T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KARAKTER GÜÇLERİ MÜDAHALELERİNİN İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLERİN ÖZ YETERLİLİK VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİLERİ

MERAL GÜNDÜZ DURSUN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ERDİ ŞİMŞEK

BARTIN-2025

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

KARAKTER GÜÇLERİ MÜDAHALELERİNİN İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLERİN ÖZ YETERLİLİK VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meral GÜNDÜZ DURSUN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman	:	Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK
Üye	:	Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN
Üye	:	Doç. Dr. Rabia BAYINDIR

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Meral GÜNDÜZ DURSUN tarafından hazırlanan "KARAKTER GÜÇLERİ MÜDAHALELERİNİN İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLERİN ÖZ YETERLİLİK VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİLERİ" başlıklı bu çalışma, 16.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : ……

Üye : ……

Üye : ……

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..…/..…/20… tarih ve 20…../…..-….. sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK danışmanlığında hazırlamış olduğum "KARAKTER GÜÇLERİ MÜDAHALELERİNİN İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLERİN ÖZ YETERLİLİK VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİLERİ" başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımı kabul edeceğimi beyan ederim.

16.01.2025

Meral GÜNDÜZ DURSUN

ÖN SÖZ

Her şeyden önce bu tezi tamamlamak için tez sürecim boyunca sürekli desteği, değerli fikir ve önerileri için danışmanın Sayın Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK'e en derin şükranlarımı sunarım. Bu yolculukta yorgunluktan ve çaresizlikten yorulduğumda sabırla yeniden başlamama yardım eden odur. Geri bildirimleri ve rehberliği sayesinde bu tezi tamamlayabildim. Çalışmama vesile olan Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN'a ve araştırmanın uygulama aşamasında bana destek olan Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Müdürlüğü'ne çok teşekkür ederim. Mücadelem sırasında bana yardımlarını ve manevi desteklerini asla esirgemeyen sevgili dostlarım, Çağatay ÖZTÜRK, Turaç KARAKUŞ ve Hülya SAĞLAM'a özel teşekkürlerimi sunarım. Sizi seviyorum. Akademik hayatta birlikte yol aldığım, çalışma sürecimde manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen, tez yolculuğumdaki en büyük destekçilerimden olan ve bu sürecin başından sonuna fikir alışverişinde bulunduğum lisansüstü eğitim arkadaşlarım Merve POYRAZ'a ve İlkem KAPKARA'ya çok teşekkür ederim. Ayrıca tezimi yazarken beni sürekli teşvik eden, dinleyen, yardımlarını esirgemeyen ve bu zorlu yolda ilerlememi sağlayan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma ve bu süreçte çalışmamı kolaylaştıran ve imkan yaratan Amasra Turizm Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğü ve Akpınar İlkokulu Müdürlüğü yöneticilerine çok teşekkür ederim. Son olarak, benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Mürsel DURSUN'a, sevgisiyle yüreğimi ısıtan ve hep yanımda olan biricik kızım Elçin'e, bana hep güvenen aileme ve içimdeki kız çocuğuna çok teşekkür ederim.

Meral GÜNDÜZ DURSUN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

KARAKTER GÜÇLERİ MÜDAHALELERİNİN İNGİLİZCEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN YETİŞKİNLERİN ÖZ YETERLİLİK VE İLETİŞİM KURMA İSTEKLİLİKLERİNE ETKİLERİ

Meral GÜNDÜZ DURSUN

Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK

Bartın-2025, sayfa: 150

İnsan ve bu dünyadaki öz varlığı yüzyıllardır araştırmaların merak konusu olmuştur. Bilimin ve teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte insan hayatı her geçen gün kolaylaşmış fakat mutlu olma durumu yerini daha çok mutsuzluğa bırakmıştır. Psikolojinin alt dallarından olan pozitif psikoloji de bu ihtiyaç sebebiyle geliştirilmiştir. Pozitif psikoloji, optimal insan işleyişi ve refahının bilimsel çalışmasıdır. Bireylerin ve toplumların gelişmelerine etki eden olumlu duygu, düşünce ve davranış kalıplarını incelemeyi amaçlayan bu alan, hastalık ve ruhsal rahatsızlıklardan daha çok insan zihninin sağlıklı yönlerine dikkat çekmektedir. İnsanların olumlu duygular ve davranış kalıpları geliştirerek hayatları boyunca mutlu yaşamalarını destekleyen ve bilimsel araştırma ve uygulamalarda pozitif olma durumunu önemseyen pozitif psikoloji, eğitim, sağlık, ekonomi, yönetim (örgütsel davranış), liderlik, sosyal hizmetler ve daha birçok alanda uygulanmıştır. Bununla birlikte, pozitif psikoloji müdahalelerinin yetişkinlerin doğal bir ortamda dil öğrenimi üzerindeki etkisini araştıran araştırma eksikliği vardır. Bu çalışmanın amacı, karakter güçleri müdahalelerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim

istekliliklerine etkilerini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, 7 ders saati süresi boyunca bir dizi pozitif psikoloji karakter güçleri (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme aşkı, perspektif, öz denetim, liderlik) müdahalesine katılmışlardır. Bu süreç sonunda yabancı dilde öz-yeterlilik algıları İngilizce Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012) ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların pozitif psikoloji müdahaleleri sırasındaki algıları, deneyimleri ve iletişim kurma istekliklerindeki değişiklikleri incelemek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, karakter güçleri müdahalelerinin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterliliklerini anlamlı derecede etkilediğini ve iletişim istekliliklerini artırdığını göstermektedir. Çalışmanın sonunda araştırmacı ve eğiticilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil edinimi, iletişim kurma istekliliği**,** öz yeterlilik, pozitif psikoloji, yabancı dil öğrenimi.

ABSTRACT

M.A. Thesis

THE EFFECTS OF CHARACTER STRENGTHS INTERVENTIONS ON EFL ADULTS' SELF-EFFICACY AND WILLINGNESS TO COMMUNICATE

Meral GÜNDÜZ DURSUN

Bartın University
Graduate School
Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Erdi ŞİMŞEK
Bartın-2025, pp: 150

For centuries, humans and their intrinsic existence have been subjects of curiosity in research. With the acceleration of scientific and technological advancements, human life has become increasingly easier, but the state of happiness has often been replaced by greater unhappiness. As a response to this need, positive psychology, a subfield of psychology, was developed. Positive psychology is the scientific study of optimal human functioning and well-being. This field aims to examine the positive emotions, thoughts, and behavior patterns that influence the development of individuals and societies, focusing more on the healthy aspects of the human mind rather than diseases and mental disorders. By supporting people in developing positive emotions and behavior patterns throughout their lives, positive psychology emphasizes positivity in scientific research and applications. It has been applied in various fields such as education, health, economics, management (organizational behavior), leadership, social services, and many others. However, there is a lack of research investigating the impact of positive psychology interventions on adult language learning in a natural environment. This study aims to explore the effects of character strengths interventions on the self-efficacy and willingness to communicate of adults learning English

as a foreign language. The research employs a mixed-method approach, including both quantitative and qualitative data collection methods. Participants engaged in a series of positive psychology character strengths interventions (creativity, curiosity, judgment, love of learning, perspective, self-regulation, leadership) over seven class hours. At the end of this process, their perceptions of self-efficacy in the foreign language were assessed using the English Self-Efficacy Beliefs Scale (Yanar and Bümen, 2012). Additionally, semi-structured interview forms were used to examine participants' perceptions, experiences, and changes in their willingness to communicate during the positive psychology interventions. Qualitative data were evaluated through content analysis. The findings from the analysis show that character strengths interventions significantly impact the self-efficacy and willingness to communicate of adults learning English as a foreign language. The study concludes with recommendations for researchers and educators.

Keywords: Foreign language learning, positive psychology, second language acquisition, self-efficacy, willingness to communicate.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY ii
BEYANNAME iii
ÖN SÖZ iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xii
TABLOLAR DİZİNİ xiii
EKLER DİZİNİ xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xv
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Arka Planı ve Önemi 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları 2
1.3. Araştırmanın Varsayımları 3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 3
1.5. Tanımlar 4
2. LİTERATÜR ÖZETİ 6
2.1. Hayat Boyu Öğrenme 6
2.1.1. Yetişkin Eğitimi 7
2.2. Pozitif Psikoloji 8
2.2.1. Pozitif Psikolojinin Ortaya Çıkışı 11
2.2.2. Pozitif Psikolojinin Amacı 12
2.2.3. Pozitif Psikoloji Uygulamaları 14
2.2.4. Pozitif Müdahale 16
2.2.5. Eğitimde Pozitif Psikoloji 21
2.3. Kişilik ve Karakter 22
2.3.1. Karakter Güçleri 24
2.3.2. Karakter Güçleri Belirleme Kriterleri 29
2.3.3. Karakter Güçleri ile İlgili Araştırmalar 31
2.3.3.1. Yurt Dışı Araştırmalar……...……... 32

2.3.3.2. Yurt İçi Araştırmalar……33
2.4. Yetişkinlerin İkinci Dil Edinimi 34
2.4.1 İkinci Dil Edinimi 37
2.4.1.1. Davranışçı Kuram (Behaviourism) 38
2.4.1.2 Doğuştancı Kuram (İnnatist Perspektif).....38
2.4.1.3. Psikolojik Kuramlar (Current Psychological Theories).....39
2.4.1.4. Sosyokültürel Kuram (The Sociocultural Perspective) 39
2.4.2. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce 40
2.5. Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) 41
2.5.1. Düşük ve Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri.....42
2.5.2. Öz-Yeterlilik ve Yabancı Dil Eğitimi 44
2.6. İletişim.....47
2.6.1. İletişim Türleri 49
2.6.1.1. Sözlü İletişim 49
2.6.1.2. Sözsüz iletişim 51
2.6.1.3. Yazılı İletişim 52
2.6.2. İletişim Süreci.....53
2.6.2.1. Kaynak 54
2.6.2.2. İleti.....55
2.6.2.3. Kanal 55
2.6.2.4. Alıcı.....55
2.6.2.5. Geri Bildirim (Feedback).....56
2.6.3. İletişim Engelleri 56
2.6.4. İletişim İstekliliği 59
2.7. Yabancı Dilde İletişim İstekliliği 60
2.7.1. İletişim İstekliliğini Etkileyen Bireysel Özellikler.....62
2.7.1.1. Öz Güven.....63
2.7.1.2. Kaygı 64
2.7.1.3. Motivasyon.....64
2.7.1.4. Tutum.....65
2.7.1.5. Kişilik 66

2.7.2. İletişim İstekliliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 67
2.7.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar…….….68
2.7.2.2. Yurt İçi Araştırmalar……..……...70
3. MATERYAL VE METOT 75
3.1. Araştırma Modeli 75
3.2. Çalışma Grubu.....77
3.3. Verileri Toplama Araçları.....77
3.4. Verileri Toplama Süreci 78
3.4.1. Uygulama Öncesi.....78
3.4.2. Uygulama Sırası 80
3.4.3. Uygulama Sonrası 80
3.5.Verilerin Analizi 80
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....83
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....83
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma 83
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma 85
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma 86
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları 87
4.2.1. Araştırmanın Dördüncü ve Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma 87
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 98
5.1. Sonuç.....98
5.2. Öneriler.....99
KAYNAKLAR.....101
EKLER.....119
ÖZGEÇMİŞ 150

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No | **Sayfa No**

2.1: İletişim türleri 48
2.2: İletişim süreci 52
2.3: İletişim engelleri 55
2.4: MacIntyre ve Charos'un iletişim kurma istekliliği modeli 59
2.5: Wen ve Clément'in iletişim kurma istekliliği modeli 60
2.6: Bektaş'ın iletişim kurma istekliliği modeli 60
2.7: İletişim kurma istekliliğini etkileyen bireysel özellikler 61

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No		Sayfa No
2.1:	Pozititf psikoloji konuları.	13
2.2:	Değerler envanteri değerleri ve karakter güçleri.	34
3.1:	Pozitif psikoloji karakter güçleri müdahale planı.	77
4.1:	İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeğine göre genel öz yeterlilik bağımlı örneklem (paired sample) t-testi sonuçları.	80
4.2:	İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği dil becerilerine göre öz yeterlilik bağımlı örneklem (paired sample) t-testi sonuçları.	82
4.3:	İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği cinsiyete göre bağımsız örneklem (independent sample) t-testi sonuçları.	83
4.4:	Karakter güçleri müdahalelerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin iletişim istekliliklerine etki eden unsurlar.	84

EKLER DİZİNİ

Ek No		Sayfa No
EK 1.	Etik kurul onay raporu.	110
EK 2.	Gönüllü katılım formu.	111
EK 3.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu.	112
EK 4.	İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği.	115
EK 5.	Karakter güçleri uygulama planları.	117

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: katılımcı sayısı
p	: anlamlılık derecesi
x̄	: ortalama
df	: serbestlik derecesi
t	: istatistik
Ss	: standart sapma

KISALTMALAR

APA	: American Psychological Association
A.S.O	: Akşam Sanat Okulu
AYSE	: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Etkinlik
CASIO	: Characteristic, Attitude, Standarts, Importance, Overall
EMPATHICS	: Emotions, Meaning and Motivation, Perseverance, Agency and Autonomy, Time, Hardiness and Habits of Mind, Intelligences, Identity, Investment and Imagination, Character strenghts, Self components (self- efficacy, self-concept, self-esteem, self-regulation)
FL	: Foreign Language
L1	: First Language
L2	: Second Language
MISTI	: Myers-Briggs Tipoloji
ÖY	: Öz Yeterlilik
PERMA	: Positive Education, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment
PP	: Pozitif Psikoloji
TDK	: Türk Dil Kurumu
UG	: Universal Grammar
VIA	: Values in Action
WTC	: Willingness to Communicate

1. GİRİŞ

Bu tez çalışmasının amacı, Pozitif Psikoloji (PP) karakter güçlerinden yaratıcılık, liderlik, öğrenme aşkı, perspektif, yargı, merak ve öz düzenlemenin yabancı dil eğitimi alan yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliği üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bölüm, çalışmanın arka planına, çalışmanın amacına, araştırma sorularına, problemin önemine, çalışmanın belirli sınırlılıklarına, tezin yapısına ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımına bir giriş niteliğindedir.

1.1. Araştırmanın Arka Planı ve Önemi

Küreselleşme ve hızla değişen bilgi dünyasında, bireylerin hem çalışma hayatlarında hem de özel yaşamlarında modern yaşamla başa çıkabilmek için yetişkin yaşamları boyunca becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Laal, 2011). Sürekli değişen ve gelişen bu evrende daha da önemli hale gelen bir durum var ki o da yeni beceriler öğrenme ve bu becerilere uyum sağlama yeteneğidir (OECD, 2007). Öğrenen bir toplum, her bireyin, nerede olursa olsun ve yaşı ne olursa olsun, tanınmış öğrenme fırsatlarına erişebildiği bir dünya öngörmektedir (Green, 2002). Tam da bu sebeple yaşamın ve içinde yaşadığımız gezegenin sırrı hayat boyu ile öğrenilerek elde edilecektir. Hayat boyu öğrenme kavramı, insanların belirli bir alandaki bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri faaliyetleri ifade etmektedir.

Hayat boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası da yetişkin eğitimidir. Bu eğitim, biyolojik gelişimini tamamlamış, psikolojik olgunluğa ulaşmış, toplumsal sorumluluklarını almış ve yetişkin olma yaşını yasal olarak tamamlamış bir bireyin bilgisinin arttırılması, yeterliliğinin, mesleki ve teknik becerilerinin geliştirilmesi, bilgi ve yeteneklerine yön verilmesi ve kişisel ve toplumsal açıdan gelişmesi için verilen düzenli eğitimdir. Bireylerin kendini gerçekleştirmek, alanında uzmanlaşmak ve farklı becerilere sahip olmak gibi birçok etken sebebiyle başvurduğu yetişkin eğitiminin en önemli fırsatlarından biri de ikinci bir dil öğrenme fırsatıdır. Dil öğrenme süreci bir hayli karmaşık ve çok katmanlı, çok değişkenli bilişsel bir süreçtir ve bu süreçte cinsiyet, yaş, motivasyon (güdülenme), hazır bulunuşluk

ve kaygı düzeyi, öğrenme stili, öğrenme ortamı, iletişim istekliliği, bireyin öz-yeterliliği, araç-gereçler ve öğretmen gibi birçok farklı etken rol almaktadır (Onursal, 2019). Bu etkenler, İngilizce dil öğrenim sürecini pozitif yönde etkileyebiliyorken bu sürece engel de olabilmektedir.

Seligman ve Csikszentmihalyi' nin (2000) öncülüğünü yaptığı bilimsel çalışma olan Pozitif Psikoloji, psikolojinin olumlu yönlerine odaklanmanın depresyonu azalttığı, yaşam doyumunu artırdığı, daha iyi öğrenme sağladığı ve daha yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiğini savunmaktadır. Bu bağlamda *"iyi oluş eğitimi*" kavramını gündeme getirerek eğitim alanınına bir yenilik getirmişlerdir (Seligman vd., 2009). İyi oluş eğitimi, olumlu duyguların dil öğrenimini kolaylaştırdığını savunmakta ve dil eğitiminde Pozitif Psikoloji'nin kullanılmasının olumlu sonuçlar sunma potansiyeline sahip olduğunu öne sürmektedir. Pozitif Psikoloji'nin en önemli çalışma konularından olan karakter güçleri, dil öğretim sürecinde öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine; güçlü yönlerini geliştirmelerine zayıf yönlerini ise güçlendirmelerine odaklanmaktadır (Güler, 2018). Özerklik, yeterlilik ve ilişkililik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını yerine getiren bir birey, dil öğrenmeye yönelik daha yüksek düzeyde istek ve zevk gösterebilmektedir. Öğrenme, bir zorunluluk değil kişinin daha iyisini yaptığı ve daha iyi hissettiği bir süreçtir. Becerileri geliştirmek, refahı oluşturmak ve sürdürmek pozitif eğitim ile mümkündür. Bu bağlamda, karakter güçlerinin bu araştırmada kullanılmasının, yetişkinlerin dil öğrenme sürecindeki öz yeterlilik ve iletişim istekliliği ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya koyacağı ve gelecekteki çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, karakter güçleri müdahalelerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliklerine etkilerini araştırmaktır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, 7 ders saati süresi boyunca bir dizi pozitif psikoloji karakter güçleri (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme aşkı, perspektif, öz denetim, liderlik) müdahalesine katılmış ve bu süreç sonunda yabancı dilde öz-yeterlilik algıları İngilizce Öz

Yeterlilik İnançları Ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012) ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma, katılımcıların pozitif psikoloji müdahaleleri sırasındaki algıları, deneyimleri ve iletişim kurma istekliklerindeki değişiklikler hakkında veri toplamak için yarı yapılandırılmış formu verilerini de içermektedir. Çalışmanın esas amacı göz önünde bulundurularak araştırmada aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarında farklılığa yol açmakta mıdır?
2. Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin yetişkinlerin yabancı dil konuşma istekliliklerine bir etkisi var mıdır?
5. Yetişkinlerin Pozitif Psikoloji müdahalelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının katılımcıların İngilizce Öz yeterlilik İnancı Ölçeği'ndeki soruları içten bir şekilde cevapladıkları; yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara samimi cevaplar verdikleri; her katılımcının uygulamalara aynı oranda aktif olarak katıldığı; katılımcıların yabancı dilde iletişim kurma hazır bulunuşluklarının olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Karakter güçleri müdahalelerinin dil öğrenen yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliği üzerindeki etkilerini inceleyen bu araştırmada metot, zaman, araçlar ve örneklem büyüklüğü ile ilgili bazı kısıtlar bulunmaktadır.

Araştırmada sadece deney grubu bulunmaktadır. Bir kontrol grubunun olmaması sonuçları etkileyecek olası bir faktördür. Ayrıca, halihazırda devam eden bir kurs programına uygulayıcı olarak dahil olan öğretmen ve kursiyerler, yeni tanıştıkları için zihinsel ve

psikolojik egzersizlere tam olarak konsantre olmamış hatta kaygı düzeyleri artmış olabilir. Son olarak bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Müdürlüğü 'nde İngilizce öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki 41 kursiyer (34 kadın, 7 erkek) ve 5 haftalık bir süre ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Öğrenme, düşünme, hissetme, hareket ettiğinin farkına varma, deneyimi ayırt etme ve sonunda tüm bunların dışında hareket etme sürecidir.

Yaşam boyu öğrenme: Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEGEP, 2014).

Yetişkin: Beden ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş kimse (TDK, 2023).

Psikoloji: Bir grubun veya bir bireyin düşünme, duygulanma biçimlerini ve davranışlarını konu alan bilim dalı; ruh bilimi, ruhiyat (TDK, 2023).

Pozitif psikoloji: Olumlu duygu ve karakter özelliklerini inceleyen bilim dalıdır.

Karakter güçleri: Bireylerin sahip olduğu olumlu psikolojik özelliklerdir.

Yabancı dil: Anadilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (TDK, 2023).

İkinci dil edinimi: Gramer (dil bilgisi), fonoloji (ses bilimi), fonetik (ses bilgisi), morfoloji (biçimbilim), sentaks (söz dizimi) ve pragmatik (edimbilim) gibi dil yapı ve kurallarının öğrenimi olarak ifade edilmektedir.

Öz yeterlilik: Bireyin hedef davranışları gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977).

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli yöntemlerle başkalarına aktarılması, iletişim, haberleşme ve komünikasyon olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

İletişim istekliliği: Belirli bir zamanda, belirli bir kişi veya kişilerle ile dili konuşmaya hazır olma durumudur.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölüm altında araştırmaya temel oluşturması amacıyla literatür taranmış, kavramsal ve kuramsal çerçeve çizilmiştir.

2.1. Hayat Boyu Öğrenme

Yapay zekâ ve teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi ile birlikte yeni bir dönem içerisine giren dünyada, bilimsel çalışmaların önemini artırması ve bilginin yayılma hızı, bireylerin kendilerini her yönden geliştirmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Bu değişime eşlik eden yenilikler ve uygulamalar, insanların mesleki, kişisel ve sosyal hayatlarını derinden etkilemektedir. Bir alanda uzman ve yetkin olmanın artık yetmediği günümüz dünyasında bireyler gelişimin yollarını aramaya başlamıştır (Güçlü, 2019: 108). İnsanlar, iş bulmanın ve istihdamın giderek zorlaştığı, teknolojinin devrimsel bir çağ yaşadığı, dünya nüfusunun sürekli arttığı ve kültürlerarası etkileşimin ve küreselleşmenin altın çağını yaşadığı bu dönemde kendilerini geliştirmek ve fark yaratmak istemektedirler. Bu farklılığın, anne karnında başlayıp mezara kadar devam eden bir süreç olan hayat boyu öğrenme ile gerçekleşeceğinin bilincindedirler.

Öğrenme, düşünme, hissetme, hareket ettiğinin farkına varma, deneyimi ayırt etme ve sonunda tüm bunların dışında hareket etme sürecidir. Üç çeşit öğrenme biçimi vardır ve Tissot (2004) bunları şu şekilde tanımlamaktadır:

1. Örgün Öğrenme: Organize ve yapılandırılmış bir bağlamda gerçekleşen ve resmi olarak tanınan öğrenmedir.
2. Yaygın Öğrenme: Açıkça öğrenme olarak belirlenmemiş ancak planlı etkinliklere gömülü öğrenmedir.
3. Gayri Resmi Öğrenme: Aile, iş veya boş zaman ile ilgili günlük yaşam aktivitelerinden kaynaklanan deneyimsel öğrenmedir.

Birey, tüm bu öğrenme süreçleri içerisinde geldiği noktanın bilinciyle kendi yeterliliğini eleştirmeye başlar, daha yeni ve daha uygun çerçeveler geliştirir. Bu, hayat boyu öğrenmenin

en önemli boyutudur ve yaşam boyu sürer (Fleming, 1997). Yaşam boyu öğrenme, insanın yaşam döngüsü boyunca her türlü öğrenmesini kapsayan birbirinden bağımsız olmayan bir sistemin parçası olarak öğrenme fırsatlarına olan talebini yansıtır (Güçlü, 2019: 110). Bir başka deyişle, yaşam boyu öğrenme, kişilerin kendi öğrenme yeterlilikleri çerçevesinde öz benlikleri ile kabul ettikleri; kişisel, sosyal, mesleki ve kültürel gelişimlerini destekleyen bir süreçtir. Kelimenin tam anlamıyla, öğrenmenin yaşam döngüsünün tüm aşamalarında gerçekleşmektedir.

Hayat boyu öğrenme, mevcut becerileri güncellemek ve aynı zamanda daha ileri seviyelerde öğrenme fırsatları sunmakla ilgilidir. Hem bireyin hem de toplumun ihtiyacını karşılamaktadır (Abukari, 2005). Nordstrom ve Merz (2006) , yaşam boyu öğrenmenin en önemli avantajlarını şu şekilde listelemektedirler:

1. Kendini gerçekleştirme konusunda zenginleştirici bir yaşama yol açar.
2. Yeni arkadaşlar edinmeye ve değerli ilişkiler kurmaya yardımcı olur.
3. Bireyi, aktif katkıda bulunan olarak topluma dahil eder.
4. Hayatta anlam bulmaya yardımcı olur.
5. Değişime uyum sağlamaya yardımcı olur.
6. Dünyayı daha iyi bir yer haline getirir.
7. Bilgeliği artırır.
8. Meraklı, aç bir zihin yaratır.
9. Zihni açar.
10. Doğal yeteneklerin tam olarak gelişmesine yardımcı olur.

2.1.1. Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim sisteminin bir parçasıdır ve bu sistemin ayrılmaz bir bileşenidir. Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük'te (2023) yetişkin;

1. *Yetişmiş, olgunlaşmış,*
2. *Evlenme çağına gelmiş (kimse),*
3. *Beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan (kimse),*
4. *Gelişimin herhangi bir yönünde veya tümünde duraklama düzeyine erişmiş olan,*

5. *Kanunların belirttiği belli bir yaşı aşmış, toplumsal sorumluluklarını bilme durumunda olan genç*, olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde yetişkin bir birey tanımlanırken onun biyolojik, psikolojik, sosyolojik ve yasal durumunun ele alınması gerekmektedir:

1. Biyolojik olarak "*yetişme, olgunlaşma ve evlenme yaşına gelme*".
2. Psikolojik olarak "*ruh ve duygu bakımından olgunluğa erişme*".
3. Sosyolojik olarak" *toplumsal sorumluluklarını bilme*".
4. Yasal olarak "*kanunların belirttiği yaşı aşmış olma*".

Yetişkin bireyler, çocuklar ve gençlerin aksine kendi öğrenme süreçlerinin farkındadırlar. Ne öğreneceklerine, neden öğreneceklerine, ne zaman ve hangi koşullarda öğreneceklerine ve uygulayacaklarına kendileri karar verebilmektedirler ve bu öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde yönetebilmektedirler. Yeni bilgiler, beceriler, değerler ve tutumlar ancak gerçek yaşam durumlarına uygun hale dönüştürüldüğü zaman yetişkinlerde öğrenme gerçekleşir (Knowles, 1996: 288; akt. Çankaya, 2019). Yetişkin eğitimi, planlı ve düzenli bir eğitim sistemidir. Yetişkinler, bu sistem içerisinde ilgi ve isteklerine uygun, sosyal, kişisel, mesleki ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlerden yararlanmaktadırlar.

2.2. Pozitif Psikoloji

Psikoloji biliminin dünya çapındaki odak noktası, genellikle sorunları iyileştirme üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yaklaşım, insan verimliliğini ve işlevselliğini artırmak amacıyla hasar görmüş alanları onarma perspektifini benimsemiştir. Sonuç olarak, patoloji merkezli bir anlayış gelişmiş ve bu durum, bireylerin ve toplumların tatmin düzeyleri ile güçlü yönleri üzerine yapılan çalışmaların göz ardı edilmesine yol açmıştır (Seligman, 2002). Bu durumun ortaya çıkmasında, 20. yüzyılın ikinci yarısında yaşanan olumsuz olaylar önemli bir rol oynamıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı, insan ve toplum anlayışını büyük ölçüde etkilemiştir. Psikolojinin odağı, bireylerin güçlü yönleri, mutluluk seviyeleri veya vatandaşların aktif katılımı gibi pozitif konuları araştırmak yerine; depresyon, ırkçılık, şiddet, öz-yeterlilik yönetimi, mantıksız düşünceler ve zorluk altında büyüme gibi negatif kavramlara kaymıştır. Mecazi bir ifadeyle, psikolojinin insanların eksi sekizden sıfıra çıkmasına yardımcı olmaya

odaklandığı, ancak sıfırdan artı sekize nasıl yükseleceklerine pek dikkat etmediği söylenebilir (Gable ve Haidt, 2005).

Psikoloji biliminde, bireyler, aileler, gruplar ve kurumlar düzeyinde neyin yanlış gittiğini anlamada büyük ilerlemeler görülmüştür. Ancak, bu ilerlemeler insanlarda neyin doğru olduğunu anlamaya yeterince katkı sağlamamıştır. Örneğin, klinik psikoloji, ruhsal hastalıklar ve kişilik bozukluklarının teşhis ve tedavisinde önemli başarılar elde etmiştir (APA-Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). Sosyal psikoloji araştırmaları, düşük benlik saygısıyla ilişkili önyargılar ve olumsuz sonuçlar konusunda çığır açan bulgular ortaya koymuştur (Josephs vd., 2003). Sağlık psikolojisi, çevresel stres faktörlerinin fizyolojik sistemler üzerindeki zararlı etkilerini göstermiştir (Dickerson ve Kemeny, 2004). Bilişsel psikoloji ise insanların yargılarındaki birçok önyargı ve hatayı aydınlatmıştır (Gilovich vd., 1985). Bu alanlardaki tüm bu gelişmeler, psikoloji alanında önemli bulgular olarak yer almaktadır, ancak insanın güçlü yanları ve erdemlerinin anlaşılmasına fazla katkıda bulunmamıştır.

Dikkate alınmayan bir diğer önemli nokta ise, pozitif psikolojinin amacının yalnızca olumlu duyguları ve düşünceleri geliştirmek ve mevcut iyiliği korumak olmadığıdır. Aynı zamanda, bireylerin karşılaştıkları sorunları aşmalarına yardımcı olmayı da hedefler. Diğer bir deyişle, pozitif psikoloji, zihinsel sağlık sorunlarının tedavisi ve önlenmesinde güçlendirme yaklaşımını benimser. Bu nedenle, psikolojinin ilk ortaya çıktığı dönemden bu yana baskın olan kriz odaklı yaklaşım, pozitif psikolojinin çok yönlü amaçlarından yalnızca birini temsil eder (Seligman, 2002).

Pozitif psikolojinin geniş bir perspektife sahip olduğunun fark edilmesi ve günümüzde patoloji odaklı yaklaşımlar içinde alternatif bir model olarak yer almasının temelleri, 2000 yılında Seligman ve Csikszentmihalyi'nin American Psychologist dergisinde pozitif psikolojiye adanmış özel bir sayıda makale yayımlamalarıyla atılmıştır (Gable ve Haidt, 2005). Bu sayıda, geleneksel psikoloji anlayışının hayatı anlamlı kılma konusunda yeterli bilgi sağlamadığına dair görüşler bulunmaktadır. Yayınlandıktan kısa bir süre sonra, pozitif psikoloji hızla tanınmış ve birçok dergi sayısına, kılavuza ve konferansa ilham kaynağı

olmuştur (Aspinwall ve Staudinger, 2003). Bu süreçte, pozitif psikoloji araştırmacıları çeşitli platformlarda bir araya gelme fırsatı bulmuş, liselerde ve üniversitelerde pozitif psikoloji dersleri açılmış ve bu alan hızla eğitim müfredatına dâhil edilmiştir (Duygu, 2022).

Pozitif psikoloji, bireylerin, grupların ve kurumların gelişimini veya en uygun işleyişini destekleyen koşulları ve süreçleri inceleyen bir alan olarak tanımlanır. Bu bağlamda, pozitif psikolojinin kökenlerinin tarihsel olarak çok önceye dayandığı görülmektedir. Örneğin, 1902'de William James'in "*sağlıklı zihin*" kavramı üzerine yazıları, 1958'de Allport'un pozitif insan özellikleriyle ilgili çalışmaları, 1968'de Maslow'un sağlıklı insanın incelenmesi gerektiği yönündeki görüşleri ve 2000 yılında Cowan'ın çocuk ve ergenlerin dayanıklılığı üzerine yaptığı araştırmalar, pozitif psikolojinin temel felsefesini oluşturmuştur (Seligman, 2002).

Pozitif psikolojinin bireylerin olumlu yönlerine odaklanması, mental sorunları göz ardı ettiği anlamına gelmez. Pozitif psikoloji, bireylerin yaşadığı sıkıntıları, işlevsiz aile yapısını ve etkisiz kurumları kabul eder. Ancak, pozitif psikolojinin amacı, madalyonun diğer yüzünü göstererek, bireylerin mutluluk, fedakârlık ve sağlıklı aileler ile kurumlar oluşturma yollarını incelemektir. Bu yaklaşım, bireylerin yaşamını bütüncül bir perspektifle ve geniş bir yelpazede ele alır. Ayrıca, pozitif psikoloji, bu olumlu araştırma konularının yalnızca yaşamın sorunlarına, stres faktörlerine ve düzensizliklere karşı bir tampon görevi görmekle kalmayıp, aynı zamanda bu kavramların kendi başlarına anlaşılmasının da son derece önemli olduğuna vurgu yapar (Gable ve Haidt, 2005).

Sheldon ve King (2001), pozitif psikolojiyi bireylerin sıradan güçleri ve erdemlerinin bilimsel araştırması olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, pozitif psikolojiyi ortalama insanın yeniden değerlendirilmesi olarak ele almaktadır. Bu çerçevede, pozitif psikolojinin modern insanın ve toplumun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir bütüncül bakış açısı sunduğu görülmektedir.

2.2.1. Pozitif Psikolojinin Ortaya Çıkışı

İnsan zihni oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. İnsanı diğer canlılardan ayıran bu yapı, bilgiyi algılama, işleme ve yorumlama süreçlerini sistematik şekilde sürdürür. Bu sebeple, insan zihni insanoğlunun varlığından bu zamana dek araştırma konusu olmuştur. Zihnin nasıl çalıştığı ve işlevini nasıl sürdürdüğü üzerine araştırma yapan bilim insanları, bu alanı ‘’psikoloji’’ olarak adlandırmaktadır. Diğer bir söylem ile psikoloji, zihin süreçlerini inceleyen bilim dalıdır. Sözlük terimi olarak psikoloji ise ‘ruhbilim’ veya ‘bir bireyi, bir topluluğu belirleyen, yönlendiren düşünme, duygulanma, davranış biçimlerinin tümü’ olarak tanımlanmaktadır (Wikipedia, 2022). Psikolojinin insan yaşamında üç temel misyonu bulunmaktadır:

1. Akıl hastalığını iyileştirmek.
2. İnsanların hayatlarını daha üretken ve tatmin edici kılmak.
3. Yüksek yetenekli kişileri belirlemek ve geliştirmek (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2014).

Pozitif psikoloji ise psikolojinin alt dallarından biridir ve bu misyonlar kapsamında, insanın yaşamda daha üretken olmasını, olumlu düşünce, duygu ve davranışını belirleyip geliştirmesini ve kendini gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. Pozitif psikoloji, yaklaşık 30 yıllık bir araştırma süreci ile psikolojinin en yeni alanlarından biridir. Bu alana öncülük eden bilim insanları ise 1997 yılında Amerikan Psikoloji Derneği’ne (American Psychological Association-APA) başkan olarak atanan Martin E. P. Seligman ve Ocak 1997' nin sonlarında tanıştığı Mihaly Csikszentmihalyi’dir (Seligman, 2019). Seligman ve Csikszentmihalyi, pozitif psikolojiyi klinik psikolojiye karşıt olarak geliştirmişlerdir. Ancak alanyazın göstermektedir ki pozitif psikoloji, Seligman’ın bu girişimi ve bu yolda ona eşlik eden bilim insanları ile anılsa dahi pozitif psikolojinin gelişimindeki yolculuğu İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrası olarak da ayrılabilmektedir. Savaşın insanın fiziksel ve ruhsal yaşamı üzerindeki yıkımı, bu ayrımın doğmasına sebep olmuştur. İkinci Dünya Savaşı öncesine bakıldığında psikolojinin üç temel misyonundan biri olan ruh hastalığını iyileştirmenin önemsendiği görülmektedir. Psikoloji alanının uygulayıcıları teşhis ve tedavilerini bu misyon doğrultusunda gerçekleştirmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı’nın son bulması ile birlikte geleneksel psikolojinin ilke edindiği ‘hasta olanı iyileştirmek’ misyonu hız kazanmıştır.

