

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE'YE YÖNELİK
ÖZYETERLİK, KAYGI VE AKADEMİK AZİM DÜZEYLERİNİN
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVCAN AYPER

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE'YE YÖNELİK
ÖZYETERLİK, KAYGI VE AKADEMİK AZİM DÜZEYLERİNİN
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVCAN AYPER

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. UĞUR GÜRGAN

BALIKESİR, 2025

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200912509006 numaralı Sevcan AYPER' in hazırladığı "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Özyeterlik, Kaygı ve Akademik Azim Düzeylerinin İlişkisinin İncelenmesi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 16.01.2025 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Uğur GÜRGAN

İmza

Üye Doç. Dr. Davut AYDIN

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

16/01/2025

İmza

Sevcan AYPER

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasını hazırlarken bana yol gösteren, bilgi ve tecrübeleriyle rehberlik eden, her aşamada destek ve anlayış gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Uğur GÜRGAN' a en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik yolculuğum boyunca onun değerli yönlendirmeleri ve teşvik edici yaklaşımı, bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük rol oynamıştır.

Yüksek lisans tez komisyonum için zaman ayıran, geribildirimleri ile sürecimi destekleyen, yol gösteren kıymetli hocalarımız Prof. Dr. Kemal Oğuz ER' e ve Doç. Dr. Davut AYDIN' a şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, bu zorlu süreçte yanımda olan ve her daim desteğini hissettiren sevgili aileme, sabır ve anlayışıyla her zaman yanımda olan eşim Bora AYPER' e ve oğlum Deniz Efe AYPER' e minnettarım. Onların sevgisi, fedakarlıkları ve manevi desteği olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı.

Bu çalışmayı, hayatıma kattıkları anlam ve verdikleri güçle her zaman yanımda olan sevdiklerime ithaf ediyorum. Tez çalışmam sırasında bilgi ve fikirleriyle bana ışık tutan tüm hocalarıma ve dostlarıma da teşekkür ederim. Son olarak, bu tezin, ilgilenen araştırmacılara faydalı bir kaynak olmasını ve bilime katkı sağlamasını dilerim.

BALIKESİR, 2025

SEVCAN AYPER

ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE'YE YÖNELİK ÖZYETERLİK, KAYGI VE AKADEMİK AZİM DÜZEYLERİNİN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

AYPER, Sevcan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN

2025, 130 Sayfa

Bu tez çalışmasının temel amacı üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inancı, yabancı dil kaygı ve akademik azim düzeyleri ile İngilizce öğrenimi arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 akademik yılında Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi'nde yabancı dil dersi alan (n=543) üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın örneklemi %47,5'i (n=258) kadın öğrencilerden, %52,5'i (n=285) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada 'İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnancı Ölçeği', 'Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği' ve 'Akademik Azim Ölçeği' kullanılmıştır.

Araştırma İngilizce özyeterlik inancı ve alt boyutları (okuma özyeterlik, yazma özyeterlik, dinleme özyeterlik ve konuşma özyeterlik), İngilizce kaygı ve akademik azim değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırmada, belirtilen değişkenlerin öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, diploma puan türü, hazırlık okuma durumu, algılanan İngilizce seviyesi, haftalık İngilizce çalışma süresi ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inancı ile yabancı dil kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İngilizce özyeterlik inancı ile akademik azim arasında ise zayıf düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. İngilizceye yönelik özyeterlik inancı alt boyutları

açısından en güçlü pozitif ilişkinin dinleme alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme alt boyutunu okuma, konuşma ve yazma alt boyutları takip etmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin İngilizce edinim süreçlerine katkı sağlayabilecek İngilizce özyeterlik inancı, yabancı dil kaygısı ve akademik azim gibi faktörlerin önemi vurgulanmış ve bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi açıklanarak alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce özyeterlik inancı, kaygı, yabancı dil kaygısı, akademik azim

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS' SELF-EFFICACY IN ENGLISH, ANXIETY AND ACADEMIC GRIT LEVELS

AYPER, Sevcan

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN

2025, 130 Pages

The primary purpose of this thesis is to examine the relationship between university students' self-efficacy beliefs towards English, foreign language anxiety, and academic grit levels and their English learning process in terms of various demographic variables. Accordingly, a descriptive research design using a correlational survey model was employed.

The sample of this study consists of 543 students who took a foreign language course at Bandırma Onyedi Eylül University during the 2022–2023 academic year. Within this group, 47.5% (n=258) were female and 52.5% (n=285) were male. The research instruments included the English Self-Efficacy Scale, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, and the Academic Grit Scale.

This study investigates the relationships among English self-efficacy and its sub-dimensions (reading, writing, listening, and speaking self-efficacy), English anxiety, and academic grit. Moreover, it explores whether these variables differ based on gender, academic department, grade level, type of high school diploma track, preparatory class attendance, perceived English proficiency level, weekly study hours for English, and parental education level.

The analyses revealed a medium-level, negative, and significant relationship between students' English self-efficacy and their foreign language anxiety. A weak but positive relationship was found between self-efficacy and academic grit. Among the sub-dimensions of English self-efficacy, the strongest positive relationship was observed in the listening domain, followed by reading, speaking, and writing.

In conclusion, this study highlights the importance of factors such as self-efficacy, foreign language anxiety, and academic grit in contributing to university students' English learning processes. By elucidating the interrelationships among these variables, it aims to enrich the existing literature.

Keywords: English self-efficacy belief, anxiety, foreign language anxiety, academic grit

*İlk öğretmenim anneme ve
üzerimde emeği olan tüm öğretmenlere...*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİTESİ.....	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Özyeterlik.....	8
2.1.1.1. Yabancı Dilde Özyeterlik.....	12
2.1.2. Kaygı.....	13
2.1.3. Azim.....	16
2.1.3.1. Akademik Azim.....	17
2.2. İlgili Araştırmalar.....	17
2.2.1. Yabancı Dilde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	17

2.2.2. Yabancı Dilde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	20
2.2.3. Yabancı Dilde Kaygı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	25
2.2.4. Yabancı Dilde Kaygı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
2.2.5. Azim ve Akademik Azim Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..	32
2.2.6. Azim ve Akademik Azim Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar...	36
2.2.7. Çeşitli Değişkenler Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	38
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri.....	40
3.4. Veri Toplama Süreci.....	42
3.5. Veri Analizi.....	44
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	47
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları.....	47
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları.....	49
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları.....	83
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları.....	95
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106
5.1. Sonuçlar.....	106
5.2. Öneriler.....	114
5.2.1. Var Olan İngilizce Öğretimi Uygulamaları Üzerine Öneriler.....	114
5.2.2. Gelecekte İngilizce Öğretimi Üzerine Yapılacak Çalışmalara Öneriler	115
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Bağımlı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	45
Tablo 2. Bağımlı Değişken Puanlarının Korelasyon Matrisi	48
Tablo 3. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu	49
Tablo 4. İngilizce Özyeterlik İnancı - Okuma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t testi Sonucu	50
Tablo 5. İngilizce Özyeterlik İnancı - Yazma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu.....	50
Tablo 6. İngilizce Özyeterlik İnancı - Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu.....	50
Tablo 7. İngilizce Özyeterlik İnancı - Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu.....	51
Tablo 8. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t testi Sonucu.....	51
Tablo 9. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Covid 19'un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	52
Tablo 10. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	52
Tablo 11. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Deprem Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	53
Tablo 12. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	53
Tablo 13. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı	54
Tablo 14. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	55
Tablo 15. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesi ve Algılanan İngilizce Seviyesine Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	55
Tablo 16. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesi ve Algılanan İngilizce Seviyesi Frekans ve Beklenen Frekans Değerleri.....	56
Tablo 17. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	57

<u>Tablo 18.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	57
<u>Tablo 19.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	58
<u>Tablo 20.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Okuma Alt Faktörü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	58
<u>Tablo 21.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	59
<u>Tablo 22.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	60
<u>Tablo 23.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	60
<u>Tablo 24.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	61
<u>Tablo 25.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	61
<u>Tablo 26.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	62
<u>Tablo 27.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre	63
<u>Tablo 28.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	63
<u>Tablo 29.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	64
<u>Tablo 30.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	64
<u>Tablo 31.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	65
<u>Tablo 32.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	65
<u>Tablo 33.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	66
<u>Tablo 34.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	66

<u>Tablo 35.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	67
<u>Tablo 36.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu	67
<u>Tablo 37.</u> Özyeterlik Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu	68
<u>Tablo 38.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu.....	68
<u>Tablo 39.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu.....	69
<u>Tablo 40.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu.....	69
<u>Tablo 41.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu	70
<u>Tablo 42.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı	70
<u>Tablo 43.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	71
<u>Tablo 44.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı	72
<u>Tablo 45.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	72
<u>Tablo 46.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı	73
<u>Tablo 47.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu	74
<u>Tablo 48.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı	74
<u>Tablo 49.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	75
<u>Tablo 50.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı	75
<u>Tablo 51.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	76

<u>Tablo 52.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	77
<u>Tablo 53.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	77
<u>Tablo 54.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	78
<u>Tablo 55.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	79
<u>Tablo 56.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	79
<u>Tablo 57.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	80
<u>Tablo 58.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	81
<u>Tablo 59.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	81
<u>Tablo 60.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı	82
<u>Tablo 61.</u> İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	83
<u>Tablo 62.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu	83
<u>Tablo 63.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t Testi Sonucu	84
<u>Tablo 64.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Covid 19'un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	84
<u>Tablo 65.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	85
<u>Tablo 66.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Deprem Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	85
<u>Tablo 67.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	86
<u>Tablo 68.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı	87

<u>Tablo 69.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	88
<u>Tablo 70.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı	89
<u>Tablo 71.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	89
<u>Tablo 72.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	90
<u>Tablo 73.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	91
<u>Tablo 74.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı.....	91
<u>Tablo 75.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	92
<u>Tablo 76.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu	92
<u>Tablo 77.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Diploma Puanına Göre Dağılımı	93
<u>Tablo 78.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Diploma Puanına Göre Varyans Analizi Sonucu	94
<u>Tablo 79.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Dağılımı	94
<u>Tablo 80.</u> İngilizce Kaygı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonucu	95
<u>Tablo 81.</u> Akademik Azim Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu	95
<u>Tablo 82.</u> Akademik azim Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t Testi Sonucu	96
<u>Tablo 83.</u> Akademik Azim Puanlarının Covid 19'un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t testi Sonucu	96
<u>Tablo 84.</u> Akademik Azim Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	97
<u>Tablo 85.</u> Akademik azim Puanlarının Deprem Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu.....	97
<u>Tablo 86.</u> Akademik azim Puanlarının Deprem Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t testi Sonucu	98
<u>Tablo 87.</u> Akademik Azim Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı	99

<u>Tablo 88.</u> Akademik Azim Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	99
<u>Tablo 89.</u> Akademik Azim Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı	100
<u>Tablo 90.</u> Akademik Azim Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu	100
<u>Tablo 91.</u> Akademik Azim Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı ...	101
<u>Tablo 92.</u> Akademik Azim Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	102
<u>Tablo 93.</u> Akademik Azim Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı ...	102
<u>Tablo 94.</u> Akademik Azim Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu.....	103
<u>Tablo 95.</u> Akademik Azim Puanlarının Diploma Puanına Göre Dağılımı	103
<u>Tablo 96.</u> Akademik Azim Puanlarının Diploma Puanına Göre Varyans Analizi Sonucu.....	104
<u>Tablo 97.</u> Akademik Azim Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Dağılımı	105
<u>Tablo 98.</u> Akademik Azim Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonucu	105

KISALTMALAR LİTESİ

EMI : İngilizce Aracılığıyla Öğretim

AAÖ : Akademik Azim Ölçeği

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile ilgili problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve değişkenlere dair bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüz küreselleşen dünyasında İngilizce, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, eğitimden iş dünyasına kadar birçok alanda bireyler için önemli bir beceri haline gelmiştir. Bilim, teknoloji, sanat ve ticaret gibi alanlarda uluslararası standart dil olarak kabul edilen İngilizce, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmasında ve akademik başarı sağlamasında kritik bir rol oynamaktadır. Ayrıca, dijitalleşmenin artmasıyla bilgiye erişim büyük ölçüde İngilizce kaynaklara dayanmaktadır. Bu durum, İngilizce öğrenimini yalnızca bir dil edinimi süreci değil, aynı zamanda bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyen bir gereklilik haline getirmektedir. Bu bağlamda, İngilizce öğreniminin önemi, bireylerin küresel dünyada etkili bir şekilde yer alabilmesi ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı dil öğrenimi, bireylerin dil becerilerini geliştirme sürecinde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal ve motivasyonel unsurların da etkili olduğu oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, özyeterlilik, yabancı dil kaygısı ve akademik azim gibi bireysel faktörler, öğrenme başarısının temel belirleyicileri arasında yer alır. Bandura'ya (1986) göre özyeterlilik, bireyin kendi yeteneklerine duyduğu güveni ifade eder ve bu inanç, dil öğrenmedeki performansı ve motivasyonu doğrudan etkiler. Ancak, dil öğrenimi sırasında sıkça karşılaşılan kaygı, bireylerin sürece yönelik olumlu yaklaşımlarını zayıflatarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Diğer yandan, akademik azim, bireylerin zorluklara karşı direnç gösterme ve uzun vadeli

hedeflere ulaşma konusundaki kararlılığıyla, öğrenim sürecinde önemli bir role sahiptir (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). Bu üç faktörün birbiriyle olan etkileşimi, yabancı dil öğrenimindeki başarıyı anlamak ve geliştirmek için önemli bir zemin sunmaktadır.

Dil öğrenme sürecini etkileyen pek çok faktör bulunması nedeniyle yabancı dil öğretim programlarının bireysel farklılıklar dikkate alınarak tasarlanması, uygun etkinliklerin, materyallerin ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilere destekleyici bir öğrenme ortamı sunulması ve duygusal gelişimlerinin teşvik edilmesi de büyük önem taşımaktadır (Oğuz ve Akbaş Baysal, 2015).

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde de duyuşsal özellikler, özellikle motivasyon ve özyeterlik, önemli bir rol oynamaktadır (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Başarı ve performansı etkileyen önemli psikolojik faktörlerden biri olan özyeterlik inancının düşüklüğü, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki başarılarını olumsuz yönde etkileyerek başarısızlıklarına yol açabilmektedir. Öğrencilerin özyeterlik inançlarını güçlendirecek ve bu sayede başarılarını artıracak bir döngünün oluşturulması, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hayati bir önem taşımaktadır (Turanlı, 2007).

Dil öğrenim sürecinde de gerekse yaşamın diğer pek çok alanında başarıya ulaşmada azmin belirleyici bir etkisi olduğu sıkça dile getirilmektedir (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). İnsanoğlu, kendisine tanınan irade yetisi sayesinde işlerini düzenlemek ve başarılı olmak amacıyla sürekli çaba sarf etmek zorundadır. Bireyin güçlü bir iradeye sahip olması ve aldığı kararların arkasında sabırla durması, başarıyı mümkün kılmaktadır. Azim, uzun vadeli hedeflere ulaşmak için karşılaşılan zorluklara göğüs gererek gösterilen yüksek istek ve kararlılığı ifade eder (Duckworth vd., 2007; Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). Bu doğrultuda, yabancı dil ediniminde azmin yeri yadsınamaz.

Akademik azim ise, bireylerin akademik hedeflere ulaşma sürecinde karşılaştıkları zorluklara rağmen kararlılıkla çaba göstermelerini ve sürdürülebilir bir motivasyon sergilemelerini ifade eden bir kavramdır (Sağkal, Soylu, Pamukçu ve Özdemir, 2020). Bu kavram, yalnızca bireyin başarısını değil, aynı zamanda uzun vadeli öğrenme süreçlerini de etkileyen kritik bir bileşen olarak değerlendirilir.

Özellikle eğitim ortamlarında, öğrencilerin akademik azmi, ders başarısından kişisel gelişime kadar birçok alanda belirleyici bir rol oynamaktadır. Literatürde akademik azim, öz disiplin, özyeterlilik ve içsel motivasyon gibi psikolojik faktörlerle ilişkilendirilmiş olup, bireylerin akademik başarılarında önemli bir aracı değişken olarak görülmektedir. Dil öğrenme süreci, yoğun çaba, sürekli tekrar ve hata yapmaya karşı sabır gerektiren bir süreçtir. Bu bağlamda akademik azim, bireylerin dil öğrenimindeki engellerle başa çıkmalarına, motivasyonlarını korumalarına ve hedeflerine ulaşma yolunda istikrarlı bir şekilde ilerlemelerine olanak sağlar.

Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1991) göre, yabancı dil öğrenimi, öğrencilerin yabancı dile ilişkin tutumlarını, inançlarını, beklentilerini ve öğrenme sürecindeki davranışlarını içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bireyler genellikle ana dillerini kullanarak bir şey ifade ederken rahat ve güvende hissederler, ancak yabancı bir dilde kendilerini ifade etmeleri gerektiğinde zorlanabilir ve tehdit altında hissedebilirler. Ana dillerinde iletişim kurarken ne kadar başarılı ve kendinden emin olsalar da yabancı bir dilde iletişim kurmaya çalıştıklarında çekingenlik, korku ve panik gibi duygular yaşayabilirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Akmeç ve Tuncer, 2023).

Yabancı dil kaygısı, genellikle dil öğrenme sürecinin kendine özgü doğasından kaynaklanan, huzursuzluk ve kaygılı bir ruh hali olarak tanımlanır. Bu süreç, öğrenenler için çeşitli zorluklar içerir (McIntyre ve Gardner, 1991; Aydın, Harputlu, Güzel, Savran Çelik, Uştuk, ve Genç, 2016) ve yabancı dil öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkileri olan önemli bir değişkendir (Aydın, 2008; Aydın, Harputlu, Güzel, Savran Çelik, Uştuk, ve Genç, 2016). Yabancı dil kaygısı, dil öğrenim sürecinde birçok şekilde kendini gösterir, çünkü dil öğrenimi birden fazla beceriyi kapsayan benzersiz bir durumdur (MacIntyre ve Gardner, 1994; Aydın vd., 2016).

Yabancı dil kaygısının nedenlerinden biri, başarıların yalnızca test sonuçlarına dayanarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi, öğrenme süreci boyunca sergilenen genel performansın göz ardı edilmesidir. Diğer bir neden, dil öğrenimi sırasında diğer öğrencilerin ve öğretmenin yorumlarının dil performansını etkilemesidir (Kitano, 2001, Aydın vd., 2016). Son olarak, dil öğrenenlerin hedef dili konuşan anadili, ikinci dili veya yabancı dil kullanıcılarıyla etkileşim ve iletişim sırasında iletişim kaygısı yaşamaları da önemli bir etkidir. Sonuç olarak, dil öğrenme sürecindeki önemli bir sorun olan yabancı dil kaygısını daha iyi anlamak ve başa çıkabilmek için geçerli ve güvenilir araçlarla ölçülmesi büyük önem taşımaktadır.

Özyeterlik, kaygı ve akademik azim kavramlarının dil öğretimindeki önemi göz önüne alındığında, bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algı, yabancı dil kaygı ve akademik azim düzeylerini değerlendirmektir. Araştırmada öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik algıları, yabancı dilde kaygı ve akademik azim düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik, yabancı dil kaygı ve akademik azim düzeylerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf seviyesi, Covid-19'un başarıyı etkileme, 5 Şubat 2022 yılındaki depremi yaşama, depremin başarıyı etkilemesi, hazırlık sınıfı okuma, nesnel ve algılanan İngilizce seviyesi, İngilizce dersine haftalık çalışma süresi, Türkçe dışında yabancı dil bilme durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve lise diploma puanı) farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın temel problemi:

Üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik İnancı (okuma özyeterlik, yazma özyeterlik, dinleme özyeterlik ve konuşma özyeterlik alt faktörleri), İngilizce kaygı ve akademik azim puanları belirli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt problemler

1. İngilizce özyeterlik İnancı ve alt faktörleri, İngilizce kaygı ve akademik azim puanları arasında ilişki var mıdır?
2. İngilizce özyeterlik İnancı ve alt faktör puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce kaygı puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Akademik azim puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde yapılan İngilizceye yönelik özyeterlik çalışmalarının çoğunlukla lisans öncesi eğitim basamaklarında gerçekleştiği görülmüştür. Diğer yandan, son yıllarda yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin lisans eğitimine doğru ötelendiği görülmekte olup, bu çalışmanın lisans programlarına kaynak olacağı düşünülmektedir.

Özyeterlik, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme konusundaki inançlarını ifade eden ve öğrenme süreçlerinde kritik rol oynayan bir kavramdır. Yabancı dil öğreniminde özyeterlik, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve iletişim kurma konusundaki motivasyonlarını artırırken, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan engellerle başa çıkma becerilerini de güçlendirmektedir. Bandura'ya (1997) göre özyeterlik algısına sahip bireyler, daha fazla çaba gösterir, daha uzun süre azimle çalışır ve başarısızlık durumunda daha kolay toparlanabilirler. Bu durum, yabancı dil öğreniminde, özellikle üretimsel beceriler (konuşma ve yazma) gibi öğrencilerin sıklıkla kaygı yaşadığı alanlarda daha belirgin bir şekilde kendini göstermektedir. Özyeterlik algısının, dil öğrenmeye yönelik kaygıyı azaltma ve akademik başarıyı artırma üzerindeki olumlu etkileri, literatürdeki bazı çalışma tarafından desteklenmiştir (Çetintaş ve Berkant, 2021; Zhou, Wang ve Wang, 2022). Özyeterlik algısının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini incelemek, günümüz öğrencilerinin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirecek stratejilerin belirlenmesine ve yabancı dil öğretim programlarının bireylerin özyeterlik düzeylerini artıracak şekilde yeniden düzenlenmesi için önemli bir basamak olacaktır.

Öğrencilerin algılarının ve sınıf ortamının dolaylı olarak yabancı dil öğrenimini etkilediğini ve bu değişkenlerin yabancı dil öğrencilerinde kaygının gelişimine sebep olduğu görülmektedir. 1970'lerden bu yana, yabancı dil öğrenimini etkileyen duygusal bir faktör olarak öğrenme kaygısı üzerine çalışmalar yapılmıştır (Liu ve Wang, 2023). Ancak üniversite öğrencilerinin farklı bağlamlarda yabancı dil öğrenme kaygısının kaynaklarını araştıran çeşitli çalışmalar olmasına rağmen (Dewaele, Botes ve Greiff, 2022; Dewaele ve Pioretti Ergün, 2020; Fer ve Akpur, 2021; Park ve French, 2013) bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler bağlamında yabancı dil kaygısının kaynakları hakkında daha kesin kanıtlar sunarak literatüre katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Azim kavramının başarı üzerindeki etkisinin kabul edilmesinden bu yana, bu konu psikoloji alanında yapılan araştırmaların (Derakhshan ve Fathi, 2024; Nishikawa, Kusumi ve Shirikawa, 2022; Teimouri, Plonsky ve Tabandeh, 2022; Ekinci ve Hamarta, 2020; Clarke ve Malecki, 2019; Duckworth vd, 2007) odak noktası haline gelmiştir. Bu değişime paralel olarak, eğitim araştırmaları alanında azmin eğitimdeki rolünü ele alan alışmalar (Altıntaş ve Kutluca Canbulat, 2024; Postigo, Cuesta, Fernandez-Alonso, Garca-Cueto, Muniz, 2021; Sağkal vd., 2020) gerçekleştirilmiştir. Ampirik araştırma bulguları, başarının elde edilmesinde azmin bilişsel yeteneklerden daha önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Literatürde, bireylerin genel azim düzeyi ile başarı, performans ve ruh sağlığı gibi sonuçlar arasındaki ilişkiler üzerine sıklıkla çalışmalar yapılmıştır. Ancak son yıllarda, araştırmacıların genel azim yerine, daha spesifik alanlarda, örneğin akademik azim gibi, azim düzeylerini ölçmeye ve incelemeye yöneldikleri görülmektedir (Clark ve Malecki, 2019; Sağkal vd. 2020).

Bu bağlamda, üniversite ogrencilerinin İngilizce özyeterlik inancı algılarıyla, yabancı dil kaygısı ve akademik azim düzeylerinin arasındaki ilişkisini ele alan bu çalışmanın, ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, İngilizce ogretim programlarının iyileştirilmesiyle ogrencilerin özyeterlik inançlarının gulenebileceği, bu sayede İngilizce eğitiminden daha verimli şekilde yararlanılması amaçlanmaktadır. Ayrıca bu çalışma, birçok yüksek ogretim kurumunda yürütülen Yabancı Dil (İngilizce) derslerine dikkat çekerek bu derslerin daha işlevsel hale getirilmesine katkıda bulunmayı ve elde edilen sonuçlarla gelecekte yapılacak benzer araştırmalara rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

1. Bu araştırmaya katılan üniversite ogrencilerinin, İngilizce özyeterlik inançları, Yabancı Dil Kaygısı ve Akademik Azim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan ölçek sorularına tarafsız ve içtenlikle yanıt verdikleri düşünülmektedir.

2. Araştırmaya katılan ogrenciler, çalışmanın amacını doğru anlamış ve buna uygun şekilde yanıt vermiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu alışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi'nde öğrenim gören ve Yabancı Dil (İngilizce) dersi alan rastgele ve gönüllü seçilen ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerle (n=543) sınırlıdır.

2. Bu alışma, İngilizce özyeterlilik, yabancı dilde kaygı ve akademik azim değişkenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özyeterlilik Algısı: Bireyin, üstlendiği bir görevi düzenleme ve başarıyla tamamlama kapasitesine yönelik değerlendirmesidir (Bandura, 1997).

Yabancı Dil Kaygısı: Dil öğrenme sürecinin kendine özgü doğasının yol açtığı ve öğrenciler için farklı zorluklar barındıran bir endişe ve huzursuzluk durumudur (McIntyre ve Gardner, 1994).

Akademik Azim: Eğitim alanında, bireyin uzun vadeli ve zorlu hedeflere ulaşırken kararlılık, direnç ve dikkatini sürdürebilme yeteneği olarak tanımlanan bir özellik ya da beceridir. (Clark ve Malecki, 2019).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulurken özyeterlik, kaygı ve azim kavramlarının tanımları, gelişim süreçleri ve bu kapsamda alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelenecektir.

2.1.1. Özyeterlik

Özyeterlik, Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramında temel bir kavram olup, bireylerin beceri ve bilgilerini en üst düzeye çıkarmak için özgüven sahibi olmalarının gerekliliğini vurgular. Bandura'ya (1997) göre, özyeterlik, bireylerin karşılaşabilecekleri durumlarla başa çıkmak için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine dair inançlarını ifade etmektedir. Bu inanç, bireylerin becerilerinde ne kadar yetkin olduklarından ziyade, kendi kapasitelerine duydukları güvenle ilgilidir. Özyeterlik, bireylerin hislerini, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını etkileyerek, engeller karşısında azimlerini ve zorluklara direnme kapasitelerini belirler. Ayrıca, bireyin eylemleri, çabası, stresle başa çıkışı ve başarı düzeyini de önemli ölçüde şekillendirmektedir.

Zimmerman (2000) ise özyeterliği, bireyin fiziksel ya da bireysel özelliklerinden çok, ne yapıp yapamayacağına dair inançları olarak tanımlar. Bu kavram, bireyin gelecekte zor durumlarla başa çıkma becerisi konusundaki yargısını ifade etmektedir. Özyeterlik inancı, bireyin hayatı üzerinde sahip olduğu kontrolü ve çevresel talepler karşısında gösterdiği performansı etkileyen temel bir faktör olarak görülmektedir.

