikinci öğretim öğrencileri arasında öz düzenlemede, diğer deyişle ders çalışma alışkanlığı edinmede ya da çalışma stratejileri geliştirmede araştırmanın başında bir fark görülmezken, araştırmanın sonunda normal öğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları, ikinci öğretim öğrencilerinin alışkanlıklarından daha yüksek çıkmıştır. İkinci öğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları derslerin akşam 9 ile 10 saatleri arasında bitmesiyle ya da uyku düzenlerindeki farklılıkla açıklanabilir.

Okul iklimi ve okula bağlılık, öğrenme ortamı ve iletişim alt değişkenleri normal öğretim ve ikinci öğretim gruplarında ön testte farklılık göstermezken, son testte farklılık göstermiştir. Buna göre son test ölçümlerinde normal öğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ikinci öğretim öğrencilerinin okul iklimi algılarından daha yüksektir. İkinci öğretim öğrencileri öğretim elemanları ve okul yönetimiyle ilişkiler, okuldaki öğrenme fırsatları ve okula ait hissetme bakımından daha az olumlu düşüncelere sahiptir. Alan yazında akşam saatlerinde ders alan öğrencilerin okul ile ilgili algılarını inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu duruma istisna olarak, Fırat Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık eğitimi alan ikinci öğretim öğrencileriyle görüşme yapılan bir çalışmada (Bağçeci ve Cinkara 2009: 18-22), derslerin akşam saatlerinde olmasından dolayı odaklanma ve güdülenme sorunlarını, ulaşım ve sosyal etkinliklere katılmayla ilgili sorunlara vurgu yapılmıştır. İkinci öğretim öğrencilerinin ders saatlerinin neredeyse tamamı mesai saatleri dışına denk geldiği için okul yönetimiyle okulda

oldukları saatlerde iletişim kuramamaları, ulaşım sorunu yaşamaları, derste oldukları için akşam gerçekleşen etkinliklere katılamamaları çalışmamızdaki okul iklimi sonuçlarına bir ölçüde açıklık getirebilir.

4.1.3. Haftalık Ders Çalışma

Spurling (2001) haftalık çalışma yoğunluğu farklı olan grupların matematik ve yabancı dil olarak İngilizce dersleri başarı yüzdelerini kıyasladığında, çalışma yoğunluğu, diğer deyişle haftalık çalışma saati fazla olan öğrencilerin başarı yüzdelerinin arttığını gözlemlemiştir. Haftalık 2, 4 ve 6 saat İngilizce dersi alan öğrenci grupları sırayla 48%, 58% ve 66% başarı elde etmişlerdir. Fakat Spurling (2001), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin haftada en fazla 12 saatlik bir ders yoğunluğuna sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışma yoğunluğu başarıyı etkilemekle birlikte, 12 saat sonrasında öğrenciler aşırı yüklenmeye maruz kalmaktadır.

Haftada 6 saatten az (yetersiz) çalışan öğrenciler, 6 saat ve fazlasını çalışan öğrencilerden daha düşük sonuçlar almışlardır; diğer deyişle daha başarısızdır. Ataman'ın (2017) bu araştırmanın yapıldığı yüksekokulda gerçekleştirdiği önceki çalışmasında, 6 saatten fazla çalışan öğrencilerin güdülenme yoğunluğunun en fazla olduğu tespit edilmiştir. Ödev ve ara sınavlardan oluşan dönem içi not ortalamaları, 4-6 saat ya da daha fazla çalışan gruplarda başarılı geçme puanı olarak kabul edilen 65 puanı geçmiştir. Final sınavının dâhil olduğu dönem sonu not ortalamalarında ise, 65 ve üstünü alan öğrenciler 6 saatten fazla çalışan öğrencilerdir. Özetle, Ataman'ın (2017) çalışmasında ifade edilen öğrencilerin yabancı dilde öğrenmede başarılı olmak için haftalık 6 saatten fazla çalışması önkoşulu, çalışmamızla yeniden teyit edilmiştir. Çalışmamızda dönem sonu sınavı değil, ona benzeyen bir başka sınav kullanılmıştır. Bu nedenle haftalık çalışma süresi ile ilgili tespit ettiğimiz benzer durum, Ataman'ın (2017) çalışmasını teyit etmekle kalmamış, aynı zamanda kapsamını biraz arttırmıştır.

Haftalık 6 saatten az çalışan, diğer bir deyişle yetersiz ders çalışan öğrencilerin öz yeterlik inancı, 6 saat ve fazlasını çalışan öğrencilerin öz yeterlik inancından düşüktür. Bu durum hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası gruplar için geçerlidir.

Haftalık ders çalışma grupları arasında, öğrencilerin başarısı ile öz yeterlik inançları ile ilgili farklılıklar paralellik göstermektedir. Haftalık 6 saat ve üzeri ders çalışan öğrencilerin hem başarısı hem de öz yeterliği, 6 saatten az çalışan gruba kıyasla daha yüksektir. Bu nedenle başarı ile öz yeterlik arasında bir ilişki olup olmadığı sorusu gündeme gelmiştir. Korelasyon tablosunda öz yeterlik ile başarı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı için, öz yeterlik ve başarı ile ilgili ancak diğer bazı değişkenlerle birlikte ilişki ortaya konulabilir.

Öz düzenlemede ön testte yapılan ölçümlerde 6 saatten az ve 6 saatten fazla çalışan gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken son testte görülmüştür. Haftalık 6 saatten az (yetersiz) çalışan öğrencilerin öz düzenleme son test puanları, haftalık 6 saat ve fazlasını (yeterli) çalışan öğrencilerin öz düzenleme son test puanlarından daha düşüktür. Artan ders çalışma saati ile ders çalışma alışkanlıklarının bir arada anlamlı sonuç vermesi dikkate değerdir. Bu değişkenlerden birinin niceliği (çalışma saati), diğerinin ise niteliği (çalışma alışkanlıkları) ifade ettiği söylenebilir. Ön testte bu farkın ortaya çıkmaması olağandır, çünkü öğrencilere haftada ortalama kaç saat çalıştıkları son testte sorulmuştur.

Okul iklimi ve alt değişkenleri yeterli çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamaktadır.

4.1.4. Üniversiteye Yerleşme Puanı

Araştırmamızın ön test aşamasında, İngilizce hazırlık öğrencilerine hangi bölüme kayıt oldukları sorulmuştur. Buna karşın öğrenciler, henüz İngilizce hazırlık eğitimi aldıkları için bu bölümlerin neden olabileceği muhtemel etkileri incelemek söz konusu değildir. Fakat öğrencilerin kayıt oldukları bölümler, onların sayısal ya da sözel becerilerden hangisine daha yatkın olduğu hakkında bilgi vermektedir. Çalışmamızda analize uygun olan mühendislik öğrencileri sayısal beceride, işletme öğrencileri ise sözel beceride daha başarılı olarak kabul edilebilir.

Çalışmanın başladığı ve ön test ölçümlerinin uygulandığı zamanda işletme fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencileri arasında öz yeterlik inançları arasında bir fark bulunmazken, işletme fakültesi öğrencileri çalışmanın sonunda (aynı zamanda dönemin sonunda) mühendislik öğrencilerine kıyasla daha düşük öz yeterlik inancı sergilemişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını arttırmak için gereken desteğe, işletme öğrencilerinin mühendislik öğrencilerine kıyasla daha fazla ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlikte olduğu gibi öz düzenlemede de mühendislik fakültesi öğrencileri ile işletme fakültesi öğrencileri arasında ön testte fark yokken, son testte mühendislik öğrencilerinin öz düzenleme alışkanlıkları, işletme öğrencilerinin öz düzenleme alışkanlıklarından yüksek çıkmıştır.

Matematik ya da sözel becerilere yatkın olan öğrenciler arasında benlik kavramı üzerine yapılan bir çalışmada (Skaalvik ve Rankin 1992: 267-279), bu iki alandan birinde yüksek başarı sağlayan öğrencinin, diğer alan ile ilgili düşük benlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Örneğin, sözel beceride yüksek başarı elde etmiş bir öğrenci, matematik becerisi ile ilgili düşük benlik algısına sahiptir ve bu algı matematik başarısını açıklayan varyansın çok daha altındadır. Buna göre matematik becerisi işletme öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu varsayılan mühendislik öğrencilerinin, dil öğrenmede, diğer deyişle sözel becerilerde daha düşük benlik algısı ya da öz yeterliğe sahip olması beklenmesine rağmen, beklentinin aksine daha yüksek öz yeterlik sergilemişlerdir.