Savaş çok fazla hasta insan doğurmuştur ve tedaviye ihtiyaç vardır. Geleneksel psikoloji, insanın olumlu duygu ve düşüncesini yok saymaktadır. Bu sebeple geleneksel psikoloji yerini pozitif psikolojiye farkında olmadan bırakmak zorunda kalmıştır. Takip eden yıllar boyunca da pozitif psikolojinin tanımlanması, kavramsallaştırılması, yaşamda uygulanması ve yaygınlaştırılması amacı ile çokça araştırma yapılmış, birçok kitap ve makale yazılmıştır. Bu sebeple Seligman'ın Pozitif Psikoloji hareketinin bugüne kadar ki en büyük başarılarından biri, hayatı yaşanmaya değer kılan şeyler hakkında bilinenleri bir araya getirmek, yükseltmek, kutlamak ve daha fazlasının yapılması gereken alanları dikkatlice belirlemek olmuştur (Linley vd., 2006).

Psikolojinin hemen her alanı kişilerin güçlü özelliklerinden daha çok zayıf özelliklerine odaklanmaktadır (Dickerson ve Kemeny, 2004; Gilovich vd., 1985; Wittenbrink vd., 1997) Gable ve Haidt (2005), bu duruma neden olan üç etkenden bahsetmektedir. Bunlardan biri merhamettir. Acı çeken bireylere şefkat gösterilmesi ve zaten iyi durumda olanlardan önce müdahale edilmesi gerektiği fikrinin yaygın olmasıdır. Son 50 yılda psikolojinin sıkıntı ve hastalığa odaklanmasının ikinci bir nedeni, pragmatik ve tarihseldir. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından hiçbir şey eskisi gibi olmamıştır. Dünya farklı bir süreç içerisine girmiştir. Çok fazla acı çeken ve kayıp yaşayan insan bulunmaktadır. Bu nedenle tedavi edilmeleri gerekmektedir. Olumsuz olaylar olumlu olaylardan daha fazla etkiye sahiptir. Kötü şeylerle ilgili bilgiler iyi olandan daha önceliklidir ve daha kapsamlı bir şekilde işlenir. Psikoloji alanının olumsuza odaklanmasının üçüncü nedeni ise, bu alanda araştırma yapan bilim insanlarının doğasından ve psikolojik süreçler hakkındaki teorilerinden kaynaklanmaktadır. Pozitif psikoloji ise bu dengesizliğe yol açan felsefi, tarihsel ve teorik temellere rağmen alandaki yerini almış ve hızla gelişmiştir. Psikoloji, bireylerin zayıflıkları, ruhsal hastalıkları ve kalıplaşmış olumsuz davranışları ile ilgilenen bir alanı olmanın ötesinde artık kişilerin güçlü yönleri ve erdemlerine de odaklanan bir bilim dalı olmuştur.

2.2.2. Pozitif Psikolojinin Amacı

Pozitif psikoloji, insanların, grupların ve kurumların gelişmesine veya optimal işleyişine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesidir (Gable ve Haidt, 2005: 104). Bir

başka söylemle, olumlu duyguların, olumlu karakter özelliklerinin ve zamanla kalıcı hale gelen insan davranışlarının incelenmesi için kullanılan genel bir terimdir (Seligman vd., 2005). Güler (2018) ise pozitif psikolojiyi öncelikle olumlu duyguları, olumlu karakter güçlerini ve kalıcı davranış kalıplarını güçlendirmeyi inceleyen bir psikoloji dalı olarak tanımlamaktadır. Pozitif psikolojinin amacı, psikolojiyi en kötü durumları onaran bir meşguliyet olmaktan çıkarıp psikolojinin, en iyi nitelikleri inşa etmeye yönelik bir değişim olmasını sağlamaktır. Psikolojideki dengesizliği düzeltmek, akıl hastalığının tedavisi ve önlenmesinde güç inşasını ön plana çıkartmaktır (Seligman, 2002). Bu alanda yapılan birçok araştırma sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, pozitif psikoloji, insanın ızdırabı, zayıflığı ve zihnin normal fonksiyonları dışında çalışması durumunda bilinenleri değiştirmeyi değil, eksikliklerini tamamlamayı hedefler. Amaç, insan deneyimine ilişkin daha eksiksiz ve dengeli bir bilimsel anlayışa sahip olmaktır (Seligman vd., 2005). Görüldüğü üzere ‘’Pozitif Psikoloji nedir?’’ sorusuna verilecek birçok cevap bulunmaktadır. Pozitif psikoloji, pozitif deneyimler, pozitif karakter güçleri ve pozitif davranış kalıpları olarak üç temel üzerine geliştirilmiştir (Csikszentmihalyi ve Seligman, 2014). Snyder ve Lopez (2009) ise pozitif psikolojinin ilgilendiği temel konuları şu şekilde belirlemişlerdir (Tablo 2.1).

Tablo 2.1: Pozitif psikoloji konuları (Snyder ve Lopez, 2009; akt. Gabryś-Barker ve Galajda, 2016: 6)

Bağlanma Güvenliği	Fayda Bulma	Karakter Güçleri
Merhamet	Cesaret	Merak ve İlgi
Duygusal Yaratıcılık	Duygusal Zeka	Akış
Affetmek	Minnettarlık	Mutluluk
Umut	Alçakgönüllülük	Yaşam Özlemleri
Aşk	Hayatın Anlamı	Farkındalık
İyimserlik	İyimser Açıklama Tarzı	Kişisel Kontrol
Olumlu Duygular	İlişki Bağlantıları	Esneklik

Öz-belirleme/Otonomi	Öz-yeterlilik	Özsaygı
Kendini Doğrulama	Sosyal Destek	Öznel İyi Oluş
Sürdürülebilir Mutluluk	Dayanıklılık	Bilgelik

İnsanların akli dengesizlikleri ile yüzyıllardır ilgilenen psikoloji bilimi, bu dengesizlikleri tedavi etmek amacı ile geleneksel psikoloji (klinik psikoloji) yöntemlerine başvurmuştur. Klinik psikoloji, çoğunlukla akıl hastalıkları ile ilgilenmektedir ve pozitif psikoloji bu dengesizliğin fark edilmesi ile doğmuştur (Gable ve Haidt, 2005). Bu dengesizliğe rağmen pozitif psikolojinin amacı hayatın üzücü ve olumsuz yönlerini inkar etmek değildir. Aksine bu alanda araştırma yapanlar insanın acı çektiğini, bencilliğini, bozuk aile düzenini ve etkisiz davranış kalıplarını kabul ederler. Bu sebeple pozitif psikolojinin amacı, madalyonun diğer yüzünü, insanların neşe duyma, fedakarlık gösterme, sağlıklı aileler ve ilişkiler kurma ve olumlu davranış kalıpları yaratma yollarını incelemek ve böylece insan psikolojisini tüm yönleriyle ele almaktır (Gable ve Haidt, 2005). Ayrıca pozitif psikoloji sadece hayatın sorunlarını, stres faktörlerini ve bozukluklarını onarıcı görevi görmez. Bu sorunların kendi başlarına bir bütün olarak ele alınmasını da hedeflemektedir. Geleneksel tedavi yöntemlerinin yanı sıra pozitif psikoloji, pozitif duygu, davranış ve bilişi artıran bir strateji sunmaktadır. Bu sebeple pozitif psikoloji negatif duygu ve düşünceleri tedavi etmekten daha çok pozitif yani olumlu olana odaklanmaktadır (Güler, 2018).

2.2.3 Pozitif Psikoloji Uygulamaları

Pozitif psikoloji, bireylerin ve toplumların gelişmelerine etki eden olumlu duygu, düşünce ve davranış kalıplarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle pozitif psikoloji, hastalık ve ruhsal rahatsızlıklardan daha çok insan zihninin sağlıklı yönlerine dikkat çekmektedir. Bilimsel araştırma ve uygulamalarda pozitif olma durumunu önemseyen pozitif psikoloji, eğitim, sağlık, ekonomi, yönetim (örgütsel davranış), liderlik, sosyal hizmetler ve daha birçok alanda uygulanmıştır.

Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları ele alındığında bu alanların birbirinden bağımsız değil aksine iç içe geçtiği ve birlikte geliştiği görülmektedir. Eğitim, bireylerin akademik başarılarını artıran ve onların kişisel gelişimlerini destekleyen bir sistemdir. Bu sistemde mutlu olmak akademik başarının ilk anahtarıdır. Bireylere bu mutluluğu verecek olan ise pozitif bir eğitim yaklaşımıdır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), pozitif eğitim yaklaşımını pozitif psikolojinin üç aşaması ile desteklemektedir. Bunlardan ilki, öznel düzeyde değer verilen deneyimlerdir: *Geçmişte iyi olma hali, memnuniyet ve doyum, gelecek için umut ve iyimserlik, şimdiki zaman için akış ve mutluluk.* Bir diğeri bireysel düzeyde olumlu özelliklerdir: *Aşk ve meslek, cesaret, kişilerarası ilişki becerisi, estetik duyarlılık, sebat, bağışlayıcılık, özgünlük, geleceğe dönüklük, maneviyat, yüksek yetenek ve bilgelik.* Sonuncusu ise grup düzeyinde örgütsel, eğitimsel ve kurumsal uygulamalardır: *Sorumluluk, duygusal bakım ve destek, nezaket, ılımlılık, hoşgörü ve iş ahlakı* (s.5).

Örgütler, mal ve hizmet üretmek için oluşturulmuş sistemlerdir ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için bireylerin fiziksel ve düşünce güçlerine ihtiyaçları bulunmaktadır. İnsanlar tarafından oluşturulan bu örgütler, yine insanın ihtiyacını karşılamaya hizmet etmektedir (Keleş, 2011). Varlıklarını sürdürebilmek ve örgütler arası rekabet güçlerini artırabilmek için farklı uygulamalar geliştirmişlerdir. Bireylerin çalışma koşullarını iyileştirerek üretkenliklerini artırmayı hedeflemişlerdir. Çalışma hayatı, bireyin kendini geliştirmesi ve gerçekleştirmesini destekleyeceği bir yaşam alanı halini almıştır. Bu sebeple yönetimin çalışanların iş hayatında uygulayacağı pozitif örgüt yaklaşımı onların mutlu ve üretken bireyler olmalarını desteklemektedir. Küresel iş dünyası içerisinde yer alan bireylerin olumsuz davranışları ve bu davranışlardan doğan sorunlar yerine onların pozitif duygu ve davranışlarına odaklanarak bunu verimliliğe dönüştürebilme hedefi güden kurum ve yönetici sayısı da artmaktadır (Akçay, 2011).

Pozitif psikoloji, doksanlı yıllardan bu yana popülerlik kazanmış ve büyük kuruluşlara kaynak olmuştur (Kıyım, 2021). Bireylerin olumlu ve güçlü yanlarına odaklanan bu alan, hizmet alanında yer alan bütün insanların çalışma koşullarını değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Diğer birçok alanda olduğu gibi sosyal hizmetler de pozitif psikolojiden etkilenmiştir. Sosyal hizmetler, bireylerin aile ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları

problemlere çözüm üretmek amacı ile verilen hizmetlerdir. Sosyal hizmet alanının dört temel hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler "Bireylerin problemlerin üstesinden gelebilme ve mücadele etme kapasitelerinin arttırılmasını desteklemek, bireylerin hizmet ve kaynaklara erişimine olanak sunmak, sistemin insan haklarına uygun bir şekilde yürütülmesini sağlamak ve sosyal politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmak (Duyan, 2014: 10; akt. Kıyım, 2021)." olarak ifade edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin temellerinin atılması ve sosyal devlet anlayışının benimsenmesiyle birlikte devlet, bu hedefler doğrultusunda kişilerin yaşamlarını kolaylaştırma ve iyileştirme görevini üstlenmiştir. Pozitif psikoloji, sosyal hizmetlerin özellikle il hedefi ile özdeşim kurmaktadır. Bireylerin olumlu duygu, düşünce ve davranış kalıplarını destekleyerek sorunlar karşısında mücadele etmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

2.2.4. Pozitif Müdahale

Bireylerin iyi oluşlarını artırmanın birçok terapötik yöntemi vardır. Pozitif psikolojinin doğru şekilde anlaşılması ve yapılan etkili araştırmalar, psikoterapi alanında pozitif odaklı ve yenilikçi bir yaklaşımın gelişmesini sağlamıştır. Bu çerçevede, pozitif psikoterapi ortaya çıkmış ve birey ile grup temelli oturumlarda iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam doyumu, umut, iyimserlik, akış, kapasite geliştirme, affetme, farkındalık, maneviyat, sorumluluk, özgecilik, çalışma etiği ve mutluluk gibi kavramlar ele alınmaya başlanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Bu yaklaşımdan yola çıkarak, pozitif psikoloji müdahaleleri kapsamında, bireylerin yüksek iyi oluş düzeylerine ulaşmaları, anlamlı bir yaşam sürmeleri ve yaşamda aktif bireyler olarak katılım göstermeleri temel amaçlardır (Seligman, 2002). Bu bağlamda, pozitif müdahalelerin ana hedefi, bireylerin iyi oluş düzeylerini artırmaktır. İyi oluş, bireylerin kendilerini mutlu, sağlıklı ve tatmin olmuş hissetmeleri anlamına gelir (Hefferon ve Boniwell, 2010). İyi oluş, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş olmak üzere iki ana kategoride incelenmektedir (Eryılmaz, 2017).

Psikolojik iyi oluş, bireylerin psikolojik olarak büyüme ve gelişmesini ifade eder (Ryff, 1989). Bu durumda, bireyler kendilerini kabul eder, özerk bir şekilde insanlarla olumlu sosyal ilişkiler kurarlar. Öznel iyi oluş ise, bireylerin yaşamlarından aldığı haz ve doyumu belirtir; bu, zamanlarının çoğunu olumlu duygular yaşayarak geçirme anlamına gelir (Diener, 1984). Bu nedenle, pozitif müdahaleler, geleneksel psikoterapi yaklaşımlarından (Psikanalitik Terapi, Varoluşçu Terapi, Gestalt Terapi, Bilişsel Davranışçı Terapi, Gerçeklik Terapisi vb.) farklı olarak, bireylerin zayıf ve güçsüz yanlarını değil, güçlü ve olumlu özelliklerini ön plana çıkararak daha iyi bir yaşam sürmelerini amaçlar. Bu hedef doğrultusunda, bilimsel temelli, etkili, sistematik ve yapılandırılmış pozitif müdahale yaklaşımları geliştirilmiştir. Pozitif müdahale kavramı üç ana boyutta ele alınır: pozitif konulara odaklanmak, pozitif sonuçlar elde etmek için mekanizmalar geliştirmek ve bireylerin güç ve potansiyelini vurgulamak (Eryılmaz, 2017).

Pozitif psikoterapi kapsamında ele alınan temel başlıklar şunlardır (Eryılmaz, 2017):

1. Seligman ve ekibinin pozitif psikoterapisi.
2. İyi oluş psikoterapisi.
3. Yaşam kalitesi psikoterapisi.
4. Peseschkian'ın pozitif psikoterapisi.
5. Güçlendirme odaklı terapi (strength-based therapy).

Bu yaklaşımlardan kısaca bahsetmek gerekirse, Seligman ve arkadaşlarının pozitif psikoterapisi ile başlayabiliriz. Bu yöntem 2006 yılında geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, mental problemlerin sadece belirtilerin ortadan kaldırılmasıyla çözülemeyeceğini, esas çözüm yolunun bireylerin karakterlerini güçlendirmek, yaşam anlamını ve olumlu duygulanımı artırmaktan geçtiğini savunur (Eryılmaz, 2017). Ayrıca bu yaklaşım, önleyici bir hizmet olarak da görülmektedir. Çünkü bireylerin pozitif kaynaklarını geliştirmek, gelecekte karşılaşabilecekleri negatif durumlara karşı bir koruma sağlar.

Seligman (2011), pozitif psikoterapi yaklaşımında üç ana odak ve beş boyut tanımlamaktadır. İlk odak noktası, bireylerin olumlu duygulanımlar yaşamasıdır. Bu, hedonik mutluluk anlayışıyla ilişkilidir ve bireylerin mümkün olduğunca fazla olumlu duygu deneyimlemelerini hedefler. İkinci odak noktası ise, bireylerin aktif katılım gösterdiği bir

yaşam sürmeleridir. Bu, psikolojik danışmanlık hizmetlerinin temel amacı olan kendini gerçekleştirmeyi ve mutluluğa önemli katkılar sağlayan akış deneyimini içerir. Bireylerin, etkinliklerinde aktif rol alarak, becerilerini sergileyebildikleri ve bu süreçte keyif aldıkları bir yaşam sürmeleri amaçlanır. Üçüncü odak, anlamlı bir yaşam sürmektir. Anlam kavramı, dini inançlar, politik görüşler, aile ve toplum gibi çeşitli konuları kapsar (Duygu, 2022). Ayrıca, bu yaklaşımda dünya ve Türkiye literatüründe yaygın olarak çalışılan PERMA modeli de bulunmaktadır. PERMA modeli, bireylerde olumlu duygular, katılım, ilişki, anlam ve başarıyı geliştirmeyi amaçlar (Eryılmaz, 2017).

İyi oluş psikoterapisi, Ryff'in (1989) temellerini attığı bir modeldir. Bu terapi, bireylerin dayanıklılık düzeylerini artırmaya odaklanır. Başka bir deyişle, bireylerin zorlu yaşam deneyimlerine karşı gösterdikleri direnç ve mücadeleci tutum incelenir. İyi oluş psikoterapisi altı aşamadan oluşur ve bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır (Ryff ve Keyes, 1995):

1. **Kendini kabul**: Bireylerin hem olumlu hem de olumsuz özellikleriyle kendilerini kabul etmeleridir.
2. **Olumlu sosyal ilişkiler geliştirmek**: Sevgi, şefkat, güven, bağlanma ve yakınlık temelli ilişkiler kurmaktır.
3. **Özerklik geliştirme**: Bireylerin kendi kararları üzerinde söz sahibi olmaları ve seçenekleri değerlendirebilmeleridir.
4. **Çevrede uzmanlaşma**: Nihai hedef olan kendini gerçekleştirme için uygun bir çevre oluşturulmasıdır.
5. **Yaşam amaçlarına sahip olma**: Kişisel gelişim, sağlık, ilişkiler ve topluma katkı gibi alanlarda amaç edinmek ve hayata anlam katmaktır.
6. **Kişisel büyüme**: Bireylerin kendilik potansiyellerini geliştirme yolunda ilerlemeleridir.

İyi oluş terapisi genellikle 8-12 oturum sürer ve aşamalar başlangıç, orta ve son aşama olarak üçe ayrılır. Oturumlar boyunca, bireylerin kendilerini gözlemlemeleri, yapılandırılmış günlükler tutmaları ve danışan ile terapist arasındaki karşılıklı iletişime dayalı bir sürecin bulunması esastır (Duygu, 2022).

Yaşam Kalitesi Terapisi, adından da anlaşılacağı gibi, bireylerin yaşam kalitesini artırmayı hedefler. Bu terapi, yaşam kalitesini 16 alanda ele alır ve bu alanlar aşağıda belirtilmiştir (Eryılmaz, 2017):

1. **Sağlık**: Bireyin biyolojik olarak sağlıklı olması, hastalık, ağrı veya engel bulunmaması.
2. **Özsaygı**: Bireyin kendine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, yüksek özsaygının bireylerin zayıflıklarını kabul etme ve mücadele etme yeteneği.
3. **Amaçlar-Değerler-Yaşam Felsefesi**: Bireyin yaşamına anlam katan bir dünya görüşüne sahip olması ve bu doğrultuda yaşam amaçları belirlemesi.
4. **Para-Yaşam Standartları**: Bireyin elde ettiği gelir ile yaşamını nasıl yönettiği ve değerlendirdiği.
5. **İş**: Bireylerin yaşamlarındaki iş hayatının içeriği.
6. **Oyun veya Serbest Zaman Aktiviteleri**: Bireyin boş zamanını nasıl değerlendirdiği.
7. **Öğrenme**: Bireyin yeni şeyler öğrenmesi ve bu doğrultuda ilgi alanları belirlemesi.
8. **Yaratıcılık**: Bireyin alışılmışın dışında sıra dışı çözüm önerileri sunması.
9. **Yardım-Topluma Hizmet**: Toplumda ihtiyaç sahibi bireylere yardım etme.
10. **Sevgi-Romantik İlişkiler**: Bireyin sevgi duyduğu kişilerle geliştirdiği yakınlık.
11. **Arkadaşlar**: Ortak veya benzer ilgi ve değerlere sahip kişilerle kurulan ilişki.
12. **Çocuklar**: Çocuklarla geçirilen zaman ve bu zamanın kalitesi.
13. **Akrabalar**: Akrabalarla geçirilen zaman.
14. **Ev**: Bireyin kendini iyi hissettiği bir evde yaşaması.
15. **Komşular**: Yakın çevrede yaşayan bireylerle kurulan ilişkiler.
16. **Toplum**: Yaşanılan şehir, kasaba veya köy ve bu çevrenin özellikleri.

Bu yaşam kalitesi alanlarının iyileştirilmesi için CASIO modeli (Özellikler, Tutum, Standartlar, Önem ve Genel) uygulanmaktadır. Bu model, yaşamın çeşitli yönlerini, bireylerin bu yönlere dair algılarını, yaşam kalitesini artırmaya yönelik standartları, her boyutun birey için taşıdığı önemi ve genel yaşam doyumunu kapsar (Frisch, 2013).

Peseschkian'ın pozitif psikoterapi yaklaşımı, eklektik, analitik ve çokkültürlü bir temele dayanmaktadır. Bu yaklaşım üç ana ilkeye sahiptir: denge, konsültasyon ve umut

(Peseschkian, 1980). Denge, bireyin beden, başarı, ilişkiler ve maneviyat alanlarında dengeli bir yaşam sürdürmesini ifade eder. Konsültasyon, bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerine çözüm bulma sürecinde iş birliği yapmalarını içerir. Umut ise, bireylerin kendi yeteneklerine güvenmeleri ve sorunların üstesinden gelebileceklerine inanmaları anlamına gelir. Ayrıca, bu yaklaşım, bireylerin iki önemli kapasiteye sahip olduğu inancına dayanır: sevme ve bilme kapasitesi (Sarı, 2015). Birincil yetenekler sabır, zaman yönetimi, sevgi, güven, inanç, umut, ilişki ve cinsellik gibi özellikleri kapsar. İkincil yetenekler ise düzen, temizlik, dakiklik, kibarlık, dürüstlük, güvenilirlik, tutumluluk, itaat, adalet ve sadakattir (Eryılmaz, 2017).
Pozitif psikoterapi, beş temel aşama üzerinden ilerler (Eryılmaz, 2017):

1. Gözlem ve mesafe koyma aşaması.
2. Envanter aşaması.
3. Durumsal cesaretlendirme aşaması.
4. Sözelleştirme aşaması.
5. Amaçların genişletilmesi aşaması.

Gözlem aşamasında, danışanların yaşadığı problemler denge modeli boyutları ile değerlendirilir. Bu çok boyutlu yaklaşım, yaşanan sorunun bireyi hangi yönlerden daha fazla veya daha az etkilediğini belirlemeye yardımcı olur ve böylece tedavi için gerekli adımları aydınlatır. Envanter aşamasında, bireyin benliği, kişilik yapısı ve yetenekleri değerlendirilir. Durumsal cesaretlendirme aşamasında, mevcut belirtiler olumlu bir şekilde yorumlanarak bireylerin sahip oldukları yetenekler vurgulanır. Amaçların genişletilmesi aşamasında ise bireyin dengeli bir yaşam sürmesi ve bunu destekleyecek planlar yapması teşvik edilir (Eryılmaz, 2017).

Son olarak, pozitif müdahale kapsamında güçlendirme odaklı terapi (strength-based therapy) yer almaktadır. Bu terapi türü, mevcut çalışmanın temelini oluşturmakta olup, ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınacaktır (Duygu, 2022).

Pozitif müdahaleler genel olarak değerlendirildiğinde, Diener ve arkadaşlarının (2011) çalışmalarında görüldüğü gibi, pozitif psikoterapinin bireyler üzerinde hem önleyici hem de geliştirici etkileri bulunmaktadır. Ayrıca, diğer terapi yaklaşımları ile karşılaştırıldığında,

pozitif müdahalelerde kurulan terapötik bağın daha hızlı ve güçlü olduğu, bireylerin kendilerini daha yetkin hissettikleri, gelecek hakkında daha fazla umut ve iyimserlik geliştirdikleri ve bu sayede daha verimli bir şekilde harekete geçebildikleri tespit edilmiştir (Duygu, 2022).

2.2.5. Eğitimde Pozitif Psikoloji

Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) sözlük terimi olarak incelendiğinde eğitim, kişilerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme durumu olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bir süreçtir ve insanın doğumundan başlayıp ölümüne kadar devam etmektedir. Eğitim kurumları ise bu sürecinin en önemli merkezleridir. Bireyler, eğitmenleri, arkadaşları ve eğitim kurumlarının diğer paydaşları ile sürekli etkileşim halindedirler. Birbirlerinin olumlu veya olumsuz duygu ve deneyimlerinden etkilenirler. Bu sebeple olumlu düşünce, bireylerin dikkatini artıracak ve daha yaratıcı olmalarını sağlayacaktır. Pozitif psikoloji alanının öncüleri, bireyin iyi oluş durumundaki artışların, eğitimin hedefi olan öğrenmede artışlar üreteceğini savunmuşlar ve iyi oluş durumunun eğitim kurumlarında üç temelde öğretilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır:

1. Depresyonun panzehiri olarak,
2. Yaşam doyumunu artırmanın bir aracı olarak,
3. Daha iyi öğrenmeye ve daha yaratıcı düşünmeye yardımcı olarak (Seligman vd., 2009).

Pozitif eğitim, eğitim ortamlarında pozitif psikoloji müdahalelerinin uygulanmasıyla karakterize edilmektedir (Hallidey vd., 2020). Araştırmacılar, pozitif psikolojinin eğitim ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla kişilerin sosyal becerilerine, pozitif duygu gelişimlerine ve öğrenmeye katılımlarına olan etkisini inceleyen birçok çalışma yapılmışlardır. Çalışmalar bireylerin olumlu duygular, dayanıklı zihniyetler ve olumlu karakter gelişimi gibi yaşamlarının olumlu unsurlarını nasıl geliştireceklerini göstermiştir (Waters, 2011). Artan kanıtlar, pozitif psikoloji müdahalelerinin bireylerin kişisel becerilerinin farkına varmalarına

ve güçlü yönlerini keşfetmelerine olanak sağladığını göstermektedir. Ayrıca eğitimde pozitif psikoloji müdahalelerinden faydalanan tüm paydaşların ölçülebilir iyileştirmeler ürettiği, daha olumlu bir ortamda öğrendiği ve başarılarının arttığı gözlemlenmektedir.

2.3. Kişilik ve Karakter

Kişilik kavramı için genel kabul görmüş tek bir tanım bulunmamakla birlikte, çeşitli bilim insanları tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Kişiliğin ilk tanımlamalarından günümüze kadar uzanan süreçte, bu kavram çeşitli şekillerde ele alınmıştır.

Watson (1919), kişiliği, bireyin çevresine verdiği tepkilerin toplamı olarak tanımlar; başka bir deyişle, kişiliği bir bütün olarak "*tepki kütlesi*" olarak görür. Ayrıca, kişilik tanımlanırken, kişisel uyum alışkanlıkları içinde iki tür davranıştan söz edilmektedir. Bunlar, a) bireyin doğasının doğrudan gözlemlenebilir belirtileri olan eylemler ve b) belirli bir eylemi gerçekleştirmeye yatkınlık gibi daha kalıcı olarak kabul edilen potansiyel davranışlardır.

Atkinson ve arkadaşları (1995), kişiliği bir kişinin çevresiyle olan uyumunu belirleyen karakteristik davranış örüntüleri ve düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu (1996) ise kişiliği, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılandırılmış ilişki biçimi olarak ifade etmektedir. Burger (2006), kişiliği, bireyi diğerlerinden ayıran ve belirli bir tutarlılık gösteren davranış kalıplarının bütünü ya da bireylerin yaşamlarına rehberlik eden zihinsel, duygusal ve fiziksel tepkilerin toplamı olarak tanımlar. Benzer şekilde, Yanbastı (1996) kişiliği, bireylerin tüm ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, konuşma tarzlarını, dış görünüşlerini ve çevrelerine uyum sağlama şekillerini içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Kişilik, bireyin benzersizliğini yansıtan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda, kişilik "*kişiye özgü*" ve "*farklılık içinde uyum*" olarak değerlendirilebilir. Karakterle benzerlik gösterse de, kişilik daha katı ve değişmez bir yapıya sahiptir. Kişilik, kalıcı davranış özelliklerinin bir bütünü olarak karakterden farklılaşır (Kuru, 2000).

Kişiliği karakterden ayıran bir başka önemli özellik, birçok farklı bileşeni içeren bütüncül yapısıdır. Allport (1921), kişiliği oluşturan temel unsurlar arasında zekâ, mizaç ve iradenin yer aldığını ifade eder. Kuru (2000) ise, fiziksel yapı, mizaç, ilgi ve değerler, karakter ve bireyin yaşadığı kültürün kişiliği şekillendirdiğini belirtir. Ayrıca, kişilik gelişiminde genetik ve biyolojik faktörler, kültürel etkiler, sosyo-kültürel çevre ve psikolojik etmenler rol oynar (Şar, 2016).

Karakter kavramı üzerine yapılan ilk tanımlamalar ve tartışmalarda bazı önemli isimler öne çıkmaktadır. Webb (1915), karakteri entelektüel olmayan tüm kişisel niteliklerin toplamı olarak tanımlar. Fernald (1918), kişiliğin formülünü zekâ artı karakter olarak ifade eder ve bu bakımdan Webb ile benzer görüştedir. McDougall ise karakteri, doğuştan gelen duyguların birey içinde bir sistem veya hiyerarşi halinde düzenlenmesi olarak görür ve bu nedenle karakterin üniter bir fonksiyon olmadığını ve ölçülemeyeceğini savunur (Duygu, 2022). Gosline (1920), karakterin zekâ ve mizaç gibi doğuştan geldiğini, ancak çevresel faktörlere duyarlı olduğunu öne sürer. Bu bakış açısına göre, karakter, psikolojik araştırmalar açısından zekâ ile karşılaştırılabilir bir davranış işlevi olarak değerlendirilebilir. Kaplan ve Kaplan (1989), karakterin durumsal koşullar için işlevlerle temsil edilmesinin uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu bakış açısıyla, karakterin durumsal değişkenlerden etkilenen bir işlev olarak görülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, her karakterin bir yapı içinde bir işlevle temsil edilmesi beklenir. Dolayısıyla, bir bireyin karakterinin, değişen durumsal koşullara (bireyin ruh hali, zaman, dünya olayları) bağlı olarak farklılık gösterebileceği öne sürülmektedir. Daha güncel bir perspektiften ve pozitif psikoloji penceresinden bakıldığında, karakter, "*bir kişiyi diğerinden ayıran zihinsel veya ahlaki özellik*" olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, iyi bir yaşam sürmek için pozitif niteliklerin bir araya gelmesi gerektiğini ifade eder (Park ve Peterson, 2008).

Karakter kavramı, literatürde genellikle kişilik kavramıyla karıştırılmaktadır. Karakter kavramını kişilikten ayıran temel noktalardan biri, karakterin genellikle ahlaki özellikleri belirtmek için kullanılmasıdır (Şar, 2016). Toplumla uyumlu olan, değer yargılarını benimseyen ve bu değerlere uygun davranışlar sergileyen bireyler "*karakterli*" olarak

tanımlanır. Bu durum, karakterin çevresel koşullara göre değişiklik gösterebileceğini ifade eden tanımı destekler. Karakter, sosyal yaşantılar sonucunda belirli değer yargılarının öğrenilmesi ve benimsenmesiyle gelişir. Bu nedenle, karakter birçok çevresel faktörden etkilenir ve günlük yaşam deneyimlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Toplumun desteğiyle şekillenen yapısı, karakterin geliştirilebilir olduğunu gösterir (Duygu, 2022).

2.3.1. Karakter Güçleri

Hayat, olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle bir bütün olarak deneyimlenir. İnsanlar, potansiyellerini anlamlı bir yaşam amacı doğrultusunda en iyi şekilde değerlendirdiklerinde hem kendileri hem de çevreleri için daha tatmin edici ve değerli bir yaşam oluşturmuş olurlar. Bireyler, kişisel güçlü yönlerini tanıyıp geliştirdiklerinde, karakterlerini destekleyerek hem bireysel hem de toplumsal iyiliklerin sağlanmasına önemli katkılarda bulunabilirler (Arık, 2023).

Karakter güçleri, bireylerin sahip olduğu olumlu psikolojik özellikler olarak araştırmaların merkezinde yer almaktadır. Bireylerin hayat boyu süren gelişim süreçleri dikkate alındığında, bu tür olumlu özelliklerin araştırılması önemli bir alan olarak öne çıkar. Pozitif psikoloji, bireylerin olumlu deneyimlerini ve yetkinlik temelli mutluluğu, iyi olma durumunu, yaşam enerjisini, umudu ve iyiliği kapsar. Ayrıca, bireylerin karakter gelişimini destekleyen sorumluluk alma, başkalarına yardım etme, etik davranışlar sergileme, hoşgörü ve uyum gibi yetkinliklere vurgu yapar (Saruhan, 2019).

Yeterliliği önemseyen yaklaşımlar, psikolojik danışma ve psikoloji alanlarında hızla yaygınlaşmaktadır. Geleneksel, problem odaklı ve bireylerdeki yetersizlikleri vurgulayan yaklaşımların aksine, yeterlilik temelli psikolojik danışmanlık bireylerin yeterliliklerini ön plana çıkarır ve bu yönleriyle daha fazla dikkat çeker. Yeterlilik temelli psikolojik danışmanlık, ruh sağlığı uzmanları için önemli bir model sunar ve değişim yaratma fırsatı sağlar. Bu yaklaşım, bireylerin günlük yaşam sorunlarıyla başa çıkmada hangi yeterliliklerini kullandıklarını ve öznel yeterliliklerini keşfetmelerini amaçlar (Kabakçı, 2013). Karakter güçleri yaklaşımı, bireylerin olumlu psikolojik özelliklerini keşfetmeyi ve

geliştirmeyi amaçlayan bir alan olarak, yeterlilik temelli psikolojik danışma anlayışıyla yakından ilişkilidir (Kabakçı, 2013).

İyi karakter, liderlik, öğretmenlik, öğrenci ilişkileri, iş arkadaşlıkları, ebeveynlik ve arkadaşlık gibi çeşitli sosyal bağlamlarda aranan ve değer verilen bir dizi özelliktir. İyi karakter, eksikliklerin ya da sorunların yokluğundan ziyade, iyi gelişmiş olumlu özelliklerin bir bütününü ifade eder. Karakter güçleri, sadece sorunları ele almanın ötesinde, sağlıklı gelişimi ve bireysel ilerlemeyi destekleyen temel unsurlardır. VIA (Value in Action) projesi, pozitif psikolojinin, bir bireyin neyi iyi yaptığına odaklanarak, yaşamı değerli kılan niteliklere ışık tuttuğunu ortaya koymaktadır. Karakter güçleri, yaşam boyu en uygun gelişim ve kişisel büyümenin temeli olarak kabul edilir. İyi karakter, tek bir özellikten ziyade, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarında sergilenen olumlu özelliklerin bir bütünüdür. Araştırmalar, farklı karakter güçlerinin çeşitli sonuçları öngörmesine rağmen, bu güçlerin bireysel ve toplumsal refahın önemli yönleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir. Karakterin geliştirilmesi hem bireyler hem de toplum için kritik bir hedef olmalıdır (Park ve Peterson, 2009). VIA (Değerlerin Eylemdeki Görünümü) olarak adlandırılan karakter güçleri sınıflaması, toplamda 24 karakter gücünü ve 6 erdem boyutunu kapsamaktadır. Peterson ve Seligman (2004) tarafından oluşturulan bu sınıflama şu şekildedir:

1. **Bilgelik**: Bilginin edinilmesi ve uygulanmasını içeren bilişsel güçleri kapsar. Alt boyutları yaratıcılık, merak, açık fikirlilik, öğrenme aşkı ve bakış açısını içerir.
    - **Yaratıcılık**: Yeni ve üretken yollar arayarak bir şeyler yapma ve kavramsallaştırma yeteneği. Bu, yalnızca sanatsal başarıyı değil, daha geniş bir perspektifte yaratıcı düşünmeyi de içerir. Bu özellik, bireylerin mevcut bilgileri ve kaynakları kullanarak yeni ve yenilikçi çözümler geliştirme yeteneğini ifade eder. Yaratıcılık, alışılmış yöntemlerin ötesine geçerek orijinal ve üretken yollar aramayı içerir.
    - **Merak (İlgili olma, yenilik peşinde olma, yeni deneyimlere açık olma)**: Günlük yaşam olaylarında ilgi çekici konuların peşine düşmek ve yeni keşiflere açık olmak. Merak, bireylerin sürekli olarak yeni deneyimler ve bilgiler peşinde koşmalarını ve çevrelerindeki dünyayı keşfetmelerini sağlar. Bu özellik, öğrenme isteği ve yeni bilgilere olan açık ilgiyi içerir.