Özyeterlik, bireylerin belirli bir eylemi gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını ifade eder ve bu inanç bireyin motivasyonunu, çabasını ve başarısını etkiler (Dörnyei, 1994). Bandura'ya (1977) göre, özyeterlik gözlem yoluyla öğrenmeye dayanır; bireyler çevresel olaylardan bilgi edinebilir ancak bu her zaman bir taklidi içermez. Örneğin, bir öğrenci, sınavda bir arkadaşının kopya çektiğini gözlemleyerek kendi bilgisiyle çözüm üretmeyi seçebilir. Bu, gözlemler yoluyla öğrenmenin model taklit etmeksizin gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Yüksek özyeterlik inancı, bireylerin zorlukları tehdit yerine kişisel gelişim fırsatları olarak görmelerini sağlar ve bu durum başarıyı olumlu yönde etkiler (Bandura, 1999). Yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, başarısızlık durumunda çabalarını artırarak devam eder, olumsuzlukları aşılabilir olarak değerlendirir ve çözüm yolları arar. Ayrıca, yüksek özyeterlik inancı, bireylerin bir konuya olan ilgisini artırarak başarıyı destekler (Pajares ve Schunk, 2002). Buna karşın düşük özyeterlik inancına sahip bireyler, zorlukları tehdit olarak algılar, genellikle çabalarını azaltır ve stres veya depresyon gibi duygularla mücadele eder (Bandura, 1994).

Ayrıca, Bandura (1999) bireylerin özyeterlik inançlarının yalnızca belirli bir alandaki performanslarıyla ilişkili olduğunu ve bu inancın farklı alanlarda aynı düzeyde olmayabileceğini vurgulamıştır. Bu durum, bireylerin seçtiği faaliyetlerdeki başarılarını ve harcadıkları çabayı doğrudan etkiler.

Yapılan tüm bu araştırmalar içerisinde, özyeterliliğin öğrenme süreci üzerinde en etkili faktör olduğu gözlenmektedir. Bu sebeple, özyeterlilik aynı zamanda dil öğrenimi araştırmalarının da öncü konularından biri haline gelmiştir ve Bandura özyeterlilik kavramını Sosyal Bilişsel Kuramının önemli bir bileşeni olarak ortaya atmıştır. Özyeterliliği daha iyi anlayabilmek için, bireylerin davranışları, çevresel faktörler ve bilişsel süreçler arasındaki etkileşimi açıklayan Bandura'nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı, araştırmacının kavramsal altyapısını oluşturmak ve ilgili değişkenleri incelemekte rehberlik etmek amacıyla ele alınacaktır.

Sosyal Bilişsel Kuram, hayvan davranışlarının psikolojik gereksinimler ve duygusal durumlarla ilişkilendirilmesi üzerine geliştirilerek, Albert Bandura tarafından genişletilerek modern bir perspektife ulaşmıştır. Bandura (1977), bireylerin algıladıkları özyeterlik ile tutum arasındaki güçlü bağı özellikle vurgulayarak, bilişsel süreçlerin insan davranışlarını düzenlemedeki önemli rolüne dikkat çekmiştir.

Bandura'ya (1977) göre, insan davranışları kişisel özellikler, çevresel faktörler ve bireysel davranışlar arasındaki etkileşim sonucu şekillenmektedir. Bu etkileşim, kişilik gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda faktörlerin birbirlerini nasıl etkilediğini de göstermektedir. Bandura, bu teori kapsamında "Karşılıklı Belirleyiciler" modelini ortaya koymuştur. Bu model, birey, çevre ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşimin, bireysel farklılıkların temel nedeni olduğunu öne sürmektedir. Bu durum, aynı çevrede büyüyen bireylerin neden farklı kişiliklere ve davranış biçimlerine sahip olabileceğini açıklamaktadır (Demir, 2018).

Bandura'ya (1986) göre, bireyin davranışları, çevresi ile bilişsel, duygusal ve biyolojik unsurlardan kaynaklanan kişisel özellikleri arasında karşılıklı bir ilişki içindedir. Bu dinamik etkileşim, bireylerin çevrelerini ve sosyal yapılarını aktif olarak şekillendirmelerine olanak sağlar. Düşünce ve inanç sistemleri, bireylerin beklentileri ile motivasyonları, davranışlarının yönlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Aynı zamanda, bireyin sergilediği davranışlar çevreyle olan ilişkilerini etkileyerek bu ilişkilerin yeniden düzenlenmesine katkıda bulunur (Ülkümen, 2013).

Sosyal Bilişsel Kuram, gözleme dayalı oluşan dolaylı öğrenmeye odaklanır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). Bu tür öğrenme, deneme-yanılma gibi zaman alıcı ve riskli bir sürecin yerine gözlemlerle öğrenmeyi teşvik eder. Gözlemlerle öğrenme, birçok farklı davranışı sırayla denemek zorunda kalmadan öğrenme sürecini hızlandırır ve hata yapma riskini düşürür (Bandura,1997). Bu nedenle, bireyin olası hataların büyüklüğünün farkında olması, gözlemlerle dolaylı olarak öğrendiği bilgilere güvenmesi için gereklidir (İlbeği, 2020).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, öğrenmenin sosyal bir ortamda, etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiği fikrine dayanmaktadır. Bu teori, bireylerin sosyalleşme sürecinde öğrenmenin önemli bir yer tuttuğunu vurgular. Bandura, bireylerin başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek pek çok bilgi edinebileceğini ifade eder (Bayrakçı, 2007). Bandura'ya göre özyeterlik bir davranış gerçekleştirilmenin ana yapı taşlarından biridir. Çünkü bilgi özyeterlik inancıyla davranış haline gelecektir.

Özyeterlik algısını etkileyen kaynakların birbiriyle bağlantılı ve etkileşim halinde olduğunu belirtmektedir. Örneğin, bir öğrenci, sınıf arkadaşlarının İngilizce konuşma becerilerini izlerken, öğretmenden olumlu bir geri bildirim alırsa, bu

deneyim ona olumlu duygular kazandırabilir. Bu süreç, öğrencinin gelecekte daha yüksek bir özyeterlik algısı geliştirmesine katkıda bulunabilir (Usher ve Pajares, 2008). Bandura (1995)'e göre özyeterlik inancına etki eden dört temel kaynağı şöyle sıralamıştır.

- a) Doğrudan Deneyimler
- b) Dolaylı Yaşantılar
- c) Sözel İkna
- d) Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

a) Doğrudan Deneyimler:

Bandura (1995)'ya göre bireylerin güçlü özyeterlik inancını geliştirmenin en etkili yolu, kişinin kendi yaşam deneyimleriyle bu inancı oluşturmaya dayanır. Kişinin gerçekleştirdiği deneyimler, kendi yetenekleri ve neler başarabileceği konusundaki en güvenilir kaynaktır.

Bununla beraber, bireyin elde ettiği sonuçlar, kişinin özyeterlik inancının gelişimindeki temel kaynağı oluşturur. Eylemler başarılı bir şekilde sonuçlandığında, bireyler kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırır (Büyükduman, 2006).

Bireyler gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirir ve bu sonuçlara dayalı olarak kendileri hakkında bir inanç oluştururlar. Bu inançlar, gelecekte yapacakları etkinlikleri planlama süreçlerini de etkiler. Başarılı sonuçlar, genellikle yüksek özyeterlik inancına yol açar, çünkü bireyler kendi yeteneklerine olan güvenlerini artırır. Diğer yandan, başarısızlıkla sonuçlanan etkinlikler, düşük özyeterlik inancının gelişmesine neden olabilir, çünkü bireyler kendilerine olan güvenlerini kaybetme eğilimindedirler (Karafil, 2015).

b) Dolaylı Yaşantılar

Özyeterlik, bireyin başkalarının deneyimlerini gözlemlemesiyle güçlenebilir (Bandura, 1999). Bir modelin başarısı, gözlemcinin kendi başarı inancını artırırken, modelle olan benzerlik bu etkiyi daha da güçlendirir. Ancak, bu inancın gelişmesi için gözlemlenen davranışların bireyin zihinsel süreçlerinden geçerek içselleştirilmesi gerekir (Bandura, 1986). Kişisel deneyimlerle uyumlu bir özyeterlik inancı, olumlu ya da olumsuz sonuçlara rağmen daha da pekişir.

Bireyler, rol modellerinin zorlukları aşarak başarılı olduğunu gözlemleyerek benzer durumlarla başa çıkabileceklerine inanırlar. Ancak, modelin başarısızlığı özyeterlik algısını olumsuz etkileyebilir. Modelle olan benzerlik hissi, bu etkinin gücünü artırır. Yetkin modeller, bilgi, beceri ve stratejiler aktararak bireylerin özyeterlik algısını güçlendirmeye katkı sağlar (Üstünlüoğlu, 2019).

c) Sözel İkna

Olumlu geri bildirim, bireylerin çabasını artırırken, gerçekçi olmayan övgüler olumsuz etkileyebilir. Sözel ikna, bireylerin zorlukları aşabileceklerine dair inanç geliştirmelerini sağlamayı ifade eder (Pajares, 2002). Sözel ikna doğrudan deneyimlerle birlikte İngilizce özyeterlik algısına en güçlü katkıyı yapan kaynaktır (Phan, 2012). Öte yandan Bandura'nın (1997) da vurguladığı üzere belirli konularda yüksek özyeterlik inancına sahip bireyler, benzer konularda çevrelerindeki kişilerin özyeterlik inançlarını etkileyebilir ve stratejiler sunabilirler. Ancak, sadece sözel ikna, diğer kaynakların eksik olduğu durumlarda özyeterlik inancının oluşması için yeterli değildir.

d) Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Kişilerin fiziksel ve duygusal durumları, kendi yeteneklerine dair düşüncelerini etkileyebilir. Kendi yeteneklerini sorgulayan bir birey, aynı zamanda fiziksel ve duygusal durumlarını da dikkate alır. Örneğin, gerginlik, kaygı veya depresyon gibi olumsuz duygusal durumlarda kişi kendinde noksanlık hissedebilir. Bu doğrultuda, özyeterlik inancının güçlendirilmesi, fiziksel sağlığın iyileştirilmesi, olumsuz duyguların yönetilmesi ve bedensel belirtilerin yanlış yorumlanmasının önüne geçilmesiyle mümkün olabilir (Bandura, 1997).

2.1.1.1. Yabancı Dilde Özyeterlik

Özyeterlik, eğitimsel bağlamda öğrencilerin performansını yordamada önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997; Raoofi, Tan ve Chan, 2012). Özyeterliğin önemli rolü göz önüne alındığında, ikinci/yabancı dil öğrenme sürecinde özyeterliğin rolünü ayrıntılı bir şekilde incelemek, ikinci/yabancı dil öğrenme sürecinde özyeterliğin gelişimini, özyeterliğin dil öğrenme üzerindeki etkilerini ve dil öğretmenlerinin

öğrencilere yabancı dil öğrenme yeteneklerine dair olumlu inançlar oluşturmalarına nasıl yardımcı olabileceklerini anlamak açısından önemlidir (Raooft vd., 2012).

Dil öğretiminde başarıyı sadece öğretmen faktörüne bağlamak doğru değildir. Öğrenciler, ilgi alanlarını keşfederek ve keyif aldıkları yöntemlerle öğrenmeyi okul dışında da sürdürebilirler. Bu süreçte, özyeterlik algısının güçlendirilmesi önemlidir. Öğrencilere başarı hissi veren etkinlikler sunmak, görevleri başarabileceklerine dair güven aşılama ve olumlu öğrenme deneyimleri sağlamak, yabancı dil öğreniminde özyeterliklerini artırabilir (Turanlı, 2007).

Yabancı dil öğreniminde düşük özyeterlik ve başarısızlık yaygın sorunlardır. Bu nedenle, öğrencilerin özyeterliklerini artırmak için sürdürülebilir bir yaklaşım geliştirilmelidir. Öğrencilere yapabilecekleri görevler verilerek, bu görevleri başarabileceklerine dair inanç kazandırılmalıdır. Ancak, özyeterlik ve başarı zamanla gelişeceğinden, hızlı sonuç beklentileri hayal kırıklığı yaratabilir. Ayrıca, dil öğrenimi beceri geliştirmeye dayandığı için, sabır ve kararlılık, özyeterlik ve destekleyici faktörler kadar önem taşır (Turanlı, 2007).

Yabancı dil öğretimi, dört ana beceriyi içerir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu beceriler, dil öğrenme programının temel taşlarıdır ve birbirleriyle sıkı bir bağa sahiptirler. Öğrenciler, bu becerileri kazanmak için dil öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır (Chenfeld, 1978). Bireyin bu becerilerdeki özgüveni, özyeterlik inancını belirler. Yabancı dil öğreniminde özyeterlik, uygulamalı deneyimler ve beceri geliştirme süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır (Büyükduman, 2006).

2.1.2. Kaygı

Horwitz vd. (1986) kaygıyı, insanların temel duygularından biri olup, öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Kaygı, genellikle belirli bir nesneyle ilişkilendirilemeyen, belirsiz bir korku ve gerginlik hissi olarak tanımlanır. Kaygı düzeyi bireyden bireye değişmekle birlikte, yüksek kaygı düzeyi akademik başarıyı ve yaşam kalitesini olumsuz etkiler. Kaygılı öğrenciler, genellikle dikkatlerini toplamakta zorlanır, unutkanlık yaşar ve endişe duyar. Ayrıca derslere katılmaktan ya da görevlerini zamanında tamamlamaktan kaçınma eğilimindedir.

Kaygı çeşitli biçimlerde ortaya çıkar ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar farklı kaygı türlerini ele alsa da hepsi dil edinimi bağlamına özgü değildir. Bu kaygı türleri genellikle farklı ölçütler kullanılarak tanımlanır ve örtüşen kategorilere ayrılır. Dil öğreniminde kaygı üzerine yapılan araştırmalar genellikle dört ana bakış açısını benimser: kolaylaştırıcı kaygı, engelleyici kaygı, sürekli kaygı durumsal kaygı (Denkci, 2008).

Kolaylaştırıcı Kaygı

Kolaylaştırıcı kaygı, öğrenme sürecini destekleyerek performansı artırır. Belirli bir düzeyde kaygı, öğrencileri odaklanmaya ve ders çalışmaya motive edebilir. Hiç kaygı olmadığında ise öğrenciler, öğrenmeye yönelik çaba göstermekten kaçınırlar (Horwitz ve Young, 1991; Denkci, 2008). Bu kaygı türü, bireyin kişilik özellikleriyle yakından bağlantılıdır ve yüksek kaygı düzeyine sahip kişilerin, içsel davranış eğilimleri nedeniyle farklı durumlarda kaygı yaşayabileceğini ifade eder. Bazı durumlarda kaygı azalabilir; ancak, dil kaygısı genellikle aynı düzeyde kalır. Öğrenciler, dil performanslarını sürekli olarak kaygı ile ilişkilendirdikçe, bu kaygı kalıcı ve yerleşik bir hale dönüşür (Gardner ve MacIntyre, 1993).

Engelleyici Kaygı

Engelleyici kaygı öğrenmeyi olumsuz etkiler ve performansı düşürür. Engelleyici kaygı, performans üzerinde olumsuz etkilere neden olur. Aşırı kaygı, öz şüphe ve gerginlik hissini artırarak bireyin odaklanma, bilgiyi hatırlama ve görevleri verimli bir şekilde tamamlama yeteneklerini zayıflatır ve genellikle başarısızlık korkusu ve mükemmeliyetçilikle ilgili aşırı endişelerden kaynaklanır, bu da kişinin performansını olumsuz yönde etkiler (Von Worde, 1998, Denkci, 2008).

Sürekli Kaygı

Endler ve Kocovski'ye (2001) göre sürekli kaygı, bireyin genetik ve çevresel faktörlere bağlı olarak kaygıya karşı sürekli bir duyarlılık gösterdiği, kişiliğin kalıcı bir özelliğidir. Bu kaygı türü, bireyin stresli durumlara tepki verme yatkınlığını belirler ve farklı bağlamlarda tekrar eden bir özellik sergiler. Sürekli kaygıya sahip bireyler, genellikle düşük stres seviyelerinde bile yüksek düzeyde kaygı yaşama eğilimindedir. Bu durum, bireyin olayları nasıl algıladığı ve stresli durumlarla nasıl başa çıktığı üzerinde belirgin bir etkide bulunur. Geçici ve durumsal bir olgu olan durumsal

kaygının aksine, sürekli kaygı zaman içinde tutarlılık gösterir ve bireylerin potansiyel stres unsurlarını nasıl algıladığı ve bu durumlara nasıl tepki verdiği üzerinde etkili olur. Yüksek düzeyde sürekli kaygıya sahip bireyler, duygusal tepkilerde artış gösterir ve kaygılarını farklı bağlamlara genelleyerek bilişsel ve davranışsal performansı olumsuz etkileyebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Dil öğrenimi bağlamında, sürekli kaygı devamlı bir endişe ve azalmış özgüvenle ilişkilendirilmiş olup, öğrenenlerin dil görevlerine katılımını olumsuz yönde etkileyebilir (Horwitz vd., 1986). Sürekli kaygının anlaşılması, bu kaygının öğrenme ve kişisel gelişim üzerindeki etkilerini azaltacak müdahalelerin tasarlanmasında eğitimciler ve psikologlar için büyük önem taşır.

Durumsal Kaygı

Durumsal kaygı, bireyin belirli bir durum veya olay karşısında geçici olarak yaşadığı kaygı duygusudur. Bu tür kaygı, genellikle tehdit veya stres unsurlarıyla karşılaşıldığında sinir sisteminin uyarılması sonucu ortaya çıkan gerginlik, sinirlilik veya endişe gibi geçici duygusal tepkilerle kendini gösterir (Bektaş, Akman ve Yeşilaltay, 2021). Durumsal kaygı, bireyin mevcut yaşantısında karşılaştığı dış tehditlere yönelik verdiği, tehdit düzeyiyle uyumlu ve çevredeki kişiler tarafından normal kabul edilen tepkiler şeklinde tanımlanabilir (Şahin, 2019).

Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil kaygısı, bireylerin bir yabancı dil öğrenirken veya kullanırken yaşadığı endişe ve kaygıdır. Horwitz vd. (1986), yabancı dil kaygısını dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan öz algılar, inançlar, duygular ve davranışların bir bileşimi olarak tanımlar. Bu kaygı, iletişim, sınav ve olumsuz değerlendirme korkusu şeklinde kendini gösterebilir.

Horwitz vd. (1986), yabancı dil kaygısını üç bileşenle açıklar: iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu. İletişim kaygısı, bir grup içinde konuşma veya mesajları anlama zorluğuyla ortaya çıkan iletişimle ilgili korkudur. Sınav kaygısı, başarısızlık korkusuna dayalı performans kaygısını tanımlarken, olumsuz değerlendirme korkusu, başkalarının olumsuz yargılarından endişe duymayı ve bu tür durumlardan kaçınmayı içerir.

Araştırmalar, yabancı dil kaygısının öğrencilerin dil öğrenimine katılımını ve motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Dewaele vd., 2022; Fer ve

Akpur, 2021; Teimouri vd., 2018; Yaylı, 2012). Yabancı dil kaygısını anlamak ve yönetmek, dil öğreniminde destekleyici ortamlar oluşturmak için kritik öneme sahiptir.

2.1.3 Azim

Beş Büyük Kişilik Özelliğiyle ilişkilendirilerek incelenen azim kavramı, bu çerçevede uzun vadeli hedeflere bağlılık ve tutku olarak tanımlanmaktadır. Beş büyük kişilik özelliği ise açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre azim, özellikle sorumluluk ile güçlü bir bağ kurarak, titizlik ve hedef odaklılık gibi özellikler ile ilişkilendirilmektedir (Duckworth vd., 2007).

Duckworth vd. (2007)'e göre azim, uzun vadeli hedeflere kararlılıkla bağlı kalma ve zorluklara rağmen tutarlı bir şekilde çaba gösterme becerisidir. Kişilik teorisi kapsamında ele alınan azim, bireylerin hedeflerini bir maraton gibi görmelerini ve dayanıklılıkları sayesinde engellere rağmen yollarına devam etmelerini sağlar. Hedefe ulaşma sırasında yaşanan olumsuzluklar veya geri bildirim eksikliği, azimli bireyleri hedeflerinden saptırmaz. Kelly, Matthews ve Bartone (2014) azmi, bireyin belirli bir ilgi veya hedefe yönelik sürekli ve tutkulu bir bağlılık sergilemesi olarak tanımlamıştır.

Zimmerman'a (2008) göre ise azim, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, öz güvenlerini ve kendilerine duydukları güveni geliştirmekte, böylece genel kişisel gelişimlerine olumlu bir katkı sağlamaktadır. Ampirik araştırmaların bulguları, azmin, bilişsel yeteneklerden daha güçlü bir şekilde başarıyı öngördüğünü ortaya koymaktadır (Crede, Tynan ve Harms, 2017; Sağkal vd., 2020).

2.1.3.1. Akademik Azim

Akademik azim, bireylerin eğitim hayatlarında hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için zorlukları kararlılıkla ve odaklanmış bir şekilde aşmalarını ifade eder. Bu kavram, bireylerin her koşulda başarıya ulaşmalarını ve karşılaştıkları engelleri sabır ve dayanıklılıkla aşmalarını sağlayan bir güç olarak tanımlanır (Sağkal vd., 2020). Duckworth vd. (2007) akademik azmi, bir bireyin akademik hedeflerine

sabırla, özveriyle, ilgi ve heyecanla devam etme kararlılığı olarak ifade eder. Bu kararlılık, kişinin karşılaştığı dikkat dağıtıcı unsurlara, zorluklara veya görevin zorluğuna ilişkin olumsuz geri bildirimlere rağmen, elinden gelenin en iyisini yaparak görevlerini tamamlama isteğini destekler.

Kısaca, uzun vadeli akademik hedeflere yönelik sürekli azim ve tutku olarak tanımlanan akademik azim, öğrenci başarısında önemli rol oynayan çeşitli temel boyutları içerir. Duckworth vd. (2007), bu kavramı iki ana unsurla açıklamıştır: ilgi sürekliliği ve çaba azmi. İlgi sürekliliği, zaman içinde değişmeyen ve sağlam bir şekilde sürdürülen akademik hedeflere işaret ederken, çaba azmi ise bu hedeflere ulaşmak için zorluklara rağmen gereken sürekli çabayı göstermeyi ifade eder. Buna ek olarak, Crede vd. (2017), akademik azmin öz kontrol ve sorumluluk bilinci gibi unsurlarının önemine dikkat çekerek, düzenli çalışma alışkanlıkları ve disiplinli davranışların akademik başarı üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Wolters ve Hussain (2015) ise etkili öğrenme stratejileri ve içsel motivasyonun kritik rolüne işaret ederek, ders çalışmalarına derin bir ilgi duyan ve uygun teknikler kullanan öğrencilerin daha yüksek akademik azim gösterebileceğini belirterek, akademik azmin akademik başarıya katkısını ortaya koymaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırma ile ilgili olan alan yazın çalışmalarına baktığımızda, araştırmanın konusu ile ilgili çalışmalar güncelden önceki yıllara doğru ilerlenmiştir. Ayrıca bu bölümde çalışmanın konusu olan üç değişken özyeterlik algısı, yabancı dilde kaygı ve akademik azim konuları ele alınmış olup, inceleme yurt dışındaki çalışmalardan yurt içindeki çalışmalara doğru ilerlemektedir.

2.2.1. Yabancı Dilde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wang, Teng ve Liu (2023), Covid-19 sürecinde Çinli üniversite öğrencilerinin psikolojik durumlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, 585 öğrenciye

çevrimiçi ortamda dört farklı ölçek uygulamışlardır. Bu ölçeklerle, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki duygusal uyumları, algıladıkları sosyal destek düzeyleri, özyeterlik inançları ve kaygı seviyeleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, uyum düzeyi yüksek olan öğrencilerin (n = 276, %47,1) daha olumlu özyeterlik inançlarına sahip oldukları ve daha düşük kaygı düzeyleri sergiledikleri belirlenmiştir. Diğer yandan, düşük uyum gösteren öğrencilerin (n = 82, %14) özyeterlik inançlarının daha zayıf olduğu ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, salgın sonrasında öğrencilerin psikolojik gelişimlerini desteklemek için psikolojik müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler ışığında Covid-19 salgını sonrasında öğrencilerin psikolojik gelişimlerini pekiştirmek için psikolojik müdahalelerin gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Mendoza, Lehtonen, Lindblom-Ylänne ve Hyttinen (2022) araştırmalarında öğrencilerin özyeterlik ve öz bilinçlerinin akademik yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini anlamayı amaçlamışlardır. Nitel olarak yürütülen araştırmanın örneklemini (n=74) Finli üniversite birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Açık uçlu soruları içeren öğrenme günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin özyeterliklerinin dil öğrenme ve akademik yazma performanslarına etkisinin önemli olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme günlüklerini kullanmasının, dil öğrenme ve akademik yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışma ile, ikinci dilde olumsuz öz bilinç kavramlarının akademik yazma için düşük özyeterlikle birlikte daha fazla ortaya çıkabileceğini ve ikinci dildeki olumlu öz bilinç kavramlarının ise özyeterlik inançlarını güçlendirirken akademik yazmaya yardımcı olabileceği kanıtlanmıştır.

Lian, Chai, Zheng ve Liang (2021), COVID-19 pandemisi döneminde Çinli üniversite öğrencilerinin özgün dil öğrenme süreçleri ile İngilizce özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırma kapsamında, 768 üniversite öğrencisinden özgün dil öğrenme ölçeği ve İngilizce özyeterlik ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analizi, yapısal eşitlik modellemesi (SEM) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, özgün dil öğrenme becerileri ile İngilizce özyeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak, COVID-19 sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin azalması ve sınıf içi interaktif öğrenme imkanlarının sınırlanması nedeniyle özgün dil öğrenme deneyimlerinin azaldığı belirtilmiştir. Bunun yanında, İngilizce özyeterlik algısının özgün dil öğrenme

deneyimlerine göre daha önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyetin ve İngilizce derslerine katılım sıklığının bu ilişkiye etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek İngilizce özyeterlik algısına sahip olduğu ve İngilizce derslerine daha sık katılan öğrencilerin daha olumlu özgün dil öğrenme deneyimleri yaşadığı görülmüştür.

Chauvin, Fenouillet ve Brewer'in (2020) çalışmasında, sağlık sektöründe görev yapan Fransızca konuşan çalışanların İngilizceye yönelik özyeterlik algılarının yapısı incelenmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle iş hayatında İngilizcenin artan önemi doğrultusunda, araştırmacılar bu çalışmada yabancı dil öğrenenlerin İngilizce hedeflerine ulaşmalarını destekleyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların %55'ini erkekler, %45'ini kadınlar oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları, İngilizce öğrenimine yönelik öz güven inançlarının bilgi, motivasyon, sosyal etkileşim ve strateji kullanımı olmak üzere dört boyut altında toplandığını ortaya koymuştur. Ayrıca, dil öğrenmeye yönelik özyeterlik inançlarının hem bireysel özelliklerle hem de dil öğrenme başarısıyla pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma bulguları, İngilizce öğrenme sürecinde özyeterlik inançlarının performans, motivasyon ve iş tatmini üzerinde doğrudan etkili olduğunu, aynı zamanda bu inançların kişisel ve işle ilgili faktörlerle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Makale, özyeterlik inancının işyerinde önemli bir faktör olduğunu ve İngilizce öğrenenlerin özyeterliklerini artırmak için destekleyici ortamların sağlanmasının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Thompson, Aizawa, Curle ve Rose'un (2019) Japonya'daki bir üniversitede iki ana dilli işletme öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada, İngilizce Aracılığıyla Öğretim (EMI) sürecinde özyeterlik ile başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ikinci dil becerisi, hazırlık dersi başarısı ve özyeterlik düzeyinin İngilizce Aracılığıyla Öğretimdeki başarıyı etkileyen faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre, yüksek özyeterlik düzeyine sahip öğrencilerin ders etkinliklerini İngilizce öğrenme fırsatı olarak değerlendirdikleri ve bu doğrultuda daha fazla çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce Hazırlık Programı gibi dil öğrenimini destekleyen derslerin ve programların, EMI sürecindeki öğrencilerin hem özyeterlik algılarında hem de akademik başarılarında önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kitikanan ve Sasimonton (2017) ise, öğrencilerin İngilizce özyeterlik algısı ile İngilizce öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada, yüksek

özyeterlik algısının İngilizce öğrenme başarısıyla pozitif yönde bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, dil öğrenme sürecinde başarıyı etkileyen yalnızca özyeterlik algısı olmadığı, diğer çeşitli faktörlerin de bu süreçte önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Kim, Wang, Ahn ve Bong (2015) çalışmasının amacı; İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencileri özyeterlilik inançlarına göre alt gruplara ayırmak ve bu inançlar ile İngilizce öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler 167 Koreli lisans öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular üç özyeterlilik grubu ortaya koymuştur: "düşük", "orta" ve "yüksek." Daha uzun süreli İngilizce öğrenme deneyimi olan öğrenciler ağırlıklı olarak orta ve yüksek özyeterlilik gruplarında yer alırken, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek özyeterlilik inancına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA analizleri sonuçları, düşük özyeterlilik seviyesine sahip öğrenciler ile orta ve yüksek özyeterliliğe sahip gruplardaki öğrenciler arasında öz düzenlemeli öğrenme ve dil yorumlama stratejilerinin kullanımında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Mohammadyari (2012) tarafından yapılan çalışma, özyeterliliğin öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki çabaları, kararlılıkları, seçtikleri öğrenme yöntemleri ve elde ettikleri başarılar üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmada kadın öğrencilerde özyeterlik ile akademik başarı arasında güçlü bir pozitif ilişki, erkek öğrencilerde ise bu ilişkinin daha zayıf ama anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, özyeterlik algısının erkek öğrencilerde akademik başarıyı öngörmede daha belirgin bir etkisi olduğu vurgulanırken, kadın öğrencilerde sınav kaygısının başarıyı daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, özyeterlik algısının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bireysel başarıya katkıda bulunduğunu desteklemektedir.