Araştırmanın başında mühendislik öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algıları işletme öğrencilerin algılarından daha düşüktür. Benzer şekilde mühendislik öğrencilerinin öğretim elemanları ve okul yönetimiyle olan ilişkileri hakkındaki olumlu düşünceleri işletme öğrencilerinin olumlu düşüncelerinden daha azdır. Fakat son testte bu farklılık söz konusu değildir. Mühendislik öğrencileriyle işletme öğrencileri arasındaki okul iklimi ve iletişim algısı farkı kapanmış olabilir. Bu veya buna benzer bir yorumu yapmak mümkün değildir, çünkü öğrencilerin ön testte aldığı okul iklimi algısı ile son testte aldığı okul iklimi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Destekleyici öğretmen davranışları ile ilgili algıların normal öğretim/ikinci öğretim, yeterli çalışma/yetersiz çalışma, işletme fakültesi/ mühendislik fakültesi grupları arasında farklılığı söz konusu değildir. Destekleyici öğretmen davranışı değişkeninin gruplar arasında anlamlı bir farklılığa yol açmaması dolayısıyla, bu değişken için kullanılan ölçeğin üniversite öğrencilerine yönelik olmaması gündeme gelmiştir. Terzi'nin (2015: 111-117) üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinde öğretmenlerle ilgili bir bölüm olmadığı için destekleyici öğretmen davranışı alt ölçeği çalışmamıza dahil edilmiştir. Buna karşın, gruplar arasında ve eğitim öncesi ve sonrasındaki veriler arasında anlamlı bir bulguya rastlanılmaması nedeniyle ölçeğin üniversite öğrencilerine uygunluğu tartışması söz konusudur.

4.2. Hedef Belirleme Eğitiminin Başarıya Etkisi

Hedef belirleme eğitimi başarıyı etkiler mi? Başarıyı etkileyen diğer faktörler nelerdir? Bu soruların cevaplarını bulabilmek adına tüm değişkenlerimizi başarıyla birlikte, ön teste ve son test ölçümleriyle analiz ettik.

Başarı zaman içinde artış göstermiştir. Bu durum, muhtemelen öğrencilerin zamanla İngilizce bilgi ve seviyelerinin artmasıyla açıklanabilir bir durumdur. Araştırmamızda hedef belirleme eğitiminin bu artan başarı üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Bu durum başarı tek başına bağımlı değişken olduğunda geçerlidir. Diğer deyişle, eğitimin başarıyı etkilediği koşullar bulunmaktadır; bu koşullar ise başarının diğer bazı bağımlı değişkenlerle etkileşimidir.

Başarı tek başına hedef belirleme eğitiminden etkilenmese de ikinci bir bağımlı değişkenle etkileşimi eğitimden etkilenmiştir. Bu ikinci bağımlı değişken okula bağlılık ya da destekleyici öğretmen davranışdır. Başarı ile birlikte ikinci bağımlı değişken olan fakat eğitimden etkilenmeyen değişkenler ise öz saygı, okul iklimi, iletişim ve öğrenme ortamıdır. Başarı, okula bağlılık veya destekleyici öğretmen davranışından biriyle ikili bağımlı değişken olarak analiz edildiğinde, son testte artış göstermiştir ve bu artış eğitim almayan grupta daha fazladır.

Hedef belirlemede, eğitim etkisinin başarıya etkisinin olmaması, okula bağlılık veya destekleyici öğretmen davranışı ile başarı etkileşiminde ise hedef eğitimi almayan grupta anlamlı olarak başarı artışı gözlemlenmesi, hipotezimize ve alan yazına aykırı bir durumdur. Hedef belirlemenin başarı ve performansı arttırdığı alan yazında vurgulansa da (Locke 1968: 157-189), dış güdülenme olarak hedef belirleme eğitimi, öğrencilerin iç güdülenme süreçlerini etkilemiş olabilir (Deci ve Ryan 1985 alıntılanan Fang, Gerhart ve Ledford 2013). Deci'nin 1971'de yaptığı deneysel çalışmadan yola çıkarak, güdülenmeyi arttırması beklenen dışsal bir ödül ya da teşvik ortaya konulduktan bir süre sonra ortadan kaldırıldığı zaman, bireylerin performansında anlamlı bir düşüş gözlemlenmektedir. Hedef belirleme eğitimi, öğrencilerin performansını eğitim almayan gruba kıyasla daha fazla etkilemiş olabilir, fakat bu bulguya ancak eğitimin hemen ardından yürütülecek bir performans testi ile ulaşılabilir. Fakat çalışmamızda hedef belirleme eğitiminden sonra, başka bir müdahale ya da eğitim yapılmamıştır. Eğitimi takip eden haftalarda bu eğitimin ortadan kalkması ve alternatif olarak geribildirim (feedback) ya da yeniden hedef belirleme seansı gibi tekrar müdahalelerin olmaması Deci'nin (1971: 105) çalışmasındaki dışsal güdüleyiciyi geri çekme aşamasına benzemektedir ve eğitim alan grubun performansının, kontrol grubuna kıyasla daha düşük olmasını açıklayabilir. Bu doğrultuda geribildirim hedef belirlemede performansı arttıran önemli bir unsur olarak görülmektedir (Locke ve Latham, 2002: 705–717).

Deci ve Ryan'ın (1985) Öz Belirleme Kuramı'nda (Self Determination Theory) üzerinde durduğu bir diğer olgu ise dışsal güdüleyicinin içsel güdülenme üzerindeki etkisidir (Fang, Gerhart ve Ledford 2013). Kurama göre, bireylerin özerklik ve yeterlik algısı içsel güdülenme ile iç içedir ve bireylerin dışsal güdüleyiciyi algılama şekli içsel güdülenmeyi etkiler. Buna göre, bir öğrenci dışarıdan ödül, eğitim, sınav gibi dışsal bir güdüleyici ile aracılığıyla kendi yeterliği ve öz kontrolü ile ilgili olumlu bildirimler alıyorsa, içsel güdülenme artar. Fakat öğrenciler dışsal güdüleyiciyi, dışsal kontrolün devrede olduğu, içsel kontrol ve yeterliklerini azaltan bir unsur olarak gördüklerinde, öğrencilerin içsel güdülenmeleri azalır (Deci ve Ryan 1985 alıntılanan Fang, Gerhart ve Ledford 2013). Bu bağlamda çalışmamızdaki hedef belirleme eğitimi, öğrencilerin özerklik ve yeterlik ile ilgili algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Öğrencilerin eğitim ile ilgili algıları, yalnızca deney kontrolü soruları ile elde edilmiştir. Fakat bu

bulgu, deneyin amacının öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için hazırlanmıştır. Bu nedenle eğitimin öğrencilerin özerkliği üzerinde bıraktığı etkiyi incelemek gerekmektedir.

Eğitim etkisi incelenirken öz yeterliğin başarı ön test ve son test sonuçlarını anlamlı hale getirdiği ve aynı zamanda başarıyla etkileşime girdiği saptanmıştır. Fakat bu etkileşim etkisi eğitim alan ve almayan gruplarda ortaya çıkmamıştır. Başarının ya da öz yeterliğin deney ve kontrol gruplarında farklılığı söz konusu değildir. Buna göre başarı ile öz yeterlik etkileşim halindedir, fakat eğitim haricinde bu etkileşime neden olan başka bir değişken söz konusu olabilir. Akran etkileşimi (akranla kıyaslama), kaygı, strese karşı tepki, başarı ile ilgili geçmiş tecrübeler gibi değişkenler bu değişkenlerden biri ya da birkaçı olabilir (Van Dinther, Dochy ve Segers 2011: 95-108).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, hedef belirleme eğitiminin başarı üzerindeki etkisi, tek başına değil, başarı bir başka bağımlı değişkenle bir arada iken ortaya çıkmıştır. Bu değişkenler okula bağlılık ve destekleyici öğretmen davranışlarıdır. Bundan dolayı hedef belirleme eğitiminin niteliğini ve eğitimin öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiyi göz önünde bulunduran diğer bazı değişkenlerin varlığı üzerine araştırma yapmak gerekir. Gardner ve arkadaşları (1976) çalışmalarında güdülenmenin, yabancı dil öğrenmede, dilin temel seviyelerinde önemli bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın yabancı dilde daha yüksek seviyelerde ise, güdülenme başarının önemli bir yordayıcısı olmaya devam etmesine rağmen, sözel becerideki bireysel farklılıklar daha fazla ön plana çıkmaktadır. Çalışmamızda yaklaşık 10 haftayı kapsayan süreç esnasında, öğrencilerin dil seviyesinde bir artış söz konusu olduğu varsayıldığında, bir tür güdülenme olan hedef belirleme eğitiminin başarı üzerindeki etkisi sözel becerinin başarı üzerindeki etkisi altında daha belirsiz hale gelmiş olması olasılık dâhilindedir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda dilin zorluk düzeyleri ile ilgili ayırt edici bir veri elde edilerek eğitim etkisi ile ilgili daha belirgin bulgular elde edilebilir.

4.3. Hedef Belirleme Eğitiminin Bireysel ve Örgütsel Değişkenlere Etkisi

4.3.1. Bireysel Değişkenler

4.3.1.1. Öz Yeterlik

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik inancı, araştırmanın sonunda düşmüştür. Fakat eğitim etkisi incelendiğinde, öz yeterlik ile eğitim arasında anlamlı bir neden sonuç ilişkisi bulunamamıştır. Öz yeterlik başarı ile etkileşim halindedir; fakat başarıda eğitim etkisi gözlemlenmemiştir. Bu çalışmaya göre, hedef belirleme eğitiminin öz yeterlikteki düşüşe bir etkisi yoktur. Öz yeterlikteki düşüşün nedeni hedef belirleme eğitimi değildir ya da hedef belirleme eğitimi ile ilgili yeni düzenlemelerin yapılması gereklidir. Öz yeterliğe başka bir değişkenin etkisi söz konusu olabilir (Van Dinther, Dochy ve Segers 2011: 95-108).