- **Açık fikirlilik (Yapıcı eleştiride bulunma, kritik düşünebilme)**: Konuları tüm yönleriyle nesnel olarak ele alabilme ve süreç odaklı düşünebilme yeteneğidir. Açık fikirlilik, tüm olasılıkları dikkate alarak düşünme ve her durumu çok yönlü olarak analiz etme yeteneğidir. Bu özellik, bireylerin farklı bakış açılarını değerlendirmelerine ve nesnel bir şekilde kararlar almalarına yardımcı olur.
- **Öğrenme aşkı**: Yeni beceri, konu ve bilgi alanlarında uzmanlaşma arzusu. Merak gücüne benzer, ancak bilginin sistematik olarak elde edilmesini ve daha ileri götürülmesini içerir. Bu nitelik, bireylerin yeni beceriler edinme ve çeşitli konularda uzmanlaşma arzusunu yansıtır. Öğrenmeye açıklık, sürekli bilgi birikimini artırma ve gelişme çabası anlamına gelir.
- **Bakış açısı alma (Çok yönlü düşünebilme)**: Dünyayı başkalarının perspektifinden görebilme ve onların anlayış biçimlerini kavrayabilme yeteneğidir. Bu özellik, bireylerin bilgelik ve deneyimlerinden yola çıkarak başkalarına değerli ve anlamlı tavsiyelerde bulunabilme yeteneğini ifade eder. Çok yönlü bakış açısı, çeşitli perspektiflerden düşünme ve derinlemesine anlayış geliştirme becerisini kapsar (Peterson ve Seligman, 2004).

2. **Cesaret:** Hem içsel hem de dışsal zorlayıcı durumlarla başa çıkmada kullanılan duygusal güçleri kapsar. Cesaret, bireylerin içsel ve dışsal engellere rağmen hedeflerine ulaşma isteğini ve bu sürecin duygusal zorluklarını aşma yeteneğini ifade eden bir erdem boyutudur. Cesaret, zorluklara karşı direnç ve kararlılık gösterme becerisiyle ilişkilidir. Bu boyut, aşağıdaki alt kategorileri içerir:

    - **Cesaret:** Tehdit içeren, zorlu, stresli veya acı verici durumlar karşısında korkusuz olma yeteneğidir. Karşı çıkanlar olsa bile doğru olduğuna inanılan bir sebeple sessiz kalmama ve mücadele edebilme gücünü içerir. Fiziksel cesareti içermekle birlikte, bununla sınırlı değildir. Cesaret, tehditler, meydan okumalar, zorluklar veya acılar karşısında geri adım atmama yeteneğidir. Bu özellik, kişisel veya toplumsal riskler alarak, zorlu durumlarla başa çıkma ve karşılaşma cesaretini ifade eder.

- **Sebat (Azim):** Başlanılan bir işi tamamlamak için engellerle karşılaşılsa bile yılmadan devam etme ve hedefine ulaşma kararlılığıdır. Bir işi bitirmekten duyulan memnuniyeti ifade eder. Sebat, bir işi başlatıp bitirme kararlılığı ve devamlılık göstermeyi içerir. Bu özellik, hedeflere ulaşmak için gereken azmi ve çalışkanlığı ifade eder, zorluklara rağmen sürekli çaba gösterilmesini sağlar.
- **Dürüstlük:** Gerçeği samimiyetle ifade etmek ve hem başkalarına hem de kendine karşı dürüst olmaktır. Dürüstlük, bireylerin doğruyu söyleme ve kendilerini gerçek bir şekilde ifade etme yeteneğini kapsar. Bu özellik, içsel ve dışsal tutarlılığı sağlayarak, bireylerin kendilerini ve başkalarını yanıltmaktan kaçınmalarını sağlar.
- **Yaşama gücü (Canlılık, yaşam coşkusu):** Hayata karşı tutkulu ve enerjik olma durumudur. Bir işi gönülsüz veya yarım yapmaktan kaçınarak, yaşamın sunduğu maceralara açık olmayı içerir. Yaşam coşkusu, bireylerin hayata enerjik ve heyecanlı bir şekilde yaklaşmalarını ifade eder. Bu özellik, yaşamın sunduğu fırsatları keyif alarak ve dinç bir şekilde değerlendirme yeteneğini kapsar.

3. **İnsanlık:** Başkalarıyla birlikte olma, hissetme, düşünme ve onlara karşı dostane olma durumlarını içeren kişilerarası güçlerdir. İnsanlık, bireylerin diğerleriyle yakın ilişkiler kurma yeteneklerini ve bu ilişkilerde gösterdikleri anlayış ve destekleme becerilerini ifade eden bir erdem boyutudur. Bu boyut, aşağıdaki alt kategorileri içerir:

    - **Sevgi:** Başkalarıyla, özellikle de yakın ilişkilerde olunan kişilerle güçlü bağlar kurma ve bu ilişkilere değer verme yeteneğidir. İnsanlara karşı şefkatli ve merhametli olmayı içerir. Sevgi, bireylerin başkalarıyla yakın ve anlamlı ilişkiler kurma isteğini ve bu ilişkilerdeki bağlılıklarını ifade eder. Bu özellik, insanlara karşı derin bir değer verme ve onları önemseyen bir tutum sergileme yeteneğini kapsar. Sevgi, ilişkilerde derin bağlar kurmayı ve bu bağları güçlendirmeyi içerir.

- **Kibarlık (Cömertlik, manevi ilgi, şefkat, koşulsuz sevgi):** Başkalarına iyilik yapma, onlara yardımcı olma ve ilgilenme gücüdür. Bu, başkalarının bakımını üstlenme ve destek olma yeteneğini de kapsar.
- **Sosyal zekâ (Duygusal zekâ, kişisel zekâ):** Hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkında olma yeteneğidir. Farklı sosyal durumlarda uygun davranışları sergileyebilme ve insanların motivasyonlarını anlayabilme becerisini içerir.

4. **Adalet:** Toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde devamını destekleyen sivil güçlerdir. Bu erdemin alt boyutları vatandaşlık, yansızlık ve liderliktir.

    - **Vatandaşlık (Sosyal sorumluluk, bağlılık):** Bir grup veya takım üyesi olarak etkin çalışmalar gerçekleştirmek ve bu gruba sadık kalmak anlamına gelir.
    - **Yansızlık:** Tüm insanlara karşı adil ve tarafsız davranmak, duygulara kapılmadan önyargısız hareket edebilmek ve herkese eşit fırsatlar sunmak demektir.
    - **Liderlik:** Bulunduğu gruptaki üyeleri cesaretlendirme, onlarla iyi ilişkiler kurma, grup aktivitelerini organize etme ve bu süreçleri izleme yeteneğidir.

5. **Ölçülülük**: Dengeli olmayı ve aşırılıklardan kaçınmayı ifade eden güçlerdir. Bu erdemin alt boyutları affetme, alçakgönüllülük, sağduyu ve öz düzenlemeyi içerir.

    - **Affetme**: Yanlış yapanları bağışlama, başkalarının eksikliklerini kabul etme, intikam duygusundan kaçınma ve insanlara ikinci bir şans verme eğilimidir.
    - **Alçakgönüllülük**: Mütevazı olma, sürekli kendi başarılarını ön plana çıkarmama ve kendi başarılarından ziyade başkalarının konuşmasına fırsat verme anlamına gelir.
    - **Sağduyu**: Gereksiz risklerden kaçınma, seçim yaparken dikkatli olma ve sonradan pişman olacağı sözler veya eylemlerden kaçınma yeteneğidir.
    - **Öz düzenleme**: Bireyin duygularını ve davranışlarını kontrol edebilme, öz disiplin sağlama ve istek ve duygularının yoğunluğunu yönetme kapasitesidir.

6. **Aşkınlık:** Evrenle daha derin ve anlamlı bağlar kurmayı ifade eden güçleri kapsar. Bu erdemin alt boyutları güzelliğin ve mükemmelliğin takdiri (estetik), şükür, umut, mizah ve manevi duygulardır.

    - **Estetik:** Sanat, doğa, matematik ve bilim gibi yaşamın tüm alanlarında güzelliği fark etme ve hayranlık duyma yeteneğidir.
    - **Şükür:** Hayatta başına gelen güzel şeylerin farkında olma ve bunları takdir etme becerisidir. Günün belirli zamanlarını şükranlarını ifade etmeye ayırmayı içerir.
    - **Umut:** Gelecekten en iyisini bekleme ve buna ulaşmak için çaba gösterme yeteneğidir. Güzel şeylerin olacağına dair inanç taşır.
    - **Mizah:** Başkalarına şaka yapmaktan ve onları güldürmekten hoşlanma, eğlenceli ve komik şakalar yapma yeteneğidir. Olayların olumlu yanını görme eğilimini içerir.
    - **Maneviyat:** Hayatın anlamı ve amacı hakkında derinlemesine düşünmeyi ve bu konuları sorgulamayı sever.

2.3.2. Karakter Güçleri Belirleme Kriterleri

Karakter özelliklerinin karakter gücü olarak sınıflandırılabilmesi için on farklı ölçüt kullanılmaktadır. Bu ölçütler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir (Türkmen, 2022):

1. **Bireysel ve Toplumsal Katkı:** Bir karakter gücü, bireyin kendisinin ya da başkasının daha iyi bir yaşam sürmesine katkıda bulunmalıdır. Bu ölçüt, "*Keşke daha çok zaman harcasaydım*" sorusuna verilen yanıtla değerlendirilir. Örneğin, "*Keşke daha çok dondurma yeseydim*" şeklindeki bir cevap sadece eğlenceye yönelik bir arzuyu ifade ederken, "*Keşke dünyada bir şeyleri değiştirmek için daha çok zaman harcasaydım*" şeklindeki bir cevap, bu özelliğin bir karakter gücü olduğunu gösterir. Karakter güçleri, kişinin zorluklarla başa çıkma yöntemlerinden ziyade, potansiyelini en üst düzeyde kullanma yeteneğine odaklanır.
2. **Ahlaki Değer ve İçsel Anlam:** Karakter güçlerinin her zaman olumlu sonuçlar doğurması gerekmez, ancak kendi içinde ahlaki bir değer taşımalıdır. Toplum tarafından onaylanan olumlu çıktılara sahip olması, tek başına bir karakter gücünün

varlığını göstermez. Aksine, karakter güçleri, zorunluluktan, cezadan kaçınmak ya da ödül beklentisiyle değil, başkalarının iyilik halini desteklemek amacıyla gerçekleştirilir. Bu, bir karakter gücünün özünde yatan ahlaki değeri ve içsel anlamı vurgular.

3. **Toplumsal Fayda ve Erdemli Davranışlar:** Karakter güçlerine sahip olan bireylerin erdemli davranışları, sadece kendilerine değil, aynı zamanda çevresindeki insanlara da fayda sağlar. Oyun teorisinde bu duruma "*kazan-kazan*" senaryosu denir (Wright, 1999).
4. **Olumlu Özelliklerin Zıtlıkları:** Bir karakter gücünün karşıtı da pozitif özellikler taşıyorsa, bu bir karakter gücü olarak kabul edilir. Örneğin, açık sözlülüğün karşıtı nezaket olabilirken, nezaketin karşıtı kabalıktır. Dolayısıyla, açık sözlülük bir karakter gücü olarak değerlendirilmez.
5. **Düşünce, Duygu ve Davranışlarla İfade Edilebilirlik:** Karakter güçleri, bireyin düşünceleri, duyguları ve davranışları aracılığıyla ifade edilebilir olmalıdır. Tonik karakter güçleri, sürekli olarak kendini gösterebilirken, fazik karakter güçleri belirli durumlarda ortaya çıkar. Örneğin, nezaket veya mizah her durumda sergilenebilen tonik güçlerdir, ancak cesaret belirli durumlar gerektirir ve fazik olarak değerlendirilir. Bir market sırasında cesaret göstermek için özel bir duruma ihtiyaç vardır, ancak mizah her an gösterilebilir.
6. **Karakter Güçlerinin Birbirine Bağımlılığı:** Her ne kadar karakter güçleri farklı kategorilerde yer alsa da, birbirleriyle bağlantılıdırlar. Örneğin, merak ve öğrenme arzusu farklı görünebilir, ancak öğrenme arzusunda bilgi edinimi sistematik bir şekilde yapılırken, merakta bu sistematik yol yoktur. Ancak, öğrenme arzusuna sahip bir bireyin, merak gücüne de sahip olması beklenir.
7. **Kültürel ve Manevi Değerlerle Somutlaştırma:** Karakter güçleri, kültür tarafından belirli manevi değerler yüklenmiş olup şarkılar, masallar, destanlar ve özlü sözler gibi somut şekillerde ifade edilebilir.
8. **Dâhilerin Karakter Güçleri:** Seligman ve Peterson (2004), dâhilerin sahip olduğu güçlerin karakter gücü olarak kabul edilebileceğini öne sürmüşlerdir, ancak bu görüşün tüm karakter güçlerine genellenemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu düşünce, Gardner'ın çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır. Gardner'a göre, bazı çocuklar

belirli alanlarda (müzik, sosyal iletişim, öze dönük farkındalık, matematik, edebiyat, akrobasi) daha az çaba harcayarak diğer çocuklara göre daha başarılı olabilirler. Buna bir örnek olarak, henüz 9 yaşındayken anne ve babasının arasındaki sorunları fark eden ve çift terapisi kitabı ödünç alarak ebeveynlerinin daha açık, doğrudan ve sağlıklı bir iletişim kurmalarına yardımcı olan genç bir kızın "*sosyal zekâ*" gücü verilebilir.

9. **Bazı Güçlerin Nadirliği:** Önceki maddeye zıt olarak, bazı güçler insanların çoğunda bulunmaması nedeniyle karakter gücü olarak kabul edilmiştir. DSM'nin eksen 2 boyutunda ele alınan kişilik bozukluklarında, bazı bireylerin tedavi edilemez ve toplumdan sapmış karakter yapıları olduğu kabul edilmektedir. Ancak Seligman ve Peterson (2004), bu durumu bir nörolojik bozukluk olarak görmek yerine, kişiyi diğerlerinden ayıran ve onu benzersiz kılan bir karakter özelliği olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin, her insanın merak gücüne sahip olmadığını veya sevme ve sevilme konusunda başarılı olmadığını biliyoruz; bu da bu kişilerin bu alanlarda geliştirilebilir güçleri olduğunu göstermektedir.
10. **Gençler ve Çocuklar İçin Gelişim Programları:** Gençler ve çocuklara yönelik kursların ve programların, bu kişilerin olumlu özellikler kazanmalarını sağlaması beklenir. Örneğin, küçükler ligi beyzbol takımları işbirliği becerisini, meditasyon grupları manevi farkındalığı ve lise öğrenci konseyleri liderlik yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olur. Erikson (1963) bu durumu, güçlerin ve erdemlerin tatmin edici sonuçlar nedeniyle toplum tarafından pekiştirilmesi ve sürdürülmesi gerektiği şeklinde açıklamıştır.

2.3.3. Karakter Güçleri ile İlgili Araştırmalar

Mevcut literatür incelendiğinde, karakter güçleri konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda nicel, nitel ve karma yöntemli araştırma bulmak mümkündür.

2.3.3.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Park ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan ve 54 ülkenin dahil edildiği bir araştırmada, toplamda 117.676 kişinin katılımıyla karakter güçleri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, en çok öne çıkan karakter güçleri arasında iyilik, geniş düşünme yetisi, dürüstlük, adalet, minnettarlık, mizah ve sevgi yer alırken, en az puan alan karakter güçleri arasında ihtiyat, alçakgönüllülük ve özellikle öz denetim gibi ölçülülük erdemleri bulunmaktadır.

Steen ve arkadaşları (2003) ise, 20 farklı lisede öğrenim gören 459 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri tartışma gruplarında, öğrencilerin iyi karakter kavramına olan ilgisini araştırmışlardır. Bu öğrencilerin, sevme ve sevilme kapasitesi, öğrenmeye açıklık, geniş bakış açısı, manevi değerler, sosyal zekâ ve liderlik gibi karakter güçlerine yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğunun güçlü karakter özelliklerinin doğuştan gelmediğine, aksine yaşam deneyimleriyle zamanla kazanılabildiğine ve yaşam boyu gelişim gösterdiğine inandıkları belirtilmiştir.

Park ve Peterson'un (2006) araştırmasında 306 öğrencinin karakter özellikleri incelenmiş ve bu özelliklerin öznel iyi oluş ve akademik başarı ile olan ilişkileri ile birlikte yaş ve cinsiyet farklılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ölçülülük erdemlerine sahip karakter güçlerinin akademik başarıyı öngördüğü, öznel iyi oluşun ise çoğunlukla kişilerarası ilişkilerle bağlantılı karakter güçleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin estetik takdir, iyilik, minnettarlık, açık düşünce, geniş perspektif, sevgi ve manevi değerler gibi karakter güçlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin herhangi bir karakter gücünde kızlardan daha yüksek puan almadığı belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada, üniversite akran eğitimcileri arasında psikolojik tipler ve karakter güçleri incelenmiştir. Bu araştırmanın bir parçası olarak, 69 akran eğitimcisi VIA karakter sınıflama ölçeği ve Myers-Briggs Tipoloji testini doldurmuştur. Sonuçlar, beş karakter gücü ile MBTI'nin dört ikili kategorisi arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle, içe dönük ve dışa dönük kişilikler arasında merak ve mizah güçleri arasında güçlü

ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Estetik ve mükemmeliyet güçleri, sezgisel kişiliklerde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, sevme ve sevilme kapasitesi ile şükran duygusu, MBTI'nin hissetme kategorisi ile düşünme kategorisine kıyasla daha güçlü bir ilişki ortaya koymuştur (Munro, 2012).

Almanca konuşan 574 yetişkin ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, olumlu duygulara yatkınlık (neşe, gurur, sevgi, şefkat, eğlence, memnuniyet ve huşu gibi) ile karakter güçleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin analizi için Olumlu Duygulara Yatkınlık Ölçeği ve VIA Karakter Güçleri Sınıflama Envanteri kullanılmıştır. Sonuçlar, olumlu duygulara yatkınlık ile karakter güçleri arasındaki korelasyonların pozitif ve genellikle düşük ila orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Güsewell ve Ruch, 2012).

2.3.3.2. Yurt İçi Araştırmalar

Kabakçı (2013), "Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri"ni Türkçeye uyarlayarak, 14-19 yaş aralığındaki lise öğrencilerinin karakter güçlerinin öznel iyi oluş, yılmazlık ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Sekiz farklı liseden 1963 öğrencinin katılımıyla yürütülen araştırmada, sevgi, umut, yaşam sevinci, affedicilik, geniş perspektif, sorumluluk ve şükran karakter güçlerinin öznel iyi oluşu anlamlı şekilde öngördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, yılmazlık düzeylerinin sebat, geniş perspektif, umut, özgünlük, sosyal zekâ, öğrenme merakı, affedicilik, öz denetim, yaşam sevinci, liderlik ve merak karakter güçleri tarafından anlamlı bir şekilde öngörüldüğü belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, yaşam sevinci, öğrenme merakı, liderlik, manevi değerler, sebat, affedicilik ve merak karakter güçlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Kiye (2016), ergenlerin karakter güçlerinin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerine karşı koruyucu etkisini incelemiştir. Araştırma, karakter güçlerinin içselleştirme problemleri üzerinde oldukça yüksek bir koruyucu etkisi olduğunu, dışsallaştırma problemleri üzerinde ise daha zayıf bir koruyucu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, karakter güçlerinin içselleştirme problemleri aracılığıyla dışsallaştırma problemleri üzerinde dolaylı olarak yüksek bir koruyucu etkisi olduğu saptanmıştır. Ergenlerde karakter güçlerinin geliştirilmesi

ve pekiştirilmesinin, bu problemlerin görülme sıklığını azaltarak riskleri önemli ölçüde düşüreceği belirtilmiştir.

Güler (2018), pozitif psikoloji alanında önerilen karakter güçleri alıştırmalarının, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonlarına etkisini deneysel bir çalışmada incelemiştir. Sonuçlar, bu alıştırmaların öğrencilerin İngilizce öğrenirken yaşadıkları sıkıntı ve kaygı gibi olumsuz duygulardan kurtulmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu egzersizlerin öğrencilerin özerkliklerini artırdığı, olumsuz duygularını dönüştürdüğü ve kendi kendilerini düzenleme süreçlerini daha iyi yönetmelerini sağladığı bulunmuştur.

2.4. Yetişkinlerin İkinci Dil Edinimi

Pozitif psikoloji ve konuları, bireyin kişisel gelişimine ve kişilerarası etkili iletişimine yaptığı vurgu ile modern dil eğitimindeki davranışları belirleyen düşünce eğilimlerini, örtülü etkileri ve sorgulanmayan varsayımları açıklamakta oldukça başarılıdır (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Bu sebeple, insan yaşamını daha iyi hale getirmek için olumlu davranış kalıplarına odaklanan ve bu yönde teknikler geliştiren bilim insanları, pozitif psikolojinin ikinci dil edinimini nasıl ve hangi boyutta etkilediğini araştırmaya başlamışlardır. Özellikle son 20 yılda pozitif psikoloji ve ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmalar hız kazanmıştır.

Dil edinim sürecinde öğrenen birey, şüphesiz süreci etkileyen en önemli faktördür. İyi bir öğrenen, dili kullanan, eğlenen, yaratıcı ve kendi öğrenmesinin farkında olan kişidir (Rubin ve Thompson, 1982). Kendi olumlu ve olumsuz duygularının farkındadır. İkinci dil edinimi ile ilgilenen araştırmacılar bu duyguların ayrımı üzerine birçok çalışma yapmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda olumlu ve olumsuz duygu arasında oldukça işlevsel ayrımlar olduğu gözükmektedir. Olumsuz duygunun rolü, davranışa odaklanmak ve belirli bir düşünce-eylem eğilimi üretmektir. Olumlu duygunun rolü ise, var olan bilgiyi genişletmek, daha önce fark edilmeyen bilginin farkına varmak ve bireylerin olumsuz duygularla baş etmelerini sağlayacak olumlu duygular inşa etmektir (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016).

Dörnyei (2005) ikinci dil edinimindeki öz-sistem teorisinde, iki tür duygunun var olduğunu ileri sürmüştür. İlki, gelecekte hissedilmesi beklenen duygulardır. Bir kişinin gelecekte ne hissetmeyi beklediğini yansıtır. İkincisi ise, beklenti duygularıdır. Gelecekteki olayı hayal ederken gerçekten hissedilen duyguları yansıtmaktadır. Her iki duygu türü de olumlu dürtülerin ortaya çıkmasına ve böylece motivasyonun artmasına neden olacaktır. Yapılan bu çalışmalar duyguların ikinci dil edinimi üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Pozitif psikolojinin ikinci dil edinimine diğer bir katkısı ise karakter güçleridir. Bu güçler, bireysel karakter özellikleri ve değerlerdir (Güler, 2018). Karakter güçlerinin temelini Değerler Envanteri (VIA-Values in Action) oluşturmaktadır. Bireylerin kişisel gelişimlerinde neyin doğru ilerlediğini ölçmek için geliştirilmiştir (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Bu envantere göre 6 temel değer ve 24 karakter gücü bulunmaktadır (Tablo 2.2).

Tablo 2.2: Değerler envanteri değerleri ve karakter güçleri (Peterson ve Seligman, 2004)

Bilgelik • Yaratıcılık • Merak • Öğrenme aşkı • Yargı • Perspektif	Cesaret • Cesaret • Sabır • Dürüstlük • Haz	İnsanlık • Aşk • Nezaket • Sosyal zeka
Denge • Bağışlama • Alçakgönüllülük • Sağduyu • Öz düzenleme	Adalet • Adil olma • Liderlik • Takım çalışması	Üstünlük •Güzellik ve mükemmelliği takdir • Minnettarlık • Mizah • Maneviyat • Umut

Dil edinim sürecinde en çok karşılaşılan problem dil kaygısıdır. Öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini etkilemekte ve öğretmenler, öğrenciler ve eğitim liderleri için

önemli bir endişe kaynağı oluşturmaktadır (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Dil kaygısı yaşayan bir bireyi cesaretlendirmek, kaygının zamanla azalmasını ve daha sonra yok olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle değerler ve karakter güçleri ikinci dil edinimi için çok önemlidir.

Pozitif psikolojinin ikinci dil edinimine üçüncü katkısı ise PERMA modelidir (Seligman, 2011; akt. Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). PERMA, olumlu duygular (positive emotions), meşguliyet (engagement), ilişkiler (relationships), yaşamın anlamı (meaning in life), başarı (accomplishment) olarak tanımlanmaktadır ve çok boyutlu bir kavramdır. Birçok araştırmacı dil sınıflarında bu modeli kullanmış ve sonuçlarını araştırmıştır. İkinci dil edinimi ve pozitif psikoloji ilişkisini inceleyen Oxford (2016), PERMA modelini geliştirerek EMPATHICS modelini oluşturmuştur (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Bu model 9 boyutta ele alınmıştır:

1. E: duygu ve empati.
2. M: anlam ve motivasyon.
3. P: dayanıklılık, umut ve iyimserlik.
4. A: aracılık ve özerklik.
5. T: zaman.
6. H: tahammül ve ruh hali.
7. I: zekalar.
8. C: karakter güçleri.
9. S: öz faktörler (öz yeterlilik, öz benlik algısı, öz saygı ve öz doğrulama).

PERMA ve EMPATHICS modellerinin amacı kişiyi mutlu etmekten çok daha fazlasıdır. Bu modeller, kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri farklı bireylerin dil edinimini desteklemektir. Pozitif psikolojinin ikinci dil edinimine yaptığı son katkı ise akıştır. Pozitif psikolojide yer alan bu akış teorisi, bir kişinin zorlukları becerileri ile dengeleyen pozitif iyilik halini tanımlamaktadır ve insanlar becerilerinin sınırında çalışırken ortaya çıkmaktadır (Csikszentmihalyi ve Larson, 2014; akt. Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Akış, zorlukların ve becerilerin uyumlu bir şekilde bir araya geldiği, kişinin uğraştığı aktiviteyle tamamen iç içe olduğu, kendine odaklanmadığı veya başka bir şekilde meşgul olmadığı ve çoğu zaman

kişilerin zamanın nasıl geçtiğini anlamadığı bir noktadır (Gabryś-Barker ve Galajda, 2016). Akış, özünde içsel olarak motive edilmiş bir faaliyettir (Terjesen vd., 2004). Kişinin kendisini ve çevresini akışa hazırlamak dil edinimine olumlu katkı sağlamaktadır.

2.4.1. İkinci Dil Edinimi

Edinim, dilin bilinçaltında özümsenmesidir. Kişi, kuralların farkında değildir. Öğrenme, özellikle çalışarak elde edilen ve açık bir kurallar bilgisi ile sonuçlanan bilinçli bir süreçtir (Wray ve Bloomer, 2006: 31). Dil öğrenimi ise, gramer (dil bilgisi), fonoloji (ses bilimi), fonetik (ses bilgisi), morfoloji (biçimbilim), sentaks (söz dizimi) ve pragmatik (edimbilim) gibi dil yapı ve kurallarının öğrenimi olarak ifade edilmektedir. Wray ve Bloomer (2006: 30), araştırmacıların anadil edinim aşamalarının genel bir profilini oluşturduklarından ve çocuğun dili ile yetişkin modelinin ayrıntılı karşılaştırmalarını yaptıklarından bahsetmiştir. Böylece ikinci dilin nasıl edinildiğine dair birçok veri elde edilmiştir. İkinci dil öğrenen bir birey ana dilini edinen bir çocuktan oldukça farklıdır. Bu farklılık ikinci dil öğrenen genç ve yetişkin arasında da gözükmektedir. Bu duruma hem öğrenen özellikleri hem de birinci ve ikinci dil ediniminin gerçekleştiği ortamlar neden olmaktadır (Lightbown ve Spada, 2009: 29). Bireyin ikinci dile ne zaman, ne kadar ve nerede maruz kaldığı da oldukça önemlidir. Ayrıca ikinci dil öğrenen yetişkin bir birey, bilişsel olgunluk ve üstdil farkındalığına sahiptir. Böylece, bu birey, süreçte karşılaştığı problemleri çözmektedir ve dil ile ilgili görüşlerde bulunmaktadır (Lightbown ve Spada, 2009, s.30). Ancak bir çocuk konuşmaya bir yetişkinden daha fazla istek duymaktadır. Bununla birlikte ikinci dil edinimini etkileyen birçok öğrenen özelliği bulunmaktadır. Zekâ, yetenek, öğrenme stili, kişilik, motivasyon ve tutum, kimlik ve etnik grup üyeliği, inanç ve yaş ikinci dil edinimini etkileyen diğer faktörlerdir.

Wray ve Bloomer (2006), ikinci dil edinimi ile ilgili yapılan araştırmalarda cevap aranan soruları şu şekilde ifade etmektedir:

1. Sınıfta öğrenme iletişim becerisi kazanmanın bir yöntemi midir?
2. Bir dilin öğretilmesi ve çevreden edinme arasında ayırt edici bir fark var mıdır?
3. Hangi dil öğretim metodu en iyisidir?

4. İkinci dil edinimi özünde birinci dil edinimi ile aynı mı yoksa farklı mıdır?
5. Beyin birden fazla dilin erişimini ve saklanmasını nasıl düzenler?
6. Neden bazı yetişkinler dil öğrenmeden daha başarılıdır?
7. Çocuklar tabiatlarına uygun olarak dil öğrenmede daha mı iyiler?
8. Anadilin konuşulduğu yerde yaşamak dil becerilerini kullanmada niteliksel fark yaratır mı?
9. Öğrenenlerin dilde ustalaşmasını sağlayan bir kalıplar var mıdır?
10. Öğrenenlerin dil bilgisini nasıl doğru ölçeriz?
11. Yabancı dilde eğitim programları, bireysel eğitim kursları ve diğer özel yaklaşımlar ne kadar etkilidir?

Bu sorulara verilen farklı cevaplar çeşitli teorilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar, davranışçı kuram, doğuştancı bakış açısı, psikolojik teori ve sosyokültürel bakış açısıdır.

2.4.1.1. Davranışçı Kuram (Behaviourism)

Davranışçı kuram, ikinci dil edinimi üzerinde etkiye sahip olan en eski kuramdır. 1940 ve 1970 yılları arasında gelişmiş ve popülerlik kazanmıştır. Öncüleri Nelson Brooks ve Robert Lado'dur. Davranışçı kurama göre öğrenme, taklit, uygulama, pekiştirme ve alışkanlık oluşturma süreci sonunda gerçekleşmektedir (Lightbown ve Spada, 2009: 34). İkinci dil edinimi, ana dil edinim sürecini taklit ederek ve benzer alışkanlıklar oluşturarak gerçekleşmektedir. Taklit, ezber, diyalog ve cümle kalıpları önemlidir.

2.4.1.2. Doğuştancı Kuram (İnnatist Perspective)

Doğuştancı kuram, davranışçı kurama karşıt görüş olarak Noam Chomsky tarafından geliştirilmiştir. Chomsky, tüm çocukların dil edinim sürecini etkileyen kritik bir dönemin varlığından bahsetmektedir. Doğuştan zihnimizde kodlanan ve özellikle anadil edinim sürecinde etkili olan bu döneme Evrensel Dil Bilgisi (Universal Grammar-UG) adını vermektedir (Lightbown ve Spada, 2009: 35) . Ancak bu kuramı savunan birçok bilim insanı, Evrensel Dil Bilgisi'ni, kritik dönemin aşılması sebebiyle ikinci dil ediniminde yeterli

bulmamakta ve farklı psikolojik kuramlardan bahsetmektedir. Bunlardan biri Stephen Krashen'in 'Monitor Model'olarak adlandırdığı teorisidir. Bu teori beş farklı hipotezden oluşmaktadır. Lightbown ve Spada (2009) bu hipotezleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Dil Edinimi-Öğrenme Hipotezi (Acquisition-Learning Hypothesis: İkinci dil edinimi, ana dil edinim sürecine benzerlik gösteren bilinçaltı bir sürecin ürünüdür ve ikinci dile maruz kaldığımızda gerçekleşir. Dil öğrenme ise gramer ve dilbilgisi kurallarının bilinçli bir şekilde öğrenilmesini ifade etmektedir.
2. Monitör Hipotezi (Monitor Hypothesis): Dilin üretilmeden önce bir süzgeçten geçirilip daha sonra ifade edilmesidir.
3. Doğal Düzen Hipotezi (Natural Order Hypothesis): Dili oluşturan yapı ve kuralların bir düzen içerisinde öğrenilmesidir. En kolay kurallar ilk önce öğrenilecektir.
4. Girdi Hipotezi (Input Hypothesis): Dil edinimi, bir üst seviye girdi alındığında gerçekleşmektedir.
5. Duygusal Filtre Hipotezi (Affective Filter Hypothesis): Duygusal filtre, uygun girdi mecvcut olsa dahi dil edinimini engelleyen metaforik bir bariyerdir. Duygular, motivasyon, ihtiyaçlar, davranışlar ve duygu durumları dil edinim sürecini etkilemektedir.

2.4.1.3. Psikolojik Kuramlar (Current Psychological Theories)

1990'lı yıllardan bu yana psikolojik kuramlar, ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmaların odağı haline gelmiştir. Bu teorilerden bazıları insan zihnini bilgisayara benzetmektedir. Zihin, bilgiyi tıpkı bilgisayar gibi depolamakta, birleştirmekte ve geri getirmektedir (Lightbown ve Spada, 2009: 38). Bu görüşü detekleyen bilim insanları, insan beyninde dil edinimine ait bir alanın varlığını kabul etmezler. Onlar için dil edinimi ve öğrenme arasında bir fark yoktur.

2.4.1.4. Sosyokültürel Kuram (The Sociocultural Perspective)

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre dil gelişimini de içeren bilişsel gelişim, sosyal etkileşimin bir sonucudur (Lightbown ve Spada, 2009). Psikolojik teorinin aksine dilde düşünme ve konuşma süreçlerinin iç içe geçtiğini savunmaktadır. Öğrenme, bir birey bir

başkası ile yakınsal gelişim alanında (zone of proximal development) iletişime geçtiğinde gerçekleşmektedir (Lightbown ve Spada, 2009). Yakınsal gelişim alanı, öğrenen bireylerin bilgiyi birlikte inşa ettikleri bir alandır. Önemli olan bilişsel süreçler değil, sosyal etkileşim sürecinde gerçekleşen konuşmanın kendisidir.

2.4.2. Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce

Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde, İngilizce dilinin yaygın olarak kullanıldığı ve konuşulduğu bilinmektedir (Kitao ve Kitao, 1999). Bu ülkelerde İngilizce, günlük yaşamın ve resmi iletişimin ana dili olarak kabul edilirken, Almanya ve Filipinler gibi ülkelerde İngilizce yaygın olarak konuşulmasına rağmen, bu ülkelerde İngilizce ana dil olarak sınıflandırılmamaktadır. Diğer taraftan, Çin, İran ve Türkiye gibi bazı ülkelerde ise İngilizce, geniş bir kullanım alanına sahip olmaktan çok, iletişim aracı ya da pratik nedenlerle kullanılan bir dil olarak kalmaktadır. Türkiye'de İngilizce, ikinci bir dil ya da resmi bir dil olarak kabul edilmemektedir. Ancak, İngilizce yabancı bir dil olarak geniş bir şekilde tercih edilmekte ve öğretilmektedir. Yabancı dil öğrenmenin ya da öğretmenin amaçlarından biri, kültürlerarası iletişim becerisinin geliştirilmesidir (Demircioğlu ve Çakır, 2015). Türkiye'de İngilizce, eğitim amaçları ve bireylerin kişisel faydaları açısından değerli kabul edilmektedir (Burgucu, 2011). Türkiye'de zorunlu yabancı dil eğitimi, genellikle ilkokul çağında, yedi veya sekiz yaşlarından itibaren başlamaktadır ve İngilizce yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ayrıca, bazı anaokullarında temel seviyede İngilizce dersleri verilmektedir. Ancak, bu yoğun İngilizce derslerine rağmen, birçok öğrenci istenen dil yeterliliğine ulaşmakta hala zorlanmaktadır (Karahan, 2007). Karahan'ın (2007) çalışması, Türkiye'de İngilizce'nin ikinci bir dil olarak kabul edilmemesi ve resmi dil olarak kullanılmaması nedeniyle, bireylerin İngilizce öğrenme gereksinimini genellikle yalnızca zorunluluk halinde hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bireyler İngilizce öğrenmeyi, çalışmayı veya kullanmayı ertelemekte ve bu durum, dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulut, 2017).