2.2.2. Yabancı Dilde Özyeterlik Algısı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde özyeterlik üzerine yapılan çalışmalar olmasına rağmen, son yıllarda İngilizceye yönelik özyeterlik algısı üzerine yapılan araştırmaların sayısının daha da

arttığı görülmektedir. Aşağıda yabancı dil özyeterliği üzerine olan çalışmalar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Eminoğlu, Aydın ve Doğan (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, dış hekimliği bölümündeki öğrencileri İngilizce özyeterlilik inançları ile İngilizce yeterlilikleri arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Araştırmaya 223 katılımcı katılmış olup katılımcıların %30,4'ü üçüncü sınıfta (n=68), %44,7'si dördüncü sınıfta (n=102) ve %23,7'si beşinci sınıfta (n=53) yer almıştır. Veriler Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlilik İnanç Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin özyeterlilik algıları ile İngilizce bilgi düzeyleri arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özyeterlilik algısının en yüksek olduğu beceriler okuma ($\bar{x} = 2.75$) ve dinleme ($\bar{x} = 2.75$) olarak belirlenirken, konuşma ($\bar{x} = 2.50$) ve yazma ($\bar{x} = 2.37$) becerilerinde daha düşük olduğu görülmüştür. İngilizce özyeterlilik inancı yükseldikçe, öğrencilerin İngilizce düzeyini ölçmek için geliştirilen başarı testindeki sorulara verilen doğru cevap sayısının da arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin İngilizce bilgi düzeyi, doğru cevap ortalamasıyla ölçülmüş ve bu değer 8.79 olarak hesaplanmıştır. En düşük doğru cevap sayısı "0", en yüksek ise "23" olmuştur. Ayrıca, İngilizce özyeterlilik ile bilgi düzeyi arasında pozitif bir korelasyon tespit edilmiştir ($p < 0.01$). Bu da özyeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla doğru cevap verdiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin özyeterlilik algıları kadınlara göre daha yüksek bulunurken, kadın öğrenciler daha fazla doğru cevap vermiştir ($p < 0.01$). Hazırlık sınıfına katılım ve ebeveynlerin İngilizce bilme düzeyinin, özyeterlilik ve bilgi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Ancak, mezun olunan lise türünün okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

Zorlu ve Ünver (2022) öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve özyeterlilik inançlarının İngilizce dil öğrenme başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile İngilizce ile ilgili Özyeterlilik Ölçeğinin kullandığı araştırmanın örneklemini (n=542) 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda, İngilizce özyeterlilik algı etkisinin öğrencilerin İngilizce dil öğrenme başarısı üzerinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Özer ve Akçayoğlu (2021) yabancı dil özyeterliği, öz düzenleme, dil kaygısı, İngilizce dersine katılım ve akademik başarının İngilizce eğitimindeki ilişkisini

araştırmıştır. Çalışmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına kayıtlı 344 öğrenci katılmıştır. Bulgular, İngilizce derslerine aktif katılımın akademik performansı önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar daha yüksek yabancı dil özyeterliğinin öğrencilerin başarısında kritik ve olumlu bir rol oynadığını, dil kaygısının ise akademik sonuçları olumsuz etkilediğini göstermiştir. Sonuç olarak, öğrencinin yabancı dil kaygısı arttıkça yabancı dil başarısının da düştüğü gözlemlenmiştir.

Çetintaş ve Berkant (2021), lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algıları ve yabancı dil öğrenme kaygılarının, çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemişlerdir. Bulgular, sınıf düzeyinin özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, aile gelir düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin özyeterlik algılarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur. İngilizce dersine çalışma sıklığı ve kurslara katılma durumunun özyeterlik algısını artırdığı tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısına baktığımızda, kadın öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek kaygı yaşadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğrenme kaygısının sınıf düzeyine bağlı olarak değiştiği; 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin kaygılarının, 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, aile gelir düzeyinin yabancı dil kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Kurslara katılmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısının, katılanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, yabancı dil öğrenme sürecinde özyeterlik algısının yüksek olmasının kaygıyı azalttığını işaret etmektedir.

İlbeği ve Çeliköz (2020) çalışmalarında öğrencilerin İngilizce özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, okul türü, akademik başarı, dil yeterliği ve ikamet yeri gibi faktörlere göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırma örneklemini hem özel hem de devlet üniversitelerinin hazırlık programlarında öğrenim gören 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Betimsel bir tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada üniversite hazırlık öğrencilerinin ortalama özyeterlik inancının $\bar{x} = 3,24$ olduğu bulunmuştur. Daha detaylı analizler öğrencilerin en yüksek özyeterlik inancını okumada, en düşük özyeterlik inancını ise yazma becerisinde gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca okul türü, akademik başarı, dil yeterliği ve

ikamet yeri gibi değişkenlerin öğrencilerin özyeterlik inançlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Canaran, Bayram, Doğan ve Baturay (2020) çalışmalarında ikinci dil dinlemede kaygı kaynaklarının belirlenmesi, dinleyicilerin özyeterliliklerinin incelenmesi ve dinleme yeterliliği ile nedensel ilişkinin araştırılmasını amaçlamıştır. Örneklem bir vakıf üniversitesindeki hazırlık öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama işlemi Polat ve Erişti (2018) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği" ve Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin" kısaltılmış versiyonu kullanılarak yapılmış olup, madde sayısı 64'ten 34'e düşürülmüştür. Çalışma 347 katılımcı ile yürütülmüştür. Bulgular dinleme yeterliliği, kaygı ve özyeterlilik kaynakları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar öğrencilerin ikinci dil dinleme becerileri ile özyeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu, özyeterliliğin ise dinleme yeterliliği ile güçlü bir pozitif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

Demir (2018), üniversite hazırlık öğrencilerinin üzerinde yabancı dil özyeterliliği, dil kaygısı ve akademik performans arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya 102 kadın ve 61 erkek olmak üzere toplam 163 katılımcı katılmıştır. Araştırmada Açıknel (2011) tarafından geliştirilen İngilizce Özyeterlik İnanc Ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve orijinal olarak Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın vd. (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilen Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama iki aşamada gerçekleşmiştir: İlk aşamada ölçeklerin uygulanması, ikinci aşamada ise performans puanlarını elde etmek için bir akademik başarı testi yer almıştır. Veriler SPSS v22 kullanılarak analiz edilmiş ve Spearman Sıralama Korelasyonu ve Mann-Whitney U Testleri ile detaylı değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar özyeterlik ile akademik başarı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu gösterirken, dil kaygısının başarı puanları üzerinde negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, bu çalışma ile kadın katılımcıların özyeterlik inançlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüş ve kadın katılımcıların akademik başarılarının erkek katılımcılardan daha yüksek değerlere sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

Utku (2016), farklı türde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile İngilizce dersi özyeterlik algılarını incelemiştir. Bu bağlamda, California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve İngilizce Özyeterlik Algı

Ölçeği kullanılarak yapılan analizlerde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve özyeterlik algılarının okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin, Anadolu Lisesi öğrencilerinin İngilizce dersi özyeterlik algı puanlarının ortalaması 3.75, Meslek Lisesi öğrencilerinin ortalaması ise 3.20 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, eleştirel düşünme becerileri açısından Anadolu Lisesi öğrencilerinin ortalama puanı 4.10 iken, Meslek Lisesi öğrencilerinin puanı 3.60 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet açısından yapılan analizlerde ise, kadın öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik algılarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünme becerilerinin ve İngilizce dersi özyeterlik algısının, öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır.

Açıkel (2011), özel bir üniversitede hazırlık okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inançlarının çeşitli demografik faktörlere dayalı olarak İngilizce derslerindeki başarıyı yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Çalışmaya 489 öğrenci katılmış olup, öğrencilerin %61,3'ü (n=300) erkek ve %38,7'si (n=189) kadındır. Katılımcıların %52,6'sı (n=257) başlangıç seviyesinde, %19,6'sı (n=96) orta altı seviyede, %9,2'si (n=45) orta seviyede ve %18,6'sı (n=91) orta üstü seviyede İngilizce bilmektedir. Veri toplama aracı olarak Açıkel tarafından Türkçe'ye uyarlanan 32 maddelik İngilizce Özyeterlik Ölçeği ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilen 50 maddelik Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Süreç iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, İngilizce Yeterlilik Sınavı ile öğrencilerin dil başarı seviyelerini değerlendirilmiş, ardından ölçeklerin uygulamasına geçilmiştir. Bulgular, alıcı ve üretici beceriler ile özyeterlilik arasında en güçlü ilişkiyi göstermektedir ($r = .76, p < .01$). En zayıf ilişki ise, bellek stratejileri ve yeterlilik puanları ($r = .01, p = .01$) ile meta bilişsel düzenleme ve yeterlilik puanları ($r = .01, p = .01$) arasında gözlemlenmektedir. Çalışma, İngilizce öğrenim gördükleri yıl düzeyi, yurt dışında geçirilen zaman ve lise türü gibi faktörlerin yeterlilik puanlarını önemli ölçüde etkilediği ve daha fazla deneyimin daha iyi sınav performansına yol açtığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Çimen (2011), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarını, İngilizce dersine ilişkin kaygı düzeylerini ve özyeterlik algılarını cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen program, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre bu faktörler arasında istatistiksel farklılıkları araştırmıştır. Veriler, 420 öğrenciden anket

yöntemiyle toplanmış ve analizlerde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Sonuçlar, anne ve baba eğitim düzeyi ile aylık gelir düzeyinin tutum, kaygı ve özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını, ancak cinsiyet ve okul türü gibi değişkenlerin bu faktörlerde farklılık yarattığını göstermektedir. Çimen (2011) bu çalışması ile, bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenimi sürecindeki etkisini anlamaya ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları azaltmaya yönelik veriler elde etmiştir.

Hancı Yanar (2008) “Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan ve Almayan Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasında lise öğrencilerinde İngilizce dersine yönelik özyeterlik algısını ve tutumlarını ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla özyeterlik ve İngilizceye yönelik tutum olmak üzere iki ölçek geliştirilmiştir. Öncelikle oluşturulan madde havuzu uzmanlar tarafından incelenerek deneme formları hazırlanmıştır. Bu formlar 300 öğrenciye uygulandıktan sonra analizlere dayanarak bazı maddeler çıkarılmıştır. Son hali verilen ölçekler, 0.97 güvenilirliğe sahip 34 maddelik dört boyutlu (okuma, yazma, dinleme, konuşma) “İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve 0.95 güvenilirliğe sahip 30 maddelik üç boyutlu (İngilizceden keyif alma, ders dışı etkinliklere yönelik tutum, sınıf içi etkinlikler) “İngilizce Tutum Ölçeği”nden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini İzmir’de hazırlık eğitimi almamış 775 11. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçlar hazırlık eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek özyeterlik algıları sergilediğini göstermiştir. Ancak iki grup arasında tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca özyeterlik algıları ile tutum puanları arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Liselerde hazırlık programlarının kaldırılmasına ilişkin tartışmaların yaşandığı bir dönemde yürütülen bu çalışma, özyeterliliğin İngilizce dil öğrenimindeki kritik rolünü vurgulamış ve yeni geliştirilen ölçeklerle literatüre önemli katkı sağlamıştır.

2.2.3. Yabancı Dilde Kaygı Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Dewaele vd. (2022) yabancı dilde kaygı, keyif ve sıkılganlık gibi üç duygusal faktörün birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve dil öğrenme sürecine nasıl etkiye bulunduğunu istatistiksel olarak analiz ettikleri çalışmalarının örneklemini (n=332)

çok uluslu ve çok dilli öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu İngiliz (n=95), Çinli (n=47) ve İtalyan(n=27) öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada en çok analiz edilen hedef yabancı dil İngilizce (n = 116), Fransızca (n = 85) ve İspanyolca (n = 44)'dır. Ayrıca üç duygusal faktörün (keyif, kaygı ve sıkılgnlık) öğrencilerin yabancı dile karşı tutum ve algılanan öğretmen davranışları tarafından nasıl şekillendirildiğinin de araştırıldığı çalışmada, elde edilen veriler yapısal istatistiksel modeliyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu, öğretmen davranışlarının yabancı dilden keyif alma üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu gözlenirken, yabancı dilde kaygı ve yabancı dilde sıkılgnlık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, yabancı dilde kaygının akademik başarı üzerinde olumsuz etki gösterdiği saptanmıştır.

Zhou, Wang ve Wang (2022) araştırmalarında ikinci yabancı dilde yazma kaygısının, yazma öz düzenleme stratejileri üzerinde zayıf bir etkisi olduğunu bulurken, bu stratejilerin yazma katılımını anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öz düzenleme stratejilerinin, yazma özyeterliği ile yazma katılımı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, ikinci yabancı dilde yazma kaygısı ile yazma katılımı arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak, çalışmada yazma özyeterliğinin, öğrencilerin yazma etkinliklerine daha fazla dahil olmalarını sağladığı ve bu durumun yazma başarılarını artırabileceği vurgulanmıştır.

Keshevarz ve Güneyli (2021) ebeveynlerin eğitim seviyeleri, okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, Kuzey Kıbrıs'taki iki farklı lise (devlet ve özel) arasında gerçekleştirilmiş olup ve 96 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuyla yapılmıştır. Veriler, Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeğinin Türkçeye çevrilmiş versiyonu ile elde edilmiş ve T-testi ile ANOVA analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğrenciler (M = 98.14, SD = 32.66), erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyi göstermiş olup, devlet lisesi öğrencilerinin kaygı düzeyi özel lise öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ebeveynleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin kaygı puanı ortalaması 115.79 ile en yüksek seviyededir. Lise mezunu ebeveynlerin çocuklarında bu ortalama 94.54'e, üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarında ise 49.56'ya düşmektedir.

Dewaele ve Pioretti Ergün (2020) İtalyanca ve İngilizce gibi yabancı dilleri öğrenen öğrenciler arasında keyif, kaygı, tutum ve ders notları arasındaki ilişkilerin nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Araştırmada Dewaele vd. (2020a) tarafından geliştirilen 9 maddeden oluşan Yabancı Dilde Keyif ölçeği ve Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Dewaele ve MacIntyre (2014) tarafından kısaltılan Türkiye’deki İtalyanca ağırlıklı bir liseden 110 öğrencinin katıldığı araştırma sonucuna göre, yabancı dil keyfi ile tüm yabancı diller arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ancak yabancı dil kaygı düzeyleri ile tutum ve motivasyon arasında her iki dilde de bir ilişki bulunmamıştır. İç-dil içi korelasyon analizleri, yabancı dilde keyif ve tutumlar/motivasyonun her iki dilde de pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yabancı dilde kaygı ise her iki dilde de keyif ve tutumlar/motivasyon ile negatif yönde ilişkilidir. Çoklu regresyon analizleri, yüksek yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin her iki dilde de daha düşük ders notları aldığını göstermiştir. Tutumlar/motivasyon, İtalyanca ders notlarında İngilizceye göre çok daha güçlü bir pozitif yordayıcıyken, yabancı dilde kaygı daha güçlü ve negatif bir yordayıcı olmuştur.

İkinci dil kaygısı ile ikinci dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir meta-analiz çalışmasında ise Teimouri, Goetze ve Plonsky (2018) konuyla ilgili yayınlanmış birçok araştırmayı gözden geçirmiş ve ikinci dil kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmek için uygun olan 97 çalışmayı seçmişlerdir. Araştırma sonucunda, yabancı dilde kaygıyı ölçmek için en yaygın olarak kullanılan (%65), Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen, Yabancı Dilde Kaygı ölçeğinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ikinci dil kaygısı ile ikinci dil başarısı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yani, yüksek düzeyde ikinci dil kaygısı yaşayan bireylerin genellikle daha düşük akademik başarıya sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ikinci dil kaygısının öğrenme motivasyonunu ve dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde cinsiyetin öğrencilerin kaygı düzeylerini nasıl etkileyebileceğini araştıran Park ve French (2013) çalışmalarının örneklemini (n=948) Güney Koreli üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu amaçla, katılımcılara Horwitz vd. (1986) Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin demografik bilgileri, öğrenim deneyimleri ve dil becerileri gibi diğer değişkenler de toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, cinsiyetin yabancı dil sınıfı kaygısı üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, kadın öğrencilerin genellikle daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, bu farklılığın

kadınların toplumsal beklentilere daha fazla uyma ve dışsal baskıya daha duyarlı olma eğilimlerinden kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Çalışma aynı zamanda daha yüksek düzeydeki dil becerilerine sahip olan öğrencilerin genellikle daha düşük kaygı düzeylerine sahip olması gibi bireysel farklılıkların da kaygı düzeylerini etkilediğini kanıtlamıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecindeki kaygı ve endişenin öğrencilerin dil öğrenme performansı üzerindeki etkisini inceleyen Horwitz vd. (1986), yabancı dil sınıfında yaşanan kaygının öğrencilerin dil becerilerini etkileyebileceği, özgüvenlerini azaltabileceği ve öğrenme motivasyonunu düşürebileceği belirtilmektedir. Anksiyetenin sebepleri arasında dil öğrenme becerilerindeki yetersizlik hissi, yanlış telaffuz endişesi, özgüven eksikliği, sınıfta sözlü iletişim beklentileri, değerlendirme kaygısı gibi faktörler yer almaktadır. Araştırmada ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin de sınıf ortamını rahatlatıcı, destekleyici ve motivasyon sağlayıcı bir şekilde düzenlemesi kaygıyı yönetme ve azaltma konusunda önemli bir rol oynadığına dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçları, yabancı dil sınıfında kaygı düzeyinin bireysel farklılıklar gösterebileceğini ve bazı öğrencilerin daha yüksek düzeyde anksiyete yaşayabileceğini ortaya koymaktadır.

2.2.4. Yabancı Dilde Kaygı Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şimşek ve Ceylan (2024) İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin çevrim içi ve yüz yüze derslerde yaşadıkları yabancı dil kaygı düzeylerini karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmalarında açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanmışlardır. Bu çalışmada nicel veriler iki anket aracılığıyla toplanmış ve çalışmaya altı farklı devlet üniversitesinden 234 öğrenci katılım sağlamıştır. Bulgular, her iki eğitim ortamında da katılımcıların orta düzeyde yabancı dil kaygısı yaşadığını ve bu kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Nicel sonuçları desteklemek amacıyla, 10 gönüllü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen nitel veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve çevrim içi derslerdeki kaygı düzeyi yüz yüze derslere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğrenciler, yüz yüze derslerde etkileşim imkânının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın nitel sorunlarına göre ise, çevrim içi

derslerde bağlantı kopuklukları ve konuşma kesintileri gibi teknik sorunların dil öğrenenlerde stres yarattığı tespit edilmiştir.

Akmençe ve Tuncer (2023), Doğan'ın (2008) yabancı dil kaygısı üzerine geliştirdiği anketi ölçek haline dönüştürerek öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla 302 lise öğrencisi üzerinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Uygulanan ölçek 5'li likert tipinde ve 27 maddeden oluşmaktadır. Öncelikle 153 öğrenci üzerinde bir ön-test gerçekleştirilmiş olup, açımlayıcı faktör analiz yöntemi kullanılarak elde edilen veriler ışığında ölçek üç boyuta indirgenip, madde sayısı 16'ya düşürülmüştür. Araştırmacılar, ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .914, serbestlik değerinin 96 olduğunu ve faktör yüklerinin .539 ve .852 arasında dağılım gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışma ile, geliştirilen yabancı dil kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik açılarından yeterli ve uygulanabilir olduğu kanıtlanmıştır.

Keyvanoğlu ve Atmaca (2023) araştırmalarında İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı ile yazma performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde A1, A2 ve B1 seviyelerinde öğrenim gören toplam 120 öğrenci katılmış olup, öğrencilerin %43,3'ünün yüksek, %34,2'sinin orta, %22,5'inin ise düşük düzeyde yazma kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. A1 seviyesindeki öğrenciler, 68,5 ortalama ile en yüksek yazma kaygısına sahip grup olmuştur. Çoklu regresyon analizine göre, yazma kaygısı cinsiyet ve dil seviyesi değişkenleriyle anlamlı bir ilişki göstermiştir. Ayrıca, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, kadın öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek yazma kaygısına sahip olması, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır

Fer ve Akpur'un (2021) çalışması, öğrenilmiş çaresizlik ve yabancı dil kaygısının dil öğrenme süreçlerine etkilerini incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin geçmişteki başarısız deneyimlerinden kaynaklanan bir öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak tanımlanırken, yabancı dil kaygısı ise dil öğrenme sırasında hissedilen stres ve endişeyi ifade etmektedir. Araştırmanın bulguları, her iki faktörün de dil öğrenme sürecinde motivasyon kaybına ve akademik performans düşüşüne neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, bireylerin özyeterlik algılarını zayıflatarak dil öğrenimine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Çalışma, öğrenilmiş çaresizlik ve yabancı dil kaygısının etkilerini en aza indirmek için, öğrenme

ortamlarının destekleyici şekilde düzenlenmesi ve öğrencilere başarı odaklı stratejiler sunulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tuncer ve Akmençe (2018) yabancı dil ders kaygısının farklı seviyelerde lise ve üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında araştırmanın örneklemini Elazığ'daki liselerden ve Fırat Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, genel kaygı düzeylerinin hem lise hem de üniversite öğrencilerinde düşük olduğu saptanmıştır. Bulgular, lise öğrencileri arasında sınıf düzeyine göre kaygının farklılık göstermediğini, üniversite düzeyinde ise yabancılarla konuşma kaygısının anne eğitim seviyesi ile anlamlı bir ilişki sergilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada yüksek kaygının hata yapma korkusu ve başkaları tarafından eleştirilme endişesi gibi nedenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Karabıyık ve Özkan (2017) özel bir üniversitenin hazırlık programı öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini ve bu kaygının yaş, cinsiyet ve hazırlık sınıfı deneyimi gibi değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 124 öğrenci katılmış ve veriler, Türkçeye uyarlanmış Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel olarak orta seviyede yabancı dil kaygısı yaşadığını göstermektedir ($\bar{x} = 80.50$, $SD = 14.05$). Katılımcıların %62'si orta düzeyde kaygı belirtirken, %18'i düşük, %20'si ise yüksek düzeyde kaygı sergilemektedir. Yaş değişkenine bakıldığında, yaşça büyük öğrencilerin kaygı düzeylerinin genç öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmış olup ($p < 0.05$), bu durum hata yapma korkusu ve telaffuz zorlukları gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Cinsiyet açısından ise, kadın öğrencilerin kaygı seviyeleri erkeklere göre anlamlı bulunmamıştır. Daha önce hazırlık eğitimi almış olan öğrenciler ile bu deneyime sahip olmayanlar arasında kaygı düzeyleri açısından da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçları, yaşın yabancı dil kaygısı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu, ancak cinsiyet ve önceki hazırlık deneyiminin kaygıyı önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

Coşkun (2017) bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, ancak üniversite öncesinde hazırlık eğitimi almış öğrencilerin lehine bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. İngilizceye yönelik tutum açısından ise kadın öğrenciler ve 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öte yandan, özyeterlilik algıları

bakımından da kadın öğrencilerin lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkeninin ise tutum ve kaygı düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Aydın vd.'nin (2016) yılında yürüttükleri çalışma ile Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygısı adlı ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. 33 sorudan oluşan ölçek uzmanlar tarafından Türkçe 'ye çevrildikten sonra Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören %74,1'i kadın %25,9'u erkek olan 85 öğrenciye uygulanmıştır. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.75 iken, elde edilen verilere göre ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach Alfa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin her iki versiyonunda yapısal geçerlilik bağlamında eşit olduğu gözlemlenerek, yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ana dillerinde geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmesinin daha güvenilir olacağı vurgulanmıştır.

Çalışmasında bir üniversitenin yaz okulu döneminde (n=103) öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil kaygı düzeyini inceleyen Yaylı (2012), katılımcıların İngilizce dersinde tekrarlayan başarısızlıklarına rağmen, kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Aydın (1999) tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin genel kaygı düzeyinin orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ileri seviyelere kıyasla daha yüksek kaygı yaşadığı ve kadın öğrencilerin kaygı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce yabancı dil öğrenme deneyimi olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yüksek kaygıya sahip öğrenciler, sınıf içi iletişimde daha çekingen davranmakta ve akademik performansları olumsuz etkilenmektedir. Çalışma, öğretmenlerin kaygıyı azaltıcı stratejiler geliştirmesi ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.5. Azim ve Akademik Azim Üzerine Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Azim ve akademik azim kavramları alan yazında oldukça yeni olması sebebiyle, bu bölüme sadece yabancı dil öğreniminde akademik azim değişkeni üzerine yapılan çalışmalar incelenmemiş olup bu iki kavramı içeren diğer çalışmalarda dahil edilmiştir.

Derakhshan ve Fathi (2024) öğrencilerin çevrim içi öğrenme katılımını, yabancı dil öğreniminden keyif alma, çevrim içi öğrenme özyeterliliği ve yabancı dilde azim açısından inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre; çevrim içi öğrenme özyeterliliği, öğrencilerin çevrim içi öğrenme etkinliklerine katılımını doğrudan etkilemekte ve başarıyı arttırmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmayla yabancı dilde azmin çevrim içi öğrenme katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmasa da bu özelliğin çevrim içi öğrenme özyeterliliği aracılığıyla dolaylı olarak katılımı artırdığı tespit edilmiştir.

Nishikawa vd. (2022) yaptıkları çalışmayla lise öğrencilerinin akademik performanslarındaki gelişimsel değişim üzerinde iki farklı azim unsuru olan "amaç odaklılık" ve "uzun vadeli hedeflere bağlılık" etkilerini incelemiştir. Japonya'daki 6 Farklı liseden toplamda 1403 öğrenciden veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bulgular azim seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek başlangıç seviyesine sahip olduğunu ve uzun vadede akademik performanslarında artış gösterdiklerini ve ilgi tutarlılığındaki bireysel farklılıkların akademik performansla ilişkili olmadığını göstermiştir.

Derakhshan, Dewaele ve Noughabi (2022) İngilizce öğretmenlerinin zihinsel iyi oluşu, dayanıklılığı ve yabancı dilde azimlerinin yabancı dil öğretimlerinden keyif almaları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya (n=450) çoğunluğunu (%80,66) İngiliz Dili Eğitimi Bölümü mezunu olan İranlı İngilizce öğretmenleri dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları, dayanıklılık, iyi olma ve yabancı dilde azmin İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminden keyif alma düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Dayanıklılık ve iyi olma düzeyleri yükseldikçe, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminden keyif alma düzeyi de artmaktadır. Ayrıca, yabancı dilde azim de yabancı dil öğretimi keyif alma düzeyi ile pozitif bir şekilde ilişkilendirilmiştir.