Çalışmamızda öz yeterlik ön test/son test ve başarı ön test/ son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca, çalışmamız süresince İngilizce Hazırlık Okulu'nda deneme sınavları ve ara sınavlar devam etmektedir. Öğrencilerin aralıklarla uygulanan bu sınavlardan elde ettikleri puanlar, onların öz yeterlik puanlarını etkilemiş olabilir.

4.3.1.2. Öz Düzenleme

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını ifade eden öz düzenleme hem başarı ile etkileşim etkisi oluşturmakta hem de eğitim alan ve almayan gruplarda farklılık ortaya koymaktadır. Fakat öz düzenleme deney grubunda (eğitim alan grupta) azalırken, kontrol grubunda (eğitim almayan grup) artmıştır. Kontrol grubundaki başarı artışının deney grubundaki başarı artışından fazla olması bu olguyla açıklanabilir.

Başarıyla ilgili başlıkta, öğrencilere uygulanan dışsal bir güdüleyicinin, bireyin algısına göre özerklik ve öz yeterlik algısına bir tehdit olarak görebileceği ve buna bağlı olarak içsel güdülenmeyi azaltabileceğini belirtmiştik (Deci ve Ryan 1985 alıntılanan

Fang, Gerhart ve Ledford 2013). Bu bölümdeki bulgu göstermektedir ki hedef belirleme eğitimi öz düzenlemeyi arttırması beklerken arttırmamakla kalmamış, aynı zamanda azaltmıştır. Eğitim verilen grupta içsel güdülenmenin ile özerkliğin düşüşü ve dolayısıyla öğrencilerin ders çalışmayla ilgili stratejiler geliştirme çabasında düşüş açıkça gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğrencilere teşvik olarak sunulan, eğitim, toplantı, ödev, ek puan gibi bazı uygulamaların öğrencinin kontrol algısını arttırmak yerine azaltmaya neden olması mümkündür. Deci ve Ryan’a göre dışsal bir teşvik, içsel güdülenmeyi besleyebilir. Bunun için gereken koşul, öğrencinin dışsal teşviği “içselleştirme”sidir (internalization).

Yukarıdaki bulgularda dikkat çeken bir başka durum ise öz düzenlemenin, eğitim alan grupta artması beklenirken, eğitim almayan grupta artmasıdır. Bu durumla ilgili olarak Borg (1984: 11-14), özellikle eğitim çalışmalarında, eğitim ve bilgilendirme müdahale çalışmalarında, gruplar rastgele atanmış olmasına rağmen, deney grubunun kontrol grubuyla iletişim kurma ihtimali yüksek ise, kontrol grubundaki bireylerin beklenmedik şekilde eğitimden etkilenebilecekleri ve deney ile kontrol grubu arasındaki farklılığı azaltabileceğini belirtmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarında 2. Tip hata ihtimalini arttırmaktadır. Araştırmamıza katılan öğrenciler, ders dışında gerek okulda gerek yurtlarda birbirleriyle iletişim halindedir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin etkileşimine, dolayısıyla kontrol grubundaki öğrencilerin edindiği bilgilerle öz düzenleme becerilerini arttırmasına neden olmuş olabilir.

Yukarıdaki paragrafta belirtilen öz yeterlikte deney kontrol grubu farklılığına ek olarak, öz yeterliğin başarı ile etkileşimi deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark ortaya çıkmasına neden olmuştur. Buna göre başarı hem eğitim alan hem de eğitim almayan gruplarda artış göstermiştir ve bu iki grup arasında anlamlı bir farklılık vardır. Başarının her iki grup için artması olağandır; çünkü zaman faktörü öğrenilen bilgilerin sayısında artışa yol açmış ve başarı testinden elde edilen puanı arttırmıştır. Burada önemli olan nokta başarının eğitim almayan gruptaki artışının eğitim alan gruba kıyasla daha yüksek olmasıdır. Başarısı daha yüksek olan grubun öz düzenleme puanlarının

artış gösterdiğini, başarısı daha düşük olan grubun ise öz düzenleme puanlarının düşüş gösterdiğini bu noktada yeniden vurgulamak gerekir.

4.3.1.3. Öz Saygı

İki farklı zamanda ölçümleri alınan öz saygı testinin sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre öz saygının zamana bağlı değişimi de söz konusu değildir. Benzer biçimde hedef belirleme eğitiminin öz saygı üzerinde bir etkisi yoktur.

Eğitimle ilgili verilerin ya da eğitim müdahalesinin öz saygı ile ilgili farklılıkları açıklayıcı bir yönü bulunmamaktadır. Fakat bu çalışmada, hipotezde esas amaçlanan öz saygıyı belirleyen faktörleri açıklamak değil, öz saygının başarı üzerindeki etkisini ve başarıyı etkilemesi olası diğer değişkenlerle etkileşimini açıklığa kavuşturmak. Bununla ilgili olarak elde edilen bulgu öz saygının aracılık ilişkisidir.

4.3.2. Örgütsel Değişkenler

4.3.2.1. Okul İklimi ve Alt Değişkenleri

Eğitim öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde okul iklimi ve okul iklimi alt değişkenleri arasında eğitim etkisine rastlanmamıştır.

İngilizce hazırlık eğitimi isteğe bağlı olduğu için, öğrencilerin hazırlık eğitimine katılma nedenleri sorulmuştur ve içsel güdülenme, araçsal güdülenme ve aile isteği olmak üzere 3 kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Kuramı'nda (Deci 1975 alıntılan Lens, Paixão ve Herrera 2009: 21-40) güdüleyiciler diğer adı "otonom" olan içsel güdüleyiciler ve "kontrol edilen güdüleyiciler" olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kontrol edilen güdüleyiciler ise 4 kategoriye ayrılmıştır: cezadan kaçma gibi tamamen dış faktörlere bağlı olan dışsal düzenleme, ailenin isteğine karşı gelmek istememek gibi kısmen içsel faktörlere bağlı olan içe yansıtılmış güdülenme, başka bir amaç için güdülenmeyi arttıran, aynı zamanda araçsal olarak anılan tanımlanmış düzenleme ve entegre edilmiş (bütünleşmiş) düzenleme. Bugüne kadar

alan yazında, dışsal güdüleyicilerin bireylerin özerkliğini olumsuz etkilediği vurgulansa da yukarıda açıklanan farklı güdüleyiciler, dışsal güdüleyicilerin de içsel dinamiklerle bağlantılı olduğunu ve tamamen göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Lens, Paixão ve Herrera 2009: 21-40). Araştırmamızda da dışsal güdüleyicilerden biriyle hazırlık eğitimine başlamış öğrencilerin, diğer gruplara kıyasla daha yüksek başarı yakaladığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki paragrafta açıklanan güdüleyiciler ışığında araştırmamız incelendiğinde, entegre edici güdülenmeye (düzenlemeye) sahip öğrencilerin okul iklimi ve iletişim ile ilgili algılarının zaman içinde düştüğü gözlemlenmiştir. Ailelerinin isteği üzerine hazırlık okulunu seçen, diğer deyişle içe yansıtılmış güdülenmeye sahip olan öğrencilerin ise okul iklimi ve iletişim ile ilgili algıları zamanla artmıştır. İş bulma, yurt dışı eğitim olanakları gibi araçsal güdülenmeye sahip olan öğrencilerin okul iklimi ve iletişim ile ilgili algıları zamanla artmıştır, fakat bu artış aile isteği ile (içe yansıtılmış güdülenme ile) hazırlığa gelen öğrencilerin algı artışından çok daha düşüktür. Bu analiz ile ilgili karşılaşılan bir sorun öğrencilerin hazırlık eğitimi seçme nedenlerinin çalışmanın başında alınmış olmasıdır. Aile isteği ile gelen öğrenciler güdülenmelerini, çalışmanın ilerleyen zamanlarında araçsal ya da içsel güdülenmeye dönüştürmüş olabilirler. Hazırlık eğitimini seçme nedenleri okul iklimi ve iletişim ile ilgili algıları yordamaktadır.

4.3.2.2. Destekleyici Öğretmen Davranışı

Destekleyici öğretmen davranışı ile ilgili algıların zaman içinde bir değişimi söz konusu olmamıştır. Eğitim alan ve almayan gruplarda da eğitim öncesi ve sonrası gruplarda da bir farklılık söz konusu değildir.

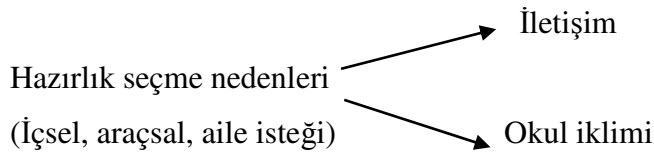
4.4. Performans ve Başarı Yordayıcıları

Başarıda eğitim etkisi olmasa da başarının bireysel ve örgütsel değişkenlerle etkileşimlerinden bazıları anlamlı sonuç verdiği için, başarı ile ilgili analizlere devam edilmiştir. Başarı ile ilgili yordayıcılık ve aracılık ilişkileri bulunmuştur.