Türk halkı, İngilizce'nin diğer kültürleri anlamada, yabancılarla iletişim kurmada, iş başvurusu yapmada, seyahat ederken, toplumda daha yüksek bir statü elde etmede ve iş

terfileri veya diğer nedenler için önemini genellikle kabul etmektedir. Son yıllarda iletişim amacıyla İngilizce öğrenmenin önemi giderek artmış ve neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Yashima ve arkadaşlarının (2004) belirttiğine göre, evrensel avantajlarla ilgilenen, iş sahibi olan, seyahat etmeyi seven ve yurtdışında yaşayan kişiler, yani hedef dilin ana dili konuşurları, İngilizce öğrenmeye daha fazla ilgi göstermektedir. Bu bireyler, küresel faydalar ve kişisel gelişim açısından İngilizce öğrenmenin önemini daha iyi kavrayarak, dil öğrenme sürecine daha yüksek bir motivasyon ve hevesle yaklaşmaktadır.

2.5. Öz Yeterlilik (Self-Efficacy)

İlk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılan bir kavram olan öz yeterlilik, bireyin hedef davranışları gerçekleştirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Uzun yıllar insan davranışlarını farklı açılardan inceleyen bilim insanları için öz yeterlilik nispeten yeni bir kavramdır. Ancak bireylerin kendi davranışlarını kontrol etmeleri hakkındaki inanç ve ilginin felsefe ve psikolojide derin bir yeri bulunmaktadır (Maddux ve Kleiman, 2016). Bu inanç ve ilgiden yola çıkan uzmanlar, kişisel yeterlilik algıları, insan davranışı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır (Molden ve Dweck, 2006).

İnsanların seçim yapma ve bu seçimlerini yaşam içerisinde uygulama mekanizmaları içerisinde öz yeterlilik önemli bir yere sahiptir. Bireylerin öz yeterlilik algısı, düşünce kalıplarını, eylemlerini ve duygusal uyarılmalarını etkiler (Bandura, 1982). Kişinin çevresinde olup bitenler ile başa çıkma mücadelesindeki yetkinliği, sabit bir eylem ya da sadece ne yapacağını bilme meselesi değildir. Daha ziyade, bilişsel, sosyal ve davranışsal becerilerin entegre eylem planları halinde zaman içerisinde tekrar düzenlenmesi gereken üretken bir yetenektir. Bu sebeple algılanan öz-yeterliliğin düşünme süreçlerini nasıl ve ne ölçüde etkilediği önem arz etmektedir (Bandura, 1989).

Canlı bir organizma olarak düşünülürse kişinin öz yeterlilik yargısı, eylemlerinin ve bulunduğu çevrenin seçimini etkilemektedir. Ayrıca eylemler üzerinde ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre dayanabileceklerini de belirlemektedir (Bandura, 1982,

1986). Öz yeterlilik yargısı düşük kişiler, zorluklarla karşılaştıklarında çabalamaktan vazgeçerken, bu yargı yüksek kişiler, zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çaba sarfederler (Bandura ve Schunk, 1981). Kişilerin kendi öz yeterlilik algıları ve yeteneklerini nasıl değerlendirdikleri davranışları üzerinde olduğu kadar motivasyonları üzerinde de oldukça etkili olmaktadır. Öz değerlendirme, algılanan öz-yeterlilik ve öz-belirleme hedeflerinin her birinin motivasyon düzeyini etkilediği açıkça ortaya konmuştur (Bandura, 1986). Dolayısıyla bireyin kendine dair oluşturduğu düşünce ve algının psikoloji üzerinde önemli bir rolü olduğu araştırmaların odağı olmuştur (Seligman ve Garber, 1980).

2.5.1. Düşük ve Yüksek Öz Yeterliğe Sahip Kişilerin Özellikleri

Albert Bandura (1993), yaptığı çalışmalardan birinde düşük ve yüksek yeterlilik duygusuna sahip insanların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir.

Düşük yeterlilik duygusuna sahip kişiler:

1. Kişisel tehdit olarak algıladıkları zorluklardan uzak durma eğilimi gösterirler.
2. Düşük istek düzeyine sahiptirler ve hedeflerine bağlılıkları zayıftır.
3. Başarılı bir şekilde nasıl performans gösterileceğine odaklanmak yerine kendi odaklarını korurlar.
4. Zor durumlar ile karşılaştıklarında, kişisel eksiklikleri, muhtemel engeller ve olumsuz sonuçlar üzerinde daha çok dururlar ve çok çabuk vazgeçerler.
5. Performans gösterme eksikliğini yetersiz yetenek olarak tanımladıkları için, becerilerine olan inançlarını kaybederler. Bu sebeple öz-yeterlilik duygularını tekrar oluşturmaları zaman alır.
6. Stres ve depresyon ile mücadele güçleri zayıftır.

Yüksek yeterlilik duygusuna sahip kişiler ise:

1. Başarı seviyesi yüksek kişilerdir.
2. Zorluk yaratan durumları kaçınılması gereken tehditler olarak değil, üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak görürler.
3. Yapılan faaliyetlere karşı ilgili ve daha fazla katılım gösterme eğilimindedirler.
4. Kendilerine başarması zor hedefler koyarlar ve çabuk vazgeçmezler.
5. Etkili performansa rehberlik eden görev-teşhis odaklarını korurlar.

6. Başarısızlık karşısında yılmazlar, çaba gösterirler be başarısızlığın yetersiz çaba, bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklandığını düşünürler.
7. Başarısızlık sonrası kaybettikleri öz-yeterlilik duygularını zaman kaybetmeden tekrar kazanırlar.
8. Tehdit edici durumları kontrol edebileceklerini düşünürler. Dolayısıyla, kişisel uyumları artar, stres seviyeleri azalır ve depresyona karşı daha güçlüdürler.

Maddux ve Kleimann (2016) öz yeterliği anlamanın en iyi yolunun onu ilgili kavramlardan ayırmak olduğunu savunmaktadırlar ve bunu şu şekilde ifade etmektedirler:

1. Algılanan bir beceri değildir. Aksine bir bireyin becerisiyle neler yapılabileceğine dair inancıdır.
2. Bireyin var olan ve standart motor eylemleri gerçekleştirme becerileri hakkındaki inançları değil, daha ziyade değişen ve zorlu durumlarda bu beceri ve yetenekleri koordine edip düzenleyebileceğine dair inançları ile ilgilidir.
3. Bireyin bir durum karşısında ne yapacağına değil neyi yapabileceğine inanmasıdır.
4. ÖY davranış nedenlerini gelişigüzel yorumlama sürecinin ötesinde davranışın meydana geleceğine olan inancı içerir.
5. Belirli bir amaca veya davranışa ulaşma isteği ile ilgilenmez. Niyet, kişinin yapacağını söylediği durumdur ve öz-yeterlilik inançları bu niyeti etkileyen faktörlerdir (Maddux, 2002; Maddux ve Kleimann, 2016).
6. ÖY, bireyin içsel değer yargıları yani öz-saygı ile ilgili değildir. Öz-saygıya yalnızca bireyin yöneldiği alana verdiği önem ile ilişkilendirildiğinde katkıda bulunur.
7. Öz-yeterlilik bir güdü, dürtü veya kontrol ihtiyacı ile ilgili değildir. Bir birey güzlü bir kontrol ihtiyacı duyduğu halda zayıf öz-yeterlilik inancına sahip olabilir.
8. Öz-yeterlilik inançları sonuç beklentileri (Bandura ve Wessels, 1997; Maddux ve Kleimann, 2016) veya davranış-sonuç beklentileri (Maddux, 2002; Maddux ve Kleimann, 2016) değildir. Bir davranış-sonuç beklentisi, belirli bir davranışın belirli bir durumda belirli bir sonuca neden olacağı inancıdır. ÖY inancı ise, sonucun ortaya çıkmasına neden olan davranışları gerçekleştirebildiğine dair inancıdır.
9. Bir kişilik özelliği değil; bireyin hedefe ulaşmak için gösterilecek yetenek ve beceri davranışlarını eşgüdümlü düzenleme kabileyetleri hakkındaki inançlarıdır.

2.5.2. Öz-Yeterlilik ve Yabancı Dil Eğitimi

Öz-yeterlilik akademik motivasyon ve başarının mükemmel bir göstergesidir (Klassen ve Usher, 2010) ve akademik sonuçların daha tutarlı bir yordayıcısıdır (Graham ve Weiner, 1996). Bunun sebebini Schunk (1991) öz-yeterliğin motivasyonu başlatan, sürdüren ve akademik becerilerin gelişimini artıran güç olduğu bilgisiyle açıklar ve dolayısıyla öz-yeterlilik inaçları, akademik başarıyı, motivasyonu ve öğrenmeyi etkileyen büyük bir güçtür (Schunk ve Pajares, 2002). Bu inançlar, öğrenenlerin akademik bir görev veya etkinlik için ne kadar çaba harcayacaklarını, engellerle karşılaştıklarında ne kadar süre sebat edeceklerini ve olumsuz durumlar karşısında ne kadar dirençli olacaklarını belirlemeye yardımcı olur.

Öz-yeterlilik kişisel eylemler, sosyal bilişsel süreçler, kişinin motivasyonu ve öz düzenleme becerileri kapsamında öğrenmeyi etkiler. Kişisel eylemler, bireyin öğrenme sürecinde stresli, zorlu ve kaygılı durumlar ile mücadele etmelerini sağlayan davranışları ne ölçüde geliştirdiği ve ne kadar başarılı olduğu ile ilglidir. Albert Bandura'nın (1986) sosyal-bilişsel teorisine göre insan işlevselliğinin, kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin birbirleri ile etkileşimi soncunda oluştuğu varsayılır. Bu teori öğrenme bağlamında ele alındığında kişisel faktörler, inançlar ve atıf eğilimlerini; davranışsal faktörler, öz düzenleme ve öğrenme stratejilerinin kullanımını; çevresel faktörler ise öğrenme ortamının ve aktivitelerinin yapılandırılma şeklini ele almaktadır (Schunk ve DiBenedetto, 2016; Graham, 2022). Kişinin motivasyonu söz konusu olduğunda ise öğrenme ilişkilendirme teorisi ile ilgilidir. Bu teoride, birey farklı görevlerde neden başarılı veya başarısız olduğunu bilinçli veya bilinçaltında yorumlar ve açıklar (Graham, 2022). Davranış hakkında yargıda bulunma ve yorumlama sürecindeki yüklemeler motive edilmiş davranış üzerinde uyarlanabilir bir etkiye sahiptir. Motivasyon, bir faaliyette başarılı olma beklentisi ve değer duygusu ile yönlendirilir. Buradaki değer duygusu başarının birey için ne kadar önemli olduğu ile ilgilidir. Öz-yeterlilik inançlarının öz düzenleyici süreçlerdeki rolü ise öğrenmenin gelişimi için çok daha fazla önem arz eder. Öz-düzenleyici süreçler, hedef belirleme, öz-değerlendirme, öz-izleme, zamanı planlama ve yönetme, strateji kullanmadır. Bu süreçleri anlamak için öncelikle öz-düzenlemeli öğrenmenin ne anlama geldiğini bilmek gerekir. Zimmerman (2013) öz-düzenlemeli öğrenmeyi ilk olarak "bir yetenek, bir davranış veya

kendine inanç" olarak tanımlar. Ancak öz düzenleme bir davranıştan daha fazlasıdır. Bilişsel süreçler ve sosyal ve fiziksel çevre ile birlikte ele alındığında daha doğru bir tanım ortaya çıkar. Bu sebeple Zimmerman (1989) çok sonra öz-düzenlemeli öğrenmeyi, öğrenenin kendi öğrenme sürecinde metabilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar olma derecesi olarak tanımlamıştır. Öz düzenlemeli öğrenme, Albert Bandura'nın insan işleyişini kişisel, davranışsal ve çevresel bileşenler ile ele aldığı teoriye ve Ted ve Zimmerman'ın stratejilerin ve geri bildirimin etkin rolünü çalıştığı bilişsel modellemeye dayanmaktadır (Zimmerman, 2013). Burada geri bildirim, öz-düzenlemeli bir bireyin sosyal ve fiziksel çevresindeki değişikliklere, davranışsal sonuçlara ve gizli duygu ve düşüncelerine uyum sağlamasına olanak tanır. Öz düzenleme, öngörü, performans ve kendini yansıtma şeklinde üç aşamadan oluşur (Zimmerman, 2000) ve öz-düzenleme yönü, kişinin öğretim çabalarını harekete geçirme, yönlendirme ve sürdürme yeteneğidir (Zimmerman, 1995: 236).
Sosyal-Bilişsel teoride öz düzenleme bir dizi psikolojik alt işlev aracılığı ile çalışır. Bu işlevler şunlardır:

1. Kişinin kendi eylemlerini izlemesi.
2. Performanslarını değerlendirmek ve yönlendirmek için kişisel standartlarını uygulamak.
3. Çabalarını yönlendirmek ve kendini motive etmek için kendi kendine etkiler yaratmak.
4. Başarıya ulaşmak için uygun stratejiler kulllanmak (Zimmerman, 1995: 236).

Ancak öz-düzenleme becerilerine sahip olmak ayrı bir şey zorluklar, stres faktörleri ve kaygılı süreçlerde bu psikolojik işlevleri uygulamak ayrı bir şeydir. Bu sebeple öz-yeterlilik inançlarının güçlendirilmesi öz düzenleme süreçlerini meta-bilişsel beceriler ile birlikte geliştirecektir. Ayrıca kişiyi sadece yeni bilgiler edinmeye ve yeni beceriler geliştirmeye değil, aynı zamanda kendi eğitiminin sorumluluğunu almaya da hazırlar.

Yabancı dil eğitimi özel bir alan olarak ele alındığında ise öz-yeterlilik önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin öz-yeterlilik inançları ile ilgili çalışmalar, bireylerin yabancı dildeki başarıları, motivasyonları ve kendi yeterliliklerine olan inançlarına odaklanmaktadır. Başka bir söylemle dil öğrenen bireyin seçimleri ve performansı öz-yeterlilik inançları tarafından

etkilenir (Kim ve vd., 2015). Dörnyei (2001), öğrenen bireylerin öğrenme sürecindeki başarılarını veya başarısızlıklarını nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını anlamanın, öğretim uygulamasının temel bir bileşeni olduğunu savunmaktadır. Öz-yeterlilik inançlarını doğru belirlemek, daha olumlu ve gerçekçi tutumları teşvik etmek ve yabancı dil öğrenen bireylerin öz-düzenleme stratejilerini geliştirmek için önemlidir (Waddington, 2019). Bu sebeple öz-düzenleme öğrenme stratejileri ve öz-yeterlilik arasında pozitif bir ilişki vardır. Öz-düzenleme stratejilerinin farkında olan birey hedefler koyar, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirir ve uygular, gelişim ve zorlu görevler için kendi performansını değerlendirir ve çoklu motivasyon stratejileri uygular. Bu stratejiler görev için zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma, ilgili bilgileri toplama, çeşitli teorilere entegre etme, kavramayı izleme ve hedefe ulaşmak için bireyin kendi ilerlemesini değerlendirmesidir (Boekaerts ve Cascallar, 2006). Ayrıca öğrenenlerin yabancı dil öğretenler ve akranları ile olan etkileşimi öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde büyük rol oynar. Ancak bu öğretenin kontrol sahibi olduğu geleneksel öğrenme ortamları ile karıştırılmamalıdır. Modern çağla birlikte "güçlü öğrenme ortamları" ve öğretenin "rol model olma" kavramları önemini artırmıştır (Boekaerts ve Cascallar, 2006). Öğretenler öğrenenlerin öğrenmelerini kendi kendilerine düzenlemelerine yardımcı olmak için sınıf uygulamalarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda daha fazla kafa yormaya başladılar. Öğrenme ortamlarını "durumlu öğrenme" (Stein, 1998) ilkelerine göre kuran öğretmenler öğrenen bireylerin özgün problemler hakkında çözüm üretebilecekleri küçük gruplar oluşturmalarına yardım eder. Daha sonra bu grupların bilgi paylaşımlarını ve kendi bilgilerini inşa etmelerini bekler. Bu bir işbirlikçi anlam üretme ve bilgi oluşturma sürecidir (Boekaerts ve Cascallar, 2006) ve öğrenen karmaşık ve zorlu grup ödevleri ile boğuşur. Böylelikle öğrenen içerik anlamlandırma süreçleri arasındaki ilişkileri ve öğrenmeyi yönetmek ve yönlendirmek için gerekli olan öz-düzenleme stratejilerini inceleme fırsatı bulur. Öğrenenlerin değerleri, güdüleri, eylem programları, beklentileri ve ihtiyaçları sosyal yapılandırmacılık ve öğrenen odaklı öğrenme ortamlarına maruz kalarak değişir.

Waddington (2023), öz-yeterlilik ve İngilizce dil öğretimi üzerine yaptığı bir araştırmada öğrenenlerin yeterlilik algılarının Bandura'nın (1977) öz-yeterlilik inançları kaynaklarına göre şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrenen bireyin başarı veya başarısızlığını nasıl yorumladığı *"Performans Başarıları"* ile ilgilidir. Geçmiş başarısızlıklar yeterlilik inancını zayıflatırken başarılar bu inancı güçlendirebilir.
2. *"Dolaylı Deneyim"* ise bireyin akranlarını gözlemleme ve modellemesi ile gerçekleşebilir. Yabancı dilde başarılı bir akran bireye dil öğrenmenin başarılabilir olduğunu farkettirebilir.
3. Bir diğer inanç kaynağı "Sözlü İkna" ele alındığında öğretmen, olumlu ve gerçekçi yeterlilik inançları teşvik edici ve zamanında geri bildirim sağlayan kişi olarak ana rolü üstlenmektedir. Böylelikle öğrenen birey, geliştirilmesi gereken alanları belirleyecek ve geliştirebileceğine dair inancı artacaktır.
4. "Duygusal Uyarılma" öz-yeterlilik inanç kaynaklarının sonuncusudur. Öğrenen bireylerin dil sınflarında olumlu veya olumsuz duygularının göz ardı edilmemesi gerektiği ile ilgilidir. Dikkate alınan yapıcı ve olumlu duygular yeterliliği olumlu yönde etkiler. Böylelikle yabancıl dil öğrenmenin önündeki rahatsız edici engellerin, kaygı yaratan ve endişe verici duyguların ortadan kalkması için gerekli ortam sağlanır.

Öğretenlerin öz-yeterlilik inançları ile ilgili çalışmalar ise, yeni bir alan olmakla birlikte öğreten bireyin iyi oluşuna önem vermektedir. Bu iyi oluş kişisel bakım ve gelişim ile ilgilidir. Öğretenlerin yeterliği, kendilerinin yeniliklere olan tutumlarını, zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve öğrenenlerin başarı düzeylerini etkilemektedir (Thompson ve Woodman, 2019).

Güçlü öz-yeterlilik inançları, zorluklar ile yüzleşmeye ve hedeflere ulaşmaya yardımcı olabilirken, düşük öz-yeterlilik inançları kaçınma davranışı ve olumsuz duygular yaratabilir.

2.6. İletişim

Tüm canlıların ortak bir özelliği, iletişim kurma yeteneğidir. İnsanlar da diğer canlılar gibi doğar doğmaz temel ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurma içgüdüsüne sahiptirler. İletişim becerisi, bireylerin yaşamlarının ilk yıllarında ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve becerilerine bağlı olarak toplumsallaşma sürecinde giderek gelişir. Güngör (2011) bu

durumu, insanların sonradan edindikleri bilgileri paylaşmak ve kendilerini ifade edebilmek için çeşitli sesler çıkardığını, vücut hareketleriyle kendilerini ifade ettiğini ve doğayla mücadele etmek için diğer bireylerle işbirliği yaptığını belirterek açıklamıştır. Bu tür eylemler zamanla sistematik bir yapı kazanarak bugünkü iletişim biçimini oluşturmuştur.
İletişim, insanlık tarafından paylaşılan bir değer olmasına rağmen, sosyal bilimlerde bu kavramın ortak bir tanımına ulaşmak zordur. Çünkü insanlar sosyal varlıklar olarak kültür, din, tarih, coğrafya, göç, savaş, iklim gibi birçok somut ve soyut etkenden bağımsız bir tanım yapmak zordur (Polatcan, 2018).

İletişim kelimesi, Batı dillerindeki '*communication*' teriminin Türkçe karşılığıdır. Bu kelimenin kökeni Latince '*communis*' terimine dayanmakta olup, ortak olarak gerçekleştirilen anlamında kullanılmıştır" (Zıllıoğlu, 2003). İletişimin kökenine bakıldığında, toplumsal bağlamda bireyler arası etkileşimi ifade ettiği anlaşılabilir. Vardar'a (1998) göre, "*Toplumsal nitelikli dilin birinci işlevi, insanlara özgü seslerle bir dil topluluğunda iletişim sağlamaktır*". İletişim kavramına dair farklı tanımlar şu şekildedir:

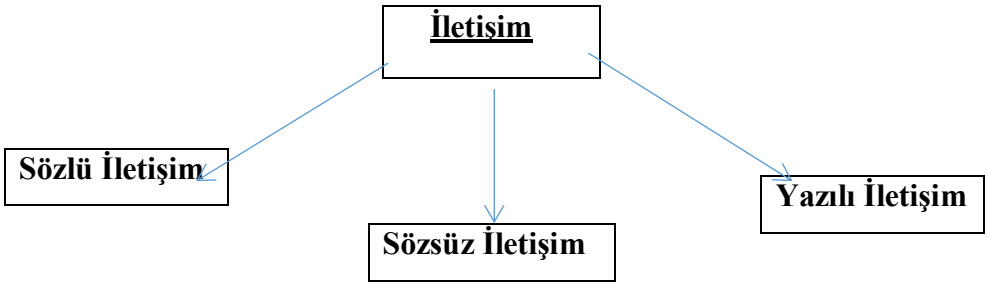
1. "*Duygu, düşünce veya bilgilerin çeşitli yöntemlerle başkalarına aktarılması, iletişim, haberleşme ve komünikasyon*" olarak tanımlanabilir (TDK, 2011).
2. "*Telefon, telgraf, televizyon, radyo gibi araçlar kullanılarak gerçekleştirilen bilgi alışverişi, iletişim, haberleşme ve muhabere*" olarak ifade edilir (TDK, 2011).
3. "*Karşılıklı bilgi alışverişi*" olarak tanımlanabilir (Başkan, 2003).
4. "*Bir bilgiyi, ihtiyacı, isteği vb. taşıyan merkezden başka bir merkeze, dil aracılığıyla aktarma süreci*" şeklinde açıklanır (Hengirmen, 1999).
5. "*Duygu, düşünce, fikir, bilgi ve kültürün semboller aracılığıyla aktarılmasını kapsayan bir süreç*" olarak görülür (Tutar, 2003).
6. "*Bireyler arasında bilgi alışverişi amacıyla kurulan bir ilişki sistemi*" olarak tanımlanır (Günay, 2004).
7. "*Duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli yollarla başkalarına aktarılması ve anlamlandırılması süreci*" şeklinde tanımlanabilir (Polatcan, 2018).
8. "*Bilgi, düşünce, duygu, tutum ve inançların, davranış biçimleriyle kaynak ve alıcı arasında belirli kanallar aracılığıyla, üzerinde anlaşılmış simgeler kullanılarak değiştirilmesi ve aktarılması süreci*" olarak ifade edilir (Yüksel, 2014).

9. "*Belirli bir anlam üzerinde uzlaşılmış simgelerle, çeşitli zaman ve mekânlarda bilgi, düşünce ve duyguların aktarılması ve alışverişi*" olarak tanımlanır (Zıllıoğlu, 2003).

Görüldüğü üzere, bazı tanımlar insanları kapsayan etkileşimlere odaklanırken, diğerleri daha geniş bir perspektiften duygular, düşünceler ve bilgi alışverişini ele almaktadır. Bu tanımları tamamen yanlış olarak nitelendirmek mümkün olmasa da, iletişim kavramını tüm yönleriyle ele almak gerekebilir. İletişim, dünya üzerindeki ya da evrendeki tüm canlılar arasında, zamanla değişen imgeler, simgeler, duygular, teknolojiler ve belki de henüz keşfedilmemiş yöntemlerle gerçekleştirilen her türlü etkileşim olarak düşünülebilir. İletişim sürecinde metin türünün bilinmesi önemli bir kolaylaştırıcı işlev görebilir. Göktürk, metin türlerinin iletişim üzerindeki etkilerini üç ana başlık altında incelemiştir. İlk olarak, metnin hangi gelenekten geldiğini belirten işaretler, ikinci olarak belirli bir beklenti oluşturma ve üçüncü olarak da metni anlama biçimimizi yönlendiren faktörler olarak tanımlamıştır (Polatcan, 2018).

2.6.1. İletişim Türleri

İletişim türleri genellikle üç ana kategoriye ayrılır: sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim (Polatcan, 2018).



Şekil 2.1. İletişim türleri

2.6.1.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, yani konuşma, mesajların ses yoluyla karşı tarafa iletilmesini ifade eder. Bu iletişim türü, duyguların ve düşüncelerin sözlü olarak aktarıldığı en eski ve etkili

yöntemlerden biridir (Aziz, 2010). Lazar'a (2001) göre, etkileşimlerin büyük bir kısmı konuşma yoluyla gerçekleşmektedir. Konuşmanın, yazıdan çok daha önce kullanıldığı, yazının dilin işlenmiş ve düzenlenmiş bir versiyonu olduğu düşüncesiyle desteklenir. Arkeolojik bulgular, ilk insanların yaklaşık bir milyon yıl önce yaşamış olduğuna işaret etmektedir ve bu, sözlü dilin kökenlerine dair bazı ipuçları sunabilir (Günay, 2004).
Yazı dili, bir toplumun kültürel seviyesine dair son derece önemli bilgiler sunar. Bu yüzden yazı dili, kültür dili olarak da adlandırılabilir. Ancak, Beyatlı (1971), "*Türkçeyi 900 seneden beri yaza yaza değil, söyleye söyleye yaratmışız*" diyerek, konuşmanın yazıya göre daha baskın ve etkili olduğunu vurgulamıştır.

Konuşma, yazıya göre daha eski ve etkili olmasına rağmen, hızla değişim gösterebilir. Yazı dilinin aksine, konuşma modaya, akımlara ve dönemsel etkilerin etkisine karşı savunmasızdır ve bu durumlara sürekli olarak maruz kalabilir. Konuşma, anlık bir süreç olduğundan, çeşitli yanlış kullanımlar ve yabancı kelimeler içerebilir. Bu tür olumsuz etkilerden kaçınmak için dilin mevcut kullanım özelliklerinin ve ortak kelime dağarcığının dikkatle kullanılması gerekmektedir. (Polatcan, 2018). İyi bir konuşmanın belirgin özellikleri şunlardır:

1. Etkili bir konuşma, sağlam bir bilgi temeline dayanmalıdır.
2. Konuşmada kullanılan dilin kuralları ve yapısı doğru bir şekilde uygulanmalıdır.
3. Her iyi konuşmanın belirli bir amacı bulunmalıdır.
4. Konuşmanın ilginç ve dikkat çekici olması gerekir.
5. Konuşma, konuşmacının kişiliğiyle uyumlu olmalıdır.
6. Hedef kitlenin özellikleri konuşmada göz önünde bulundurulmalıdır.
7. Etkili bir konuşma, uygun bir konuşma yöntemine sahip olmalıdır.
8. Konuşmanın ilgi çekici ve çekici olması önemlidir.
9. Beden dilinin doğru bir biçimde kullanılması gerekmektedir.
10. Konuşmanın canlı bir dil ve uygun bir üslup kullanması beklenir (Birsen, 2012).

2.6.1.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, beden dili olarak da bilinir ve dil kullanımının ötesinde yüz ve göz hareketleri, giyim tarzı, tavırlar ve ses özellikleriyle gerçekleştirilen bir iletişim türüdür. Erzurum'a (2012) göre, kişiler arası etkileşimde sözlü iletişime ek olarak beden dili, mekân ve zaman özellikleri, renk, giyim ve kuşam kodları gibi unsurların da rol oynadığı, ilişkilerin belirlenmesi ve duyguların ifade edilmesinde önemli bir işlev gördüğü belirtilmektedir.
Sözsüz iletişimin etkisi hakkında çeşitli kaynaklarda geniş bilgiler mevcuttur. Çoğu kaynağa göre, iletişimin büyük bir kısmı sözsüz iletişim yoluyla gerçekleşir. Cooper'ın (1987) belirttiği üzere, yapılan araştırmalara göre iletişimin yüzde altmışı beden dili, yüzde otuzu ses ve sadece yüzde onu sözcüklerden oluşmaktadır. Bu da, tavırların sessiz bir iletişim biçimi sunduğunu ve çoğu kişinin bu mesajları fark etmediğini göstermektedir.

Sözsüz iletişim, yazılı ve sözlü iletişim türlerinden farklı olarak sürekli bir akış içinde gerçekleşir. Bu iletişim biçimi, konuşma, gülümseme, göz teması kurma gibi eylemlerle anlam taşır. Ancak sözsüz iletişim hakkında yapılan gereksiz genellemeler ve yanlış bilgiler bazı hatalı inançların oluşmasına yol açmıştır. Sözsüz iletişimle ilgili yaygın yanlış anlamalar ve yanlış inançlar şu şekildedir:

1. Sözsüz iletişim, anlamsız ve değersiz bir iletişim biçimidir.
2. Sözsüz iletişim, insan etkileşimlerinin tüm yönlerini tam anlamıyla ifade eder.
3. Sözsüz iletişim, bir kişinin tüm düşünce ve duygularını açıkça gösterir.
4. Bir kişi konuşurken, karşısındakinin gözlerine bakmıyorsa, yalan söylüyordur.
5. Sözsüz davranışlar kişisel farklılıklara göre değişir ve bazıları evrensel olarak kabul edilir.
6. Sözsüz davranışlar, her durumda aynı anlamı taşır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2008).

Yazılı ve sözlü iletişim belirli sınırlar içinde anlam kazanır ve bu sınırların ötesinde etkisini yitirir. Sözlü iletişim ise daha geniş bir evrenselliğe sahiptir. Örneğin, dünyanın farklı bölgelerinde el, yüz, baş ve göz hareketleri benzer mesajları iletebilir. Ancak, kültürel farklılıklar nedeniyle bazı sözsüz davranışlar değişik anlamlar taşıyabilir. Erzurum'un belirttiği gibi, "*Kültürel farklılıklar arttıkça beden dilinin anlaşılması zorlaşır. Ülkemizde*

tanımadığımız bir çocukla göz teması kurmak ve gülümsemek normal bir davranış olarak değerlendirilirken, yabancı bir ülkede bu davranış farklı bir anlam taşıyabilir ve hatta suç olarak algılanabilir" (Erzurum, 2012).

2.6.1.3. Yazılı İletişim

Yazı, insanlık tarihinin ölümün kaçınılmaz gerçeğini aşma çabasında geliştirdiği en önemli araçlardan biridir. Yazı, zekâ ve düşüncenin bir yansıması olarak kabul edilir ve tarih boyunca farklı kuşaklara geçmiştir. Yazının içeriğinde, insan yaşamının her yönünü yansıtan gözlerin ışıkları ve düşünce süreçlerinin gölgeleri bulunur (Yücel, 1937). Martinet (1985) ise yazıyı, "*sesli göstergelerin görsel veya çizimsel karşılıkları*" olarak tanımlar. Alyılmaz (2016) ise insanların, duygularını, düşüncelerini ve arzularını ifade etmek amacıyla grafiksel simgeler geliştirdiğini belirtir. Bu grafiksel unsurlar, zamanla "*alfabe*" olarak bilinen dar anlamda ve "*yazı*" olarak bilinen geniş anlamda temel bir yapı oluşturmuştur.

Binlerce yıl boyunca, mesaj iletmenin çeşitli yolları resimler, semboller ve tasvirler aracılığıyla geliştirilmiştir. Ancak yazı, insanların düşüncelerini ve hislerini açıkça ifade edebileceği düzenli bir sistem haline gelene kadar ortaya çıkmamıştır. Bu sistemin gelişimi ani bir süreç değil, uzun, karmaşık ve yavaş bir tarihi kapsar. Yazı, insanlık tarihinin derinliklerine işleyen ve hâlâ eksik sayfaları olan tutkulu bir roman gibi değerlendirilir.

Bazı uluslar, kültürel birikimlerinin ve gelişmişliklerinin bir sonucu olarak, kendi dillerini yansıtan özel alfabeler geliştirmişlerdir. Diğer bazı milletler ise mevcut alfabeleri, dillerine en uygun olanları seçerek kullanmışlardır. Alyılmaz (2012), yazının, milletlerin köklülüğü, tarihi, kültürel gelişmişliği ve uygarlık seviyesini yansıtan bir gösterge olduğunu ifade eder. Yazının, bu kavramlarla doğrudan ilişkilendirilmesinin nedeni, onun hem bu kavramların taşıyıcısı hem de bu kavramların seviyesini gösteren bir işaret olmasıdır.

Toplumsallaşma süreciyle birlikte, sözlü iletişimin bazı alanlarda yetersiz kalması sonucunda yazılı iletişime yönelinmiştir. Bu geçişin arkasında hem toplumsal hem de kişisel nedenler bulunmaktadır (Polatcan, 2018):

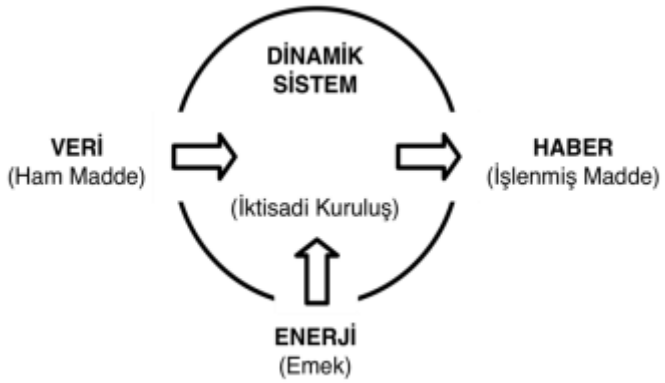
1. ***Toplumsal nedenler:*** Toplum içindeki kuralları daha belirgin hale getirmek ve topluluklar arasında yapılan anlaşmaları güvence altına almak.
2. ***Kişisel nedenler:*** Bireylerin kalıcı olma arzusu ve sözlü ya da sözsüz iletişimde kendilerini yetersiz hissetmeleri.

Gemalmaz (2010), insanın sınırlı imkânlarının ve geçici doğasının bilincinde olarak, mekânda olduğu kadar zamanda da elde ettiği deneyimlerden elde ettiği düşünce ve mesajları mümkün olduğunca uzaklara ulaştırmak için çeşitli yollar aradığını ve bu arayış içinde yazıyı icat ettiğini belirtir.

Yazının önemi, sadece resmi anlaşmalar ve kişisel duyguların ifadesiyle sınırlı değildir. İnsanlık tarihi yazıyla iç içe geçmiş bir olgudur. Güneş (2013), tarihî olayların kaydının tutulması ve gelecek nesillere aktarılmasının yalnızca yazı aracılığıyla mümkün olduğunu ve bu nedenle tarih yazısız başlayamayacağını vurgular.

2.6.2. İletişim Süreci

Günlük yaşamda bireyler, yazı yazma, okuma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi faaliyetlerle büyük bir zaman dilimini geçirirler. Bunun ötesinde, insanların bakış açılarından, gülüşlerinden, davranışlarından, giyim tarzlarından ve renk seçimlerinden çeşitli anlamlar çıkarılmaya çalışılır. İnsanlar, etraflarındaki diğer bireyler, çevreleri, diğer canlılar ve kullandıkları araçlarla sürekli bir etkileşim halindedir. Gemalmaz (1982), iletişimin sürekli değişen ve dinamik bir süreç olduğunu vurgulayarak, işlenmiş ya da kısmen işlenmiş verilerden anlamlı haberlerin üretildiğini ifade eder.