Teimouri vd. (2022) ikinci dilde azim ile ikinci dil öğrenen öğrencilerin motivasyonu ve dil başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında aynı zamanda bu amaçla geliştirdikleri İkinci Dile Yönelik Azim Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmayı hedeflemişlerdir. İran'da özel bir üniversitenin İngilizce çeviri bölümünde öğrenim gören (n=191) öğrenciden toplanan veriler ışığında, dil alanına özgü geliştirilen azim ölçeğinin genel azim düzeyini ölçme amaçlı geliştirilen ölçeklerden ikinci dil başarı ölçütleriyle çok daha güçlü bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Azim kavramının dil öğrenimi bağlamında ele alındığı bu çalışmada, ikinci dilde azmin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerine, daha fazla pratik yapmalarına ve daha yüksek düzeyde öğrenme başarısı elde etmelerine de yardımcı olduğu ortaya koyulmuştur.

Postigo vd. (2021) çalışmalarında akademik azim değişkeninin okul performansı üzerindeki etkisini boylamsal bir yaklaşım kullanarak incelemişlerdir. Çalışmanın temel amaçları yaşları 10-14 arasında değişen öğrencileri akademik azim düzeylerine göre sınıflandırmak ve zaman içerisinde akademik azim düzeyi sınıfları arasında geçişlerin olup olmadığını araştırmaktır. Dört yıl arayla (n=4853) öğrencilerin akademik azim düzeylerinin ve İspanyolca ve Matematik dersindeki akademik performanslarının değerlendirildiği araştırma sonucuna göre öğrenciler azimli, çalışkan ve ilgisiz olmak üzere 3 temel düzeyde sınıflandırılmışlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik azim düzeyleri ile okul performansları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur. Daha yüksek dayanıklılık düzeylerine sahip öğrencilerin daha yüksek performans gruplarında kalmaya daha eğilimli olduğu, düşük dayanıklılık düzeylerine sahip öğrencilerin ise daha düşük performans gruplarına eğilimli olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırma, yüksek performanslı/düşük dayanıklılık grubundaki öğrencilerin bir kısmının zaman içinde düşük performanslı/düşük dayanıklılık gruba gerilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, yüksek performans düzeylerinin korunması için sadece akademik yeteneklerin yeterli olmadığını, aynı zamanda dayanıklılık düzeylerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Azim üzerine yapılan çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma ile bireylerin azim düzeyinin yaş ile doğru orantılı olmadığı, azmin dinamik ve değişken bir kavram olduğu ileri sürülmüştür.

Akademik başarıyı arttırmak için azim ve akademik hedef bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Tang, Wang, Parada ve Salmela Aro'nun (2021) yürüttüğü çalışmanın örneklemini Finli 8. ve 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın

verileri Örtük Profil Analizi ve Örtük Geçiş Analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler azim ve akademik hedef bağlamında dört farklı sınıfta gruplandırılmış, akademik başarısı en yüksek grubun yüksek düzeyde kararlı-ısrarcı ve orta düzeyde tutarlı olan öğrenciler olduğu ortaya koyulmuştur. Akademik hedef bağlılığının öğrencilerin azim düzeylerinde artışa neden olduğu, bir başka deyişle, öğrencilerin akademik hedeflerine bağlılığı arttıkça, uzun vadeli çaba sarf etme yeteneklerinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, akademik hedeflere yüksek bağlılık, yüksek kararlılık ve orta düzeyde kararlılık tutarlılığı olan gruplardaki ergenlerin en yüksek akademik başarı düzeylerini verdiğini göstermiştir. Bu çalışma ile aynı zamanda zorlu hedef profillerinin orta derecede olduğunu, ancak azim düzeylerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik değişkenler ve eğitim hedeflerinden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Wei, Liu ve Wang (2020) dil öğrenimi ile azim arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın örneklemini her birinin ana dili Çince olmak üzere en az iki dil bilen 462 Çinli katılımcı (kadın n= 337, erkek n=125) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İkinci Dilde Azim Ölçeği ve İkinci Dilde Keyif Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinliler bağlamında ikinci yabancı dilde azim ölçeğinin altında yatan faktörlerin neler olduğu, dil yeterliliğinin ve diğer demografik değişkenlerin ikinci dildeki azim seviyesini ne ölçüde yordadığı sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen verilere göre, Çinli öğrencilerin İngilizce dil öğreniminde gösterdikleri azim düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırmacılar, özellikle Çin'deki toplumsal yapı ve eğitim sistemlerinin öğrencilerin azimli olmalarını teşvik ettiği ve İngilizce'deki daha yüksek yetkinlik seviyesine sahip olanların, ikinci dilde daha yüksek azminin olduğu; daha fazla dil bilenlerin de daha azimli ikinci dil öğrencileri olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca, araştırma, İngilizce dil öğrenimindeki azim düzeyinin öğrencilerin başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, öğrencilerin azimli olmalarını teşvik etmek, İngilizce dil öğreniminde daha iyi performans göstermelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırma, Çinli İngilizce öğrencilerinin dil öğreniminde yüksek düzeyde azim gösterdiklerini ve bu azmin başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde azimli olmalarının teşvik edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Clarke ve Malecki'nin (2019) Akademik Azim Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini ve başarı ile yaşam tatmini gibi diğer değişkenlerle ilişkisini incelemeyi

amaçladıkları araştırmalarına (n=757) ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %51 'inin kadın olduğu araştırmada, kadın katılımcıların akademik azim düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, azim düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek akademik başarıya ve yaşam doyumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan araştırma ile doğrulamalı faktör analiz sonuçları Akademik Azim Ölçeğinin (AGS) tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve yüksek iç tutarlılık güvenilirliği ve yapı geçerliliğinin olduğu kanıtlanmıştır.

Crede vd.'nin (2017) azim kavramı üzerine yoğunlaştıkları meta-analitik araştırmalarında azim kavramını bir kişinin hedeflerine ulaşmak için tutku ve kalıcı bir çaba gösterme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar bu çalışmalarında, azim kavramının nasıl tanımlandığını ve ölçüldüğünü, yaş değişkeni ile arasındaki korelasyonu ve aynı zamanda azmin kişisel, eğitimsel ve mesleki başarı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu amaçla, 73 ayrı araştırmadan toplanan 88 örneklem ile bir meta-analiz çalışması gerçekteşirilmifitir. Araştırma sonuçlarına göre, yaş değişkeninin azim üzerinde etkili bir yordayıcı olduğu yani yaş arttıkaça azim düzeyinin de arttığı (Duckworth vd., 2007), öte yandan kişisel, eğitimsel ve mesleki başarı üzerinde zayıf bir etkiye sahip olduğu kanıtlanmıştır. Ancak, bazı alt gruplar gibi yüksek okul başarısı olan öğrencilerin başarısında azmin etkili olduğu çalışmada tespit edilmiştir.

Azim kavramının zekâ düzeyinden çok “Beş Büyük Kişilik Özelliği” (dışa dönüklük, duygusal denge, uyumluluk dürüştlük ve deneyime açıklık) ile pozitif olarak ilgili olduğunu savunan Duckworth vd. (2007)'ne göre azim, insanların uzun vadeli hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan tutku ve sürekli çaba gösterme yeteneği olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar, azim ölçeğinin geliştirilmesi ve doğrulanması için altı farklı çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan analizler sonucu, karşılaştırılan aynı yaştaki bireyler arasında azim düzeyi yüksek olanların yükseköğretime katılım oranlarının azim düzeyi düşük olanlardan daha fazla olduğu ve yaş değişkeninin arttıkaça azim düzeyinin de arttığı gözlemlenmiştir.

2.2.6. Azim ve Akademik Azim Üzerine Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altıntaş ve Kutluca Canbulat (2024) çalışmalarında göçmen ilkökul öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile okulda öznel iyi oluş ve akademik azim arasındaki ilişkileri incelemiştir. Antalya’da 2021-2022 eğitim yılında gerçekleştirilen çalışmaya dördüncü sınıfta öğrenim gören (n=225) göçmen öğrenciler katılmıştır. Analizler, okulda öznel iyi oluşun dil öğrenme tutumlarını doğrudan etkilediğini ($\beta = 0.40$, $p < 0.01$) ve akademik azim üzerinde de güçlü bir pozitif etki yarattığını ($\beta = 0.84$, $p < 0.01$) göstermiştir. Ayrıca, akademik azim, öznel iyi oluş ile dil öğrenme tutumları arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rol üstlenmiştir. Öznel iyi oluşun dil öğrenme tutumları üzerindeki dolaylı etkisi akademik azim aracılığıyla hesaplanmıştır. Bu bulgular, pozitif bir okul ortamının ve destekleyici öğretmen-akran ilişkilerinin öğrencilerin motivasyon ve öğrenme süreçlerine katkısını vurgulamaktadır. Çalışma, göçmen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini desteklemek için öznel iyi oluşu artırıcı ve akademik azmi teşvik edici stratejilerin önemini ortaya koymaktadır.

Çalışmasında eğitim fakültesi mezunlarının yaşamda anlam düzeylerini tespit edebilmek için yaşamda anlam, azim ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre aracı modeli uygulayarak inceleyen Yalçın (2022) umut düzeyi ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide azmin tam aracılık rolünün olduğunu, umut ve azim arasında da pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, umut düzeyi arttıkça azim de artmakta ve azim seviyesi de arttıkça kişinin yaşamda anlam varlığı da artmaktadır.

Nicel tarama modeliyle ilkökul öğrencilerinin akademik azim düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenlere göre araştıran Serin’in (2021) araştırması %50,6’sı kadın, %49,4’ü erkek öğrencilerden oluşan 413 ilkökul öğrencisi üzerinde gerçekleşmiştir. Yapılan analizler, ilkökul öğrencilerinin azim düzeylerinin yüksek olduğu ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin azim düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin azim üzerinde yordayıcı olmadığı, öte yandan öz düzenleme becerileri üzerinde yordayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öz düzenleme becerisiyle azim arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Sağkal vd. (2020), Clerke ve Malecki (2019) tarafından geliştirilen Akademik Azim Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlanmasına yönelik çalışmasında çok aşamalı küme

örneklem yöntemi uygulanarak ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan iki (n=899) ayrı örneklem grubuna 4 farklı ölçek uygulanmıştır. Bu kapsamda, Akademik Azim Ölçeği'nin (AAÖ) ölçek yapı geçerliği, madde geçerliği, faktör yapısı, iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği gibi farklı açıları değerlendirilmiştir. İlk örneklem grubunda ölçeğin psikometrik özellikleri, ikinci örneklem grubunda ise geçerlik ve güvenilirliği ölçülmüştür. Çalışmaya konu olan AAÖ 5'li likert tiplidir ve 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere SPSS 25.0 ve AMOS 25.0 analizleri uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre, AAÖ'nin Cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır ve ölçüt-bağımlı geçerliğin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ölçeğin Türkçe formu, ölçülen kavram olan akademik azmi doğru bir şekilde yansıtmaktadır ve madde analizi sonuçları, ölçeğin Türkçe formundaki maddelerin güçlü ve tutarlı bir şekilde ölçüm yapabildiğini göstermektedir. Bu çalışma, Türkiye'deki akademik azim araştırmaları için önemli bir katkı sağlamış ve Türkçe konuşan bireylerin akademik azimlerini ölçmek için bir araç sunmuştur.

Akyıldız (2020) öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki azim seviyeleri ve bu azmin başarıyla olan ilişkisini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada; öğrencilerin azim seviyelerinin yaş, cinsiyet, İngilizce öğrenim geçmişi gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada kadın öğrencilerin azim düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ancak yaş değişkeni ile azim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak, azimli öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Ekinci ve Hamarta (2020) meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ve mutluluk düzeylerini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanmışlardır. Uygun örneklem yöntemiyle seçilen örnekleme Türkçe 'ye uyarlaması Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından yapılan Kısa Azim Ölçeği (Duckworth ve Quinn, 2009) ve Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin azim ve mutluluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve cinsiyet değişkeninin azim düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çelik ve Sarıçam'ın (2018) çalışmalarındaki temel amaç lise öğrencilerinde akademik kontrol odağı, pozitif düşünme becerileri ve azim arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplamak amacıyla, lisede öğrenim gören yaşları 14 ile 18 arasında değişen öğrencilere (n=288) üç farklı ölçek uygulanmıştır. Pearson Korelasyon

Analizi ve Çoklu Regresyon Analizlerinin uygulanarak elde edilen veriler ışığında akademik kontrol odağıyla pozitif düşünme becerileri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu, içsel akademik odaklı ergenlerin azim düzeylerinin dışsal akademik odaklı ergenlerden daha yüksek olduğu ve pozitif düşünme becerileri ile azim arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma ile pozitif düşünme becerileri ve akademik kontrol odağının azmin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur.

2.2.7. Çeşitli Değişkenler Üzerine Yapılan Araştırmalar

Aydoslu (2005) araştırması ile Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nde birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemiştir. 601 öğrenciden elde edilen veriler, cinsiyet, lise türü, İngilizce çalışma süresi gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, kadın öğrencilerin tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğunu, mezun olunan lisenin tutumları etkilediğini ve ders dışı İngilizce çalışma süresinin tutum üzerinde pozitif etkisi bulunduğunu göstermiştir. Araştırma, olumlu tutumların dil öğreniminde kritik bir role sahip olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin motivasyonu artırıcı stratejiler uygulamasının ve bireysel farklılıkları dikkate almasının önemine işaret etmektedir. Öğrencilerin derse ilgisini artıracak etkinliklerin öğrenme süreçlerini destekleyeceği belirtilmiştir.

Özkan ve Başkan (2019) Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören adayların farklı dinleme türlerini cinsiyet, sınıf seviyesi, kişisel çalışma alanları ve televizyon izleme süresi gibi değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2017-2018 akademik yılında 190 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, dinleme türleri ve bağımsız değişkenler arasında önemli ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, kadın öğretmen adaylarının "ilişkisel dinleme" türünde erkeklerden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Televizyon izleme süresi, özellikle ilişkisel ve çözümleyici dinleme üzerinde anlamlı bir etki yaratırken, sınıf seviyesi veya kişisel çalışma alanlarının dinleme becerileri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde bireysel ve çevresel faktörlerin dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Levante, Petrocchi, Bianco, Castelli ve Leccisco (2025) Covid-19 pandemisinin İtalyan kadın öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyerek, duygusal

tükenmişlik, çevrim içi öğretim özyeterliği ve teknostres arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, başa çıkma stratejileri, çevrim içi öğretim özyeterliğiyle pozitif, teknostres ve duygusal tükenmişlikle negatif ilişki göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin çevrim içi öğretim sırasında karşılaştıkları zorlukların, onların mesleki özyeterlik algısı ve psikolojik tükenmişliği üzerinde kritik bir etkisi olduğunu göstermiştir. Başa çıkma stratejileri, çevrim içi öğretim özyeterliğini olumlu yönde etkileyerek, teknostres seviyesini düşürmekte ve dolaylı olarak duygusal tükenmişliği azaltmaktadır. Ancak, başa çıkma stratejileri ile teknostres arasındaki doğrudan ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Covid-19 pandemisi, öğretmenlerin dijital teknolojilere hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını ve aynı zamanda kriz yönetimi becerilerini geliştirmelerini gerektirmiştir. Bu süreçte özyeterlik hem mesleki başarı hem de duygusal dayanıklılık açısından kritik bir değişken olarak öne çıkmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın türü ve yöntemi, araştırma evreni ve örneklem grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması ve geliştirilmesi, verilerin toplanma süreci ile analizinde kullanılan yöntemler ele alınmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik algılarını, yabancı dilde kaygı düzeylerini ve akademik azim düzeylerini incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini veya bu değişimlerin derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2014). Büyüköztürk (2010)'a göre ise bu yöntem, genellikle iki veya daha fazla değişken arasında var olan ilişkinin türünü, yönünü (olumlu ya da olumsuz) ve derecesini belirlemek için kullanılır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi 2022-2023 akademik yılında 4470 kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. 2022-2023 akademik yılı içinde, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi'nde 7 fakülte ve 8 Meslek Yüksekokulu türü bulunmakta olup, Yabancı Dil dersini alan tüm öğrencilere veri toplama araçlarının uygulanması hedeflenmiştir.

Araştırmaya 4470 öğrencinin %16,1'i (n=726) katılmıştır. Veri sonuçları incelendiğinde, eksik ve hatalı veriler ayıklandıktan sonra araştırmaya toplam öğrenci sayısının %12,6'sının (n=543) verisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin veri toplama formlarında eksiklik bulunanlar ya da ölçeklerden herhangi birine katılmamış olanlar, araştırma dışında bırakılmıştır.

Örneklem büyüklüğünün, yeterli veri elde edilmesine imkân sağlayacağı öngörülmüştür. Bu araştırmanın örneklem türü basit seçkisiz örnekleme yöntemidir. Bu örneklem türünde, her bir örnekleme biriminin eşit seçilme şansı tanındığı, birimlerin yerine konarak ya da konmadan seçildiği bir örnekleme yöntemidir. (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2013). Bu örnekleme yöntemi, evrendeki her bir birime örnekleme dahil edilme açısından eşit ve bağımsız bir olasılık tanır. Temsil gücü yüksek bir örneklem oluşturmanın en geçerli ve etkili yolu, rastgele örnekleme yöntemidir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda İngilizce özyeterlik, kaygı ve akademik azim değişkenlerini ölçebilmek için aşağıdaki üç ölçek çalışmada kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf seviyesi, diploma puan türü, hazırlık okuma durumu, algılanan İngilizce seviyesi, haftalık İngilizce çalışma süresi ile anne ve baba eğitim durumu gibi demografik özellikler ölçeğin giriş soruları kısmında ölçülmüştür.

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla, Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve toplamda 34 madde içermektedir (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Ölçek maddeleri beşli Likert tipi derecelendirme sistemi ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, yabancı dilde özyeterlik inancı ve ölçekleri üzerine yapılan literatür taraması sonucunda 64 madde oluşturulmuştur. Her bir yeterlik alanına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ait maddeler uzman görüşüne sunulduktan sonra ve 47 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Bu form, Anadolu liselerinin

11. sınıfta öğrenim gören 296 öğrenciye uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, faktör yüklerine bakılarak 13 madde elenmiştir. Ölçekte kalan 34 maddenin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişiklik göstermektedir. İngilizce ile İlgili Özyeterlik Ölçeğinin okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört alt boyutu olduğu görülmektedir. Ters puanlama maddesi içermeyen bu ölçekte, yüksek puanlar, bireyin yüksek özyeterlik inancına sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte okuma alt boyutuna ait 8 madde, yazma alt boyutlarına ait 10 madde, dinleme alt boyutuna ait 10 madde ve konuşma alt boyutuna ait 6 madde mevcuttur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı ise okuma alt boyutu için .92, yazma alt boyutu için .88, dinleme alt boyutu için .93 ve konuşma alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur. İngilizceye Yönelik Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik testleri, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerleri birçok çalışmada da (Eminoğlu vd., 2023; Canaran vd., 2020; İlbeği ve Çeliköz, 2020) yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği

Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Horwitz (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşmakta olup, maddeler 1 ile 5 arasında “kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, ne katılıyorum ne katılmıyorum=3, katılıyorum=4, kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlama çalışması ise Aydın vd. (2016) yılında yapılmıştır.

Aydın vd. (2016) yürüttükleri çalışma ile Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Sınıfı Kaygısı adlı ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. 33 sorudan oluşan ölçek uzmanlar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek, araştırmacılar tarafından Balıkesir Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören %74,1'i kadın %25,9'u erkek olan 85 öğrenciye uygulanmıştır. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.75 iken elde edilen verilere göre ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach Alfa katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Tek boyuttan oluşan ölçekte, 2,5,8,11,14,18,22,28 ve 32. maddeler kaygı

durumunun düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin her iki versiyonunda yapısal geçerlilik bağlamında eşit olduğu gözlemlenerek, yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ana dillerinde geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmesinin daha güvenilir olacağı vurgulanmıştır.

Akademik Azim Ölçeği

Bu çalışmada, göçmen ilkököl öğrencilerinin dil öğrenme tutumlarını değerlendirmek amacıyla Akademik Azim Ölçeği'nin (AAÖ) Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Orijinali Clark ve Malecki (2019) tarafından geliştirilen ölçek, 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, "Bana hiç uymuyor" ile "Bana tamamen uyuyor" arasında değişen 5'li Likert tipi bir derecelendirme sistemi kullanılarak uygulanmıştır. Türkçe uyarlamada, Cronbach alfa katsayısı .92, test-tekrar test güvenilirliği ise .90 olarak belirlenmiş, faktör yükleri .66 ile .84 arasında değişmiştir. Varyansın %60'ını açıklayan ölçek, yapı geçerliği açısından güçlü sonuçlar sunmuştur. Ayrıca, ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .63 ile .80 arasında değişmesi, maddelerin ayırt ediciliğini desteklemiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (CFI = .97, RMSEA = .07), ölçeğin veri setine yüksek düzeyde uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik analizinde, akademik azim ile diğer ilgili değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sonuç olarak, Akademik Azim Ölçeğinin göçmen ilkököl öğrencilerinin dil öğrenme tutumları ve azim düzeylerini ölçmede güvenilir ve geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, akademik azmin dil öğrenme tutumları üzerindeki kritik etkisini vurgulamaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesinde Yabancı Dil I (İngilizce) dersi alan öğrencilere uygulanmıştır. 6 Şubat 2022 yılında yaşanan deprem dolayısıyla 2022 akademik yılı bahar döneminde yükseköğretim kurumlarında derslerin uzaktan eğitim modeliyle

yürütülmesi sebebiyle, veriler öğrencilere gönderilen Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Eğitim-öğretimin uzaktan eğitim modeliyle yürütülmesi ile öğrencilerle iletişime geçmekte zorluklar yaşanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin verileri eksik girmesi veya çalışmadan ayrılması sebebiyle verilerin bir kısmı eşleşmeyerek analiz kapsamından çıkarılmıştır ve analizler için veriler her 3 ölçeği de eksiksiz olarak tamamlamış olan 543 öğrenciden elde edilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmamızda veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerin güvenilir olup olmadığını test etmek için iç tutarlılık katsayısı analizi yapılmıştır. Bu araştırma için kullanılan ölçeklerin güvenilirlik testlerinin bulguları incelendiğinde İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0,92, İngilizce Kaygı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0,79 bulunurken, Akademik Azim Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı ise 0,85 olarak bulunmuştur. Bu değerler, araştırmada kullanılan ölçeklerin oldukça yüksek düzeyde güvenilirlik katsayılarına sahip olduklarını göstermektedir.

Verilerin normal dağılımını araştırmak için çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu aşamada tercih edilen yöntemlerden biri çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre değerlendirme yapmaktır. Araştırmada puanların normal dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarından faydalanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları +1 ile -1 aralığında değer aldıklarında ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Can, 2019). Diğer bakış açısına göre ise basıklık değerlerinin +3 ile -3 aralığında olmasının yeterli olduğu şeklindedir (Kline, 2005). Literatürdeki bu bilgiler çerçevesinde çarpıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olan ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında olan verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda yapılan analize ilişkin bulgular bu araştırma kapsamındaki bağımlı değişkenlere ilişkin puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca puanların aritmetik ortalamaları, mod ve medyanları da incelendiğinde puanların normal dağılım gösterdiği de tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında Kolmogorov-Smirnov analizinde var olan p değerinin 0,05'ten küçük olması durumunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında bir değer alması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik

testlerin uygulanmasının gerekli olduğu söylenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri setinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu değerler arasında olmasından dolayı veriler parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bağımlı Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	İNG. ÖZYETERLİLİK İNANCI	ÖY OKUMA	ÖY YAZMA	ÖY DİNLEME	ÖY KONUŞMA	İNG KAYGI	AKADEMİK AZIM
\bar{x}	90,97	23,31	25,06	27,73	14,87	101,42	38,03
Medyan	89	23	24	28	14	102	38
Mod	70	23	20	30	11	99	40
Std. Sapma	27,81	7,22	7,91	9,02	5,66	24,07	7,36
Skewness (Çarpıklık)	,202	-,005	,333	,093	,471	,032	-,249
Kurtosis (Basıklık)	-,393	-,481	-,439	-,553	-,380	-,179	-,283

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 90.97, ortanca= 89, tepe değer= 70 ve standart sapma (SS) = 27.81 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin .202, basıklık değerinin ise-.393 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1’de araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce okuma özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 23,31, ortanca= 23, tepe değer= 23 ve standart sapma (SS) = 7,22 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin-.005, basıklık değerinin ise-.481 olduğu saptanmıştır.

Tablo 1’e bakıldığında araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce yazma özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 25,06, ortanca= 24, tepe değer= 20 ve standart sapma (SS) = 7,91 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin .333, basıklık değerinin ise-.439 olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce dinleme özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 27,73, ortanca= 28, tepe değer= 30 ve standart sapma (SS) = 9,02’dir. Ayrıca çarpıklık değerinin .093, basıklık değerinin ise-.553 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce konuşma özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 14,78, ortanca= 14, tepe değer= 11 ve standart sapma (SS) = 5,66 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin .471, basıklık değerinin ise-.380 olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce yazma özyeterlilik inancı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 25,06, ortanca= 24, tepe değer= 20 ve standart sapma (SS) = 7,91 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin .333, basıklık değerinin ise -.439 olduğu ortaya konulmuştur.

Tablo 1 göz önüne alındığında araştırmanın bağımlı değişkeni olan İngilizce kaygı değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 101,42, ortanca= 102, tepe değer= 99 ve standart sapma (SS) = 24,07 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin .032, basıklık değerinin ise-.179 olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik azim değişkeninin, aritmetik ortalama puanı (\bar{x}) = 39,03, ortanca= 38, tepe değer= 40 ve standart sapma (SS) = 7,36 değerlerini aldığı görülmüştür. Ayrıca çarpıklık değerinin =-.249, basıklık değerinin ise-.283 olduğu tespit edilmiştir.

İngilizce Özyeterlilik İnancı Ölçeği, İngilizce Kaygı Ölçeği ve Akademik Azim Ölçeği puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla ikili gruplandırılan cinsiyet, sınıf, Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumu, 6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumu, 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu, hazırlık okuma ve Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme değişkenleri için t-testi, ikiden fazla grubu olan algılanan İngilizce seviyesi, anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, diploma puanı ve haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır. Öğrencilerin İngilizce özyeterlilik inancı ölçeği, İngilizce kaygı ölçeği ve akademik azim ölçeği arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucuna göre anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Scheffé testi kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel işlemleri “Statistical Program for Social Science (SPSS 23.0)” paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada hata payı üst sınırı .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak katılımcıların demografik bilgilerini içeren istatistiklere ve araştırmanın ana temasını oluşturan İngilizce özyeterlik inancı (okuma özyeterlik, yazma özyeterlik, dinleme özyeterlik ve konuşma özyeterlik alt faktörleri), yabancı dil kaygı ve akademik azim değişkenlerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Bağımlı, bağımsız değişkenlerin aralarındaki ilişkileri inceleyen korelasyon analizi sonuçlarına da yer verilmiştir. Son olarak, öğrencilere ait verilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, Covid-19'un başarıyı etkileme, 5 Şubat 2022 yılındaki depremi yaşama, depremin başarıyı etkilemesi, hazırlık sınıfı okuma, nesnel ve algılanan İngilizce seviyesi, İngilizce dersine haftalık çalışma süresi, Türkçe dışında yabancı dil bilme durumu, anne-baba eğitim düzeyi ve lise diploma puanı bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada öncelikli olarak bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlere yönelik betimsel istatistik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine göre bulgular bu kısımda sırasıyla sunulmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

1. Alt Problem: İngilizce özyeterlik inancı ve alt faktörleri, İngilizce kaygı ve akademik azim puanları arasında ilişki var mıdır?

Üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inancı ve alt faktörleri, İngilizce kaygı ve akademik azim puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için parametrik test istatistiklerinden Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Bağımlı Değişken Puanlarının Korelasyon Matrisi

X	SS		Özyeterlik	Okuma	Yazma	Dinleme	Konuşma	Akademik Azim	İng. Kaygı
90,97	27,81	Özyeterlik							
23,31	7,22	Okuma	.937**						
25,06	7,91	Yazma	.916**	.805**					
27,73	9,02	Dinleme	.950**	.874**	.790**				
14,87	5,66	Konuşma	.922**	.810**	.816**	.852**			
38,03	7,36	Akademik Azim	-.024	-.039	-.007	-.033	-.006		
101,42	24,07	İng. Kaygı	-.613**	-.597**	-.531**	-.575**	-.589**	.010	

*p<.05, **p<.01

Tablo 2’de verilen korelasyon analizi bulgularına göre bazı değişkenlerin aralarında .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, en güçlü ilişkinin dinleme özyeterlik ve İngilizce özyeterlik inancı arasında olduğu ve bu ilişkinin olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.950$, $p<0.01$).

Korelasyon analizi bulgularına göre değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında, okuma ile özyeterlik ($r=.937$, $p<0.01$), yazma ile özyeterlik ($r=.916$, $p<0.01$), dinleme ile özyeterlik ($r=.950$, $p<0.01$), konuşma ile özyeterlik ($r=.922$, $p<0.01$), yazma ile okuma ($r=.805$, $p<0.01$), dinleme ile okuma ($r=.874$, $p<0.01$), dinleme ile yazma ($r=.790$, $p<0.01$), konuşma ile okuma ($r=.810$, $p<0.01$), konuşma ile yazma ($r=.816$, $p<0.01$) ve konuşma ile dinleme ($r=.852$, $p<0.01$) arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İngilizce kaygı ile özyeterlik ($r=-.613$, $p<0.01$), İngilizce kaygı ile okuma özyeterlik ($r=-.597$, $p<0.01$), İngilizce kaygı ile yazma özyeterlik ($r=-.531$, $p<0.01$), İngilizce kaygı ile dinleme ($r=-.575$, $p<0.01$) ve İngilizce kaygı ile konuşma ($r=-.589$,

p<0.01) arasında olumsuz yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Korelasyon analizi bulgularına göre değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, akademik azim ve özyeterlilik (r=-.024, p<0.01), akademik azim ve okuma (r=-.039, p<0.01), akademik azim ve yazma (r=-.007, p<0.01), akademik azim ve dinleme (r=-.033, p<0.01), akademik azim ve konuşma (r=-.006, p<0.01) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. İngilizce kaygı ve akademik azim arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak Tablo 2 incelendiğinde bazı değişkenler arasındaki ilişkiye göre en yüksek düzeyde ilişki dinleme özyeterlilik ve İngilizce özyeterlilik inancı (r=.950, p<.01) arasında görülürken en düşük düzeyde ilişki akademik azim ve konuşma özyeterlilik (r=-.006, p<.01) arasında olduğu saptanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

2. Alt Problem: İngilizce özyeterlilik inancı ve alt faktör puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2.1. İngilizce özyeterlilik inancı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 3. Özyeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Erkek	285	91,68	30,12	-7,932	541	,000*
Özyeterlilik	Kadın	258	112,97	32,20			

*p<.05

Özyeterlilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce özyeterlilik inancı puan ortalamaları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=-7.932; p<.05]. Kadınların özyeterlilik puan ortalaması 112.97, erkeklerin puan ortalaması 91.68'dir (Tablo 3).

Alt Problem 2.1.1. İngilizce Özyeterlik- Okuma alt faktörü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. İngilizce Özyeterlik- Okuma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Erkek	285	23,87	7,36	-6,571	541	,000*
Özyeterlik	Kadın	258	28,01	7,31			

*p<.05

Özyeterlik puanının okuma alt faktörü puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucuna göre, erkeklerin ortalama özyeterlik puanı 23,87, kadınların ortalama özyeterlik puanı 28,01'dir. İngilizce özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [t=-6,571; p<.05] (Tablo 4).

Alt Problem 2.1.2. İngilizce Özyeterlik- Yazma alt faktörü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 5. İngilizce Özyeterlik- Yazma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Erkek	285	25,73	7,77	-7,101	541	,000*
Özyeterlik	Kadın	258	30,97	9,27			

*p<.05

Yazma alt faktörü puanlarının cinsiyete göre İngilizce özyeterlik inancı puanının farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında, kadınların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t=-7,101; p<.05]. Erkeklerin ortalama özyeterlik puanları 25,73, kadınların ortalama özyeterlik puanı 30,97'dir (Tablo 5).

Alt Problem 2.1.3. İngilizce Özyeterlik- Dinleme alt faktörü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 6. İngilizce Özyeterlik- Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Erkek	285	28,43	8,95	-6,581	541	,000*
Özyeterlik	Kadın	258	33,81	10,02			

*p<.05

Tablo 6’da kadınların ve erkeklerin İngilizce özyeterlik inancı puanları ile dinleme alt faktöründen aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, erkeklerin ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}_e=28,43$) ile kadınların ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}_k=33,82$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t=-6,581$; $p<.05$]. Bu fark incelendiğinde kadınların İngilizce özyeterlik inancı puanlarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alt Problem 2.1.4. İngilizce Özyeterlik- Konuşma alt faktörü puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 7. İngilizce Özyeterlik- Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Erkek	285	16,11	9,00	-5,759	541	,05*
	Özyeterlik	Kadın	258	20,14			

* $p<.05$

Erkek ve kadınların İngilizce özyeterlik inancı puanları ile konuşma alt faktörü puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonucu incelendiğinde, erkeklerin ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}_e=16,11$) ile kadınların ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}_k=20,14$) arasında kadınların lehine anlamlı bir fark görülmektedir [$t=-5,759$; $p<.05$] (Tablo 7).

Alt Problem 2.2. İngilizce özyeterlik inancı puanları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 8. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t testi Sonucu

	Sınıf	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	1	511	90,49	27,90	-1,608	541	,11
Özyeterlik	2	32	98,63	25,39			

$p>.05$

İngilizce özyeterlik inancı puanlarının sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, 1. sınıfların ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}_1=47,99$) ile 2. sınıfların ortalama zihinsel özyeterlik puanları ($\bar{x}_2=50,35$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=-1,608$; $p>.05$]. 1. sınıfların özyeterlik puan ortalaması 90.49, 2. sınıfların puan ortalaması 98.63'tür (Tablo 8).

Alt Problem 2.3. İngilizce özyeterlik inancı puanları “Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Covid 19'un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Covid -19'da yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu	N	\bar{x}	SS	t	sd	p	
İngilizce Özyeterlik	Evet	440	89,84	27,41	-1,963	541	,05*
	Hayır	103	95,80	29,09			

* $p<.05$

İngilizce özyeterlik inancı puanlarının Covid-19'un başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, olumsuz etkilenen grubun ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}=89,84$) ile olumsuz etkilenmeyen grubun ortalama özyeterlik puanları ($\bar{x}=95,80$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t=-1,963$; $p<.05$]. Bu fark incelendiğinde olumsuz etkilenmeyen grubun özyeterlik puanlarının, olumsuz etkilenen gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 9).

Alt Problem 2.4. İngilizce özyeterlik inancı puanları “6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 10. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşadım	N	\bar{x}	SS	t	sd	p	
İngilizce Özyeterlik	Evet	125	89,25	29,23	-.765	538	,45
	Hayır	415	91,42	27,47			

$p>.05$

6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna göre özyeterlik puanlarının farklılaşp farklılaşmasına incelendiğinde, İngilizce özyeterlik inancı puan ortalamaları arasında deprem bölgesinde yaşayanların, deprem bölgesinde yaşamayanlara göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t=-.765$; $p>.05$]. Deprem bölgesinde yaşayanların özyeterlik puan ortalaması 89,25, deprem bölgesinde yaşamayanlarınki ise 91,42'dir (Tablo 10).

Alt Problem 2.5. İngilizce özyeterlik inancı puanları “6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Deprem Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce Evet	125	90,97	22,90	-.717	538	,47
Özyeterlik Hayır	415	89,81	23,43			

$p>.05$.

İngilizce özyeterlik inancı puanının 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı etkilemesine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, etkilenen grubunun ortalama İngilizce özyeterlik inancı puanları ($\bar{x}=89,25$), etkilenmeyen grubunun ortalama İngilizce özyeterlik inancı puanları (91,42) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=-.765$; $p>.05$] (Tablo 11).

Alt Problem 2.6. İngilizce özyeterlik inancı puanları “Hazırlık okuma durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 12. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Hazırlık okuma durumu	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce Okudum	87	91,32	27,161	.130	541	,89
Özyeterlik Okumadım	456	90,90	27,956			

$p>.05$

Özyeterlik puanının hazırlık okuyan ve okumayanların başarıyı etkilemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı amacıyla bağımsız örneklem t testi sonucu incelendiğinde, hazırlık okuyanlar ve hazırlık okumayanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir [$t=1.130$; $p>.05$]. Hazırlık okuyanların özyeterlik puan ortalaması 91,32, hazırlık okumayanların puan ortamları 90,90'dır (Tablo 12).

Alt Problem 2.7. İngilizce özyeterlik inancı puanları İngilizce seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir. "İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim" şeklinde algılayan 201 kişinin puan ortalaması 90,90 (SS=28,97) (Tablo 13).

Tablo 13'te İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımına bakıldığında, "basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim" şeklinde algılayan 221 kişinin puan ortalaması 91,84 (SS=26,67).

İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımında "yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim" şeklinde algılayan 83 kişinin puan ortalaması 90,33 (SS=28,45), "İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim" şeklinde algılayan 12 kişinin puan ortalaması ise 92,33'tür (SS=28,19). "İngilizce akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim" olarak algılayan 7 kişinin puan ortalaması 81,00 (SS=31,56), "İngilizce duyduğumu ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim" şeklinde algılayan 19 kişinin ise puan ortalaması ise 87,16'dır (SS=26,29) (Tablo 13).

Tablo 13. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı

İngilizce Özyeterlik	N	\bar{X}	SS
İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim	201	90,90	28,97
Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim	221	91,84	26,67
Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim	83	90,33	28,45
İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim	12	92,33	28,19
İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim	7	81,00	31,56
İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim	19	87,16	26,29
Toplam	543	90,97	27,81

Yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(5-537)} = .307$; $p > .05$] (Tablo 14).

Tablo 14. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	1195,848	5	239,170	,307	,909
Grp. İçi	417855,556	537	778,130		
Toplam	419051,403	542			

$p > .05$

Bu sonuçlar, katılımcıların İngilizce seviyeleri ile algılanan seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Yani bireylerin kendilerini değerlendirme biçimleri, nesnel dil yeterlilik seviyeleriyle güçlü bir korelasyon göstermemektedir.

Tablo 15. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesi ve Algılanan İngilizce Seviyesine Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İngilizce Seviyesi	N	\bar{x}	SS	Algılanan İngilizce Seviyesi	N	\bar{x}	SS
A1 Beginner (Başlangıç)	180	90,61	27,77	İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim (Alg A1)	201	90,90	28,97
A2 Elementary (Temel)	179	91,77	27,56	Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim (Alg A2)	221	91,84	26,67
B1 Pre-Intermediate (Orta Seviye Öncesi)	114	91,37	29,37	Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim (Alg B1)	83	90,33	28,45
B2 Intermediate (Orta Seviye)	53	89,08	26,88	İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim (Alg B2)	12	92,33	28,20
C1 Upper-Intermediate (Orta Seviyenin Üstü)	15	92,13	26,10	İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim (Alg C1)	7	81,00	31,57
C2 Advanced (İleri Seviye)	2	69,50	,71	İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim (Alg C2)	19	87,16	26,30
Toplam	543	90,97	27,81	Toplam	543	90,97	27,81

Ki Kare Bağımsızlık Testi varsayımlarına göre, Ki Kare testinin sonuçlarının güvenilir olması için, her hücredeki beklenen frekans değerlerinin 5'ten büyük olması

gerekmektedir. Burada yapılan analiz sonucu birçok hücredeki frekans sayısı 5'in altında olduğu için Ki Kare testi ve Fischer testi yapılamamıştır.

Tablo 16. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının İngilizce Seviyesi ve Algılanan İngilizce Seviyesi Frekans ve Beklenen Frekans Değerleri

			Algılanan İngilizce Seviyesi							
			Alg A1	Alg A2	AlgB1	Alg B2	Alg C1	Alg C2	Toplam	
İngilizce Seviyesi	A1	Count	71	75	29	3	1	5	184	
		Expected Count	68,1	74,9	28,1	4,1	2,4	6,4	184	
	A2	Count	65	73	20	6	4	6	174	
		Expected Count	64,4	70,8	26,6	3,8	2,2	6,1	174	
	B1	Count	41	44	21	2	0	4	112	
		Expected Count	41,5	45,6	17,1	2,5	1,4	3,9	112	
	B2	Count	14	25	8	1	2	4	54	
		Expected Count	20	22	8,3	1,2	,7	1,9	54	
	C1	Count	9	4	4	0	0	0	17	
		Expected Count	6,3	6,9	2,6	,4	,2	,6	17	
	C2	Count	1	0	1	0	0	0	2	
		Expected Count	,7	,8	,3	,0	,0	,1	2	
	Toplam		Count	201	221	83	12	7	19	543

Alt Problem 2.8. İngilizce özyeterlik puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkeni için İngilizce özyeterlik puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 18'de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-536)} = 60,967; p < .05$].

Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin ($\bar{X}=30,57$) çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=69,41$), üniversite ($\bar{X}=124,56$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=151,25$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 17. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Anne Eğitim seviyesi	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	21	30,57	54,47
İlkokul (2)	229	43,51	40,66
Ortaokul (3)	94	69,41	38,26
Lise (4)	122	54,07	27,59
Üniversite (5)	68	124,56	40,50
Lisansüstü (6)	8	151,25	17,61
Toplam	542	61,64	47,45

Tablo 18. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	441652,472	5	88330,494	60,967	,000*	1<3, 1<5,
Grp. İçi	776570,925	536	1448,826			1<6
Toplam	1218223,397	541				

*p<.05

Alt Problem 2.8.1. İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 20). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-536)} = 60,366$; $p < .05$].

Tablo 19. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Okuma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	21	8,19	12,16
İlkokul (2)	229	16,24	11,08
Ortaokul (3)	94	24,90	7,72
Lise (4)	122	29,48	7,61
Üniversite (5)	68	31,74	8,25
Lisansüstü (6)	8	36,50	4,75
Toplam	542	22,65	11,80

Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin ($\bar{X}=8,19$) ve eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin ($\bar{X}=16,24$) çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=24,90$), lise ($\bar{X}=29,48$), üniversite ($\bar{X}=31,74$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=36,50$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim seviyesi ortaokul olan annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=24,90$), üniversite eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının ($\bar{X}=31,74$) ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının ($\bar{X}=36,50$) İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 19). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 20. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Okuma Alt Faktörü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	27134,444	5	5426,889	60,366	,000*	1<2, 1<3, 1<4, 1<5,
Grp. İçi	48186,345	536	89,900			1<6, 2<3, 2<4, 2<5,
Toplam	75320,790	541				2<6, 3<4, 3<5, 3<6

*p<.05

Alt Problem 2.8.2. İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkeni için İngilizce özyeterlik yazma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 22’te yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-536)}=53,446$; $p<.05$].

Tablo 21. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Okuma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	21	9,52	14,69
İlkokul (2)	229	17,22	12,26
Ortaokul (3)	94	27,16	9,58
Lise (4)	122	31,02	8,86
Üniversite (5)	68	34,41	9,27
Lisansüstü (6)	8	40,13	7,47
Toplam	542	24,25	13,18

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin ($\bar{X}=9,52$) ve eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin ($\bar{X}=17,22$) çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=27,16$), lise ($\bar{X}=31,02$), üniversite ($\bar{X}=34,41$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=40,13$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim seviyesi ortaokul olan annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=27,16$), üniversite eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=34,41$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 21). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 22. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	31282,072	5	6256,414	53,446	,000*	1<3, 1<4, 1<5, 1<6,
Grp. İçi	62744,799	536	117,061			2<3, 2<4, 2<5, 2<6,
Toplam	94026,871	541				3<4, 3<5, 3<6

*p<.05

Alt Problem 2.8.3. İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkenine göre İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile analiz edilmiştir (Tablo 24). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği tespit saptanmıştır [$F_{(5-536)}=62,244$; $p<.05$].

Tablo 23. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Dinleme	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	21	9,29	14,43
İlkokul (2)	229	19,42	13,36
Ortaokul (3)	94	30,11	10,21
Lise (4)	122	35,71	10,14
Üniversite (5)	68	39,56	10,52
Lisansüstü (6)	8	46,00	7,35
Toplam	542	27,47	14,78

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin ($\bar{X}=9,29$) ve eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin ($\bar{X}=19,42$) çocuklarının İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=30,11$), lise ($\bar{X}=35,71$), üniversite ($\bar{X}=39,56$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=46,00$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim seviyesi ortaokul olan

annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının (\bar{X} =30,11), lise (\bar{X} =35,71), üniversite (\bar{X} =39,56) ve lisansüstü eğitim seviyesine (\bar{X} =46,00) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur (Tablo 23). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği gözlenmiştir.

Tablo 24. İngilizce Özyeterlik İnanıcı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	43414,201	5	8682,840	62,244	,000*	1<2, 1<3, 1<4, 1<5,
Grp. İçi	74770,701	536	139,498			1<6, 2<3, 2<4, 2<5,
Toplam	118184,902	541				2<6, 3<4, 3<5, 3<6

*p<.05

Alt Problem 2.8.4. İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkeni için İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 26'da verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-536)}=37,459$; p<.05].

Tablo 25. İngilizce Özyeterlik İnanıcı Konuşma Alt Faktörü Puanları Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Konuşma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	21	6,33	9,24
İlkokul (2)	229	11,24	10,87
Ortaokul (3)	94	17,71	7,18
Lise (4)	122	20,24	7,15
Üniversite (5)	68	23,85	6,60
Lisansüstü (6)	8	27,50	2,07
Toplam	542	16,02	10,31

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin ($\bar{X}=6,33$) ve eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin ($\bar{X}=11,24$) çocuklarının İngilizce özyeterlik inancı dinleme alt faktörü puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=17,71$), lise ($\bar{X}=20,24$), üniversite ($\bar{X}=23,85$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=27,50$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik inancı konuşma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim seviyesi ortaokul olan annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik inancı konuşma alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=17,71$), üniversite eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının İngilizce özyeterlik inancı yazma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=23,85$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 25). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik inancı konuşma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 26. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	14878,002	5	2975,600	37,459	,000*	1<3, 1<4, 1<5,
Grp. İçi	42577,814	536	79,436			1<6, 2<3, 2<4,
Toplam	57455,815	541				2<5, 2<6, 3<5

*p<.05

Alt Problem 2.9. İngilizce özyeterlik puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 28'de üniversite öğrencilerinin baba eğitim seviyesi değişkeni için İngilizce özyeterlik puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(5-537)} = 21,851$; $p < .05$].

Tablo 27. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre

Özyeterlik	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	34,56	13,56
İlkokul (2)	152	63,91	44,50
Ortaokul (3)	115	63,14	44,45
Lise (4)	174	58,35	42,05
Üniversite (5)	85	97,68	40,97
Lisansüstü (6)	14	148,00	17,89
Toplam	543	77,61	33,90

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan babaların ($\bar{X}=34,56$) ve eğitim seviyesi ilkokul olan babaların ($\bar{X}=63,91$) çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının, üniversite ($\bar{X}=97,68$) ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip babaların ($\bar{X}=148,00$) çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca eğitim seviyesi ortaokul olan babaların ($\bar{X}=63,14$) ve eğitim seviyesi lise olan babaların ($\bar{X}=63,14$) çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının, üniversite eğitim seviyesine sahip babaların ($\bar{X}=97,68$) ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip babaların ($\bar{X}=148,00$) çocuklarının İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur (Tablo 27). Bu bulgu babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının anlamlı olarak arttığını gözlenmiştir.

Tablo 28. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	197586,878	5	39517,376	21,851	,000*	1<5, 1<6,
Grp. İçi	971177,701	537	1808,525			2<5, 2<6,
Toplam	1168764,578	542				3<5, 3<6, 4<5, 4<6

* p<.05

Alt Problem 2.9.1. İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 29. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Okuma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	58,33	51,082
İlkokul (2)	152	64,07	48,055
Ortaokul (3)	115	63,14	44,445
Lise (4)	174	59,80	48,234
Üniversite (5)	85	59,60	48,701
Lisansüstü (6)	14	61,50	53,157
Toplam	543	61,71	47,438

Yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(5-537)} = .188$; $p > .05$] (Tablo 30).

Tablo 30. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	2131,938	5	426,388	,188	,97
Grp. İçi	1217560,504	537	2267,338		
Toplam	1219692,442	542			

$p > .05$

Alt Problem 2.9.2. İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 31. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Yazma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	14,33	12,583
İlkokul (2)	152	24,14	12,940
Ortaokul (3)	115	24,57	13,305
Lise (4)	174	24,32	13,280
Üniversite (5)	85	23,99	13,162
Lisansüstü (6)	14	25,64	14,789
Toplam	543	24,25	13,171

Yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(5-537)} = .393$; $p > .05$] (Tablo 32).

Tablo 32. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	342,732	5	68,546	,393	,85
Grp. İçi	93684,705	537	174,459		
Toplam	94027,436	542			

$p > .05$

Alt Problem 2.9.3. İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 33. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Dinleme	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	20,67	17,214
İlkokul (2)	152	27,42	14,576
Ortaokul (3)	115	27,55	14,679
Lise (4)	174	27,90	15,208
Üniversite (5)	85	26,54	14,464
Lisansüstü (6)	14	28,86	15,432
Toplam	543	27,46	14,767

Yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmamıştır [$F_{(5-537)} = .248$; $p > .05$] (Tablo 33).

Tablo 34. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	271,812	5	54,362	,248	,94
Grp. İçi	117919,164	537	219,589		
Toplam	118190,976	542			

$p > .05$

Alt Problem 2.9.4. İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 35. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Konuşma	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	9,33	7,37
İlkokul (2)	152	15,16	9,03
Ortaokul (3)	115	16,70	11,78
Lise (4)	174	16,93	11,05
Üniversite (5)	85	14,99	8,74
Lisansüstü (6)	14	16,71	9,66
Toplam	543	16,03	10,30

Yapılan tek yönlü Varyans analizi sonucunda İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F_{(5-537)} = 1,016$; $p > .05$] (Tablo 36).

Tablo 36. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	539,415	5	107,883	1,016	,41
Grp. İçi	56996,920	537	106,140		
Toplam	57536,335	542			

* $p > .05$

Alt Problem 2. 10. İngilizce özyeterlik puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 37. Özyeterlik İnancı Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	257	69,63	47,985	,257	541	,79
Özyeterlik	Hayır	286	68,60	45,079			

p>.05

Özyeterlik puanlarının Türkçe dışında başka bir yabancı dil değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, başka bir yabancı dil bilenlerin ortalama özyeterlik puanları (\bar{x} =69,63) ile başka bir yabancı dil bilmeyenlerin ortalama özyeterlik puanları (\bar{x} =68,60) arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [t=.257; p>.05] (Tablo 37).

Alt Problem 2.10.1. İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 38. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	257	24,37	11,284	,392	541	,69
Özyeterlik	Hayır	286	23,99	11,296			

p>.05

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme değişkeninin puanları ile özyeterlik okuma alt faktöründen aldıkları puanların başka bir yabancı dil bilme ve bilmemesine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, başka bir yabancı dil bilenlerin ortalama özyeterlik puanları (\bar{x} =24,37) ile başka bir dil bilmeyenlerin ortalama özyeterlik puanları (\bar{x} =23,99) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [t=.392, p>.05] (Tablo 38).

Alt Problem 2.10.2. İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 39. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	257	25,26	11,900	-,119	541	,91
Özyeterlik	Hayır	286	25,38	12,361			

p>.05

Özyeterlik yazma alt faktörü puanlarının Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce Özyeterlik puan ortalamaları arasında başka bir yabancı dil bilen ve başka bir yabancı dil bilmeyenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [t=-,119; p>.05] (Tablo 39).

Alt Problem 2. 10. 3. İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 40. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme		N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	257	29,84	14,411	,606	541	,55
Özyeterlik	Hayır	286	29,10	14,111			

p>.05

Türkçe dışında Başka bir yabancı dil bilme değişkeninin puanları ile özyeterlik dinleme alt faktöründen aldıkları puanların başka bir yabancı dil bilme ve bilmemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, başka bir yabancı dil bilenlerin ortalama özyeterlik puanları (\bar{x} =29,84) ile başka bir dil bilmeyenlerin puanları (\bar{x} =29,10) arasında anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır [t=,606; p>.05] (Tablo 40).

Alt Problem 2. 10. 4. İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 41. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme		N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	257	17,14	10,174	,400	541	,689
Özyeterlik	Hayır	286	16,79	10,163			

*p>.05

Özyeterlik konuşma alt faktörü puanlarının Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilmesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce Özyeterlik puan ortalamaları arasında başka bir yabancı dil bilenlere ve bilmeyenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [t=-.400; p>.05] (Tablo 41).

Alt Problem 2. 11. İngilizce özyeterlik puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkenine göre İngilizce özyeterlik puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 43). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik puanlarının diploma puanına göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur [F₍₄₋₅₃₈₎ =574,730; p<.05].

Tablo 42. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı

Özyeterlik	N	\bar{X}	SS
65 ve Altı Puan (1)	80	31,80	5,002
66-75 Arası Puan (2)	167	49,69	16,614
76-80 Arası Puan (3)	111	54,86	11,573
81-89 Arası Puan (4)	133	77,82	17,111
90 ve üstü (5)	52	145,31	17,036
Toplam	543	64,16	33,591

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 65 ve altı puan ($\bar{X}=31,80$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik diploma puan ortalamalarının, 66-75 arası puan ($\bar{X}=49,69$), 76-80 arası puan ($\bar{X}=54,86$), 81-89 arası puan ($\bar{X}=77,82$) ve 90 ve üstü puana ($\bar{X}=145,31$) sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca 81-89 arası diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının ($\bar{X}=77,82$), 90 ve üstü diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından ($\bar{X}=145,31$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur (Tablo 43). Bu bulguya göre, diploma puanı yükseldikçe öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının da anlamlı olarak yükseldiği sonucu elde edilmiştir.

Tablo 43. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	495588,646	4	123897,162	574,730	,000*	1<2, 1<3,
Grp. İçi	115979,048	538	215,574			1<4, 1<5,
Toplam	611567,694	542				2<4, 2<5, 3<4, 3<5, 4<5

*p<.05

Alt Problem 2. 11. 1. İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkenine göre İngilizce özyeterlik okuma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 45). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanlarının diploma puanına değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği gözlenmiştir [$F_{(4-538)}=331,486$; p<.05].

Tablo 44. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı

Okuma	N	\bar{X}	SS
65 ve Altı Puan (1)	80	8,65	4,559
66-75 Arası Puan (2)	167	12,61	5,534
76-80 Arası Puan (3)	111	13,50	3,327
81-89 Arası Puan (4)	133	22,42	5,390
90 ve üstü (5)	52	35,08	3,989
Toplam	543	16,76	8,971

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 66-75 arası puan ($\bar{X}=12,61$) ve diploma puanı 76-80 arası puan olan ($\bar{X}=13,50$) öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının, 81-89 arası puan ($\bar{X}=27,16$) ve 90 ve üstü puan ($\bar{X}=31,02$) diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diploma puanı 65 ve altı olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=8,65$), 81-89 arası diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=22,42$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur (Tablo 44). Bu bulgu öğrencilerin diploma puanı yükseldikçe İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 45. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	31028,592	4	7757,148	331,487	,000*	1<2, 1<3,
Grp. İçi	12589,762	538	23,401			1<4, 1<5,
Toplam	43618,354	542				2<4, 2<5, 3<4, 3<5, 4<5

*p<.05

Alt Problem 2.11.2. İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 47’da üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkenine göre İngilizce özyeterlik yazma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanlarının diploma puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-538)} = 335,247$; $p < .05$].