Çalışma, öz düzenlemenin tam aracı ilişkisini ortaya koymuştur. Buna göre üniversitede İngilizce hazırlık öğrencilerinin okul iklimi ile ilgili algıları onların ders çalışma alışkanlıklarını, diğer deyişle öz düzenlemeyi yordamaktadır. Öz düzenleme ise başarıyı yordamaktadır. Okul ikliminin, okul başarısı üzerinde doğrudan yordayıcı ilişkisi yoktur. Okul iklimi başarıyı, öz düzenleme aracılığıyla yordamaktadır. Daha açık deyişle öz düzenleme okul iklimi ile başarı arasındaki ilişkiyi belirgin hale getiren faktördür.

Aracılık ilişkisindeki modele göre okul iklimi alt değişkenlerinden iletişim aynı anda öz yeterlik, öz düzenleme ve öz saygıyı yordamaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanları ve okul yönetimiyle olan ilişkileri ile ilgili düşünceleri onların kendilerini yeterli görme, ders çalışma ve öz saygısını yordamaktadır. Öğretim elemanları ve okul yönetimiyle olan ilişkiler ile ilgili düşünceler başarıyı yalnızca öz saygı kanalıyla yordayabilmektedir.

Önceki bölümlerde okul ikliminin başarıyı doğrudan yordamadığı belirtilmiştir. Yine önceki bölümlerde belirtildiği üzere hazırlık seçme nedeni de tıpkı okul iklimi gibi başarıyı doğrudan yordamamaktadır. Fakat hazırlık seçme nedeni öğrencilerin okul iklimi ve iletişim ile ilgili algılarını yordamaktadır. Okul iklimi ise öz düzenleme aracılığıyla başarıyı yordamaktadır. Buna ek olarak iletişim algıları da öz saygı aracılığıyla başarıyı yordamaktadır. Dolayısıyla karşımıza aşağıdaki 3 ayrı model ortaya çıkmaktadır:



Okul iklimi → öz düzenleme (M- aracı) → başarı

İletişim → öz saygı (M- aracı) → başarı

Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için sahip olduğu güdülenmeler olarak kabul ettiğimiz İngilizce öğrenme amaçları, onların okul iklimi ile ilgili ve okuldaki iletişim ile ilgili algılarını öngören bir unsurdur. Yalnızca İngilizceyi sevdiği için hazırlığa gelen bir öğrencinin, tahminen İngilizcenin akademik formuna maruz kaldığında, zaman içerisinde okulun onun gelişimine katkıda bulunmadığını düşünmeye başlamakta, kendini iletişim içinde bulamadığını ya da kendini ifade etme şansına sahip olmadığını düşünmektedir. Aile isteği ile gelen öğrenciler, belki de daha uzlaşmacı yapıya sahip oldukları için okulun amaç ve hedeflerine daha kolay uyum sağlamakta ve dolayısıyla okul iklimi ve iletişim ile ilgili algıları düşmemektedir. Bu olgu, diğer deyişle güdülenme ve öğrencilerin uyumsama düzeyleri arasındaki ilişki sonraki çalışmalarda incelenebilir. Okul iklimi ve okuldaki iletişim ile ilgili algılar başarıyı yordamaktadır. Fakat bu ilişki yine öğrencinin bireysel unsurlarıyla ortaya çıkmaktadır.

Belirli bir amaçla ve bu amaca bağlı bir güdülenme ile İngilizce Hazırlık Yüksekokulu'na gelen öğrencilerin, bu amaç ve güdülenmeye bağlı olarak okul iklimi ve okuldaki iletişim ile ilgili algıları şekillenmektedir. Okul iklimi ile ilgili algılar yine öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, öğrenme stratejileri geliştirme gibi bireysel becerileriyle, kısacası öz düzenleme ile öğrenciyi başarıya yönlendirebilmektedir. Benzer biçimde öğrencilerin iletişim ile ilgili algıları da yalnızca öz saygı algıları aracılığıyla başarıya yönlendirmektedir. Öğrenci okulda iyi bir iletişime sahip olduğunu düşünse dahi, bu algı yalnızca öğrencinin kendine duyduğu saygı ile başarıya yönlendirmektedir.

Yüksekokuldaki gözlemlerimiz düşünüldüğünde, öğrencinin genel öz saygı ya da akademik öz saygısını kullanmasını gerektiren seviye tespit sınavı, konuşma sınavı gibi değerlendirmeler söz konusudur. Öğrenciler, öğrenme ile ilgili düşük akademik öz saygıya ya da genel olarak düşük öz saygıya sahip olduklarında, okuldaki iletişim ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olsalar dahi, kendilerini sınıfta ya da sınav performansında yeteri kadar ifade edemeyebilirler. Bu da onların başarısının düşük görünmesine neden olabilir. Sonraki çalışmalarda genel öz saygı ile akademik öz saygı olmak üzere iki değişken üzerinde çalışılarak daha açık ve aydınlatıcı bilgilere ulaşılabilir.

V. BÖLÜM

5. SONUÇ

Araştırmamızda Düzce Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık öğrencilerinin hedef belirleme ve zamana başlı performans düşüşü ile ilgili sorunlarını gözleme neticesinde; öğrencilere hedef belirleme eğitimi verilerek, onları güdülemek ve performanslarını arttırmak amaçlanmıştır. Hedef belirleme eğitiminin öğrencilerin becerilerinin yeterli görme (öz yeterlik) ve ders çalışma ve öğrenme aktivitelerini düzenleme (öz düzenleme) ile ilgili örüntülerine, ayrıca okul ile ilgili iletişim, ait olma ve akademik destek (okul iklimi) ile ilgili algılarına etkisi de performansa etkisi ile birlikte incelenmiştir. Bu amaçla ön test, daha sonra belirli bir gruba hedef belirleme eğitimi ve en sonunda son test uygulanmıştır. Başarı ve destekleyici öğretmen davranışı iki bağımlı değişken olarak; diğer bir analizde başarı ve okula bağlılık iki bağımlı değişken olarak incelendiğinde hedef belirleme eğitiminin deney ve kontrol grubunda başarı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Hem eğitim alan hem de eğitim almayan grupta başarı testindeki puanlar artmasına rağmen, alan yazındaki bulguların aksine eğitim almayan grup başarı testinden daha yüksek almıştır. Bununla ilgili olarak hedef belirleme müdahale eğitiminin öğrencilerin içsel güdülenmesini etkilediği yorumu yapılabilir. Buna kanıt olarak, yine alan yazındaki bulguların aksine hedef belirleme eğitimi alan öğrencilerin öz düzenleme puanları düşerken, eğitim almayan öğrencilerin öz düzenleme puanları artmıştır.

Çalışmamızın hedef belirleme eğitimi ile ilgili sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çalışmanın ön test ve son testinde kullanılan başarı testi öğrencilerin güdülenmesini sağlayacak herhangi bir kazanım içermemektedir. Bu nedenle öğrenciler bu başarı testini düşük bir güdülenme ile yapmış olabilirler. Bu amaçla, hazırlık

eğitiminden başarılı geçmelerini sağlayacak ve hâlihazırda güdülenmiş oldukları varsayılan okul sınavları (ara sınavlar, vizeler, dönem sonu yeterlik sınavı) gerekli analizlerle değerlendirilebilir. Başarı testi ile ilgili bir diğer sınırlılık ise, bu sınavın öğrencilerin bireysel hedefleriyle örtüşmeme ihtimalidir. Bir öğrenci, kendine İngilizcede akıcı konuşmak için hedef koymuş olabilir. Fakat başarı testinde konuşma, dinleme, yazma ile ilgili becerileri sınavacak herhangi bir değerlendirme bulunmamaktadır. Bu durum hedeflerle performansın örtüşmesinde sorunlara yol açmış olabilir. Gelecek çalışmalarda öğrencileri güdüleyen ve onların sınav kaygısını en aza indiren performans ölçütleri ile hedef belirleme eğitimi etkisi ile ilgili daha belirgin sonuçlara ulaşılabilir.

Hedef belirleme eğitimi ile ilgili bir diğer sınırlılık ise, eğitimden sonra öğrencilere geribildirim (feedback) verilmemesidir. Öğrenciler hedef belirleme eğitiminden faydalanmış olabilirler; hatta içsel güdülenmeleri olumsuz etkilenmemiş olabilir. Fakat güdülenme süreçten etkilenebilir ve zaman içinde öğrenciler farklı hedeflere yönelebilir, girdikleri sınavlardan aldıkları puanlar hedefleriyle ilgili düşüncelerini ve öz yeterlik durumlarını etkilemiş olabilir. Geribildirim hedef belirlemenin önemli unsurlarından biridir. Öğrencinin hedefine ulaşmış ulaşmadığına, özellikle sözel becerilerde kendi kendine karar vermesi zorlayıcı olabilir. Bu nedenle hedef belirleme ile ilgili gelecek çalışmalarda, hedef eğitimi verildikten sonra öğrencilere belirli aralıklarla geribildirimde bulunulmalıdır.