Şekil 2.2. İletişim süreci (Gemalmaz, 1982)

İletişim, bir dizi temel unsurdan oluşan dinamik bir süreçtir. Bu unsurlar kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirimdir. Herhangi bir unsurun eksikliği ya da var olmaması, iletişim akışını kesintiye uğratabilir. Bu nedenle, iletişimin her bir bileşeninin işleyişi şu şekilde açıklanabilir: kaynak, ileti, kanal, alıcı ve geri bildirim (Polatcan, 2018).

2.6.2.1. Kaynak

İletişimin başlatıcısı olarak kritik bir rol oynayan kaynak, bireyler, gruplar, kurumlar, kuruluşlar veya kitle iletişim araçları şeklinde çeşitlilik gösterebilir. Kaynak, bilgiyi aktaracak olan bir birimdir; bu, bir kişi ya da düşünce, görüş veya başka bir bilgi iletmek isteyen herhangi bir şey olabilir (Günay, 2004). İletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesi için kaynağın önemli görevleri vardır. Kaynak, iletinin alıcının bilgi ve anlayış seviyesine uygun olarak düzenlenmesini ve doğru bir şekilde alıcıya iletilmesini sağlamalıdır. Ayrıca, kaynağın iletisini nasıl kodlayacağına, kullandığı sistemdeki işaret ve simgelerin anlamlarına hâkim olması gerekmektedir. Kodlama sürecinde meydana gelen herhangi bir uyumsuzluk, iletişimin yanlış anlaşılmasına neden olabilir (Tuna, 2012). Kaynak, iletisini sadece sözlü olarak değil, aynı zamanda sözsüz iletişim yöntemleriyle, örneğin el ve yüz hareketleri, bakışlar ve gülümsemeler aracılığıyla da iletebilir (Polatcan, 2018).

2.6.2.2. İleti

İleti, kaynağın alıcıya iletmek istediği duygular, düşünceler, bilgiler ve benzeri unsurların sözlü veya sözsüz bir biçimde ifade edilmesidir. İleti, "*iletişim sürecinde, dil kullanıcılarının belirli bir düzen doğrultusunda oluşturup dinleyiciye aktarmaya çalıştığı içerik veya göstergesel toplam*" olarak tanımlanabilir (Polatcan, 2018). İletinin oluşumu, kaynağın alıcıya iletmek istediği mesajı kodlar veya simgeler aracılığıyla ifade etmesinden ibarettir; bu kodlama, sözlü ya da sözsüz işaretler şeklinde gerçekleştirilebilir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2008). Kodlama, iletilmek istenen mesajın sözlü, yazılı veya sözsüz hareketlere dönüştürülmesi sürecidir. İletişimin etkili olabilmesi için, kaynak ile alıcının kültürel ve bilgi düzeyleri arasında benzerlik bulunmalıdır; aksi takdirde iletişim gerçekleşmeyebilir. Aksan'a (2009) göre, etkili bir iletişim ve anlaşma, ortak bir sistemin kullanılmasıyla mümkündür. Aynı dili konuşan iki birey veya benzer araçları kullanan iki merkez arasında anlaşma sağlanabilir.

2.6.2.3. Kanal

Kanal, kaynağın kodladığı iletinin alıcıya ulaştırıldığı yol ve yöntemdir. "*İletinin aktarımında kullanılan yol, yöntem ya da kanal, bir araç olarak işlev görür*" (Aziz, 2010). Bu kanal, sesli sistemlerden fiziksel, kimyasal ve dokunsal düzenlemelere, yazı veya elektrikli iletilere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayabilir. "*Mesaj, iletici nesnelerin titreşimleri aracılığıyla alıcıya iletilir*" (Günay, 2004). Etkili bir iletişim sağlamak amacıyla birden fazla kanal kullanılabilir; ileti sözlü olarak iletilirken, aynı zamanda sözsüz yollarla da aktarılabilir (Polatcan, 2018).

2.6.2.4. Alıcı

Alıcı, iletinin hedef aldığı kişi veya gruptur ve iletinin varlık sebebidir. Bu birey, grup, kurum ya da toplum, iletişim sürecinde kaynak tarafından belirli bir şekilde kodlanan mesajı alır ve uygun bir kanal aracılığıyla ulaşır. İletişimin başlatıcısı olan kaynak tarafından ulaşılması amaçlanan kişi, topluluk, kurum ya da gruptur (Fidan, 2016). Alıcı, kendisine

iletilen mesajı, sahip olduğu bilgi ve deneyim doğrultusunda anlamlandırır ve yorumlar. Başka kişilerden alınan mesajlar, davranışların şekillenmesinde etkili olabilir; ancak bu mesajların alıcı tarafından nasıl yorumlandığı ve yeniden anlamlandırıldığı, davranışların oluşumu açısından daha büyük bir öneme sahiptir (Deniz, 2013).

2.6.2.5. Geri Bildirim (Feedback)

Geri bildirim, bir kaynağın gönderdiği mesajı anladıktan ve yorumladıktan sonra, bu mesaj hakkında kaynağa geri dönme işlemidir. Bu süreç, kaynak ile alıcı arasında gerçekleşen bilgi akışının geri besleme olarak tanımlanmasını sağlar; bu da, mesajın alıcı tarafından doğru şekilde anlaşılmış olup olmadığını, nasıl algılandığını ve yorumlandığını kaynağın bilmesini ifade eder (Tuna, 2012). Dinleyicinin yanıtı, eğer konuşmacı üzerinde hiçbir etki yaratmıyorsa, gerçek bir geri bildirim olarak değerlendirilemez. Geri bildirim geçerli sayılabilmesi için, verilen yanıtın geri bildirim olarak kabul edilip kullanılmasına ihtiyaç vardır (Erdoğan ve Alemdar, 1990).

Geri bildirim sürecinde, roller değişir: kaynağın rolündeki kişi alıcı olurken, alıcının rolündeki kişi kaynak konumuna geçer. Ancak, geri bildirimin varlığı iletişimin tamamen gerçekleştiğini garanti etmez. Alıcı, mesajı yanlış anlayabilir veya kodlamayı hatalı yapabilir, bu da iletişimsizlik durumlarına yol açabilir. Bilgi alışverişi veya iletişim, genellikle karşılıklı bilgi aktarımı olarak değerlendirilir. Ancak, bu süreç iki yönlüdür; ilk olarak bir yönde bilgi iletimi gerçekleşir, sonrasında bu bilginin geri dönüşü sağlanır (Börekçi, 2009). Ek olarak, çevresel unsurlar iletişimi etkileyebilir. Sağlıklı bir iletişim için dört temel ögenin yanı sıra, hazır bulunma durumu, zaman, mekân, ışık, sıcaklık, dilsel ve dil dışı göstergeler gibi destekleyici faktörlerin de dikkate alınması gerekir (Durukan, 2011).

2.6.3. İletişim Engelleri

İletişim, dil, kültür, bilgi, beceri, görgü ve isteklilik gibi çeşitli ögelerden etkilenir. Bu çeşitlilik nedeniyle, bazı durumlarda iletişim engellenebilir. Bu engeller şunları içermektedir (Polatcan, 2018):

1. **Amaçla İlgili Sorunlar:** İletişim sürecinde hedeflenen amaçla ilgili belirsizlikler veya uyumsuzluklar.
2. **Hedef ve Alıcı Karşıtlığı:** Kaynağın ve alıcının beklentileri veya ihtiyaçları arasındaki uyuşmazlık.
3. **Rol ve Statü İlişkilerinin Yanlış Belirlenmesi:** İletişimdeki rollerin ve statülerin doğru bir şekilde tanımlanmaması.
4. **İletinin İçeriğinin Bozulması:** Mesajın içeriğinde meydana gelen bozulmalar veya yanlış anlamalar.
5. **Yargılardan Kaynaklanan Sorunlar:** Önyargılar veya kişisel yargıların iletişimi olumsuz etkilemesi.
6. **Savunucu İletişim Sorunu:** İletişim sırasında kişisel savunma mekanizmalarının devreye girmesi.
7. **İletilerin Düzenlenmesi:** İletişim materyallerinin veya mesajların uygun şekilde düzenlenmemesi.
8. **Etkileşim ve Empati:** Yetersiz etkileşim veya duygudaşlık eksiklikleri.

Bu engellerin detayları, Şekil 2.3'de ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

İletişim Engelleri
İletişim çeşitli unsurlardan etkilenir, bu da bazen iletişimin engellenmesine neden olabilir. Bu engeller aşağıdaki gibi sıralanabilir:
1. **Amaçla İlgili Sorunlar:** Konunun amacının net bir şekilde belirlenememesi, sürekli aynı işi yapan bir kişinin alışkanlıkları nedeniyle amacın göz ardı edilmesi veya kaynağın konuyu kişiselleştirmesi iletişimi aksatabilir. Amacın iyi tanımlanmamış olması veya alışkanlıklar nedeniyle gözden kaçması, kaynağın hedefe ve çevresel koşullara uygun iletişim stratejilerini düşünmesini ve bu konuda karar almasını engelleyebilir, bu da iletişimde başarısızlığa yol açabilir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004).
2. **Hedef-Alıcı Karşıtlığı:** Kaynak, belirli bir hedefe yönelik olarak iletisini kodlayıp gönderir. Ancak, ileti hedefe ulaşmayabilir veya hedefin dışında başka alıcılara da ulaşabilir. İletişim davranışları genellikle belirli bir kişide veya grupta istenen tepkileri yaratmaya yönelik olsa da, kaynağın iletisi bazen hedefe ulaşmaz ya da

hedefin dışında farklı alıcılara ulaşabilir (Zıllıoğlu, 2003). Örneğin, bir e-posta aile üyelerinden biri tarafından okunabilir.

3. **Rol ve Statü İlişkilerinin Yanlış Belirlenmesi:** Çağdaş toplumlarda bireyler çeşitli ilişkiler içinde farklı roller üstlenir ve bu roller çoğu zaman birbirleriyle çatışan beklentilere sahiptir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004). Bu durum, rol ve statü ilişkilerinden kaynaklanan çeşitli sorunları doğurabilir:

   - Beklenti farklarından kaynaklanan sorunlar,
   - Ortama göre rol ve statülerin yanlış değerlendirilmesi,
   - Rolün gerektirdiği otoritenin ya da saygınlığın yeterince anlaşılmaması veya azımsanması,
   - Rolün karşılığı olan statü ile ilgili beklentilerin aşırı olması.

4. **İletinin İçeriğinin Bozulması:** Kitle iletişimi gibi kişilerarası iletişimde de, kaynak iletiyi başkaları aracılığıyla hedefe ulaştırdığında yanlış anlamalar sıkça yaşanabilir. Yazılı iletişimde bu tür sorunlar nadirdir, ancak sözlü iletişimde içeriğin bozulması sıkça karşılaşılan bir engeldir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004).

5. **İletilerin Düzenlenmesi:** İletişim süreçlerinde belirli kurallara uyulması gerekir. Bu kurallar şunlardır:

   - Hedefin dikkatini çekecek şekilde düzenleme ve gönderme,
   - Hedefin referans çerçevesine uygun ve paylaşılmak istenen anlamı verecek simge ve kodlar kullanma,
   - Hedefin kişilik gereksinimlerini karşılayan ve tatmin sağlayıcı önermeler içermesi,
   - Amaçlanan etkiler ve istenen davranışların hedefin rolü, statüsü, değerleri ve davranış kurallarıyla uyumlu olması (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004).

6. **Yargılardan Kaynaklanan Sorunlar:** Sözlü ve yazılı iletişimde yargılayıcı söylemler veya iletilerin yargı boyutu taşıması, iletişimi engelleyebilir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004). Özellikle kişisel görüşler ve yargılar, iletişimde sorun yaratabilir. Bu tür sorunların önüne geçmek için kesin yargılar yerine daha esnek ifadeler tercih edilebilir.

7. **Savunucu İletişim Sorunu:** Karşılıklı etkileşimde savunmacı tutumlar gelişebilir, bu da iletişimde karşılıklı benzer davranışlara yol açabilir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004). Bu tür iletişimde, amaç düşünce, duygu ve fikirleri paylaşmak yerine kişisel özellikleri küçümsemek olabilir.
8. **Etkileşim ve Empati:** Empati, başkalarının duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini anlama yeteneğidir ve her zaman kolayca başarılamayabilir. Gerçek bir iletişim için kaynak ve alıcının karşılıklı empati kurması beklenir. Ancak, etkileşim ve uyum içinde davranma yeteneği sıkça başarılması zor bir hedef olabilir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004).

Şekil 2.3. İletişim engelleri

2.6.4. İletişim İstekliliği

Genel olarak, insanlar mesajlarını sözel ya da sözel olmayan yollarla iletmeyi arzu ederler; bu sürece "*iletişim*" denir. İletişim, insan ihtiyaçlarından doğar. Bu iletişim ihtiyacını karşılamak için bireyler, kendilerini ifade etmenin yollarını ararlar; bu yollar arasında ağlama, gülme, yüz ifadeleri ya da beden dili gibi sözel olmayan iletişim biçimleri bulunur (Jafari ve Deghati, 2016). Son yüzyılda, dil öğretimi, yabancı (FL) ya da ikinci dil (L2) olarak değişimlere maruz kalmıştır. Bu düzenlemelerin sonucunda, dil kullanımı ve iletişim daha fazla ön plana çıkmıştır (Çetinkaya, 2005).

Dil öğrenmenin temel nedeni, dili kullanarak iletişim kurmaktır (Yu, 2009). Yashima (2002), iletişimin dil öğreniminin bir amacı olduğunda; sosyal, psikolojik ve eğitimsel bakış açılarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. İletişim ve dil öğrenimine yönelik bu yönelimler, "*İletişim İstekliliği*" (WTC) olarak adlandırılmaktadır. WTC kavramı, ilk olarak birinci dil (L1) edinim bağlamında McCroskey ve Richmond'un (1987) katkılarıyla ortaya çıkmıştır. Daha sonra, bu kavram ikinci dil (L2) iletişimine aktarılmıştır. MacIntyre ve Charos (1996), bu alan üzerinde çalışmalar yapmış ve L2 edinimini iletişim ihtiyacıyla ilişkilendirmişlerdir. Zakahi ve McCroskey (1989), WTC'yi iletişime yönelme veya iletişimden kaçma eğilimi olarak tanımlamışlardır. MacIntyre ve

arkadaşları (1998) WTC'yi, "*belirli bir zamanda ve belirli bir kişi veya kişilerle ikinci dil (L2) kullanarak konuşmaya hazır olma durumu*" olarak tanımlamışlardır.

Modern toplumlarda hızlı değişim, belirgin bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu hızlı değişim, yabancı dil öğretimi gibi alanlarda da etkisini göstermektedir. Bu süreçte, sınıf içi ve dışındaki birçok değişkenin dil öğrenimini etkilediği görülmektedir. İnsanlar, iletişim esnasında çeşitli duygusal durumlar yaşayabilirler; örneğin korku, konuşma kaygısı, utangaçlık, iletişim isteksizliği veya iletişim istekliliği gibi duygular söz konusu olabilir (Polatcan, 2018). Olumsuz duygular, iletişim kurmayı zorlaştırırken, olumlu duygular iletişimi hızlandırabilir ve daha kolay hale getirebilir.

İletişim istekliliği, özellikle yabancı dil öğretiminde psikolojik ve dilsel etmenlerin birleştiği bir konsepttir. Bu kavram, sosyal psikolojiyi, dilsel ve iletişimsel değişkenleri bir araya getirerek, dil öğrenicilerinin iletişimsel davranışlarını hem tanımlayabilen hem de açıklayabilen ve tahmin edebilen çok boyutlu bir yapıyı ifade eder (Öz vd., 2015). Öz ve arkadaşlarının (2015) belirttiğine göre, iletişim kurma istekliliği, bireyin çeşitli sebeplerle öğrenme performansını doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkileyen bir faktördür.

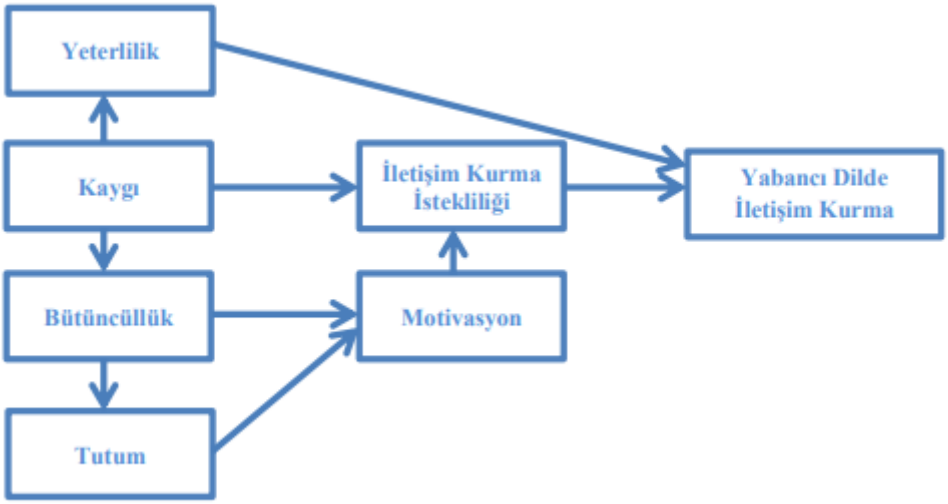
2.7. Yabancı Dilde İletişim İstekliliği

Ana dili öğretimi alanında iletişim kurma istekliliği üzerine yapılan incelemeler, bu konunun araştırmacıların ilgisini çekmesini sağlamış ve yabancı dil eğitiminde bireylerin dil öğrenme isteklilikliklerini etkileyen etkenlerle ilgili araştırmaların artmasına neden olmuştur. Bu süreçte, çeşitli modellemeler geliştirilmiştir (Polatcan, 2018). Bunlar şunları içermektedir:

1. MacIntyre ve Charos (1996) tarafından önerilen iletişim kurma istekliliği modeli,
2. Wen ve Clément (2003) tarafından formüle edilen iletişim kurma istekliliği modeli,
3. Bektaş (2005) tarafından sunulan iletişim kurma istekliliği modeli.

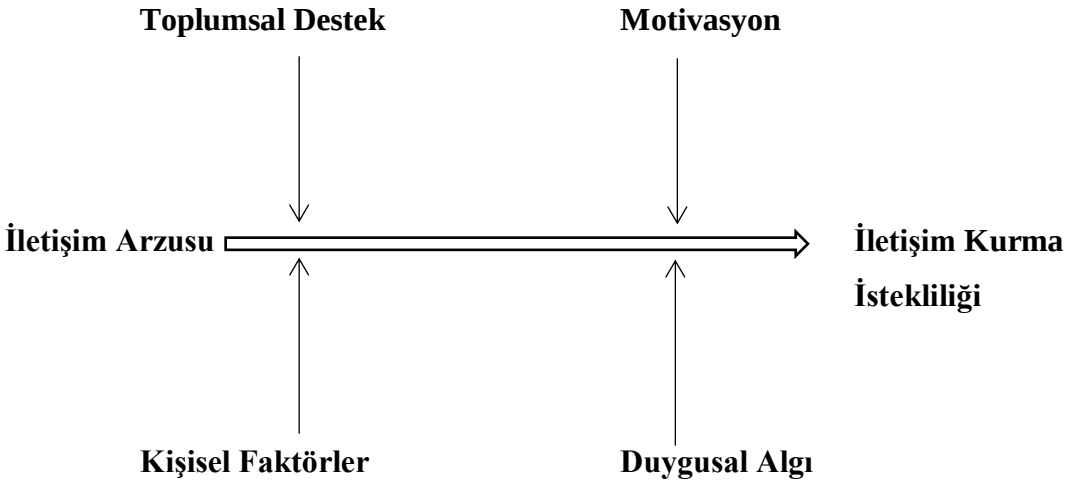
MacIntyre ve Charos (1996), yabancı dil öğretiminde iletişim kurma istekliliği üzerine bir model tasarlamışlardır. Bu model, Gardner'ın sosyal eğitim yaklaşımıyla uyumlu olarak, "*öz güven*", "*kaygı*", "*tutum*" ve "*motivasyon*" gibi faktörlerin iletişim kurma istekliliğini

doğrudan etkilediğini öne sürmektedir. Alandaki ilk model olma niteliğine sahip bu model, Şekil 2.4'te detaylı bir şekilde gösterilmektedir.



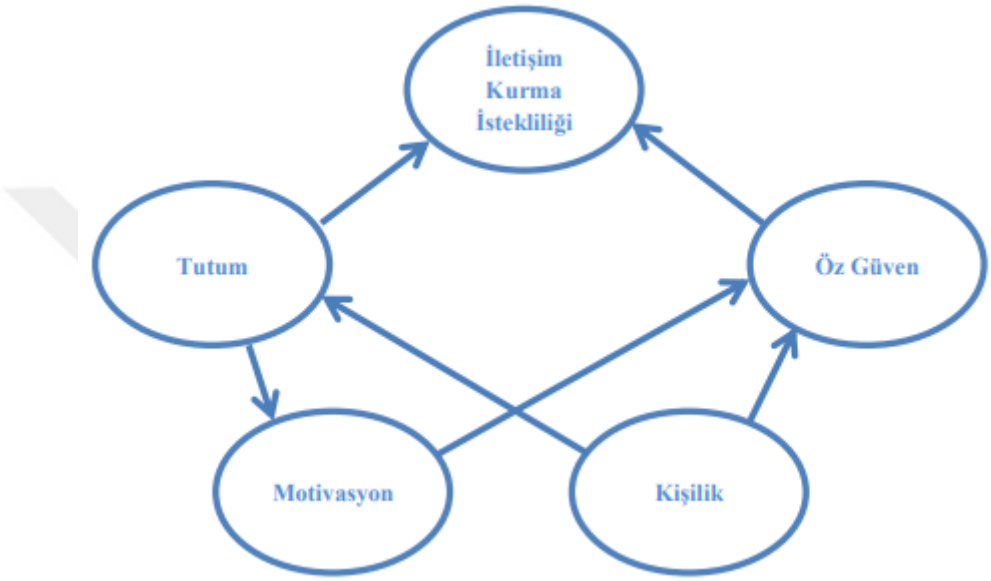
Şekil 2.4. MacIntyre ve Charos'un (1996) iletişim kurma istekliliği modeli

Wen ve Clément'in (2003) geliştirdiği iletişim kurma istekliliği modeline göre, "*toplumsal destek*" ve "*kişisel faktörler*", yabancı dil öğrenicilerinin iletişim kurma isteklerini doğrudan olumlu veya olumsuz yönde etkileyen unsurlardır (Polatcan, 2018). Bu model, Şekil 2.5'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Wen ve Clément'in (2003) iletişim kurma istekliliği modeli

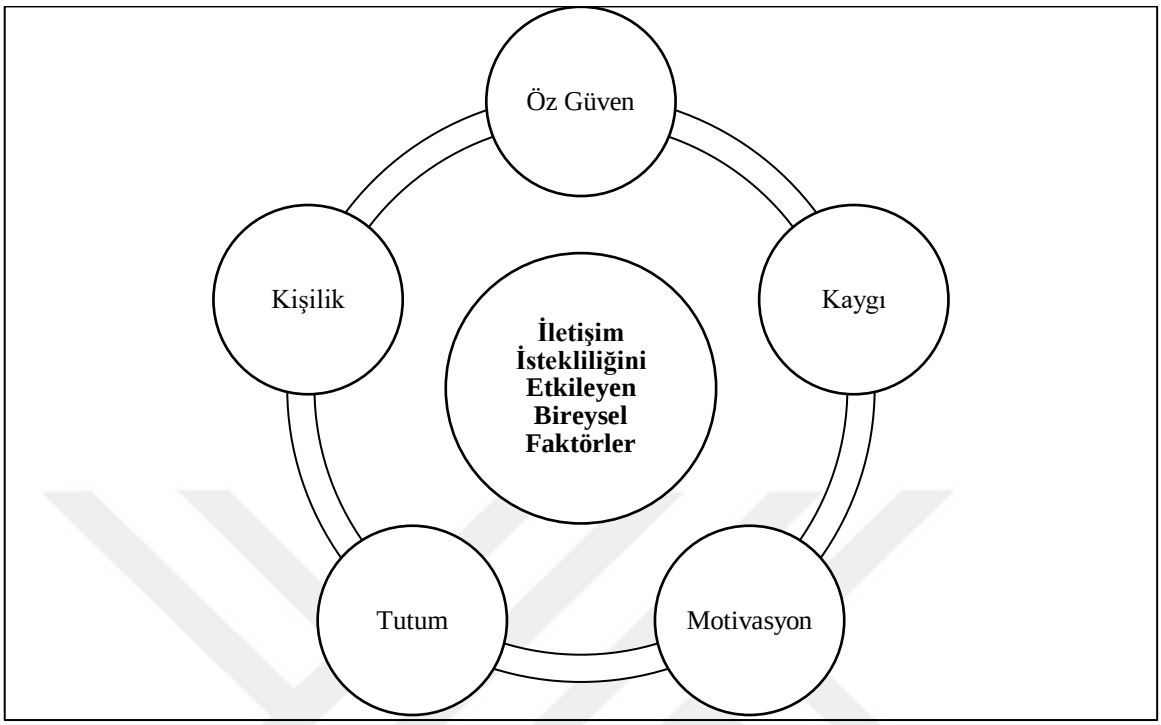
Bektaş'ın (2005) geliştirdiği iletişim kurma istekliliği modeline göre, yabancı dil öğrenenlerin iletişim kurma istekliliği üzerinde belirleyici olan faktörler "*motivasyon*", "*kaygı*", "*öz güven*", "*tutum*" ve "*kişilik*"tir. Bu model, Şekil 2.6'da detaylı olarak sunulmuştur.



Şekil 2.6. Bektaş'ın (2005) iletişim kurma istekliliği modeli

2.7.1. İletişim İstekliliğini Etkileyen Bireysel Özellikler

Yabancı dil öğrenicilerinin iletişim kurma istekleri hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında çeşitli unsurdan etkilenmektedir. Çeşitli modeller, iletişim kurma istekliliği üzerinde farklı kişisel özelliklerin etkisini incelemiştir. Bu kişisel nitelikler arasında öz güven, kaygı, motivasyon, tutum ve kişilik yer almaktadır (Polatcan, 2018).



Şekil 2.7. İletişim kurma istekliliğini etkileyen bireysel özellikler (Polatcan, 2018)

2.7.1.1. Öz Güven

Öz güven, akademik zorluklarla başa çıkabilme ve başarıya ulaşma yeteneğini ifade eder. Öz güven düzeyi düşük olduğunda, karşılaşılan engeller ve zorluklar, kaygıya yol açabilir ve bu durum istenilen sonuçların elde edilmesini engelleyebilir. Clément ve Kruidenier (1985) dil öğreniminde öz güvenin, düşük kaygı seviyeleriyle birlikte yüksek öğrenme arzusunu temsil ettiğini belirtmişlerdir. Dil öğrenimini etkileyen üç ana unsur bulunmaktadır: öz güven, motivasyon ve dil öğrenme aktiviteleri. Bu unsurlar bir araya geldiğinde, öğrenme süreci daha verimli ve etkili hale gelir (MacIntyre ve Charos, 1996; Hashimoto, 2002; Yashima, 2002; Bektaş Çetinkaya, 2009; Ghonsooly vd., 2012). Ancak, iletişim kurma istekliliği her zaman kişiliğe uygun olmayabilir. Öğrenme süreci için gerekli çaba gösterildiğinde, iletişim kurma istekliliği genellikle yüksek öz güven ile birlikte gelişir (Polatcan, 2018).

2.7.1.2. Kaygı

Kaygı, sinir sistemlerinin uyarılmasıyla ortaya çıkan bir endişe ve gerginlik durumudur (Horwitz vd., 1986). Bu kavram, bir tehlikenin varlığına karşı duyulan hazırlık hissi sırasında yaşanan güçsüzlük duygusu olarak da tanımlanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Kaygı, genellikle başarısızlık korkusu nedeniyle bireyin kendini geri çekmesine yol açar. Horwitz ve arkadaşları (1986), yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanabilecek üç farklı kaygı türünü tanımlamışlardır. Bunlar:

1. İletişim kaygısı,
2. Test kaygısı,
3. Olumsuz değerlendirilme kaygısıdır.

Dil öğrenicileri, sınırlı bilgi birikimleri nedeniyle iletişim kurarken hem anlamak hem de kendilerini ifade etmekte zorlanabilirler. Bu durum, iletişim kaygısını artıran önemli bir faktördür ve yabancı dil öğrenenlerin karşılaştığı en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca, yapılan sınavlar da öğrenicilerde başarısızlık korkusuyla birlikte kaygı yaratmaktadır. Kaygının, dil öğrenme performansını olumsuz yönde etkileyerek hata yapma olasılığını artırdığı belirtilmektedir (Polatcan, 2018).

Sparks ve Ganschow (1991), yüksek kaygı düzeyine sahip bireylerin hem ana dillerinde hem de hedef dillerinde yetersiz olduklarını savunmuşlardır. Ancak, Kleinmann (1977) bu görüşe karşı çıkarak, kaygı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin dil becerilerinde, özellikle konuşma ve yazma aşamalarında daha karmaşık gramer yapıları kullanma eğiliminde olduklarını göstermiştir.

2.7.1.3. Motivasyon

Türk Dil Kurumu'na (2011) göre, motivasyon "*istek yaratma, güdü sağlama*" olarak tanımlanmaktadır. Akbaba'ya (2006) göre ise motivasyon, "*bir eylemi gerçekleştirmek için harekete geçme*" anlamına gelir. Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon, hedef dili öğrenme isteği ile bu amaca ulaşmak için gerekli çabayı gösterme durumudur. Acat ve

Demiral'a göre, "*sınıf ortamında bir dili öğrenmede başarı sağlamak için motivasyon, dil yeteneği ile birlikte merkezi bir rol oynamaktadır*" (Polatcan, 2018).

Akbaba'ya (2006) göre, motive olmuş öğrencilerde gözlemlenen davranışlar şu şekildedir:

1. Okula karşı olumlu bir tutum sergileme ve okuldan tatmin olma.
2. Zorlu görevlerde kararlı olma ve yönetim sorunlarını minimumda tutma.
3. Bilgiyi derinlemesine işleme eğilimi gösterme.

Motivasyon çeşitli kişisel, toplumsal, sosyal ve kültürel kaynaklardan etkilenebilir. Ulusoy'a (2002) göre, motivasyonun iki ana kaynağı bulunmaktadır. Bunlar:

Öğrenciler

1. Kişisel hedefler ve amaçlar,
2. Biyolojik ve psikolojik dürtüler ile ihtiyaçlar,
3. Kendini tanıma, öz güven ve kendine saygı,
4. Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarısızlık ya da başarı tanımları,
5. Öz bilinç, kişisel deneyimler ve yeterlilik duygusu,
6. Risk alma eğilimi, kaygı yönetimi ve merak gibi kişisel faktörler,
7. Duygusal durum ve bilinç düzeyi.

Öğrenme Çevresi

1. Öğretmenlerin, ailelerin ve arkadaşların belirlediği hedefler,
2. Sınıf içindeki hedef yapılandırmaları,
3. Sosyal etkileşimlerin sonuçları,
4. Sınıf içindeki ödül ve ceza sistemleri, pekiştireçler,
5. Öğretimsel uyaranlar, belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık,
6. Öğrenci, öğretmen ve diğer kişilerin beklentileri,
7. Performans modelleri,
8. Öz güveni artıran, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim yöntemleri.

2.7.1.4. Tutum

Tutum, bireylerin genellikle bilinçli olmadan geliştirdiği genel eğilimleri ifade eder. Türk Dil Kurumu'na (2011) göre, tutum "*belirli bir yolda veya tavırda olma hali*" olarak tanımlanmaktadır. Baker (1992) ise tutumu, bireylerin davranışlarının yönünü ve

sürekliliğini belirlemek için kullanılan varsayımsal bir yapı olarak tanımlar. İnceoğlu'na (1993) göre tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir sosyal konu, obje veya olay karşısında edindiği deneyim, motivasyon ve bilgiye dayanarak geliştirdiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir yanıt eğilimidir. Tutum, sadece genel öğrenme süreçlerinde değil, yabancı dil öğreniminde de önemli bir rol oynar. Sun (2008), Yu (2009) ve Jung (2011), yaptıkları araştırmalarda, tutumun yabancı dil öğrenme süreciyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Yabancı dil öğreniminde, öğrenilen dile karşı tutumun yanı sıra, öğrenilen kültüre, millete ve devlete karşı tutum da büyük bir öneme sahiptir. Yashima (2002), Kim (2004), Yashima vd., (2004) ve Üzüm (2007) yaptıkları çalışmalarında, topluma karşı tutum ile öğrenilen yabancı dille iletişim kurma istekliliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

2.7.1.5. Kişilik

Kişilik, bir bireyin çevresiyle hem fiziksel hem de sosyal olarak, etkileşim tarzını belirleyen ve karakteristik olan düşünce, duygu ve davranış kalıplarını ifade eder (Smith vd., 2002). Aynı zamanda, bir kişinin diğer bireylerin yanında sergilediği davranış özelliklerini de kapsar (Morgan, 2006). Kişiliğin anlaşılması ve tanımlanması için çeşitli teoriler uygulanmaktadır. Bu teoriler şunlardır:

1. Durum teorileri,
2. Sosyal davranış teorisi,
3. Treyt teorileri (Morgan, 2006).

Durum Kuramı, kişiliğin bilinç dışı süreçler tarafından şekillendirildiğini öne sürer. Bu süreçler arasında cinsellik, saldırganlık, bağımlılık gibi faktörler yer alabilir. Bu kuramın kurucusu Sigmund Freud olup, Carl Gustave Jung, Alfred Adler, Karen Horney ve Eric Erikson gibi diğer önemli isimler tarafından da geliştirilmiştir (Polatcan, 2018).

Sosyal Davranış Kuramı, kişiliği açıklamada durum kuramları ve treyt kuramlarının yetersiz kaldığını belirterek ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre kişilik, bireylerle yapılan sorular ve

gözlemler yoluyla belirlenir. Ayrıca, kişilere çeşitli durumları içeren görseller sunularak, rol oynatma teknikleri kullanılarak ve sorular sorularak davranışlardaki değişimler gözlemlenebilir ve ölçülebilir (Morgan, 2006).

Treyt Kuramları, kişilik özelliklerini kategorilere ayırmayı amaçlayan bir yaklaşımı ifade eder. Ancak bu kategorilerin sayısında herhangi bir standart belirlenmemiştir; sayı 1'den 150'ye kadar çıkabilmektedir. Buna rağmen, pek çok araştırmacı, "*Beş Boyutlu Kişilik Modeli*"nin kişilik özelliklerinin büyük bir kısmını kapsadığını kabul etmektedir. Bununla birlikte, bu boyutların adlandırılması ve yorumlanması konusunda hâlâ bazı anlaşmazlıklar mevcuttur. Beş Faktörlü Kişilik Modeli genellikle "*dışa dönüklük*", "*duygusal denge*", "*sorumluluk*", "*uyumluluk*" ve "*yeniliklere açıklık*" gibi boyutlarla tanımlanmaktadır (Smith vd., 2002). Beş Boyutlu Kişilik Modelinin, yaygın olarak kullanılmasının nedenlerini şöylece özetlemek mümkündür:

1. Modelin hem boylamsal hem de ampirik çalışmalara dayanması,
2. Ölçülen özelliklerin zamanla tutarlılığını koruması,
3. Bazı biyolojik temellere dayanması,
4. Farklı kültür ve gruplarda geçerliliğinin gösterilmesi,
5. Psikometrik açıdan kullanımının ve değerlendirilmesinin kolay olması (Doğan, 2013).

MacIntyre ve Charos (1996), MacIntyre ve arkadaşları (1998), MacIntyre ve arkadaşları (1999) ve Bektaş (2005) tarafından yapılan çalışmalar, kişiliğin doğrudan iletişim kurma istekliliği üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin kişilik özelliklerinin aktif sınıf katılımıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir.

2.7.2. İletişim İstekliliği ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Mevcut literatür incelendiğinde, İngilizce öğretiminde iletişim istekliliği konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda çok sayıda nicel, nitel ve karma yöntemli araştırma bulmak mümkündür (Polatcan, 2018).

2.7.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Liu'nun (2017) yaptığı çalışmada, Çinceyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin iletişim kurma istekliliklerinin kültürel, duyuşsal ve dilsel faktörlerden nasıl etkilendiği ele alınmıştır. Çin'deki bir üniversitede yapılan araştırmada, 162 öğrenciye yönelik nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, "*Çince İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*", "*Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği*", "*Çince Konuşma Kaygı Ölçeği*" ve "*Çince Öğrenme Motivasyon Ölçeği*" gibi araçlarla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin Çince ile iletişim kurma istekliliğinin, Çin'de geçirilen süre ile olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu, ancak konuşma kaygısının artmasıyla bu istekliliğin azaldığını göstermektedir.