Tablo 46. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı

Yazma	N	\bar{X}	SS
65 ve Altı Puan (1)	80	7,86	2,694
66-75 Arası Puan (2)	167	14,30	5,124
76-80 Arası Puan (3)	111	14,86	4,568
81-89 Arası Puan (4)	133	20,30	6,328
90 ve üstü (5)	52	38,31	4,199
Toplam	543	17,24	9,297

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 66-75 arası puan ($\bar{X}=14,30$) ve diploma puanı 76-80 arası puan ($\bar{X}=14,86$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının, 81-89 arası puan ($\bar{X}=20,30$) ve 90 ve üstü puan ($\bar{X}=38,31$) diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca diploma puanı 65 ve altı olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=7,86$), 76-80 arası diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=14,86$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 46). Bu bulgu öğrencilerin diploma puanı yükseldikçe İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının da anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 47. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	33431,290	4	8357,822	335,247	,000*	1<2,1<3,
Grp. İçi	13412,537	538	24,930			1<4,1<5,
Toplam	46843,827	542				2<4,2<5, 3<4, 3<5, 4<5

*p<.05

Alt Problem 2.11.3. İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkeni için İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 49’da bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanlarının diploma puanına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$F_{(4-538)}=166,687$; $p<.05$].

Tablo 48. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı

Dinleme	N	\bar{X}	SS
65 ve Altı Puan (1)	80	9,81	15,701
66-75 Arası Puan (2)	167	15,56	5,652
76-80 Arası Puan (3)	111	18,39	4,589
81-89 Arası Puan (4)	133	25,83	6,665
90 ve üstü (5)	52	42,90	6,572
Toplam	543	20,43	12,053

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 66-75 arası puan ($\bar{X}=15,56$) ve diploma puanı 76-80 arası puan ($\bar{X}=18,39$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının, 81-89 arası ($\bar{X}=25,83$) ve 90 ve üstü ($\bar{X}=42,90$) diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca diploma puanı 65 ve altı olan

öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının ($\bar{X}=9,81$), 66-75 arası ($\bar{X}=15,56$), 76-80 arası ($\bar{X}=18,39$), 81-89 arası ($\bar{X}=25,83$) ve 90 ve üstü ($\bar{X}=42,90$) diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmiştir (Tablo 48). Bu bulgu öğrencilerin diploma puanı yükseldikçe İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının da anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 49. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	43575,568	4	10893,892	166,687	,000*	1<2, 1<3,
Grp. İçi	35161,161	538	65,355			1<4, 1<5,
Toplam	78736,729	542				2<4, 2<5, 3<4, 3<5, 4<5

*p<.05

Alt Problem 2.11.4. İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkenine göre İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 51). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanlarının diploma puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur [$F_{(4-538)}=261,454$; $p<.05$].

Tablo 50. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Dağılımı

Konuşma	N	\bar{X}	SS
65 ve Altı Puan (1)	80	7,51	7,271
66-75 Arası Puan (2)	167	7,63	2,363
76-80 Arası Puan (3)	111	8,38	1,646
81-89 Arası Puan (4)	133	13,77	5,200
90 ve üstü (5)	52	29,13	6,547
Toplam	543	11,33	7,784

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 65 ve altı puan ($\bar{X}=7,51$), 66-75 arası puan ($\bar{X}=7,63$) ve 76-80 arası puan ($\bar{X}=8,38$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının, 81-89 arası puan ($\bar{X}=27,16$) ve 90 ve üstü puan ($\bar{X}=31,02$), üniversite ($\bar{X}=34,41$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=40,13$) sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diploma puanı 81-89 arası olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının (13,77), 90 ve üstü diploma puanına sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=29,13$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 50). Bu bulgu öğrencilerin diploma puanı arttıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini bulunmuştur.

Tablo 51. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Diploma Puanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	21687,346	4	5421,837	261,454	,000*	1-4, 1-5,
Grp. İçi	11156,646	538	20,737			2-4, 2-5
Toplam	32843,993	542				3-4, 3-5, 4-5

*p<.05

Alt Problem 2.12. İngilizce özyeterlik puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkeni için İngilizce özyeterlik faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 53'te bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik faktörü puanlarının haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-536)}=77,245$; $p<.05$].

Tablo 52. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Özyeterlik	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	43,18	16,784
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	49,71	17,787
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	56,15	17,915
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	76,77	32,534
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	99,59	37,416
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	99,67	39,301
Toplam	542	64,18	33,616

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresine göre hiç çalışmayan ($\bar{X}=43,18$), 1-2 saat çalışan ($\bar{X}=49,71$) ve 3-4 saat çalışan ($\bar{X}=8,38$) öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının, 4-5 saat ($\bar{X}=76,77$), 5-6 saat ($\bar{X}=99,59$) ve daha fazla İngilizce çalışma ($\bar{X}=99,67$) süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca haftalık İngilizce çalışma süresi 4-5 saat olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının (76,77), 5-6 saat çalışan ($\bar{X}=99,59$) ve daha fazla ($\bar{X}=99,67$) çalışma süresine sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da gözlenmiştir (Tablo 52). Bu bulgu öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma süresi arttıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği fark edilmiştir.

Tablo 53. İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	256039,452	5	51207,890	77,245	,000*	1<4, 1<5, 1<6, 2<4
Grp. İçi	355327,465	536	662,924			2<5, 2<6, 3<4, 3<5,
Toplam	611366,917	541				3<5, 3<6, 4<5, 4<6

*p<.05

Alt Problem 2. 12. 1. İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 55'te üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre İngilizce özyeterlik okuma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) kullanılarak bulunmuştur. Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puanlarının haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır [$F_{(5-536)}=94,501$; $p<.05$].

Tablo 54. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Okuma	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	10,75	4,53
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	12,77	5,74
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	14,69	5,93
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	19,64	8,20
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	27,16	7,86
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	25,79	8,47
Toplam	542	16,71	8,88

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresine göre hiç çalışmayan ($\bar{X}=10,75$), 1-2 saat çalışan ($\bar{X}=12,77$) ve 3-4 saat çalışan ($\bar{X}=14,69$) öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının, 4-5 saat ($\bar{X}=19,64$), 5-6 saat ($\bar{X}=27,16$) ve daha fazla İngilizce çalışma ($\bar{X}=25,79$) süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca haftalık 4-5 saat İngilizce çalışma süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının (19,64), haftalık 5-6 saat İngilizce çalışma süresine ($\bar{X}=27,16$) sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da gözlenmiştir (Tablo 54). Bu bulgu öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma süresi arttıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik okuma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 55. İngilizce Özyeterlik İnancı Okuma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	20006,871	5	4001,374	94,501	,000*	1<3,1<4, 1<5, 1<6
Grp. İçi	22695,485	536	42,342			2<4,2<5, 2<6,3<4,
Toplam	42702,356	541				3<5,3<6, 4<5, 4<6

*p<.05

Alt Problem 2. 12. 2 İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre İngilizce özyeterlik yazma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile gözlenmiştir (Tablo 57). Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puanlarının diploma haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık kabul edilmiştir [F (5-536) =64,884; p<.05].

Tablo 56. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Yazma	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	11,76	5,443
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	13,74	5,659
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	14,36	4,724
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	20,22	9,338
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	26,79	9,936
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	26,31	11,112
Toplam	542	17,22	9,294

Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresine göre hiç çalışmayan (\bar{X} =11,76), 1-2 saat çalışan (\bar{X} =13,74) ve 3-4 saat çalışan (\bar{X} =14,36) öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının, 4-5 saat (\bar{X} =20,22), 5-6 saat (\bar{X} =26,79) ve daha fazla İngilizce çalışma (\bar{X} =26,31) süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan

ortalamlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca haftalık 4-5 saat İngilizce çalışma süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının (20,22), haftalık 5-6 saat İngilizce çalışma süresine ($\bar{X}=26,79$) ve haftalık daha fazla İngilizce çalışma süresine ($\bar{X}=26,31$) sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur (Tablo 56). Bu bulgu öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkeni artıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik yazma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği saptanmıştır.

Tablo 57. İngilizce Özyeterlik İnancı Yazma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	17618,627	5	3523,725	64,884	,000*	1<4, 1<5, 1<6, 2<4
Grp. İçi	29109,117	536	54,308			2<5, 2<6, 3<4, 3<5
Toplam	46727,744	541				3<6, 4<5, 4<6

*p<.05

Alt Problem 2. 12. 3. İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 59’da üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puanlarının haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-536)}=75,805$; $p<.05$].

Tablo 58. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Dinleme	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	13,14	6,265
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	15,72	6,609
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	18,31	7,098
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	23,88	9,946
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	32,02	10,764
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	30,05	11,399
Toplam	542	20,19	10,742

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresine göre 1-2 saat çalışma süresi ($\bar{X}=15,72$) ve 3-4 saat çalışma süresi ($\bar{X}=18,32$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının, 4-5 saat ($\bar{X}=23,88$), 5-6 saat ($\bar{X}=32,02$) ve daha fazla İngilizce çalışma ($\bar{X}=30,05$) süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur.

Hiç çalışmayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının (13,14) ve haftalık 4-5 saat İngilizce çalışma süresine sahip öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=23,88$), 5-6 saat İngilizce çalışma süresine ($\bar{X}=32,02$) ve daha fazla çalışma süresine ($\bar{X}=30,05$) sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 58). Bu bulgu öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkeni arttıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik dinleme alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini belirtmektedir.

Tablo 59. İngilizce Özyeterlik İnancı Dinleme Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	25860,640	5	5172,128	75,805	,000*	1<3,1<4,1<5,1<6
Grp. İçi	36570,786	536	68,229			2<4, 2<5 ,2<6,3<4
Toplam	62431,426	541				3<5,3<6,4<5,4<6

*p<.05

Alt Problem 2. 12. 4. İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süre değişkeni için İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 61’de yer verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puanlarının haftalık İngilizce çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-536)} = 73,021$; $p < .05$].

Tablo 60. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Konuşma	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	7,50	2,547
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	8,01	2,827
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	8,86	2,623
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	12,80	7,338
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	19,41	9,455
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	18,95	9,883
Toplam	542	11,22	7,371

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresine göre hiç çalışmayan ($\bar{X}=7,50$), 1-2 saat çalışma süresi ($\bar{X}=8,01$) ve 3-4 saat çalışma süresi ($\bar{X}=8,86$) olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının, 4-5 saat ($\bar{X}=12,80$), 5-6 saat ($\bar{X}=19,41$) ve daha fazla haftalık İngilizce çalışma ($\bar{X}=18,95$) süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Buna ek olarak haftalık 4-5 saat İngilizce çalışma süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının (12,80), haftalık daha fazla İngilizce çalışma süresine sahip öğrencilerin İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarından ($\bar{X}=18,95$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da bulunmuştur (Tablo 60). Bu bulgu öğrencilerin haftalık İngilizce çalışma süresi değişkeni arttıkça öğrencilerin de İngilizce özyeterlik konuşma alt faktörü puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği tespit edilmiştir.

Tablo 61. İngilizce Özyeterlik İnancı Konuşma Alt Faktörü Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	11910,266	5	2382,053	73,021	,000*	1<4, 1<5, 1<6, 2<4
Grp. İçi	17485,165	536	32,622			2<5, 2<6, 3<4, 3<5
Toplam	29395,432	541				3<6, 4<5, 4<6

*p<.05

Bu sonuçlar, haftalık İngilizce çalışma süresi arttıkça bireylerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik özyeterlik inançlarının anlamlı bir şekilde yükseldiğini göstermektedir. Özellikle 4, 5 ve 6. gruplar (daha fazla İngilizce çalışan bireyler), 1, 2 ve 3. gruplara kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek konuşma özyeterlik inancına sahiptir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

3. Alt Problem: İngilizce kaygı puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 3.1. İngilizce kaygı puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 62. İngilizce Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce Kaygı	Erkek	285	99,66	24,05	-1,624	541	,11
	Kadın	258	103,01	24,02			

p>.05

İngilizce kaygı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce kaygı puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [t=-1,624; p>.05]. Erkeklerin İngilizce kaygı puan ortalaması 99,66 ve kadınların puan ortalaması ise 103,01'dir (Tablo 62).

Alt Problem 3.2. İngilizce kaygı puanları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 63. İngilizce Kaygı Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t Testi Sonucu

	Sınıf	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	1	511	101,31	23,97	-,372	541	,69
Kaygı	2	32	103,06	25,94			

p>.05

Sınıfa göre İngilizce kaygı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, 1. sınıfın İngilizce kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}_1=101,31$) ile 2. sınıfın İngilizce kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}_2=101,31$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=-,372$; $p>.05$] (Tablo 63).

Alt Problem 3.3. İngilizce kaygı puanları “Covid-19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 64. İngilizce Kaygı Puanlarının Covid 19’un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Covid -19’da yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	440	102,18	24,08	1,525	541	,13
Kaygı	Hayır	103	98,17	23,88			

p>.05

İngilizce kaygı puanlarının Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce kaygı puan ortalamaları arasında Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t=1,525$; $p>.05$]. Covid-19 başarıyı olumsuz etkileme durumu İngilizce kaygı puan ortalaması 102,18, başarıyı olumsuz etkilememe durumu puan ortalaması 98,17’dir (Tablo 64).

Alt Problem 3.4. İngilizce Kaygı puanları “6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 65. İngilizce Kaygı Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşadım		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	54	107,72	22,08	2,034	541	,04*
Kaygı	Hayır	489	100,72	24,20			

*p<.05

6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna göre İngilizce kaygı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, deprem bölgesinde depremi yaşayanların içerisinde, İngilizce kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}_1=107,72$) ile deprem bölgesinde depremi yaşamayanların İngilizce kaygı puan ortalamaları ($\bar{x}_2=100,72$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t=2,034; p<.05]. Bu fark incelendiğinde deprem bölgesinde deprem, yaşayanların İngilizce kaygı puanlarının, deprem bölgesinde depremi yaşamayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 65).

Alt Problem 3.5. İngilizce Kaygı puanları “6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 66. İngilizce Kaygı Puanlarının Depremin Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce	Evet	126	104,65	25,41	1,724	541	,09
Kaygı	Hayır	417	100,44	23,60			

p>.05

İngilizce kaygı puanlarının 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce kaygı puan ortalamaları arasında 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [t=1,724; p>.05]. 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu İngilizce kaygı puan

ortalaması 104,65, başarıyı olumsuz etkilememe durumu puan ortalaması 100,44'tür (Tablo 66).

Alt Problem 3.6. İngilizce kaygı puanları “hazırlık okuma durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 67. İngilizce Kaygı Puanlarının Hazırlık Sınıfı Okuma Değişkenine Göre t Testi Sonucu

Hazırlık okuma durumu	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İngilizce Okudum	87	63,80	48,24	-10,88	541	,00*
Kaygı Okumadım	456	101,82	24,94			

*p<.05

Hazırlık okuma durumuna göre İngilizce kaygı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, hazırlık okuyanların İngilizce kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}_1=63,80$) ile hazırlık okumayanların İngilizce kaygı puanları ortalaması ($\bar{x}_2=101,82$) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır [t=-10,88, p<.05]. Bu fark incelendiğinde hazırlık okumayanların İngilizce kaygı puanlarının, hazırlık okuyanlara göre daha yüksek olduğu kabul edilmiştir (Tablo 67).

Alt Problem 3.7. İngilizce kaygı puanları algılanan İngilizce seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İngilizce kaygı puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımı Tablo 68'de bulunmaktadır. “İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim” şeklinde algılayan 201 kişinin puan ortalaması 38,86 (SS=8,24) (Tablo 68). İngilizce kaygı puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımına bakıldığında, “basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim” şeklinde algılayan 221 kişinin puan ortalaması 39,63 (SS=6,91).

İngilizce kaygı puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımında “yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim” şeklinde algılayan 83 kişinin puan ortalaması 39,20 (SS=8,96), “İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim” şeklinde algılayan 12 kişinin puan ortalaması 38,58 (SS=8,79), “İngilizce akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim” olarak algılayan 7 kişinin puan ortalaması 40,86 (SS=8,32), “İngilizce duyduğumu ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim” şeklinde algılayan 19 kişinin puan ortalaması ise 38,11'dir (SS=10,09) (Tablo 68).

Tablo 69’da üniversite öğrencilerinin algılanan İngilizce seviyesine göre İngilizce kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile bulunmuştur. Bu analiz sonucunda İngilizce kaygı puanlarının algılanan İngilizce seviyesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu gözlemlenmiştir [$F_{(5-537)}=2,268$; $p<.05$].

Tablo 68. İngilizce Kaygı Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı

Algılanan İngilizce Seviyesi	N	\bar{X}	SS
1) İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim	201	38,86	8,24
2) Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim	221	39,63	6,91
3) Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim	83	39,20	8,96
4) İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim	12	38,58	8,79
5) İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim	7	40,86	8,32
6) İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim	19	38,11	10,09
Toplam	543	39,22	7,91

Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, algılanan İngilizce seviyesi İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim olan ($\bar{X}=38,86$) öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının, yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim (39,20) algısına sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca algılanan İngilizce seviyesi basit İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim seviyesinde olan öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=39,63$), yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim seviyesine sahip öğrencilerin ($\bar{X}=39,20$) İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 68). Bu bulgu öğrencilerin algılanan İngilizce seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de İngilizce kaygı puan ortalamalarının anlamlı olarak azaldığını göstermektedir.

Tablo 69. İngilizce Kaygı Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	12177,141	5	2435,428	2,268	,047*	1<3, 2>3
Grp. İçi	576561,139	537	1073,671			
Toplam	588738,280	542				

*p<.05

Alt Problem 3.8. İngilizce kaygı puanları İngilizce seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

İngilizce kaygı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımı Tablo 70’te gösterilmiştir. “İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 201 kişinin puan ortalaması 100,37’dir (SS=27,37). İngilizce kaygı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımına bakıldığında, “basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim” seviyesinde olan 221 kişinin puan ortalaması 95,59’dur (SS=33,78).

İngilizce kaygı puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımında “yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim” seviyesinde olan 83 kişinin puan ortalaması 86,41 (SS=40,18), “İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 12 kişinin puan ortalaması 92 (SS=34,67), “İngilizce akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim” seviyesinde olan 7 kişinin puan ortalaması 87,86 (SS=45), “İngilizce duyduğumu ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim” seviyesinde olan 19 kişinin puan ortalaması ise 94,32’dir (SS=31,59) (Tablo 70).

Üniversite öğrencilerinin İngilizce seviyesi değişkeni için İngilizce kaygı faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 71’de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda İngilizce kaygı faktörü puanlarının İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(5-537)}=2,268$; $p<.05$].

Tablo 70. İngilizce Kaygı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı

İngilizce Seviyesi	N	\bar{X}	SS
1) İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim	201	100,37	27,37
2) Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim	221	95,59	33,78
3) Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim	83	86,41	40,18
4) İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim	12	92,00	34,67
5) İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim	7	87,86	45,00
6) İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim	19	94,32	31,59
Toplam	543	95,73	32,96

Yapılan analiz sonucunda İngilizce kaygı puanlarının İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği kabul edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, İngilizce seviyesi İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim olan ($\bar{X}=100,37$) öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının, yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim ($\bar{X}=86,41$) seviyesine sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İngilizce seviyesi basit İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim seviyesinde olan öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=95,59$), yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim seviyesine sahip öğrencilerin ($\bar{X}=86,41$) İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da kabul edilmiştir. (Tablo 70). Bu bulgu öğrencilerin İngilizce seviyesi artıkça öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının da anlamlı olarak düştüğü gözlemlenmektedir. Öğrencilerin İngilizce seviyesi artıkça yaşadıkları kaygı azalmaktadır.

Tablo 71. İngilizce Kaygı Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	12177,141	5	2435,428	2,268	,047*	1>3, 2>3
Grp. İçi	576561,139	537	1073,671			
Toplam	588738,280	542				

*p<.05

Alt Problem 3.9. İngilizce kaygı puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkeni için İngilizce kaygı faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 73'te bulunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda İngilizce kaygı faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-536)} = 30,334; p < .05$].

Tablo 72. İngilizce Kaygı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

İngilizce Kaygı	N	\bar{X}	Ss
Okur yazar değil (1)	21	96,10	43,58
İlkokul (2)	229	115,07	34,01
Ortaokul (3)	94	105,16	21,36
Lise (4)	122	86,39	34,57
Üniversite (5)	68	62,04	44,34
Lisansüstü (6)	8	86,13	21,59
Toplam	542	99,08	38,46

Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi ilkokul annelerin ($\bar{X}=115,07$) ve eğitim seviyesi ortaokul olan annelerin ($\bar{X}=105,16$) çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarının, lise ($\bar{X}=86,39$) ve üniversite eğitim seviyesine ($\bar{X}=62,04$) sahip annelerin çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=96,10$), üniversite eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının ($\bar{X}=62,04$) İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 72). Bu durum, annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce kaygı puan ortalamalarının anlamlı olarak düşüş gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 73. İngilizce Kaygı Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	176487,654	5	35297,531	30,334	,000*	1>5, 2>4,
Grp. İçi	623697,934	536	1163,616			2>5, 3>4,
Toplam	800185,589	541				3>5, 4>5,

*p<.05

Alt Problem 3. 10. İngilizce kaygı puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 75'te üniversite öğrencilerinin baba eğitim seviyesine göre İngilizce kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda İngilizce kaygı puanlarının baba eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır [F (5-537) =75,712; p<.05].

Tablo 74. İngilizce Kaygı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

İngilizce Kaygı	N	\bar{X}	Ss	
Okur yazar değil (1)	3	148,33	2,887	1,67
İlkokul (2)	152	102,04	39,986	3,24
Ortaokul (3)	115	103,32	35,782	3,34
Lise (4)	174	46,87	46,826	3,55
Üniversite (5)	85	22,54	36,648	3,98
Lisansüstü (6)	14	14,93	31,390	8,39
Toplam	543	70,20	52,982	2,27

Tek yönlü Varyans Analizi sonucunda, İngilizce kaygı puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Scheffe çoklu karşılaştırma testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan babaların (\bar{X} =148,33), eğitim seviyesi ilkokul olan babaların (\bar{X} =102,04) ve eğitim seviyesi ortaokul olan babaların (\bar{X} =103,32) çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarının, lise (\bar{X} =46,87), üniversite (\bar{X} =22,54) ve lisansüstü eğitim seviyesine (\bar{X} =14,93) sahip babaların çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim seviyesi lise olan babaların çocuklarının İngilizce kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=46,87$), üniversite eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının ($\bar{X}=22,54$) ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarının ($\bar{X}=14,93$) İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da saptanmıştır (Tablo 74). Bu bulgu babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da İngilizce kaygı puan ortalamalarının anlamlı olarak azaldığı bulunmuştur. Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin İngilizce kaygı puanlarında genel olarak bir azalma olduğu gözlenmiştir. Okur yazar olmayan babaların çocuklarının ortalama kaygı puanı 148,33 iken, üniversite mezunu babaların çocuklarının kaygı puanı 22,54'tür.

Tablo 75. İngilizce Kaygı Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	629077,741	5	125815,548	75,712	,000*	1>4,1>5, 1>6,
Grp. İçi	892370,778	537	1661,771			2>4, 2>5,2>6,
Toplam	1521448,519	542				3>4,3>5, 3>6, 4>5, 4>6

*p<.05

Alt Problem 3.11. İngilizce kaygı puanları “Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 76. İngilizce Kaygı Puanlarının Türkçe Dışında Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkenine Göre t testi Sonucu

Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme	N	\bar{x}	SS	t	sd	p	
İngilizce kaygı	Evet	257	62,61	54,790	-3,189	541	,002*
	Hayır	286	77,01	50,433			

*p<.05

İngilizce kaygı puanlarının Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, İngilizce kaygı puan ortalamaları arasında Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t=-3,189; p<.05]. Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilenlerin İngilizce kaygı puan ortalaması 62,61, Türkçe dışında başka yabancı dil bilmeyenlerin puan ortalaması 77,01'dir (Tablo 76).

Alt Problem 3. 12. İngilizce kaygı puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkenine göre İngilizce kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 78). Bu analiz sonucunda İngilizce kaygı puanlarının diploma puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [F (4-538) =10,349; p<.05].

Tablo 77. İngilizce Kaygı Puanlarının Diploma Puanına Göre Dağılımı

İngilizce Kaygı	N	\bar{X}	Ss
65 ve Altı Puan (1)	80	137,80	42,98
66-75 Arası Puan (2)	167	96,66	23,60
76-80 Arası Puan (3)	111	116,55	23,65
81-89 Arası Puan (4)	133	85,11	22,58
90 ve üstü (5)	52	53,37	18,00
Toplam	543	99,81	35,23

Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçları, diploma puanı 65 ve altı puan (\bar{X} =137,80) ve 76 ve 80 arası puan (\bar{X} =116,55) olan öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının, 81-89 arası puan (\bar{X} =88,11) ve 90 ve üstü puana (\bar{X} =53,37) sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca puanı 66-75 arası puana sahip olan öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının (\bar{X} =96,66), 76-80 arası puana sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından (\bar{X} =116,55) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 77). Bu durum, diploma puanı arttıkça öğrencilerin de İngilizce kaygı puan ortalamalarının anlamlı olarak düşüş olduğu bulunmuştur.

Tablo 78. İngilizce Kaygı Puanlarının Diploma Puanına Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	289119,651	4	72279,913	101,349	,000*	1>2, 1>3, 1>4,
Grp. İçi	383689,188	538	713,177			1>5, 2<3, 2>4,
Toplam	672808,840	542				2>5, 3>4, 3>5, 4>5

*p<.05

Alt Problem 3. 12. İngilizce kaygı puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 80’de üniversite öğrencilerinin haftalık çalışma süresine göre İngilizce kaygı puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda İngilizce kaygı puanlarının haftalık İngilizce çalışma süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir [$F_{(5-536)}=18,874$; $p<.05$].

Tablo 79. İngilizce Kaygı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Dağılımı

İngilizce Kaygı	N	\bar{X}	SS
Hiç çalışmıyorum: 1	111	110,83	31,20
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	108,74	28,92
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	109,04	48,34
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	93,10	30,74
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	77,22	25,42
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	76,95	32,22
Toplam	542	99,93	35,16

Farkın kaynağını incelemek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresi 1-2 saat olan ($\bar{X}=108,74$) ve hiç çalışmayan ($\bar{X}=110,83$) öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının, 4-5 saat ($\bar{X}=93,10$), 5-6 saat ($\bar{X}=77,22$) ve daha fazla çalışma saatine ($\bar{X}=76,95$) sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak 3-4 saat çalışma süresine sahip olan öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=109,04$), 5-6 saat çalışma süresi ($\bar{X}=77,22$) ve daha fazla çalışma süresine ($\bar{X}=76,95$) sahip öğrencilerin İngilizce kaygı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da analiz edilmiştir (Tablo 79). Bu durum, haftalık İngilizce çalışma süresi arttıkça öğrencilerin de İngilizce kaygı puan ortalamalarının anlamlı olarak düşüş olduğu belirlenmiştir.