Bu çalışmanın diğer bir amacı ise performansı yordayan okul iklimi, öz yeterlik, öz düzenleme, öz saygı gibi değişkenlerin birbiriyle ve performansla olan ilişkisini açığa kavuşturmadır. Bununla ilgili olarak okul iklimi gibi örgütsel değişkenin performansı yordadığı, fakat bu yordama ilişkisini bireysel değişkenlerden biri aracılığı ya da düzenleyiciliği ile gerçekleştirebileceği varsayılmıştır. Örgütsel değişkenden, bireysel değişkenlere; bireysel değişkenlerden ise başarı testi sonuçları doğrultusunda bir model oluşturulmuş ve bu modeller Hayes'in güven aralığı kullanılarak aracılık ve düzenleyicilik ilişkileri test edilmiştir. Analizin sonunda herhangi bir düzenleyici ilişki bulgusuna rastlanmamıştır. Okul iklimi ile başarı arasındaki ilişkide öz düzenleme doğrudan aracı rolüne sahiptir. Okul ikliminin doğrudan başarıyı yordamadığı, yalnızca

öz düzenleme aracılığı ile başarıyı yordadığı tespit edilmiştir. Okul iklimi değişkenlerinden iletişim değişkeninin başarıyı yalnızca öz saygı aracılığıyla yordadığı da bir başka bulgudur. Buna göre, öğrencilere destekleyici, açıklayıcı ve kendi hedeflerini oluşturmada yardımcı olunan bir okul ortamı, öğrenciye verilecek bir öz düzenleme stratejileri eğitimi ya da hedef belirleme eğitimi ile performansı arttıracaktır. İleriki çalışmalarda yabancı dil öğrenmede öğrencilerin sıklıkla tecrübe ettiği kaygı gibi (konuşma kaygısı, yazma kaygısı) duyuşsal süreçler bu aracılık modeli içerisinde incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Abd-Elmotaleb, Moustafa, & Saha, Sudhir K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-129. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v2n3p117>
- Alexiou, Aikaterini, & Paraskeva, Fotini (2014, July). Implementing a Self-Regulated Oriented ePortfolio: The Design of an Affective Goal-Setting Plugin. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*, 474-476. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/ICALT.2014.140>
- Ansarin, Ali Akbar, & Zeynali, Simin (2012). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Learning Strategies. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(8). <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.8.1614-1620>
- Arefi, M. & Ghobadi, H. (2016). *Testing School Climate as Predictors of High School Students' Academic Self Regulation and Achievement Motivation between Public and Selective Schools in Urmia City- Iran*, Official Conference Proceedings at Iran The IAFOR International Conference on Education. Retrieved from: http://25qt511nswfi49iayd31ch80-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/papers/iicedubai2016/IICEDubai2016_22071.pdf
- Arsal, Zeki (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 3. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4/2>
- Ataman, Orhan (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Atkinson, John William, & Birch, David (1978). An introduction to motivation (Rev. ed.). *New York: Van.*
- Bağçeci, Birsen, & Cinkara, Emrah (2009). İngilizce Hazırlık Eğitimi Alan İkinci Öğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Problemler (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Firat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 18-22.
- Ballesteros Muñoz, Liliana, & Tutistar Jojoa, Silvana (2014). How Setting Goals Enhances Learners' Self-Efficacy Beliefs in Listening Comprehension. *How*, 21(1), 42-61. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan. [https://doi.org/ 10.1177/0013161X98034001010](https://doi.org/10.1177/0013161X98034001010).
- Bleidorn, Wiebke, Arslan, Ruben C., Denissen, Jaap J. A., Rentfrow, Peter J., Gebauer, Jochen E., Potter, Jeff, Gosling, Samuel D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of personality and social psychology*, 111(3), 396.
- Boo, Zann, Dörnyei, Zoltán, & Ryan, Stephen (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Borg, Walter (1984). *Dealing with Threats to Internal Validity That Randomization Does not Rule Out*. *Educational Researcher*, 13(10), 11–14. doi:10.3102/0013189x013010011
- Bouchard, Pierrette, & St-Amant, Jean-Claude (2000). Gender identities and school success. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3).
- Brooks, Gordon P., & Johanson, George A. (2003). Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 305-306.

- Brooks, Gordon P., Johanson, George A., Lewis, M., & Kyei-Blankson, Lydia (2003, April). Using the Test Analysis Program in introductory measurement courses. Paper discussion presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Brooks, Robert B. (1999). Creating a Positive School Climate: Strategies for Fostering Self-Esteem, Motivation, and Resilience. In Cohen, Jonathan (Ed.). (1999). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Brown, James W. (1988). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. RC Gardner. London: Edward Arnold, 1985. Pp. xiv+ 208. *Studies in Second Language Acquisition*, 10(3), 419-421. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007634>
- Bruhn, Allison L., McDaniel, Sara C., Fernando, Josephine, & Troughton, Leonard (2016). Goal-setting interventions for students with behavior problems: A systematic review. *Behavioral Disorders*, 41, 107–121. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.107>
- Büyüköztürk, Şener, Akgün, Özcan E., Özkahveci, Özden, ve Demirel, Funda (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*. Uluslararası ve Hakemli Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2).
- Castrillón Díaz, Lía Trinidad, Jaramillo Jaramillo, Lina Marcela, & Lopez Caro, Luis Bayardo (2013). Teaching learners to set Smart Goals to increase their self-efficacy. Research report submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in English Language for Selfdirected Learning (Online Program), Universidad de La Sabana, Chia, Bogota, Colombia.

- Chauhan, Pradip Rameshbhai, Ratrhod, Suresh Punjabhai, Chauhan, Bhoomika Rameshbhai, Chauhan, Girish Rameshbhai, Adhvaryu, Ankit, & Chauhan, Alpa Prahladbhai (2013). Study of Difficulty Level and Discriminating Index of Stem Type Multiple Choice Questions of Anatomy in Rajkot. *Biomirror*, 4(6).
- Clark, Damon, Gill, David, Prowse, Victoria, & Rush, Mark (2017). *Using goals to motivate college students: Theory and evidence from field experiments* (No. w23638). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w23638>
- Clarke, Oxana D. (2013). LinguaFolio goal setting intervention and academic achievement: Increasing student capacity for self-regulated learning. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/33/>
- Clemente, Ángeles & Rubin, Joan (2008). Past, present and future of a Mexican American Self-Access Center: the case of the SAC at UBAJO. *Mextesol Journal*, 32(2), 23-38.
- Conzemius, Anne, & O'Neill, Jan (2009). *The power of SMART goals: Using goals to improve student learning*. Solution Tree Press. sf. Chapter 1
- Cooper, Cary, & Rothmann, Ian (2008). *Organizational and work psychology: Topics in applied psychology*. Routledge, 41-60.
- Craven, Rhonda G., Marsh, Herbert W., Debus, Raymond L., Jayasinghe, Upali (2001). Diffusion effects: Control group contamination threats to the validity of teacher-administered interventions. *Journal of educational psychology*, 93(3), 639.
- Csizér, Kata, Kormos, Judit, & Sarkadi, Ágnes (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470-487. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01054.x>

- Cunningham, Judy, Krull, Carol, Land, Nora, & Russell, Sylvia (2000). Motivating Students to Be Self-Reflective Learners through Goal-Setting and Self-Evaluation.
- Çalık, Türker ve Kurt, Temel (2010). 'Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) Geliştirilmesi', *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.
- Çuhadaroğlu, Füsün (1986) Adölesanlarda Benlik Saygısı. Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, Edward L. and Ryan, Richard M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.
- Doran, George T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives", *Management Review*, Vol. 70, Issue 11, pp. 35-36.
- Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Zoltán (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Dulany Jr, Don E. (1962). The place of hypotheses and intentions: an analysis of verbal control in verbal conditioning 1. *Journal of Personality*, 30(3), 102-129.
- Ebel, Robert L., & Frisbie, David A. (1986). Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Fang, Meiyu, Gerhart, Barry, & Ledford Jr, Gerald E. (2013). Negative effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: More smoke than fire. *World at Work Quarterly*, 16(2), 17-29.
- Firdous, Maryum, & Ali, Saima M. (2017). Tertiary Academic Success: A Review of Factors in the Context of Ecological Model. *Journal of Education & Social Sciences* Vol. 5(2), 87-105. <https://doi.org/10.20547/jess0521705201>
- Gardner, Jolynn, Kjolhaug, Jerri, Linde, Jennifer A., Sevcik, Sarah, & Lytle, Leslie A. (2013). Teaching goal-setting for weight-gain prevention in a college population: insights from the CHOICES study. *Journal of health education teaching*, 4(1), 39.
- Gardner, Robert C. Motivational variables in second-language acquisition. Unpublished Doctoral dissertation, McGill University, 1960. URL: http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1570354565166~652
- Gollwitzer, Peter M., & Schaal, Bernd (2001). How goals and plans affect action. *Intelligence and personality / ed. by Janet M. Collis*. New York: Erlbaum. URL: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/11038>
- Graham, Steve, & Harris, Karen R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.353>
- Gray-Little, Bernadette, Williams, Valerie S. L., & Hancock, Timothy D. (1997). An Item Response Theory Analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443-451. <https://doi.org/10.1177/0146167297235001>

Griffee, Dale T. & Templin, Stephen A. (1997). Goal setting affects task performance. In *Proceedings of the JALT 1997 International Conference on Language Teaching and Learning* (pp. 21-26). URL: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/previous/jalt97.pdf>

Guillén, Laura; Mayo, Margarita, & Karelaia, Natalia (2018). Appearing self - confident and getting credit for it: Why it may be easier for men than women to gain influence at work. *Human Resource Management*, 57(4), 839-854.