Vasseur'un (2017) çalışmasında, kısa dönemli yurtdışı eğitim programlarının öğrencilerin kültürel yetkinlikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. İspanya'da beş hafta süren bu programda, beş üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen vaka çalışması sonucunda, öğrencilerin kültürel becerilerinde ve küresel anlayışlarında belirgin bir gelişim sağlanmıştır.

Pourhasan ve Zoghi'nin (2017) yaptıkları çalışmada, dil öğrenimi ile iletişim kurma istekliliği ve motivasyon arasındaki bağlantılar araştırılmıştır. Araştırma, 16 ila 20 yaşları arasındaki 100 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada, veriler "*İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*", "*Motivasyon Anketi*" ve öğrencilerin temel dil becerilerini ölçen "*Başarı Testi*" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin iletişim kurma isteklilikleri ve dil öğrenme motivasyonlarının dil edinimini açıkça etkilediğini ortaya koymuştur.

Fahim ve Dhamotharan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, özel bir Malezya üniversitesinde eğitim gören 230 öğretmen adayının İngilizce iletişim kurma istekleri ve bu istekliliğin yaş, cinsiyet, uyruk gibi çeşitli faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarının yabancı kişilerle iletişim kurmak yerine daha çok tanıdıkları kişilerle iletişim kurmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sorunun üstesinden gelmek için, öğrencilere farklı dillerin konuşulduğu ülkelere ücretsiz geziler düzenlenmesi ve derslerde

drama, tartışma gibi etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Fahim ve Dhamotharan, 2016).

Alishah'ın (2015) çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce konuşma isteklilikleri ve bu istekliliği etkileyen faktörler araştırılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin kombinasyonunu içeren karma bir yaklaşım kullanarak gerçekleştirilmiştir. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden 282 öğrenciye anket uygulanmış, 15 öğrenciyle ise görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerinin düşük olduğunu, kendilik algılarına dayalı iletişim becerilerinin, dışa dönüklüklerinin az olduğunu ve iletişim kaygılarının yüksek olduğunu göstermiştir (Alishah, 2015).

Afghari ve Sadeghi'nin (2012) çalışmasında ise İran'daki 55 üniversite öğrencisinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri cinsiyet, kaygı ve öz güven değişkenleri açısından incelenmiştir. Veri toplama sürecinde "*İletişim Kurma İstekliliği Anketi*", "*İletişim Kaygı Anketi*" ve "*İletişim Öz Güven Anketi*" gibi araçlar kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin cinsiyetleri, kaygı seviyeleri ve öz güven düzeyleri ile iletişim kurma isteklilikleri arasında literatürdeki mevcut bulguların aksine herhangi bir ilişki bulunmadığını göstermiştir (Afghari ve Sadeghi, 2012).

Xie'nin (2011) çalışmasında, Çin'in kırsal bölgelerinde yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri ile bu istekliliklerin davranışsal yansımaları arasında bir uyum olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma, 124 öğrenci ile yürütülen karma yöntemli bir araştırmayı kapsamaktadır; nicel veriler anketlerle, nitel veriler ise görüşme ve gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin beyan ettikleri ile gerçek davranışları arasındaki tutarlılığı değerlendirmek amacıyla, görüşme ve anket verileri gözlem sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, öz güven, tutum, uluslararası duruş ve ebeveyn tutumlarının, kırsal bölgelerdeki ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce iletişim kurma istekleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Xie, 2011).

Edwards'ın (2006) çalışmasında, Koreli öğrencilerin İngilizce konuşma isteklerini etkileyen temel unsurlar—kaygı, öz güven ve iletişim kurma istekliliği—araştırılmıştır. Araştırma,

nitel veriler için 17 öğrenci ve nicel veriler için 3959 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Bulgular, Koreli öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda istekli olmalarına rağmen, gerçek iletişim fırsatlarında İngilizce kullanmaktan kaçındıklarını ortaya koymuştur.

2.7.2.2. Yurt İçi Araştırmalar

Öksüz Zerey'in (2017) yaptığı çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma isteklilikleri ve sınıf ortamının bu isteklilik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veriler, iki ayrı anket aracılığıyla nicel olarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliklerinin kısmen yüksek olduğunu ve bu istekliliğin farklı aktivitelere göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sınıflarını olumlu bir şekilde algıladıkları durumlarda iletişim kurma isteklerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamının, öğretmenler tarafından öğrencilerin iletişim istekliliğinin artırılmasına nasıl yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Özaslan'ın (2017) çalışmasında, iletişim istekliliği ile kaygı, tutum, sosyal zekâ ve kültürel zekâ arasındaki etkileşimler ele alınmıştır. Araştırma, öğrencilerin kaygı, tutum, sosyal zekâ ve kültürel zekâ düzeylerinin, cinsiyet, yaş, bölüm ve İngilizce konuşulan bir ülkede bulunma tecrübelerine göre nasıl değiştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Erciyes Üniversitesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı ile İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde yapılan bu araştırma, nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, 349 öğrenciden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak "*İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*", "*Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği*", "*Kültürel Zekâ Ölçeği*", "*İngilizceye Karşı Tutum Ölçeği*" ve "*Kaygı Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, katılımcı öğrencilerin iletişim kurma istekliliklerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, daha önce İngilizce konuşulan bir ülkede bulunmanın öğrencilerin konuşma istekliliği, kültürel zekâ ve İngilizceye karşı tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Konuşma istekliliği ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, konuşma istekliliğini en iyi açıklayan faktörlerin sırasıyla tutum, kaygı ve kültürel zekâ olduğu görülmüştür.

Bulut'un (2017) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile iletişim isteklilikleri, motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu çalışma, 8 farklı özel dil okulunda eğitim gören 234 öğrenci ile yapılmış ve nicel yöntemler kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları iş, seyahat, bilgi edinme ve sosyal çevre gibi amaçlarla şekillenmiştir. Öğrencilerin, yabancılarla iletişim kurma yerine daha çok tanıdıklarıyla ve arkadaşlarıyla konuşmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, iletişim kurma istekliliği yüksek olan öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Akdemir'in (2016) çalışmasında, dinlemenin iletişim sürecindeki önemini anlamak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören 335 üniversite öğrencisi üzerinde test edilmiştir. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca, "*Cronbach Alpha*", "*Guttman Bölünmüş Yarı*" ve "*Spearman-Brown*" katsayıları hesaplanarak ölçeğin güvenilirliği ölçülmüştür. Sonuç olarak, yüksek uyum değerlerine sahip, 19 maddeden oluşan ve dört faktörü kapsayan bir Likert ölçeği elde edilmiştir.

Tan ve arkadaşlarının (2016) makalesinde, Kuzey Malezya'daki Çinli ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonları ile iletişim kurma isteklilikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu çalışmada, Çinli öğrencilerin İngilizce ile iletişim kurma istekleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki bağlantıyı anlamak amacıyla küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Gardner'ın motivasyon testinden ve McCroskey ile Richmond'un geliştirdiği iletişim kurma istekliliği ölçeğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin iletişim kurma istekliliği ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Öz ve arkadaşlarının (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin iletişim kurma isteklilikleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin %21,6'sının yüksek iletişim istekliliğine sahip olduğunu, %23,4'ünün iletişim

yeterliliğine ulaştığını ve %18,7'sinin ise iletişim kaygısı taşıdığını göstermiştir. Çalışma, müfredatın, öğretmen eğitiminin ve yabancı dil öğretiminin iletişim kurma istekliliği üzerinde doğrudan etkili olduğunu, ancak motivasyonun bu istekliliğe etkisinin dolaylı bir şekilde gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Öz vd., 2015).

Akgöz ve Gürsoy'un (2014) çalışmasında ise, yükseköğretim kurumlarının turizm bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme istek ve kararlılıkları üzerine bir inceleme yapılmıştır. Araştırma bulguları, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre ve 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere göre yabancı dil öğrenme isteklilikerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Akgöz ve Gürsoy, 2014).

Alishah'ın (2014) çalışmasında, Türkiye'de yaşayan Farsça konuşan İranlı öğrencilerin İngilizce öğreniminde duyuşsal faktörlerin etkisi ele alınmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılarak veri toplanmıştır; nicel veriler anket aracılığıyla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öz güven, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu ortaya konmuştur (Alishah, 2014).

Şener'in (2014a) çalışmasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin İngilizceyi hem sınıf içinde hem de dışında kullanma isteklilikleri araştırılmıştır. Tez, hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini içeren karma bir araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırma bulguları, öğrencilerin İngilizce konuşma isteklilikleri, konuşma becerileri ve motivasyon düzeylerinin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngiliz dili ve İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerine karşı genel olarak olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Şener'in (2014b) çalışmasında, Türk öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri ile öz güven, motivasyon, uluslararası topluluklara karşı tutumlar ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi

Bölümünde yürütülen çalışmada karma yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında nicel veriler 274 öğrenci ile, nitel veriler ise 26 öğrenci ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin öz güvenleri ile tutumları ve öz güvenleri ile motivasyonları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Şener, 2014b).

Bektaş'ın (2007) çalışmasında ise, Türk öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteklilikleriyle sosyal psikoloji, dilbilimsel ve iletişimsel faktörler arasındaki ilişkilerin Türkiye bağlamında yeterliliği araştırılmıştır. Çalışma, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliklerinin uluslararası topluma karşı tutumları ve kişisel İngilizce dil seviyelerini algılama biçimleri ile güçlü bir bağ taşıdığını göstermiştir (Bektaş, 2007).

Güler'in (2007) çalışmasında, uzaktan öğrenme süreçlerinde e-posta yoluyla etkileşim sıklığı ile yüz yüze iletişim kurma istekliliği arasındaki bağlantılar araştırılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin yüz yüze ortamlarda sergiledikleri iletişim davranışlarının, çevrimiçi öğrenme platformlarında da ne ölçüde devam edip etmediği ve bu davranışların akademik başarılarıyla ilişkisi ele alınmıştır. Bu amaçla, iletişim kurma istekliliğini ölçmek üzere McCroskey ve Richmond tarafından geliştirilen ve geçerliliği ile güvenilirliği kanıtlanmış "*İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*" kullanılmıştır. Araştırma, 152 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi e-öğrenme ortamlarında etkileşim sıklığı, gönderdikleri e-posta sayılarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, yüz yüze iletişimde yüksek istekliliğe sahip öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda daha az etkileşimde bulunduklarını göstermiştir. Buna karşın, düşük iletişim istekliliği gösteren öğrencilerin, bu eksikliği çevrimiçi ortamlarda daha fazla etkileşimde bulunarak gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, etkileşim sıklığındaki artışın, ders başarı puanlarında olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Çetinkaya'nın (2005) çalışmasında ise, iletişim kurma istekliliği ile dil kullanım arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmada, yapısal eşitlik modelinden yararlanılmış ve nicel veriler rastgele seçilen 356, nitel veriler ise rastgele seçilen 15 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin yüksek iletişim istekliliğine

sahip olduğunu, uluslararası toplumlardan olumlu bir tutum sergilediklerini ve düşük iletişim kaygısına sahip olduklarını göstermiştir.

Bursalı ve Öz'ün (2017) yaptıkları çalışmada, sınıf içindeki iletişim kurma istekliliği ile ideal benlik kavramı arasındaki ilişki detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Bu çalışma, Ankara'daki bir vakıf üniversitesinde İngilizce eğitimi gören 56 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, "*Sınıfta İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*" ve "*İdeal Yabancı Dil Öğrenme Benliği Ölçeği*" kullanılarak nicel olarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların %32,1'inin yüksek, %30,4'ünün orta ve %37,5'inin ise düşük düzeyde iletişim kurma istekliliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

3. MATERYAL VE METOT

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, araştırma süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin avantajı her iki yöntemin de avantajlarından yararlanılmasıdır. Karma yöntem, araştırmacının bilgi iddialarını sonuç odaklı, problem merkezli ve çoğulcu pragmatik temellere dayandırma eğiliminde olduğu bir yaklaşımdır. (Creswell ve vd., 2003). Bu yöntem, gerçeği bütüncül ve çok boyutlu bir çerçevede inceler ve araştırmanın problemlerini en iyi şekilde anlamak için verilerin eşzamanlı veya ardışık olarak toplanmasını içeren sorgulama stratejilerini kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 335). Creswell ve arkadaşları (2003), karma yöntemin temel özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Hem önceden belirlenmiş hem de yakın zamanda ortaya çıkan yöntemleri içermektedir.
2. Hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular mevcuttur.
3. Tüm olasılıkları içeren çeşitli veri toplama yöntemleridir.
4. İstatistiksel verilere ve metin analizine dayanmaktadır.

Nitel araştırma modelinde, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve bu yaklaşım çevresinde izlenen aşamaların birbiri ile tutarlı olmasına destek olan stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler, araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 63). Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması seçilmiştir. Eylem araştırması, uygulama sürecinin çalışılmasıdır. Burada uygulayıcılar yalnız çalışabilecekleri gibi bir araştırmacı ile de çalışabilirler. Esnek bir yapıya sahiptir ve süreç odaklıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 70).

Greene, Caracelli ve Graham (1989) bu yöntemin çeşitleme, tamamlama, geliştirme, başlatma ve genişletme olmak üzere beş önemli işlevinin olduğunu öne sürmektedirler. Bu işlevlerin yapılan araştırmaya yansıtılma düzeyi ise o araştırmanın desenini ortaya çıkarmaktadır. Nicel veriler ve nitel verilerin toplanmasını, bu veri setlerinin birleştirilmesini ve nihai sonuçların çıkarılmasını içeren bir araştırma yöntemi olarak tanımlanan karma yöntem, çoğunlukla çeşitleyici (triangulation) desen, açıklayıcı (explanatory) desen, keşfe yönelik (açımlayıcı – exploratory) desen ve gömülü (içeyerleşik – embedded) desen olmak üzere dört araştırma deseninden oluşmaktadır (Creswell ve Sözbilir, 2017). Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kapsamında açıklayıcı (explanatory) desen kullanılmıştır ve böylece nicel yöntemle toplanan veriler, nitel yöntemle toplanan veriler ile açıklanmış ve desteklenmiştir.

Araştırmanın temelini nicel araştırma modeli oluşturmaktadır. Bu araştırma modelinin seçilmesinin sebebi nicel araştırma yönteminin gücünü nesnelci epistemolojiden almasıdır ve bu nedenle, gelişim göstermeyen bir gerçeklik olarak varsaydığı şeyi istatistiksel olarak ölçerek sosyal davranışlarda açıklayıcı evrensel yasalar geliştirmeye çalışmasıdır. Nicel bir yaklaşım nesnel bir gerçeklik görüşünü destekler. Bu yöntemin en büyük avantajı, bir dizi katılımcının sınırlı bir soru grubuna verdiği yanıtları ölçmeye izin vermesi ve böylece verilerin karşılaştırılmasını ve istatistiksel olarak toplanmasını kolaylaştırmasıdır. Bu yöntemde, geniş ve genelleştirilebilir bir dizi bulgu elde edilir ve bu bulguların kısa ve öz bir şekilde sunulmasına olanak tanınır.

Ayrıca çalışmada, katılımcıların pozitif psikoloji müdahalelerine ilişkin algıları, deneyimleri ve iletişim istekliliklerinde meydana gelebilecek değişimler hakkında veri toplamak için nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Nicel araştırma modelinin yanında nitel araştırma modelinin benimsenmesinin sebebi araştırılmak istenen konu hakkında derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesi, yerinde görüşme ve gözlem yapılması, bu gözlem ve görüşmeler sonucunda detaylı ve kapsayıcı veriler elde edilerek betimlemeler yapılmasıdır. Nitel araştırma modeli, algı, olgu ve olayların doğal ortamlarında, gerçeğe uygun ve bütüncül bir bakış açısı ile tanımlanmasıdır. Gözlem, görüşme, odak grup

görüşmesi ve belge incelemesi gibi nitel veri yöntemleri kullanılarak yapılan bir araştırma modelidir.

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme, amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, olgu ve olayların ortaya çıkarılması amacıyla derinlemesine araştırma yapılabilecek durumların seçilmesidir. Ölçüt örneklem yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmada örneklem seçiminde birinci ölçüt örneklem grubunun yetişkin bireylerden oluşmasıdır. Diğer ölçütler ise ikinci bir dil olarak İngilizceyi seçmeleri, farklı cinsiyette ve farklı iş kollarında olmaları ve farklı sebeplerle ikinci bir dil olarak ingilizce öğrenmeyi seçmeleridir. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O.'da yabancı dil öğrenen 41 (7 erkek, 34 kadın) yetişkin oluşturmaktadır. Çalışma gurubu, 8 haftaya yayılmış ve toplamda 7 ders saati süresi boyunca bir dizi pozitif psikoloji karakter güçleri (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme aşkı, perspektif, öz-denetim, liderlik) müdahalesine katılmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda 6 (1 erkek, 5 kadın) yetişkin ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

3.3.Verileri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, zayıf deneysel araştırma desenlerinden tek grup ön test-son test deseni kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu desende sadece deney grubu bulunur ve deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde aynı ölçme araçlarıyla yapılacak uygulama öncesi ön test ve sonrasında son test ile ölçülür (Büyüköztürk vd., 2021). Seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığı bu desende bir gruba ait ön test ve son test değerleri arasındaki anlamlılık ölçülür. Katılımcıların bağımlı değişkene göre gerçekleştirilen ölçümleri ve veri toplama işlemi, aynı katılımcılarla ve aynı ölçme araçlarıyla gerçekleştirilir. Çalışmada ön-test ve son test olarak

İngilizce Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012) kullanılmıştır. 34 maddelik İngilizce Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği okuma, yazma, dinleme, konuşma olarak kategorize edilebilecek beceri temelli alt boyutlara sahiptir. Araştırmada bu ölçeğin seçilmesinin nedeni, dil öğreniminde alt becerilere odaklanan geçerli ve güvenilir bir araç olmasıdır (Yanar ve Bümen, 2012). Bu ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde öz-yeterlilik inancı olduğunu göstermektedir.

Nitel araştırmalarda ise en sık kullanılan veri toplama yöntemleri, görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve belge incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da "Görüşme Formu Yaklaşımı (Yarı Yapılandırılmış Görüşme)" tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, bir konu hakkında farklı insanlardan benzer bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Soruların belirli bir öncelik sırası bulunmamaktadır. Ayrıca görüşmeci, konu bütünlüğünden ayrılmama koşuluyla önceden hazırladığı soruları sorma ve bu sorulara ilişkin daha detaylı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 130).

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda karakter güçleri müdahalelerinin İgilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliklerine etkileri belirlenmiştir.

3.4.Verileri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama süreci; uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

3.4.1.Uygulama Öncesi

VIA (Değerlerin Eylemdeki Görünümü) olarak adlandırılan karakter güçleri sınıflaması, toplamda 24 karakter gücünü ve 6 erdem boyutunu kapsamaktadır. Peterson ve Seligman (2004) tarafından oluşturulan Değerler Envanteri değerleri ve karakter güçleri (Tablo 2.2) incelenmiş ve İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterliliklerini

etkileyeceğini düşünülen 7 karakter gücü (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme aşkı, perspektif, öz denetim, liderlik) belirlenmiştir. Her bir karakter gücü için 40 dakikalık ders planları hazırlanmıştır. Bu planlarda uygulanması kararlaştırılan etkinlikler seçilen karakter gücü müdahalesine uyarlanmıştır. Araştırma için hazırlanan bu planlar, tez danışmanı tarafından incelenmiş ve ikinci bir uzman görüşü alınmıştır. Karakter gücü müdahaleleri ders planlarına Ek 5'te yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O.'da Cuma günleri dışında haftanın her günü ders olduğu için haftada iki uygulama yapılacak şekilde 4 hafta olarak planlanmıştır. Son test ve yarı yapılandırılmış görüşme için 1 hafta planlanmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Pozitif psikoloji karakter güçleri müdahale planı

Müdahaleler	**Hafta**	**Tarih**
Ön Test		
1. Yaratıcılık	1. Hafta	(21 - 27 Ekim)
2. Merak	2. Hafta	(28 Ekim - 03 Kasım)
3. Yargı	2. Hafta	(28 Ekim - 03 Kasım)
4. Öğrenme aşkı	3. Hafta	(04 - 10 Kasım)
5. Perspektif	3. Hafta	(04 - 10 Kasım)
6. Öz denetim	4. Hafta	(18 - 24 Kasım)
7. Liderlik	4. Hafta	(18 – 24 Kasım)
Son Test	5. Hafta	(25 – 30 Kasım)
Yarı Yapılandırılmış Görüşme		

Ayrıca nitel araştırma verilerini toplamak için uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın problem durumlarına cevap aramak üzere, araştırmada kullanılacak olan görüşme soruları gönüllü kursiyerlere sorulmak üzere hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken görüşme formu

için de danışman ve ikinci bir eğitim bilimleri alan uzmanından görüş alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna Ek 3'te yer verilmiştir.

3.4.2.Uygulama Sırası

Uygulamaya başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) üzerinden araştırma izni başvurusu yapılmış onay alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Müdürlüğü ile görüşülmüştür. Uygulama programı, karakter güçleri ders planları, İngilizce Öz yeterlilik İnanç Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları paylaşılmıştır. Ayrıca uygulamanın nasıl yapılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma, 2024-2025 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiş ve çalışma katılımcıların gönüllülük esasına göre 5 haftaya yayılmış ve 7 ders saati boyunca sürmüştür. İlk uygulama öncesi ön test uygulanmış, son uygulama sonrası ise son test uygulanmıştır. Son olarak 6 (1 erkek 5 kadın) katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama yapılacak olan katılımcılara uygulamanın amacı, süreci ve uygulama hakkında bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecindeki çalışmaların tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

3.4.3.Uygulama Sonrası

Uygulama sonunda elde edilen veriler uzman görüşüne sunulmuş ve sonrasında uygulama sonlandırılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmadaki nicel verilerin analizi için JAMOVI programı kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği'nde ön testte ve son testte işaretledikleri maddeler karşılaştırılarak öz yeterlilik etkileri üzerine yorumlama yapılmıştır. Çalışmada grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test)

kullanılırken iki değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için ise Bağımlı Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test) kullanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, tümdengelimci analiz çeşidi ile benzeşmektedir. Betimsel analizde amaç, verilerin daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, betimlenen bu veriler açıklanır ve neden-sonuç ilişkileri de göz önünde bulundurularak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 244). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre betimsel (tümdengelimci) analiz dört aşamadan oluşur:

1. Analiz için bir çerçeve oluşturma.
2. Verilerin kodlanması.
3. Bulguların tanımlanması.
4. Bulguların yorumlanması.

Bu doğrultuda verilerin toplanması sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve bu kayıtlar daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak deşifre edilmiştir. Deşifre edilen bilgiler her konuşmacıya ait birer Word dosyasında düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucu betimlemeler, kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar, elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecindeki temel yapı taşlarıdır. Bir kod, bir kelime, bir cümle veya bir paragraftan oluşabilmektedir. Veriler iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Betimlemelerden kodlara, kodlardan kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan kursiyere gizliliklerini korumak amacıyla K1, K2, K3, K4, K5, K6 şeklinde kodlar verilmiştir. Burada ''K'' konuşmacıyı, numaralar ise konuşmacının sırasını belirtmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları uzman görüşüne sunulmuş ve uygun bulunmayan sorular çıkarılmış, yazım hataları düzeltilmiş ve forma son hali verilmiştir.

Araştırmada kullanılan İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği'nin Cronbach Alpha (α) değeri 0,961'dir. Yine araştırmada kullanılan bu ölçeğin dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme,

konuşma) Cronbach Alpha (α) değerleri sırasıyla şu şekildedir: Okuma 0,871, yazma 0,865, dinleme 0,908 ve konuşma 0,922'dir. Bu değerler kullanılan aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik bulgular ve tartışma yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü sorularına yönelik nicel bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

"Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahaleleri, yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarında farklılığa yol açmakta mıdır?" sorusuna yanıt almak amacıyla deney grubuna uygulanan "İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği" ile elde edilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1: İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeğine göre genel öz yeterlilik bağımlı örneklem t-testi sonuçları

		N	x̄	Ss	df	t	p
Öz Yeterlilik	Ön Test	41	2,62	0,636	20	-5,88	,001
	Son Test	41	3,05	0,636			

p<0,001

Yabancı dil öğrenen yetişkin deney grubuna yapılan İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği'nden elde edilen bulgular doğrultusunda ön test ve son test ortalamaları sırasıyla 2,67 ve 3,05'tir. Bu durum, ön test ve son test fark ortalamalarının istatiksel olarak birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda ise ön test ve son test arasında istatiksel olarak fark bulunmuştur (Tablo 4).

"Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahaleleri, yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarında farklılığa yol açmakta mıdır?" problemi ile ilgili bağımlı örneklem t-testi yapılmış ve

İngilizce öz yeterlilik inancını artırmak için yapılan karakter gücü müdahalelerinin uygulandığı grubun anlamlı ölçüde gelişim gösterdiği görülmüştür. p=0,001 bulunmuş, p<0,05 olduğu için PP karakter gücü müdahalelerinin, yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarında pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Görsel, işitsel, teknoloji destekli ve aktivite odaklı hazırlanan uygulamalar, kursiyerlerin inançlarında değişikliklere yol açmış, dil öğrenmelerini kolaylaştırmış ve daha başarılı olmalarını sağlamıştır.

Güler (2018), karakter güçleri müdahalelerinin İngilizce öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı "İngiliz Dili Eğitiminde Pozitif Psikoloji: Karakter Güçleri Alıştırmalarının İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonu Üzerinde Etkileri" isimli tezinde, öğrenenlerin çoğunluğunun geçmişte başarılı bir İngilizce öğrenicisi olmasalar bile İngilizce öğrenmede başarılı olabileceklerine inandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin düşük kaygı düzeyleriyle keyifli bir İngilizce öğrenme deneyimi yaşamalarına rağmen çok fazla çaba sarf etmediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da PP karakter gücü müdahalelerinin, yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarında pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Güsewell ve Ruch (2012), Almanca konuşan 574 yetişkin ile gerçekleştirdikleri ve olumlu duygulara yatkınlık (neşe, gurur, sevgi, şefkat, eğlence, memnuniyet ve huşu gibi) ile karakter güçleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir diğer çalışmada, olumlu duygulara yatkınlık ile karakter güçleri arasındaki korelasyonların pozitif ve genellikle düşük ila orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da PP karakter gücü müdahaleleri ve yetişkinlerin öz yeterlilik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark vardır.

Bununla birlikte Wu'nun (2003), öğrencilerin öğrenmenin içeriğini, yöntemlerini ve sonuçlarını seçme özgürlüğü verildiğinde daha yüksek algılanan özerklik gösterdiklerini ortaya koyan çalışmasındaki bulgular ile bu çalışmadaki bulgular ilişkilendirilebilir. PP karakter güçleri müdahaleleri sonucunda İngilizce öğrenme ile ilgili algılanan seçim hakkındaki duygular değişmektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

"Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt almak amacıyla deney grubuna uygulanan İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği ile elde edilen bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4.2: İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği dil becerilerine göre öz yeterlilik bağımlı örneklem t-testi sonuçları

			N	x̄	Ss	df	t	p
Öz Yeterlilik	Okuma	Ön Test	41	2,81	0,677	40	-6,07	,001
		Son Test	41	3,28	0,637			
	Yazma	Ön Test	41	2,41	0,674	40	-4,34	,001
		Son Test	41	2,78	0,700			
	Dinleme	Ön Test	41	2,84	0,703	40	-5,02	,001
		Son Test	41	3,27	0,711			
	Konuşma	Ön Test	41	2,35	0,810	40	-4,79	,001
		Son Test	41	2,85	0,690			

$p<0,001$

"Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre farklılaşmakta mıdır?" problemine ilişkin yetişkin bireylerden oluşan deney grubuna İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği uygulanmıştır. Bulguların dil becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklem t-testi verilerine bakılmıştır. Bu verilere göre, okuma ön test ortalama 2,81, son test ortalama 3,28; yazma ön test ortalama 2,41, son test ortalama 2,78; dimleme ön test ortalama 2,84, son test ortalama 3,27; konuşma ön test ortalama 2,35, son test ortalama 2,85'tir. Bu durum, dil becerileri ön test ve son test fark ortalamalarının istatiksel olarak birbirinden farklı olduğunu açıkça göstermektedir (Tablo 5).

Bağımlı örneklem bir başka deyişle ilişkili örneklem t-testi verileri incelendiğinde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma alt dil becerilerinin tümünde $p=0,001$'dir ve $p<0,05$ olduğu için ikinci bir dil öğrenen yetişkin bireylere uygulanan PP müdahalelerin yetişkinlerin bu

becerilere dair öz yeterlilik inançlarında pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

"Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt almak amacıyla deney grubuna uygulanan "İngilizce Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği" ile elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3'de yer almaktadır. Çalışmaya toplamda 41 kursiyer katılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerden 34'ü kadın, 7'si erkektir.

Tablo 4.3: İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

			N	x̄	Ss	df	t	p
	Ön Test	Erkek	7	2,71	0,628	39	0,382	0,704
Öz		Kadın	34	2,60	0,646			
Yeterlilik	Son Test	Erkek	7	2,88	0,805	39	-0,776	0,442
		Kadın	34	3,09	0,604			

p>0,05

Kursiyerlerin ön test kadın, erkek ve son test kadın, erkek sonuçları arasındaki farka göre yapılan bağımsız örneklem t-testinde, kursiyerlerin cinsiyetine göre İngilizce öz yeterliliklerinde anlamlı bir fark görülmemiştir (Tablo 6). Bağımsız örneklem T Testi sonuçlarına göre kadın ve erkek kursiyerlerin ön test öz yeterlilik anlamlılık göstergesi p=0,70; son test anlamlılık göstergesi ise p=0,44'tür. Dolayısıyla p>0,05'tir ve kadın ve erkek kursiyerler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Park ve Peterson'un (2006) araştırmasında 306 öğrencinin karakter özellikleri incelenmiş ve bu özelliklerin öznel iyi oluş ve akademik başarı ile olan ilişkileri ile birlikte yaş ve cinsiyet farklılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ölçülülük erdemlerine sahip karakter güçlerinin akademik başarıyı öngördüğü, öznel iyi oluşun ise çoğunlukla kişilerarası ilişkilerle bağlantılı karakter güçleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin

estetik takdir, iyilik, minnettarlık, açık düşünce, geniş perspektif, sevgi ve manevi değerler gibi karakter güçlerinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları ortaya konmuştur. Ayrıca, erkek öğrencilerin herhangi bir karakter gücünde kadınlardan daha yüksek puan almadığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada, kadın ve erkek kursiyerler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Ekşi (2017), "Bir Dönem Boyunca Verilen Pozitif Psikoloji Dersinin Öğrencilerin Mutluluklarına Ve Duygularını İfade Etmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, PP müdahaleleri sonucunda duygularını ifade edebilme ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşma gösterdiği ve kadınların kendi duygularını erkeklerden daha iyi ifade edebildiği görülmüştür. Ancak bu çalışmada, kadın ve erkek kursiyerler arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

4.2.Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın dördüncü ve beşinci sorularına yönelik nitel bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Araştırmanın Dördüncü ve Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

"Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin yetişkinlerin yabancı dil konuşma istekliliklerine bir etkisi var mıdır?" ve "Yetişkinlerin Pozitif Psikoloji müdahalelerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda bireyin iletişim istekliliğine etki eden kategori, kod ve betimlemelere Tablo 4.4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Karakter güçleri müdahalelerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin iletişim istekliliklerine etki eden unsurlar

Kategori	**Kod**	**Betimleme**
Öz Güven	Öğrenme arzusu Öğrenme isteği Cesaret Zorluklarla baş etme	"İngilizce öğrenme amacım insanları çok seviyorum. Tatil yörelerinde ya da yurt dışından gelen İngiliz vatandaşlarla sohbet etmek istiyorum. En birinci amacım o, onlarla iletişime geçmek. Hani onların hayat bakışları, dünyaya bakış tarzlarını öğrenmek." (K3) "Farklı bir, yani bir dil bir insan, iki dil iki insan demişler. O yüzden ikinci bir dil olması, hem de aktivite olması, hem de artık günümüz İngilizce'ye evriliyor yani. " (K4) "Oğlum İngilizce öğrenmek istiyordu. Hani nasıl kolaylaştırabiliriz diye, o kursa giderken ben de ona destek olayım beraber yapalım. Önce, ön planda buydu. Daha önce

		de bir yabancı hastam olmuştu. Ona taburcu olacaksın diyememiştim üniversite seviyesinde bir insan olarak. O gücüme gitmişti. O yüzden belki hani ön planda basit şeyleri, hani A1 seviyesinde öğrenebilirim diye düşündüm. O yüzden başladım." (K5)
Kaygı	Başarısızlık İkinci dilde iletişim Olumsuz değerlendirme Geçmiş deneyim Sınırlı bilgi Kendini ifade etme güçlüğü	" … ama korkuları oluyor insanın. Özellikle mesela yabancı dili İngilizce, şey ana dili İngilizce olan biriyle konuşmak zorluyor insanı." (K1) "Yabancı arkadaşlarım var. Onlarla konuşurken kendi düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebiliyorum. Basit cümleler kurarken tabi. Fakat detaylı, daha derin cümleler olduğu zaman bunları kuramıyorum. Kimi zaman onlara yetişemiyorum." (K6)

		"Yani hocam çeviriye ihtiyaç duyduğumda, yani çeviriye ihtiyaç duymamam lazım. Mesela şimdi İngilizce öğrenmemin asıl sebebi bu hocam. … Çeviriye ihtiyaç duyulduğu zaman ulan ben İngilizceyi öğrenememişim deyip hani mesela çekilip giderdim mesela." (K2)
Motivasyon ve Tutum	Güdülenme Öğrenme amacı Çaba Kararlı olma Olumlu tutum Bilgiyi işleme Kendini tanıma Başarı Duygusal durum Bilinç düzeyi Risk alma Merak Yeterlilik duygusu Kişisel deneyimler Bireysel inançlar Beklentiler Öz bilinç Sosyal etkileşim	"Biraz kendi çabalarım da var öğrenmek için." (K1) "Öğrenmek mutlu ediyor hocam." (K2) "Bunun daha başlangıç olduğunu, daha iyi olacağını pes etmemem gerektiğiyle ilgili kendimle olumlama yaparım." (K3) "İstekliyim, hocanın genelde hani gönüllü bir şey dediğinde hemen atlarım. Ya da parmak kaldırma, okuma yapmak

	Pekiştireçler Öğretim yöntemleri Öğreten kişi Ders anlatma yöntemi Kullanılan materyaller	istediğimde mesela ikinci ya da üçüncüye koyduğunda falan hani, okumam değil de ben okurum, severim. Evde de deniyorum zaten bir şeyler." (K4) "Ben bunu yapabilirim. Ben bunu yapabilirim. Zorlanmış olabilirim ama bunu yapabilirim. Benim biraz daha araştırmam lazım. Biraz daha üzerinde durmam gerekiyor. Ne bileyim okumam gerekiyor, görmem gerekiyor şeklinde kendime zaman tanırım." (K5) "Çünkü karşı taraf beni anladıkça benim daha çok konuşasım geliyor." (K6)
Kişilik	Düşünce Duygu Davranış Yeniliklere açıklık Uyumluluk Sorumluluk	"Ya bence bazen içe dönük insan olabiliyorum gibi. Karşılıklı iletişim kurarken kötü şekilde etkiliyor. Hani yanlış bir şey söyleyeceğim gibi bir

	Dışa dönük/içe dönük olma Duygusal denge	kaygı oluşuyor içimde. O yüzden kötü şekilde etkiliyor böyle içe dönük birisi olarak." (K1) "Çünkü zaten o insanları çok sevdiğim için bütün dünyadaki yaşayan insanları seviyorum ben, evrensel olarak bakıyorum. Bundan dolayı zaten dili öğrenmek istiyorum. Onlarla da arkadaş olup hayat bakışlarını öğrenmek istiyorum. En büyük birinci sebebim o, çünkü biraz fazla bir hümanistlik var." (K3)

Tablo 4.4 incelendiğinde karakter güçleri müdahalelerinin Halk Eğitim Merkezi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin bu eğitimler süresince iletişim istekliliklerine etki eden unsurlar olarak öz güven, motivasyon ve tutum, kaygı ve kişilik kategorileri belirlenmiştir.