Tablo 80. İngilizce Kaygı Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	100132,787	5	20026,557	18,874	,000*	1>4, 1>5, 1>6,
Grp. İçi	568723,406	536	1061,051			2>4, 2>5, 2>6,
Toplam	668856,194	541				3>5, 3>6,

*p<.05

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Analiz Sonuçları

4. Alt Problem: Akademik azim puanları bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 4.1. Akademik azim puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 81. Akademik Azim Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Akademik azim	Erkek	285	37,86	8,586	-3,863	541	,000*
	Kadın	258	40,45	7,030			

*p<.05

Akademik azim puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, akademik azim puan ortalamaları arasında kadınların lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t=-3,863$; $p<.05$]. Erkeklerin akademik azim puan ortalaması 37,86, kadınların puan ortalaması 40,45'tir (Tablo 81).

Alt Problem 4.2. Akademik azim puanları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 82. Akademik azim Puanlarının Öğrencilerin Sınıflarına Göre t Testi Sonucu

	Sınıf	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Akademik	1	511	38,8	7,32	,593	541	,55
azim	2	32	37,28	8,11			

*p>.05

Akademik azim puanlarının sınıfa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, akademik azim puan ortalamaları arasında 1. sınıfın ve 2. sınıf olma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [t=,593; p>.05]. 1. Sınıfın akademik azim puan ortalaması 38,8, 2. Sınıfın akademik azim puan ortalaması 37,28'dir (Tablo 82).

Alt Problem 4.3. Akademik azim puanları "Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna" göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 83. Akademik Azim Puanlarının Covid 19'un Başarıyı Etkileme Değişkenine Göre t testi Sonucu

		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Akademik	Evet	440	38,08	7,33	,328	541	,74
azim	Hayır	103	37,82	7,49			

p>.05

Akademik azim puanlarının Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, akademik azim puan ortalamaları arasında Covid -19 döneminde yaşadıklarımın başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [t=,328; p>.05]. Covid-19 başarıyı olumsuz etkileme durumu akademik azim puan ortalaması 38,08, başarıyı olumsuz etkilememe durumu puan ortalaması 37,82'dir (Tablo 83).

Alt Problem 4.4. İngilizce Kaygı puanları “6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna” göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 84. Akademik Azim Puanlarının Depremi Yaşama Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu	N	\bar{x}	SS	t	sd	p	
Akademik	Evet	54	37.98	6,76	-.050	541	,96
azim	Hayır	489	38.03	7,43			

p>.05

6 Şubat'ta deprem bölgesinde depremi yaşama durumuna göre akademik azim puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, deprem bölgesinde yaşayanların ortalama akademik azim puanları ($\bar{x}_1=37,98$) ile deprem bölgesinde yaşamayanların ortalama akademik azim puanları ($\bar{x}_2=38,03$) arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$t=-.050$; $p>.05$] (Tablo 84).

Alt Problem 4.5. Akademik azim puanları “6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 85. Akademik azim Puanlarının Depremin Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t Testi Sonucu

6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumu	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	
Akademik	Evet	126	37,74	6,25	-.507	541	,61
azim	Hayır	417	38,12	7,67			

p>.05

Akademik azim puanlarının 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucuna göre, akademik azim puan ortalamaları arasında 6 Şubat Depreminde yaşananların başarıyı olumsuz etkileme durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t=-.507$; $p>.05$]. 6 Şubat Depreminde başarıyı olumsuz etkileme durumu akademik azim puan ortalaması 37,74, başarıyı olumsuz etkilememe durumu puan ortalaması 38,12'dir (Tablo 85).

Alt Problem 4.6. Akademik azim puanları “hazırlık sınıfı okuma durumuna” göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 86. Akademik azim Puanlarının Depremin Başarıyı Etkilemesi Değişkenine Göre t testi Sonucu

Hazırlık okuma durumu		N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Akademik	Okudum	87	39,30	8,17	.100	541	,92
azim	Okumadım	456	39,21	7,87			

p>.05

Hazırlık sınıfı okuma durumuna göre akademik azim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda, hazırlık okuyanların ortalama akademik azim puanları ($\bar{x}=39,30$) ile hazırlık okumayanların ortalama akademik azim puanları ($\bar{x}_2=39,21$) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$t=.100$, $p>.05$] (Tablo 86).

Alt Problem 4.7. Akademik azim puanları algılanan İngilizce seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Akademik azim puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımı Tablo 87’de gösterilmiştir. “İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 201 kişinin puan ortalaması 100,37’dir (SS=27,37). Tablo 87’de Akademik azim puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımına bakıldığında, “basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim” seviyesindeki 221 kişinin puan ortalaması 95,59’dur (SS=33,78).

Akademik azim puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre dağılımında “yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim” seviyesinde olan 83 kişinin puan ortalaması 86,41 (SS=40,18), “İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 12 kişinin puan ortalaması 92’dir (SS=34,67), “İngilizce akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim” olarak algılayan 7 kişinin puan ortalaması 87,86’dır (SS=45), “İngilizce duyduğumu ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim” seviyesindeki 19 kişinin puan ortalaması ise 94,32’dir (SS=31,59) (Tablo 87).

Tablo 87. Akademik Azim Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı

Algılanan İngilizce Seviyesi	N	\bar{x}	SS
İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim	201	100,37	27,37
Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim	221	95,59	33,78
Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim	83	86,41	40,18
İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim	12	92,00	34,67
İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim	7	87,86	45,00
İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim	19	94,32	31,59
Toplam	543	95,73	32,96

Tek yönlü Varyans analizi sonucunda akademik azim puanlarının algılanan İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(5-537)} = ,353$; $p > .05$] (Tablo 88).

Tablo 88. Akademik Azim Puanlarının Algılanan İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	110,988	5	22,198	,353	,88
Grp. İçi	33780,493	537	62,906		
Toplam	33891,481	542			

$p > .05$

Alt Problem 4.8. Akademik azim puanları İngilizce seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Akademik azim puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımı Tablo 89’da verilmiştir. “İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 201 kişinin puan ortalaması 38,86 (SS=8,24). Tablo 89’da Akademik azim puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımına bakıldığında, “basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim” seviyesindeki 221 kişinin puan ortalaması 39,63 (SS=6,91).

Akademik azim puanlarının İngilizce seviyesine göre dağılımında “yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim” seviyesinde olan 83 kişinin puan ortalaması 39,20

(SS=8,96), “İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim” seviyesinde olan 12 kişinin puan ortalaması 38,58 (SS=8,79), “İngilizce akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim” olarak algılayan 7 kişinin puan ortalaması 40,86 (SS=8,32), “İngilizce duyduğumu ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim” seviyesindeki 19 kişinin puan ortalaması ise 38,11’dir (SS=10,09) (Tablo 89).

Tablo 89. Akademik Azim Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Dağılımı

İngilizce seviyesi	N	\bar{x}	SS
İngilizce temel sorular yoluyla basit iletişim kurabilirim	201	38,86	8,24
Basit bir İngilizce kullanarak genel konular hakkında İngilizce cümleleri anlayabilirim	221	39,63	6,91
Yaşadığım olayları İngilizce aktarabilirim	83	39,20	8,96
İngilizce teknik tartışmalar yürütebilir, akıcı bir şekilde İngilizce iletişim kurabilirim	12	38,58	8,79
İngilizceyi akademik amaçlar için etkili bir şekilde kullanabilirim	7	40,86	8,32
İngilizce duyduğum ve okuduğum her şeyi kolayca anlayabilirim	19	38,11	10,09
Toplam	543	39,22	7,91

Yapılan tek yönlü Varyans Analizi sonucunda Akademik azim puanlarının İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$F_{(5-537)} = ,353$; $p > .05$] (Tablo 90).

Tablo 90. Akademik Azim Puanlarının İngilizce Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Grp. Arası	110,988	5	22,198	,353	,88
Grp. İçi	33780,493	537	62,906		
Toplam	33891,481	542			

$p > .05$

Alt Problem 4.9. Akademik azim puanları anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin anne eğitim seviyesi değişkeni için akademik azim faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 92’te verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik azim faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(5-536)} = 52,042; p < .05$].

Tablo 91. Akademik Azim Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Akademik Azim	N	\bar{X}	Ss
Okur yazar değil (1)	21	41,71	5,001
İlkokul (2)	229	19,57	17,96
Ortaokul (3)	94	39,73	7,95
Lise (4)	122	36,53	11,89
Üniversite (5)	68	38,57	7,69
Lisansüstü (6)	8	47,25	5,01
Toplam	542	30,54	16,67

Farkın kaynağını belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre eğitim seviyesi ilkokul olan annelerin ($\bar{X}=19,57$) çocuklarının akademik azim puan ortalamalarının, ortaokul ($\bar{X}=39,59$), lise ($\bar{X}=36,53$), üniversite ($\bar{X}=38,57$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=47,25$) sahip annelerin çocuklarının akademik azim puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitim seviyesi okur yazar olmayan annelerin çocuklarının akademik azim puan ortalamalarının ($\bar{X}=41,71$), ilkokul eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarının ($\bar{X}=19,57$) akademik azim faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da kabul edilmiştir (Tablo 91). Bu bulgu annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da akademik azim puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 92. Akademik Azim Puanlarının Anne Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	49119,563	5	9823,913	52,042	,000*	1>2, 2<3,
Grp. İçi	101179,199	536	188,767			2<4, 2<5,
Toplam	150298,762	541				2<6

*p<.05

Alt Problem 4.10. Akademik azim puanları baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin baba eğitim seviyesi değişkeni için akademik azim faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile bulunmuştur (Tablo 94). Yapılan analiz sonucunda akademik azim faktörü puanlarının baba eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği kabul edilmiştir [$F_{(5-537)} = 82,069$; $p < .05$].

Tablo 93. Akademik Azim Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Akademik Azim	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil (1)	3	19,01	6,02
İlkokul (2)	152	16,53	10,76
Ortaokul (3)	115	17,20	14,51
Lise (4)	174	28,80	13,47
Üniversite (5)	85	43,53	7,66
Lisansüstü (6)	14	49,36	1,01
Toplam	543	28,59	15,91

Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre, eğitim seviyesi okur yazar olmayan babaların ($\bar{X}=19,01$), eğitim seviyesi ilkokul olan babaların ($\bar{X}=16,53$) ve eğitim seviyesi ortaokul olan babaların ($\bar{X}=17,20$) çocuklarının akademik azim puan ortalamalarının, lise ($\bar{X}=28,80$), üniversite ($\bar{X}=43,53$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=49,36$) sahip babaların çocuklarının

akademik azim puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim seviyesi lise olan babaların çocuklarının akademik azim puan ortalamalarının ($\bar{X}=28,80$), üniversite eğitim seviyesine ($\bar{X}=43,53$) ve lisansüstü eğitim seviyesine ($\bar{X}=49,36$) sahip babaların çocuklarının akademik azim faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 93). Bu bulgu babaların eğitim seviyesi yükseldikçe çocuklarının da akademik azim puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiğini belirlemektedir.

Tablo 94. Akademik Azim Puanlarının Baba Eğitim Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	59432,652	5	11886,530	82,069	,000*	1<4, 1<5, 1<6,
Grp. İçi	77776,586	537	144,835			2<4, 2<5, 2<6,
Toplam	137209,238	542				3<4, 3<5, 3<6, 4<5, 4<6

*p<.05

Alt Problem 4. 11. Akademik azim puanları diploma puanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin diploma puanı değişkeni için akademik azim faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlara Tablo 96’de verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda akademik azim faktörü puanlarının anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F_{(4-538)}=568,146$; $p<.05$].

Tablo 95. Akademik Azim Puanlarının Diploma Puanına Göre Dağılımı

Akademik Azim	N	\bar{X}	Ss
65 ve Altı Puan (1)	80	13,88	6,026
66-75 Arası Puan (2)	167	18,83	3,553
76-80 Arası Puan (3)	111	17,81	3,841
81-89 Arası Puan (4)	133	26,16	5,197
90 ve üstü (5)	52	47,25	2,535
Toplam	543	22,41	10,051

Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, diploma puanı 65 ve altı puan ($\bar{X}=13,88$), 66-75 arası puan ($\bar{X}=18,83$) ve 78-80 arası puan ($\bar{X}=17,81$) olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarının, 81-89 arası puan (26,16) ve 90 ve üstü puana ($\bar{X}=47,25$) sahip olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diploma puanı 81-89 arası olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarının ($\bar{X}=26,16$), 90 ve üstü puana ($\bar{X}=47,25$) sahip öğrencilerin akademik azim faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da saptanmıştır (Tablo 95). Bu bulgu diploma puanı yükseldikçe öğrencilerin de akademik azim puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği gözlemlenmektedir.

Tablo 96. Akademik Azim Puanlarının Diploma Puanına Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	44273,878	4	11068,470	568,146	,000*	1<2, 1<3, 1<4,
Grp. İçi	10481,175	538	19,482			1<5, 2<4, 2<5,
Toplam	54755,053	542				3<4, 3<5, 4<5

*p<.05

Alt Problem 4. 11. Akademik azim puanları haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma değişkeni için akademik azim faktörüne ait puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) ile verilmiştir (Tablo 98). Yapılan analiz sonucunda akademik azim faktörü puanlarının haftalık İngilizce çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği göstermektedir [$F_{(5-536)}=66,488$; $p<.05$].

Tablo 97. Akademik Azim Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Akademik Azim	N	\bar{X}	Ss
Hiç çalışmıyorum: 1	111	16,73	4,610
1-2 saat çalışıyorum: 2	165	18,08	5,283
3-4 saat çalışıyorum: 3	72	20,01	6,733
4-5 saat çalışıyorum: 4	69	25,70	10,410
5-6 saat çalışıyorum: 5	86	32,13	11,488
Daha fazla çalışıyorum: 6	39	33,67	11,426
Toplam	542	22,38	10,043

Farkın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe (Post Hoc) çoklu karşılaştırma testine göre, haftalık İngilizce çalışma süresi hiç olmayan ($\bar{X}=16,73$) ve 1-2 saat çalışma süresi ($\bar{X}=18,08$) olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarının, 4-5 saat çalışma süresine ($\bar{X}=25,70$), 5-6 saat çalışma süresine ($\bar{X}=32,13$) ve daha fazla çalışma süresine ($\bar{X}=33,67$) sahip olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca haftalık İngilizce çalışma süresi 4-5 saat olan öğrencilerin akademik azim puan ortalamalarının ($\bar{X}=25,70$), 5-6 saat çalışma süresine ($\bar{X}=32,13$) ve daha fazla çalışma süresine ($\bar{X}=33,67$) sahip öğrencilerin akademik azim faktörü puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu da kabul edilmiştir (Tablo 97). Bu bulgu haftalık İngilizce çalışma süresi yükseldikçe öğrencilerin de akademik azim puan ortalamalarının anlamlı olarak yükseldiği bulunmaktadır.

Tablo 98. Akademik Azim Puanlarının Haftalık İngilizce Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Grp. Arası	20889,384	5	4177,877	66,488	,000*	1<4, 1<5,
Grp. İçi	33680,559	536	62,837			1<6, 2<4,
Toplam	54569,943	541				2<5, 2<6 3<5, 3<6, 4<5, 4<6,

*p<.05

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik ve alt boyutları, yabancı dil kaygısı ve akademik azim düzeyleri arasındaki ilişki belirli bağımsız değişkenler açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve bu kapsamda gelecekteki araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya ait “İngilizce özyeterlik inancı ve alt faktörleri, İngilizce kaygı ve akademik azim puanları arasında ilişkiyi” inceleyen alt problemlerden ilkinin korelasyon analizi sonuçlarına göre en güçlü pozitif ilişkinin İngilizce özyeterlik inancı ile dinleme özyeterlik arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, dinleme becerisinin öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Canaran vd. (2020) öğrencilerin dinleme becerisinin özyeterlik düzeyleriyle pozitif bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Buzan’a (2001) göre, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri toplumların sosyal ve kültürel ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan incelemelere göre, insanlar bir gün içinde zamanlarının %9’unu yazarak, %16’sını okuyarak, %30’unu konuşarak ve %45’ini dinleyerek geçirmektedir (Özkan ve Başkan, 2019). Dinleme alt boyutunu okuma, konuşma ve yazma alt boyutları takip etmektedir. Yazma becerisindeki düşük özyeterlik inancı, bu becerinin üretimsel bir yetkinlik olmasıyla ilişkilendirilebilir. Üretimsel beceriler olan yazma ve konuşma, bireyden aktif bir şekilde iletişim kurmasını ve bir mesaj oluşturmasını bekler. Yazma sırasında ise öğrenci; içerik, düzen, fikirlerin akıcılığı ve uyumu, dil bilgisi kuralları, kelime seçimi, kelime dağarcığı ve noktalama işaretleri gibi birçok detayı aynı anda kullanmak zorundadır. Bu çoklu gereklilikler, yazma becerisinde özyeterlik algısının düşük olmasına yol açmaktadır (İlbeği ve Çeliköz, 2020). Özyeterlik ile diğer alt boyutlar arasındaki

yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkinin varlığı, tüm dil becerilerinin özyeterlik algısını birlikte şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada İngilizce kaygısı ile İngilizce özyeterlik inancı arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İngilizce kaygı düzeyinin artması, öğrencilerin özyeterlik algısını olumsuz yönde etkilediği sonucunu vermiştir. İngilizce kaygısı ve İngilizce özyeterlik inancı arasındaki negatif ilişkiyi destekleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Çetintaş ve Berkant (2021) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inançları yükseldikçe yabancı dil öğrenme kaygılarının azaldığı; buna karşılık, özyeterlik inançlarının düştükçe yabancı dil öğrenme kaygılarının arttığını tespit etmiştir. Ayrıca, Zhou vd. (2022) yaptıkları araştırmada, yabancı dilde yazma kaygısı ile özyeterliğin yazma alt boyutu arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu ilişkiye göre, daha yüksek bir yabancı dilde yazma özyeterlik düzeyi, daha düşük bir yabancı dilde yazma kaygısını işaret etmektedir. Teimouri (2018) yabancı dil kaygısının öğrenme motivasyonunu ve dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Analiz sonuçlarına göre İngilizce kaygısı ile İngilizce özyeterlik inancı alt faktörleri arasında da benzer şekilde negatif yönde ilişki elde edilmesi, yabancı dil kaygısının tüm beceri alanlarında yabancı dil özyeterlik algısını zayıflattığını göstermektedir.

Özyeterlik ile akademik azim arasında ise zayıf düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin özyeterlik algılarının azim üzerinde etkili olduğunu ancak bu etkinin sınırlı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Derakhshan ve Fathi (2024) araştırmalarında benzer sonuçları elde ederek, yabancı dilde azmin öğrenme katılımı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmasa da bu özelliğin özyeterlik aracılığıyla dolaylı olarak katılımı artırdığını tespit etmiştir. Buna karşılık, Mohammadyari (2012), özyeterliğin öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri azim, öğrenme sürecindeki kararlılıkları, tercih ettikleri öğrenme etkinliklerinin türü ve nihai olarak elde ettikleri başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir.

Üniversite öğrencilerinin bazı bağımsız değişkenler açısından İngilizce özyeterlik inancı düzeyini değerlendirdiğimizde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek özyeterlik puanlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özyeterliğe ait alt faktörler incelendiğinde de okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde kadın öğrencilerin özyeterlik puan düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karafil'in (2015) çalışmasında öğrencilerin

İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde, okuma, dinleme, konuşma ve genel özyeterlik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, yazma becerisi boyutunda kadın öğrencilerin özyeterlik inançlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık, Utku (2016) cinsiyet değişkeni ile özyeterlik ve tüm alt boyutları açısından değerlendirdiğinde; okuma ve yazma alt boyutunda kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, kadın öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak daha çok yazılı iletişim araçlarını kullanma eğiliminde oldukları, bu durumun onların yazma becerisi özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Araştırma, erkek öğrencilerin genellikle yazma yerine sözlü iletişim becerilerine daha fazla önem verdiğini ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik çabalarının daha sınırlı olabileceğini öne sürmektedir. Bunun sebebi olarak, erkek öğrencilerin yazma konusunda düşük özyeterlik algısına sahip olmaları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda özyeterlik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar göstermesinin nedenleri arasında, öğrenme stratejilerindeki ve motivasyon düzeylerindeki farklılıklar önemli bir etken olarak gösterilebilir.

Bu araştırma ile İngilizce özyeterlik inancı puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine, Türkçe dışında başka bir yabancı dil bilme durumuna ve 6 Şubat 2022'de yaşanan depremin başarıyı olumsuz etkilemesine ilişkin algılara göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulgular, İngilizce özyeterlik inancı düzeylerinin bu değişkenlerle güçlü bir nedensel ilişki içinde olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, Çetintaş ve Berkant (2021) sınıf düzeyinin arttıkça özyeterlik düzeyinin düştüğünü belirtirken, Açıkkel (2011) çalışmasında İngilizce üzerine eğitim görülen yıl sayısı arttıkça, özyeterlik düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Araştırmalardan elde edilen farklı bulgular, özyeterlik algısının statik bir yapı olmadığını, aksine çeşitli faktörlere (eğitim süresi, sınıf düzeyi, akademik zorluklar vb.) bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada, Covid-19 pandemisinin olumsuz etkilerine maruz kalmayan öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik algılarının daha güçlü olduğu; olumsuz etkilenen öğrencilerin ise bu konuda daha düşük özyeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Wang vd. (2023) araştırmalarında Covid-19 pandemisi sürecinde yüksek düzeyde özyeterlik inancına ve sosyal desteğe sahip öğrencilerin, pandemi gibi stresli durumlarda bile daha düşük yabancı dil kaygı düzeyleri sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin

öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorlukların dil becerilerine olan güvenlerini de olumsuz etkilediğini göstermektedir. Pandemi gibi küresel krizler, öğrencilerin duygusal ve bilişsel yüklerini artırabilir, bu da dil öğrenimine yönelik motivasyonlarını azaltabilir. Covid-19'un etkilerini yaşamayan öğrencilerin daha yüksek bir özyeterlik algısına sahip olması, sağlıklı öğrenme ortamlarının ve duygusal destek sistemlerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Üniversite öğrencilerinin hazırlık okuyup okumama durumuna göre İngilizceye yönelik özyeterlik düzeyleri incelendiğinde; hazırlık okuyan ve hazırlık okumayan öğrencilerin özyeterlik puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuçlar, Coşkun'un (2017) ve Eminoğlu vd. (2023) yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer yandan, Hancı Yanar (2008) çalışmasında hazırlık eğitiminin, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını artırdığını belirterek, hazırlık eğitiminin önemine ve gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inancı puanlarının hem "nesnel" (A1, A2, B1, B2, C1, C2) hem de "algılanan" İngilizce seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, Eminoğlu vd. (2023) çalışmalarında İngilizce özyeterlik inancı düzeyi ile İngilizce bilgi düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve İngilizce özyeterlik inancı yükseldikçe, öğrencilerin İngilizce düzeyini ölçmek için geliştirilen başarı testindeki sorulara verilen doğru cevap sayısının da arttığını gözlemlemiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi dil becerilerini nesnel seviyelerine kıyasla daha az doğru değerlendirdiğini veya öznel deneyimlerinin özyeterlik algılarını yeterince yansıtmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin öznel deneyim ve algılarının, İngilizce özyeterlik inançları üzerinde güçlü bir belirleyici etken oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin İngilizceye yönelik genel özyeterlik düzeyleri ve anne eğitim seviyesi arasındaki farklılık anlamlı bulunarak, anne eğitim seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Okur-yazar olmayan annelerin çocukları, ortaokul, üniversite ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına göre daha düşük İngilizce özyeterlik inancı puanlarına sahiptir. Bu bulgu, anne eğitim seviyesinin çocukların dil becerilerine ve akademik öz güvenine olumlu bir katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Çimen (2011) yaptığı çalışmada anne-baba eğitim düzeyi ile özyeterlik arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Diğer yandan, bu çalışmada baba eğitim seviyesi ile özyeterlik ve özyeterlik alt faktörleri arasında

anlamli bir farklılık olmadığı da görülmektedir. Bunun sebepleri arasında, içinde bulunduğumuz toplumda çocukların bakım ve eğitiminde annelerin babalara kıyasla daha fazla ön planda olması buna karşılık babaların kültürel normlar çerçevesinde çocuğun eğitimine daha az dahil olması gösterilebilir.

Lise diploma puanının İngilizce özyeterlik inancı üzerinde anlamli bir değişken olup olmadığına baktığımızda, öğrencilerin akademik başarı seviyeleri yükseldikçe İngilizce özyeterlik inançlarının da güçlendiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren bir çalışma da Özer ve Akçayoğlu (2021) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, özyeterlik inancının yüksekliği öğrencilerin derslere düzenli katılımını ve dolayısıyla sınavlarda daha iyi performans göstermelerini sağlamaktadır. Yüksek özyeterlik düzeyi, akademik başarı ve dil yeterliliği arasındaki pozitif ilişkiye işaret etmektedir. Bu çalışmada pozitif yönlü ilişki İngilizce özyeterliğin tüm alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde de görülmektedir.

Yapılan analizler, haftalık İngilizce çalışma süresinin İngilizce özyeterlik inancı üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Daha fazla çalışma süresi, öğrencilerin İngilizce becerilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Özellikle 5-6 saat veya daha fazla çalışan grupların, daha az çalışan veya hiç çalışmayan gruplara göre çok daha yüksek özyeterlik puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haftalık İngilizce çalışma süresi ile İngilizce özyeterlik inancı alt boyutları ile de pozitif yönlü ilişki mevcut olmakla birlikte, bu sonuç, düzenli çalışmanın dil öğrenme sürecinde kritik bir rol oynadığının önemini vurgulamaktadır. Aydoslu (2005) İngilizce çalışmak için ayrılan sürenin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu ancak düşük düzeyde etkide bulunduğunu belirterek, öğrencilerin İngilizce çalışmalarını sınav ve ders hazırlığının ötesine taşımak için, öğretmenlerin ve öğrencilerin katılabileceği çeşitli etkinlikler planlanmasını önermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyet, sınıf seviyesi ve Covid-19'un akademik başarı üzerindeki etkisi ile İngilizce kaygı puanları arasında anlamli bir ilişki bulunamamıştır. Karabıyık ve Özkan (2017) ve Coşkun (2017) araştırmalarında cinsiyet değişkeni ile yabancı dil kaygısı arasında anlamli bir sonuç bulamamıştır. Bununla birlikte, Keyvanoğlu ve Atmaca (2023) araştırmaları ile, yabancı dil yazma kaygısının cinsiyet faktöründen etkilendiğini ve kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Tuncer ve Akmençe' nin (2018) çalışması, yabancı dil kaygı puanlarının lisans düzeyindeki 2. ve

4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koysa da lise eğitimi almakta olan öğrencilerin konuşma kaygısının üniversite öğrencilerine göre daha fazla konuşma kaygısına sahip olduklarını belirtmektedir. Bu araştırmada sınıf seviyeleri arasında kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmaması, kaygının sadece akademik deneyimle değil, daha geniş çaplı faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Öte yandan bu çalışmada, 6 Şubat 2022 tarihinde ülkemizde yaşanan depremin, üniversite öğrencilerinin İngilizce kaygı düzeyini artırdığı görülmüştür. Ancak, 6 Şubat 2022 depreminin üzerinden yaklaşık iki yıl geçtikten sonra tekrar incelenen analizler sonucu bu artışın öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemediği belirlenmiştir. Sonuçlar, bu faktörlerin kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu doğrulamakta olup, travmatik olayların öğrenciler üzerinde kaygı artırıcı bir etkisi olduğunu kanıtlamaktadır. Ancak öğrencilerin kaygıyla başa çıkma becerilerinin, bu olumsuz etkinin akademik performansa yansımalarını engelleyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin baş etme mekanizmalarının ve bireysel dayanıklılıklarının, kaygı düzeylerinin akademik çıktılar üzerindeki etkisini belirlemede kritik bir rol oynadığı sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada hazırlık eğitimi alan öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu gözlenirken, hazırlık eğitimi almayanların İngilizce kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Coşkun (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiş olup, hazırlık eğitimi alan öğrencilerin düşük İngilizce kaygısı, bu programların dil öğreniminde destekleyici etkisini ifade etmektedir. Karabıyık ve Özkan'ın (2017) araştırmalarında ise daha önce hazırlık eğitimi almış olan öğrenciler ile bu deneyime sahip olmayanlar arasında kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer yandan bu çalışmada, İngilizce dersine yönelik İngilizce kaygı puanlarının öğrencilerin algılanan İngilizce seviyelerine göre dağılımına baktığımızda, öğrencilerin algılanan İngilizce seviyelerine göre İngilizce kaygı düzeylerinde önemli farklılıkların olmadığı, ancak İngilizceyi akıcı bir şekilde kullanabilen veya ileri düzeyde anlayabilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe İngilizceye yönelik kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim seviyesinin, çocuklarının akademik ve psikolojik süreçleri üzerinde dolaylı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan Keshevarz ve Güneylü

(2021) ebeveynlerin eğitim seviyeleri, okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi kaygısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, ebeveyn eğitim seviyesi ile yabancı dil kaygısı arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Elde edilen veriler yorumlandığında, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin, çocuklarına daha fazla destek sunma, onları motive etme ve öğrenme için daha uygun bir ortam yaratma olasılığının arttığı görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin, kaygılarının azalmasıyla öğrenim süreçlerinde daha rahat ilerleyebileceği düşünülmektedir.