Guttman, Louis (1950). The basis for scalogram analysis. In Stouffer, Samuel A., Guttman, Louis, Suchman, Edward A., Lazarsfeld, Paul F., Star, Shirley A., Clausen, John A. (Eds.), *Studies in social psychology in World War II: Vol. 4. Measurement and prediction*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/goal-setting>

<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-89>

Huang, Chiungjung (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28(1), 1-35.

Izgar, Hüseyin (Ed.). (2003). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Eğitim Kitabevi.

Jenkins, Jennifer (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity*, Oxford, GB. Oxford University Press, pp. 296.

Jensen, Arthur R. (1999). The g factor: The science of mental ability. *Psicothema*, 11(2), 445-446.

- Johari, Juridah, Sahari, Jaafar, Wahab, Dzuraidah A., Abdullah, Shahrum, Abdullah, Shahrir, Omar, Mohd Z., & Muhamad, Norhamidi (2011). Difficulty index of examinations and their relation to the achievement of programme outcomes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 71-80.
- John-Charles-Baynes, Sacha (2018). *School climate, self-concept and academic achievement in newly established schools in Trinidad and Tobago: a mixed methods study* (Doctoral dissertation).
- Kanfer, Ruth (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.
- Kearney-Cooke, Ann (1999). Gender differences and self-esteem. *The journal of gender-specific medicine: JGSM: the official journal of the Partnership for Women's Health at Columbia*, 2(3), 46-52.
- Kelley, Truman L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17-24.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 7(2), 123.
- Kernis, Michael H., Cornell, David P., Sun, Chien-Ru, Berry, Andrea, Harlow, Thomas (1993). There's More to Self-Esteem Than Whether It Is High Or Low: The Importance of Stability of Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 65(6), 1190-1204.
- KIRMIZI, Özkan (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40.

- Killin, Terry E., & Williams, Rhonda L. (1995). Making a difference in school climate, counseling services, and student success. *NASSP Bulletin*, 79(570), 44-50.
- King, Keith A., Vidourek, Rebecca A., Davis, Beth, & McClellan, Warren (2002). Increasing self - esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of school health*, 72(7), 294-299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01336.x>
- Kitsantas, Anastasia, Reiser, Robert A. & Doster, Jessica (2004). Developing self-regulated learners: Goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, 72(4), 269-287. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.4.269-287>
- Kitsantas, Anastasia, Winsler, Adam, & Huie, Faye (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kleinginna, Paul R., & Kleinginna, Anne M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(3), 263-291.
- Klimas, Anna (2011). Enhancing EFL Learners' Motivation by a Goal-Setting Procedure. *Anglica Wratislaviensia*, 49, 171-184. URL: <http://awr.wuwr.pl/category/-1>
- Kobayashi, Yoko (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and education*, 14(2), 181-197.
- Koda-Dallow, Tomoko, & Hobbs, Moira (2005). Personal goal-setting and autonomy in language learning. In *Proceedings of the Independent Learning Association Conference Inaugural*.

- Konert, Johannes, Bohr, Christoph, Bellhäuser, Henrik, & Rensing, Christoph (2016, July). PeerLA-Assistant for individual learning goals and self-regulation competency improvement in online learning scenarios. In *2016 IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 52-56). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2016.100>
- Korkmaz, Mediha, ve Uysal, Şefik (1996). Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kormos, Judit, Kiddle, Thom, & Csizér, Kata (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Blaine Lawlor, K. & Hornyak, Martin J. (2012). Smart goals: How the application of smart goals can contribute to achievement of student learning outcomes. In *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference* (Vol. 39).
- Lee, Linda H. (1998). *Goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: An integrated model of achievement motivation in school settings* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Lens, Willy, Paixão, Maria P., & Herrera, Dora (2009). Instrumental motivation is extrinsic motivation: So what???. *Psychologica*, (50), 21-40.
- Likert, Rensis (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.
- Liu, Weina, Zhou, Chenglin, Ji, Liu, & Watson, Jack C. (2012). The effect of goal setting difficulty on serving success in table tennis and the mediating mechanism of self-regulation. *Journal of Human Kinetics*, 33, 173-185.

- Locke, Edwin A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, Edwin A., & Latham, Gary P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, Edwin A., & Latham, Gary P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705–717.
- Locke, Edwin A., Shaw, Karyll N., Saari, Lise M., & Latham, Gary P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.90.1.125>
- Loon, L.H., 2007. Penganalisan dan Pentafsiran Soalan Selepas Pemarkahan. <http://www.iiu.edu.my/ilc/?download=01-bm08.pdf>
- Luthans, Fred (2011). Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach. *McGraw Hill/Irwin* (156-198).
- Mace, Cecil A. Incentives: Some experimental studies. Industrial Health Research Board (Great Britain), 1935, Report No. 72.
- Mahyuddin, Rahil, Elias, Habibah, Cheong, Loh S., Muhamad, Muhd F., Noordin, Nooreen, & Abdullah, Maria C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61-71.

- Mazzotti, Valerie L., Rowe, Dawn A., Sinclair, James, Poppen, Marcus, Woods, William E., & Shearer, Mackenzie L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 196-215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>
- McCardle, Lindsay, Webster, Elizabeth A., Haffey, Adrianna, & Hadwin, Allyson F. (2017). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153-2169. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1135117>
- McCowan, Richard J., & McCowan, Sheila C. (1999). Item Analysis for Criterion-Referenced Tests. *Online Submission*.
- Mead, Sara (2006). The truth about boys and girls. *Washington, DC: Education Sector*.
- Mento, Anthony J., Steel, Robert P., & Karren, Ronald J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational behavior and human decision processes*, 39(1), 52-83.
- Miller, Alyssia (2018). *Goal setting and its influence on achievement in the Spanish language classroom: combining second language acquisition, achievement goal theory, and goal setting theory* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries). URL: <http://ir.ua.edu/handle/123456789/3664>
- Miron, Gary, Jones, Jeffrey N., & Kelaher-Young, Allison J. (2011). The Kalamazoo Promise and perceived changes in school climate. *Education Policy Analysis Archives*, 19(17), 1-25.
- Moeller, Aleidine J., Theiler, Janine M., & Wu, Chaorong (2012). Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x>

- Mohammed, Angela (2008). *Relationship among self-concept, reading attainment levels, and academic achievement of first form students at Malick Secondary Comprehensive School* (Doctoral dissertation). The University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad.
- Morrison, Mike (2010). History of SMART objectives. Rapid Business Improvement. Retrieved from <http://rapidbi.com/management/history-of-smart-objectives/>
- Ndukaihe, Izuchukwu, Anyaegbunam, Emenike, & Adetula, Adeyemi (2014). Level of Study and Self-Esteem as Predictors of Fear of Academic Success. *FUNAI Journal of Humanities and Social Sciences*, Vol. 1, No. 1, 18 -27
- Niebuhr, Kitty (1995). The Effect of Motivation on the Relationship of School Climate, Family Environment, and Student Characteristics to Academic Achievement. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED393202>
- OECD (2015), “Girls' lack of self-confidence”, in *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-6-en>
- Orzechowska, Patrycja and Polok, Krzysztof (2019) Goal-Setting as a Motivational Factor Helping FL Learners in Gaining Their Levels of FL Proficiency. *Open Access Library Journal*, 6: e5307. <https://doi.org/10.4236/oalib.1105307>
- Osaikhiuwu, Ogbogu C. (2014). Institutional factors affecting the academic performance of public administration students in a Nigerian University. *Public Administration Research*, 3(2), 171-177. <https://doi.org/10.5539/par.v3n2p171>

- Othman, Nassudin, Nordin, Fauziah, Nor, Norzanah M., Endot, Zaiton, Azmi, Azida, Ismail, Ismarani, & Yaakob, Azizah (2013). Factors influencing students' academic aspirations in higher institution: A conceptual analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *90*, 411-420. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.110>
- Oxford, Rebecca, & Shearin, Jill (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, *78*(1), 12-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>
- Pajares, Frank (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved October, 20, 2019 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Panadero, Ernesto (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, *8*, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pelham, Brett W., & Swann, William B. (1989). From self-conceptions to self-worth: On the sources and structure of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, *57*(4), 672-680.
- Pintrich, Paul R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).
- Pintrich, Paul R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, *95*(4), 667. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Pintrich, Paul R., Smith, David A. F., Garcia, Teresa & McKeachie, Wilbert J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122)
- Ridley, Dale S., Schutz, Paul A., Glanz, Robert S., & Weinstein, Claire E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *The journal of experimental education*, 60(4), 293-306.
- Rosenberg, Morris (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rountree, Nathan, Rountree, Janet, Robins, Anthony, & Hannah, Robert (2004, June). Interacting factors that predict success and failure in a CS1 course. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 36, No. 4, pp. 101-104). ACM.
- Rubin, Joan (2015). Using Goal Setting and Task Analysis to Enhance Task-Based Language Learning and Teaching. Dimension 2015. 70-82. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080303.pdf
- Ryan, Timothy A. (1958). Drives, tasks, and the initiation of behavior. *The American Journal of Psychology*, 71(1), 74-93.
- Schöber, Christian, Schütte, Kerstin, Köller, Olaf, McElvany, Nele, & Gebauer, Miriam M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11.
- Schunk, Dale H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76-86. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90036-X)
- Schunk, Dale H. (1984). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *The Journal of Educational Research*, 78(1), 29-34. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885568>

- Schunk, Dale H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education, 19*(3), 307-317. <https://doi.org/10.1177/002246698501900307>
- Schunk, Dale H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Siegel, Sidney, & Fouraker, Lawrence E. (1960). Bargaining and group decision making: Experiments in bilateral monopoly.
- Silber, Earle, & Tippet, Jean S. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological reports, 16*(3_suppl), 1017-1071.
- Sitzmann, Traci, & Ely, Katherine (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological bulletin, 137*(3), 421.
- Skaalvik, Einar M., & Rankin, Richard J. (1992). Math and verbal achievement and self-concepts: Testing the internal/external frame of reference model. *The Journal of Early Adolescence, 12*(3), 267-279.
- Skye, John (2000). A study of goal setting for language acquisition in the ESL classroom. *The Korea TESOL Journal, 3*(1), 77-86. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1031.2763&rep=rep1&type=pdf#page=89>
- Sonnentag, Sabine, & Frese, Michael (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological management of individual performance, 23*(1), 3-25. <https://doi.org/10.1002/0470013419>
- Spurling, Steven (2001). Compression of Semesters or Intensity of Study: What is it that Increases Student Success?