Halk Eğitim Merkezi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin bu eğitimler süresince iletişim istekliliklerine etki eden unsurlardan öz güven kategorisinde öğrenme arzusu, öğrenme isteği, cesaret ve zorluklarla baş etme kodları yer almaktadır. Öğrenme arzusu kodu değerlendirildiğinde K1 kodlu katılımcının *"Hocam yurt dışına gitmek ve yurt dışında çalışmak, belirli bir dönem içerisinde orada kendimi geliştirmek istiyorum Ayrıca*

yeni diller öğrenmek yeni kültürler keşfetmek beni mutlu ediyor, yani en zevk aldığım şey bu yani." cümlesi özgüvenin yüksek öğrenme arzusunu temsil ettiğini göstermektedir. Ayrıca K3 kodlu katılımcı bir zorlukla karşılaştığında nasıl baş ettiğini *"Tekrar bir düşünürüm, hani tekrar bir denemem gerektiği hakkında. Kendimi cesaretlendiririm yani."* ifadesi ve K6 kodlu kursiyer ise *"O konuda yardım isterim. Karşı tarafın bana açıklamasını isterim. Kendim de zaten karşı tarafı belirtmişimdir böyle olduğunu. Yardım almaya çalışıyorum."* ifadesi ile açıklamaktadır. K4 kodlu katılımcının *"İstekliyim, hocanın genelde hani gönüllü bir şey dediğinde hemen atlarım. Ya da parmak kaldırma, okuma yapmak istediğimde mesela ikinci ya da üçüncüye koyduğunda falan hani, okumam değil de ben okurum, severim. Evde de deniyorum zaten bir şeyler."* ve *"Özgüvenim yerine bu kurs sayesinde geliyor açıkçası."* cümlesi ise cesur olmanın, risk almanın ve merak etmenin öz güven kategorisinin akademik zorlukların üstesinden gelme ve başarıya ulaşma kapasitesi ile doğrudan ilişkili olduğunun kanıtıdır. Öz güveni yüksek bireyler cesurdurlar ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden kolaylıkla gelmektedirler.

İngilizce dil kursuna katılan kursiyerlerin ifadelerinden yola çıkarak kaygı kategorisine de ulaşılmıştır. Kaygı durumunun çoğunlukla başarısızlık korkusu ile ortaya çıktığı varsayılsa da yapılan araştırma bu durumu tam olarak desteklememektedir. Özellikle dil öğrenen bireylerin kaygı durumlarını etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kategori kapsamında başarısızlık, ikinci dilde iletişim, olumsuz değerlendirme, geçmiş deneyim, sınırlı bilgi ve kendini ifade etme güçlüğü kodları bulunmaktadır. K2 kodlu katılımcının *"Hocam çünkü şöyle bir şey mesela 'bone' diyor. 'Bone' deyince ben kemik anlıyorum ama 'bon' diye bir kelime var. Mesela onun telaffuzu nasıl olacak? Mesela karşı tarafı dinliyorsun ama öyle bir konuşuyor ki hani kelimeler çok farklı, yani tam anlaşılmıyor, hızlı konuşuyor. O zaman da anlamakta güçlük çekiyoruz."* cümleleri, K3 kodlu katılımcının *"Lisede bunun eğitimini almadım, hani İngilizceyle ilgili çok kendime vakit de ayırmadım."* cümlesi ve K4 kodlu katılımcının *"Ben böyle birebir kendimin kuracağı cümleyi kaçınırım. Çünkü şey oluyor, Aklımdan geçirdiklerim tamam Türkçe olarak çok güzel. Ama İngilizceye dökerken ben onları bazılarını hatırlayamayabiliyorum."* cümleleri sınırlı bilginin kaygıya sebep olduğunun göstergesidir. K5 kodlu katılımcının *"Kendimi ifade edemezsem ve karşımdakini tabii ki doğru anlayamazsam kendim çekingen davranırım."* ve yine K3 kodlu

katılımcının *"Cümle kuramamak kendimi iyi hissettirmiyor"* cümlesi kişinin kendisini ifade edememenin, *"Karşıdaki bir soru sorduğuna cevap veremedikçe hani cümleleri bir araya getirememek. Beni kaygılandırır.*" cümlesi ise başarısızlık durumunun kaygı yarattığının bir kanıtıdır. Ayrıca kaygıyı artıran bir başka kod da iletişim ile ilgilidir. Katılımcılar anadili İngilizce olan bireyler ile ikinci dilde iletişim kurmanın kaygı yarattığını ifade etmektedirler. K1 kodlu katılımcı bu durumu *"Karşımızdaki kişilerin ana dili İngilizceyse ve bu beni korkutuyor yani ister istemez. Hani bir de bazen söyledikleri kelimeleri anlayamayabiliyoruz."* ifadesi ile, K5 kodlu katılımcı ise *"Ben tatildeyken bir garson, şey, barmaidden içki istiyordu. Rus. Şunu dediğini duymuştun. Ne kadar çok şive kullanıyor. Ağız."* cümleleri ile ifade etmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin iletişim istekliliklerine etki eden bir diğer kategori ise motivasyon ve tutum ile ilgilidir. Motivasyon ikinci dili öğrenmek için birincil itici güç ve daha sonraki zorlu süreci devam ettirmek için gerekli diğer itici güçleri kapsamaktadır. Tutum ise bir olay ve durum karşısında kişilerin farkında olmadan geliştirdikleri eğilimleridir. Bu bağlamda bu kategoride güdülenme, öğrenme amacı, çaba, kararlı olma, olumlu tutum, bilgiyi işleme, kendini tanıma, başarı, duygusal durum, bilinç düzeyi, risk alma, merak, yeterlilik duygusu, kişisel deneyimler, bireysel inançlar, beklentiler, öz bilinç, sosyal etkileşim, pekiştireçler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğreten kişi, ders anlatma yöntemi ve kullanılan materyaller yer almaktadır. K1 kodlu katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerin motivasyona etkisini *"Mesela o bence güzel bir aktivite çünkü hem birbirimizle de fikir paylaştık, hem başkalarından fikir aldık nasıl İngilizce öğrendiklerine dair. Bu şekilde güzel şekilde etkiledi bence."* cümleleri ile ifade ederken K4 kodlu katılımcı bunu *"Mesela biz kursta, yani hani çok fazla ben hiç kimseyle konuştuğumu hatırlamıyorum. Çember sayesinde birçok insanla iletişime geçmiştim."* diyerek belirtmiştir. Motivasyona etki eden faktörlerden bir diğeri ise güdülenmedir. K1 kodlu katılımcı bunu *"... beni açıkçası görmek çok motive ediyor. Gitmek istediğim yerleri görmek, Japonya, İtalya, Roma böyle yerleri açıp fotoğraflarına bakmak bile beni motive edebiliyor."* cümlesi ile ortaya koymaktadır. Ayrıca bireysel inanç, beklenti ve başarı durumu öğrenen bireylerin motivasyonları üzerinde değişiklikler meydana getirmektedir ve beklenti ile ilgili K2 kodlu katılımcı *" Hocam şimdi ben kendimi geliştirdiğim için bana*

basit geliyor mesela kurs. Mesela B1 falan olsa… daha iyi yani." ifadesinde bulunmuştur. Bu durum sınıf içi hedef yapılandırmalarının da ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. K3 kodlu katılımcı *"Biz birbirimize hani bilmiyor şey olayı yok. Herkes aynı derecede olduğu için. Hepimiz A1'iz ya hiç birbirimizi eleştirmeden oluyor."* ve K4 kodlu katılımcı *"Aynı amaca yönelenler hepsi beraber gidermiş…"* cümleleri ile sınıf içi hedef yapılandırmaların motivasyona etki ettiğini ortaya koymuşlardır. İkinci dil öğrenme istekliliğine etki eden motivasyon kategorisinde yer alan bir diğer kod da öğreten kişinin anlatma yöntemidir. Anlatan kişinin geliştirdiği yöntemler ve kullandığı materyaller bireyin motivasyonunu artırmakta ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Bunu, K3 kodlu katılımcı *"Onun dersi sevdirmesi, güzel örnekler vermesi bizim de derste daha çok iletişime girmemize sebep olabilir. … Sıkıldığımızda mesela konu dağıtıyoruz, hemen toparlıyoruz. Onun hani tutumu da çok etkiliyor."* ifadeleri ile kanıtlamıştır. K4 kodlu katılımcı *"Öğretmen sıkıcı bir şekilde anlatıyorsa zaten o iş gitmiyor."* cümlesi, K6 kodlu katılımcı *"…kimi zaman bazı hocalar var, anlayamıyorum. Çünkü kendi bildikleri şekilde anlatıyorlar. Öğrenci olup, hani dediğim gibi orta seviyeyim, anlayabileceğim şekilde anlatmıyorlar. O yüzden anlayamayabiliyorum."* cümleleri, K5 kodlu katılımcı ise *"Her zaman eğitim hayatında bir öğretmenin sizi sıkmadan, Ne bileyim, baskı altına almadan rahat böyle, relax bir şekilde eğitim vermesi her zaman hoşuma gitmiştir ve onu daha iyi öğrenirim. … Bizim farkındalığımızı ya da ilgimizi çekerek, örneklerle, iletişim kurarak, ne bileyim resimlerle, görsel olarak, konuşarak…"* cümleleri ile bu durumu desteklemişlerdir. Ayrıca öğrenen kişinin kendini tanıması ve kendi öğrenmesinin farkında olması da motivasyon üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. K6 kodlu katılımcı bu durumu, *"Bu konuda çok zorlanıyorsam bir süre ara veririm, kafamı toplarım ve daha motive bir şekilde başlamaya çalışırım. Çünkü üstüne gittikçe daha da benim motivasyonumu düşürüyorsa bir ara veririm, öyle yaparım. Olmadı farklı kaynaklar bulmaya çalışırım. Farklı şekilde öğrenebileceğim, daha kolay bir şekilde öğreneceğim kaynaklar varsa onlara ulaşırım. … Kendimi maruz bırakayım ki, ne kadar zorlanırsam o kadar iyi. Öyle motive oluyorum."* sözleri ile desteklemiştir.

Bir birey çevresiyle hem fiziksel hem de sosyal olarak etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecindeki duygu, davranış ve düşünce tarzları bireyin kişiliğini oluşturmaktadır. Bu

sebeple kişiliğin ikinci dil edinimi üzerinde oldukça güçlü bir etkisi vardır. Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin iletişim istekliliğine etki eden unsurların araştırıldığı bu araştırmada son olarak kişilik kategorisi ele alınmıştır. Bu kategoride düşünce, duygu, davranış, yeniliklere açıklık, uyumluluk, sorumluluk, dışa dönük/içe dönük olma ve duygusal denge kodları yer almaktadır. K1 kodlu katılımcı kişiliğini tanımlarken *"Bence bazen içe dönük insan olabiliyorum gibi. Karşılıklı iletişim kurarken kötü şekilde etkiliyor. Hani yanlış bir şey söyleyeceğim gibi bir kaygı oluşuyor içimde. O yüzden kötü şekilde etkiliyor böyle içe dönük birisi olarak."* ifadesinde bulunmaktadır ve bu durumun dil öğrenme sürecinde kaygıya sebep olduğunu belirtmektedir. K4 kodlu katılımcı da içe dönük olmanın etkisini "*Ben birazcık daha içe dönüğüm. Konuşamıyorum. Ben konuşamıyorum biri beni yanlış anlayacak diye."* cümleleri ile ifade etmektedir. K6 kodlu katılımcı ise alacağı sorumluluğun kişiliğini etkilediğini ve bunun dil öğrenme sürecine yansımasını *"İş hayatında da benim bir sosyal olmam gerekiyor. Çünkü karşı tarafla iletişime geçmek istiyorum"* ifadesi ile ortaya koymaktadır. Kişilik kategorisine ait uyumluluk kodu ile ilgili ise K3 kodlu katılımcı *"birbirimize yardımlaşarak"* ifadesi ile uyumlu bir birey olmanın dil öğrenme sürecini desteklediğini kanıtlamaktadır. Kişinin kendine ait duyguları ise bir başka kod olarak belirlenmiştir ve K2 kodlu katılımcı bu durumun ikinci dil öğrenme sürecindeki etkisini *"Ben kendim mesela kimseye soru soramayan, kimseyle iletişim kuramayan öyle utanan bir insandım. Ama artık işte daha çok artık yapabiliyorum hani, konuşabiliyorum mesela."* cümleleri ile ifade etmektedir.

Pourhasan ve Zoghi'nin (2017) yaptıkları çalışmada, dil öğrenimi ile iletişim kurma istekliliği ve motivasyon arasındaki bağlantılar araştırılmıştır. Araştırma, 16 ila 20 yaşları arasındaki 100 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada, veriler "*İletişim Kurma İstekliliği Ölçeği*", "*Motivasyon Anketi*" ve öğrencilerin temel dil becerilerini ölçen "*Başarı Testi*" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin iletişim kurma isteklilikleri ve dil öğrenme motivasyonlarının dil edinimini açıkça etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Pourhasan ve Zoghi 'nin (2017) çalışmaları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Afghari ve Sadeghi'nin (2012) İran'daki 55 üniversite öğrencisinin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri cinsiyet, kaygı ve öz güven değişkenleri açısından inceledikleri çalışmada, öğrencilerin cinsiyetleri, kaygı seviyeleri ve öz güven düzeyleri ile iletişim kurma isteklilikleri arasında literatürdeki mevcut bulguların aksine herhangi bir ilişki bulunmadığı ortaya konmuştur. Pozitif psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin iletişim istekliliğine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ise olumlu ilişki görülmüştür.

Öksüz Zerey'in (2017) yaptığı çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma isteklilikleri ve sınıf ortamının bu isteklilik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliklerinin kısmen yüksek olduğunu ve bu istekliliğin farklı aktivitelere göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sınıflarını olumlu bir şekilde algıladıkları durumlarda iletişim kurma isteklerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamının, öğretmenler tarafından öğrencilerin iletişim istekliliğinin artırılmasına nasıl yardımcı olabileceğini göstermiştir. Bu çalışmada da, öğretim yöntem ve teknikler, sınıf ortamı ve öğreten kişinin iletişim istekliliği üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Alishah'ın (2014) çalışmasında, Türkiye'de yaşayan Farsça konuşan İranlı öğrencilerin İngilizce öğreniminde duyuşsal faktörlerin etkisinin ele alındığı araştırmanın sonucunda, öz güven, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal değişkenlerin, öğrencilerin İngilizce iletişim kurma isteklilikleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu ortaya konmuştur (Alishah, 2014). Bu çalışmada da, öz güven, tutum ve motivasyon iletişim istekliliğini önemli bir boyutta etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçları ve alanda çalışan araştırmacı ve eğiticilere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler hakkında bilgi sunulmuştur.

5.1.Sonuç

Bilimsel gelişmelerin arttığı, teknolojik ilerlemenin hız kesmeden devam ettiği ve ulusların ekonomik, politik ve sosyal alanlarda gelişme gösterdikleri günümüz dünyasında yeni bir dil öğrenme gayreti çerisinde olmak artık kaçınılmazdır. Hızla değişen bu dünyada İngilizce iletişim kurabilmek ve yabancı dil yeterliğinin kazandırılmasını sağlamak her ulusun önem verdiği bir durumdur. Bu bağlamda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmek istenmekte ve eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturma çabaları dikkat çekmektedir. Pozitif psikoloji, optimal insan işleyişi ve refahının bilimsel bir çalışması olması sebebiyle tam da bu çabanın vazgeçilmez bir parçası olmaya adaydır. Bireylerin ve toplumların gelişmelerine etki eden olumlu duygu, düşünce ve davranış kalıplarını incelemeyi amaçlayan bu alan, onların olumlu duygular ve davranış kalıpları geliştirmelerini desteklemektedir. İnsan hayatı ve onun bu hayattaki anlam arayışından yola çıkarak ortaya konan bu çalışmanın amacı, pozitif psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliklerine etkilerini araştırmaktır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O Müdürlüğü bünyesinde açılan İngilizce A1 ve A2 seviye kurslarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, 5 haftalık bir süre içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerini içeren karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, 7 ders saati süresi boyunca 40 dakikalık ders planları şeklinde hazırlanan bir dizi pozitif psikoloji karakter güçleri (yaratıcılık, merak, yargı, öğrenme aşkı, perspektif, öz denetim, liderlik) müdahalesine katılmıştır. Bu süreç öncesinde ve sonrasında yabancı dilde öz-yeterlilik algıları İngilizce Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012) ile değerlendirilmiş ve bulgular elde edilmiştir. Ayrıca çalışma, katılımcıların pozitif psikoloji müdahaleleri sırasındaki algıları, deneyimleri ve iletişim kurma istekliklerindeki değişiklikler hakkında

veri toplamak için görüşme formu verilerini içermektedir. Nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, karakter güçleri müdahalelerinin, İgilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz yeterliliklerini anlamlı derecede etkilediği ve iletişim istekliliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın problemlerine yönelik bulgulara bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahaleleri, yetişkinlerin genel öz yeterlilik inançlarında farklılığa yol açmaktadır.
2. Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre farklılaşmaktadır ve dil becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.
3. Yetişkinlerin öz yeterlilik inançlarındaki olası değişiklikler cinsiyete göre bir farklılık göstermemektedir.
4. Pozitif Psikoloji karakter güçleri müdahalelerinin yetişkinlerin yabancı dil konuşma istekliliklerine olumlu yönde etkisi bulunmaktadır.
5. Yetişkinler, Pozitif Psikoloji müdahalelerinin, yabancı dilde iletişim kurma sürecindeki kaygıyı azalttığını; sosyal etkileşim artırdığını; dersi çok boyutlu hale getirdiğini; dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını dile getirmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırma ile ilgili aşağıdaki önerilerin alanda çalışan araştırmacı ve eğiticilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Araştırma A1 ve A2 düzeyi yetişkin kursiyerler ile sınırlandırılmıştır. Diğer düzeylerdeki yetişkin kursiyerler ile yabancı dilde öz yeterlilik ve iletişim istekliliği üzerine çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmanın nicel verileri 41 kişilik deney grubu ile nitel verileri ise 6 kişi ile yapılmıştır ve dar örneklem ile çalışılmıştır. Araştırma, daha geniş örneklemle yapılabilir.

3. Araştırma, sadece deney grubu ile yapılmıştır. Kontrol grubuyla yapılmaması sonucu etkileyebilir. Bu sebeple sonraki çalışmalarda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun yer alması önerilmektedir.
4. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliklerinin artırılması için derslerde PP karakter güçleri müdahaleleri kullanılabilir.
5. Literatür taraması sonucu karakter güçleri müdahalelerinin yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliği üzerine çok fazla çalışma ile karşılaşılmamıştır. Alanyazına daha fazla akademik çalışma yapılabilir.
6. Araştırma, karakter güçleri müdahalelerinin öz yeterlilik ve iletişim istekliliği üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır ve anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sebeple karakter güçleri müdahaleleri, dil öğretimini etkileyecek diğer boyutlar ile de çalışılabilir.
7. Yetişkinlere yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dil becerilerini geliştirmek için karakter güçlerinin entegre edildiği ders tasarımları oluşturulabilir.
8. Ayrıca, karakter güçlerinin her biri ayrı ayrı incelenebilir ve analiz edilebilir. Hangi güçlü yönlerin hangi dil öğrenme alanını daha çok etkilediğini gösteren bir çalışma yapılabilir.
9. Yetişkinlerin öz yeterlilik ve iletişim istekliliğini etkileyecek olan diğer pozitif psikoloji konuları (PERMA, EMPHATICS ve akış teorisi) ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: A reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education, 40*(2), 143-154.

Afghari, A. ve Sadeghi, E. (2012). The effect of EFL learners' gender and second language proficiency on willingness to communicate. *Sheikhbahaee University EFL Journal, 1*(1), 49-65.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.

Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye kavramı ve işletmelerde sürdürülebilir rekabet üstünlüğünü sağlamadaki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(1), 73-98.

Akdemir, A. S. (2016). Willingness to communicate (WTC) in L2: An affective construct of language learning process. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 839-854.

Akgöz, E. ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 2*(1), 21-29.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (5. baskı). Türk Dil Kurumu.

Alishah, A. R. (2014). Is willingness to speak more of a context-sensitive nature or personality? *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 3*(4), 169-180.

Alishah, A. R. (2015). *A study of factors affecting Turkish EFL learners' willingness to speak in English*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Allport, F. H. ve Allport, G. W. (1921). Personality traits: Their classification and measurement. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology, 16*(1), 6-40.

Alyılmaz, C. (2012). Türk Dünyası Mimarlık ve Şehircilik Abideleri. İ. Demirci ve İ. Terzioğlu (Ed.), *İslam Öncesi Türk Eserleri* içinde (ss. 9-106). Ankara: Türk Dünyası Mimarlar ve Mühendisler Birliği.

Alyılmaz, C. (2016). *Gobustanın Gizemi: Kıpçaklara Giden Yol*. Bitlis Eren Üniversitesi, Ankara.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.). Washington, DC: Author.

Arık, S. K. (2023). *Öğretmenlerde Psikolojik İyi Oluşun Değerler ve Karakter Güçleri Bağlamında İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Karakter ve Değer Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kayseri.

Aspinwall, L. G. ve Staudinger, U. M. (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Atkinson, L., Scott, B., Chisholm, V., Blackwell, J., Dickens, S., Tam, F. ve Goldberg, S. (1995). Cognitive coping, affective distress, and maternal sensitivity: Mothers of children with Down syndrome. *Developmental Psychology, 31*(4), 668.

Aydın, F. (2017). Willingness to Communicate (WTC) among Intermediate-level Adult Turkish EFL Learners: Underlying Factors. Orta Seviye Yetişkin Türk Öğrencilerin Derse İngilizce Katılım İstekliliğini Etkileyen Faktörler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, JOQRE, 5*(3).

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4*(1), 81-94.

Aziz, A. (2010). *İletişime Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Hiperlink.

Baker, K. (1992). *Attitudes and Language*. Philadelphia: Multilingual.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual review of psychology, 52(1), 1-26.

Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist, 7*(1), 2.

Bandura, A. ve Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 82*(1), 1.

Bandura, A. ve Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87.

Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(3), 586.

Bandura, A. ve Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (ss. 4-6). Cambridge: Cambridge University Press.

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim İnsan-Dili ve Ötesi*. İstanbul: Multilingual.

Bektaş Çetinkaya, Y. (2005). *Turkish Collage Students' Willingness to Communicate In English As A Foreign Language*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, USA.

Bektaş Çetinkaya, Y. (2009). *College Students' Willingness to Communicate in English*. Saarbrücken: Verlag.

Bektaş, Y. (2007). Turkish students' willingness to communicate in English. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 115-123.

Beyatlı, Y. K. (1971). *Edebiyata Dair*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

Birsen, Ö. (2012). Sözlü İletişim. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde (ss. x-y). Ankara: Pegem Akademi.

Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the north pole. A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies, 7*(3), 293–310.

Boekaerts, M. ve Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychology Review, 18*, 199-210.

Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset.

Bulut, H. (2017). *Turkish Adult Learners' Approach to Learning English with Regard to Motivation, Attitudes, Reasons and Willingness to Communicate*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude And Anxiety In Learning English As A Foreign Language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Council of Higher Education Thesis Center Database.

Bursalı, N. ve Öz, H. (2017). The relationship between ideal L2 self and willingness to communicate inside the classroom. *International Journal of Higher Education, 6*(4), 229-239.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Clément, C. ve Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology, 4*, 21-37.

Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics, 29*(2), 613-622.

Cooper, K. (1987). *Sözsüz İletişim İnsan Yönetiminde Vücut Dilini Nasıl Kullanırsınız?* T. Yalkı (Çev.). İstanbul: İlgi Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. M. Sözbilir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed. *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, 209*, 209-240.

Csikszentmihalyi, M. ve Larson, R. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (Cilt 10). Dordrecht: Springer.

Csikszentmihalyi, M., Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 279-298.

Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki Biz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çankaya, N. (2019). *Halk Eğitim Merkezlerinde Eğitim Alan Yetişkinlerin Motivasyonuna Etki Eden Unsurların İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, Y. B. (2005). *Turkish College Students' Willingness To Communicate in English as a Foreign Language*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ohio State University.

Demircioğlu, Ş. ve Çakır, C. (2015). Intercultural competence of English language teachers in International Baccalaureate World Schools in Turkey and abroad. *Journal of Language and Linguistic Studies, 11*(1), 15-32.

Deniz, K. (2013). Eğitimde Etkili İletişim. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 521-570). Ankara: Pegem Yayınları.

Dickerson, S. S. ve Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin, 130*, 1–38.

Diener, R., Kashdan, T. B. ve Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology, 6*(2), 106-118.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

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

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning, 40*(1), 45-78.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England: Longman.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Duyan, V. (2014). *Sosyal Hizmet*. Ankara: Sosyal Çalışma Yayınları.

Duygu, K. E. Ö. (2022). *Güçlendirme Odaklı Grupla Psikolojik Danışma Programının Bireylerin Karakter Güçleri ve Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Edwards, P. A. (2006). *Willingness to communicate among Korean learners of English*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nottingham.

Ekşi, K. (2017). *Bir Dönem Boyunca Verilen Pozitif Psikoloji Dersinin Öğrencilerin Mutluluklarına ve Duygularını İfade Etmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (1990). *İletişim ve Toplum Kitle İletişim Kuramları Tutucu ve Değişimci Yaklaşımlar*. İstanbul: Bilgi Yayınları.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(3), 346-362.

Erzurum, F. (2012). *Sözsüz İletişim*. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde Ankara: Pegem Yayınları.

Fahim, A. ve Dhamotharan, M. (2016). Willingness to communicate in English among trainee teachers in a Malaysian private university. *Journal of Social Sciences, 12*(2), 105-112.

Fernald, G. G. (1918). Character as an integral mentality function. *Mentality Hygiene, 2*(3), 448-462.

Fidan, M. (2016). *İletişim Kurmak İstiyorum* (7. baskı). Atlas.

Field, J. (2011). Lifelong learning. *Adult Learning and Education*, 20-28.

Fleming, T. (1997). Lifelong learning: the challenge of the later years.

Frisch, M. B. (2013). Evidence-based well-being/positive psychology assessment and intervention with quality of life therapy and coaching and the quality of life inventory (QOLI). *Social Indicators Research, 114*(2), 193-227.

Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110.

Gabryś-Barker, D. ve Gałajda, D. (Ed.). (2016). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Springer.

Garber, J. ve Seligman, M. E. P. (Ed.). (1980). *Human Helplessness: Theory and Applications*. New York: Academic Press.

Gemalmaz, E. (1982). *Standart Türkiye Türkçesinin (STT) Formanlarının Enformatif Değerleri ve Bu Değerlerin İhtiyaç Hâlinde Bu Dilin Gelişimine Muhtemel Etkileri*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. İçinde C. Alyılmaz ve O. Mert (Yay. Haz.). Ankara: Multilingual.

Ghonsooly, B., Gholam, Khajavy, H. ve Asadpour, S. F. (2012). Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology, 31*(2), 197-211.

Gilovich, T., Vallone, R. ve Tversky, A. (1985). The hot hand in basketball: On the misperception of random sequences. *Cognitive Psychology, 17*, 295–314.

Gosline, H. I. (1920). Personality from the introspective viewpoint. *The Journal of Abnormal Psychology, 15*(1), 36-44.

Graham, S. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of Education Psychology*. MacMillan.

Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal, 50*(2), 186–207.

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy, 17*(6), 611-626.

Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.

Güçlü, M. (2019). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

Güler, C. (2007). *Uzaktan Öğrenenlerin E-Postayla Etkileşime Girme Sıklıklarıyla Yüz Yüze Ortamlarda İletişime Girme İsteklilikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güler, G. (2018). *İngiliz Dili Eğitiminde Pozitif Psikoloji: Karakter Güçleri Alıştırmalarının İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin İçsel Motivasyonu Üzerinde Etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.

Güneş, A. (2013). Kil tabletlerden elektronik tabletlere: İletişim araçlarının tarihsel gelişim süreci. *Journal of New World Sciences Academy, 8*(3), 277-300.

Güngör, N. (2011). *İletişim Kuramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.

Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2008). *Kişilerarası İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güsewell, A. ve Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*, 218-239.

Halliday, A. J., Kern, M. L., Garrett, D. K. ve Turnbull, D. A. (2020). Understanding factors affecting positive education in practice: An Australian case study. *Contemporary School Psychology, 24*(2), 128-145.

Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning*. Policy Press.

Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies, 20*(2), 29-70.

Hayashi, E. (2013). *Fostering Willingness to Communicate Among Young Adult Japanese EFL Learners Through Form-Focused Communicative Activities*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Oregon, Eugene, United States.

Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2010). *Positive Psychology*. New York: McGraw Hill.

Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin.

Horwitz, E. K., Horwitz, B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70,* 125-132.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: V.

Jafari, R. A. ve Deghati, M. R. (2016). An overview on the willingness to communicate (WTC) across disciplines of teaching. *Language Teaching, 4*(4), 686-693.

Josephs, R. A., Bosson, J. K. ve Jacobs, C. G. (2003). Self-esteem maintenance processes: Why low self-esteem may be resistant to change. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 920–933.

Jung, M. (2011). *Korean EFL University Students' Willingness to Communicate in English*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, USA.

Kabakçı, Ö. F. (2013). *Karakter Güçleri Açısından Pozitif Gençlik Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi).

Kabakçı, Ö. F. (2016). Karakter güçleri ve erdemli oluş: Güçlü yanlara dayalı psikolojik danışma ve değerler eğitimine yeni bir yaklaşım. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6*(45), 25-40.

Kaplan, R. ve Stephen, K. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Science, 7*, 73-87.

Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 343-350.

Khazei, Z. M., Zadeh, A. M. ve Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching, 5*(11), 181-187.

Kıyım, Ç. T. (2021). Sosyal hizmetler alanındaki sosyal çalışma görevlilerinin sahip olduğu pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinin hizmet sunumuna katkılarının değerlendirilmesi. *Management and Political Sciences Review, 3*(2), 134-151.

Kim, D. H., Wang, C., Ahn, H. S. ve Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences, 38*, 136-142.

Kim, H. J. (2004). The relationship among perceived competence, actual competence and language anxiety: Biases in self-ratings of second language proficiency. *Modern English Education, 5*, 68-85.

Kitao, S. K. ve Kitao, K. (1999). *Fundamentals of English Language Teaching*. Tokyo: Eichosha Co., Ltd.

Kiye, S. (2016). *Ergenlerde Karakter Güçlerinin İçselleştirme ve Dışsallaştırma Belirtilerine İlişkin Koruyucu Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Klassen, R. M. ve Usher, E. L. (2010). Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement, 16*, 1-33.

Klienmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27*, 93-107.

Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. İçinde S. Ayhan (Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kuru, E. (2000). *Spor Psikolojisi*. Ankara: Gazi Basımevi.

Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28*, 470-474.

Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 4268-4272.

Lazar, J. (2001). *İletişim Bilimi*. İçinde C. Anık (Çev.). Ankara: Vadi.

Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2009). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. ve Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3-16.

Liu, M. (2017). Adult Chinese as a second language learners' willingness to communicate in Chinese: Effects of cultural, affective, and linguistic variables. *Psychological Reports, 120*(3), 423-442.

MacIntyre, P. D. ve Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology, 15*(1), 3-26.

MacIntyre, P. D., Babin, P. A. ve Clément, R. (1999). Willingness to communicate: Antecedents and consequences. *Communication Quarterly, 47*, 215-229.

MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R. ve Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review, 59*(4), 589-607.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545-562.

Maddux, J. E. (2002). The power of believing you can. İçinde *Handbook of Positive Psychology* (ss. 277-287).

Maddux, J. E. ve Kleiman, E. M. (2016). Self-efficacy: A foundational concept for positive clinical psychology. *The Wiley Handbook of Positive Clinical Psychology*, 89-101.

Martinet, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum.

McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*(2), 19-37.

McCroskey, J. C. ve Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the Annual Convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

McCroskey, J. C., Lawrence, B. R. ve Grant, C. H. (1985). Communication apprehension and self-perceived communication competence of academically gifted students. *Communication Education, 44*, 79-86.

McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. P. Emmert ve L. L. Barker (Ed.), *Measurement of Communication Behavior* içinde (ss. 154-167). White Plains, NY: Longman, Inc.

Molden, D. C. ve Dweck, C. S. (2006). Finding "meaning" in psychology: Lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist, 61*, 192–203.

Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş*. İçinde S. Karakaş (Yay. Sor.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Ankara.

Munro, N., Chilimanzi, Y. ve O'Neill, V. (2012). *Character Strengths and Psychological Type in University Peer Educators*. *South African Journal of Psychology, 42*, 15-24.

Nordstrom, N. M. ve Merz, J. F. (2006). *Learning Later, Living Greater: The Secret for Making the Most of Your After-50 Years*. Sentient Publications.

OECD (2007, Nisan). Qualifications and lifelong learning (p.1). *Organization for Economic Co-operation and Development, Policy Brief*.

Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi, 170*(1), 38-51.

Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. P. D. MacIntyre, T. Gregersen ve S. Mercer (Ed.), *Positive Psychology in SLA* içinde (ss. 10–87). Bristol: Multilingual Matters.

Öksüz Zerey, M. (2017). *The Relationship Between Willingness to Communicate and Classroom Environment in a Turkish EFL Setting*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, H., Demirezen, M. ve Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Language and Individual Differences, 37*, 269-275.

Özaslan, A. (2017). *Sosyal Zekâ, Kültürel Zekâ, Kaygı ve Tutum Seviyeleri ile İngilizce İletişim Kurma Gönüllülüğü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Park, N. ve Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth. *Journal of Adolescence, 29*(6), 891-909.

Park, N. ve Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College and Character, 10*(4).

Park, N., Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology, 1*(3), 118–129.

Park, N., Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619.

Park, N. ve Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling, 12*(2).

Peseschkian, N. (1980). *Positive Family Therapy*. New York: Springer.

Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (Cilt 1). Oxford: Oxford University Press.

Polatcan, F. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi (Examining the Willingness to Communicate for Those Who Learn Turkish as a Foreign Language)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Pourhasan, E. ve Zoghi, M. (2017). The role of willingness to communicate and motivation in language learning in Iran. *Journal of Language and Translation, 1*(13), 59-67.

Rubin, J. ve Thompson, I. (1982). *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers Inc.

Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081.

Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilke ve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği. *The Journal of Happiness and Well-Being, 3*(2), 182-203.

Saruhan, Y. (2019). *Lise Öğrencilerinin Problemli İnternet Kullanımı ile Karakter Güçleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*, 173-208.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H. ve DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. İçinde *Handbook of Motivation at School* (ss. 34-54). Routledge.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. İçinde *Development of Achievement Motivation* (ss. 15-31). Academic Press.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology, 2*, 3-12.

Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology, 15*(1), 1-23.

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Atria Books.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*(5), 410.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York, NY: Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.

Sheldon, K. M. ve King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist, 56*(3), 216.

Smith, E. E., Nolen Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. R., Bem, D. J. ve Maren, S. (2002). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye Giriş* (14. baskı). İçinde Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu (Çev.). Ankara: Arkadaş.

Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal, 75*, 3-16.

Steen, T. A., Kachorek, L. V. ve Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 5–16.

Sun, Y. F. (2008). *Motivation to Speak: Perception and Attitude of Non-English Major Students in Taiwan*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, USA.

Şar, N. Ş. (2016). *Spor Yapan ve Yapmayan Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık ve Kişilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Şener, S. (2014a). Turkish ELT students' willingness to communicate in English. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 3*(2), 91-109.

Şener, S. (2014b). *Willingness to Communicate in English as a Foreign Language Among ELT Students in Turkey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turkey.

Tan, S. M., Ong, C. S. B., Sim, C. P., Hoi, W. W. Y. ve Sia, P. C. (2016). Willingness to communicate in English and motivation level among Chinese secondary students in Northern Malaysia. *International Journal of Humanities and Management Sciences, 4*(3), 283-287.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). "Eğitim Nedir?". Erişim Tarihi: 27.01.2023.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

TDK. (2023). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. ve Diguiseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163-172.

Thompson, G. ve Woodman, K. (2019). Exploring Japanese high school English teachers' foreign language teacher efficacy beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(1), 48-65.

Tissot, P. (2004). *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*. Terminology of vocational training policy: A multilingual glossary for an enlarged Europe.

Tuna, Y. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde Ankara: Pegem Yayınları.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Smith, E. E., Nolen Hoeksema, S., Fredrickson, B., Loftus, G. R., Bem, D. J. ve Maren, S. (2002). *Atkinson ve Hilgard Psikolojiye Giriş* (14. baskı). İçinde Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu (Çev.). Ankara: Arkadaş.

Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Sparks, R. L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal, 75*, 3-16.

Steen, T. A., Kachorek, L. V. ve Peterson, C. (2003). Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(1), 5–16.