Bulgular, diploma puanı ile İngilizce kaygı düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Diploma puanı yükseldikçe öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri de azalmaktadır. Bu sonuç, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, İngilizce dil becerileri konusunda daha fazla özgüven geliştirdiğini ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Teimouri vd. (2018) çalışmaları ile, kaygının başarıyla orta düzeyde ve olumsuz bir ilişkiye sahip olduğunu ve kaygının olumsuz etkilerinin, öğrencilerin eğitim düzeyine ve hedef dile göre değişiklik gösterdiğini saptamıştır. Özer ve Akçayoğlu (2021) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış olup, yabancı dil kaygısının yabancı dil edinim sürecinde olumsuz etkilerinin dilsel ya da dil dışı farklı faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebileceğinin de altını çizmektedir. Üniversite öğrencilerinin haftalık İngilizce çalışma süresi arttıkça İngilizce kaygı puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Hiç çalışmayanlar (1) ve az çalışan gruplar (2, 3), bunlara kıyasla daha fazla çalışan gruplara göre (4, 5, 6) daha yüksek İngilizce kaygı puanlarına sahiptir. Bu bulgular, düzenli ve yeterli çalışma süresinin İngilizce kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik azim düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bulgular kadın öğrencilerin akademik azim puanlarının, erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ve kadınların öğrenme süreçlerinde erkeklere kıyasla daha sebatlı ya da daha fazla çaba sarf ettiklerini ortaya koymaktadır. Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, genel azim puanları açısından cinsiyet değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirtilmiş ve İngilizce öğrenme eğilimi boyutunda kadınların erkeklerden daha kararlı bir yaklaşım sergilediği saptanmıştır. Keshevarz ve Güneyli (2021) de araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum, kadın öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyumlu durumlarda

öğrenme süreçlerine daha yoğun bir şekilde dahil olduklarını göstermektedir. Buna karşılık, Serin (2021) ve Ekinci ve Hamarat (2020) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin azim düzeyi üzerinde etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin akademik azim puanlarının sınıf düzeyi, Covid-19'un başarı üzerindeki etkisine yönelik bireysel algılar, deprem bölgesinde yaşayıp yaşamama, depremin başarıyı etkileyip etkilememe, hazırlık eğitimi durumu ve algılanan İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öte yandan, Postigo vd. (2021) akademik başarının sürdürülebilir olması için azim ve dayanıklılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre göz önünde bulundurulması gerektiğini ve yalnızca akademik yeteneklerin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak, anne ve baba eğitim seviyesinin yükselmesiyle öğrencilerin akademik azim puanlarında da artış gözlemlenmiştir. Sonuçlar ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşma kararlılığını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Buna karşın, Hodge vd. (2018) ailelerinde yükseköğretim tecrübesi bulunmayan öğrencilerin, yükseköğretim geçmişine sahip ailelerden gelen akranlarına kıyasla daha fazla azimli olduğunu belirtirken, cinsiyet değişkeni ile azim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını vurgulamıştır. Bu durum, dezavantajlı koşullardan gelen öğrencilerin üniversiteye ulaşmak için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olduğuna işaret etmektedir.

Diploma notu bu araştırmada öğrencilerin akademik azim düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Daha yüksek diploma notuna sahip öğrencilerin akademik azim puanlarının da daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Clarke ve Malecki (2019), Teimouri vd. (2022) ve Postigo vd. (2021) çalışmalarında azim düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda, geçmişteki akademik başarılarını sürdürme eğiliminde olan öğrencilerin, öğrenim süreçlerinde daha kararlı bir yaklaşım sergileyebileceği ve akademik çabalarını daha azimli bir şekilde sürdürebileceği söylenebilir. Son olarak, haftalık İngilizce çalışma süresi ile akademik azim arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Daha uzun çalışma süreleri, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşma konusundaki kararlılığını artırmakta ve bu durum azim seviyelerinin daha yüksek bir düzeyde ifade edilmesine katkı sağlamaktadır. Crede vd.'nin (2017) araştırması da çalışma alışkanlıklarının akademik performansla pozitif bir ilişki içinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, düzenli ve yoğun çalışma alışkanlıklarının, akademik başarıda ve azim seviyelerinde önemli bir rol oynayabileceğini desteklemekte olup;

öğrencilerin akademik başarılarını artırabilecek faktörleri anlamak ve bu faktörleri geliştirecek stratejiler oluşturmak için önemli veriler sunmaktadır.

5.2.Öneriler

Bu bölüde gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etmek amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Var Olan İngilizce Öğretimi Uygulamaları Üzerine Öneriler

- Özyeterlik ve yabancı dil kaygısı arasındaki ters yönlü ilişki, dil öğrenim sürecinde öz güvenin kaygıyı azaltıcı etkisini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dil öğretiminde özyeterlik artırıcı uygulamalara öncelik verilebilir.
- Yabancı dil kaygısını azaltmaya yönelik, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki psikolojik engelleri aşmasına yardımcı olacak rehberlik hizmetleri ve destek grupları oluşturulabilir.
- Akademik azim ile özyeterlik arasındaki zayıf ilişki sebebiyle motivasyonel unsurların azim üzerindeki etkisini artırmak için dil öğretimi sırasında özyeterlik algısını güçlendiren uygulamalar desteklenebilir.
- Dil öğretimi süreçlerinde çalışma süresinin artırılmasını sağlayacak stratejik planlamalara ve destekleyici müdahalelere önem verilebilir.
- Deprem vb. sonrası travmalar, genel akademik performansı ve motivasyonu etkileyebilir; ancak bu durum özyeterlik algılarını doğrudan etkilemeyebilir. Yine de bu tür durumlarda öğrencilere psikolojik destek sağlanması, genel başarı ve motivasyon açısından önemli olabilir.
- Ebeveynlerin eğitim seviyesinin artışıyla öğrencilerin özyeterlik, kaygı ve azim düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim politikalarında aile desteği temelli programlara daha fazla önem verilebilir.

5.2.2. Gelecekte İngilizce Öğretimi Üzerine Yapılacak Çalışmalara Öneriler

- Araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik özyeterlik, yabancı dil kaygısı ve akademik azim boyutları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda farklı demografik grupların özellikle yaş, derse katılım oranı, ekonomik durum ve eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir.
- Yabancı dil özyeterlik algısının ve kaygı seviyelerinin zaman içerisindeki değişimlerini gözlemlemek için boylamsal araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğrenme süreçlerindeki değişimlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.
- Azim kavramının dinamik bir yapıya sahip olması nedeniyle, azmin farklı bileşenlerinden biri olan yabancı dilde azim kavramının gelecekteki çalışmalarda incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of english proficiency in a language preparatory school*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akmençe, A. E. ve Tuncer, M. (2023). Anxiety in a foreign language: a scale development study. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 33-46. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1233586>
- Akpur, U., ve Fer, S. (2021). Learned helplessness, foreign language anxiety and their impacts on language learning. *MSGSU Sosyal Bilimler*, 1 (23), 283-295. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2393972> adresinden alındı
- Akyıldız, S. (2020). *The relationship between students' grit levels and success in turkish efl context*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, G. ve Kutluca Canbulat, A. N. (2024). An examination of immigrant primary school students' attitudes towards learning the target language: the role of subjective well-being at school and academic grit. *International Journal of Intercultural Relations*, 98 (24), 101929. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101929>
- Arslan, A. (2013). Investigation of relationship between sources of self-efficacy beliefs of secondary school students and some variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (4), 1983-1993. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1753>
- Arslan, M. ve Azamat, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (24), 179-191. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/151814> adresinden alındı
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among turkish efl learners. *Asian EFL Journal*, 30 (1), 421-444. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512266.pdf> adresinden alındı
- Aydın, S. Harputlu, L. Güzel, S. Savran Çelik, Ş. Uştuk, Ö. ve Genç, D. (2016). A turkish version of foreign language anxiety scale: reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (232), 250-256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.011>
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak ingilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (b.e.f. örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2 (1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 198-210.
- Bektaş, H. Akman, S. ve Yeşilaltay, E. (2021). İstatistik kaygı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 1-14. <https://doi.org/10.17336/igusbd.627197>
- Botes, E. Dewaele, J. M. and Greiff, S. (2021). The development and validation of the short form of the foreign language enjoyment. *The Modern Language Journal*, 105 (4), 858-876. <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının, İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. ve Çakmak, E. K. (2013). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Buzan, T. (2001). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canaran, Ö. Bayram, İ. Doğan, M. ve Baturay, M. (2020). Causal relationship among the sources of anxiety, self-efficacy and proficiency in L2. *International Journal of Listening*, 38 (2), 105-117. doi: <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1793676>
- Chenfeld, M.B. (1978). *Teaching language arts creatively*. Toronto: HBJ Publishers.
- Çelik, İ. ve Sarıçam, H. (2018). The relationships between positive thinking skills, academic locus of control and grit in adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (3), 392-398. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060305>
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV (II), 49-74.
- Çetintaş, R. ve Berkant, H. G. (2021). Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik özyeterlik inançlarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi: bir Anadolu lisesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1545-1571. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.928516>

- Chauvin, R. Fenouillet, F. and Brewer, S. S. (2020). An investigation of the structure and role of english as a foreign language self-efficacy beliefs in the workplace. *System*, 91 (102251). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102251>
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ingilizceye yönelik tutum, ingilizce kaygısı ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, K. N. and Malecki, C. K. (2019). Academic grit scale: psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Coşkun, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin ingilizce dersine ilişkin kaygıları, tutumları ve özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Credé, M. Tynan, M. C. and Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: a meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113 (3), 492-511. doi: <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Denkci, F. (2008). *The effect of cooperative learning activities on anxiety and motivation in multilevel adult classes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, B. (2018). *The relationship between university students' self-efficacy beliefs and foreign language classroom anxiety*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbaş, M., ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 18 (2), 363-382. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153276>
- Derakhshan, A. Dewaele, J. M. and Noughabi, M. A. (2022). Modeling the contribution of resilience, well-being, and l2 grit to foreign language teaching enjoyment among iranian english language teachers. *System*, 109 (102890) 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102890>
- Derakhshan, A. and Fathi, J. (2024). Grit and foreign language enjoyment as predictors of efl. *Asia-Pacific Edu Res*, 33, 759-769. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00745-x>
- Dewaele, J. M. and MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of janus? anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J. M. and Dewaele, L. (2020). Is foreign language enjoyment more fleeting than foreign language classroom anxiety? an investigation into the dynamics of learners' classroom emotions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10, 45-65.
- Dewaele, J. M. and Proietti Ergün, A. L. (2020). How different are the relations between enjoyment, anxiety, attitudes/motivation and course marks in pupils'

- italian and english as foreign languages?. *Journal of European Second Language Association*, 4 (1), 45-57. doi: <https://doi.org/10.22599/jesla.65>
- Dewaele, J. M. Botes, E. and Greiff, S. (2022). Sources and effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom: a structural equation modeling approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 45 (2), 461-479. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263122000328>
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin ingilizce öğrenimini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi* (139), 48-67. https://doi.org/10.1501/Dilder_00000000088
- Doğan, T. ve Çötök, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 8 (3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Duckworth, A. L. Peterson, C. Matthews, M. D. and Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087-1101. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L. and Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale. *Journal of Personality Assessment*, 91 (2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Eaton, M. J. and Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 433-440. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.433>
- Ekinci, N. and Hamarta, E. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin azim ile mutluluk düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15 (21), 125-144. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.569805>
- Eminoğlu, D. Ö. Aydın, T. ve Doğan, D. B. (2023). Dış hekimliği öğrencilerinin ingilizce özyeterlik algısı ve ingilizce bilgi düzeyi ilişkisi. *ADO Klinik Bilimler Dergisi*, 12 (1), 95-104. <https://doi.org/10.54617/adoklinikbilimler.1102043>
- Endler, N. S. and Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15 (3), 231-245. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(01\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00060-3)
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Hancı Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/806921> adresinden alındı

- Hodge, B. Wright, B. and Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Resource in Higher Education*, 59, 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20 (3), 559-562. <https://www.ling.ohiostate.edu/research/groups/lacqueys/readings/Horowitz1986.pdf> adresinden alındı
- Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E. K. and Young, D. J. (1991). *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 15-24.
- Horwitz, E. K. (2002). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, (21), 112-126. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- İlbeği, A. S. (2020). *İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlbeği, A. S. ve Çeliköz, M. (2020). İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (8), 14-34. doi: <https://doi.org/10.21733/ibad.706057>
- Karafil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabıyık, C. and Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: a study at ufuk university preparatory school. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (2), 667-680. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440800> adresinden alındı.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelly, D. Matthews, M. D. and Bartone, P. T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among west point cadets. *Military Psychology*, 26 (4), 327-342. <https://doi.org/10.1037/mil0000050>
- Keshevarz, M. H. and Güneyli, S. (2021). The effect of gender, parents' education, and school type on efl learners' anxiety. *Eurasian Journal of Educational Research*, 93, 263-278. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.93.12>
- Keyvanoglu, F. B. and Atmaca, Ç. (2023). An investigation into preparatory class efl students' 12 writing anxiety. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13 (1), 73-85. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1135409>
- Kim, D.H. Wang, C. Ahn, H. and Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and individual differences*, 38, 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>

- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 549-566. https://www.jstor.org/stable/pdf/1193075.pdf?refreqid=fastly-default%3Ac89a0323cb343c348ddf2f644a02666f&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1 adresinden alındı
- Kitikanan, P. and Sasimonton, P. (2017). The relationship between English self-efficacy and English learning achievement of 12 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10 (1), 149-164. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229638> adresinden alındı
- Kline, T.J.B. (2005). *Psychological testing: a practical approach to design and evaluation*. London: Sage Publications.
- Levante, A. Petrocchi, S. Bianco, F. Castelli, I. and Lecciso, F. (2025). Emotional exhaustion faced by Italian female teaching staff during COVID-19 pandemic: a sequential mediation model applying coping strategies, self-efficacy for online teaching, and technostress. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100403. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100403>
- Lian, J. Chai, C. S. Zheng, C. and Liang, J.-C. (2021). Modelling the relationship between Chinese university students' authentic language learning and their English self-efficacy during the COVID-19 pandemic. *Asia-Pacific Edu Res*, 30 (3), s. 217–228. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00571-z>
- Liu, Y. and Wang, J. (2023). Strategies for reducing EFL learners' foreign language anxiety in online classes: investigating teachers' teaching credentials in experience. *Heliyon*, 9 (7), e17579. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17579>
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Mendoza, L. Lehtonen, T. Lindblom-Ylänne, S. and Hyytinen, H. (2022). Exploring first-year university students' learning journals: conceptions of second language self-concept and self-efficacy for academic writing. *System*, 106 (102759). <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102759>
- Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (69), 2119-2123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.175>
- Nishikawa, K. Kusumi, T. and Shirakawa, T. (2022). The effect of two aspects of grit on developmental change in high school students' academic performance: findings from a five-wave longitudinal study over the course of three years. *Personality and Individual Differences*, 191 (111557). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111557>
- Oğuz, A. ve Akkaş Baysal, E. (2015, Ağustos). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme kaygıları ile İngilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve*

ve *Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 107-117.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/14a._aytunga_oguz.pdf
adresinden alındı

- Özer, Ö. and İşpınar Akçayoğlu D. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary efl learners . *Participatory Educational Research*, 8 (2), 357-372. doi: <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Özkan, E. ve Başkan, A. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarına ait dinleme türlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (78), 175-190. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2565528> adresinden alındı.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <https://people.wku.edu/richard.miller/banduratheory.pdf> adresinden alındı.
- Park, G. P. and French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety. *System* 41, 462-471.
- Phan, H. P. (2012). The development of english and mathematics self-efficacy: a latent growth curve analysis. *The Journal of Educational Research*, 105 (3), 196-209. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552132>
- Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13 (11), 1113-1138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13438>
- Postigo, Á. Cuesta, M. Fernández-Alonso, R. García-Cueto, E. and Muñiz, J. (2021). Academic grit modulates school performance evolution over time: a latent transition analysis. *Revista de Psicodidáctica*, 26 (2), 87-95.
- Raofi, S., Tan., B. H., and Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *Canadian Center of Science and Education*. 5 (11), 60-73.
- Sağkal, A. S. Soylu, Y. Pamukçu, B. ve Özdemir, Y. (2020). Akademik azim ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (56), 326-344. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/796646> adresinden alındı
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 117-135. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/50855/663245?utm_source=chatgpt.com adresinden alındı.
- Sarıçam, H. Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2). <https://doi.org/10.7884/teke.622>
- Serin, G. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Simsek, G. and Capar, M. C. (2024). A comparison of foreign language anxiety in two different settings: online vs classroom. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 25 (1). <https://doi.org/10.17718/tojde.1245534>

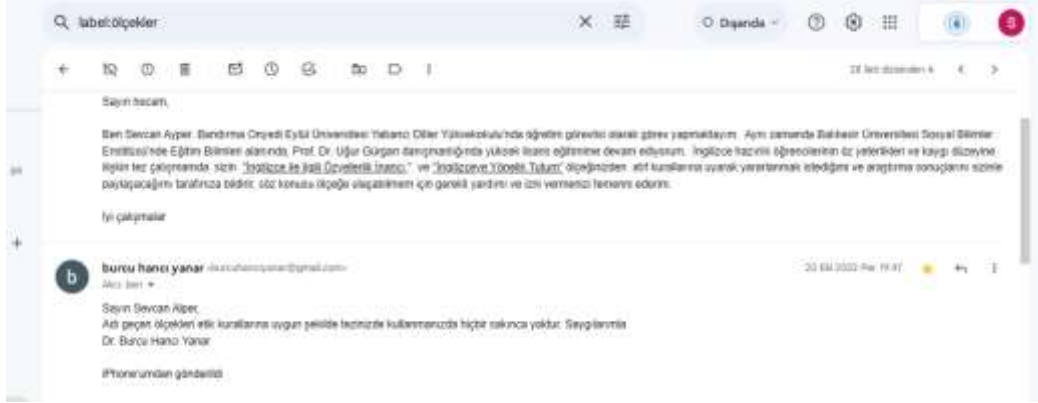
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tang, X. Wang, M.-T. Parada, F. and Salmela-Aro, K. (2021). Putting the goal back into grit: academic goal commitment, grit, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 470-484. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01348-1>
- Teimouri, Y. Goetze, J. and Plonsky, L. (2018). Second language anxiety and achievement: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Teimouri, Y. Plonsky, L. and Tabandeh, F. (2022). L2 grit: passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26 (5), 893-918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Thompson, G. Aizawa, I. Curle, S. and Rose, H. (2019). Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in english medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (1), 196-209. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1651819>
- Tuncer, M. ve Akmee, A. E. (2018). Yabancı dil ders kaygısının farklı örneklemlerde ve gelişimsel açıdan araştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6 (1), 358-370. <https://doi.org/d10.18298/ijlet.2495>
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (23), 1-15. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=41381&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks> adresinden alındı
- Usher, E. L., and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Utku, A. (2016). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ingilizce dersi özyeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstünlüoğlu, S., Bümen, N. T., Öğretmen, T. (2018). İngilizce ile ilgili özyeterlik ölçęinin üniversite öğrencilerine uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya
- Üstünlüoğlu, S. (2019). *İngilizcede özyeterlik algısı, öğrenme- çalışma yaklaşımları ve ingilizce okuduğunu anlama başarısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Von Worde, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.B.D: George Mason University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479986.pdf> adresinden alındı
- Wang, C. Teng, M. F. and Liu, S. (2023). Psychosocial profiles of university students' emotional adjustment, perceived social support, self-efficacy belief, and

- foreign language anxiety during covid-19. *Educational and Developmental Psychologist*, 40 (1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.2012085>
- Wei, R. Liu, H. and Wang, S. (2020). Exploring l2 grit in the chinese efl context. *System*, 93 (102295). <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102295>
- Wolters, C. A. and Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition Learning* (10), 293-311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Yalçiner, B. (2022). *Öğretmenlerde umut ve yaşamda anlam arasındaki ilişki: azmin aracı rolü*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaylı, D. (2012). University summer school students' foreign language anxiety levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1401-1405. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.310>
- Zhou, J. Wang, S. and Wang, J. (2022). Investigating high schoolers' l2 writing anxiety, l2 writing self-efficacy, l2 writing self-regulated strategies, and l2 writing engagement: relationships and mediator. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1012407>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zorlu, S. and Ünver, G. (2022). Predictive roles of self-regulatory learning strategies and self-efficacy beliefs on english language learning achievement. *Turkish Journal of Education*, 11 (2), 74-92. <https://doi.org/10.19128/turje.841709>

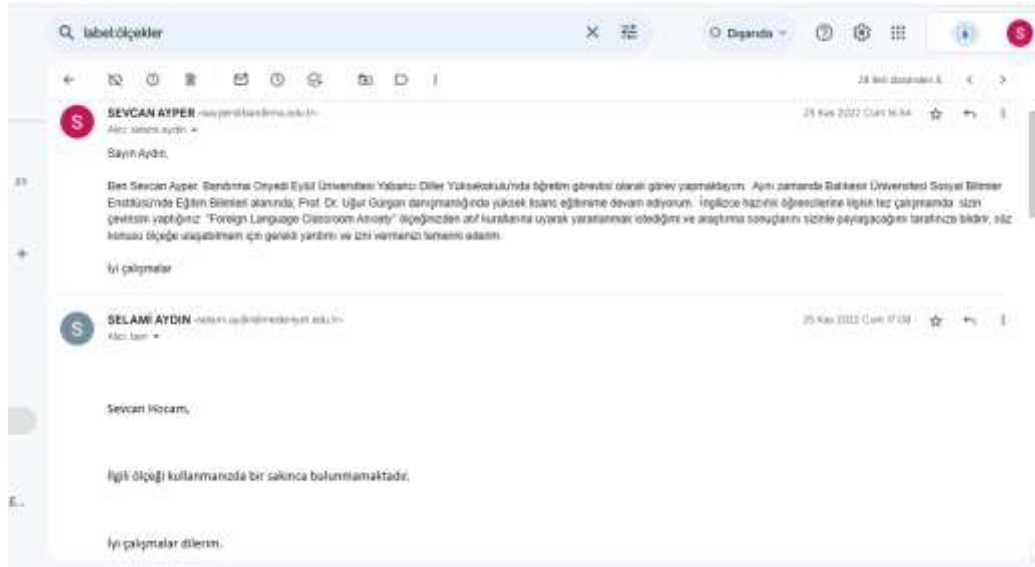
EKLER

EK-1 Ölçek İzinleri:

1. İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği İzni



2. Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği İzni



3. Akademik Azim Ölçeği İzni



EK-2 Etik Kurul İzni

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Sevcan AYPER'in Öğretim Üyesi Prof. Dr. Uğur GÜRGAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz-Yeterlik, Tutum, Azim, Kaygı Düzeylerinin ve Öğretmenden Beklentilerinin İlişkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinde Kullanılması Düşünülen Anket Formu için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur. 24.02.2023

EK-3 ÖLÇEKLER

İngilizce Özyeterlik Ölçeği

Lütfen cümleleri dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Bana hiç uymuyor	Çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim					
İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim					
Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim					
Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim					
İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim					
Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim					
İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim					
İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum					
İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim					
İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim					
İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.					
İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim					
Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim					
İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim					
İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim					
Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikayet mektubu vb.)					
İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim					
İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım					
İngilizce konuşulanları anlayabilirim					
Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim					
Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim					
İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim					
İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımınla ilgili soruları cevaplayabilirim					
İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim					
Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile, günlük konuşma dilini ayırt edebilirim					
İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim					
İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim					
İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum					
Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce' yi kullanarak karşılayabilirim (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)					
Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)					
Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim					

İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim					
Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.					

Atıf: Yanar, B. H. (2008). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yabancı Dilde Kaygı Ölçeği

Aşağıdaki maddelere göre size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum					
Yabancı dil derslerinde hata yapmak beni endişelendiriyor					
Yabancı dil derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum					
Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor					
Daha fazla dersine girsem bile sıkılmam					
Yabancı dil derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum					
Diğer öğrencilerin İngilizce konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum					
Yabancı dil derslerinin sınavlarında genellikle rahatım					
Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum					
Yabancı dil derslerinde başarısız olmamın sonuçları beni endişelendiriyor					
Bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum					
Yabancı dil derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum					
Yabancı dil derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum					
İngilizceyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim					
Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum					
Çok iyi hazırlanmış olsam bile yabancı dil dersinde kaygılı hissediyorum					
Sıklıkla yabancı dil derslerine gitmeyi istemiyorum					
Yabancı dil derslerinde konuşurken kendime güveniyorum					
Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltecek diye korkuyorum					
Yabancı dil derslerinde bana seslendiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum					
Yabancı dil dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor					
Yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum					
Diğer öğrencilerin İngilizcesi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum					
Diğer öğrencilerin önünde Yabancı dil konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum					

Yabancı dil dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum					
Yabancı dil derslerinde diğer derslerinkinden daha gergin ve sınırlı hissediyorum					
Yabancı dil dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor					
Yabancı dil dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum					
Yabancı dil öğretmenimin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum					
Yabancı dil konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor					
Yabancı dil konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum					
Öğrendiğim yabancı dil i ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.					
Yabancı dil öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum					

Atıf: Aydın, S. Harputlu, L. Güzel, S. Savran-Çelik, Ş. Uştuk, Ö. and Genç, D. (2016b). Children's Foreign Language Anxiety Scale: Preliminary tests of reliability and validity. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3), 144-150.

Akademik Azim Ölçeği

	Bana Hiç Uymuyor	Bana Uymuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Çoğunlukla Uyunyor	Bana Tamamen Uyuyor
Lütfen aşağıda verilen ifadelerin her birini okuyarak sizi en iyi tanımlayan cevabı seçiniz. Verilen cevapların doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Bu nedenle lütfen tüm maddeleri dürüst bir şekilde cevaplayınız.					
Elimden gelenin en iyisini yapmak için okulda kendimi zorlarım.					
Ne kadar uzun sürerse sürsün, akademik hedeflerime ulaşmak için çalışmaya devam ederim.					
Daha eğlenceli bir şeyler yapabileceğim zamanlarda bile, derslerim konusunda çabalayabildiğim kadar çabalarım.					
Ne kadar zor olursa olsun ödevlerimi tamamlarım.					
Derslerim için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.					
Okulla ilgili bir hedef belirlediğimde, ortaya çıkacak güçlükleri aşmak için çabalarım.					
Hobilerim ve ilgilerime zaman ayırmakla, sıkı ders çalışmak arasında bir denge kurabilirim.					
Okulda zorlansam bile elimden gelenin en iyisini yapmaya devam ederim.					
Okuldaki işleri bitirme konusunda her zaman en iyisini yapmak için çabalarım.					
Zor hedefleri başarmak için okulda çok çalışırım.					

Atıf: Sağkal, A. S. Soylu, Y. Pamukçu, B. ve Özdemir, Y. (2020). Akademik Azim Ölçeği'nin (AAÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 326-344. doi: 10.21764/mauefd.61322