- Steinmayr, Ricarda, Crede, Julia, McElvany, Nele, & Wirthwein, Linda (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology, 6*, 1994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Steinmayr, Ricarda, Heyder, Anke, Naumburg, Christian, Michels, Josi, & Wirthwein, Linda (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Tejvani, Ravishankar, Metri, Kashinath G., Agrawal, Jyotsna, & Nagendra, H. R. (2016). Effect of Yoga on anxiety, depression and self-esteem in orphanage residents: A pilot study. *Ayu, 37*(1), 22.
- Templin, Stephen A. (1995). Goal-setting to raise speaking self-confidence. *Jalt journal, 17*(2), 269. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-17.2-art10.pdf>
- Tercanlioglu, Leyla (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in educational research, 14*(2), 181-193.
- Terzi, Ali R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 4*(2), 111-117.
- Thomas, Lisa, Bennett, Sue, & Lockyer, Lori (2016). Using concept maps and goal-setting to support the development of self-regulated learning in a problem-based learning curriculum. *Medical teacher, 38*(9), 930-935. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1132408>
- Tollefson, Nona, Tracy, D. B., Johnsen, E. P., Farmer, A. W., & Buenning, Meredith (1984). Goal setting and personal responsibility training for LD adolescents. *Psychology in the Schools, 21*(2), 224-233.

- Tunçez, Murat (2007). *İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nde Büroda Çalışan İnşaat Mühendisleri ve Mimarların Motivasyonu Üzerine Bir Uygulama* (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Tutistar Jojoa, Silvana & Ballesteros Muñoz, Liliana (2013). Effects of smart goal setting on learners' self-efficacy in listening. Research report submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in English Language for Self-directed Learning (Online Program), Universidad de La Sabana, Chia, Bogota, Colombia.
- Usher, Alexandra, & Kober, Nancy (2012). Can Goals Motivate Students?. *Center on Education Policy*.
- Vahidnia, Fatemeh, & Fatemi, Azar H. (2015). The advantage of power of goal-setting theory coupled with the power of choice in Iranian EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 818-823.
- Van Dinther, Mart, Dochy, Filip, & Segers, Mien (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.
- Wallace, Gaylen R. (1988). *RSE-40: An alternate scoring system for the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Will, W. (2015) Norwich Public Schools John B. Stanton School Improvement Plan.
- Winne, Philip H., Hadwin, Allyson, Schunk, Dale H., & Zimmerman, Barry J. (2008). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications.
- Woike, Barbara A. ve Baumgardner, Ann H. (1993). Global-specific incongruencies in self-worth and the search for self-knowledge. *Personality and Social Psychology Bulletin* 19(3): 290–295.

- Zander, Alvin, & Newcomb Jr, Theodore (1967). Group levels of aspiration in United Fund campaigns. *Journal of personality and social psychology*, 6(2), 157-162.
- Zimmerman Barry J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemp. Educ. Psychol.* 11 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)
- Zimmerman, Barry J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, Barry J., Bandura, Albert, & Martinez-Pons, Manuel (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zuckerman, Miron, Li, Chen, & Hall, Judith A. (2016). When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 34-51.



EKLER

Ek 1: Araştırma Tanıtımı ve Kişisel Bilgi Formu**BİREYSEL VE ÖRGÜTSEL DEĞİŞKENLER BAĞLAMINDA HEDEF
BELİRLEME VE BAŞARI İLİŞKİSİ**

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda Medine Uçar'ın Prof. Dr. Nihal Mamatoğlu danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasına / bilimsel bir çalışmaya ait; okul hayatına ilişkin bazı değerler ile başarı ilişkisini inceleyen bir dizi ölçek bulunmaktadır. Sizden beklentimiz, kişisel bilgi formunu ve ölçekleri dikkatle okuyup, samimiyetle ve eksiksiz bir şekilde doldurmanızdır. Ölçeklere yapacağınız işaretlemeler için bir doğru cevap yoktur. Bu anlamda en doğru cevap ilk aklınıza gelendir. Kişisel bilgileriniz araştırma süresince ve sonrasında başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirilecek ve bireysel değerlendirme yapılmayacaktır. Sorularınız için aşağıdaki mail adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Öğretim Görevlisi Medine UÇAR

ucarmedine@gmail.com

TAKMA ADINIZ

Çalışmanın ilerleyen aşamalarında gerekli olacaktır. Size tekrar ulaştığımızda, kolayca hatırlayabileceğiniz, size özgü, yaygın olmayan bir takma ad yazınız)

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: (1) Erkek (2) Kadın

Öğretim Türü:	(1) Normal	Öğretim Türü:	(2) İkinci
Sınıf Adı:		(15) Orman Mühendisliği	Öğretim
		(16) Diğer:	
(1) BE01		_____	
(2) BE02			
(3) BE03			
(4) BE04		Babanızın eğitim durumu nedir?	
(5) BE05		(1) Okula gitmemiş	
(6) BE06		(2) İlköğretim	
(7) BE07		(3) Ortaöğretim	
(8) BE08		(4) Lise	
(9) BE09		(5) Üniversite	
(10) BE1E		(6) Yüksek Lisans/ Doktora	
(11) BE2E			
(12) BE3E		Babanız çalışıyor mu?	
(13) BE4E		(1) Çalışıyor	
(14) BE5E		(2) Çalışmıyor	
Bölümünüz:		(3) Çalışıyor fakat düzenli bir işi yok	
(1) Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik		(4) Emekli	
(2) İşletme			
(3) Uluslararası İlişkiler		Annenizin eğitim durumu nedir?	
(4) Uluslararası Ticaret		(1) Okula gitmemiş	
(5) Yönetim Bilişim Sistemleri		(2) İlköğretim	
(6) Sağlık Kurumu İşletmeciliği		(3) Ortaöğretim	
(7) Sigortacılık ve Sosyal Güvenlik		(4) Lise	
(8) Makine Mühendisliği		(5) Üniversite	
(9) Mekatronik Mühendisliği		(6) Yüksek Lisans/ Doktora	
(10) Bilgisayar Mühendisliği			
(11) Elektrik Elektronik Mühendisliği			
(12) Çevre Mühendisliği			
(13) Biyomedikal Mühendisliği			
(14) İngilizce Öğretmenliği			

Anneniz çalışıyor mu?

- (1) Çalışıyor
- (2) Çalışmıyor

- (3) Çalışıyor fakat düzenli bir işi yok
- (4) Emekli

Ailenizin ortalama AYLIK geliri (Tam olarak bilmiyorsanız, yaklaşık bir değer verebilirsiniz)

Hazırlık eğitimi almak istemenizdeki etkili neden sizce nedir?

Kişisel bilgisayarınız var mı? (Dizüstü ya da PC)

- (1) Var
- (2) Yok

- (1) İngilizce ya da başka diller öğrenmeyi seviyorum
- (2) Üniversite eğitimim (lisans, yüksek lisans, vb.) için önemli olduğunu düşünüyorum

Bilgisayarınız varsa internet bağlantısı var mı?

- (1) Var
- (2) Yok

- (3) Gelecekteki işim için önemli olduğunu düşünüyorum

Daha önce tatil ya da başka bir nedenle yurt dışına çıktınız mı?

- (1) Evet
- (2) Hayır

- (4) Ailemin/arkadaşlarımın tavsiyesi ile geldim

- (5) İngilizceyi yurt dışı eğitim ya da iş olanaklarından faydalanmak için önemli bir araç olarak düşünüyorum

- (6) Belirli bir nedenim yok

- (7) Diğer

Neredeyse anadiliniz kadar iyi konuştuğunuz başka bir dil var mı? (İki ya da daha fazla anadiliniz var mı?)

- (1) Evet
- (2) Hayır

Diğer seçeneğini işaretlediğiniz bir bölüm varsa ya da eklemek istediğiniz bir bilgi varsa buraya yazınız.

Ek 2: Öğrenme ve Performans ile İlişkili Öz Yeterlik Alt Ölçeği (ÖPÖY)

	Benim için hiç doğru değil						Benim için çok doğru
1. Bu dersten mükemmel bir puan elde edeceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Bu ders için okumalarla sunulan en zor materyali anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bu derste öğretilen temel kavramları anlayabilme hususunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu derste öğretmen tarafından sunulan en karmaşık materyali anlayabilme hususunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste sınav ve ödevlerde mükemmel bir iş çıkartabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Bu derste öğretilmekte olan becerilere tam anlamıyla hâkim olacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Dersin zorluğunu, öğretmeni ve kendi becerilerimi göz önünde bulundurduğumda, bu derste başarılı olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 3: Üst Bilişsel Öz Düzenleme (ÜBÖD) Alt Ölçeği

	Benim için hiç doğru değil						Benim için çok doğru
1. Ders esnasında önemli noktaları sık sık gözden kaçırdığım çünkü o anda başka şeyler düşünürüm (ters madde)	1	2	3	4	5	6	7
2. Ders (İngilizce) için bir şeyler okurken, metne odaklanmama yardımcı olması amacıyla sorular hazırlarım	1	2	3	4	5	6	7
3. Ders ile ilgili (İngilizce için) okuduğum (çalıştığım) bir şey hakkında kafam karıştığında, geriye döner ve anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Eğer ders materyallerini (kitap, worksheet, okuma kitabı, etc.) anlamak zor ise, materyali okuma (çalışma) şeklimi değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
5. Yeni bir ders materyali üzerinde (kitap, worksheet, okuma kitabı, etc.) kapsamlı şekilde çalışmadan önce, onun nasıl düzenlendiğini anlamak için şöyle bir göz atarım.	1	2	3	4	5	6	7
6. Derste çalışmakta olduğum materyali anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
7. Ders gereksinimlerine ve öğretmenin öğretme stiline uyum sağlamak için çalışma tarzımı değiştirmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ders için okuma yaparken/çalışırken, kendimi sık sık konunun ne hakkında olduğu hususunda bir fikrim yokken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Ders çalıştığımda, konuyu yalnızca baştan sona okumaktan ziyade, o konuyu etraflıca düşünmeye (kafa yormaya) ve öğrenilmesi gereken konuyu tespit etmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Bu ders için çalışırken, hangi kavramları iyi anlamadığımı belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bu ders için çalışırken, eylemlerimi her bir çalışma dönemine göre yönlendirmek için kendime hedefler koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Ders esnasında not almada karışıklık yaşarsam, onları sonradan düzenlediğimden emin olurum.	1	2	3	4	5	6	7

13. Bu derse çalışırken sıklıkla o kadar uşengeç hisseder ya da sıkılırım ki planladıklarımı tamamlamadan önce çalışmayı bırakırım. (ters madde)	1	2	3	4	5	6	7
14. Yaptığımız aktivitelerden hoşlanmasam bile, bu derste iyisini yapmak için sıkı çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Sınıf çalışması zor olduğunda pes ederim ya da yalnızca kolay bölümlerin üzerinde çalışırım (ters madde)	1	2	3	4	5	6	7
16. Ders materyalleri tekdüze olduğunda ve ilgi çekici olmadığında bile, bitirene kadar çalışmayı sürdürmeye çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7



Ek 4: Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSES)

	Çok yanlış	Yanlış	Doğru	Çok doğru
Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	1	2	3	4
Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	1	2	3	4
Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.	1	2	3	4
Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.	1	2	3	4
Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.	1	2	3	4
Genel olarak kendimden memnunum.	1	2	3	4
Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.	1	2	3	4
Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığını düşünüyorum.	1	2	3	4
Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4

Ek 5: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Kendimi okulumun bir parçası gibi görüyorum.	1	2	3	4	5
Üniversite sınavına gireceklere okulumu tercih etmelerini öneririm.	1	2	3	4	5
Okulumu her ortamda savunurum.	1	2	3	4	5
Okuduğum okulun öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	1	2	3	4	5
Okulum hayata dair beklentilerimi karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
Okulum mesleğimle ilgili bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazandırmaktadır.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	1	2	3	4	5
Öğretim elemanları beni dinlemek için gönüllü davranır.	1	2	3	4	5
Bir problemim olduğunda öğretim elemanlarına danışmaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
Bir problem yaşadığımda öğretim elemanları yardım için elinden geleni yapar.	1	2	3	4	5
Okul yönetimi, öğrencileri uygulamalar hakkında zamanında bilgilendirir.	1	2	3	4	5
Uygulamalarla ilgili düşüncelerimi okul yönetimine yeterli düzeyde aktarabilirim.	1	2	3	4	5
Okulumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı söz konusudur.	1	2	3	4	5
Okulum öğrenme için yeterli fiziksel donanıma sahiptir.	1	2	3	4	5
Okulumda var olan donanıma kolaylıkla erişebilir ve kullanabilirim.	1	2	3	4	5
Yeter ki öğrenmek isteyeyim. Okulumda bir fırsatımı mutlaka bulurum.	1	2	3	4	5
Derslerde üst düzey (eleştirel, yaratıcı vb.) düşünmeye ağırlık verilir.	1	2	3	4	5

Ek 6: Destekleyici Öğretmen Davranışları Alt Ölçeği (DÖD)

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5

Ek 7: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Öğrenci Çalışma Kâğıdı

Takma Adınız:

1. İngilizce öğrenme ile ilgili ulaşmak istediğiniz ve sizin için anlamlı olan bir hedef yazınız.
2. SMART hedef özelliklerinden “Belirli”lik kriterine göre hedefinizi yeniden düzenleyiniz.
3. SMART hedef özelliklerine göre hedefinizi “Ölçülebilir” halde yeniden düzenleyiniz.
4. SMART hedef özelliklerine göre hedefinizin “Zorlu ama Ulaşılabilir” olup olmadığını kontrol ediniz.
5. SMART hedef özelliklerine göre, hedefinizin sizinle ve sizin ihtiyacınızla, sosyal ve ekonomik koşullarınızla, sahip olduğunuz zamanla uyumlu olup olmadığını gözden geçirin ve hedefinizi bu koşullara göre yeniden yazın.



Ek 8: Deney Kontrol Soruları

Eğitim sonrasında, aşağıdaki sorulara göre etki değerlendirmesi yapınız. Etkinin düşük olduğunu düşünüyorsanız 1'e doğru, yüksek olduğunu düşünüyorsanız 10'a doğru bir puanlama yapınız.

1. Hedef belirleme eğitimi dil öğrenmeyle ilgili motivasyonunuzu ne kadar etkiledi?

1 2 3 4 5 6 7

2. Hedef belirleme eğitimi, performansınızın gelişimi (okuma, konuşma, yazma, dinleme gelişimi) ile ilgili inancınızı ne kadar etkiledi?

1 2 3 4 5 6 7

3. Hedef belirleme eğitimi, eğitimden önce belirlediğiniz hedef ile ilgili yeterlik (yeterli olma) inancınızı ne kadar etkiledi?

1 2 3 4 5 6 7

4. Hedef belirleme eğitimi İngilizce hazırlık programından başarılı geçmeye dair inancınızı ne kadar etkiledi?

1 2 3 4 5 6 7

Ek 9: SMART Hedef Belirleme Eğitimi Sunumu

Slayt 1



Slayt 2

SPECIFIC (BELİRLİ & ÖZEL)

- Başarmak istediğim nedir?
- Bu hedef neden önemli?
- Bu hedef kimleri ilgilendiriyor?
- Bu hedef nerede gerçekleşecek?
- Hangi kaynakları kullanacağım?
- Hedefimde hangi sınırlılıklar var?

Slayt 3

MEASURABLE (ÖLÇÜLEBİLİR)

- Ne kadar iyi konuşabilmeliyim?
- Kaç kelime öğrenmeliyim?
- Başarılı olduğumda neyi ne kadar yapabiliyor olacağım?

Slayt 4

ATTAINABLE/ ACHIEVABLE
(ELDE EDİLEBİLİR / BAŞARILABİLİR)

- Bu hedefi nasıl başarabilirim?
- Maddi faktörler gibi birtakım sınırlamalara göre, hedefim ne kadar gerçekçi?

Slayt 5

RELEVANT (SÜREÇLE İLGİLİ)

- Bu hedef ulaşmaya değer mi?
- Doğru zaman mı?
- Diğer çaba ve ihtiyaçlarıma uyuyor mu?
- Bu hedef benim için uygun mu?
- Hedefim içinde bulunduğum sosyo-ekonomik ortamda uygulanabilir mi?

Slayt 6

TIME-BOUND (YETERLİ ZAMANA SAHİP)

- Ne zaman?
- Kaç hafta/ay/günde tamamlamalıyım?
- 6 hafta sonra ne yapmış olmalıyım?
- 6 ay sonra neye ulaşmış olmalıyım?
- Günlük ne yapmalıyım?

Ek 10: Etik Kurul Onayı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Medine UÇAR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
 Sosyal Bilimleri Enstitüsü
 Psikoloji ABD

Sayın Medine UÇAR,

"Bireysel ve Örgütsel Değişkenler Bağlamında Hedef Belirleme ve Başarı İlişkisi" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/245) Kurulumuzun 16.10.2019 tarihli ve 2019/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


 Prof. Dr. Akay EREN (Üye)


 Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


 Av. Zuhâl DEMİRCİ (Üye)