Sun, Y. F. (2008). *Motivation to Speak: Perception and Attitude of Non-English Major Students in Taiwan*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, USA.

Şar, N. Ş. (2016). *Spor Yapan ve Yapmayan Bireylerin Psikolojik Dayanıklılık ve Kişilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.

Şener, S. (2014a). Turkish ELT students' willingness to communicate in English. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 3*(2), 91-109.

Şener, S. (2014b). *Willingness to Communicate in English as a Foreign Language Among ELT Students in Turkey*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turkey.

Tan, S. M., Ong, C. S. B., Sim, C. P., Hoi, W. W. Y. ve Sia, P. C. (2016). Willingness to communicate in English and motivation level among Chinese secondary students in Northern Malaysia. *International Journal of Humanities and Management Sciences, 4*(3), 283-287.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). "Eğitim Nedir?". Erişim Tarihi: 27.01.2023.

TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

TDK. (2023). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. ve Diguiseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163-172.

Thompson, G. ve Woodman, K. (2019). Exploring Japanese high school English teachers' foreign language teacher efficacy beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(1), 48-65.

Tissot, P. (2004). *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*. Terminology of vocational training policy: A multilingual glossary for an enlarged Europe.

Tuna, Y. (2012). *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci*. İ. Vural (Ed.), *İletişim* içinde Ankara: Pegem Yayınları.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Türkmen, F. G. (2022). *Karakter Güçleri ve Ahlaki Muhakeme Becerisi: Olumlu Sosyal Davranışların Aracılık Rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınevi.

Üzüm, B. (2007). *Analysis of Turkish Learners' Attitudes Towards English Language and English Speaking Societies*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.

Vasseur, R. (2017). Utilizing willingness to communicate activities for the development of intercultural competence. *NECTFL Review, 79*, 179-196.

Waddington, J. (2019). Developing primary school students' foreign language learner self-concept. *System, 82*, 39-49.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal, 77*(2), 237-240.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75-90.

Watson, J. B. (1919). *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.

Webb, E. (1915). *Character and Intelligence*. *British Journal of Psychology*.

Wen, W. P. ve Clément, R. (2003). A Chinese conceptualisation of willingness to communicate in ESL. *Language Culture and Curriculum, 16*(1), 18-38.

Wikipedia. (2022). "Psikoloji". (Erişim tarihi: 12.01.2022).

Wittenbrink, B., Judd, C. M. ve Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(2), 262-274.

Wray, A. ve Bloomer, A. (2006). *Projects in Sociolinguistics*. London: Hodder Arnold.

Wright, J. ve Neuman, G. A. (1999). Team effectiveness: Beyond skills and cognitive ability. *Journal of Applied Psychology, 84*(3), 376.

Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System, 31*, 501-517.

Xie, Q. (2011). *Willingness to Communicate in English Among Secondary School Students in the Rural Chinese English as a Foreign Language (EFL) Classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Auckland University of Technology.

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

Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66.

Yashima, T., Zenuk Nishide, L. ve Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning, 54*(1), 119-152.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yu, M. (2009). *Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in a China Setting*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University, Florida, United States.

Yücel, H. A. (1937). *Pazar Konuşmaları*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Yüksel, A. H. (2014). İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* içinde (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Zakahi, W. ve McCroskey, J. C. (1989). Willingness to communicate: A potential confounding variable in communication research. *Communication Reports, 2*(2), 96-104.

Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?* (3. baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.

Zıllıoğlu, M. ve Yüksel, A. H. (2004). *İletişim Bilgisi* (9. baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. *Self-efficacy in Changing Societies, 1*(1), 202-231.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147.

EKLER

EK 1: Etik kurul onay raporu

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-23688910-050.01.04-2300014664 10.02.2023
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Onay Belgesi

Protokol No:	2023-SBB-0077
Araştırmanın Başlığı:	Pozitif Psikoloji Müdahalelerinin Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğrenimi Üzerindeki Etkisi
Proje Yürütücüsü:	Meral GÜNDÜZ DURSUN
Başvuru Formunun Geliş Tarih:	01.02.2023
Karar Tarihi:	09.02.2023
Toplantı No:	03

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 09.02.2023 tarihli ve 03 numaralı toplantıda 2023-SBB-0077 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN Kurul Başkanı	Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ Başkan yardımcısı	Doç. Dr. Melih BAŞKOL Üye
Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK Üye	Doç. Dr. Vahit CELAL Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri KANSIZOĞLU Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: AC7DTFA Belge Takip Adresi: http://ubys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: Ağdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın
Telefon No: (0 378) 2235500 Faks No: (0 378) 2235042
e-Posta:
Kep Adresi: bartinuniversitesi@hs01.kep.tr
İnternet Adresi: http://www.bartin.edu.tr/
Bilgi için : Elif Karahan, Kurul Başkanı
Telefon No: (0 378) 2235372 - 5372

1/1

EK 2: Gönüllü katılım onam formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, " Karakter Güçleri Müdahalelerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Öz-Yeterlilik Ve İletişim İstekliliklerine Etkileri" adıyla, Meral GÜNDÜZ DURSUN tarafından 30.09.2024-29.11.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmanın amacı, pozitif psikoloji müdahalelerinin yetişkinlerin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Ayrıca çalışmada, pozitif deneyimlerin, pozitif karakter güçlerinin ve pozitif davranış kalıplarının yetişkinlerin ikinci dil edinimini hangi boyutta ve ne derece etkilediği araştırılacaktır.

Araştırmanın Nedeni: ✓Bilimsel araştırma ✓Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Müdürlüğü

Araştırma Uygulaması: ✓Ölçek (Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği)

✓Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Meral GÜNDÜZ DURSUN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK 3: Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Karakter Güçleri Müdahalelerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Öz yeterlilik Ve İletişim İstekliliklerine Etkileri

Tarih ve Saat : ……. / …….

Cinsiyet : K ( ) E ( )

Görüşmeci İsim-Soyisim (İsteğe bağlıdır.) :

Merhaba, ben Meral GÜNDÜZ DURSUN, İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrenciyim. Bartın Halk Eğitim Merkezi ve A.S.O. Müdürlüğü'nde "Karakter Güçleri Müdahalelerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Öz-Yeterlilik Ve İletişim İstekliliklerine Etkileri" üzerine bir çalışma yapmaktayım. Bu görüşmede amacım pozitif psikoloji karakter güçleri (yaratıcılık, yargı, öğrenme aşkı, öz-düzenleme, merak, liderlik, perspektif) müdahalelerinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin öz-yeterlilik ve iletişim istekliliklerine etki edip etmediğine dair görüşlerinizi almaktır. Bu konudaki fikirleriniz araştırma için çok kıymetlidir.

- ✓ Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- ✓ Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır.
- ✓ Görüşmeyi izin verirseniz ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mıdır?
- ✓ Bu görüşmede 13 soru bulunmaktadır ve yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.
- ✓ Başlamadan önce söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mıdır?
- ✓ İzin verirseniz sorulara geçmek istiyorum.

A) Tutum ve Motivasyon

1. İngilizce öğrenme amacınız nedir?

2. Kendinizi ifade etmek için İngilizceyi ne kadar iyi kullandığınızı düşünüyorsunuz?
   Düşük ise açıklar mısınız?

Orta ise açıklar mısınız?
Yüksek ise açıklar mısınız?

3. İngilizce dilinde iletişim kurma tutumunuzu değerlendirir misiniz?
   İstekliyim. (Açıklar mısınız?)
   İstekli değilim. (Açıklar mısınız?)

4. İngilizcenizi geliştirmek için kurs dışında neler yaparsınız?

5. Boş zamanlarınızda İngilizce kullanır mısınız? (Film izlemek, kitap okumak, şarkı dinlemek, vb.) Kullanıyorsanız size katkısı hangi düzeydedir, açıklar mısınız?

6. İngilizce öğrenme istekliliğinize neler etki eder? Nasıl etkilediğini açıklar mısınız?
   Öğretmenin ders anlatma yöntemi
   Öğretmenin kendisi
   Kullanılan materyaller
   Öğretim yöntem ve teknikler
   Kursiyerler ile iletişim

7. İngilizce iletişim kurarken zorluklarla karşılaştığınızda kendinizi nasıl motive edersiniz?

B) Öz güven

1. İngilizce iletişim kurmada ne kadar isteklisiniz? Kendinizi değerlendirir misiniz?

2. İngilizce iletişim kurarken hangi durumlarda konuşmaktan kaçınırsınız?

3. İngilizce iletişim kurarken kendinizi cesaretlendirmek için neler yaparsınız?

C) Kaygı

1. İngilizce iletişim kurarken hangi durumlarda kaygılı hissedersiniz? Nedenini açıklar mısınız?
   Okuma
   Yazma
   Dinleme
   Konuşma

2. Geçmiş deneyimlerinizin İngilizce iletişim kurmanıza bir etkisi var mı? Var ise açıklar mısınız?

D) Kişilik

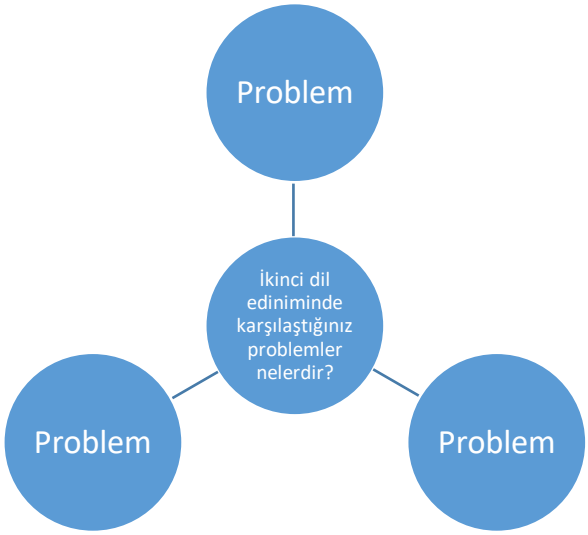
1. Kişiliğinizi nasıl tanımlarsınız? (İçe dünük-dışa dönük) Kişiliğinizin İngilizce iletişim kurmanıza nasıl bir etkisi bulunmaktadır?

EK 4: İngilizce öz yeterlilik inancı ölçeği (Yanar ve Bümen, 2012)

		Bana hiç uymu	Çok az	Biraz	Oldukça	Bana tamemen uyuyo
OKUMA		1	2	3	4	5
1	Ingilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Ingilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum Ingilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	Ingilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum Ingilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	Ingilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8	Ingilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
YAZMA						
1	Iyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	Ingilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	Ingilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ingilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi Ingilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6	Ingilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Ingilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi Ingilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	Ingilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	Ingilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
DINLEME						
1	Ingilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim Ingilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ingilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Ingilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarımla ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Ingilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5

7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Ingilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	Iki kişi arasında geçen kısa bir Ingilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	Ingilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı Ingilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi Ingilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde Ingilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığında düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili Ingilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde Ingilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

EK 5: Karakter güçleri uygulama planları.

<table>
<tr><td colspan="4">Yaratıcılık (Creativity)</td></tr>
<tr><td>Aşama</td><td>Prosedür</td><td>Materyaller</td><td>Zaman</td></tr>
<tr><td>Warm up</td><td>Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir.
Aktivite 1-Ice breaker: Beyin Fırtınası (Brainstorming)
Beyin fırtınası yaratıcı düşünme tekniği ile çalışma başlatılır. Tüm katılımcılar eşit söz hakkına sahiptir ve tüm cevaplar kıymetlidir. “İkinci dil ediniminde karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusu tahtaya yazılır ve karşılaşılan problemler not edilir. Sonrasında herkesin katılımıyla problemler oylanır ve en çok oyu alan bir tane problem seçilir.
 
</td><td>Tahta kalemi</td><td>10 dakika</td></tr>
</table>

Uygulama	**Aktivite 2: Güzin Abla (Agony Aunt)** Katılımcılara internet ve sosyal medyanın olmadığı günler hatırlatılır. O dönemde nasıl iletişim kurulduğu sorulur. *"Bu dönemde iletişim nasıl gerçekleşirdi? İnsanlar birbirleriyle nasıl haberleşirdi?"* Bu soruları düşünerek katılımcılar etkinliğe hazırlanır. Katılımcılar, renklendirme yöntemi ile gruplara ayrılır. Her bir grupta en az dört kişi bulunacaktır. Gruplara ikinci dil edinimi ile ilgili problemlerin yer aldığı mektuplar dağıtılır. Katılımcılardan bu problemlere "Güzin Abla" gibi kaba ve saçma bir tavırla çözümler yazmaları ve daha sonra duvara yapıştırmaları istenir. Tüm gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra katılımcılardan ayağa kalkmaları ve kendi çalışmaları dışındaki grupların çözümlerini okuyup kendi yorumlarını eklemeleri istenir.	Kağıt, yapıştırıcı, kalem	15 dakika

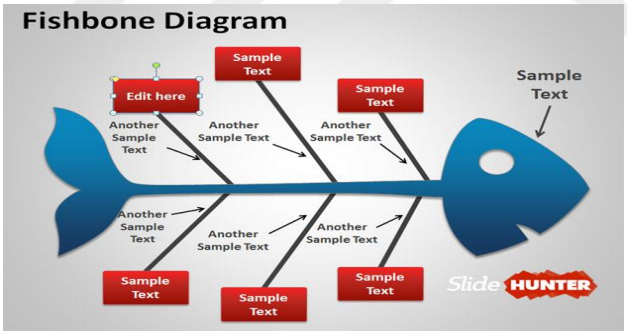
Sevgili Güzin Abla,
Yabancı bir dilde yazmanın amacı konusunda yardımcı olabilir misiniz? Yazmayı sadece dilbilgisi ve kelime bilgisi pratiği yapmak ve doğruluğu artırmak için kullanıyorum ama eksik bir şeyler mi var?
Saygılarımla, Kayıp, İzmir

Sevgili Güzin Abla,
Ne zaman çalışacağıma karar versem kendime olan güvenimi kaybediyorum. Sürekli yardıma ihtiyaç duyuyorum. Kendimi motive etmek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için ne yapabilirim?
Saygılarımla, Bıkkın, Antalya

Sevgili Güzin Abla,
İngilizce konuşabilmek için her akşam saatler harcıyorum, çünkü çok fazla hata yapıyorum. Nasıl çalışmam gerekiyor? Fikriniz var mı?
Saygılarımla, Yorgun, İstanbul

Sevgili Güzin Abla,
Dil öğrenirken kendi kendime öğrenmeye çalışıyorum, Ancak kurstaki diğer arkadaşlarımdan bazıları bunun birlikte gerçekleştirilen bir görev olması gerektiğini söylüyor. Siz ne düşünüyorsunuz?
Saygılarımla, Şaşkın, Konya

Sevgili Güzin Abla,
Yeni bir dil öğrenmenin zaman kaybı olduğunu ve bunun yerine zamanımı gezmeye ve eğlenmeye ayırmanın beni daha mutlu edeceğini düşünüyorum. Ancak arkadaşlarım benimle aynı fikirde değil. Siz ne düşünüyorsunuz?
Saygılarımla, Yalnız ses, Ankara

Değerlendirme	**Aktivite 3: Balık Kılçığı (Fishbone)** 1. Başlık ve Ok: Bir büyük kağıt üzerine kağıdı ikiye bölecek şekilde yatay bir ok çizilir. Ok, açıklanması istenen problemin çözüm başlığıyla etiketlenir. Bu, "balığın omurgası" olarak adlandırılır. 2. Kollara Ayrılma: Omurgadan yaklaşık 45 derecelik açıyla "dikenler" çizilir. Her bir diken, grup üyelerinin düşünebileceği olası problemin nedenlerinden birini temsil eder ve her biri etiketlenir. Alt dikenler, yan nedenleri temsil edebilir. 3. Nedenleri Değerlendirme: Grup, her bir dikenin alt nedenlerini veya yan nedenlerini değerlendirir. 4. Önem Sırasına Göre Yeniden Çizme: İdeal olarak, balık kılçığı omurgası boyunca farklı bölümlerin göreceli önemini yansıtacak şekilde yeniden çizilir ve en önemli nedenler başta yer alır.  https://www.celt.iastate.edu/instructional-strategies/teaching-format/14-creative-ways-to-engage-students/ **Aktivite 4- Altı Şapkalı Yaratıcı Düşünme Tekniği** Seçilen probleme çözüm getirilmesi için Altı Şapkalı Yaratıcı Düşünme Tekniği kullanılır. **1.** Beyaz şapka: Problem çözümünde tarafsız ve objektif fikirler ortaya koyan şapkadır. **2.** Kırmızı şapka: Problem çözümünde subjektif fikirler ortaya koyan duygusal bir şapkadır.	Fon kartonu, renkli keçeli kalemler	15 dakika

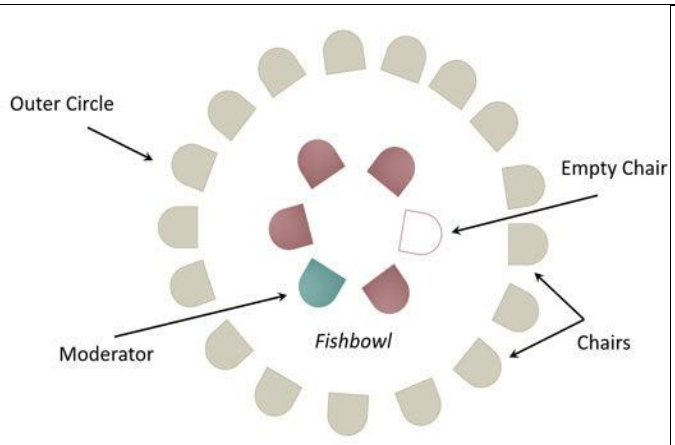
	Kişilere sezgi, fikir ve duygularını söyleme fırsatı verir. **3.** Sarı şapka: Bir probleme iyimser bakmayı amaçlar. Problemin avantajlarını ortaya koyan şapkadır. **4.** Siyah şapka: Bir probleme çözüm üretirken eleştiri yapar, olumsuz görüşler bildirir. Görüşülen problemin riskleri, gelecekte karşılaşılacak problemleri ortaya çıkarır. **5.** Yeşil şapka: Problem ile ilgili alternatif fikirler ve yeni yaklaşımlar sunar. **6.** Mavi şapka: Sürecin kontrolünü sağlamayı amaçlar. Serinkanlıdır ve düşüncelerin sistematize edilmesini sağlar.		

Merak (Curiosity)			
Aşama	**Prosedür**	**Materyaller**	**Zaman**
Warm up	Katılımcılar geldikleri için selamlanır, teşekkür edilir. **Aktivite 1: Beş Parmak Beş Değerlendirme (Five Fingers Five Reflections)** Katılımcılardan boş bir kağıda elerini çizmeleri ve aşağıdaki soruları birer cümle ile cevaplandırmaları istenir. Baş Parmak (Thumb): Merak ve öğrenme arasında nasıl bir bağlantı vardır?? İşaret Parmağı (Index Finger): Yeni bir dil öğrenirken ilginizi çeken ve merak ettiğiniz şeyler nelerdir? Orta Parmak (Third finger): Merak, kendiliğinden öğrenmeyi nasıl kolaylaştırır? Yüzük Parmağı (Ring Finger): Merak ve öz yeterlilik arasında nasıl bir bağlantı vardır? Serçe Parmak (Pinkie finger): Dil öğrenme sürecinizde karşılaştığınız ve en çok merak ettiğiniz durum nedir?	Boş kağıt, kalem	10 dakika

Uygulama	**Aktivite 2:** Katılımcılara "Meraklı George (Curious George)" hikayelerinden bir tanesinin fotografları gösterilir ve bu fotoğraflardan yola çıkarak hikaye oluşturmaları istenir. Tüm katılımcılar çalışmalarını tamamladıktan sonra sınıf içerisinde paylaşmaları beklenir. Son olarak orjinal hikaye paylaşılır. https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/curiousgeorge.pdf **Aktivite3:** Video izlenir. **https://www.youtube.com/watch?v=M3H5jtc5CWM**	Kağıt, kalem, fotoğraf	15 dakika 12 dakika
Değerlendirme	**Aktivite 3:** Katılımcılardan sınıftaki arkadaşlarından birini "gizli partner (secret partner)" olarak belirlemeleri ve onu bir hafta boyunca gözlemlemeleri istenir. Gizli partnerin dil öğrenirken ne tür yöntemler kullandığı ve bu yöntemlerin olumlu sonuçlarının kayıt altına alınması söylenir. Bir hafta sonunda her bir katılımcı gözlemlediği gizli partneri hakkında bulduklarını paylaşacaktır.		3 dakika

Karar/Yargı (Judgment)			
Aşama	**Prosedür**	**Materyaller**	**Zaman**
Warm up	Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir. **Aktivite 1- Akvaryum (Fishbowl) Hazırlık** Öncelikle uygulanacak aktivite hakkında bilgi verilir. Katılımcıların uygulanacak konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları ve görüşlerini iyi ifade edebilmeleri önemlidir. Bu, tartışmaya sağlam bir başlangıç yapmak ve yüksek bir standart belirlemek için önemlidir. Bu sebeple sorular önceden verilir ve sorular üzerinde 10 dakika düşünmeleri sağlanır. 1. Dil öğrenme sürecinde kendinizi güçlü hissettiğiniz yönleriniz nelerdir? Nedenlerini açıklayınız. 2. Sizce yabancı bir dil nasıl öğretilmelidir? Öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı açısından değerlendiriniz. 3. Dil öğrenme sürecinizde kendinizi yeterli hissetmenizi sağlayacak etkenler nelerdir? Açıklayınız	Tahta kalemi	10 dakika

Uygulama	**Aktivite 2: Akvaryum (Fishbowl)** Öncelikle içte, bir moderatör ve dört aktif konuşmacının yer alacağı bir çember, dışta ise dinleyicilerin yer alacağı başka bir çember oluşturulur. Moderatör ve dört konuşmacı gönüllülük gözetilerek merkeze oturtulur. Bu kişiler akvaryumu (fishbowl) oluşturacak ve sorulan soruyu tartışacaklardır. Dış çemberdeki katılımcılar tartışmalara katılamazlar. Ancak ortaya çıkan argümanları değerlendirecektir ve özellikle karşıt görüşlerden gelen yeni bilgileri yansıtacaklardır. Tartışılan konuları not alabilir ve tartışmaların eleştirisini veya özetini yapabilirlerler. Her bir soru için 5 dakika tartışma süresi verilir. Süre tamamlandıktan sonra aktif konuşmacılar dıştaki gözlemciler ile yer değiştirir ve diğer soru sorulur. Böylece tüm katılımcılar konuşma ve fikrini sunma fırsatı elde edecektir. Bazı katılımcılar gözlem yaparak daha iyi öğrenirken, diğerleri tartışmalara katılmayı tercih edebilir. Bu sebeple gönüllülük gözetilecektir.	Sandalye	20 dakika

Uygulama	 https://www.skillsconverged.com/blogs/free-training-materials/fishbowl-conversation-technique		
Değerlendirme	**Aktivite 3: Tartışma (Discussion)** Aktivite tüm katılımcıların yer alacağı bir tartışma ile özetlenir. Neyin kapsandığının izini kaybetmek kolaydır. Pek çok ilginç ve önemli nokta gündeme gelebilir ve yakalanmazsa kolayca kaybolabilir. Bir özet herkesin oturumdan faydalanmasına yardımcı olacak ve ileride referans olarak kullanılacaktır.		10 dakika

Liderlik (Leadership)			
Aşama	**Prosedür**	**Materyaller**	**Zaman**
Warm up	Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir. **Aktivite 1- Mentimeter** "Sizce liderlik nedir?" sorusu sorulur ve cevaplar Menti üzerinden alınır.	Cep telefonu	5 dakika
Uygulama	**Aktivite 2: Mayın Tarlası (Minefield - Stepshift, 2016)** Bu aktivite, katılımcıların çiftler halinde çalışmasını ve bir ekip üyesinin gözlerinin bağlanmasını içermektedir. Daha sonra, yalnızca belirtilen iletişim tekniklerini kullanarak, çiftin engellerden oluşan bir 'mayın tarlasının' etrafından veya üzerinden geçerek yollarını bulmaya çalışmalrı istenir. Örneğin, katılımcılara yalnızca 'sol' veya 'sağ', 'ileri' veya 'geri' gibi komutları kullanabildikleri söylenebilir. Amaç, gözleri bağlı takım üyesinin 'mayın tarlasında' yolunu bulmasına yardımcı olmaktır. https://positivepsychology.com/leadership-activities/#examples	Göz bağı, yerde yürümeyi engelleyecek küçük malzemeler	15 dakika

Değerlendirme

Aktivite 3: Liderler, Yapabildikleri, & Düşündükleri

Liderler (Ana Özellikleri)	**Yapabildikleri (Ana Becerileri)**	**Düşündükleri (Ana İnaçları)**
1.	**1.**	**1.**
2.	**2.**	**2.**
3.	**3.**	**3.**
4.	**4.**	**4.**
5.	**5.**	**5.**

Bir liderin yukarıda belirttiğiniz ana karakter özelliklerine dayanarak aşağıdaki soruları yanıtlayın:

1. Listelediğiniz özelliklerin her biri sizi bir lider olarak tanımlıyor mu? Neden doğru ya da neden doğru değil?
2. Listelediğiniz ana liderlik özelliklerine göre kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
3. Hangi özelliğiniz sizi en iyi, hangisi en az tanımlıyor?
4. Bu alanda gelişmek için yapmanız gereken şey nedir?

Bir liderin yukarıda belirttiğiniz ana becerilerine dayanarak aşağıdaki soruları yanıtlayın:

5. Listelediğiniz becerilerin her biri sizi bir lider olarak tanımlıyor mu? Neden doğru ya da neden doğru değil?
6. Listelediğiniz en önemli liderlik becerinize göre kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
7. Hangi yetenek sizi en iyi, hangisi en az tanımlıyor?
8. Bu alanda gelişmek için yapmanız gereken şey nedir?

Bir liderin yukarıda belirttiğiniz ana becerilerine dayanarak aşağıdaki soruları yanıtlayın:

20 dakika

	9. Listelediğiniz inançların her biri sizi bir lider olarak tanımlıyor mu? Neden doğru ya da neden doğru değil? 10. Listelediğiniz en önemli liderlik inançlarınıza göre kendinizi nasıl değerlendirirsiniz? 11. Hangi inanç sizi en iyi, hangisi en az tanımlıyor? 12. Bu alanda gelişmek için yapmanız gereken şeylerden biri nedir? https://positivepsychology.com/leadership-activities/#examples		

Öğrenme Aşkı (Love of Learning)			
Aşama	**Prosedür**	**Materyaller**	**Zaman**
	Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir. **Aktivite 1-Ice breaker: Büyük Patates (Big Potato)** Öğrenme aşkı (Love of Learning) ile ilgili soruların olduğu çark Wordwall inernet sitesi üzerinde açılır. Katılımcılara bir patates verilir ve müzik başlatılır (Don't Stop the Music-Rihanna) Katılımcılar, patatesi elden ele dolaştırır. Müzik aniden durdurulur ve çark çevrilir. Bu esnada patatesi elinde tutan katılımcı çarkta gösterilen soruya cevap verir. https://www.youtube.com/watch?v=C75J03JXz24&list=RDGMEM6CZm14o9sc-Q22TIneLI8g&start_radio=1&rv=yd8jh9QYfEs **Sorular:** 1. Yeni bir dil öğrenmeyi sever misiniz? 2. Yeni bir dili etkili öğrenme yöntem ve teknikleri nelerdir? Açıklayınız. 3. Dil öğrenme sürecinizi değerlendiriniz. (Öğrenme süreciniz keyifli mi? – Dil öğrenmek sizi mutlu ediyor mu?) 4. Dil öğrenme aşkını harekete geçiren durumlar nelerdir? Açıklayınız. 5. Öz-yeterlilik sizin için ne ifade etmektedir? 6. Öğrenme aşkının öz-yeterliliği etkilediğini düşünüyor musunuz?	Patates, tahta, yapışkanlı not kağıdı (Post-ıt) (Alternatif materyaller: Boş kağıt, kalem, paket)	15 dakika

Warm up	**Aktivite 2-Giriş Bileti/Notu (Entrance Ticket)** Tahtaya "Öğrenme aşkı (Love of Learning) …." yazılır. Katılımcıların cümleyi dağıtılan yapışkanlı not kağıdına yazmaları, tamamlamaları ve kapıya yapıştırmaları istenir.		
Uygulama	**Aktivite 3- Video İzleme** Katılımcılara öğrenme aşkı ile ilgili bir video izletilir. The secrets of learning a new language | Lýdia Machová | TED (youtube.com) **Aktivite 4- Sıralı Münazara (Line Up Discussion)** Katılımcılardan, yüz yüze bakacak şekilde iki grup oluşturulur. Öğrenme aşkı ile ilgili izlenen videodan sorular hazırlanır. Bu sorulardan bir tanesi sorulur ve katılımcıların karşılarındaki kişiler ile 1 dakika boyunca konuşması beklenir. Daha sonra B sırası 1 kişi yana kayar ve başka bir soru sorulur. Tüm sorular sorulduktan sonra aktivite sonlandırılır. **Sorular:** 1. Öğrenmeyi sever misiniz? Cevabınız evet ise öğrenmeyi nasıl seversiniz? Açıklayınız. 2. Dil öğrenebilir misiniz? Cevabınız evet ise nasıl öğrenebilirsiniz? Açıklayınız. 3. Dil öğrenmeyi nasıl seversiniz? Dil öğrendiğinizi hissettiğinizde nasıl hissedersiniz? Açıklayınız.	Akıllı tahta	20 dakika

Değerlendirme	**Activity 5- Çıkış Bileti (Exit Ticket)** Giriş biletleri hatırlatılır ve katılımcılardan bu kartlar üzerine öğrenme aşkı ile ilgili başka bir cümle daha yazmaları istenir. Rastgele seçilen biletler sınıf içerisinde okunur ve çalışma sonlandırılır.		5 dakika

<table>
<tr><td colspan="4">Bakış Açısı (Perspective)</td></tr>
<tr><td>Aşama</td><td>Prosedür</td><td>Materyaller</td><td>Zaman</td></tr>
<tr><td>Warm up</td><td>Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir.
Aktivite 1-Name and Same
Tahtaya ikiye bölünmüş bir tablo çizilir ve katılımcılardan aynısını boş bir kağıda çizmeleri istenir. Daha sonra sınıfta dolaşarak aynı özelliklere sahip oldukları beş farklı kişiyi bulmaları istenir. Kişilerin isimleri ve ortak özellikleri not edilir. Hızlı hareket etmek önemlidir.
<table>
<tr><td>Name</td><td>Same</td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td></tr>
</table></td><td>Kağıt, kalem</td><td>5 dakika</td></tr>
</table>

Uygulama	**Aktivite 2: Vagon Tekerleği (Wagon Wheel)** **1. Katılımcıları Hazırlama:** Öncelikle dörder kişiden oluşan içiçe geçmiş daireler oluşturulur. Katılımcılardan bu iç içe geçmiş dairelerden herhangi birinde bir sandalye almaları istenir. Herkes oturduğunda, her çiftin birbirine baktığından emin olunmalıdır. Katılımcılara, "Kendi dil öğrenme sonuçlarımı etkileyebilir miyim? Bu nasıl görünür?" sorulur ve beş dakika boyunca bu konuyu tartışmaları söylenir. Birbirlerini ikna etmeleri önemlidir. **2. Döngüyü Başlatma:** Belirlenen sürenin sonunda, dış çemberdeki katılımcılar bir sandalye sağa doğru döner. Yeni oluşan çift için bir sonraki soru sorulur: "Daha önceki başarılı ve başarısız deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak, dil öğrenmenizi değerlendirin ve hangi yöntemleri kullandığınızı beyin fırtınası yapın." Yine 5 dakika boyunca bu konu üzerinde tartışmaları istenir. **3. Döngüyü İki Kez Daha Tekrarlama:** İç çemberdeki her dört kişinin, dış çemberin her üyesiyle etkileşimde bulunma fırsatı olması için bu işlem iki kez daha tekrarlanır ve aşağıdaki sorular sorulur: i. "Öğrendiğiniz dilde başarılı olduğunuz bir anıyı paylaşın ve bu sizi nasıl hissettirdi?" "Dil öğrenirken belirlediğiniz bir hedef, bunu karşılamak için attığınız adımlar ve sonucunu gördüğünüz bir örnek paylaşın." . (Gregersen, T. & MacIntyre, P. D.,2014, s.62).	Sandalye,saat	20 dakika

Değerlendirme	**Aktivite 3: Etkinliği Değerlendirme** Etkinlik katılımcılara özetlenir, insanların kendi öz-yeterlilik ve başkalarının davranışlarının nedenleri hakkında yargıda bulunma süreçleri konusundaki olumlu inançlarının önemini vurgulanır. Aktivite 4: Video İzleme "Bakış açısı her şeydir (Perspective is Everything)." videosu izletilir. https://www.youtube.com/watch?v=iueVZJVEmEs&t=379s		5 dakika

Öz-Düzenleme (Self-Regulation)			
Aşama	**Prosedür**	**Materyaller**	**Zaman**
Warm up	Katılımcılar geldikleri için selamlanır ve teşekkür edilir. **Aktivite 1- Düşün-Eşleş-Paylaş (Think-Pair_Share)** Katılımcılara "Öz düzenleme ne demektir? Yabancı dil öğrenirken öz düzenlemeden nasıl faydalanıyorsunuz?" soruları sorulur ve katılımcıların düşünmeleri için üç dakika verilir. Daha sonra katılımcıların ikişerli eşleşmeleri sağlanır. Aynı sorular üzerinde 5 dakika konuşmaları ve fikirlerini paylaşmaları istenir. Son olarak tüm katılımcılar fikirlerini tüm grup ile paylaşabilir. **Aktivite 2: Video İzleme** https://www.youtube.com/watch?v=INGgzIO7vOY Video izletilir.	Tahta kalemi	10 dakika

Uygulama	**Aktivite 2: Öz-Düzenleme Aktivitesi (Self-Regulation Activity) (Güler,2018)** 1. Hedefinizi Belirleyin! Hayatınızdaki en büyük hedefiniz nedir? Bu konuda ayrıntılı olarak yazın. …… 2. Bir Plan Yapın! Hedefinize nasıl ulaşabilirsiniz? Adımlarla yazın. Aşama 1: Aşama 2: Aşama 3: 3. Kendinizi Motive Edin! Kendiniz için bazı motivasyon cümleleri yazın. 1. 2. 3. 4. Odaklanın! En çok nelere dikkat etmeniz gerektiğini yazın. 1. 2. 3. 5. Alternatif Stratejiler Yaratın! Hedefinize ulaşmanın farklı yollarını yazın. ✓ …….. ✓ …….. ✓ …….. 6. Her An Küçük Planlar Yapın!	Çalışma kağıdı	25 dakika

	Bir gününüz için küçük planlarınızdan bazı örnekleri yazın. 1. 2. 3. 7. Yardım İsteyin! İhtiyacınız olduğunda size yardımcı olabilecek kişilerin isimlerini yazın: 8. Daima Kendinize Geri Bildirim Verin! Geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki performansınız hakkında yazın. Geçmiş: Şimdi: Gelecek:		

	Şimdi yabancı dil öğrenme deneyiminizi düşünün ve aşağıdaki adımları bu deneyiminize göre tamamlayın. 1. Hedefinizi Belirleyin! Yabancı dil (İngilizce) öğrenmekteki en büyük amacınız nedir? Bu konuda ayrıntılı olarak yazın. …… 2. Bir Plan Yapın! Hedefinize nasıl ulaşabilirsiniz? Adımlarla yazın. Aşama 1: Aşama 2: Aşama 3: 3. Kendinizi Motive Edin! Kendiniz için bazı motivasyon cümleleri yazın. 1. 2. 3. 4. Odaklanın! En çok nelere dikkat etmeniz gerektiğini yazın. 1. 2. 3. 5. Alternatif Stratejiler Yaratın! Hedefinize ulaşmanın farklı yollarını yazın. ✓ …….. ✓ …….. ✓ …….. 6. Her An Küçük Planlar Yapın!		

	Bir gününüz için küçük planlarınızdan bazı örnekleri yazın. 7. Yardım İsteyin! İhtiyacınız olduğunda size yardımcı olabilecek kişilerin isimlerini yazın: 8. Daima Kendinize Geri Bildirim Verin! Geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki performansınız hakkında yazın. Geçmiş: Şimdi: Gelecek:		
Değerlendirme	**Aktivite 3: Discussion** Tüm katılımcıların fikirlerini beyan etmeleri istenir ve çalışma sonlandırırlır.		5 dakika

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel :

Faaliyet/Yayınlar

İş Deneyimi

Projeler ve Kurs :

Belgeleri

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :