



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Ümit KOÇAK

TURİZM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI İLE
SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGI DÜZEYLERİNİN MESLEĞE DEVAM ETME
KARARLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Turizm Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2025



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Ümit KOÇAK

TURİZM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI İLE
SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGI DÜZEYLERİNİN MESLEĞE DEVAM ETME
KARARLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Danışman

Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN

Turizm Yönetimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2025

T.C.
Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ümit KOÇAK'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Turizm Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Volkan ALTINTAŞ (İmza)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN (İmza)

Üye : Doç. Dr. Hülya KÖKMEN SEYİRCİ (İmza)

Tez Başlığı: Turizm Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnançları İle Sosyal Etkileşim Kaygı Düzeylerinin Mesleğe Devam Etme Kararlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 03/06/2025

Mezuniyet Tarihi :/....../202...

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Turizm Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnançları İle Sosyal Etkileşim Kaygı Düzeylerinin Mesleğe Devam Etme Kararlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

(İmza)

Ümit KOÇAK





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



12/05 / 2025

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Ümit KOÇAK
Öğrenci Numarası	202252078017
Anabilim Dalı	Turizm Yönetimi Ana Bilim Dalı
Programı	Turizm Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN
Doktora Tez/Yüksek Lisans Tez/Dönem Projesi Başlığı	Turizm Öğrencilerinin Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnançları İle Sosyal Etkileşim Kaygı Düzeylerinin Mesleğe Devam Etme Kararlarına Etkisi Üzerine Bir Araştırma
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2670081565
Rapor Tarihi	12/05/2025
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %10 Alıntılar dahil: %23
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 83 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (x) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim. Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN İmza	

İÇİNDEKİLER

ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
ÖZET	xi
SUMMARY	xii
TEŞEKKÜR	xiii
ÖNSÖZ	xiv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANCI

1.1.Öz Yeterlilik Kavramının Teorik Çerçevesi	3
1.2.Öz Yeterlilik Kaynakları	6
1.3.Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterlilik Kavramı	12
1.3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterlilik İnanç ve Önemi	13
1.3.2. Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterliliği Geliştirme Süreçleri	16
1.4. Kavramsal Çerçeveye İlişkin Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	18
1.4.1. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnanç ile İlgili Ulusal Araştırmalar	18
1.4.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnanç ile İlgili Uluslararası Araştırmalar	22

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGISI

2.1. Sosyal Kaygı ve Sosyal Etkileşim Kaygısının Tanımı	24
2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı Kavramının Gelişimi ve Bileşenleri	25
2.3. Sosyal Etkileşim Kaygısı Kuramları	26
2.3.1. Bilişsel-Davranışçı Kuramlar	27
2.3.1.1. Clark ve Wells'in Bilişsel Kuramı	27
2.3.1.2. Rapee ve Heimberg'in Bilişsel Modeli	27
2.3.1.3. Hoffmann'ın Bilişsel Modeli	28
2.3.2. Kendilik Sunumu Kuramı	28
2.3.3. Bağlanma Kuramı	30
2.3.4. Sosyo-Kültürel Kuramlar	31
2.4. Sosyal Etkileşim Kaygısının Etkileri	35
2.5. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile İlgili Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar	35
2.5.1. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile İlgili Ulusal Araştırmalar	35
2.5.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TURİZM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI İLE SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGI DÜZEYLERİNİN MESLEĞE DEVAM ETME KARARLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	40
3.2. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri	40
3.3. Araştırma Evreni ve Örneklem	42
3.4. Veri Toplama Araçları	43
3.5. Verilerin Toplanması	45
3.6. Verilerin Analizi	45
3.7. Bulgular	46
3.7.1. Demografik Bulgular.....	46
3.7.2. Ölçeklerin Geçerlilik, Güvenilirlik Analizine ve Hipotez Testlerine İlişkin Bulgular	50
SONUÇ	79
KAYNAKÇA	83
EK 1- ANKET FORMU	99
ÖZGEÇMİŞ	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Öz Yeterlilik Kaynakları	12
Şekil 1.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancını Etkileyen Faktörler.....	18
Şekil 2.1. Sosyal Etkileşim Kaygısının Bileşenleri.....	26
Şekil 2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısının Etkileri.....	35
Şekil 3.1. Araştırma Modeli.....	41



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Ulusal Araştırmalar	19
Tablo 1.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar	22
Tablo 2.1. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile ilgili Ulusal Araştırmalar	36
Tablo 2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile ilgili Uluslararası Araştırmalar	37
Tablo 3.1. Araştırma Katılımcılarıyla İlgili Genel Bilgiler	47
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 3.3. SEKÖ AFA Sonuçları	52
Tablo 3.4. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonucu.....	54
Tablo 3.5. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı	56
Tablo 3.6. Yabancı Dile Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı.....	58
Tablo 3.7. Ailede Üniversite Mezunu Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı	59
Tablo 3.8. Çalışma Tecrübesine Göre Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı	60
Tablo 3.9. Turizm Mesleğini Yapma Bakımından Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı	61
Tablo 3.10. Sınıflara Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları	62
Tablo 3.11. Programlara Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları	64
Tablo 3.12. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları	66
Tablo 3.13. Korelasyon Analizi Sonuçları	68
Tablo 3.14. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 3.15. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 3.16. Lojistik Regresyon Modeli Uyum İstatistikleri.....	73
Tablo 3.17. Lojistik Regresyon Modelinin Anlamlılık Testleri	74
Tablo 3.18. Lojistik Regresyon Sınıflandırma Tablosu	74
Tablo 3.19. İkili Lojistik Regresyon Analizi Sonucu	75
Tablo 3.20. Hipotez Sonuçlarını Destekleyen Çalışmalara İlişkin Özet	75

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açıklayıcı Faktör Analizi
AGFI	Düzeltilmiş Uyum İyiği İndeksi
APA	Amerikan Psikoloji Derneği
AR-GE	Araştırma Geliştirme
AVE	Açıklanan Ortalama Varyans
BDT	Bilişsel-Davranışçı Terapi
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
COVID-19	Koronavirüs Hastalığı 2019
DSM	Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
GFI	Uyum İyiği İndeksi
GAN0	Genel Ağırlıklı Not Ortalaması
IGD	İnternet Oyun Bağımlılığı
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
MB	Mesleki Bağlılık
NFI	Normlaştırılmış Uyum İndeksi
POSI	Problemli Çevrimiçi Sosyal Etkileşim
RMSI	Gerçeklik-Aracılı Sosyal Etkileşim
SAD	Sosyal Kaygı Bozukluğu
S-EB	Öz Yeterlilik İnancı
SEK	Sosyal Etkileşim Kaygısı
SEKÖ	Sosyal Etkileşim Kaygı Ölçeği
SIAS	Sosyal Etkileşim Kaygı Ölçeği
SIAS-10	SIAS Kısa Form (10 madde)
SKN	Sektörde Kalma Niyeti
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
TYÖ	Ters Yüz Öğrenme Modeli

ÖZET

Turizm sektörü, doğası gereği emek yoğun bir sektördür. Bu sektör, başta konaklama, yeme-içme, ulaşım, rehberlik ve eğlence gibi çeşitli hizmetleri içerir ve her bir hizmetin yerine getirilmesinde insan gücüne büyük ölçüde ihtiyaç duyulur. Özellikle misafirle doğrudan iletişimde bulunulması gereken hizmetlerde, çalışanların kalitesi, hizmet sürecinde belirleyici bir rol oynar. Ayrıca turizmde insan ilişkileri ve etkileşim kritik öneme sahiptir, bu nedenle sektörde çalışanların bilgi, beceri ve deneyimleri hizmet kalitesini doğrudan etkiler. Küreselleşmenin etkisiyle turist profillerinin çeşitlenmesi, farklı kültürlerden gelen bireylerle başarılı bir etkileşim kurma yetisini daha da önemli hale getirmiştir. Bu bağlamda, turizm alanında yetkin insan kaynağının yetiştirilmesi ve eğitilmesi, hem sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması hem de sektörün küresel ölçekte rekabet gücünün artırılması açısından hayati bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı, turizm öğrenimi görmekte olan öğrencilerin sektörün ihtiyaç duyduğu yabancı dil öz yeterlilikleri ve sosyal etkileşim becerileri düzeylerini ortaya çıkararak eğitim süreçlerine katkı sağlayacak stratejilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Aynı zamanda yabancı dil öz yeterlilik ve sosyal etkileşim öğrencilerin sektörde kalma niyetlerini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma verileri Mayıs ile Haziran 2024 tarihlerinde yüz yüze uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak, turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançları ile sosyal etkileşim kaygılarının, eğitim aldıkları programın doğasına bağlı olarak belirgin bir şekilde farklılaştığı ortaya konmuştur. Bu çalışmanın bulgularına göre, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, iş tecrübesi olan bireylerin öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun kariyer niyetlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, kaygı düzeyinin artmasının kariyer niyetleri üzerinde negatif bir etki yarattığı ortaya konmuştur. Ayrıca, öz yeterlilik ile kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öz yeterliliğin hem kaygıyı azaltmada hem de kariyer niyetlerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında, benzer konularda çalışma yürütecek araştırmacılar için yeni çalışma modelleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı; Sosyal Etkileşim Kaygısı; Turizm Öğrencileri.

SUMMARY

**A STUDY ON THE IMPACT OF TOURISM STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE
SELF-EFFICACY BELIEFS AND SOCIAL INTERACTION ANXIETY LEVELS ON
THEIR CAREER RETENTION DECISIONS**

Tourism sector is inherently labor-intensive, encompassing various services such as accommodation, food and beverage, transportation, guiding, and entertainment, all of which require significant human input. In particular, the quality of personnel is a key determinant in service delivery, especially in roles that necessitate direct interaction with guests. Human relations and interpersonal communication are critically important in tourism, making employees' knowledge, skills, and experience directly influential on service quality. The increasing diversity of tourist profiles due to globalization has further emphasized the importance of successful interactions with individuals from different cultural backgrounds. In this context, the development and training of a competent human resource in tourism is crucial for achieving sustainable development and enhancing the sector's global competitiveness. The aim of this study is to determine the levels of foreign language self-efficacy and social interaction skills among tourism students skills that are in high demand in the sector and to contribute to the development of educational strategies that address these needs. Additionally, the study investigates how students' foreign language self-efficacy and social interaction anxiety influence their intentions to remain in the sector. Data were collected through face-to-face surveys conducted between May and June 2024. The findings indicate that tourism students' beliefs about their foreign language self-efficacy and their levels of social interaction anxiety significantly differ depending on the nature of their academic programs. The results also revealed that gender and academic department have significant effects on self-efficacy. Furthermore, individuals with prior work experience exhibited higher levels of self-efficacy, which positively influenced their career intentions. Increased anxiety levels were found to negatively impact students' career intentions. Moreover, a negative correlation was identified between self-efficacy and anxiety. These findings demonstrate that self-efficacy plays a crucial role both in reducing anxiety and in strengthening career intentions. In light of these results, new research models have been proposed for future studies on similar topics.

Keywords: Foreign Language Self-Efficacy; Social Interaction Anxiety; Tourism Students.

TEŞEKKÜR

Başta bu çalışmanın gerçekleştirilme sürecinde zamanını, bilgisini, sabrını, yardımlarını ve önerilerini esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN'a bu süreç boyunca gösterdiği sabır, anlayış ve destek için en derin minnettarlığımı ifade etmek isterim. Bu çalışmanın gerçekleştirilme sürecinde katkısı bulunmakta olan Prof. Dr. Volkan ALTINTAŞ, Doç. Dr. Vedat YİĞİTOĞLU ve Doç. Dr. Hülya KÖKMEN SEYİRCİ'ye ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Her an yanımda olarak bana güç verdiği için, kardeşim Dr. Ali KOÇAK'a sonsuz teşekkürlerimi ifade ederim. Yaşamımın her döneminde sevgilerini ve desteklerini asla eksik etmeyen aileme; Babam İsmail KOÇAK'a, annem Nevin KOÇAK'a, tüm süreç boyunca beni destekleyen, daima moral veren, varlığıyla bana daima güç veren kıymetli eşim Çiğdem KOÇAK'a, kızlarım Nevin Ege KOÇAK ve bu süreçte doğan Defne Yaren KOÇAK'a en içten minnettarlıklarımı sunarım.

ÖNSÖZ

Turizm sektörü, sunduğu ekonomik katkının ötesinde, insan etkileşiminin yoğun olduğu bir alan olarak, nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacı her geçen gün daha da görünür kılmaktadır. Bu bağlamda, sektörde görev alacak bireylerin yalnızca teknik bilgiyle değil; aynı zamanda sosyal etkileşim becerileri ve yabancı dil yeterlilikleriyle de donatılmış olması gerekmektedir. Bu tez, söz konusu becerilerin turizm öğrencilerinde ne düzeyde geliştiğini ve bu yeterliklerin sektörde kalma niyetine etkilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu tezin, turizm eğitimi alan öğrencilere ve sektöre yön veren profesyonellere yol gösterici olması ve ilerleyen araştırmalara katkı sunması en büyük temennimdir.

GİRİŞ

Turizm sektörü, dünya genelinde ekonomik büyüme ve istihdam yaratma kapasitesiyle önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sektörün en belirgin özelliklerinden biri, hizmet sunumunun büyük ölçüde insan gücüne dayandığı emek-yoğun bir yapıya sahip olmasıdır. Ancak, sektörde sadece iş gücü yeterli değildir. TÜSİAD'ın 2014 yılında hazırladığı Alternatif Turizm Raporu'na göre, Türkiye'de turizm sektörünün büyük bir kısmını oluşturan kıyı turizminin mevsimsel bir yapıya sahip olması, ve alternatif turizm alanlarının sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yer alması, sektörün yetkin ve nitelikli işgücünü çekme konusunda zorluk yaşamasına neden olmaktadır (TÜSİAD, 2014). Günümüzde nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyaç, turizm sektörünün rekabet edebilirliğini ve hizmet kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Nitelikli insan gücünden kasıt, yalnızca fiziksel iş gücü değil, aynı zamanda belirli yetkinliklere sahip bireylerdir. Bu bağlamda, yabancı dil becerisi, çok kültürlü ortamlarda etkin iletişim kurma yeteneği ve misafir memnuniyetini artıracak sosyal etkileşim becerileri, turizm çalışanlarının temel yetkinlikleri arasında değerlendirilmektedir.

Turizm sektörünün ihtiyacı olan nitelikli işgücü, misafir memnuniyetini sağlamak, misafir sadakatini artırmak ve dolayısıyla işletmenin rekabet gücünü korumak açısından önemlidir. İyi eğitilmiş, deneyimli ve yetenekli çalışanlar, misafirlere kaliteli hizmet sunarak onların seyahat deneyimlerini olumlu yönde etkiler. Bu durum, işletmelerin misafir memnuniyeti ve olumlu geri bildirim almasıyla sonuçlanır, böylece işletmenin itibarını ve karlılığını artırır. Bu nedenle, turizm sektöründe nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi ve eğitimi, sürdürülebilir kalkınma ve sektörün rekabet gücünün artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir (Khan vd., 2020: 1).

Ülkemizde yaygın ve örgün öğretim şeklinde verilen turizm eğitimi sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün yetiştirilmesini hedeflemektedir. Turizm sektörü, ekonomik ve kültürel alanlarda yarattığı geniş çaplı etki nedeniyle küresel düzeyde önem arz etmektedir ve bu sektörde sürdürülebilir başarı elde etmek, turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik düzeyleri ile sosyal etkileşim becerilerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Sektördeki bireylerin çok kültürlü ve çok dilli ortamlarda etkin iletişim kurabilme yetisi, yalnızca sektörün büyümesine katkı sağlamakla kalmayıp, bireylerin kariyer gelişimleri açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde yabancı dil öz yeterlilik algıları ve sosyal etkileşim yetkinliklerinin sektör beklentileri doğrultusunda geliştirilmesi, hem sektördeki ihtiyaçlara

cevap verebilecek nitelikli bireyler yetiştirilmesi açısından hem de küresel platformlarda başarılı olabilmeleri için elzemdir. Yabancı dil öz-yeterliği, dil öğreniminde bir tür özgüven olarak tanımlanabilir ve güçlü öz yeterliliğe sahip öğrenciler, yabancı dil öğrenme süreçlerine daha aktif katılma eğilimi sergilerler (Zhao, 2022).

Bu çalışma, turizm sektörünün gereksinim duyduğu yabancı dil ve sosyal etkileşim beceri düzeylerinin önemine dikkat çekmeyi, bu doğrultuda eğitim süreçlerine katkı sunacak stratejilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca nitelikli turizm mezunlarının sektörde kalma niyetleri üzerinde yabancı dil öz yeterlilik inançları ile sosyal etkileşim kaygı düzeylerinin etkilerini tespit etmek çalışmanın ikincil gayesini ifade etmektedir. Bu tez çalışması, üç ana kısımda ele alınmıştır. Birinci kısımda yabancı dil öz yeterlilik inancına ilişkin kavramsal çerçeve sunulmakta ve yabancı dil öğrenimindeki önemi vurgulanmaktadır. İkinci bölümde sosyal etkileşim kaygısı detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Bu bölümde sosyal etkileşim kaygısına ilişkin kuramsal çerçeve üzerinde durulmaktadır. Son bölümde ise turizm lisans eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirilen araştırma süreci anlatılmaktadır. İlgili bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri detaylı bir şekilde aktarılmaktadır. Sonuç bölümünde ise araştırma bulguları özetlenmekte ve turizm eğitimi veren kurumlar ve turizm sektörü profesyonelleri için çıkarımlar yapılmaktadır. Ayrıca, gelecek çalışmalar için öneriler sunulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANCI

1.1. Öz Yeterlilik Kavramının Teorik Çerçevesi

Öz yeterlilik, Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel bileşenlerinden biridir. Bu bağlamda, öz yeterlilik kavramının temellerini anlamak, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın derinlemesine analizini gerektirir. Bu kuramın öncüsü Albert Bandura tarafından 1960'larda geliştirilmiş ve bireylerin davranışlarını öğrenmede sosyal faktörlerin rolünü vurgulayan bir teoridir (Bandura, 1977). Bu teori, bireylerin davranışlarını doğrudan deneyim ve pekiştirme yoluyla öğrenmekle sınırlı olmadığını, aynı zamanda gözlem, taklit ve model alma yoluyla da öğrenebildiklerini öne sürer. Bandura, insanların sadece başkalarının davranışlarını gözlemleyerek değil, aynı zamanda bu gözlemleri zihinsel olarak işlemleyerek ve gelecekteki davranışlarını bu gözlemlere dayandırarak öğrenebileceğini savunur.

Öğrenme davranışını şekillendirmede öğrenme ortamının, bilişsel süreçlerin ve davranışların etkileşimi önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğrenme ortamı ve bireysel davranışsal faktörler, etkili öğrenme sonuçlarına ulaşmada kritik bir öneme sahiptir. Kuram, bireylerin etkili öğrenme sonuçlarına ulaşabilmeleri için elverişli bir öğrenme ortamı yaratmanın, sürekli gözlem yapmanın ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirecek stratejiler benimsemenin gerekli olduğunu öne sürmektedir (Liu vd., 2024).

Sosyal öğrenme kuramı, insan öğrenme süreçlerini anlamak için kilit bir teorik çerçeve sunar ve bu teorik yaklaşımın genel ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hill vd., 2009):

- *Gözlemsel Öğrenme (Model Alma)*: Bireyler, çevrelerindeki modellerin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek yeni beceriler edinebilirler. Bu tür öğrenme, bireyin doğrudan bir deneyim yaşamadan, yalnızca gözlem yoluyla bilgi edinebildiğini ve bu sürecin bireyin davranışlarını etkileyebildiğini göstermektedir. Bu öğrenme, sosyal çevrede maruz kalınan davranışların incelenmesi, değerlendirilmesi ve içselleştirilmesi ile gerçekleşir. Özellikle çocuklar, ebeveynleri, öğretmenleri veya yaşlıları gibi rol modellerini gözlemleyerek, sosyal normları ve kabul edilebilir davranışları öğrenme fırsatı bulurlar. Bu süreç, yalnızca davranışları değil, aynı zamanda değerler, inançlar ve tutumlar gibi daha soyut kavramların öğrenilmesine de olanak tanır.
- *Davranış Değişikliğinin Gerekliliği*: Davranışçılık yaklaşımı, öğrenmenin mutlaka gözle görülür bir davranış değişikliği ile sonuçlanmasını gerekli

görürken, sosyal öğrenme kuramı bu görüşü sorgular ve öğrenmenin her zaman davranışta kalıcı bir değişiklik yaratmayabileceğini öne sürer. Sosyal öğrenme kuramı savunucularına göre, bireyler gözlem yaparak öğrenebilir; bu nedenle, öğrenme sürecinin gerçekleşmiş olması, mutlaka davranışta bir değişiklik görünür hale gelmez. Öğrenme, bireyin zihinsel süreçlerinde meydana gelen bir değişim olabilir ve bu değişiklik, ancak belirli koşullar altında davranışa yansıyabilir. Bu anlayış, öğrenmenin daha geniş bir çerçevede ele alınması gerektiğini ve performansla yansımaya gizli öğrenme süreçlerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgular.

- *Algısal (Bilişsel) Süreçlerin Önemi:* Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisini kabul ederek, öğrenme sürecine daha geniş bir perspektiften yaklaşır. Algılama, bireylerin öğrenme sürecinde çevresel uyarıcıları nasıl algıladığını ve bu uyarıcılara karşı nasıl bir anlam geliştirdiğini ifade eder. Sosyal öğrenme kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerini şekillendiren algısal (bilişsel) süreçlere odaklanarak, öğrenmenin sadece davranış değişikliğinden ibaret olmadığını öne sürmüştür. Bireylerin, gelecekteki pekiştireçler veya cezalar hakkında sahip oldukları farkındalık ve bu konuda geliştirdikleri beklentiler, davranışlarını yönlendiren önemli faktörlerdir. Dolayısıyla, bu kuram, öğrenme sürecinin bilişsel bileşenlerinin, bireyin davranışlarına olan etkisini vurgulamaktadır.
- *Davranışçı ve Bilişsel Kuramlar Arasında Bir Köprü:* Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel öğrenme yaklaşımları arasındaki boşluğu dolduran bütünleştirici bir perspektif sunar ve bu kuramların temel kavramlarını birleştirici bir çerçeve sunmaktadır. Davranışçı kuram, çevresel faktörlerin davranış üzerindeki etkisine odaklanırken, bilişsel kuram öğrenme sürecini zihinsel süreçler üzerinden açıklamaya çalışır. Sosyal öğrenme kuramı ise, bu iki yaklaşımdan yararlanarak, öğrenmenin hem çevresel faktörler hem de bireyin bilişsel süreçleri tarafından şekillendiğini savunur. Böylelikle, bireyin sosyal çevresindeki etkileşimlerinin, gözlemsel öğrenme ve bilişsel süreçler aracılığıyla içselleştirilerek davranışlarına yön verdiğini öne sürer. Bu açıdan bakıldığında, sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecine bütüncül bir yaklaşım getirir ve hem davranışsal hem de bilişsel bileşenleri bir araya getirerek daha kapsamlı bir açıklama sunar.

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın geçerliliğini gösteren en ünlü deneylerinden biri Bobo doll deneyi olmuştur. Bu deneyde, çocuklara yetişkinlerin şişme bir oyuncak olan Bobo doll'a saldırgan bir şekilde davrandığı gösterilmiştir. Daha sonra çocuklar, aynı oyuncakla oynarken benzer saldırgan davranışlar sergilemiştir (Bandura vd., 1961). Bu deney, çocukların saldırgan davranışları gözlemleyerek öğrenebildiklerini ve gözlemlenen bu davranışları model alarak taklit edebildiklerini göstermiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, eğitim, psikoloji, sosyoloji ve medya çalışmaları gibi birçok alanda geniş uygulama alanlarına sahiptir. Eğitimde, (Bayrakçı, 2013) öğretmenlerin ve ebeveynlerin davranışlarının çocuklar üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanır. Medyada (Öztürk ve Talas, 2015) ise, televizyon, film ve diğer medya türlerinin bireylerin davranışlarını ve tutumlarını nasıl şekillendirdiği incelenir (Kadioğlu Ateş ve Çalışkan, 2023).

Sonuç olarak, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin sosyal çevrelerinde gözlemledikleri davranışları nasıl öğrendiklerini açıklayan kapsamlı bir çerçeve sunar. Bu kuram, bireylerin davranışlarının şekillenmesinde model almanın ve gözlemsel öğrenmenin önemini vurgular ve bu süreçlerin bireylerin sosyal ve bilişsel gelişiminde oynadığı kritik rolü ortaya koyar.

Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kullanılan öz yeterlilik ifadesi, bireyin özel bir durumda arzulanan neticeyi elde etmek üzere davranışsal tepkileri etkin şekilde koordine edip sergileyebileceğine ve kişinin, zorlukları aşmada kendi becerilerine duyduğu güveni temsil eder (Bandura, 1977). Bu kavram, psikolog Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır ve bir kişinin bir göreve veya hedefe nasıl yaklaştığını güçlü bir şekilde etkileyeceğini belirtir. Öz yeterliliği, bireylerin belirli bir performans gerçekleştirebilmek için gereken eylem planlarını oluşturma ve bu planları etkili bir şekilde hayata geçirme becerilerine yönelik öz değerlendirmeleri olarak tanımlamaktadır. Bu kavram, yalnızca bireylerin yeteneklerine olan güvenlerini değil, aynı zamanda bu yetenekleri kullanma kapasitelerine ilişkin inançlarını da kapsamaktadır. Öz yeterlilik, kişilerin motivasyonlarını harekete geçirebilme, bilişsel süreçleri yönetebilme ve başarıya ulaşmak için gerekli stratejileri uygulayabilme yeterliliği konusunda kendilerine duydukları güvenle yakından ilişkilidir (Trusz ve Babel, 2016).

Bir bireyin yeni dans adımlarını öğrenebileceğine dair güçlü bir inancı varsa, yeni bir dans figürü öğrenmek isteyip istemediği sorulduğunda evet deme olasılığı daha yüksek olacaktır. Ayrıca, ilk başta başarılı olamazsa bile devam etme olasılığı da daha yüksek olacaktır. Ancak, çizim yeteneğine olan inancı veya öz yeterliliği zayıfsa, arkadaşlarıyla birlikte resim yapmak isteyip istemediği sorulduğunda evet deme olasılığı daha düşük olacak ve denemeyi kabul etse bile hayal kırıklığına uğrama olasılığı daha yüksek olacaktır. Dolayısıyla bireyin bir

duruma karşı öz yeterliliği düşük ise zorluklarla karşılaştığında, pes etme eğilimi gösterebilecektir. Öz yeterlilik duruma özgü bir kavramdır. Yani, bir kişinin belirli bir alanda öz yeterlilik seviyesi yüksek olabilirken, başka bir alanda düşük olabilir. Ancak bireyin başa çıkma öz yeterliliği olarak adlandırılan yani bireyin zorluklar karşısında nasıl başa çıkacağına ilişkin genel inanç ve beceri düzeyi mevcuttur (Yancey, 2023). Dolayısıyla öz yeterlilik nesnel bir yetenekten ziyade, bireyin problem çözme sürecinde kendi kapasitesine ilişkin öznel değerlendirmesini ifade eder (Snyder ve Lopez, 2002).

Güçlü bir başa çıkma öz yeterliliğine sahip olan bireyler, yaşamlarının herhangi bir alanında karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederken dirençli olma eğilimindedirler. Bu direnç, onların başlangıçtaki başarısızlıklardan önemli dersler çıkararak nasıl başa çıkacaklarını öğrenmiş olmalarından kaynaklanır. Bu nedenle, öz yeterlilik kavramı, bireyin hayatındaki çeşitli alanlarda karşılaştığı başarılar ve başarısızlıklarla nasıl başa çıkacağını belirleyen temel bir unsurdur. Bireylerin öz yeterliliklerinin güçlendirilmesi, onların kişisel gelişimlerini ve yaşam becerilerini artırabilir. Bu, özellikle eğitim ve iş dünyasında önemli bir faktördür. Akademik başarıya yönelik güçlü bir öz yeterlilik duygusu, öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini teşvik edebilir. Başarısızlıklarla karşılaştıklarında bile, öz yeterliliklerinin yüksek olduğuna inanan öğrenciler, bu başarısızlıkları aşma ve daha iyi sonuçlar elde etme konusunda daha istekli olabilirler (Bong ve Clark, 1999).

Öz yeterlilik kavramı, özellikle eğitim bağlamında önemli bir role sahiptir. Bandura yaptığı araştırmalarda, kişilerin akademik becerilerine dair inançlarının performans motivasyonunda kritik bir rol oynadığını gözlemlemiş, korku ve kaçınma davranışlarını analiz ederek öz yeterlilik kuramını geliştirmiştir (Bandura, 1977). Öğrencilerin akademik başarıları, büyük ölçüde kendilerine olan sosyal ve bilişsel güvenlerine, yani öz yeterliliklerine bağlıdır. Araştırmalar (Özer ve İspinar, 2021), yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin, daha fazla çaba sarf ettiklerini, akademik görevleri yerine getirirken daha fazla sebat ettiklerini ve daha yüksek başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur (Zimmerman, 2000).

1.2. Öz Yeterlilik Kaynakları

Öz yeterlilik inancı, kişilerin belirli bir görevi ya da durumu başarıyla yerine getirebileceğine dair duyduğu güven ve inançtır. Bu inanç, kişinin performansını, çabasını ve bir görev karşısında sergilediği azmi doğrudan etkiler (Bandura, 1997). Albert Bandura'nın ortaya koyduğu öz yeterlilik teorisi, bireylerin bu inançlarını geliştirmelerinde dört ana kaynağın etkili olduğunu öne sürer. Bu kaynaklar;

Doğrudan Deneyim: Öz yeterliliğin en yüksek kaynağı olarak kabul edilir. Bireyin geçmişte elde ettiği başarılı deneyimler, öz yeterlilik inancının en güçlü ve güvenilir kaynağı olarak kabul edilmektedir. Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde de vurgulandığı gibi, bireyin önceki başarıları, gelecekte benzer görevlerle karşılaştığında bu görevleri de başarıyla yerine getirebileceğine dair inancını pekiştirmekte ve güçlendirmektedir. Bu durum, bireyin öz yeterlilik algısını, yani belirli bir bağlamda gerekli performansı sergileyebileceğine olan güvenini artırır. Başarı, bireyin sadece yeteneklerine olan güvenini değil, aynı zamanda bu yetenekleri etkili bir şekilde kullanma kapasitesine yönelik algılarını da olumlu yönde şekillendirir. Bu tür pozitif deneyimler, bireyin bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçlerini olumlu yönde etkileyerek, yeni zorluklarla karşılaştığında daha kararlı ve dirençli bir tutum sergilemesine yardımcı olur. Bu bağlamda, başarı tecrübeleri, bireyin kendine yönelik inançlarının pekiştirilmesinde merkezi bir rol oynar. Ancak, başarısızlık deneyimlerinin öz yeterlilik üzerindeki etkisi de bir o kadar kritiktir. Birey, önceki deneyimlerinde başarısızlıkla karşılaşmışsa, bu durum, gelecekteki benzer görevlerle başa çıkabileceğine olan inancını zayıflatır. Özellikle tekrarlanan başarısızlıklar, bireyin öz yeterlilik algısını ciddi ölçüde olumsuz etkileyebilir ve bu durum, bireyin motivasyonunu düşürerek performansında azalmaya yol açabilir. Bandura'ya göre (1997), başarısızlık deneyimleri, bireyin zorluklar karşısında kendi kapasitesini sorgulamasına ve yeni görevlere daha düşük bir özgüvenle yaklaşmasına neden olabilir. Bununla birlikte, başarısızlığın etkisi her zaman bireyin öz yeterlilik inancını zayıflatmakla sınırlı değildir. Eğer birey, başarısızlıklarını öğrenme fırsatı olarak değerlendirir ve bu deneyimlerden ders çıkararak gelişim sağlayabilirse, öz yeterlilik algısının yeniden inşa edilmesi mümkün olabilir. Bu noktada, bireyin başarısızlıkları nasıl yorumladığı ve bu deneyimlerden nasıl bir çıkarım yaptığı büyük önem taşır. Sonuç olarak, başarılı deneyimler, bireyin öz yeterlilik algısını artıran ve güçlendiren en önemli faktörlerden biri olarak öne çıkarken, başarısızlık deneyimleri bu algıyı zayıflatma potansiyeline sahiptir. Ancak, bireyin başarısızlıkları nasıl yorumladığı ve bu deneyimlerden nasıl bir öğrenme sağladığı, öz yeterliliğin yeniden inşasında belirleyici olabilir. Bu bağlamda, bireylerin hem başarılarını hem de başarısızlıklarını birer öğrenme süreci olarak görmeleri, öz yeterlilik algısının uzun vadede güçlenmesine katkı sağlayabilir. (Bandura, 1986).

Dolaylı Deneyim: Bireyin başkalarının başarılarını gözlemlemesi, öz yeterlilik inancının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı (1986), bireylerin gözlemsel öğrenme yoluyla kendilerine benzer özelliklere sahip kişilerin başarılarını ve bu başarıya ulaşma süreçlerini izleyerek kendi potansiyelleri hakkında çıkarımlarda bulunabildiklerini ileri sürmektedir. Bu tür gözlemsel öğrenme, bireyin kendine güvenini

artırarak, benzer bir performansı sergileyebileceğine dair inancını güçlendirir (Bandura, 1986). Özellikle birey, gözlemlediği kişinin kendisiyle demografik, psikolojik ya da sosyo-kültürel açıdan benzerlikler taşıdığını algıladığında, gözlemin etkisi daha da derinleşir. Bu benzerlik, bireyde “eğer o yapabiliyorsa, ben de yapabilirim” düşüncesini tetikleyerek, başarıya olan inancını pekiştirir. Bu süreç, öz yeterliliğin önemli bir bileşeni olan "model alma" kavramıyla yakından ilişkilidir. Model olarak alınan bireylerin başarıları, yalnızca başkalarına ilham kaynağı olmakla kalmaz; aynı zamanda, gözlemleyen kişinin kendi performansına yönelik beklentilerini ve hedeflerini yeniden şekillendirir. Bandura (1997), bireylerin gözlemsel öğrenme yoluyla başkalarının davranışlarını ve başarıya ulaşma stratejilerini incelediklerini, bu stratejileri kendi bağlamlarına uyarladıklarını ve başarı potansiyellerine yönelik inançlarını bu şekilde oluşturduklarını belirtmektedir. Bu gözlemsel süreç, bireyin doğrudan bir başarı deneyimi yaşamasa bile, başkalarının deneyimlerinden çıkarım yaparak kendi öz yeterlilik algısını güçlendirmesine olanak tanır. Ancak, bireyin gözlemlediği kişinin başarılı olması kadar, bu kişinin bireyin kendi algısına göre “ulaşılabilir” bir model teşkil etmesi de önemlidir. Gözlemlediği kişi, bireye göre aşırı derecede farklı ya da üstün bir konumda bulunuyorsa, birey kendisini bu kişiyle özdeşleştirmekte güçlük çekebilir ve bu durumda gözlem süreci öz yeterlilik inancını pekiştirmek yerine zayıflatabilir. Bir öğrenci, akademik başarı elde etmiş kendisiyle aynı yaşta ve benzer sosyo-ekonomik koşullardan gelen birini gözlemlediğinde, bu durum öğrencinin kendi akademik yeterliliklerine olan inancını artıracaktır. Ancak, aşırı derecede başarılı bir bilim insanının başarı öyküsünü izlemek, öğrenciye ilham vermek yerine, o başarıya ulaşmanın imkansız olduğu düşüncesini doğurabilir ve bu da öz yeterlilik algısının zayıflamasına neden olabilir. Bireylerin başkalarının başarılarını gözlemlemeleri, yalnızca başarıya ulaşma stratejilerini öğrenme fırsatı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemlerini gözlemleyerek, kendi zorluklarla başa çıkma kapasitelerini de değerlendirmelerine yardımcı olur. Gözlemlenen başarıya ulaşan kişi, bu süreçte belli başlı engellerle karşılaşmışsa ve bu engelleri aşarak başarıya ulaşmışsa, birey kendisinin de benzer zorlukları aşabileceğine dair daha güçlü bir inanç geliştirebilir. Bu durum, özellikle bireyin kendisine benzeyen kişilerin hem başarısızlıkla hem de başarıyla nasıl başa çıktığını gözlemlemesi durumunda daha da belirgin hale gelir. Sonuç olarak, bireylerin başkalarının başarılarını gözlemlemesi, öz yeterlilik inancının inşa edilmesi ve güçlendirilmesinde önemli bir araçtır. Bu gözlem süreci, bireyin başarıya ulaşma potansiyelini değerlendirmesini sağlar ve özellikle kendisine benzeyen kişilerin başarılarını izlemek, bireyin kendi kapasitesine olan güvenini artırarak, gelecekte benzer görevlerde başarılı olabileceğine dair inancını pekiştirir. (Bandura, 1997).

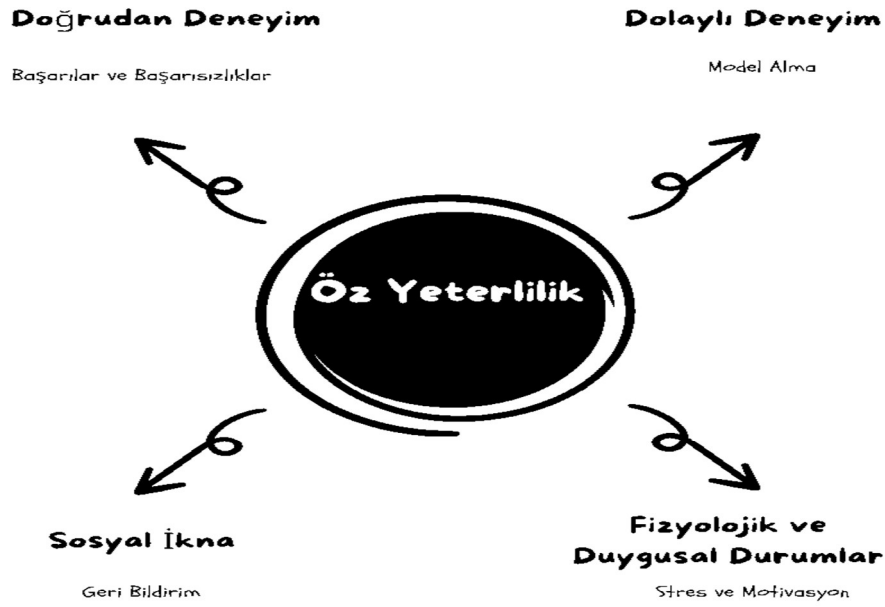
Sosyal İkna: Bireylerin çevrelerinden aldıkları pozitif geri bildirimler, öz yeterlilik inançlarının gelişimi ve güçlenmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal öğrenme kuramı göre, bireyler sadece kendi deneyimleri ve gözlemlerine dayanarak değil, aynı zamanda çevrelerinden gelen geri bildirimler yoluyla da kendilerine dair algılar oluştururlar (Bandura, 1997). Özellikle pozitif geri bildirimler, bireylerin belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceklerine dair inançlarını güçlendiren kritik bir motivasyon kaynağıdır. Bu tür geri bildirimler, bireyin hem motivasyonunu artırır hem de yeteneklerine olan güvenini pekiştirir, böylece öz yeterlilik algısının yükselmesine katkıda bulunur. Pozitif geri bildirimler, bireyin çabalarını ve başarılarını takdir eden övgüler ve teşvikler şeklinde olabilir. Özellikle bireyin yakın çevresinden – aile, arkadaşlar, öğretmenler ya da meslektaşlar – gelen destekleyici geri bildirimler, bireyin kendini değerli ve başarılı hissetmesine yardımcı olur. Bu tür geri bildirimler, bireyin performansına yönelik olumlu bir değerlendirme sunarak, onun yeterlilik algısını güçlendirebilir. Birey, aldığı bu tür geri bildirimleri bir güvence olarak algılar ve böylece kendi kapasitesine dair daha olumlu bir yargıya ulaşır. Bir öğrenci öğretmeninden ya da arkadaşlarından aldığı övgü ve teşviklerle, bir sınavda başarılı olabileceğine dair inancını artırabilir. Aynı şekilde, bir çalışan iş yerinde yöneticisinden aldığı olumlu geri bildirimlerle daha yüksek performans gösterme eğiliminde olabilir. Övgü ve teşvik, bireylerin öz yeterlilik algılarını pekiştirmede önemli bir rol oynar çünkü bu tür geri bildirimler, bireyin yeteneklerine yönelik dışsal bir onay sağlar. Bu onay, bireyin kendisiyle ilgili öz değerlendirmelerini doğrulayıcı bir etki yaratır. Birey, çevresinden aldığı övgü ve teşvikler sayesinde, belirli bir görevi yerine getirme kapasitesine sahip olduğuna daha fazla inanır ve bu inanç, gelecekteki görevlerde de başarının ön koşullarından biri olarak işlev görür. Ayrıca, çevre tarafından gelen bu tür destekleyici geri bildirimler, bireyin kendine güvenini artırır ve daha karmaşık ya da zorlayıcı görevlerle karşılaştığında bile motivasyonunu korumasına yardımcı olur. Bandura (1997), bireylerin öz yeterlilik inançlarının büyük ölçüde sosyal etkileşimlerle şekillendiğini ve pozitif geri bildirimlerin bu sürecin kritik bir unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte, pozitif geri bildirimlerin etkili olabilmesi için samimi ve gerçekçi olması gerekmektedir. Aşırı övgü ya da gereksiz yere yapılan abartılı teşvikler, bireyin gerçek performansı ile aldığı geri bildirim arasındaki uyumsuzluğu fark etmesine yol açabilir ve bu durumda geri bildirimlerin olumlu etkisi azalabilir. Gerçekçi olmayan övgüler, bireyde sahte bir yeterlik algısı yaratabileceği gibi, ilerleyen süreçlerde başarısızlıkla karşılaşıldığında bu algının hızla çökmesine neden olabilir. Bu nedenle, pozitif geri bildirimlerin bireyin çabalarını ve başarılarını doğru bir şekilde yansıtması, öz yeterlilik inancını sürdürülebilir ve sağlam bir temelde inşa etmesi açısından önemlidir. Sonuç olarak, bireylerin çevrelerinden aldıkları övgü

ve teşvik gibi pozitif geri bildirimler, onların belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceklerine dair inançlarını güçlendiren önemli bir faktördür. Bu tür geri bildirimler, bireylerin kendilerine olan güvenini pekiştirir, motivasyonlarını artırır ve daha karmaşık görevlerle karşılaştıklarında dahi başarıya ulaşma potansiyellerine olan inançlarını sürdürmelerine yardımcı olur. Pozitif geri bildirimler, bireylerin öz yeterlilik inançlarını şekillendirmede kritik bir rol oynar ve bu nedenle sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisi, başarıya giden yolda göz ardı edilemeyecek bir unsur olarak değerlendirilmelidir. (Schunk ve Pajares, 2002).

Fizyolojik ve duygusal durumlar: Bireylerin yaşadığı stres, anksiyete ve fizyolojik gerginlik gibi psikofizyolojik durumların, öz yeterlilik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme yeteneklerine dair inançları, sadece geçmiş başarıları ve gözlemsel öğrenme yoluyla değil, aynı zamanda içinde bulundukları duygusal ve fizyolojik durumlar tarafından da şekillenir (Bandura, 1997). Öz yeterlilik, kişinin bir görevi yerine getirebilme kapasitesine olan inancı ile doğrudan bağlantılı olduğundan, bu kapasiteye dair algılar stres, endişe ve fiziksel rahatsızlıklar gibi olumsuz faktörlerden kolayca etkilenebilir. Özellikle yüksek düzeyde stres ve olumsuz duygular, bireyin öz yeterlilik inancını zayıflatabilir ve performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Olumlu duygusal durumlar, bireylerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerine yönelik inançlarını artırarak öz yeterlilik algısını olumlu yönde etkiler. Bireyin sakin ve dingin bir zihinle bir görevi yerine getirme sürecine girmesi, onun göreve daha odaklanmış ve verimli bir şekilde yaklaşmasını sağlar. Sakin bir zihinsel durum ve pozitif duygular, bilişsel kaynakların etkin kullanımını kolaylaştırır, bireyin problem çözme becerilerini artırır ve zorluklarla başa çıkma yeteneğini güçlendirir. Düşük stres düzeyinde olan bir birey, bir sınavda daha başarılı olabilir çünkü zihni daha açık ve çözüm odaklıdır. Aynı şekilde, duygusal olarak pozitif bir durumda olan bir kişi, iş yerinde karmaşık bir projeyi daha etkili bir şekilde yönetebilir, çünkü bu durum onun yaratıcılık ve motivasyon düzeyini artırabilir. Bu bağlamda, olumlu duygusal durumların, bireyin öz yeterlilik inancını güçlendirdiği ve zorlu görevlerle başa çıkma kapasitesini artırdığı söylenebilir. Bunun aksine, yüksek stres ve olumsuz duygusal durumlar bireylerin öz yeterlilik inançlarını zayıflatan önemli faktörlerdir. Stres ve kaygı, bireyin dikkatini dağıtarak, bilişsel ve duygusal kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmasını engelleyebilir. Bu tür olumsuz duygular, bireyin içsel kaynaklarına ve yeteneklerine olan güvenini sarsabilir, böylece birey belirli bir görevi yerine getirebileceğine dair inancını kaybedebilir. Stres, genellikle bireylerin bir görevle başa çıkma yeteneklerine olan inançlarını olumsuz yönde etkileyen bir unsur olarak görülür, çünkü stres altında birey, kendi kapasitesini olduğundan daha düşük algılama eğilimindedir. Aşırı stres yaşayan bir öğrenci,

normalde başarılı olabileceği bir sınavda performans düşüklüğü yaşayabilir, çünkü stres altında odaklanma kapasitesi ve problem çözme becerileri zayıflar. Aynı şekilde, iş hayatında aşırı baskı altında olan bir çalışan, normal şartlarda başarıyla yönetebileceği bir projede başarısızlık yaşayabilir çünkü yüksek stres seviyesi, bireyin öz yeterlilik algısını zayıflatır. Fizyolojik durumlar da öz yeterlilik algısında önemli bir rol oynar. Fiziksel rahatsızlıklar, bireyin enerjisini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyerek, performansını düşürebilir ve bu da öz yeterlilik algısının zayıflamasına neden olabilir. Birey, fiziksel rahatsızlıklar ya da sağlık problemleri yaşadığında, normalde kolaylıkla üstesinden gelebileceği bir görevi başarma konusunda kendine olan inancını kaybedebilir. Sürekli bir ağrı ya da rahatsızlık hali, bireyin zihinsel kapasitesini ve fiziksel dayanıklılığını azaltarak, onun görevlere daha az güvenle yaklaşmasına neden olabilir. Bu durum, bireyin kendini güçsüz ve yetersiz hissetmesine yol açabilir ve bu da öz yeterlilik algısını zayıflatır. Bireylerin bu tür olumsuz duygusal ve fizyolojik durumlarla başa çıkma yolları, öz yeterlilik algısının korunması ya da yeniden inşa edilmesinde kritik bir rol oynar. Olumsuz duygular ve stresin yönetilmesi, bireyin öz yeterlilik inancını sürdürmesine yardımcı olabilir. Stres yönetimi teknikleri, duygusal regülasyon becerileri ve sağlıklı bir yaşam tarzı, bireyin bu tür olumsuz etkilerden korunmasına ve öz yeterlilik algısını güçlü tutmasına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, bireylerin duygusal ve fiziksel durumlarını yönetmeleri, onların öz yeterlilik inançlarını koruyarak, zorlu görevlerde başarı elde etme olasılıklarını artırabilir. Bireylerin stres, endişe ve fiziksel rahatsızlık gibi olumsuz duygusal ve fizyolojik durumları, öz yeterlilik inançlarını doğrudan etkileyebilir. Olumlu duygusal durumlar, bireyin öz yeterlilik algısını artırırken, yüksek düzeyde stres ve olumsuz duygular bu inancı zayıflatır. Öz yeterlilik, bireyin bir görevi başarma kapasitesine dair inançlarının temel bir bileşenidir ve bu inanç, duygusal ve fizyolojik durumlar tarafından şekillenir. Bu nedenle, bireylerin stres ve olumsuz duygularla başa çıkabilme kapasitelerini geliştirmeleri, öz yeterlilik algılarının güçlenmesine ve performanslarının artmasına katkı sağlayabilir (Bandura, 1994).

Bu faktörlerin etkileşimi, bireylerin hem başarı hem de başarısızlık deneyimlerinden öğrenerek öz yeterlilik inançlarının nasıl geliştirdiklerini ve bu inancın, karmaşık görevlerle başa çıkma becerilerinde nasıl kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 1.1. Öz Yeterlilik Kaynakları

Kaynak: Bandura, 1997

1.3. Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterlilik Kavramı

Bireyin yaşamı boyunca yabancı dile olan ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Öz yeterlilik, dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirme süreçlerini ve dil öğrenme başarılarını etkileyen önemli bir değişkendir. Yabancı dil öğreniminde öz yeterlilik, kişinin dil öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine ve karşılaştığı zorlukları aşabileceğine olan inancını yansıtır. Bu inanç, dil öğrenimindeki motivasyonu, öğrenme stratejilerini ve akademik başarıyı doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Pajares, 1996). Yapılan araştırmalar (Zhou, vd., 2023);(Rochmawati, vd., 2023), yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin, verilen görevleri yapmaya daha istekli olduklarını, daha sıkı çalıştıklarını, zorluklarla karşılaştıklarında daha uzun süre direndiklerini ve daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştıklarını göstermektedir (Kanadlı ve Bağçeci, 2015: 101).

Bu bağlamda yüksek öz yeterlilik inancına sahip olan bireyler, yabancı dil öğrenme sürecinde daha fazla çaba harcar, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli olur ve daha etkili öğrenme stratejileri kullanırlar (Zimmerman, 2000). Bu bireyler, başarısızlık durumunda dahi öğrenme sürecine devam etme eğilimindedir. Buna karşılık, düşük öz yeterlilik inancına sahip bireyler, dil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar karşısında daha çabuk pes eder ve öğrenme süreçlerine daha az katılım gösterirler (Schunk, 1991). Yabancı dil öğrenme

bağlamında yapılan araştırmalar, öz yeterlilik konusunu birçok değişkenle birlikte incelemiştir, bunlar öğrenme stratejileri (Ocak ve Akkaş Baysal, 2016; D.-H. Kim vd., 2015; Hayat ve Shateri, 2019), performans (Kotaman, 2008; Lee ve Mao, 2016), yaşam doyumu (Köksal vd., 2019); online ders alma nedenleri (Wang ve Newlin, 2002) ve dil kaygısı (Tuncer ve Akmençe, 2019; Zhou vd., 2023) gibi değişkenlerdir. Araştırmaların büyük bir kısmı, öğrencilerin öz yeterlilik inançları ile diğer değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkileri incelemiştir; öz yeterlilik ile diğer değişkenler arasındaki nedensel ilişkiye odaklanan çalışma sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu sınırlı çalışmalar, ikinci dil öğrenme bağlamında, öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin öğrenme performanslarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Öz yeterlilik, öğrenenlerin davranışları arasında aracılık ederek, yetenek, geçmiş başarılar ve sonraki performanslar üzerinde etkili olabilir (Bandura, 2006). Bu nedenle, öz yeterlilikle ilgili inanç ve düşüncelerin önemini göz önünde bulundurarak, öğrenenlerin öz yeterliliklerinin ve bu konunun nasıl geliştirilebileceğinin daha fazla araştırılması gerekmektedir (Raoofi vd., 2012: 62).

Yabancı dil öğreniminde öz yeterlilik inancını artırmak için bireylerin dil öğrenme süreçlerinde başarı deneyimleri yaşamaları önemlidir. Küçük ve ulaşılabilir hedefler koymak, başarı deneyimlerini artırarak bireylerin dil öğrenme sürecindeki öz yeterlilik inançlarını güçlendirebilir. Ayrıca, dil öğrenen bireylerin öğretmenleri ve çevresi tarafından motive edilmesi, pozitif geri bildirimlerle desteklenmesi, öz yeterlilik inancını olumlu yönde etkileyebilir (Schunk ve Pajares, 2002). Başta eğitim kurumları müfredatları ve teknikleri olmak üzere teknoloji destekli dil öğrenme araçları, öz yeterliliği artırmada etkili olabilir. Çevrimiçi dil öğrenme platformları ve mobil uygulamalar, bireylere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunarak, başarı deneyimlerini pekiştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, sosyal öğrenme toplulukları ve dil öğrenme forumları, bireylerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak dolaylı deneyimler sunar (Lai ve Gu, 2011).

1.3.1. Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterlilik İnancı ve Önemi

Bireyin belirli bir yabancı dil becerisi veya yeteneği konusundaki kişisel inancını ifade eden öz yeterlilik, bireyin geçmiş deneyimleri, dil öğrenme sürecindeki başarıları, dil becerisiyle ilgili algıları ve öğrenme stratejileri gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Öz yeterlilik düzeyi, bir bireyin bir dilde iletişim kurma, okuma, yazma veya dinleme gibi belirli dil becerilerini geliştirme ve kullanma konusundaki kişisel değerlendirmesini belirler. Bu bağlamda, yabancı dilde öz yeterlilik kavramı, dil öğrenme sürecinde önemli bir role sahiptir ve dil öğrenenlerin motivasyonunu, çabalarını ve başarılarını etkileyebilir. Öz yeterlilik, bireyin

dil öğrenme sürecindeki tutumunu ve kararlarını şekillendirerek, dil becerilerini geliştirme ve kullanma konusundaki hedeflerini belirler. Bu nedenle, dil öğrenme ortamlarında öz yeterliliğin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, etkili dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde ve dil öğretiminde önemli bir rol oynar (Hsieh ve Schallert, 2008).

Öz yeterlilik, göreve özgüdür ve bağlamdan bağlama farklılık gösterebilir. Bandura, bu konuda çeşitli yollar olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 1986). Öz yeterliliğin değerlendirilmesi göreve özgü olduğundan, görevler değiştiğinde öz yeterliliğinin değerlendirilmesi gereklidir. Bu bağlamda, öz yeterliliğin bağlama özgü olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Dil öğreniminin niteliği gereği bireysel farklılıklar içermesi, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının nasıl şekillendiğini ve yabancı dil bağlamında hangi değişkenlerden etkilendiğini anlamayı zorunlu kılmaktadır (Williams, 1994).

Çok sayıda araştırmacı, farklı öğrenme alanlarında (Marino vd., 2020; Özsoy ve Ardiç, 2020; Çoban ve Çiçek, 2023; Rochmawati vd., 2023) öz yeterliliğin rolünü araştırırken, yabancı dil öğrenimi bağlamında öz yeterlilik inançlarına odaklanan daha az araştırma (Passiatore vd., 2019); (Zhou vd., 2023); (Erol, 2016, Örücu vd., 2020); (Esen, 2019); (Graham, 2022), yapılmıştır. Ancak, son yıllarda ikinci dil öğrenimi alanında öz yeterlilik inancına olan ilgi giderek artmıştır. Konu hakkında çeşitli alanlardan stres (Sebastian, 2013), kişilik (Fosse vd., 2015; Özsoy ve Ardiç, 2020; Yıldız ve Dirik, 2019), yaşam kalitesi (Eyitmis vd., 2020), negatif işyeri dedikodusu (Çoban ve Çiçek, 2023), elde edilen araştırma sonuçları, öz yeterliliğin öğrencilerin ilgisini etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlilik inancı, kişinin hedeflerine ulaşma sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bireyler yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduklarında, zihinsel olarak başarı senaryoları oluşturarak bu başarıya odaklanırlar. Böylece, kendilerine olan güvenleriyle hedeflerine ulaşmak için daha kararlı bir tutum sergilerler. Buna karşın, kendi yeteneklerine dair şüphe duyan bireyler, hedeflerine ulaşma sürecinde zorluk yaşayabilir ve başarısızlık olasılığıyla karşı karşıya kalabilirler (Bandura, 1977).

Öz yeterliliğin temel işlevlerinden biri, bireylerin olayları öngörebilme ve karşılaştıkları durumları kontrol altına alabilme becerilerini geliştirmesidir. Bu inanç, bireyin motivasyonunu kendi kendine düzenleyebilmesinde önemli bir rol oynar; çoğu insan motivasyonunu bilişsel süreçler aracılığıyla oluşturur. Bireyler, kendi yeteneklerine dair inançlar geliştirerek, ne yapabilecekleri hakkında motive olur ve kendilerini yönlendirirler (Bandura, 1994). Öz yeterlilik algıları, bireylerin içsel motivasyonunu şekillendirirken performans ve başarı üzerinde doğrudan etkili olur (Zimmerman, 2000). Gardner (1985), öğrenme sürecinde bireyin başarıya ulaşmasında motivasyonun, dili öğrenme arzusunun ve öğrenme sürecinden duyduğu

tatminin önemine vurgu yapar. Kendi yeteneklerine güvenen bireyler, tatmin edecek hedeflere ulaşmak için çabalarını kararlılıkla sürdürürken, öz yeterlilik inancı düşük olan bireyler zorluklarla karşılaştıklarında kolayca pes edebilirler (Gardner ve Lambert, 1985).

Bandura'ya göre öz yeterliliğin motivasyon üzerindeki etkisi üç temel bilişsel araçla şekillenir: nedensel atıflar, sonuç beklentileri ve bilişsel amaçlar. Bu araçlar, bireyin başarı ya da başarısızlıklarını nasıl yorumladığını belirler. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler, başarılarını çoğunlukla yeteneklerine ve çabalarına bağlar ve bu doğrultuda başarı beklentilerini yeniden yapılandırır (Bandura, 1977). Öz yeterlilik inancının bu kadar önemli olması, bireylerin yalnızca başarıyı hedeflemeleri için değil, aynı zamanda karşılaştıkları güçlükler karşısında direnmeleri için de gerekli bir içsel güç sağlamasından kaynaklanır.

İnsanların zorluklarla başa çıkma yeteneklerine duydukları inançlar, tehdit edici veya zor durumlarda yaşadıkları stres, depresyon ve motivasyon düzeylerini etkiler. Bireyler, zorlayıcı bir durumla karşılaştıklarında korku, depresyon, endişe ve stres gibi olumsuz duygulara kapılabilirler. Bu duygusal tepkilerin seviyesi, bireyin öz yeterlilik düzeyine bağlıdır ve bu duygusal tepkiler kişinin davranışlarını etkiler (Bandura, 1982). Bireylerin yeteneklerini kontrol edebileceklerine dair güçlü inançları, olumsuz düşüncelerin oluşumunu engelleyebilir. Buna karşılık, zorlukları yönetemeyeceklerini düşünenlerde kaygı bozuklukları ve duygudurum problemleri daha sık gözlemlenebilir. Öz yeterlilik seviyesi ne kadar yüksek olursa, bireylerin daha zorlayıcı, tehdit edici ve zorlu faaliyetlerle başa çıkmaları daha olasıdır (Bong ve Clark, 1999).

İnsanların algıladıkları öz yeterlilik düzeyleri, bilişsel, motivasyonel ve duygusal süreçlerinin yanı sıra, hangi etkinlikleri seçeceklerini de etkiler. İnsanlar, inançlarına dayanarak faaliyetler ve ortamlar arasında seçim yapma eğilimindedirler. Genellikle, yeteneklerinin ulaşamayacağını düşündükleri etkinliklerden kaçınırlar (Bandura, 1982, 1993, 1994). Dolayısıyla, kişisel etkinlik inançları, insanların seçtikleri faaliyetler ve ortamların türlerini belirleyerek yaşamlarının yönünü şekillendirebilir (Bandura ve Locke, 2003). Düşük öz yeterlilik algısına sahip bireyler, başa çıkma kapasitelerini aştıklarını düşündükleri faaliyetlerden ve durumlardan kaçınma eğilimindedirler; ancak yüksek öz yeterlilik algısına sahip olanlar, daha zorlu hedeflere doğru yönelme eğilimindedirler.

Öz yeterliliğin öğrenme üzerindeki etkisi, öncelikle zorlu görevlere karşı ısrar etme üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Öz yeterlilik tek başına işlev göstermez; öz yeterliliğin motivasyonla ilişkili olduğu beklenti-değer teorisinde açıkça belirtildiği gibi, bireyin ustalaşmaya çalıştığı zorlu görevlere değer vermesi gerekmektedir. Öğrenme stratejileri, üstbilgi ve nedensellik yüklemelerinin uygulanmasıyla birlikte ortak hareket ettiği

öz-düzenleme modellerinde en belirgin şekilde öne çıkar. Bu nedenle, öz yeterliliği basit bir formülasyona indirgemek zordur. Nasıl işlediği ve nasıl geliştirilebileceği konusunu anlamak, sosyal bilişsel teori, beklenti-değer teorisi ve öz-düzenleme gibi daha geniş teorik perspektiflerin anlaşılmasını gerektirir. Yabancı dil araştırmaları hakkında kısa ve erişilebilir bir bakış açısı sunmaya odaklanmasına rağmen, bu kadar ayrıntıya girmesi beklenmeyebilir. Ancak, öz yeterliliği doğru ve tam olarak sunması kaçınılmaz derecede önemlidir. Aksi takdirde, en iyi ihtimalle öğretmenlerin ve politika yapıcıların bu kavrama ilişkin düşüncelerinde aşırı basitleştirme tehlikesi vardır. En kötü ihtimalle, öz yeterliliği desteklemek yerine zayıflatılan öğretim ve müfredat tercihlerine yol açma riski vardır (Graham, 2022: 192)

1.3.2. Yabancı Dil Eğitiminde Öz Yeterliliği Geliştirme Süreçleri

Yabancı dil eğitiminde öz yeterliliği geliştirme süreçleri, dil öğrenen bireylerin dil becerilerini artırmak ve kendilerine olan güvenlerini güçlendirmek için çeşitli adımları içerir. Bu süreçler, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini geliştirmesi, aktif dil kullanımını teşvik etmesi, hata yapma korkusunu yenmesi ve sürekli pratik yapması gerektiğini vurgular. Öz yeterliliği artırmak için, öğrencilerin belirli hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşmak için motivasyonlarını koruması ve düzenli olarak ilerleme kaydetmesi önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin kültürel farkındalığı artırması, dilin konuşulduğu kültürleri keşfetmesi ve başka kültürlerle etkileşime girmesi de öz yeterliliklerini geliştirmeye katkı sağlar. Bu süreçler, dil öğrenen bireylerin dil becerilerini geliştirmesine ve kendilerine olan güvenlerini artırmasına yardımcı olurken, aynı zamanda dil öğrenme sürecinin keyifli ve etkili olmasını sağlamaktadır (Raooft vd., 2012).

Dil kaygısı ve öz yeterlilik, duygusal arka planlarını çevresel sinir sisteminin bir bölümü ve duygusal durumlardan elde edilen bilgilerle paylaşırlar. Dil kaygısı ve düşük öz yeterlilik, endişe, gerginlik veya utanç gibi duygulara neden olabilir. Bu duygusal tepkiler genellikle bilişsel genellemelerle eşlik eder ve kişinin kendini aşağılık veya aşağılanmış hissetmesine yol açabilir. Dil kaygısı ve düşük öz yeterlilik duygusal reaksiyonların yanı sıra, genellikle tehdit edici olarak algılanırlar. Dilin karmaşıklığı ve öğrenme sürecindeki zorluklar, öğrencinin refahını tehdit edebilir ve duygusal zorluklara yol açabilir. Bu duygusal zorluklar, özellikle yabancı dilde öz yeterliliğe ilişkin araştırmalarda (Fallah, 2017; Rochmawati vd., 2023; Graham, 2022) incelenmiştir. Ancak, Türkiye'de bu konuda yeterince araştırma yapılmamıştır ve dil kaygısıyla olan ilişkisi hakkında çok az bilgi bulunmaktadır (Çelik ve Kaban, 2016).

Yabancı dil öğrenirken kaygı, genellikle dil sınıfındaki çeşitli faktörlerden kaynaklanan bir deneyimdir. Öğretmenlerin yöntemleri, etkinliklerin doğası, pedagojik uygulamalar ve

değerlendirme süreçleri gibi unsurlar, dil öğrenenlerde kaygıyı tetikleyebilir (Wu, 2010). Ancak, kaygının yalnızca olumsuz etkileri üzerinde durmak, sorunun sadece yarısıyla ilgilenmek anlamına gelir. Kaygıyla başa çıkmak için öneriler, deneyimin olumsuz etkilerini azaltmaya, hoş olmayan duygularla baş etmeye ve rahatsız edici duyguları hafifletmeye odaklanır (Gregersen, 2003).

Bu bağlamda, özellikle, İngilizce derslerinde şarkı söyleyerek uygun bilgileri öğrenmenin, güçlü kaygıyı azaltmaya yardımcı olabileceği gözlemlenmiştir. Şarkılar, kişilerarası iletişime, bilişe ve öğrenmeye müdahale edebilecek duyguları harekete geçirerek kaygı düzeylerini düşürebilir (Eysenck, 1979).

Bu nedenle, dil sınıflarında kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik araçlar ve yöntemlerin kullanılması önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için çeşitli stratejiler ve aktiviteler kullanmaları, dil öğrenme deneyimini daha olumlu ve etkili hale getirebilir. Bu bağlamda, şarkı söylemenin gibi öğrenme aktivitelerinin, dil öğrenenlerin kaygılarını azaltmada potansiyel bir etkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Öz yeterlilik inancı düşük olan öğrenciler, dil edinimini etkili bir şekilde yönetemezler. Öz yeterliliklerinden şüphe duyabilirler ve öğrenme hedefleri yetersiz veya dışsal baskılar nedeniyle dayatılmış olabilir. Bu tür öğrenciler, daha yüksek düzeyde stres ve dil deneyimi endişesi yaşayabilirler ve bu da dil öğrenme sürecinde zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Sonuç olarak, öz yeterlilik inancı ve dil kaygısı arasındaki ilişki, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki başarısını etkileyebilir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrenciler, daha olumlu sonuçlar elde ederken, düşük öz yeterlilik inancına sahip olanlar dil öğrenme sürecinde zorluklarla karşılaşabilirler. Bu nedenle, öğrencilerin öz yeterlilik inançlarını güçlendirmeye ve dil kaygısını azaltmaya yönelik stratejilerin uygulanması önemlidir (Passiatore vd., 2019: 404).



Şekil 1.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancını Etkileyen Faktörler

Kaynak: Raoofi vd., 2012; Gregersen, 2003; Eysenck, 1979; Passiatore vd., 2019: 404.

1.4. Kavramsal Çerçeveye İlişkin Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Araştırmacının bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olup kavramsal çerçeveyi ortaya koyabilmesi için o kavrama ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yapılmış bilimsel çalışmaları incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öz yeterlilik inancı konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmalar araştırılmış ve çalışmalara ilişkin spesifik bulgular tablolatırılmıştır.

1.4.1. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yabancı dil eğitiminde öz yeterlilik, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki yetkinliklerine dair inançlarını ifade eden önemli bir kavramdır ve öğrenme başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde öz yeterlilik üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, bu inançların öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu, akademik başarıları ve genel öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle İngilizce eğitimi bağlamında yapılan ulusal çalışmalar, yüksek öz yeterlilik inancına sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve dil öğrenimine yönelik motivasyonlarının daha güçlü olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, Türkiye'de yabancı

dil eğitiminde öz yeterlilik inancı üzerine yapılan 2014-2024 yıllarını kapsayan önemli araştırmaların bir özeti sunulmuştur.

Tablo 1.1. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Yazar	Yıl	Açıklama
Gömlüksiz	2014	Araştırma, lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik inançlarının düzeyini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik inançları genel olarak orta seviyede bulunmuştur. Bununla birlikte, fen lisesinde öğrenim gören ve İngilizce dersine daha yoğun çaba gösteren öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerinin daha ileri eğitim seviyesindeki öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik inançlarının da daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, İngilizce öz yeterlilik inançlarının, öğrencilerin eğitim aldığı okul türü, ders çalışma süresi ve ebeveynlerin eğitim seviyesi gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.
Kanadlı	2015	Çalışmada, öğrencilerin İngilizce okuma-yazma ve dinleme-konuşma becerilerine yönelik öz yeterlilik inançları ile algıladıkları özerklik desteği arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma, özerklik desteği seviyelerinin öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik inançları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışma bulguları, öğrencilerin İngilizce dil yeterliliğine ilişkin öznel değerlendirmelerinin, aldıkları özerklik desteği seviyelerine bağlı olarak önemli ölçüde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur.
Memduhoğlu	2015	Araştırmada, öğretmen olarak görev yapan ve gelecekte öğretmenlik mesleğine hazırlanan lisans öğrencilerinin İngilizce yeterlilik algıları, çok boyutlu bir yaklaşımla araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmen yetiştirme programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algılarının genel olarak orta seviyeye yakın olduğunu göstermektedir. Ancak, konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm ve mezun oldukları lise türü açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
Ergür	2016	Çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin öz saygıları ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin varlığı incelenmiş ve bu değişkenlerin çeşitli faktörlere temelinde anlamlı bir değişkenlik sergileyip sergilemediği irdelenmiştir. Sonuçlar, öz saygı ile akademik öz yeterlilik puanları arasında anlamlı ilişki göstermiştir. Özellikle, cinsiyet ile akademik öz yeterlilik düzeyleri, genel not ortalamaları ile akademik öz yeterlilikleri ve sınıf seviyeleri ile öz saygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.
Gündüz	2017	Araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin ilk kez İngilizce dersiyle tanışmaları bağlamında, derse yönelik beklentilerini ve İngilizce dersine ilişkin öz yeterlilik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, yüksek düzeyde öz yeterlilik inancının akademik başarı açısından önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır.
Özyıldırım	2018	Çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeyleri, öz yeterlilik inançları ve öz yeterlilik inançlarının etik duyarlık üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının etik duyarlık seviyelerinin cinsiyet, yaş, eğitim programı ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri gibi değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, geleceğin öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları, ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve meslekleri dışındaki değişkenler açısından farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada, etik duyarlık ile öz yeterlilik inancı bakımından anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Unur	2018	Araştırmanın amacı, farklı müfredat programları kapsamında yabancı dil (İngilizce) öğrenen lisans düzeyindeki turizm öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemektir. Elde edilen bulgular, hazırlık sınıfı eğitimi alan, staja giden ve yurt dışı deneyimlemiş öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları, staj deneyimi olan, yurt dışında bulunmuş ve okul dışında İngilizce kursuna katılan öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik öz yeterlilik algılarının daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.
Tuncer	2019	Bu çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik inançları analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, yabancı dil öğrenme sürecinde düzenli pratik yapmanın, mobil uygulamalar aracılığıyla alıştırmalar gerçekleştirmenin ve yabancı dilde televizyon programları izlemenin öğrenmeye önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur.
Üstünlüoğlu	2019	Çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlilik algıları, öğrenme ve ders çalışma biçimleri ile İngilizce metin anlama başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin İngilizce okuma, yazma ve konuşma öz yeterliliklerinin yanı sıra derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının, İngilizce okuduğunu anlama başarılarını anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Bu değişkenler arasında en güçlü belirleyicinin okuma öz yeterliliği olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, dinleme öz yeterliliği ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının okuma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.
Güç	2019	Araştırmada, Türk öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme sürecindeki öz yeterlilik inançları ve bu inançların akademik başarılarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusundaki öz yeterlilik algılarının genel olarak orta seviyede olduğunu göstermektedir.
Tiraki	2019	Çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki öz yeterlilik algılarının akademik başarıları üzerindeki etkisi ve öz yeterlilik algıları ile başarı ilişkileri irdelenmiştir. Araştırma bulguları, İngilizce öz yeterlilik algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetleri ve ebeveynlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak İngilizce öz yeterlilik algıları ve akademik başarıları anlamlı olarak ilişkilendirilmiştir. Çalışma, cinsiyetin ve öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik algı düzeylerinin, akademik başarıları üzerinde birlikte anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir.
Dinler	2019	Çalışmada, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi alanında eğitim gören öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların genel olarak üstünde öz yeterlilik algısının var olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce konuşulan bir ülkede bulunan öğretmen adaylarının, bu tür bir deneyime sahip olmayanlara göre daha yüksek öz yeterlilik algıları gösterdikleri belirlenmiştir.
Arış	2019	Araştırmada, 151 yabancı dil öğretmenine kişisel bilgiler, genel öz yeterlilik algısı ve öğretmen öz yeterliliği ile ilgili soruları içeren veri toplama araçları dağıtılmış ve toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenleri arasında, öğrettikleri dil, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları anabilim dalı, öğrettikleri dilin anadil olup olmaması, toplam öğretmenlik deneyimi ve eğitim düzeyinin öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.
Kaya	2020	Bu çalışma, turizm ve otelcilik bölümü öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik algıları ile staj deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, turizm sektöründe staj yapan öğrencilerin İngilizce konuşma ve dinleme becerilerine yönelik öz yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Özellikle uluslararası zincir otellerde staj yapan öğrencilerin, yerel işletmelerde staj yapanlara kıyasla daha yüksek öz yeterlilik puanları aldığı tespit edilmiştir. Çalışma ayrıca, staj süresince

		İngilizce kullanma sıklığının ve yabancı misafirlerle etkileşim düzeyinin öz yeterlilik gelişiminde kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, turizm eğitiminde uygulamalı öğrenme deneyimlerinin dil becerilerinin gelişimindeki önemini vurgulamaktadır.
Karafil	2022	Araştırma sonuçları, çevrimiçi senaryo temelli İngilizce yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir ilerleme sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu öğretim sürecinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazmaya yönelik öz yeterlilik inançlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları şöyledir, öğrencilerin yazma sürecinin, yazma becerilerini, kelime dağarcıklarını, araştırma yapma yetilerini ve düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, çevrimiçi senaryo temelli yazma öğretiminin öğrencilerin dil gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu, ancak sürecin yoğunluğu ve zorluklarının göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmasının öğrenci motivasyonuna katkı sağlayabileceğini göstermektedir.
Can	2023	Çalışmanın amacı, ters yüz öğrenme modeline (TYÖ) dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlilik inançları, başarı duyguları, öğrenme sorumlulukları, öğretmen-öğrenci etkileşimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Araştırma, 9. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Elde edilen bulgular, TYÖ modeline dayalı İngilizce derslerinin öğrencilerin İngilizce akademik başarılarını, dersle ve öğrenme süreciyle ilgili olumlu başarı duygularını ve sınavlara yönelik pozitif tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. Ayrıca, olumsuz başarı duygularında da önemli bir azalma sağlandığı belirlenmiştir. TYÖ modelinin öğrencilerin İngilizceye yönelik öz yeterlilik inançlarını, öğrenme sorumluluklarını ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerini de anlamlı derecede geliştirdiği ortaya konulmuştur.
Torlak	2023	Çalışmada, Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin yabancı dil kaygısı, yabancı dil öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dil tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yabancı dil öz yeterlilik inançları ile mesleki yabancı dil tutumları arasında pozitif ilişki ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların yabancı dil kaygısı seviyelerinin, öz yeterlilik inançları ve mesleki yabancı dil tutumları ile negatif ilişki gösterdiği belirlenmiştir.
Yılmaz	2024	Yapay zeka destekli dil öğrenme uygulamalarının öz yeterlilik üzerindeki etkisini inceleyen çalışma, 8 haftalık uygulama sonucunda deneysel grupta öz yeterlilik puanlarında anlamlı artış olduğunu göstermiştir.

Öz yeterlilik inancı konusunda ulusal düzeyde yapılan araştırmaların özellikle lisans düzeyindeki bireyler üzerinde sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmalardan ortaya çıkan ortak sonuçlar bağlamında öz yeterlilik inancı kavramının sıklıkla akademik başarı, dil kaygısı, sınıf yönetimi, müfredat ve öğrenme stilleri ile ilişkilendirilerek yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tabloda yer alan çalışma çıktıları değerlendirildiğinde öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin akademik başarılarının, mesleğe devam etme niyetlerinin ve bireyler arası etkileşim düzeylerinin yüksek olduğu vurgulanmıştır.

1.4.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Yabancı dil eğitiminde öz yeterlilik inancı kavramı, uluslararası alanda da yoğun bir şekilde araştırılan ve tartışılan bir konudur. Öğrencilerin dil öğrenimindeki başarıları ve motivasyonları üzerinde öz yeterlilik inançlarının rolü, farklı kültürler ve eğitim sistemleri bağlamında ele alınarak çok yönlü incelemeler yapılmıştır. Uluslararası araştırmalar, öz yeterlilik inancının sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stratejilerini, motivasyonlarını ve öğrenme sorumluluklarını da etkilediğini göstermektedir. Farklı dil öğretim yaklaşımlarının ve teknolojilerin kullanıldığı bu çalışmalar, öz yeterlilik inancının güçlendirilmesinin dil öğrenme sürecine pozitif katkı sağladığını vurgulamaktadır. Aşağıdaki tablo, uluslararası düzeyde yabancı dil eğitimi ve öz yeterlilik üzerine yapılan 2014-2024 yıllarını kapsayan bazı önemli çalışmalar özetlemektedir. Bu araştırmalar, çeşitli yöntemler ve bağlamlar çerçevesinde ele alınmış ve öz yeterlilik inancının yabancı dil eğitimine yönelik farklı boyutlarını ortaya koymuştur.

Tablo 1.2. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Yazar	Yıl	Açıklama
Baleghizadeh	2014	Çalışmada, İngilizce dil enstitüsünde eğitim gören 57 İranlı yabancı dil öğrencisinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, deney grubundaki kişilerin öz yeterlilik algılarının olumlu etkilendiğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, ikinci dil öğrenme ortamlarında öz değerlendirme uygulamalarına önemlidir ve öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.
Yang	2015	Çalışmada, ikinci dilde eğitim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlilikleri ve açık öğretim stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlilik arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur.
Meera	2015	Çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öz yeterlilik algıları ile akademik performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrencilerin İngilizce akademik performanslarının, öz yeterlilik algılarında anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir.
Kim	2017	Araştırmada, deneyim, dil yeterliliği ve dil öğrenme öz yeterlilik inançları ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, yurtdışında edinilen deneyim ile İngilizce yeterliliği arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, yurtdışında 4-6 aylık bir deneyim süresine sahip olduğunda, öz yeterlilik algısının dil üretimi ve anlama yönünden olumlu etkilendiği sonucuna varılmıştır.
Daemi	2017	Çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce dili öğrenen öğrencilerin sınıf ortamı ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında 200 lisans öğrencisine bir ölçek uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, ikinci dil öğrencilerinin sınıf ortamı ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.
Lopez ve Martin	2020	İspanya'daki üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bu araştırmada, öz yeterlilik inancının dil üretimi ve anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin dilde akıcılık ve doğruluk açısından daha iyi performans sergilediğini göstermektedir. Ayrıca öz yeterlilik inancı ile öğrenci katılımı arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

Chen vd.	2022	Tayvan'daki üniversite öğrencileri arasında yürütülen bu araştırma, öz yeterlilik inancı ile dijital dil öğrenme platformlarının kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar, öz yeterlilik inancının, dijital araçları daha etkin kullanma ve dil öğrenmede daha yüksek başarı elde etme ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.
Namaziandost	2023	Çalışmada İran'daki üniversite öğrencileri arasında akademik duygu düzenleme (AER) ve eleştirel düşünmenin (CT) öz yeterlilik inancı (S-EB), akademik dayanıklılık (AR) ve akademik katılım (AE) üzerindeki etkileri incelenmektedir. Sonuçlar, yüksek AER düzeylerinin ve CT'nin, S-EB, AR ve AE ile olumlu ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, AER ve CT'nin ikinci dil sınıflarında uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.
O'Connor vd.	2024	Avustralya'daki çok kültürlü öğrenci gruplarında yürütülen bu çalışmada, öz yeterlilik inancı ve kültürlerarası iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrencilerin kültürlerarası ortamlarda daha rahat ve etkili iletişim kurabildiğini ve bunun dil performansını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Uluslararası araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların büyük çoğunluğunun, dil öğrenme stratejileri, öz yeterlilik inançları ve sınıf ortamlarının öz yeterliliği geliştirecek şekilde düzenlenmesine yönelik etkilerinin araştırıldığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar, dil öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerin, öğrencilerin öz yeterlilik algıları üzerinde ne gibi etkiler yarattığını ve öğretim ortamlarının öz yeterliliği artırıcı nitelikte nasıl yapılandırılması gerektiğini detaylı bir şekilde ele almaktadır. Ayrıca, sınıf ortamlarının öğrenci motivasyonunu ve dil öğrenme sürecindeki başarıyı destekleyici bir şekilde düzenlenmesinin önemine vurgu yapılmakta, bu düzenlemelerin öz yeterlilik algılarının güçlendirilmesi üzerindeki potansiyel etkileri değerlendirilmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGISI

2.1. Sosyal Kaygı ve Sosyal Etkileşim Kaygısının Tanımı

Sosyal kaygı kavramı, literatürde çeşitli biçimlerde tanımlanmış olsa da, en yaygın kabul gören açıklama, Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yapılan tanımdır. Bu tanımlamaya göre, sosyal kaygı, bireyin yabancılarla iletişim kurarken ya da başkaları tarafından gözlemlendiği algısı oluştuğunda, yoğun bir korku ve endişe yaşamasıyla kendini gösteren bir bozukluktur (APA, 2013). Bi başka tanıma göre, bireylerin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamasıyla ortaya çıkan psikolojik bir durumdur (Leary, 2001). Bu kaygı, genellikle başkaları tarafından yargılanma, küçük düşme veya utanç duyma korkusu ile ilişkilidir (Clark ve Wells, 1995). Sosyal kaygının duygusal boyutu olarak sosyal etkileşim kaygısı, kişinin doğrudan sosyal ilişkilere girmekten kaçınması, başkaları ile etkileşim kurarken yoğun bir rahatsızlık hissetmesi, kendini ifade etmekten çekinmesi, sosyal ortamlarda kendini yetersiz algılaması, kendini geri çekmesi ve yeni durumlara uyum sağlayamayacağına yönelik korkuları şeklinde tanımlanabilir (L. J. Spence, 1999; Rachman vd., 2000; Kashdan, 2007; Spitzberg ve Cupach, 1989). Ayrıca, bu tür ortamlardan kaçınma isteği de sosyal kaygının önemli bir unsurunu oluşturmaktadır (Uysal vd., 2014). Bu durum, özellikle başkaları tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirilme, eleştirilme ya da küçük düşme endişesiyle belirginleşebilir. Sosyal kaygıya sahip bireyler, sosyal etkileşimlerden kaçınma eğiliminde olup, bu tür durumlarda ciddi bir stres ve huzursuzluk yaşayabilirler.

Yüksek sosyal kaygıya sahip bireylerin, başkalarıyla göz kontağı kurma, konuşma başlatma, etkileşimde bulunma ve toplumsal faaliyetlere iştirak etme gibi alanlarda belirgin zorluklar yaşadığı ortaya koyulmaktadır (Rapee ve Spence, 2004). Bu bireyler, sosyal etkileşim gerektiren durumlara karşı isteksizlik göstermekte, bu da onların sosyal hayata katılımını ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, sosyal kaygının bu bireylerin günlük işlevselliklerinde de aksamalara yol açtığı, işe veya okula gitme gibi rutin görevlerde motivasyon kaybı ve zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Ürün ve Öztürk, 2020).

Kılıçarslan ve Parmaksız'ın çalışmasında ise sosyal kaygının, zayıf sosyal beceriler, düşük özgüven, eleştiriye karşı aşırı duyarlılık ve sosyal ilişkilerde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu olumsuz etkilerle karşılaşan bireylerin, toplumdan uzaklaşma, diğer insanlarla iletişimden kaçınma veya komik duruma düşme korkusuyla alay konusu olacağı endişesiyle sosyal ortamlardan geri çekilme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bu

davranışlar, bireylerin sosyal kaygı düzeylerini artırabileceği gibi, mevcut sosyal kaygılarının daha da derinleşmesine neden olabilmektedir (Kılıçarslan ve Parmaksız, 2020).

Gültekin ve Dereboy'un üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma, sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerin genel yaşam kaygılarının da belirgin şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, sosyal anksiyetenin bireylerin yalnızca sosyal ortamlardaki etkileşimleri ile sınırlı kalmayıp, genel kaygı düzeylerini de etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum, sosyal kaygının bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli stresörlerle başa çıkma süreçleri üzerinde geniş kapsamlı etkiler yarattığını ve bu bireylerin genel psikolojik iyi oluşlarının olumsuz yönde etkilenebileceğini düşündürmektedir. Araştırma sonuçları, sosyal kaygının bireylerin yaşamsal deneyimleri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik daha derinlemesine çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir (Gültekin ve Dereboy, 2011).

2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı Kavramının Gelişimi ve Bileşenleri

Sosyal kaygı kavramı, psikoloji literatüründe uzun bir geçmişe sahiptir. İlk olarak Darwin (1872), insanların sosyal ortamlarda kaygı ve utanç duygusu yaşayabileceğini ve bu duyguların evrimsel temellere dayandığını öne sürmüştür. Ancak, sosyal kaygının bilimsel çerçevede ele alınması, Janet tarafından ilk kez 1903 yılında kullanılmıştır (Altınay, 2022).

Sosyal etkileşim kaygısı ise, 1980'lerden itibaren psikolojik araştırmalarda daha fazla ele alınmaya başlanmış ve özellikle sosyal beceri eksikliği ile ilişkilendirilmiştir (Leary, 1983). İlk dönem araştırmalar, sosyal etkileşim kaygısının bireylerin psikolojik durumu üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koyarken, sonraki yapılan çalışmalar bu sosyal bağların bireyin akademik başarısında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Brook ve Willoughby, 2015). Sosyal kaygının bireylerin eğitim seviyesi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda (Eum ve Rice, 2011; Stein ve Kean, 2000) düşük eğitim seviyesine sahip bireylerin daha yüksek sosyal kaygı düzeylerine sahip olduğu ve bu durumun akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, akademik performansı artırmaya yönelik yaklaşımların yalnızca bilişsel yeterlilikleri değil, aynı zamanda sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahaleleri de içermesi gerektiği söylenebilir (Walsh, 2005). Sosyal kaygı bozukluğu, bireylerin istihdam sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olmakta ve mesleki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle sosyal etkileşim kaygısı yüksek bireylerin, iş ortamında etkili iletişim kurma, profesyonel ilişkiler geliştirme ve kariyer ilerlemesini sürdürebilme konusunda dezavantajlı konumda oldukları görülmektedir (Himle vd., 2020). Bu durum, sosyal kaygının yalnızca bireyin psikolojik iyi

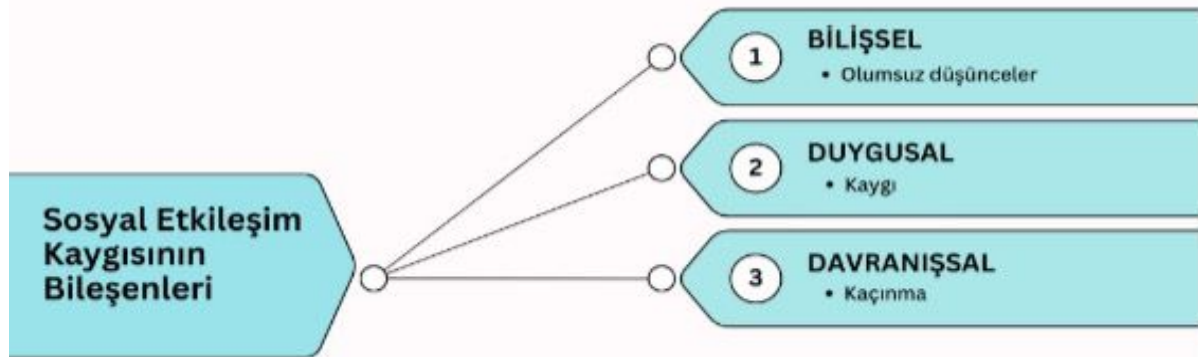
oluşunu değil, aynı zamanda mesleki performansını ve uzun vadeli kariyer başarısı üzerinde de önemli etkiler yarattığını göstermektedir (Russell ve Shaw, 2009). Bu doğrultuda, sosyal etkileşim kaygısının bireyin eğitim ve kariyer süreçlerinde oynadığı rolün daha ayrıntılı ve kapsamlı biçimde incelenmesinin gerekli olduğu değerlendirilmektedir. İlgili literatür tarandığında sosyal etkileşim kaygısı kavramının üç bileşenden oluştuğu görülmektedir (Schlenker ve Leary, 1985). Bunlar;

Bilişsel Bileşenler: Bireyin sosyal etkileşim sırasında kendisi hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesi, sosyal ortamları tehdit olarak algılaması ve başkalarının kendisini yargıladığına inanmasıdır (Clark, ve Wells, 1995).

Duygusal Bileşenler: Sosyal ortamlarda hissedilen anksiyete, stres, gerginlik ve bazen panik atak belirtileridir (Hofmann, 2007).

Davranışsal Bileşenler: Kaçınma davranışları, konuşmalara katılmaktan kaçınma, göz teması kurmama ve sosyal etkileşim gerektiren durumlara girmekten çekinme gibi eylemleri içerir (Taylor vd., 2004).

Bu üç bileşen bir araya geldiğinde, bireylerde toplumsal dışlanma, öz saygı düzeyinde azalma ve insan ilişkilerinde güçlükler gibi etkiler ortaya çıkabilmektedir (Lopez-Garcia vd., 2006).



Şekil 2.1. Sosyal Etkileşim Kaygısının Bileşenleri

Kaynak: Schlenker ve Leary, 1985

2.3. Sosyal Etkileşim Kaygısı Kuramları

Sosyal kaygı kuramları, bireylerin etkileşim halinde yaşadığı kaygıyı ve bu kaygının psikolojik ile davranışsal süreçlerle bağlantısını kapsamlı bir şekilde açıklamak amacıyla ortaya konulan teorik yaklaşımlardır. Bu kuramlar, sosyal kaygının nedenlerini, nasıl geliştiğini ve birey üzerindeki etkilerini irdeleyerek, bu durumun sosyal etkileşimlerde nasıl ortaya çıktığını çeşitli bakış açılarıyla ele alır. (Leary, 2001).

2.3.1. Bilişsel-Davranışçı Kuramlar

Günlük yaşamda karşılaşılan nesnel olarak risk içeren durumlarda, bireylerin tehdit ve tehlikeye yönelik algıları, bilişsel-davranışçı modele göre genellikle gerçeğe dayalıdır. Bununla birlikte, bireylerin kendilerine ve yaşamlarına dair gerçeklikten uzak inançları, çeşitli durumları tehdit edici olarak yorumlamalarına sebep olabilir ve mevcut riski olduğundan daha büyük ve yoğun bir şekilde değerlendirmelerine yol açabilir (Elmacı, 2008). Bilişsel davranışçı modeller, sosyal kaygının nasıl ortaya çıktığını ve sürdüğünü anlamada önemli teorik çerçeveler sunmaktadır. Bilişsel davranışçı modeller, sosyal etkileşim kaygısının olumsuz otomatik düşünceler, tehdit algısı ve kaçınma davranışları ile nasıl sürdüğünü açıklamaya çalışmaktadır. Bu kurama göre, bireylerin duygu ve davranışları, yaşanan olayları algılama ve yorumlama biçimlerinden doğrudan etkilenmektedir. Kişinin duygusal tepkilerini belirleyen unsur, olayın kendisinden ziyade, bireyin kendi bilişsel yapısı içinde bu olaya atfettiği anlamdır (Coles vd., 2001).

Bilişsel modeller, bireylerin sosyal ortamlarda nasıl düşündüğünü, çevrelerini nasıl algıladığını ve içsel süreçlerinin sosyal kaygıyı nasıl sürdürebileceğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, Clark ve Wells'in (1995), Rapee ve Heimberg'in (1997) ile Hofmann'ın (2007) modelleri, sosyal kaygının bilişsel altyapısını açıklamak üzere sıkça başvurulan teorik yaklaşımlar arasında bulunmaktadır.

2.3.1.1. Clark ve Wells'in Bilişsel Kuramı

Clark ve Wells'in (1995) bilişsel modeli, sosyal kaygının bireyin içsel süreçlerine aşırı odaklanmasıyla sürdüğünü öne sürmektedir. Bu modele göre, sosyal kaygıya sahip bireyler sosyal etkileşim sırasında çevrelerine yönelik algılarını azaltarak dikkatlerini kendi içsel durumlarına yönlendirmektedir. Bunun sonucunda bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini olumsuz değerlendirme eğiliminde olup, performanslarının eksik ve yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu süreç, bilişsel çarpıtmalar ve güvenlik davranışları yoluyla sosyal kaygının sürmesine neden olmaktadır. Bireyler olumsuz değerlendirilme kaygısıyla göz temasından kaçınabilir veya konuşmaları sırasında hata yapmamak adına konuşmamayı tercih edebilirler. Ancak, bu güvenlik davranışları uzun vadede kaygıyı pekiştirerek bireyin sosyal becerilerini geliştirmesini engellemektedir (Clark, ve Wells, 1995).

2.3.1.2. Rapee ve Heimberg'in (1997) Bilişsel Modeli

Bu model, sosyal kaygının bireyin kendi içsel değerlendirmeleri ile başkalarının kendisini nasıl algıladığına dair tahminleri arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıktığını öne

sürmektedir. Bu modele göre, sosyal kaygıya sahip bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini gözlemleyerek zihinsel olarak olumsuz bir imaj oluştururlar. Bu zihinsel imaj, bireyin gerçekte nasıl görüldüğünden ziyade bireyin kendisine yönelik olumsuz yargılar oluşturmaya neden olabilir. Ayrıca, bu bireyler çevrelerindeki sosyal ipuçlarını tehdit edici olarak yorumlama eğilimindedirler. Bir dinleyicinin yüz ifadesindeki küçük bir değişikliği olumsuz bir tepki olarak değerlendirebilirler. Bu süreç, bireyin sosyal kaygısının devam etmesine ve sosyal kaçınma davranışlarının güçlenmesine sebep olmaktadır (Rapee ve Heimberg, 1997).

2.3.1.3. Hoffmann'ın Bilişsel Modeli

Clark ve Wells ile Rapee ve Heimberg'in modellerini bütünleştirerek daha geniş bir kuramsal perspektif ortaya koyan Hofmann'ın (2007) bilişsel modeline göre, sosyal kaygı yaşayan bireyler yalnızca olumsuz düşünsel süreçlerin etkisinde kalmazlar, aynı zamanda duygusal düzenleme süreçlerinde de zorluk yaşarlar. Model; sosyal kaygıya sahip bireylerin, sosyal ortamlarda olumsuz duygularını kontrol etmekte zorlandıklarını ve bu nedenle kaygıyı yönetmek için kaçınma davranışları sergilediklerini savunmaktadır. Ayrıca, bu bireylerin sosyal becerilerinin sınırlı olabileceği ve bu eksikliklerin kaygıyı daha da artırabileceği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda bu model, sosyal kaygının sadece bilişsel süreçler yoluyla değil, aynı zamanda bireyin duygusal düzenleme becerileri ve sosyal becerileri ile de ilişkili olduğunu göstermektedir (Hofmann, 2007). Sonuç olarak, sosyal kaygının bilişsel süreçler aracılığıyla nasıl sürdüğünü açıklayan bu üç model, farklı yönleriyle birbirini tamamlamaktadır. Clark ve Wells'in modeli, bireyin içe yönelmiş dikkati ve güvenlik amaçlı davranışlarına odaklanırken; Rapee ve Heimberg'in modeli, kişinin zihinsel temsili ile başkalarının onu nasıl algıladığı arasındaki etkileşime, Hofmann'ın modeli ise bilişsel süreçlerle birlikte duygusal düzenleme ve sosyal becerilere vurgu yapmaktadır. Bu modeller, sosyal kaygının bilişsel-davranışçı terapi (BDT) ile nasıl ele alınabileceğine dair önemli bilgiler sunmakta ve sosyal kaygının tedavisinde etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.3.2. Kendilik Sunumu Kuramı

Kendilik sunumu kuramı, bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini nasıl sunduklarını ve başkaları tarafından nasıl algılanmak istediklerini açıklayan bir sosyal psikoloji teorisidir. Bu kuram, bireylerin başkaları tarafından olumlu değerlendirilme arzusuna sahip olduklarını ve sosyal etkileşimlerde bilinçli ya da bilinçsiz olarak belirli bir imaj oluşturmaya çalıştıklarını öne sürer (Goffman, 1959). Kendilik sunumu süreci, bireyin sosyal kimliğini inşa etmesi, sosyal statüsünü koruması ve sosyal etkileşimlerde hedeflediği izlenimi bırakması açısından kritik bir

öneme sahiptir. Kendilik sunumu kavramı ilk olarak Erving Goffman tarafından geliştirilmiştir. Goffman (1959), bireylerin sosyal etkileşimlerini bir tiyatro performansına benzeterek, insanların sosyal ortamlarda birer "aktör" gibi davrandığını ve belirli roller üstlendiğini öne sürmüştür. Goffman'a göre, bireyler toplumsal beklentilere uygun roller oynayarak, çevrelerindeki insanları etkilemeyi ve sosyal onay almayı amaçlamaktadırlar. Bu süreçte kullanılan dil, beden dili, giyim tarzı ve diğer sembolik ifadeler, bireyin kendisini nasıl sunmak istediğini belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Kendilik sunumu kuramı, Goffman'ın dramaturjik yaklaşımının ötesinde Leary ve Kowalski tarafından geliştirilen İkili Yapı Modeli ile daha sistematik bir yapı kazanmıştır. Bu modele göre, kendilik sunumu bilişsel ve motivasyonel süreçlerin birleşimiyle oluşmaktadır. Modelin ilk bileşeni olan izlenim motivasyonu (impression motivation), bireyin sosyal ortamlarda belirli bir imaj yaratma isteği ile ilgilidir. Kişinin başkaları tarafından nasıl algılanmak istediği, içinde bulunduğu sosyal bağlam ve bu algının bireyin amaçları açısından ne kadar önemli olduğu gibi faktörlerden etkilenir. İkinci bileşen olan izlenim inşası (impression construction) ise bireyin sosyal ortamda kendisini nasıl sunduğunu ve hangi stratejileri kullandığını ifade eder. Bu stratejiler, doğrudan (kendini övmek) ya da dolaylı (alçakgönüllü davranmak) olabilir ve bireyin sosyal statüsünü, ilişkilerini ve psikolojik iyi oluşunu etkileyebilir (Leary ve Kowalski, 1990). Bu kuramın gelişiminde önemli katkılar sunan bir diğer bilim insanı Mark Snyder (1974), kendilik izleme (self-monitoring) kavramını ortaya koyarak bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini nasıl sunduklarını bireysel farklılıklar açısından ele almıştır. Snyder'a göre, yüksek kendilik izleme eğilimine sahip bireyler, sosyal bağlama duyarlıdır ve sosyal ortamın beklentilerine göre kendilerini esnek bir şekilde sunabilirler. Düşük kendilik izleme eğiliminde olan bireyler ise daha içsel motivasyonlarla hareket eder ve dış çevreye uyum sağlama konusunda daha az esneklik gösterirler. Bu farklılık, sosyal etkileşimlerde bireylerin kendilik sunumlarını nasıl şekillendirdiğini anlamada önemli bir faktördür (Snyder, 1974). Kendilik sunumu süreci, sosyal kaygı, narsisizm, liderlik, politik davranışlar ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi birçok psikolojik ve toplumsal değişkenle ilişkilidir. Yüksek sosyal kaygıya sahip bireyler, olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle kendilik sunumlarını daha kontrollü ve çekingen bir şekilde yapabilirler. Buna karşılık, narsistik eğilimleri yüksek bireyler, başkaları üzerinde olumlu bir izlenim bırakmak için daha iddialı ve gösterişli bir kendilik sunumu sergileyebilirler (Leary, 2019). Sonuç olarak, kendilik sunumu kuramı, bireylerin sosyal etkileşimlerde nasıl bir imaj oluşturduklarını ve bu sürecin bilişsel, motivasyonel ve bireysel farklılıklarla nasıl şekillendiğini açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Goffman'ın dramaturjik yaklaşımı, Leary ve Kowalski'nin iki bileşenli modeli ve Snyder'ın kendilik izleme kuramı,

kendilik sunumu sürecini farklı açılardan ele alarak kuramın geniş bir perspektife yayılmasını sağlamıştır. Bu çerçevede yapılan çalışmalar, bireylerin sosyal dünyada nasıl bir kimlik inşa ettiklerini ve başkalarının algılarından nasıl etkilendiklerini anlamada önemli katkılar sunmaktadır.

2.3.3. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, John Bowlby (1969) tarafından geliştirilen ve bireylerin erken dönem ilişkilerinin duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen bir kuramdır. Bu kuram, bireyin ilk bakım verenleriyle kurduğu bağın, ilerleyen yaşamındaki bağlanma stilleri ve kişilerarası ilişkileri üzerinde belirleyici olduğunu öne sürmektedir. Bowlby'ye göre bağlanma, biyolojik temelli bir sistem olup bireyin hayatta kalmasını sağlamak amacıyla evrimleşmiştir. Bebeklik döneminde güvenli bir bağlanma figürüne sahip olmak, bireyin kendilik algısı, başkalarıyla kurduğu ilişkiler ve stresle başa çıkma becerileri açısından kritik öneme sahiptir. Bağlanma ilişkileri, özellikle stresli veya tehdit edici durumlar karşısında bireyin nasıl tepki vereceğini ve güvenli bir liman arayışına girip girmeyeceğini belirleyen temel bir psikolojik mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Ainsworth vd., 1978). Bağlanma kuramı, bireylerin geliştirdiği farklı bağlanma stillerini açıklamak üzere genişletilmiştir. Ainsworth ve arkadaşları (1978) tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda güven temelli, kaygı odaklı ve kaçınmacı ilişki kalıpları tanımlanmıştır. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler, çocukluk dönemlerinde bakım verenleri tarafından duyarlı ve tutarlı bir şekilde desteklendiklerinden, yetişkinlik dönemlerinde daha sağlıklı ve güvenilir ilişkiler geliştirme eğilimindedirler. Kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip bireyler, bakım verenlerinin tutarsız ilgisi nedeniyle ayrılık ve reddedilme korkusu yaşayarak yoğun duygusal bağımlılık gösterebilirler. Kaçınmacı bağlanma stiline sahip bireyler ise, bakım verenleri tarafından ihmal edilmiş veya duygusal olarak mesafeli bir ortamda büyümüş olmaları nedeniyle başkalarına karşı mesafeli ve bağımsız bir tutum sergileyebilirler (Bartholomew ve Horowitz, 1991). Bowlby'nin bağlanma kuramı, yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı kalmayıp yetişkinlikte de kişilerarası ilişkileri anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Yetişkin bağlanma teorisi, romantik ilişkilerde ve sosyal bağlarda bağlanma stillerinin nasıl şekillendiğini incelemektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Sağlıklı bağlanma tarzına sahip kişiler romantik ilişkilerde daha tatmin edici ve uzun süreli ilişkiler kurma eğilimindeyken, kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler aşırı bağımlı ve terk edilme korkusu taşıyan bir ilişki dinamiği geliştirebilirler. Kaçınmacı bağlanan kişiler, genellikle duygusal yakınlıktan uzak durarak ilişkilerde özerkliği ve mesafeyi tercih ederler. Son yıllarda bağlanma kuramı, psikoloji, eğitim ve sağlık bilimleri

gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle bağlanma teorisinin psikopatoloji üzerindeki etkileri incelenmiş ve güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin ilerleyen dönemlerde anksiyete bozuklukları, depresyon ve düşük öz saygı gibi psikolojik sorunlar yaşama riskinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Mikulincer ve Shaver, 2016). Bu bağlamda, erken dönem bağlanma deneyimlerinin, bireyin duygusal gelişimi ve yaşam kalitesi üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığı görülmektedir. Bağlanma kuramı, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlıklı ilişkiler geliştirmek için temel bir kavramsal çerçeve sunmakta ve ruh sağlığı alanında geliştirilen terapötik müdahalelere rehberlik etmektedir.

2.3.4. Sosyo-Kültürel Kuramlar

Sosyo-kültürel kuramlar, bireyin sosyal kaygısını kültürel normlar, toplumsal beklentiler ve sosyal yapı içindeki konumu bağlamında ele alarak bu kaygının nasıl şekillendiğini anlamaya katkı sağlar. Toplumların bireyden beklediği sosyal davranış biçimleri ve kültürel değerler, sosyal kaygının gelişiminde belirleyici bir rol oynayabilir. Markus ve Kitayama bireycilik ve kolektivizm bağlamında sosyal kaygının farklı şekillerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bireyci toplumlarda (örneğin ABD ve Avrupa ülkelerinde) bireyin kendini ifade etmesi teşvik edilmekte ve kişisel başarıya dayalı sosyal etkileşimler ön planda tutulmaktadır. Buna karşılık, kolektivist toplumlarda (Asya ve Orta Doğu gibi bölgelerde) grup içindeki uyum, sosyal normlara uygunluk ve topluluk içindeki statü daha büyük önem taşımaktadır (Markus ve Kitayama, 1991). Bu durum, bireyci kültürlerde sosyal kaygının daha çok başarısız olma korkusu ve yetersizlik hissi ekseninde şekillendiğini, kolektivist kültürlerde ise grup içinde olumsuz değerlendirilme ve dışlanma kaygısının ön planda olduğunu göstermektedir. Sosyal kaygıyı kültürel bağlamda ele alan önemli çalışmalardan biri Hofstede'nin kültürel boyutlar teorisidir. Hofstede, kültürleri bireycilik-kolektivizm, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi gibi boyutlar üzerinden değerlendirmiştir. Bireyci kültürlerde bireysel otonomi ve öz güven ön planda olduğu için sosyal kaygının nispeten daha düşük olduğu, buna karşılık kolektivist kültürlerde sosyal normlara uyum ve grup içindeki kabul görmenin hayati önem taşıdığı için sosyal kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Özellikle toplulukçu kültürlerde bireylerin grup içindeki konumlarını ve sosyal ilişkilerini korumaya yönelik güçlü bir motivasyona sahip olmaları, sosyal etkileşim kaygısını artırabilmektedir (Hofstede, 1980). Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet normları da sosyal kaygının düzeyini ve ifadesini belirleyen önemli faktörlerden biridir. Bazı kültürlerde erkeklerden sosyal olarak baskın ve girişken olmaları beklenirken, kadınların daha çekingen ve uyumlu olması teşvik edilebilmektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyete dayalı farklı sosyal

kaygı türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Eagly ve Wood, 2012). Ayrıca, küreselleşme ve dijitalleşmenin sosyal etkileşim biçimlerini değiştirdiği ve sosyal kaygıyı hem artıran hem de azaltan yeni dinamikler yarattığı belirtilmektedir. Dijital iletişim araçları bireylerin sosyal kaygılarını belirli bir ölçüde azaltabilirken, sanal ortamda meydana gelen sosyal karşılaştırmalar ve çevrim içi sosyal baskılar sosyal kaygıyı artırabilmektedir. Öğrenciler üzerinde yapılan ampirik çalışmalar da sosyal kaygının sosyo-kültürel değişkenlerle nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kolunsağ ve Özdemir tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal kaygı düzeylerinin kişiden kişiye kayda değer biçimde farklılaştığı görülmektedir. Özellikle üniversitenin ilk yılında olan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla akademik ve sosyal ortama adapte olmakta daha fazla zorlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, üniversiteye yeni başlayan öğrenciler için oryantasyon hizmetlerinin sunulması, onların akademik ve sosyal çevreye uyum süreçlerini kolaylaştırarak sosyal kaygıyı azaltmada önemli bir rol oynayabilir (Kolunsağ ve Özdemir, 2013). Sonuç olarak, sosyo-kültürel yaklaşımlar sosyal etkileşim kaygısının yalnızca bireysel bir duygu durumu olmadığını, aksine kültürel pratikler, toplumsal beklentiler ve normlarla şekillenen bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahalelerde kültürel duyarlılık önem arz etmekte, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlam göz önünde bulundurularak çözümler geliştirilmesi gerekmektedir (Heinrichs vd., 2006).

2.4. Sosyal Etkileşim Kaygısının Etkileri

Sosyal etkileşim kaygısı, bireylerin günlük yaşamlarını derinden etkileyen ve çok boyutlu sonuçlar doğuran psikolojik bir durumdur. Bu kaygı türü, yalnızca bireyin iç dünyasında sınırlı kalmayıp kişilerarası ilişkilerden mesleki performansa, akademik başarıdan genel yaşam kalitesine kadar geniş bir yelpazede olumsuz etkiler yaratmaktadır. Sosyal etkileşim kaygısının etkilerini anlamak, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bu sorunla başa çıkma becerileri kazanmak için büyük önem taşır. Sosyal etkileşim kaygısının en belirgin etkilerinden biri, bireyin kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme becerileri üzerinde görülmektedir. Kaygı düzeyi yüksek bireyler, sosyal ortamlarda kendilerini ifade etmekte zorlanır, göz teması kurmaktan kaçınır ve konuşma başlatma/sürdürmede güçlük yaşarlar (Alden ve Taylor, 2004). Bu durum, zamanla bireyin sosyal çevresinin daralmasına ve yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde görülen sosyal etkileşim kaygısı, akran ilişkilerinin sağlıklı şekilde gelişmesini engelleyerek bireyin sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Spence ve Rapee, sosyal kaygının arkadaşlık ilişkilerinde kalıcı

hasarlar bırakabildiğini ve bireylerin sosyal destek sistemlerinin zayıflamasına neden olduğunu ortaya koymuştur (Spence ve Rapee, 2016). Mesleki yaşam ve akademik başarı, sosyal etkileşim kaygısından önemli ölçüde etkilenen diğer alanlardır. İş görüşmeleri, sunum yapma, ekip çalışması gibi sosyal beceriler gerektiren durumlar, kaygı düzeyi yüksek bireyler için adeta bir çıkmaza dönüşebilmektedir. Heimberg ve arkadaşları, sosyal kaygısı olan bireylerin kariyerlerinde daha az ilerleme kaydettiklerini ve iş performanslarının daha düşük olduğunu belirtmektedir (Heimberg vd., 2014). Benzer şekilde, öğrencilik hayatında sınıf içi katılım, tartışmalara dahil olma ve öğretmenlerle iletişim kurma gibi durumlar, sosyal kaygı yaşayan öğrenciler için ciddi stres kaynakları oluşturmaktadır. Bu durum, akademik başarının beklenen düzeyde gerçekleşmemesine ve bireyin potansiyelini tam olarak ortaya koyamamasına yol açmaktadır. Sosyal etkileşim kaygısının bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri de oldukça derindir. Sürekli olarak olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireylerde özgüven eksikliği, yetersizlik duyguları ve depresif belirtiler görülebilmektedir (Leary, 2001). Kaygı düzeyi yüksek bireyler, sosyal ortamlarda yaşadıkları olumsuz deneyimleri genelleme eğiliminde oldukları için bu durum kendilerine ilişkin olumsuz inançların pekişmesine neden olmaktadır. Hodson ve arkadaşları, sosyal etkileşim kaygısı ile düşük benlik saygısı yüksek düzeyde bir bağıntı olduğunu kanıtlamıştır. Bu kısır döngü, bireyin zamanla içe kapanmasına ve sosyal izolasyona yol açabilmektedir. Fiziksel sağlık üzerindeki etkiler de sosyal etkileşim kaygısının önemli sonuçları arasındadır. Yoğun kaygı durumlarında ortaya çıkan terleme, titreme, çarpıntı gibi fizyolojik belirtiler, bireyin yaşam kalitesini düşürmektedir (Hodson vd., 2008). Ayrıca, sosyal etkileşim kaygısı yaşayan bireylerin sağlık hizmetlerinden yararlanma konusunda da çekinceleri bulunmaktadır. Doktor randevusu alma, hastaneye gitme gibi sosyal etkileşim gerektiren durumlardan kaçınma eğilimi, bireylerin sağlık sorunlarını ertelemelerine veya görmezden gelmelerine neden olabilmektedir. Sosyal etkileşim kaygısının günümüzde dijital iletişim üzerindeki etkileri de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Sosyal medya platformları ve çevrimiçi iletişim araçları, sosyal kaygısı yüksek bireyler için hem fırsatlar hem de riskler barındırmaktadır. Bir yandan bu platformlar, yüz yüze etkileşim korkusu olan bireylere alternatif iletişim kanalları sunarken, diğer yandan aşırı kullanım durumunda internet bağımlılığı gibi yeni sorunlara yol açabilmektedir (Marino vd., 2020). Hennig-Thurau ve arkadaşları, sanal etkileşimlerin sosyal kaygı üzerindeki karmaşık etkilerini ortaya koyan çalışmalar yürütmüştür. Sosyal etkileşim kaygısının ekonomik etkileri de göz ardı edilemeyecek boyuttadır. İşgücü verimliliğinin düşmesi, kariyer fırsatlarının kaçırılması ve sağlık harcamalarının artması gibi faktörler, sosyal kaygının bireysel ve toplumsal düzeyde ekonomik maliyetlerini oluşturmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğunun tedavi edilmemesi

durumunda uzun vadede ciddi ekonomik kayıplara yol açabileceğini göstermektedir. Sosyal etkileşim kaygısının aile ilişkileri üzerindeki etkileri de önemli bir araştırma konusudur. Aile içi iletişimde yaşanan güçlükler, ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki sorunlar ve romantik ilişkilerde yaşanan zorluklar, sosyal kaygının yaygın sonuçları arasındadır (Hennig-Thurau vd., 2023). Turner ve arkadaşları, çocukluk dönemindeki sosyal deneyimlerin yetişkinlikteki sosyal kaygı düzeyini belirlemede önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, sosyal etkileşim kaygısının nesiller arası aktarım riskine işaret etmektedir (Turner vd., 1996). Sosyal etkileşim kaygısıyla başa çıkmak için geliştirilen müdahale yöntemleri, bu olumsuz etkilerin azaltılmasında önemli rol oynamaktadır. Bilişsel-davranışçı terapiler, sosyal beceri eğitimleri ve maruz bırakma teknikleri gibi yaklaşımlar, sosyal kaygının etkilerini hafifletmede etkili olabilmektedir (Alden vd., 2008). Seligman ve arkadaşları, olumlu psikoloji müdahalelerinin sosyal kaygının olumsuz etkilerini dengelemede yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, sosyal etkileşim kaygısının bireyin yaşamının hemen her alanında derin ve kalıcı etkileri bulunmaktadır (Seligman vd., 2006). Kişilerarası ilişkilerden mesleki başarıya, psikolojik sağlıktan fiziksel iyilik haline kadar geniş bir yelpazede olumsuz sonuçlara yol açabilen bu durum, toplum sağlığı açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal etkileşim kaygısının etkilerini anlamak ve uygun müdahale stratejileri geliştirmek, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yaşam kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak araştırmaların, özellikle dijital çağda değişen sosyal etkileşim dinamiklerinin kaygı üzerindeki etkilerini incelemesi, bu alanda daha kapsamlı çözümler geliştirilmesine yardımcı olacaktır.



Şekil 2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısının Etkileri

Kaynak: Alden ve Taylor, 2004; Spence ve Rapee, 2016; Heimberg vd., 2014; Seligman vd., 2006

2.5. Kavramsal Çerçeveye İlişkin Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Araştırmacının bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmesi ve kavramsal çerçeveyi sistematik biçimde oluşturabilmesi için, ilgili kavrama yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, sosyal etkileşim kaygısı konusuna ilişkin literatür taraması yapılmış ve elde edilen sonuçlar, görselleştirilerek tablo formatında paylaşılmıştır.

2.5.1. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile İlgili Ulusal Araştırmalar

Sosyal etkileşim kaygısı, bireylerin sosyal ortamlarda başkalarıyla iletişim kurarken hissettikleri yoğun endişe ve rahatsızlık duygularını ifade eden önemli bir kavramdır ve bireylerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Türkiye'de sosyal etkileşim kaygısı üzerine gerçekleştirilen çeşitli araştırmalar, bu kaygının bireylerin iletişim becerileri, akademik performansları ve sosyal uyum süreçleri üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri ve genç yetişkinler üzerinde yapılan ulusal çalışmalar, yüksek düzeyde sosyal etkileşimlerde kaygı yaşayan kişilerin, grup ortamlarında daha az etkin olduklarını ve akademik başarılarında da olumsuz etkiler gözlemlendiğini göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, Türkiye'de sosyal etkileşim kaygısı üzerine yapılan 2014-2024 yıllarını kapsayan önemli araştırmaların bir özeti sunulmuştur.

Tablo 2.1. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile ilgili Ulusal Araştırmalar

Yazar	Yıl	Açıklama
Temizel	2014	Bu araştırmanın bulgularına göre, incelenen bireysel ve akademik faktörlerin sosyal kaygı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı anlaşılmıştır. Özellikle, cinsiyet ve akademik başarı gibi bireysel ve akademik özelliklerin, öğrencilerin sosyal kaygı deneyimlerini etkileme açısından anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Çalışma verileri, öğrencilerin okuduğu bölümün ve arkadaş çevresinin genişliğinin sosyal kaygı düzeylerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgular, sosyal kaygının, bireylerin çevresel ve kişisel özelliklerinin ötesinde, muhtemelen daha derin psikolojik ve sosyal dinamiklere bağlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, sosyal etkileşim kaygısı cinsiyet, bölüm veya arkadaş sayısı gibi değişkenlerden etkilenmemektedir.
Arslan	2019	Bu çalışma, turizm sektörü çalışanlarında sosyal kaygı düzeylerini ve buna etki eden faktörleri incelemektedir. Araştırma bulguları, özellikle misafirle doğrudan etkileşim gerektiren resepsiyon, tur rehberliği ve animasyon gibi pozisyonlarda çalışan bireylerin daha yüksek sosyal kaygı düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada, yoğun iş stresi, mükemmel hizmet sunma baskısı ve hata yapma korkusunun sosyal kaygıyı önemli ölçüde tetiklediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, iş arkadaşları ve yöneticiler tarafından sağlanan sosyal desteğin kaygı düzeylerini azaltmada tampon bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Demografik faktörler açısından, kadın çalışanların misafir etkileşimlerinde erkek meslektaşlarına kıyasla daha fazla kaygı yaşadığı, ayrıca genç ve deneyimsiz çalışanların kıdemli meslektaşlarına göre sosyal kaygıya daha yatkın olduğu görülmüştür. Uzun çalışma saatleri, belirsiz iş talimatları ve misafir şikayetleri gibi iş ortamına bağlı stres faktörlerinin de sosyal kaygı düzeylerini artırdığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları, turizm sektöründe çalışanların psikolojik sağlamlığını artırmak için iletişim becerileri eğitimleri, stres yönetimi programları ve mentorluk sistemleri gibi kurumsal destek mekanizmalarının önemini vurgulamaktadır.
Ürün	2020	Bu çalışmada, yüksek sosyal kaygıya sahip bireylerin, sosyal etkileşimin temel bileşenlerinde (iletişim inisiyatifi, sözel olmayan iletişim ve sosyal katılım) belirgin yetersizlikler yaşadığına işaret etmektedir. Ayrıca, sosyal kaygının bu bireylerin günlük işlevselliklerinde de aksamalara yol açtığı, motivasyon kaybı ve zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir.
Kılıçarslan	2020	Bu çalışmada sosyal kaygının, zayıf sosyal beceriler, düşük özgüven, eleştiriye karşı aşırı duyarlılık ve sosyal ilişkilerde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu olumsuz etkilerle karşılaşan bireylerin, toplumdan uzaklaşma, diğer insanlarla iletişimden kaçınma veya komik duruma düşme korkusuyla alay konusu olacağı endişesiyle sosyal ortamlardan geri çekilme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir.
Kocaoğlu	2021	Bu çalışmada, sosyal kaygı puanlarının katılımcıların cinsiyetlerine, akademik sınıflarına ve aile ortamı özelliklerine bağlı olarak anlamlı şekilde değiştiğini göstermektedir.
Birçek Gül	2024	Bu çalışmada, sanal gerçeklik aracılığıyla uygulanan Bilinçli Farkındalık müdahale programının anksiyete, sosyal kaygı düzeyleri ve bilinçli farkındalık becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, Sanal Gerçeklik gözlüğü kullanılarak yürütülen Bilinçli Farkındalık programının, video tabanlı uygulamalara göre kaygı seviyelerinde belirgin bir azalma sağladığını ve bilinçli farkındalık skorlarını koruduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan mevcut literatür taraması ve çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sosyal etkileşim kaygıları ve bu kaygıların kaynaklarına dair yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle, sosyal etkileşim kaygısının ve bu kaygıların tetikleyici faktörlerinin üniversite öğrencileri arasındaki dağılımı

ve etkileri üzerine kapsamlı ve derinlemesine incelemelerin eksik olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, turizm fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmaların da yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, bu spesifik grup üzerindeki sosyal etkileşim kaygısı konusunun daha detaylı ve özgül bir şekilde ele alınması gerektiğini ve bu alandaki bilgi boşluğunu dolduracak çalışmaların önem arz ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle turizm fakültesi öğrencilerinin, sosyal etkileşim kaygısı bağlamında özgün deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılması, hem akademik hem de uygulamalı alanlarda önemli katkılar sağlayabilir.

2.5.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile İlgili Uluslararası Araştırmalar

Sosyal etkileşim kaygısı kavramı, uluslararası alanda da yoğun bir şekilde araştırılan ve tartışılan bir konudur. Bireylerin sosyal ortamlardaki iletişim süreçlerinde yaşadıkları kaygının, akademik, psikolojik ve sosyal başarıları üzerindeki rolü farklı kültürler ve toplumlar bağlamında çok yönlü olarak incelenmiştir. Uluslararası araştırmalar, sosyal etkileşim kaygısının yalnızca sosyal beceriler üzerinde değil, aynı zamanda bireylerin özgüven düzeyleri, akademik performansları ve genel yaşam doyumları üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı sosyal etkileşim ortamlarının, kültürel faktörlerin ve eğitim yaklaşımlarının dikkate alındığı bu çalışmalar, sosyal etkileşim kaygısının azaltılmasının bireylerin sosyal ve akademik yaşantılarına pozitif katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Aşağıdaki tablo, uluslararası düzeyde sosyal etkileşim kaygısı üzerine yapılmış 2014-2024 yıllarını kapsayan bazı önemli çalışmaları özetlemektedir. Bu araştırmalar, çeşitli yöntemler ve bağlamlar çerçevesinde ele alınmış ve sosyal etkileşim kaygısının bireylerin gelişimi üzerindeki farklı boyutlarını ortaya koymuştur.

Tablo 2.2. Sosyal Etkileşim Kaygısı ile ilgili Uluslararası Araştırmalar

Yazar	Yıl	Açıklama
Naragon-Gainey	2014	Bu araştırmada, sosyal etkileşim kaygısının depresyon ile ilişkili olduğu ve bu iki değişken arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu vurgulanmaktadır. Özellikle, sosyal etkileşim kaygısının yüksek olduğu bireylerin depresyon belirtilerinde de artış yaşadıkları belirlenmiştir.
Levinson ve Rodebaugh	2016	Bu araştırma, sosyal etkileşim kaygısı yaşayan bireylerin olumsuz öz değerlendirme eğilimlerinin, sosyal ortamlarda aşırı öz izleme ve eleştirel iç diyalog ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin, sosyal ortamlarda karşılaştıkları tehlikeyi olduğundan büyük algıladıkları ve bu nedenle sosyal kaçınma davranışlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
Rodebaugh vd.	2017	Çalışma, sosyal etkileşim kaygısı olan bireylerin, sosyal ortamlarda belirsizlikle başa çıkmada zorlandığını ve bu durumun kaygı düzeyini artırdığını göstermiştir. Ayrıca, sosyal etkileşim kaygısının, sosyal destek arama davranışlarını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.
Spence ve Rapee	2019	Çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan araştırmada, sosyal etkileşim kaygısının arkadaş ilişkileri ve sosyal beceri gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir.

		Özellikle sosyal kaygının erken yaşlarda sosyal kaçınma ve yalnızlık gibi sonuçlara yol açtığı vurgulanmıştır.
Morrisette	2021	Araştırma, 2021 yılında COVID-19 sonrası gerçekleştirilmiştir. Çocukların ve ergenlerin korkulan durumlarla yeterince yüzleşememelerinin kaygı düzeylerini artırdığı ve korkularını güçlendirdiği belirtilmiştir. Özellikle, "dünya tehlikelidir" gibi temel inançların, görünmeyen bir virüs tehdidi ve buna ilişkin halk sağlığı mesajlarıyla tetiklendiği ifade edilmiştir. Pandemi sürecinde sosyal etkileşim eksikliğinin de kaygı üzerinde artırıcı bir etkisi olmuştur.
Lee ve Cho	2022	Bu çalışma, sosyal medyada aşırı zaman geçiren bireylerde sosyal etkileşim kaygısının arttığını göstermiştir. Sosyal medya platformlarındaki karşılaştırmalar ve idealize edilmiş paylaşımlar, sosyal ortamlarda kendilik sunumuna yönelik baskıyı artırarak sosyal etkileşim kaygısını besleyen bir faktör olarak öne çıkmıştır.
Zhang	2023	Üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, sosyal etkileşim kaygısının yalnızca bireysel psikolojik bir sorun değil, aynı zamanda akademik performansla da ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yüksek sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin sınıf içi katılım düzeylerinin ve akademik öz yeterlilik inançlarının düşük olduğu saptanmıştır.
Smith ve Brown	2024	Yapılan güncel araştırma, sosyal etkileşim kaygısının bireylerin iş yaşamına uyum sağlamasında da önemli bir engel olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal etkileşim kaygısı yüksek olan bireylerin iş yerinde ekip çalışmalarında daha az yer aldıkları ve iş doyumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, pandemi sonrası hibrit çalışma modellerinin bu kaygı üzerindeki rolü de tartışılmıştır.

Sosyal kaygının cinsiyetler arasında değişip değişmediği konusundaki mevcut literatür, bu sorunun kesin bir yanıtını vermekte yetersiz kalmaktadır. Daha önce gerçekleştirilen birçok araştırma, cinsiyetler arasında sosyal kaygı düzeylerinde belirgin farklılıklar olduğunu öne sürmüştür. McCroskey (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, kadınların iletişim kaygısı düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Arkowitz (1978) buluşma kaygısında, Edelman (1987) sıkılganlıkta ve Leary ve Dobbins (1983) karşı cins ile yaşanan kaygılarda kadınların erkeklere göre daha yüksek skorlar elde ettiği rapor edilmiştir. Ancak, erkeklerle ilgili çalışmalar da dikkate alındığında, sosyal kaygının cinsiyete göre değişimi karmaşık bir tablo sunmaktadır. Watson ve Friend (1969) erkeklerin sosyal kaçınma ve sıkıntı düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu belirtirken, Pilkonis (1977) erkeklerin utangaçlık düzeylerinin de kadınlardan yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, Hansford ve Hattie (1982) sosyal kaygı ile ilgili cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu karmaşık ve bazen çelişkili bulgular, sosyal kaygının cinsiyetler arasındaki farklılıkları anlamak için daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Leary ve Kowalski, 1995).

Yapılan literatür taramaları, üniversite öğrencilerinin sosyal etkileşim kaygıları ve bu kaygıların kaynakları üzerine yapılmış araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, turizm fakültelerinde eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmaların sayısı yetersizdir ve bu alandaki bilgi birikimi görece dar bir çerçevede kalmaktadır. Ayrıca, COVID-19 pandemisinin sosyal etkileşim kaygısı üzerindeki etkileri, tüm dünyada güncel ve sürekli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Pandemi sürecinde

yaşanan sosyal izolasyon ve belirsizlikler, sosyal etkileşim kaygısını daha da artırmış ve bu durumun küresel bir problem olarak devam etmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, hem üniversite öğrencileri hem de özellikle turizm fakültelerindeki öğrenciler için sosyal etkileşim kaygısının daha geniş ve derinlemesine incelenmesi, mevcut sorunların daha iyi anlaşılmasına ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlayacaktır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TURİZM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖZ YETERLİLİK İNANÇLARI İLE SOSYAL ETKİLEŞİM KAYGI DÜZEYLERİNİN MESLEĞE DEVAM ETME KARARLARINA ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

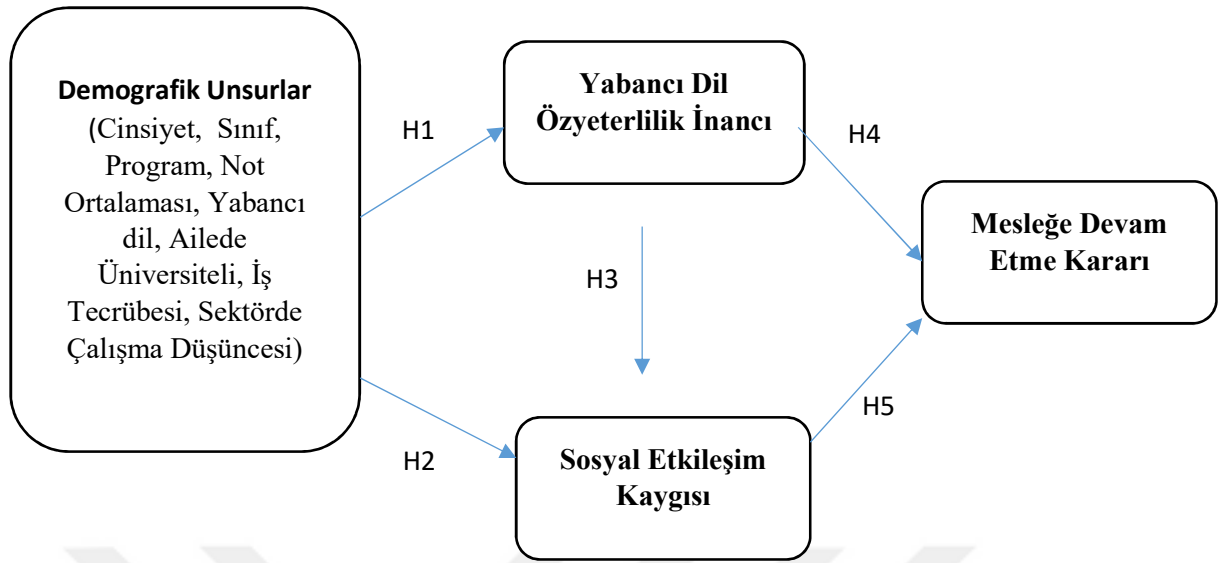
Bu bölümde araştırma tasarımı, araştırmanın amacı, araştırma hipotezleri, araştırma değişkenleri, örneklem, veri toplama aracı ve veri toplama süreci, veri analizi ve bulgular sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu yabancı dil yeterliliği ve sosyal etkileşim becerilerinin önemini vurgulayarak, bu alanlarda eğitim süreçlerine katkı sağlayacak stratejilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Çalışmanın birincil amacı, turizm eğitiminde yabancı dil ve sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik politika ve uygulamaların oluşturulmasına rehberlik etmektir. Bunun yanı sıra, çalışmanın ikincil amacı, nitelikli turizm mezunlarının sektörde kalma niyetleri üzerinde yabancı dil öz yeterlilik algıları ile sosyal etkileşim kaygı düzeylerinin etkisini incelemektir. Bu kapsamda, mezunların mesleki bağlılıklarını artırmaya yönelik faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin eğitim programlarına entegre edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, turizm eğitimi ve sektörü arasındaki uyumun güçlendirilmesine katkıda bulunmayı ve mezunların mesleki yeterliliklerini artırarak sektördeki devamlılıklarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil ve sosyal becerilerin turizm eğitimindeki rolüne ilişkin kapsamlı bir analiz sunulacaktır.

3.2. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırmanın temel amacı, turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik algıları ile sosyal etkileşim kaygısı düzeylerinin mesleğe devam etme kararları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu bağlamda test edilmek üzere geliştirilen araştırma modeli ve hipotezleri aşağıda sunulmuştur:



Şekil 3.1. Araştırma Modeli

H1. Turizm öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri demografik özelliklerine göre değişmektedir.

H1a: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı cinsiyet göre değişmektedir.

H1b: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı sınıflarına göre değişmektedir.

H1c: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı programlarına göre değişmektedir.

H1d: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı genel not ortalamalarına göre değişmektedir.

H1e: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı bildiği dillere göre değişmektedir.

H1f: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı ailede lisans mezunu olma durumuna göre değişmektedir.

H1g: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı çalışma tecrübesine göre değişmektedir.

H1h: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı turizm mesleğini yapma düşüncesine göre değişmektedir.

H2. Turizm öğrencilerinin sosyal etkileşim kaygıları demografik özelliklerine göre değişmektedir.

H2a: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları cinsiyet göre değişmektedir.

H2b: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları sınıflarına göre değişmektedir.

H2c: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları programlarına göre değişmektedir.

H2d: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları genel not ortalamalarına göre değişmektedir.

H2e: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları bildiği dillere göre değişmektedir.

H2f: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları ailede lisans mezunu olma durumuna göre değişmektedir.

H2g: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları çalışma tecrübesine göre değişmektedir.

H2h: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları turizm mesleğini yapma düşüncesine göre değişmektedir.

H3: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı sosyal etkileşim kaygılarını etkilemektedir.

H3a: Öğrencilerin yabancı dil okuma öz yeterlilik inancı sosyal etkileşim kaygılarını etkilemektedir.

H3b: Öğrencilerin yabancı dil yazma öz yeterlilik inancı sosyal etkileşim kaygılarını etkilemektedir.

H3c: Öğrencilerin yabancı dil dinleme öz yeterlilik inancı sosyal etkileşim kaygılarını etkilemektedir.

H3d: Öğrencilerin yabancı dil konuşma öz yeterlilik inancı sosyal etkileşim kaygılarını etkilemektedir.

H4: Öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancı mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

H4a: Öğrencilerin yabancı dil okuma öz yeterlilik inancı mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

H4b: Öğrencilerin yabancı dil yazma öz yeterlilik inancı mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

H4c: Öğrencilerin yabancı dil dinleme öz yeterlilik inancı mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

H4d: Öğrencilerin yabancı dil konuşma öz yeterlilik inancı mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

H5: Öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları mesleğe devam etme kararını etkilemektedir.

3.3. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’de turizm fakültesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, araştırmanın kapsamı ve hedefleri doğrultusunda veri toplama

sürecinde amaçlı örnekleme ve kolayda örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli özelliklere sahip katılımcıların seçilmesine olanak tanırken; kolayda örnekleme, erişimi kolay ve zaman açısından verimli bir örneklem grubu oluşturmayı sağlamıştır. Bu kombinasyon, araştırmanın hem derinlemesine hem de geniş kapsamlı sonuçlar elde etmesine katkıda bulunmuştur. Kolayda örnekleme yönteminin tercih edilmesinde, katılımcılara hızlı ve düşük maliyetle ulaşma imkânı sunması ile anket formlarının yüksek bir geri dönüş oranına ulaşabilmesi gibi avantajlar etkili olmuştur. Bu yaklaşım, araştırmanın zaman ve kaynak verimliliğini artırarak, veri toplama sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Ayrıca, bu örnekleme stratejisi, katılımcıların doğal ortamlarında ve kendi koşullarında cevaplar vermesine olanak tanıyarak, verilerin gerçekçi ve güvenilir olmasını desteklemiştir.(Passmore ve Baker, 2005). Araştırmanın çalışma evrenini Akdeniz Üniversitesi Manavgat Turizm Fakültesi'nin 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okumakta olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni toplamda 1.325 turizm öğrencisini kapsamaktadır.

Mümkün olabildiğince daha fazla öğrenciye ulaşılabilmesi için verilerin sınav dönemi olan Mayıs-Haziran 2024 tarihleri arasında toplanılmasına karar verilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen anket uygulaması sonunda toplam 718 geçerli anket sayısı elde edilmiştir. Dolayısıyla çalışma evreninin yaklaşık %54'üne (718/1.325) ulaşılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlamadan önce gereken izinlerin alındığı bir süreç izlenmiştir. Bu çerçevede, öncelikle Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 26.03.2024 tarihli ve 140 sayılı kararı gereği tez çalışmasının yürütülmesi için etik kurul onayı alınmıştır. Bu araştırma kapsamında, veri toplama yöntemi olarak anket tekniği tercih edilmiştir. Anketler, belirli bir araştırma grubundaki katılımcıların herhangi bir konuya ilişkin tutum, davranış veya inançlarını sistematik bir şekilde ölçmek amacıyla tasarlanmış yapılandırılmış soru formlarıdır. Bu yöntem, katılımcıların görüşlerini standart bir yaklaşımla elde etmeyi ve nicel verilerin toplanmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Anket formları, önceden belirlenmiş bir soru dizisi ve mantıksal bir akış çerçevesinde hazırlanarak, araştırmanın hedeflerine uygun verilerin sistematik bir şekilde toplanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, anket yöntemi, katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini ölçmek için etkili ve güvenilir bir araç olarak kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014).

Ankette üç temel bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde Sosyal Etkileşim Kaygı (SEK) Ölçeği, İkinci bölümde Yabancı Dil Öz yeterlilik İnancı (YDÖİ) Ölçeği ifadeleri

bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise katılımcıların demografik özellikleri ve genel sorular yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca öğrencilerin turizm çalışma deneyimi ve mezun olduktan sonra turizm sektöründe çalışma niyetlerine ilişkin evet hayır seçenekli sorular mevcuttur. Katılımcıların ilk olarak ölçekleri okuyup işaretlemesi veri toplama nesnelliğini artırması amaçlanmıştır.

SEK ölçeğinin ilk formu 20 maddeden oluşmaktadır. Mattick ile iletişime geçilerek ölçek kullanım izni alınmıştır. Mattick ve Clark (1998) daha sonra 5. madde hariç tutarak 19 maddelik versiyonunu geliştirmiştir. Bu versiyon sosyal kaygıyı ölçmeye yönelik geliştirilmiş olan en popüler ölçeklerden biri haline gelmiştir. Öyle ki ölçeğin geliştirildiği makaleye 20 Aralık 2024 itibarıyla 4.677'den fazla atıf yapılmıştır (Google Scholar, 2024). Mattick ve Clark (1998) tarafından geliştirilen Sosyal Etkileşim Kaygı Ölçeği (SEKÖ), bireylerin sosyal kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik kullanılan bir araçtır. Orijinal formu toplam 19 maddeden oluşan ölçek, farklı ampirik çalışmalarda yüksek güvenirlik ve yapı geçerliği göstermiştir. Bununla birlikte ölçeğin faktör yapısı tam olarak açıklığa kavuşmamıştır (Zubeidat vd., 2007; Ouyang vd., 2020). Diğer taraftan ilgili ölçek literatürde genellikle 20 maddeli Sosyal Fobi Ölçeği ile birlikte kullanılmıştır (Mörtberg vd., 2017). Bu durumda ölçeklerin uygulanması (yaklaşık 15-20 dakika) katılımcıları zorlayacak şekilde yaklaşık uzun sürmektedir. Bu nedenle sonraki yıllarda ölçeğin kısa formu geliştirilmiştir (Rodebaugh vd., 2007; Kupper ve Denollet, 2012; Peters vd., 2012; Le Blanc vd., 2014; Sunderland vd., 2020). Bu çalışmada Kupper ve Denollet, 2012 tarafından geliştirilmiş olan 10 maddeli kısa formu SEKÖ-10 (SIAS-10) kullanılmıştır. Toplam 1598 yetişkin örnekleminde yapılan çalışmada ölçeğin kısa formunun yüksek ayırt ediciliğe ve yapı geçerliğine sahip olduğu ($\text{Alfa}=0,92$) belirlenmiştir. Yakın bir geçmişte Song ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada SEK ölçeğinin tek boyutlu dört farklı kısa formu (SIAS-10, SIAS-6P, SIAS6F, SIAS-5) Çinli üniversite öğrencilerinin katılımıyla incelenmiştir. İnceleme sonunda SIAS-5 hariç tüm kısa formların iyi uyumu ve kabul edilebilir iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 10 maddeli ölçeğin ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı (YDÖİ) Ölçeği ise yabancı dil öğreniminde öz yeterlilik inancını değerlendiren bir araç olup, konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerine yönelik kişisel inançları ölçmektedir. Yanar ile iletişime geçilerek ölçek kullanım izni alınmıştır. Bu ölçek, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş olup, toplamda 34 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçek de sosyal kaygı ve yabancı dilde öz yeterlilik algılarının ölçülmesi açısından kapsamlı bir değerlendirme sağlamaktadır. Ölçeklerde orijinal formatında olduğu gibi 5'li likert ölçeği kullanılmıştır. SEK ölçeğinde yanıt kategorileri "0: Hiçbir zaman",

“1: Biraz”, “2: Kısmen”, “3: Çok” ve “4: Her zaman” değişmektedir. Katılımcıların SEK durumu ifadelerden elde edilen toplam puana göre ortaya koyulmaktadır. Daha yüksek toplam puanlar daha fazla sosyal kaygıya işaret etmektedir. Bu çalışmada SEK durumu toplam puanlar üzerinden belirlenmiştir. YDÖİ ölçeğinde ise yanıt kategorileri “1: Bana Hiç Uymuyor”, “2: Çok Az Uyuyor”, “3: Biraz Uyuyor”, “4: Oldukça Uyuyor” ve “5: Bana Tamamen Uyuyor” şeklindedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2024 yılının Mayıs-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Anket uygulaması kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından sınav dönemi öncesi, sınav dönemi ve sınav dönemi sonrası olmak üzere üç farklı periyotta toplanmıştır. Veri toplama sürecinde mükerrer katılımın önlenmesi amacıyla farklı bölümlerde farklı zamanlarda anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anketler Akdeniz Üniversitesi Manavgat Turizm Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerine fakülte sınırları içinde dağıtılarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, eksik ya da hatalı yanıtlar içeren anketler çalışmanın dışında tutulmuş, sadece tam doldurulmuş olanlar kullanılmıştır. Bu şekilde 734 anket elde edilmiştir. Veri seti içinde olması gerekenden çok yüksek ya da çok düşük şekilde sapma gösteren anketler olabilmektedir. Doğru ve tutarlı çıkarımların elde edilmesi için uç değerli olarak nitelendirilen bu anketlerin belirlenerek veri setinden çıkarılması gerekir (Karaöz, 2019). İzlenen süreçte veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu kapsamda Z puanları kullanılarak uç değer incelenmiştir. SPSS ile yapılan analiz sonunda +3'ten büyük ve -3'ten küçük z puanı olduğu belirlenen uç değerli 16 anket, veri setinden çıkarılmış ve 718 geçerli anket sayısına ulaşılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle analiz tekniklerinden hangisinin uygun olduğunun belirlenmesi gerekir. Veriler normal dağılım gösterdiğinde parametrik test teknikleri, göstermediğinde ise parametrik olmayan test teknikleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014; Tabachnick Fidell, 2013). Bu bağlamda ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmelidir. Normal dağılımın belirlenmesinde kullanılan farklı testler ve teknikler bulunmaktadır (Field, 2018). Bunlar arasında en yaygın olanı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleridir (Pallant, 2020). Bu çalışmada veriler SPSS 23 programı ile analiz edilmiştir. Veriler SPSS'e aktarılmıştır ve verilerin normal dağılım durumu, ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleriyle ortaya koyulmuştur. Elde edilen çarpıklık ve

basıklık değerlerinin referans değerleri arasında kaldığı, dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle hipotez testlerinde parametrik analiz tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Hipotez testlerinden önce, ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Açıklayıcı/Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçeklerin yapı geçerliği, Cronbach Alfa katsayısına bakılarak ise ölçeklerin güvenirlikleri incelenmiştir. Sonrasında araştırma hipotezlerinin testleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların özelliklerine bağlı olarak yabancı dil öz yeterliliği ve sosyal etkileşim kaygısının değişip değişmediğinin belirlenmesi için fark testleri kullanılmıştır. Cinsiyet gibi iki seçenekli özelliklerde Bağımsız Örneklem t Testi; sınıf ve bölüm gibi üç ve daha fazla seçenekli özelliklerde ise ANOVA uygulanmıştır. Son olarak yabancı dil öz yeterliliği, sosyal etkileşim kaygısı ve mesleğe devam kararı arasında ilişkilerin ve etkilerin belirlenmesi için Korelasyon ve Regresyon analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda Pearson Korelasyon analizi ile değişkenler arasında ilişki incelenmiştir. Ardından Basit Doğrusal Regresyon, Çoklu Doğrusal Regresyon ve İkili Lojistik Regresyon analizleriyle de ilişkinin yönü gücü ortaya koyulmuştur.

3.7. Bulgular

3.7.1. Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan turizm öğrencileriyle ilgili temel bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur. Tabloya bakıldığında cinsiyet bakımından dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların büyük bir kısmını (yaklaşık %51’i) Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. İkinci sırada yaklaşık %22 ile Turizm Rehberliği öğrencileri, üçüncü sırada ise %18 ile Rekreatyon Yönetimi öğrencileri gelmektedir. En az katılım yaklaşık %9 ile Turizm İşletmeciliği öğrencileri tarafından gerçekleşmiştir. Katılımcıların sınıflarına bakıldığında yarısından fazlasının (%51) 1. Sınıf öğrencileri olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcı öğrencilerin büyük bir kısmının (yaklaşık %75) genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) dördlük sistemde 2,50’in üstündedir. Yine tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin en iyi bildiği yabancı dil baskın şekilde (yaklaşık %92 ile) İngilizce olmuştur. Aylık gelire bakıldığında yaklaşık %45 ile en fazla katılımcının 20.000 TL ve altı gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler ailelerinde üniversite mezunu birey bulunanların oranı yaklaşık %52’dir. Dolayısıyla öğrencilerin önemli bir kısmının ailesinde üniversite mezunu birey bulunmamaktadır. Çalışma tecrübesi açısından bakıldığında ise yaklaşık %80 gibi büyük bir kısmının tecrübesinin olduğu belirlenmiştir. Benzer bir oran turizm mesleğini

yapma konusunda ortaya çıkmıştır. Son olarak tablodan da anlaşıldığı üzere katılımcı öğrencilerin yaklaşık %79 gibi büyük bir bölümü mezun olduktan sonra turizm mesleğini yapma düşüncesinde olmuştur. Bu iki oranın yüksek olmasında, öğrenci bilincinin yüksek olmasının ve okulun konumunun etkili olduğu düşünülmektedir. Turizm öğrencilerinin demografik özellikleri, mesleki eğilimleri ve akademik başarılarına ilişkin bulgular, literatürdeki benzer çalışmalarla desteklenmektedir. Özellikle Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin sektöre yönelik ilgisinin diğer bölümlere kıyasla daha fazla olduğu, Ottenbacher, Harrington ve Parsa tarafından da vurgulanmıştır (Ottenbacher vd., 2009). Ayrıca, Richardson tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çalışma deneyimlerinin mesleki niyetlerini güçlendirdiği ve bu deneyimin sektöre yönelik farkındalıklarını artırdığı belirtilmiştir (Richardson, 2009). Akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir bölümünün genel ağırlıklı not ortalamasının 2,50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Kim ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma, akademik performansın öğrencilerin turizm sektöründe kariyer yapma motivasyonları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmının çalışma tecrübesine sahip olduğu ve mezuniyet sonrası turizm mesleğini yapma konusunda olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir (Kim vd., 2020). Kusluvan ve diğerlerinin çalışması da turizm öğrencilerinin sektöre yönelik deneyim kazandıkça mesleğe olan ilgilerinin arttığını ve mezuniyet sonrası sektörde çalışmayı daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Kusluvan vd., 2010). Bu çalışmalar, araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olup, turizm öğrencilerinin mesleki eğilimleri, akademik başarıları ve demografik özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.1. Araştırma Katılımcılarıyla İlgili Genel Bilgiler

Değişken		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	366	51,0
	Erkek	352	49,0
Bölüm	Turizm İşletmeciliği	61	8,5
	Rekreasyon Yönetimi	131	18,2
	Turizm Rehberliği	157	21,9
			51,4
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	
Sınıf	1.sınıf	354	49,3

	2.sınıf	126	17,5
	3.sınıf	98	13,6
	4.sınıf	140	19,5
GANO (4'lük sistemde)	1,80 ve altı	43	6,0
	1,81-2,50	138	19,2
	2,51-3,20	415	57,8
	3,21-4,00	122	17,0
En iyi bildiğiniz yabancı dil?	İngilizce	662	92,2
	Almanca	14	1,9
	Rusça	12	1,7
	Arapça	23	3,2
	Diğer	7	1,0
Çekirdek ailenizde ön lisans veya lisans mezunu var mı?	Yok	345	48,1
	Var	373	51,9
Çalışma tecrübeniz var mı?	Evet	577	80,4
	Hayır	141	19,6
Mezun olduktan sonra turizm mesleğini yapma düşüncesi	Evet	564	78,6
	Hayır	154	21,4

Bir araştırmada doğru istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmalıdır. Normal dağılım, verilerin simetrik bir şekilde bir çan eğrisi oluşturduğu, yani ortalamaya yakın değerlerin yoğun olduğu ve uç değerlerin ise nispeten seyrek yer aldığı bir dağılımdır. Veriler normal dağılım gösteriyorsa parametrik testler, göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Parametrik testler daha güçlü sonuçlar sunması nedeniyle genellikle tercih edilmekte ve belirli varsayımların (özellikle normal dağılım ve varyans homojenliği) sağlandığı durumlarda daha güvenilir sonuçlar sağlamaktadır. Bu testler arasında t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi gibi testler yer almaktadır. Diğer taraftan veri seti normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testlere başvurulması gerekmektedir. Bu testler dağılıma ilişkin katı varsayımlarda bulunmamakta ve genellikle küçük ya da sıralı veri setleriyle daha iyi çalışmaktadır. Parametrik olmayan testler arasında ise Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon analizi gibi testler bulunmaktadır. Dolayısıyla, veri setinin

istatistiksel özelliklerine göre uygun test seçimi araştırmanın doğruluğu ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Normal dağılım varsayımını test etmek için istatistiksel testler, grafiksel yöntemler, uyum istatistikleri ve betimleyici istatistiklerden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri en yaygın başvurulacak ölçütlerdir. Çarpıklık değeri, dağılımın simetrikliğini ifade ederken, verilerin sağa ya da sola kayık olup olmadığını ortaya koymaktadır. Basıklık ise dağılımın sivrililiğini ölçmektedir. Alan yazında normal dağılım varsayımını sağlayan çarpıklık ve basıklık değerleri konusunda kabul edilmiş standart bir değer bulunmamaktadır. Kline ise normal dağılım varsayımının sağlanması için her iki değer ± 5 arasında olması gerektiğini ileri sürmüştür (Kline, 2011).

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerini çarpıklık ve basıklık değerleri ortalama ve standart sapma değerleriyle birlikte Tabloda yer almaktadır. İlgili tabloda görüldüğü üzere çarpıklık değerleri -1,5 ve +1,5 arasında yer almaktadır. İlgili değerler araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kline, 2011; Kalaycı, 2024; Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda hipotez testlerinde parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri/İfadeleri	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
SEK 1 (2)	0,64	0,848	1,135	0,404
SEK 2 (6)	0,79	0,933	1,035	0,351
SEK 3 (7)	0,76	0,928	1,105	0,391
SEK 4 (9)	1,03	1,137	0,954	0,042
SEK 5 (11)	0,94	1,047	1,032	0,528
SEK 6 (14)	1,18	1,016	0,723	0,046
SEK 7 (15)	1,26	1,082	0,712	-0,192
SEK 8 (16)	1,19	1,229	0,839	-0,195
SEK 9 (17)	1,11	1,238	0,866	-0,342
SEK 10 (18)	1,03	1,009	0,776	-0,097
YDÖ 1	3,06	1,176	0,038	-0,906
YDÖ 2	2,61	1,206	0,227	-0,936
YDÖ 3	3,41	1,229	-0,357	-0,929
YDÖ 4	3,10	1,251	0,047	-1,040

YDÖ 5	2,85	1,225	0,086	-0,980
YDÖ 6	3,01	1,141	0,113	-0,789
YDÖ 7	2,80	1,095	0,283	-0,635
YDÖ 8	2,99	1,266	0,079	-1,107
YDÖ 9	2,62	1,175	0,177	-0,909
YDÖ 10	2,48	1,141	0,225	-0,821
YDÖ 11	2,84	1,282	0,109	-0,989
YDÖ 12	2,54	1,163	0,269	-0,816
YDÖ 13	3,31	1,192	-0,328	-0,779
YDÖ 14	2,74	1,199	0,197	-0,927
YDÖ 15	2,50	1,171	0,451	-0,575
YDÖ 16	2,64	1,189	0,504	-0,616
YDÖ 17	2,75	1,145	0,426	-0,625
YDÖ 18	3,19	1,134	-0,216	-0,722
YDÖ 19	3,21	1,135	-0,003	-0,988
YDÖ 20	3,00	1,237	0,120	-1,008
YDÖ 21	3,14	1,270	0,030	-1,163
YDÖ 22	2,99	1,133	0,088	-0,874
YDÖ 23	2,88	1,119	0,183	-0,735
YDÖ 24	3,11	1,168	0,038	-0,893
YDÖ 25	3,20	1,131	0,098	-0,942
YDÖ 26	2,83	1,114	0,163	-0,694
YDÖ 27	3,21	1,137	-0,053	-0,831
YDÖ 28	2,94	1,156	0,272	-0,844
YDÖ 29	3,09	1,206	0,060	-1,052
YDÖ 30	2,71	1,207	0,344	-0,837
YDÖ 31	2,76	1,137	0,300	-0,697
YDÖ 32	3,01	1,207	0,058	-1,067
YDÖ 33	2,97	1,168	0,044	-0,773
YDÖ 34	2,78	1,254	0,328	-0,942

* SEK parantez içindeki değerleri 19 maddeli orijinal ölçeekteki madde sırasını göstermektedir.

3.7.2. Ölçeklerin Geçerlilik, Güvenilirlik Analizine ve Hipotez Testlerine İlişkin Bulgular

Normal dağılım testi sonrasında ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik testleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği (AFA) incelenmiştir. Yapı geçerliliği, bir ölçme aracının ölçmek istediği kavramı doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu yöntem aynı zamanda karmaşık veri setindeki ilişkileri basitleştirmek ve ölçme aracının daha az boyuta indirgenmesi amacını taşımaktadır (George, Mallery, 2010).

AFA sürecinde öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin analiz için uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, Barlett Küresellik Testi, anlamlılık (p) değeri ve maddelerin ortak varyans değerine bakılmıştır. Ölçeklerin faktör analizine uygun olması için KMO değerinin en az 50 ve üzerinde, Bartlett Test değerinin ise anlamlı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu kapsamda yapılan AFA sonucunda tüm ölçekler için elde edilen KMO ve Barlett Test değerinin anlamlı olduğu (KMO Değeri=0,929; Bartlett Test Değeri= 4521,608; $p<0,001$) yani ilgili ölçeklerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Daha sonra faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler önemli faktör olarak ile yük değeri 0,50 ve üzerinde olan maddeler dikkate alınmıştır.

Araştırmada iki ölçek bulunmaktadır. İlk ölçek olan SEK ölçeği yurt dışında geliştirilmiş olmakla birlikte ulusal yazında özellikle kısa formunun kullanıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle ölçeğin önce AFA ile yapı geçerliliği incelenmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tablodan görüldüğü üzere SEK ölçeği orijinal yapısında olduğu gibi tek boyutludur. Ölçeğin açıklanan varyansı %60,84 olarak belirlenmiştir. Aşağıda yer alan tabloda aynı zamanda Cronbach Alpha katsayısıyla ölçeğin güvenilirlik analizi sonucu da yer almaktadır. Görüldüğü üzere güvenilirlik değeri 0,926'dır. Bu değerler SEKÖ'nün teorik açıdan geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (George, Mallery, 2010; Kalaycı, 2014).

Tablo 3.3. SEKÖ AFA Sonuçları

Maddeler/İfadeler	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Güvenirlık (α)
		6,080	60,802	0,926
1. Başkalrı ile göz kontağı kurmakta zorlanırım.	0,714			
2. Sosyal ortamlara karıştığında rahatsız olurum	0,721			
3. Bir kişi ile yalnız kaldığımda gerilirim	0,785			
4. Başkalrı ile konuşmakta zorlanırım	0,767			
5. Garip görünürüm diye kendimi ifade etmekte endişelenirim	0,762			
6. Sosyal durumlarda ne söyleyeceğimi bilemediğimde endişelenirim	0,827			
7. İyi tanımadığım insanların arasına karışmakta kendimi gergin hissederim	0,805			
8. 16. Konuşurken utandırıcı bir şey söyleyebileceğimi hissederim	0,831			
9. Bir grup içine karıştığında önemsenmemekten endişelenirim	0,721			
10. Bir grup içine karışmak konusunda gergin olurum	0,850			

KMO Değeri: 0,929; Barlett Küresellik Testi: 4507,967; Anlamlılık Düzeyi: $p < 0,001$

Araştırmanın ikinci ölçeğı olan İngilizce ile ilgili Özyeterlilik İnancı Ölçeğı, Yanar ve Bümen (2012) tarafından İzmir’de yaş ortalaması yaklaşık 18 olan 296 Anadolu lisesi öğrencisi örnekleminde geliştirilmiştir. 8 madde okuma, 10 madde yazma, 10 madde dinleme ve 6 madde konuşma olmak üzere dört faktör ve toplam 34 maddeden oluşan ölçeğın genel güvenirlık katsayısı 0,97 olarak belirlenmiştir. Alt boyutların güvenirlık katsayısı ise sırayla 0,92-0,88-0,93 ve 0,92 olarak gerçekleşmiştir. Çalışmada yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ilgili ölçeğın iyi uyum değeri sağladığı tespit edilmiştir (RMSEA= 0.044, SRMR= 0.046, NFI=.98, NNFI=.99, PNFI=.89, CFI=.99, IFI=.99, RFI=.98). Sonraki yıllarda ölçeğın Ege Üniversitesi’nde üniversite öğrencileri kapsamında da geçerlik ve güvenirlık analizine tabi tutulmuş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. AFA ve FA sonucunda orijinal dört faktörlü yapı desteklenmiştir (Ki Kare/sd= 2,02, RMSEA= 0.059, SRMR= 0.045, GFI=0,96, AGFI=0,92). Diğer taraftan ölçeğın tümü için Cronbach Alpha güvenirlık katsayısı 0,96 iken, alt boyutlardan okuma 0,89, yazma 0,87, dinleme 0,92 ve konuşma 0,90 olarak elde edilmiştir (Üstünlüoğlu, vd., 2018). Memduhoğlu ve Çelik tarafından Yüzüncü Yıl Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören toplam 262 öğrenciyle yapılan başka bir çalışmada ilgili ölçeğın

geçerlik ve güvenirlik analizi tekrarlanmıştır (Memduhoğlu ve Çelik, 2015). Araştırma sonunda ölçeğin dört faktörlü kuramsal yapısının iyi düzeyde kabul edilebilir ve istatistiksel olarak geçerli olduğu tespit edilmiştir ((Ki Kare/sd= 1,48; RMSEA= 0.04; SRMR= 0.005, CFI= 0,98; NFI= 0,95). Çalışmada ölçeğin genel Cronbach's Alpha katsayısı 0.950 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarda okuma faktörünün Alfa iç tutarlılığı 0.835; yazma faktörünün 0.853; dinleme faktörünün 0.891 ve konuşma faktörünün Alfa güvenirlik katsayısı 0.871 olarak yüksek iç tutarlılık elde edilmiştir. Bu analizlerin sonuçları İngilizce Öz yeterlilik İnancı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

İlgili ölçek ulusal yazında geliştirildiği, farklı örneklemelerde geçerlik ve güvenirliği sağladığı için birçok çalışmada ayrıca faktör analizine tabi tutulmamış, sadece güvenirlik testiyle incelenmiştir. Unur tarafından lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler tarafından yapılan bir araştırmada ilgili gerekçeler ifade edilmiş ve sadece güvenirlik testi yapılarak ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır (Unur, 2018:626). Torlak ve Nizamoğlu tarafından Gastronomi ve Mutfak Sanatları lisans programında 407 öğrenci üzerinde yapılan başka bir çalışma da benzer şekilde sadece güvenirlik analizi yapılmış ve alt boyutlarda Cronbach α değerinin 0,90 ile 0,97 arasında, ölçeğin tümünde ise 0,98 olduğu belirlenmiştir (Torlak ve Nizamlioğlu, 2023).

Açıklamalardan da anlaşıldığı üzere YDÖYİ ölçeği ulusal yazında geliştirilmiş ve hem lise hem de üniversite öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenirliği test edilmiş bir ölçektir. Bu çalışmada da ilgili ölçek tekrardan faktör analizine tabi tutulmamış sadece güvenirliği tekrarlanmıştır. Ölçeğin dört boyutuna ve toplamına ait ortalama değerler ve güvenirlik sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere katılımcı öğrenciler kendilerini en fazla dinleme ve okuma boyutunda yeterli hissetmektedir. Buna karşın konuşma ve yazma boyutunda yeterlilik inancı en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Güvenirlik katsayısına bakıldığında alt boyutların değerinin 0,898 ile 0,953 arasında kaldığı, ölçeğin tamamı için 0,977 olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin her biri ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2014).

Tablo 3.4. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonucu

Ölçekler	Madde Sayısı	Ortalama	Standar Sapma	Alfa Değeri
Okuma	8	2,980	1,034	0,950
Yazma	10	2,760	0,850	0,898
Dinleme	10	3,050	0,972	0,953
Konuşma	6	2,887	1,016	0,922
Toplam	34	2,919	0,904	0,977

Öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik inancı düzeylerini belirlemek için de Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce “Öz yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 8 madde Okuma, 10 madde Yazma, 10 madde Dinleme, 6 madde Konuşma olmak üzere toplam 34 madde/ifade bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal güvenirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı 0.977 olmuştur. Yapılan bu çalışma kapsamında da elde edilen değerler benzer şekilde yaklaşık 0.94 olarak gerçekleşmiştir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da ortak yöntem yanlılığı (OYY) söz konusudur. OYY en genel ifadeyle (Common Method Bias - CMB), aynı veri toplama yönteminin kullanılması nedeniyle değişkenler arasında yapay ilişkilerin ortaya çıkması durumunu ifade etmektedir (Podsakoff vd., 2003). Özellikle ankete dayalı veri toplama araçlarında bu tür yanlılıklar, verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir. OYY’yi kontrol etmek ve gidermek için pratik ve teorik olarak kullanılması önerilen birtakım yöntemler bulunmaktadır. Pratik bakımdan anketlerde ifadelerin net ve anlaşılır hale getirilmesi, katılımcılara anonimlik güvencesi verilmesi ve veri toplama zamanlarının farklılaştırılması gibi uygulamalar yer almaktadır. Teorik bakımdan ise Harman’ın Tek Faktör Testi ve DFA gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Podsakoff vd., 2003; Kock vd., 2021). Bu çalışmada olası OYY sorununu azaltmak için araştırma öncesinde katılımcılara bilgiler verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve hiçbir şekilde kişisel veri istenmediği belirtilmiştir. Bununla birlikte istedikleri zaman hiçbir neden göstermeden anketi bırakabilecekleri ifade edilmiştir. Yine de araştırma verileri tek bir yöntemle tek bir kurumda yer alan öğrencilerden toplanmıştır. Bu nedenle Harman’ın tek faktör testi ile ayrıca OYY olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda tüm değişkenler tek

faktör altında bir araya getirildiğinde açıklanan toplam varyans oranının %48,58 ile sınır değeri olan %50'nin altında kaldığı tespit edilmiştir (Podsakoff vd., 2003). Elde edilen varyans yüzdesinden değişkenlerin tek faktörlü bir yapıda olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada OYY sorunu bulunmadığı varsayılmıştır.

Araştırmada katılımcıların yabancı dil öz yeterlilik inançları ile sosyal etkileşim kaygılarının cinsiyet bakımından değişim durumunu ortaya koymak için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları aşağıda yer alan Tabloda gösterilmektedir. Tabloya bakıldığında hem dört alt boyutta hem de genel boyutta turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inancının cinsiyet bakımından farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Ortalamalardan anlaşıldığı üzere erkeklerin yabancı dil öz yeterlilik inancı kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

Turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançlarının cinsiyet bakımından farklılaştığını ve erkek öğrencilerin bu konuda daha yüksek bir inanca sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, alanyazındaki çeşitli araştırmalarla da örtüşmektedir. MacIntyre, Baker, Clément ve Donovan tarafından yapılan bir çalışma, erkeklerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olabileceğini ve bunun özgüven düzeyleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (MacIntyre vd., 2002). Benzer şekilde, Öztürk ve Gürbüz tarafından Türkiye bağlamında yapılan araştırmalar, erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde daha düşük kaygı düzeyine sahip olma eğiliminde olduklarını ve bu durumun dil becerilerine yönelik özgüvenlerini artırabileceğini göstermektedir (Öztürk ve Gürbüz, 2013).

Bu farklılığın toplumsal kültürle ilişkili olduğu da söylenebilir. Ataerki toplumsal yapıya sahip ülkelerde ve özellikle turizm gibi erkeklerin daha fazla istihdam edildiği sektörlerde, erkeklerin sosyal etkileşim süreçlerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve bu durumun özgüvenlerini artırdığı öne sürülebilir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Kadınlar ise, özellikle toplumsal cinsiyet rollerinin baskın olduğu kültürlerde, dil öğrenme sürecinde daha fazla sosyal etkileşim kaygısı duyabilir ve bu kaygı, öz yeterlilik inançlarının daha düşük olmasına yol açabilir (Dornyei, 2005). Özellikle kadınların toplumsal baskı, iletişimde hata yapma kaygısı ve cinsiyete dayalı beklentiler nedeniyle dil öğrenme sürecinde daha temkinli oldukları yönündeki bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Kinger, 2013).

Öte yandan, bu farklılık sadece toplumsal cinsiyet normlarıyla değil, aynı zamanda bireylerin maruz kaldıkları eğitim ve iş deneyimleriyle de ilişkilendirilebilir. Erkek öğrencilerin turizm sektöründe daha fazla saha deneyimi kazanma ve yabancı dil pratiği yapma şansına sahip olmaları, onların bu alandaki özgüvenlerini artırabilir (Karatepe ve Kılıç, 2007). Bu bağlamda,

kadın öğrencilerin de benzer fırsatlara erişimlerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi, yabancı dil öz yeterlilik düzeylerindeki farklılıkların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 3.5. Cinsiyete Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı

Değişken	Grup	Frekans	Ortalama	S.S	t	p
Okuma Öz Yeterliliği	Kadın	366	2,805	1,064	-4,711	0,000
	Erkek	352	3,162	0,969		
Yazma Öz Yeterliliği	Kadın	366	2,601	0,842	-5,188	0,000
	Erkek	352	2,925	0,832		
Dinleme Öz Yeterliliği	Kadın	366	2,979	0,955	-1,997	0,046
	Erkek	352	3,124	0,986		
Konuşma Öz Yeterliliği	Kadın	366	2,794	1,025	-2,511	0,012
	Erkek	352	2,984	0,999		
Yabancı Dil Öz Yeterliliği (Genel)	Kadın	366	2,795	0,899	-3,800	0,000
	Erkek	352	3,049	0,892		
Sosyal Etkileşim Kaygısı	Kadın	366	10,090	7,978	0,539	0,590
	Erkek	352	9,761	8,358		

Yukarıdaki tabloda aynı zamanda öğrencilerin sosyal etkileşim kaygılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde değişmediği sonucu da yer almaktadır ($p > 0,05$). Yani kadın ve erkek öğrencilerin sosyal etkileşim kaygıları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık bulunmaktadır. Turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığını ancak sosyal etkileşim kaygılarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p > 0,05$). Bu durum, yabancı dil öğrenimiyle ilgili kaygının bireylerin cinsiyetinden ziyade daha çok kişisel ve çevresel faktörlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Önceki araştırmalar da benzer sonuçlara işaret etmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından geliştirilen Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) ölçeğiyle yapılan çalışmalarda, sosyal etkileşim kaygısının bireylerin genel kaygı düzeyleri, geçmiş dil öğrenme deneyimleri ve sosyo-kültürel çevreleri ile daha yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Horwitz vd., 1986). MacIntyre ve Gardner da yabancı dil kaygısının tek başına cinsiyet faktörüyle açıklanamayacağını, bireylerin özgüven seviyeleri, önceki öğrenme deneyimleri ve sınıf içi dinamikler gibi değişkenlerin bu kaygıyı etkileyebileceğini ortaya koymuştur (MacIntyre ve Gardner, 1991). Bu bağlamda, Türkiye gibi ataerkil kültürlerde

erkeklerin sosyal ortamlarda daha fazla yer alma eğiliminde oldukları ve toplumsal roller gereği daha fazla özgüven geliştirdikleri düşünülse de, sosyal etkileşim kaygısının cinsiyet temelli bir farklılık göstermemesi, kadınların da benzer sosyal deneyimlere ve dil kullanım pratiklerine sahip olduklarını düşündürmektedir. Özellikle küreselleşen dünyada ve turizm gibi iletişim odaklı sektörlerde, kadın ve erkek öğrencilerin benzer sosyal etkileşim becerileri geliştirmeleri bu sonucu açıklayabilir. Ayrıca, Yan ve Horwitz tarafından yapılan bir çalışma, yabancı dil kaygısının bireysel değişkenlerden daha çok eğitim ortamı, öğretim yöntemleri ve kültürel faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Yan ve Horwitz, 2008). Bu nedenle, kadın ve erkek öğrencilerin benzer eğitim ortamlarında bulunmaları ve benzer sosyal etkileşim deneyimlerine sahip olmaları, cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmamasına yol açmış olabilir. Diğer yandan, modern eğitim anlayışı ve özellikle turizm eğitimi kapsamında öğrencilerin zorunlu staj süreçleri, pratik uygulamalar ve grup çalışmaları gibi unsurlar, her iki cinsiyet için de benzer sosyal etkileşim fırsatları yaratmakta ve bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu tür faktörlerin etkisiyle, kadın ve erkek öğrenciler arasında sosyal etkileşim kaygısı açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemesi beklenen bir sonuç olabilir.

Tabloda yer alan sonuçlara bağlı olarak **H1a hipotezi desteklenmiş, H2a hipotezi ise desteklenmemiştir**. Schumann'ın Acculturation Modeli, yabancı dil öğrenme başarısının ve iletişim kaygısının, bireyin sosyal ve kültürel ortama ne kadar entegre olduğuna bağlı olduğunu öne sürmektedir (Schumann, 1986). Bu bağlamda, Almanca, Rusça veya Arapça gibi dilleri iyi bilen öğrencilerin, bu dilleri genellikle yurt dışında yaşamış olmaları veya farklı kültürel çevrelerde öğrenmiş olmaları, onların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmiş olabilir. Özellikle ailelerinde farklı kültürel deneyimlere sahip bireylerin bulunması veya bu dilleri aktif olarak kullanabilecekleri ortamlarda büyümüş olmaları, onların iletişim kurma konusundaki özgüvenlerini artırmış ve sosyal etkileşim kaygılarını azaltmış olabilir. Buna karşın, İngilizce öğrenimi genellikle daha formal eğitim süreçleri çerçevesinde gerçekleşmekte ve öğrenciler bu dili çoğunlukla sınıf ortamında veya akademik amaçlarla öğrenmektedirler (Horwitz, 2001). Bu da öğrencilerin İngilizce konuşurken sosyal etkileşim konusunda daha fazla kaygı yaşamalarına neden olabilir. Özellikle İngilizce eğitiminin birçok ülkede gramer odaklı ve daha az pratik içeren bir yapıda olması, öğrencilerin gerçek iletişim kurma konusunda kendilerini daha az yeterli hissetmelerine yol açabilir (MacIntyre ve Gregersen, 2012). Bu bağlamda, araştırma bulguları sosyal etkileşim kaygısının sadece dil bilgisi ile değil, aynı zamanda bireylerin kültürel ve sosyal deneyimleriyle de doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer dilleri iyi bilen öğrencilerin sosyal etkileşim kaygılarının daha düşük olması, onların daha fazla

kültürel çeşitlilik içeren ortamlarda yetiştirmeleri ve farklı sosyal dinamikleri deneyimlemeleriyle açıklanabilir.

Tablo 3.6. Yabancı Dile Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı

Değişken	Grup	Frekans	Ortalama	S.S	t	p
Okuma Öz Yeterliliği	İngilizce	662	2,967	1,027	-1,161	0,246
	Diğer	56	3,134	1,111		
Yazma Öz Yeterliliği	İngilizce	662	2,752	0,842	-0,888	0,375
	Diğer	56	2,857	0,962		
Dinleme Öz Yeterliliği	İngilizce	662	3,050	0,963	-0,051	0,960
	Diğer	56	3,057	1,088		
Konuşma Öz Yeterliliği	İngilizce	662	2,875	1,004	-0,976	0,333
	Diğer	56	3,030	1,149		
Yabancı Dil Öz Yeterliliği (Genel)	İngilizce	662	2,911	0,892	-0,762	0,449
	Diğer	56	3,019	1,034		
Sosyal Etkileşim Kaygısı	İngilizce	662	10,154	8,283	3,331	0,001
	Diğer	56	7,268	6,020		

Çekirdek ailede üniversite mezunu olup olmaması bakımından yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tabloya göre ailede üniversite mezunu olması bakımından yabancı dil öz yeterlilik inancı değişmemektedir ($p>0,05$). Buna karşına sosyal etkileşim kaygıları anlamlı şekilde değişmektedir ($t=-4,543$; $p<0,05$). Ortalamalardan anlaşıldığı üzere ailesinde üniversite mezunu olmayanların sosyal etkileşim kaygısı ($X=11,36$), olanlardan ($x=8,61$) çok daha yüksektir. **Bu durumda H1f hipotezi desteklenmemiş, H2f hipotezi ise desteklenmiştir.** Ailesinde üniversite mezunu bulunan öğrencilerin daha eğitilmiş bireylerle yetişmiş olmaları nedeniyle eğitim ve sosyal anlamda daha fazla destek görmüş olmaları mümkündür. Bu durum, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine ve sosyal etkileşim kaygılarını azaltmalarına katkıda bulunmuş olabilir. Önceki araştırmalar da bu yönde bulgular ortaya koymaktadır. Lareau tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyi yüksek ailelerde büyüyen bireylerin, sosyal etkileşim konusunda daha aktif oldukları ve akranlarına kıyasla daha özgüvenli iletişim kurabildikleri belirlenmiştir (Lareau, 2003). Benzer şekilde, Bornstein ve Bradley tarafından gerçekleştirilen araştırma, eğitilmiş ailelerin çocuklarının dil becerileri, sosyal etkileşim kapasiteleri ve bilişsel gelişim açısından daha avantajlı konumda olduklarını göstermektedir (Bornstein ve Bradley, 2014). Eğitilmiş aileler, çocuklarına erken yaşlardan

itibaren daha fazla bilişsel ve sosyal uyaran sağlayarak onların sosyal hayatta daha başarılı bireyler olmalarına katkıda bulunabilmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulguları sosyal etkileşim kaygılarının sadece bireyin kişisel özellikleriyle değil, aynı zamanda aile içi eğitim seviyesi ve sosyal destek mekanizmalarıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ailesinde üniversite mezunu olan öğrencilerin daha destekleyici ve teşvik edici bir ortamda yetişmiş olmaları, onların sosyal kaygı düzeylerini azaltmış ve daha rahat iletişim kurmalarına olanak sağlamış olabilir.

Tablo 3.7. Ailede Üniversite Mezunu Olma Durumuna Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı

Değişken	Grup	Frekans	Ortalama	S.S	t	p
Okuma Öz Yeterliliği	Var	373	2,983	1,084	0,079	0,937
	Yok	345	2,977	0,978		
Yazma Öz Yeterliliği	Var	373	2,777	0,887	0,570	0,569
	Yok	345	2,741	0,813		
Dinleme Öz Yeterliliği	Var	373	3,112	0,973	1,777	0,076
	Yok	345	2,983	0,968		
Konuşma Öz Yeterliliği	Var	373	2,901	1,016	0,373	0,709
	Yok	345	2,872	1,017		
Yabancı Dil Öz Yeterliliği (Genel)	Var	373	2,943	0,924	0,739	0,460
	Yok	345	2,893	0,882		
Sosyal Etkileşim Kaygısı	Var	373	8,606	7,234	-4,543	0,000
	Yok	345	11,359	8,851		

Turizmde çalışma tecrübesi olup olmaması bakımından yapılan analiz sonuçları aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur. Anlamlılık değerlerine bakıldığında okuma, konuşma ve genel dil yeterliliklerinde öğrenciler arasında fark bulunmaktadır. Ortalamalardan anlaşıldığı üzere çalışma tecrübesi olmayan öğrencilerin okuma ve konuşma alt boyutları ile genel yabancı dil öz yeterlilikleri olanlara göre anlamlı şekilde daha yüksektir ($p < 0,05$). Buna karşın yazma ve dinleme boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Çalışmada yabancı dil öz yeterlilik inancıyla ilgili hipotez genel boyutta oluşturulmuştur. **Bu bağlamda H1g hipotezi desteklenmiştir.** Çalışma bulguları, yabancı dil kullanımına yönelik öz yeterlilik algısının yalnızca akademik bağlamda şekillendiğini ve iş hayatındaki pratik kullanım ile

örtüşmeyebileceğini düşündürmektedir. Özellikle, çalışma tecrübesi olmayan öğrencilerin, akademik kaynaklardan edindikleri dil bilgisine dayalı olarak yabancı dil yeterliliklerini daha yüksek algıladıkları, ancak bu durumun gerçek iş ortamındaki pratik gerekliliklerle ne derece örtüştüğünün ayrıca değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu bulgu, Dunning-Kruger etkisi bağlamında ele alınabilir; öğrenciler, pratik deneyime sahip olmadıklarında, yeterliliklerini olduğundan daha yüksek değerlendirebilirler (Kruger ve Dunning, 1999). Gelecek çalışmalarda, iş ortamında yabancı dil kullanımına yönelik algı ve gerçek performans arasındaki ilişkiyi daha detaylı incelemek faydalı olacaktır.

Tablo 3.8. Çalışma Tecrübesine Göre Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı

Değişken	Grup	Frekans	Ortalama	S.S	t	p
Okuma Öz Yeterliliği	Evet	577	2,918	1,057	-3,609	0,000
	Hayır	141	3,232	0,891		
Yazma Öz Yeterliliği	Evet	577	2,751	0,886	-0,681	0,497
	Hayır	141	2,798	0,695		
Dinleme Öz Yeterliliği	Evet	577	3,032	0,977	-1,008	0,314
	Hayır	141	3,124	0,952		
Konuşma Öz Yeterliliği	Evet	577	2,837	1,032	-2,669	0,008
	Hayır	141	3,091	0,924		
Yabancı Dil Öz Yeterliliği (Genel)	Evet	577	2,885	0,918	-2,086	0,037
	Hayır	141	3,061	0,831		
Sosyal Etkileşim Kaygısı	Evet	577	9,542	7,751	-2,274	0,024
	Hayır	141	11,511	9,535		

Diğer taraftan sosyal etkileşim kaygısı açısından bakıldığında çalışma tecrübesi olmayanların kaygılarının ($X=11,51$) olanlardan ($X=9,42$) istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). **Bu durumda H2g hipotezi de desteklenmiştir.** Sosyal etkileşim kaygısının, bireyin kişilerarası iletişim süreçlerinde yaşadığı deneyimlere bağlı olarak şekillendiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Spitzberg, ve Cupach, 1984). İş hayatında aktif olarak yer alan bireylerin, çeşitli sosyal etkileşimlere daha fazla maruz kalmaları nedeniyle, iletişimsel yeterliliklerini geliştirdikleri ve buna bağlı olarak kaygı düzeylerinin azaldığı öne sürülmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Özellikle yabancı dil kullanımını gerektiren mesleki ortamlar, bireyin dil yeterliliğini sadece akademik bağlamda değil, gerçek hayattaki etkileşimler yoluyla da güçlendirmesine olanak tanımaktadır. Nitekim, yabancı dilde

iletişim kurma kaygısının, bireyin deneyimi arttıkça azaldığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Raja, 2017). Bu bağlamda, çalışma tecrübesi olmayan öğrencilerin sosyal etkileşim kaygılarının daha yüksek olması, beklenen bir durumdur. Ancak, iş deneyiminin sosyal kaygıyı nasıl şekillendirdiğini daha derinlemesine anlamak için gelecekteki araştırmalarda, çalışma süresi, sektör farkları ve bireysel farklılıklar gibi değişkenlerin etkisinin de incelenmesi gerekmektedir. Aşağıda yer alan tabloda turizm mesleğini yapmayı düşünen ve düşünmeyen öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilikleri ve sosyal etkileşim kaygıları karşılaştırılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere tüm alt boyutta ve genel boyutta turizm mesleğini yapmayı düşünenlerin yabancı dil öz yeterlilik inançları daha yüksektir ($p<0,01$). Buna karşın ilgili öğrencilerin sosyal etkileşim kaygısı ise istatistiksel olarak daha düşüktür ($p<0,01$). **Bu bulgular doğrultusunda H1h ve H2h hipotezleri kabul edilmiştir.**

Tablo 3.9. Turizm Mesleğini Yapma Bakımından Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı

Değişken	Grup	Frekans	Ortalama	S.S	t	p
Okuma Öz Yeterliliği	Evet	564	3,092	1,038	5,653	,000
	Hayır	154	2,571	0,911		
Yazma Öz Yeterliliği	Evet	564	2,871	0,843	6,875	,000
	Hayır	154	2,355	0,759		
Dinleme Öz Yeterliliği	Evet	564	3,153	0,984	6,133	,000
	Hayır	154	2,672	0,827		
Konuşma Öz Yeterliliği	Evet	564	3,023	1,027	8,204	,000
	Hayır	154	2,389	0,796		
Yabancı Dil Öz Yeterliliği (Genel)	Evet	564	3,035	0,908	7,520	,000
	Hayır	154	2,497	0,751		
Sosyal Etkileşim Kaygısı	Evet	564	9,050	7,877	-5,641	,000
	Hayır	154	13,149	8,407		

Üç ve daha fazla sayıdaki gruplar arasında yabancı dil öz yeterlilik inancı ve sosyal etkileşim kaygısı bakımından anlamlı bir fark olup olmadığının ortaya koyulması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi noktasında Post Hoc testi kullanılmıştır. Bu kapsamda

varyanslar eşit olduğunda Scheffe, olmadığında ise Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma seçenekleri dikkate alınmıştır. Bununla birlikte daha geçerli bulgulara ulaşılması amacıyla örneklem sayısı belirgin şekilde az olan gruplar, mümkün olan durumlarda bir önceki ya da bir sonraki gruplarla birleştirilmiştir. Örneğin genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) 1,80'den düşük olan öğrenci sayısı sadece 43'tür (%6). 4 gruplu bu değişkende anlamlı ve geçerli karşılaştırmaların yapılabilmesi için ilgili grup 2,50 ve altı ortalamaya sahip öğrenciler olarak bir üst grupta birleştirilmiş ve 3 gruplu bir karşılaştırma yapılmıştır.

Aşağıda yer alan tabloda öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inançlarının ve sosyal etkileşim kaygılarının sınıflarına göre değişip değişmediğini gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır. Anlamlılık değerine (p değerine) bakıldığında sadece konuşma öz yeterlilik inancında sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırma testinde söz konusu farkın bütün sınıflar arasında değil sadece 1. ve 4. Sınıflar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili sınıfların ortalamalarından anlaşıldığı üzere 4.sınıf turizm öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik inançları ($x=3,09$) 1. Sınıf öğrencilerden ($X=2,78$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Daha önce de belirtildiği üzere yabancı dil öz yeterlilik inancı hipotezi genel boyutta geliştirilmiştir. Alt boyutta sunulan bulgular bilgi amaçlıdır. **Bu bağlamda H1b ve H2b hipotezleri kabul edilmemiştir.**

Tablo 3.10. Sınıflara Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Frekans	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okuma	1.Sınıf	354	2,881	1,006	2,324	0,074	Yok
	2.Sınıf	126	3,095	0,984			
	3.Sınıf	98	3,119	1,063			
	4.Sınıf	140	3,030	1,107			
Yazma	1.Sınıf	354	2,730	0,811	0,380	0,768	Yok
	2.Sınıf	126	2,801	0,856			
	3.Sınıf	98	2,815	0,939			
	4.Sınıf	140	2,761	0,892			
Dinleme	1.Sınıf	354	2,978	0,869	2,293	0,077	Yok
	2.Sınıf	126	3,089	1,043			
	3.Sınıf	98	3,012	1,169			
	4.Sınıf	140	3,225	0,992			

Konuşma	1.Sınıf	354	2,782	0,879	4,003	0,008	4>1
	2.Sınıf	126	3,022	1,060			
	3.Sınıf	98	2,811	1,233			
	4.Sınıf	140	3,085	1,096			
Genel Dil Öz Yeterliliği	1.Sınıf	354	2,843	0,822	1,864	0,134	Yok
	2.Sınıf	126	3,002	0,938			
	3.Sınıf	98	2,939	1,033			
	4.Sınıf	140	3,025	0,963			
SEK	1.Sınıf	354	10,105	7,364	1,901	0,128	Yok
	2.Sınıf	126	11,095	9,164			
	3.Sınıf	98	8,776	8,026			
	4.Sınıf	140	9,243	9,098			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inancının ve sosyal etkileşim kaygısının öğrenim gördükleri programlara göre değişip değişmediğini ortaya koyan analiz sonuçları aşağıda yer alan tabloda özetlenmiştir. Tabloda yer alan anlamlılık değerlerinden anlaşıldığı üzere yabancı dil öz yeterlilik inancı hem alt boyutta hem de genel boyutta öğrencilerin okudukları bölümlere göre değişmektedir. Benzer bir durum sosyal etkileşim kaygısı için de geçerlidir ($p<0,05$). **Bu durumda H1c ve H2c hipotezleri desteklenmiştir.** İlgili farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlenmesi için yapılan çokluk karşılaştırma analizinde Turizm Rehberliği programında eğitim göre öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin diğer tüm programlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yabancı dil öz yeterlilik inancı en düşük olan Gastronomi ve Mutfak Sanatları program öğrencileri olmuştur. Turizm rehberliği yabancı dil puanıyla öğrenci alan bir programdır. Bu programdaki öğrencilerin yabancı dil düzeyi diğerlerine göre çok daha iyidir. Dolayısıyla turizm rehberliğindeki öğrencilerin dil yeterliliklerinin yüksek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Gastronomi ve mutfak sanatları ise uygulama ağırlıklı bir programdır. Bu programda öğrenciler derslerinin ve kariyerlerinin büyük bir kısmını mutfakta geçirmekle birlikte misafirlerle ciddi bir etkileşim yaşamamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil gerekliliği nispeten az olmakta, dolayısıyla Yabancı dil öz yeterliliği daha düşük olan öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilebilmektedir.

Sosyal etkileşim kaygısı açısından ise tersi bir durum söz konusudur. Analiz sonucuna göre Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin kaygıları ($X=11,78$), Turizm Rehberliği

($X=7,41$) ve Rekreasyon Yönetimi öğrencilerine göre ($X=7,87$) daha yüksektir. Gastronomi ve Mutfak Sanatları faaliyet alanı itibarıyla sosyal etkileşim en az olduğu programdır. Bu bağlamda sosyal etkileşim kaygısı yüksek olan öğrenciler tarafından diğer turizm programlarına kıyasla daha fazla tercih edilme potansiyeline sahiptir.

Tablo 3.11. Programlara Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Frekans	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okuma	Turizm İşletmeciliği	61	3,023	0,940	90,860	0,000	3>1,2,4 1>4
	Rekreasyon Yönetimi	131	2,787	0,904			
	Turizm Rehberliği	157	3,982	0,791			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	2,615	0,899			
Yazma	Turizm İşletmeciliği	61	2,577	0,865	71,561	0,000	3>1,2,4
	Rekreasyon Yönetimi	131	2,646	0,819			
	Turizm Rehberliği	157	3,527	0,708			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	2,504	0,718			
Dinleme	Turizm İşletmeciliği	61	2,923	0,897	99,019	0,000	3>1,2,4 2>4
	Rekreasyon Yönetimi	131	3,019	0,876			
	Turizm Rehberliği	157	4,013	0,837			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	2,673	0,776			
Konuşma	Turizm İşletmeciliği	61	2,784	0,991	128,305	0,000	3>1,2,4
	Rekreasyon Yönetimi	131	2,697	0,858			
	Turizm Rehberliği	157	4,007	0,818			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	2,495	0,777			
Genel Dil Öz Yeterliliği	Turizm İşletmeciliği	61	2,827	0,847	116,945	0,000	3>1,2,4 2>4
	Rekreasyon Yönetimi	131	2,787	0,791			
	Turizm Rehberliği	157	3,882	0,733			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	2,572	0,708			
SEK	Turizm İşletmeciliği	61	9,525	7,669	15,073	0,000	4>2,3
	Rekreasyon Yönetimi	131	7,870	6,197			
	Turizm Rehberliği	157	7,414	6,930			
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	369	11,797	8,864			

Genel Ağırlıklı Not Ortalaması (GANO), üniversite eğitimi boyunca alınan tüm derslerin kredi ağırlıkları göz önünde bulundurularak hesaplanan genel akademik başarı göstergesidir. Her dersin notu, o dersin kredi değeriyle çarpılır ve bu değerlerin toplamı, alınan toplam kredi sayısına bölünerek GANO elde edilmektedir. Bu araştırmada, turizm öğrencilerinin yabancı dil yeterlilikleri ve sosyal etkileşim kaygılarının Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarına (GANO) göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin GANO düzeyleri, 4.0 sistemine göre değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır. Öncelikle GANO'su 1,8'in altında olan öğrenci grubu, örneklemdeki düşük katılım oranı (%6) nedeniyle analiz açısından istatistiksel yeterliliği sağlayamamıştır. Bu durum, bu grubun 2,5 ve altı olan bir sonraki gruba birleştirilmesini gerektirmiştir. Böylece toplamda üç grup oluşturulmuştur. ANOVA sonuçlarında göre sadece yazma ve konuşma alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yazma öz yeterliliğinde GANO'su 3,20 üzerinde olan öğrenciler diğerlerinden daha yüksek değerlere sahiptir. Konuşma öz yeterliliğinde ise yine yüksek GANO'ya sahip olanlar düşük olanlardan daha yüksek yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmiştir. Yüksek GANO'ya sahip öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olmaları, akademik başarı ile öz yeterlilik arasındaki güçlü ilişki ile açıklanabilir. Yüksek akademik başarı, bireylerin dil öğrenme süreçlerinde olumlu geri bildirimler almasına ve başarı deneyimleri yaşamasına olanak tanır. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerine olan güvenlerini pekiştirir. Ayrıca başarı motivasyonu teorisine göre, bireyler başarılı deneyimlerle motive olarak daha fazla çaba göstermeye eğilimlidir. Yüksek GANO'ya sahip öğrencilerin daha fazla pratik yapmaları ve dil kullanımına yönelik daha fazla fırsat elde etmeleri de öz yeterlilik düzeylerini artıran faktörler arasında değerlendirilebilir.

Daha önce de ifade edildiği üzere yabancı dil öz yeterlilik inancıyla ilgili hipotez genel boyutta geliştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre %5 anlamlılık düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. **Dolayısıyla H1d hipotezi desteklenmemiştir** ($p>0,05$). Bu durum, öz yeterlilik inancının yalnızca akademik başarı ile değil, bireysel motivasyon, kişisel öğrenme stratejileri ve dil öğrenme deneyimleri gibi diğer faktörlerden de etkilenebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil becerilerinin gelişiminde üniversite ortamındaki dil destek programları, sosyal çevre ve pratik fırsatları gibi akademik dışı unsurların daha önemli olabileceği de olası bir açıklama olarak değerlendirilebilir.

Sosyal etkileşim kaygısı bakımından bir değerlendirme yapıldığında gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Bu bağlamda **H2d hipotezi desteklenmektedir**. Çoklu karşılaştırma analizi sonuçları, en düşük GANO'ya sahip

öğrencilerin ($X=11,82$) sosyal etkileşim kaygısının, en yüksek GANO'ya sahip öğrencilerden ($X=8,14$) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha fazla kaygı yaşadığını ve bu kaygının, akademik başarı ile ilişkili olarak daha az özgüven duygusunun bir yansıması olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek GANO ise öğrencilerin sosyal etkileşimlerde daha fazla güven ve rahatlık hissetmelerini, dolayısıyla kaygılarının azalmasını sağlamış olabilir. Bu sonuçlar, akademik başarı ile sosyal kaygı arasındaki etkileşimi ve bu ilişkinin öğrencilerin genel psikolojik durumları üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir katkı sunmaktadır.

Tablo 3.12. Not Ortalamasına Göre Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı ve Sosyal Etkileşim Kaygısı ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Frekans	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okuma	1. 2.50 ve altı	181	2,866	1,156	1,661	0,191	Yok
	2. 2.51 – 3.20	415	3,004	0,996			
	3. 3.21 ve üstü	122	3,069	0,959			
Yazma	1. 2.50 ve altı	181	2,676	0,942	3,716	0,025	3>1,2
	2. 2.51 – 3.20	415	2,744	0,835			
	3. 3.21 ve üstü	122	2,940	0,741			
Dinleme	1. 2.50 ve altı	181	3,006	0,979	1,793	0,167	Yok
	2. 2.51 – 3.20	415	3,025	0,988			
	3. 3.21 ve üstü	122	3,201	0,900			
Konuşma	1. 2.50 ve altı	181	2,750	1,049	4,304	0,014	3>1
	2. 2.51 – 3.20	415	2,886	1,010			
	3. 3.21 ve üstü	122	3,097	0,957			
Genel Dil Yeterliliği	1. 2.50 ve altı	181	2,824	0,944	2,869	0,057	Yok
	2. 2.51 – 3.20	415	2,915	0,901			
	3. 3.21 ve üstü	122	3,077	0,836			
Sosyal Etkileşim Kaygısı	1. 2.50 ve altı	181	11,182	7,215	5,125	0,006	1>3
	2. 2.51 – 3.20	415	9,908	8,698			
	3. 3.21 ve üstü	122	8,139	7,279			

Araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla, parametrik bir yöntem olan Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, en

az iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve gücünü belirlemeye yarayan bir istatistiksel tekniktir. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif veya negatif yönde olup olmadığını ve bu ilişkinin ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon katsayısının anlamlı olması, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu gösterir. Katsayının pozitif (+) olması, değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu; negatif (-) olması ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu ifade eder. Ayrıca, korelasyon katsayısının ± 1 'e yaklaşması, ilişkinin gücünün arttığı anlamına gelmektedir. Literatürde, korelasyon katsayısının 0.70-1.00 aralığında olması yüksek düzeyde bir ilişkiyi, 0.30-0.70 aralığında olması orta düzeyde bir ilişkiyi, 0.00-0.30 aralığında olması ise düşük düzeyde bir ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2018; Kalaycı, 2014). Regresyon analizi ise, aralarında ilişki tespit edilen değişkenlerden birinin bağımlı, diğerlerinin bağımsız değişken olarak ele alınmasıyla, bu ilişkinin daha detaylı bir şekilde açıklanmasını sağlar (Büyüköztürk, 2018: 91). Genel olarak, korelasyon katsayısının 0.50'nin altında olması zayıf bir ilişkiyi, 0.50-0.70 aralığında olması orta düzeyde bir ilişkiyi, 0.70'in üzerinde olması ise güçlü bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Tablo 3.13'te sunulan korelasyon analizi sonuçları, değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü ve yönünü detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre, okuma becerisi ile yazma becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon bulunmuştur ($r = 0,871$, $p < 0,01$). Benzer şekilde, okuma becerisi ile dinleme ($r = 0,808$, $p < 0,01$) ve konuşma ($r = 0,833$, $p < 0,01$) becerileri arasında da yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Yazma becerisi ile dinleme ($r = 0,751$, $p < 0,01$) ve konuşma ($r = 0,788$, $p < 0,01$) becerileri arasında da orta düzeyde pozitif korelasyonlar gözlemlenmiştir. Genel dil öz yeterliliği ilgili dört boyutun (okuma-yazma-dinleme ve konuşma) ortalamasıdır. Bu nedenle ilgili boyutlarla yüksek derecede korelasyon göstermesi beklenmektedir. Analiz sonucunda da dil öz yeterliliği ile okuma ($r = 0,943$, $p < 0,01$), yazma ($r = 0,908$, $p < 0,01$), dinleme ($r = 0,930$, $p < 0,01$) ve konuşma ($r = 0,948$, $p < 0,01$) becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, dil öz yeterliliğinin diğer dil becerileri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, sosyal etkileşim kaygısı ile diğer değişkenler arasında negatif yönlü korelasyonlar bulunmaktadır. Sosyal etkileşim kaygısı ile okuma ($r = -0,386$, $p < 0,01$), yazma ($r = -0,421$, $p < 0,01$), dinleme ($r = -0,376$, $p < 0,01$), konuşma ($r = -0,405$, $p < 0,01$) ve dil öz yeterliliği ($r = -0,424$, $p < 0,01$) arasındaki korelasyonlar, kaygı düzeyi arttıkça bu becerilerin performansının düşebileceğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, sosyal etkileşim kaygısının dil becerileri üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 3.13. Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	S.S.	1	2	3	4	5	6
1. Okuma	2,980	1,034	1					
2. Yazma	2,760	0,852	,871*	1				
3. Dinleme	3,050	0,972	,808*	,751*	1			
4. Konuşma	2,887	1,016	,833*	,788*	,902*	1		
5. YDÖİ	2,919	0,904	,943*	,908*	,930*	,948*	1	
6. SEK	9,929	8,163	-,386*	-,421*	-,376*	-,405*	-,424*	1

* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2 Uçlu).

Korelasyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve gücünü ortaya koymakla birlikte, bu ilişkinin yönü ve nedensellik boyutu hakkında kesin bilgi verme konusunda sınırlıdır. Yani, korelasyon analizi, hangi değişkenin neden, hangisinin sonuç değişkeni olduğunu belirleme yeteneğine sahip değildir. Bu durum, özellikle dil becerileri ve sosyal etkileşim kaygısı gibi karmaşık yapıların incelendiği araştırmalarda önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişkenler arasındaki etki yönünün belirlenmesi, bu tür yapıların anlaşılması ve yorumlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, korelasyon analizinin ötesine geçerek, değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya koyabilecek daha gelişmiş istatistiksel yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Nedensellik ilişkisinin belirlenmesi, regresyon analizi gibi daha ileri istatistiksel tekniklerle mümkündür. Regresyon analizi, bağımlı değişken (sonuç değişkeni) ile bir veya daha fazla bağımsız değişken (açıklayıcı değişken) arasındaki ilişkiyi modellemek ve bu ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz, değişkenler arasındaki etkiyi daha net bir şekilde ortaya koyarak, araştırma bulgularının daha derinlemesine yorumlanmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada, basit doğrusal regresyon, çoklu doğrusal regresyon ve ikili (binary) regresyon olmak üzere üç farklı regresyon analizi kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon, bir bağımsız değişken ile bir bağımlı değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi modellemek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada yabancı dil öz yeterlilik inancının sosyal etkileşim kaygısı üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analiziyle incelenmiştir. Bu analiz, tek bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çoklu doğrusal regresyon ise birden fazla bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini aynı anda incelemek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil öz yeterlilik inancının dört boyutunun (okuma, yazma, dinleme,

konusma) sosyal etkileşim kaygısı üzerindeki birleşik etkisi, çoklu doğrusal regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Bu analiz, birden fazla değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini aynı anda inceleyerek, değişkenler arasındaki etkileşimleri ve her bir bağımsız değişkenin özgün katkısını ortaya koymaktadır. İkili (binary) regresyon ise bağımlı değişkenin ikili (evet/hayır, başarılı/başarısız gibi) kategorik olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Binary lojistik regresyonun amacı, bağımsız değişkenlerin değerlerden hareketle bağımlı değişkenin iki kategoriden belirli birine dahil olma olasılığını tahmin etmektir. Daha basit bir ifadeyle bağımsız değişkenlerle iki kategorili bağımlı değişken sonucu yordamaktır.

Bu çalışmada, turizm öğrencilerinin mezun olduktan sonra sektörde kalma düşüncesi (Evet/Hayır şeklinde kategorik) bağımlı değişken olarak ele alınmış ve yabancı dil öz yeterlilik inancı ile sosyal etkileşim kaygısının bu karar üzerindeki etkisi ikili regresyon analiziyle incelenmiştir. Bu analiz, kategorik sonuç değişkenleri için uygun bir yöntem olup, bağımlı değişkenin iki kategorili yapısı nedeniyle lojistik regresyon gibi tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Bu üç regresyon analizi, araştırmanın farklı boyutlarını incelemek ve değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini daha net bir şekilde ortaya koymak için kullanılmıştır. Basit doğrusal regresyon, tek bir bağımsız değişkenin etkisini incelerken, çoklu doğrusal regresyon birden fazla değişkenin birleşik etkisini değerlendirmektedir. İkili regresyon ise kategorik sonuç değişkenleri için uygun bir yöntemdir. Bu analizler, araştırmanın bulgularını daha derinlemesine yorumlamak ve değişkenler arasındaki etki mekanizmalarını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Regresyon analizinin geçerli olabilmesi için modelin anlamlı olması ve değişkenler arasında otokorelasyon bulunmaması gerekmektedir. Bu bağlamda, modelin genel anlamlılığını değerlendiren F testi sonucu ($F=42,305$, $p<0,001$), modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Regresyon analizinde otokorelasyon ve çoklu bağlantı (multicollinearity) sorunları, modelin geçerliliğini, güvenilirliğini ve yorumlanabilirliğini doğrudan etkileyen önemli istatistiksel konulardır. Bu sorunların varlığı, regresyon katsayılarının yanlış tahmin edilmesine, standart hataların hatalı hesaplanmasına ve sonuç olarak modelin yanıltıcı çıkarımlara yol açmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu sorunların analiz edilmesi ve kontrol edilmesi, regresyon modellerinin sağlamlığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Otokorelasyon, regresyon modelindeki hata terimlerinin birbiriyle korelasyonlu olması durumudur. Otokorelasyonun varlığı, katsayıların standart hatalarının yanlış hesaplanmasına ve dolayısıyla hipotez testlerinin (t-testi, F-testi) yanlış sonuçlar vermesine neden olmaktadır. Bu

durum, modelin tahmin gücünü zayıflatmakta ve geçerliliğini de azaltmaktadır. Otokorelasyonun olup olmadığını belirlemek için Durbin-Watson (D-W) istatistiği kullanılmaktadır. D-W değerinin 1,5 ile 2,5 arasında olması, otokorelasyon olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Çoklu bağlantı ise bağımsız değişkenlerin birbiriyle yüksek düzeyde korelasyonlu olması durumudur. Bu sorun, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin net bir şekilde ayrıştırılmasını zorlaştırmaktadır. Çoklu bağlantı sorununu tespit etmek için Tolerans ve Varyans Etkileme Faktörü (VIF) değerlerine bakılmaktadır. Tolerans değerinin 0,10'dan büyük ve VIF değerinin 10'un altında olması durumunda çoklu bağlantı sorunu olmadığı kabul edilmektedir (Pallant, 2020).

Tablo 3.14. Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p
	β	Standart Hata	β		
Sabit	21,116	0,934		22,608	0,000
Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı	-3,832	0,306	-0,424	-12,537	0,000
Bağımlı Değişken: Sosyal Etkileşim Kaygısı; Method: Enter R: 0,424; R ² : 0,180; D-W: 1,893; F: 157,188; p<0,001; Tolerance: 1,000; VIF: 1,000					

Tablo 3.14, basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarını sunmaktadır. Bu analiz, bağımlı değişken olan "Sosyal Etkileşim Kaygısı" ile bağımsız değişken olan "Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı" arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Analiz sonuçlarına göre, sabit terim 21,116 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, bağımsız değişkenin sıfır olduğu durumda bağımlı değişkenin beklenen değerini ifade etmektedir. Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı değişkeninin katsayısı ise -3,832 olarak bulunmuştur. Bu katsayı, yabancı dil öz yeterlilik inancındaki bir birimlik artışın, sosyal etkileşim kaygısını ortalama olarak 3,832 birim azalttığını göstermektedir. Katsayının standart hatası 0,306 olup, t-değeri -12,537 ve p-değeri 0,000'dır. Bu sonuçlar, katsayının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Modelin açıklama gücüne ilişkin olarak, R değeri 0,424 ve R² değeri 0,180 olarak hesaplanmıştır. Bu, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %18'ini açıkladığını göstermektedir. Durbin-Watson (D-W) istatistiği 1,893 olarak bulunmuştur. Bu değer, otokorelasyon sorununun olmadığını ve modelin geçerliliğini desteklemektedir. Ayrıca, tolerans değeri 1,000 ve VIF (Variance Inflation Factor) değeri 1,000 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, çoklu bağlantı sorununun bulunmadığını ve bağımsız değişkenler arasında yüksek bir

korelasyon olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, bu analiz, yabancı dil öz yeterlilik inancındaki artışın, sosyal etkileşim kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yabancı dil öğrenme sürecinde öz yeterlilik inancının sosyal kaygı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. **Bu durumda araştırmanın temel hipotezlerinden biri olan H3 hipotezi desteklenmekte ve kabul edilmektedir.**

Tablo 3.14'te sunulan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına dayanarak değişkenler arasındaki ilişkinin matematiksel bir denklemlle ifade edilmesi mümkündür.

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X + \epsilon$$

Bu denklemde:

Y= Bağımlı değişken (Sosyal Etkileşim Kaygısı)

β_0 = Sabit terim (Constant)

β_1 = Bağımsız değişkenin katsayısı (Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı)

X= Bağımsız değişken (Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı)

ϵ = Hata terimi (Modelde açıklanamayan varyans)

Tablo 3.14'deki değerler kullanılarak, regresyon denklemi şu şekilde oluşturulabilir:

$$SEK = 21,116 - 3,832x \text{ Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancı} + \epsilon$$

Bu matematiksel denklem, Yabancı Dil Öz Yeterlilik İnancının Sosyal Etkileşim Kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Yabancı dil öz yeterlilik inancı arttıkça, sosyal etkileşim kaygısı azalmaktadır. Bu ilişki, regresyon katsayısının negatif olması (-3,832) ile açıkça görülmektedir. Ayrıca, sabit terim (21,116) bağımsız değişkenin sıfır olduğu durumda sosyal etkileşim kaygısının beklenen değerini ifade etmektedir.

Yabancı dil öz yeterlilik inancı dört alt boyuttan oluşmaktadır. Tablo 3.15'te yabancı dil öz yeterlilik inancının alt boyutlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma) sosyal etkileşim kaygısı (SEK) üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu amaçla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki birleşik etkisini ortaya koymaktadır. Regresyon analizinin geçerli olabilmesi için modelin anlamlı olması ve değişkenler arasında otokorelasyon bulunmaması gerekmektedir. Bu bağlamda, modelin genel anlamlılığını değerlendiren F testi sonucu ($F=42,305$, $p<0,001$), modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Modelin D-W değeri 1,886 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, 1,5 ile 2,5 aralığında olduğu için modelde otokorelasyon sorunu olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014). Tolerans değerleri 0,150 ile 0,229 arasında değişmekte, VIF değerleri ise 4,376 ile 6,646

arasında bulunmaktadır. Tolerans değerlerinin 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin 10'un altında olması, çoklu bağlantı sorununun olmadığını göstermektedir (Pallant, 2020). Modelin açıklama gücüne ilişkin olarak, R^2 değeri 0,192 olarak hesaplanmıştır. Bu, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %19,2'sini açıkladığını göstermektedir. Bu bulgu, modelin orta düzeyde bir açıklama kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3.15. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Katsayılar	t-değeri	p	Çoklu Bağlantı İstatistikleri	
	β	Standart Hata	β			Toleranc e	VIF
Sabit	21,557	0,992		21,734	0,000	0,178	5,623
Okuma	0,414	0,631	0,052	0,657	0,511	0,229	4,376
Yazma	-2,836	0,675	-0,296	-4,203	0,000	0,175	5,704
Dinleme	-0,050	0,675	-0,006	-0,074	0,941	0,150	6,646
Konuşma	-1,692	0,697	-0,211	-2,425	0,016	0,178	5,623
Bağımlı Değişken: Sosyal Etkileşim Kaygısı; Method: Enter R: 0,438; R2: 0,192; D-W: 1,886; F: 42,305; p<0,001							

Tablo 3.15'te sunulan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına dayanarak, bağımlı değişken olan "Sosyal Etkileşim Kaygısı" ile bağımsız değişkenler (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma) arasındaki ilişkiyi matematiksel bir denklemle ifade edebiliriz. Regresyon denklemi, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından nasıl etkilendiğini göstermektedir. Denklem genel olarak şu şekilde yazılmaktadır:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \epsilon$$

Bu denklem, yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olan değişkenleri içermektedir. Okuma ve Dinleme becerilerinin p-değerleri (sırasıyla 0,511 ve 0,941) anlamlılık eşiğinin (genellikle $p < 0,05$) üzerinde olduğu için bu değişkenler modele dahil edilmemiştir. Bu durum, Okuma ve Dinleme becerilerinin sosyal etkileşim kaygısı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Denklemde Y bağımlı değişkeni (Sosyal Etkileşim Kaygısı), β_0 sabit terimi, β_1 ve β_2 istatistiksel olarak anlamlı olan bağımsız değişkenlerin katsayılarını, X_1 ve X_2 sırasıyla Yazma ve Konuşma öz yeterlilik inancını, ϵ ise hata terimini temsil etmektedir. Tablodaki değerler kullanılarak, regresyon denklemi şu şekilde oluşturulabilir:

$$SEK = 21,557 - 2,886 \times Yazma - 1,692 \times Konuşma + \epsilon$$

Bu denklemde, sabit terim anlamlı şekilde 21,557 olarak hesaplanmıştır. Yani tüm bağımsız değişkenlerin sıfır olduğu durumda sosyal etkileşim kaygısının beklenen değerini

ifade etmektedir. Yazma becerisindeki bir birimlik artış ise sosyal etkileşim kaygısını 2,886 birim azaltmaktadır. Bununla birlikte konuşma becerisindeki bir birimlik artış ise sosyal etkileşim kaygısını 1,692 birim azaltmaktadır.

Analiz sonuçları **Yazma** ve **Konuşma** becerilerinin sosyal etkileşim kaygısını anlamlı bir şekilde azalttığını ortaya koymaktadır. Özellikle Yazma becerisinin etkisi daha belirgindir. Bu bulgular, dil becerilerinin sosyal kaygı üzerindeki etkisini anlamak açısından önemlidir.

Son olarak YDÖİ ve SEK'in mezun olduktan sonra turizm mesleğini yapma niyeti üzerindeki etkisi lojistik regresyon analiziyle incelenmiştir. Lojistik regresyon, bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Özellikle bağımlı değişkenin iki kategorili (binary) olduğu durumlarda (evet/hayır, başarı/başarısızlık gibi) ikili lojistik regresyon modeli tercih edilmektedir. Bu yöntemde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini logit dönüşümüyle analiz edilmekte ve sonuçlar olasılık cinsinden ifade edilmektedir. Lojistik regresyon özellikle tıp, sosyal bilimler ve pazarlama gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Hosmer vd., 2013; Kılıç, 2015).

Bu çalışmada da bağımlı değişken olarak bağımlı değişken olarak dikkate alınan öğrencilerin turizm mesleğini yapma niyeti “Evet (1)” ve “Hayır (0)” şeklinde kategorik olarak dikkate alınmıştır. Modelin performansı aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Modelin genel uyum istatistikleri, modelin bağımlı değişkeni açıklama gücünü göstermektedir. Cox ve Snell R Kare değeri 0.093 ve Nagelkerke R Kare değeri 0.143 olarak bulunmuştur. Bu değerler modelin bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %9.3 ile %14.3'ünü açıkladığını göstermektedir. Söz konusu değerler modelin orta düzeyde bir açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.16. Lojistik Regresyon Modeli Uyum İstatistikleri

Model Uyum İyiliği	Değer
-2 Log Likelihood	676.650
Cox ve Snell R Kare	0.093
Nagelkerke R Kare	0.143

Tablo 3.17’de regresyon modelinin anlamlılık bulguları özetlenmiştir. Omnibus Testi, modelin genel anlamlılığını değerlendirmektedir. Elde edilen Ki-Kare değeri 69.837 ve p-değeri <0.001 olarak bulunmuştur. Bu değerler birlikte modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Hosmer ve Lemeshow Testi ise modelin gözlenen ve beklenen değerler arasındaki uyumunu değerlendirmektedir. Tabloda görüldüğü üzere bu testin p-değeri 0.355 olarak belirlenmiştir. Bu değerler modelin iyi bir uyum sergilediğini desteklemektedir.

Tablo 3.17. Lojistik Regresyon Modelinin Anlamlılık Testleri

Test	Ki-Kare	Serbestlik Derecesi (df)	p-değeri
Omnibus Test (Model)	69.837	5	<0.001
Hosmer ve Lemeshow Testi	8.855	8	0.355

Tablo 3.18 modelin tahmin performansını ve sınıflandırma doğruluğunu özetlemektedir. Tabloya göre model gözlenen “Hayır” kategorisindeki vakaların %10,4’ünü, “Evet” kategorisindeki vakaların ise %98,4’ünü doğru sınıflandırmıştır. Dolayısıyla model “Hayır” kategorisindeki vakaları tahmin etmede nispeten düşük bir performans ortaya koyarken “Evet” kategorisindeki vakaları tahmin etmede oldukça yüksek bir başarı sağlamaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak “Hayır” kategorisindeki katılımcıların sayısının düşük olması gösterilebilir.

Tablo 3.18. Lojistik Regresyon Sınıflandırma Tablosu

	Tahmin Edilen Hayır	Tahmin Edilen Evet	Doğru Sınıflandırma Oranı (%)
Gözlenen Hayır	16	138	10,4
Gözlenen Evet	9	555	98,4
Genel Doğruluk			79,5

Tablo 3.19’da sunulan ikili lojistik regresyon analizi sonuçları, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Analiz sonuçlarına göre yazma ve konuşma öz yeterlilikleri bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir. Yazma becerisinin B katsayısı 0,592 (Wald = 6,080; p = 0,014) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla yazma becerisindeki bir birimlik artışın, bağımlı değişkenin "Evet" kategorisinde olma olasılığını 1,808 kat artırdığını göstermektedir (Exp(B) = 1,808). Benzer şekilde, konuşma becerisinin B katsayısı 0,868 (Wald = 11,720; p = 0,001) olarak bulunmuştur. Bu da konuşma becerisindeki bir birimlik artışın, bağımlı değişkenin "Evet" kategorisinde olma olasılığını 2,383 kat artırdığını ifade etmektedir (Exp(B) = 2,383). Yabancı dil öz yeterlilik inancının diğer boyutları olan okuma ve dinleme etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır (sırasıyla p = 0,068 ve p = 0,115). **Bu durumda H4 hipotezi kısmen desteklenmiştir.**

Tablo 3.19. İkili Lojistik Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B Katsayısı	Wald	p-değeri	Exp(B)	%95 Güven Aralığı (Exp(B))	
					Düşük	Yüksek
Okuma	-0,384	3,325	0,068	0,681	0,450	1,029
Yazma	0,592	6,080	0,014	1,808	1,129	2,894
Dinleme	-0,351	2,485	0,115	0,704	0,455	1,089
Konuşma	0,868	11,720	0,001	2,383	1,450	3,918
SEK	-0,031	6,558	0,010	0,970	0,947	0,993
Sabit Terim	-0,140	0,100	0,752	0,869		

Diğer yandan Sosyal Etkileşim Kaygısı (SEK) negatif yönlü olarak bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. SEK'in B katsayısı -0,031 (Wald = 6,558; p = 0,010) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla **H5 hipotezi de desteklenmiştir**. Tabloda yer alan değerlere göre SEK'teki bir birimlik artış, bağımlı değişkenin "Evet" kategorisinde olma olasılığını 0,970 kat azaltmaktadır (Exp(B) = 0,970). Bu bulgular özellikle yazma ve konuşma becerilerinin bağımlı değişken üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu, sosyal etkileşim kaygısının ise bu etkiyi azaltıcı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. **Bu durumda H4 hipotezi kısmen desteklenmiştir.**

Tablo 3.20. Hipotez Sonuçları ve Destekleyen Çalışmalara İlişkin Özet

Hipotez	İlişki	Sonuç	Destekleyici Referanslar
H1a	Cinsiyet → Öz yeterlilik	Desteklendi	MacIntyre vd. (2002); Öztürk ve Gürbüz (2013); Akkoynlu ve Orhan (2003); Dörnyei (2005); Pajares (2002); Eccles (1994); Wigfield ve Eccles (2000); Bandura (1999)
H1b	Sınıf → Öz yeterlilik	Desteklenmedi	Horwitz (2001); MacIntyre vd. (1998); Clement vd., (1994); Gardner (1985); Noels (2001); Dörnyei (2009); Oxford (1999); Ellis (2004)
H1c	Bölüm → Öz yeterlilik	Desteklendi	Ottenbacher vd. (2009); Kim vd., (2020); Karatepe ve Kılıç (2007); Torlak ve Nizamlioğlu (2023); Kusluvan (2003); Richardson (2010); Baum (2006); Barron (2008)

H1d	GANO → Öz yeterlilik	Desteklenmedi	Bandura (1997); Zimmerman (2000); Schunk (1991); Pintrich (2003); Eccles ve Wigfield (2002); Marsh (1990); Covington (2000); Dweck (2006)
H1e	Bildiği dil → Öz yeterlilik	Desteklenmedi	Schumann (1986); Horwitz vd. (1986); MacIntyre & Gardner (1994); Young (1991)
H1f	Aile eğitimi → Öz yeterlilik	Desteklenmedi	Lareau (2003); Eccles (2005); Davis-Kean (2005); Sirin (2005); Jeynes (2005); Bradley ve Corwyn (2002); Steinberg (2001); Hoover-Dempsey (2005)
H1g	İş tecrübesi → Öz yeterlilik	Desteklendi	Kruger ve Dunning (1999); Bandura (1986); Pajares (2002); Wood ve Bandura (1989); Stajkovic ve Luthans (1998)
H1h	Öz yeterlilik → Kariyer niyeti	Desteklendi	Richardson (2009); Kusluvan vd. (2010); Lent vd., (1994); Bandura (2001); Betz (2007); Brown (2002); Nauta (2004); Rottinghaus (2005)
H2a	Cinsiyet → Kaygı	Desteklenmedi	Horwitz vd.(1986); MacIntyre ve Gardner (1991); Dewaele (2007); Onwuegbuzie (1999); Spielberger (1983); Baker (2005); Campbell (1987); Liu (2006)
H2b	Sınıf → Kaygı	Desteklenmedi	Spielberger (1983); Cheng (2004); Horwitz (2001); Young (1991); Gregersen (2003); Saito (1999); Price (1991); Rodriguez (1995)
H2c	Bölüm → Kaygı	Desteklendi	Spitzberg ve Cupach (1984); McCroskey (2001); Daly (1991); Leary (1983); Buss (1980); Beatty (1988); Richmond (1998); Jones (1986)
H2d	GANO → Kaygı	Desteklendi	Lareau (2003); Covington (1992); Pekrun (2006); Zeidner (1998); Cassady (2004); Sarason (1984); Spielberger (1972); Wigfield ve Eccles (1989)
H2e	Bildiği dil → Kaygı	Desteklendi	Schumann (1986); Horwitz vd. (1986); MacIntyre & Gardner (1994); Young (1991)

H2f	Aile eğitimi → Kaygı	Desteklendi	Bornstein ve Bradley (2014); Davis-Kean (2005); Eccles (2005); Steinberg (2001); Jeynes (2007); Hoover-Dempsey (2002); Pomerantz (2005); Grolnick (2009)
H2g	İş tecrübesi → Kaygı	Desteklendi	Raja (2017); Bandura (1997); Wood ve Bandura (1989); Stajkovic (1998); Schwarzer (1992); Judge (2007); Chen (2001); Gist (1989)
H2h	Kaygı → Kariyer niyeti	Desteklendi	Yan ve Horwitz (2008); Ajzen (1991); Spielberger (1983); Bandura (1988); Eysenck (1979); Sarason (1984); Zeidner (1998); Cassady (2004)
H3	Öz yeterlilik → Kaygı (negatif)	Desteklendi	Schumann (1986); Dörnyei (2005); Gardner (1985); Bandura (1997); Pajares (2003); MacIntyre (1994); Clement (1980); Horwitz (2001)
H4	Öz yeterlilik → Kariyer niyeti	Kısmen	MacIntyre ve Gregersen (2012); Bandura (1997); Pajares (2003); Lent (1994); Betz (2000); Brown (2002); Nauta (2004); Rottinghaus (2005)
H5	Kaygı → Kariyer niyeti (negatif)	Desteklendi	Kinginger (2013); Horwitz (2001); Spielberger (1983); Ajzen (1991); Bandura (1988); Eysenck (1979); Sarason (1984); Zeidner (1998)

Bu araştırmada, yabancı dil öz yeterlilik (YDÖY), sosyal etkileşim kaygısı (SEK) ve mesleği yapma niyeti değişkenleri arasındaki ilişkiler, demografik ve eğitsel değişkenler bağlamında test edilmiştir. Hipotez testleri sonucunda, cinsiyetin ve öğrenim görülen programın YDÖY üzerinde anlamlı etkileri olduğu; erkek öğrenciler ile Turizm Rehberliği programında okuyan öğrencilerin daha yüksek YDÖY düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Ancak sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması (GANO), bilinen dil ve ailede üniversite mezunu bulunmasının YDÖY üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Öte yandan, çalışma tecrübesi bulunmayan öğrenciler ile turizm alanında mesleki kariyer düşünen öğrencilerin YDÖY düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. SEK değişkenine ilişkin bulgular ise cinsiyet ve sınıf düzeyinin kaygı üzerinde belirleyici olmadığını; buna karşın program türü, akademik başarı düzeyi, bilinen dil, aile eğitimi, çalışma tecrübesi ve mesleki niyet gibi değişkenlerin anlamlı farklılıklara yol açtığını göstermiştir. Gastronomi öğrencilerinin, düşük

GANO'ya sahip olanların, İngilizce bilenlerin, ailesinde üniversite mezunu bulunmayanların, iş tecrübesi olmayanların ve mesleği yapmayı düşünmeyenlerin daha yüksek SEK düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapısal ilişkiler bakımından ise, YDÖY arttıkça SEK'in azaldığı ve sosyal etkileşim kaygısının mesleği yapma niyetini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca yazma ve konuşma becerilerindeki yüksek öz yeterliliğin mesleki niyeti pozitif yönde etkilediği, ancak okuma ve dinleme becerilerinin bu niyeti anlamlı düzeyde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, bireysel ve çevresel faktörlerin yabancı dil öğrenme süreci ve mesleki yönelim üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır.

Turizm eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilikleri (YDÖY) ve sosyal etkileşim kaygıları (SEK) üzerine yapılan bu çalışmanın bulguları, sektörel gereklilikler ve bireysel yeterlilikler arasındaki dinamik ilişkiyi ortaya koymaktadır. Özellikle Turizm Rehberliği programında öğrenim gören öğrencilerin YDÖY düzeylerinin yüksek olması, bu programların dil yeterliliği odaklı seçme kriterlerine sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu durum, turizm eğitiminin yabancı dil edinimi konusundaki yapısal katkılarını desteklemektedir. Öte yandan, mesleki kariyer hedefi olan öğrencilerin hem daha yüksek YDÖY'ye hem de daha düşük SEK düzeyine sahip olmaları, mesleki motivasyonun bireysel yeterlilik ve kaygı üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. SEK'in daha çok akademik başarı düzeyi, sosyal geçmiş (örneğin ailede üniversite mezunu olup olmama) ve çalışma deneyimi gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bu bulgular, turizm eğitimi alan öğrencilerin sektöre yönelik hazırbulunuşluklarını yalnızca akademik performansla değil, aynı zamanda sosyal destek yapıları ve mesleki hedefleriyle birlikte değerlendirmek gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, turizm alanındaki yabancı dil eğitiminin sadece dilsel becerilere değil, aynı zamanda kaygı azaltıcı ve mesleki yönlendirici stratejilere de odaklanması gerektiğini işaret etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançları ile sosyal etkileşim kaygılarının mesleğe devam etme kararları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, yabancı dil öz yeterlilik inancının ve sosyal etkileşim kaygısının turizm öğrencilerinin mesleki kararlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmakta ve araştırmanın teorik ve pratik katkıları detaylı bir şekilde değerlendirilmektedir. Ayrıca, çalışmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında yabancı dil öz yeterlilik inancını etkileyen demografik değişkenlerden cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri kadınlara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, MacIntyre vd. (2002), Öztürk ve Gürbüz (2013) ve Dörnyei (2005) gibi araştırmalarda erkeklerin dil öğreniminde daha yüksek öz yeterlilik algısına sahip olduklarını belirten çalışmalarla örtüşmektedir. Ayrıca, Turizm Rehberliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlere göre daha yüksek öz yeterlilik algısı sergilemeleri de anlamlı bulunmuştur. Ottenbacher vd. (2009), Kim vd., (2020) ve Kusluvan (2003) gibi çalışmalarda bu bölümün öğrencilerinin daha yüksek mesleki motivasyona ve yeterlilik inancına sahip oldukları belirtilmiştir. Buna karşılık, sınıf düzeyi, GANO ve aile eğitimi gibi değişkenlerin öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Horwitz (2001), Zimmerman (2000) ve Eccles (2005) gibi araştırmalarda yer verilen bulgularla paralellik göstermektedir.

İş tecrübesi olmayan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olması dikkat çekicidir. Bu durum, Dunning-Kruger etkisi (Kruger ve Dunning, 1999) ile açıklanabilir; bu etkiye göre bilgi düzeyi düşük bireyler, kendi yeterliliklerini abartma eğilimindedir. Ayrıca, öz yeterlilik algısının kariyer niyeti üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Bandura'nın (2001) sosyal bilişsel kuramı doğrultusunda, bireyin kendi yetkinliğine olan inancı, mesleki hedeflerini belirlemede etkili olmaktadır. Richardson (2009), Lent vd. (1994) ve Kusluvan vd., (2010) gibi çalışmalarda da bu ilişkiye dikkat çekilmiştir. Yazma ve konuşma becerilerine yönelik öz yeterlilik algısının kariyer niyetine katkısı anlamlı bulunurken, okuma ve dinleme becerileri için aynı durum geçerli olmamıştır. Bu durum, turizm sektöründe doğrudan etkileşime dayalı becerilerin öncelikli olmasıyla ilişkilendirilebilir (MacIntyre ve Gregersen, 2012).

Sosyal etkileşim kaygısına ilişkin bulgular, özellikle Gastronomi programı öğrencilerinde bu kaygının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durum, programın doğrudan misafir ilişkileri yerine mutfak içi teknik becerilere odaklanmasından kaynaklanabilir. Spitzberg ve Cupach (1984), McCroskey (2001) ve Leary (1983) gibi araştırmalarda sosyal ortamlarda yeterince deneyim kazanamayan bireylerin daha fazla kaygı geliştirdiği belirtilmektedir. Ayrıca, GANO'su düşük olan, ailesinde üniversite mezunu olmayan ve iş tecrübesi bulunmayan öğrencilerde sosyal kaygının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Lareau (2003), Pekrun (2006) ve Schwarzer (1992) gibi sosyal öğrenme ve aile desteği üzerine yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyinin ise kaygı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür; bu durum, Horwitz vd. (1986) ve Dewaele (2007) gibi çalışmalarla tutarlıdır.

Araştırma sonucunda, yabancı dil öz yeterlilik inancı ile sosyal etkileşim kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, Bandura (1997), Pajares (2003) ve Gardner (1985) gibi çalışmalarla uyumlu olarak, bireyin yeterlilik algısının kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymaktadır. Öz yeterlilik inancı, sosyal kaygıyı azaltmakla kalmayıp aynı zamanda kariyer niyetini de güçlendirmektedir. Tersine, sosyal kaygı düzeyinin yüksek olması kariyer niyetini olumsuz yönde etkilemektedir (Kinging, 2013). Bu bağlamda, sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye yönelik pedagojik müdahalelerin hem öz yeterlilik inancını artıracığı hem de sosyal kaygıyı azaltarak mesleki bağlılığı güçlendireceği öngörülmektedir. Bu çerçevede, eğitim programlarının sosyal etkileşimi destekleyici biçimde yeniden yapılandırılması önemli bir öneri olarak sunulabilir.

Bu çalışma, turizm eğitimi ve sektörü arasındaki uyumu güçlendirmeye yönelik önemli teorik ve pratik katkılar sunmaktadır. Teorik açıdan, yabancı dil öz yeterlilik inancı ve sosyal etkileşim kaygısının turizm öğrencilerinin mesleki kararları üzerindeki etkilerini inceleyerek, bu alandaki literatüre katkıda bulunmuştur. Özellikle yabancı dil öz yeterlilik inancının alt boyutlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma) mesleki niyetler üzerindeki farklı etkilerini ortaya koyması, bu alanda yapılacak gelecek çalışmalar için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Ayrıca, sosyal etkileşim kaygısının yabancı dil öz yeterlilik inancı ile olan negatif ilişkisi, bu iki kavram arasındaki etkileşimi anlamak açısından önemli bir katkı sağlamaktadır. Pratik açıdan ise bu çalışma, turizm eğitim programlarının yabancı dil ve sosyal becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanması gerektiğini göstermektedir. Özellikle yazma ve konuşma becerilerinin mesleki niyetler üzerindeki güçlü etkisi, bu becerilerin eğitim sürecinde daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sosyal etkileşim kaygısını azaltacak eğitim programları ve danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin mesleki

bağlılıklarını artırarak sektörde kalmalarını sağlayabilir. Özellikle turizm sektöründe misafirlerle sürekli etkileşim halinde olma gerekliliği, sosyal becerilerin ve öz yeterlilik inancının önemini daha da artırmaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik modüllerin eklenmesi, öğrencilerin mesleki başarılarını artırabilir.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma sadece bir üniversitenin turizm fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Bu nedenle, bulguların genellenebilirliği sınırlı olabilir. Gelecek çalışmalarda, farklı üniversitelerden ve bölgelerden daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılması, bulguların daha genel geçer olmasını sağlayabilir. İkinci olarak, bu çalışmada sadece nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda nitel yöntemlerin (derinlemesine görüşmeler gibi) kullanılması, öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inançları ve sosyal etkileşim kaygıları hakkında daha derinlemesine bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmada sadece yabancı dil öz yeterlilik inancı ve sosyal etkileşim kaygısı gibi iki temel değişken incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda, öğrencilerin mesleki niyetlerini etkileyebilecek diğer faktörler (motivasyon, kariyer beklentileri, sektördeki iş olanakları vb.) de dikkate alınarak daha kapsamlı bir model oluşturulabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançları ve sosyal etkileşim kaygılarının mesleğe devam etme kararları üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, turizm eğitimi ve sektörü arasındaki uyumu güçlendirmeye yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Bu bulgular, turizm eğitim programlarının yabancı dil ve sosyal becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanması gerektiğini göstermekte ve öğrencilerin mesleki bağlılıklarını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine rehberlik etmektedir. Gelecek çalışmalar, bu bulguları daha geniş örneklemlemlerle ve farklı yöntemlerle destekleyerek, turizm eğitimi ve sektörü arasındaki uyumu daha da güçlendirebilir.

Bu araştırmanın en çarpıcı sonucu, turizm öğrencilerinin yabancı dil öz yeterlilik inançları ile sosyal etkileşim kaygılarının, eğitim aldıkları programın doğasına bağlı olarak belirgin bir şekilde farklılaşmasıdır. Özellikle, Turizm Rehberliği öğrencilerinin yabancı dil öz yeterliliklerinin yüksek, ancak sosyal etkileşim kaygılarının düşük olması; buna karşılık Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin yabancı dil öz yeterliliklerinin düşük, ancak sosyal etkileşim kaygılarının yüksek olması dikkat çekici bir bulgudur.

Bu sonuç, turizm eğitimi veren programların öğrenci profillerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Yabancı dilin aktif olarak kullanıldığı ve öğrenci seçiminin yabancı dil yeterliliğine dayalı olduğu Turizm Rehberliği programı, dil konusunda kendine güvenen öğrencileri cezbetmektedir. Buna karşılık, sosyal etkileşimin daha sınırlı olduğu

Gastronomi ve Mutfak Sanatları programı, dil yeterliliği konusunda daha düşük öz güvene sahip ancak sosyal kaygısı yüksek bireyler için daha cazip bir seçenek haline gelmektedir.

Bu bulgu, turizm eğitimi ve mesleki yönelim arasındaki ilişkinin yalnızca akademik başarı ya da teknik becerilere değil, bireylerin dil öğrenme sürecine yönelik tutumlarına ve psikolojik faktörlere de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle yabancı dil kaygısı ve sosyal etkileşim kaygısının meslek seçiminde nasıl bir belirleyici faktör olduğu, turizm eğitimi ve istihdam politikalarının şekillendirilmesi açısından önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.



KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., ve Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Akkoyunl, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz yeterlilik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology-TOJET*, Cilt 2, 3, 86-93.
- Alden, L. E., ve Taylor, C. T. (2004). Interpersonal processes in social phobia. *Clinical Psychology Review*, 24(7), 857-882. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.07.006>
- Alden, L. E., Taylor, C. T., Mellings, T. M. J. B., ve Lapsa, J. M. (2008). Social anxiety and the interpretation of positive social events. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 577-590. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.05.007>
- Altınay, N. (2022). *Öğretmen adaylarının etkileşim kaygısı düzeyleri ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

- Bandura, A. (1994). *Regulative function of perceived self-efficacy*. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, ve J. H. Harris (Eds.), *Personnel selection and classification* (pp. 261–271). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt ve Co.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A., ve Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bandura, A., Ross, D., ve Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Bartholomew, K., ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bayrakcı, M. (2013). *Sosyal Öğrenme Kurami Ve Eğitimde Uygulanması*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(14), 198-210.
- Bong, M., ve Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1
- Bornstein, M. H., ve Bradley, R. H. (Ed.). (2014). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development* (0 bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607027>
- Brook, C. A., ve Willoughby, T. (2015). The Social Ties That Bind: Social Anxiety and Academic Achievement Across the University Years. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1139-1152. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0262-8>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (17. B.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, ve Wells, D. M., A. (1995). *A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, ve F. R. Schneier (Eds.), Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment (pp. 69–93)*. The Guilford Press.
- Coles, M. E., Gibb, B. E., ve Heimberg, R. G. (2001). Psychometric evaluation of the Beck depression inventory in adults with social anxiety disorder. *Depression and Anxiety, 14*(2), 145-148. <https://doi.org/10.1002/da.1057>
- Çelik, N., ve Kaban, B. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Investigation of Studies on Anxiety in Foreign Language Teaching. *Aydın TÖMER dil dergisi, 7*(2), 151-181. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i2001
- Çoban ve Çiçek, R., B. (2023). İstismarçı Yönetimin Negatif İşyeri Dedikodusuna Etkisinde Duygusal Öz Yeterliliğin Rolü. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 26*(2), 439-460.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwar, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A. H., ve Wood, W. (2012). Social Role Theory. İçinde P. Van Lange, A. Kruglanski, ve E. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology* (ss. 458-476). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n49>
- Elmacı, F. (2008). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Korkuları Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eum, K., ve Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress ve Coping, 24*(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723>

- Eyitmis, A. M., Yıldız, C., ve Durmuş, A. (2020). Öz Yeterlilik Ve Çalışma Yaşam Kalitesinin Motivasyon Üzerine Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 103-114. <https://doi.org/10.47147/ksuiibf.796584>
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1149549>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition). SAGE.
- Fosse, T. H., Buch, R., Säfvenbom, R., ve Martinussen, M. (2015). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*, 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Gardner, R. C., ve Lambert, W. E. (1985). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- George, Mallery, D., M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186-207. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679>
- Gregersen, T. S. (2003). *To Err is Human: A Reminder to Teachers of Language-anxious Students*.

- Gültekin, Dereboy, B. K., İ. F. (2011). . “Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaygınlığı Ve Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi, Akademik Başarı Ve Kimlik Oluşumu Üzerine Etkileri”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2011;22(3):150-58
- Hayat, A. A., ve Shateri, K. (2019). The Role of Academic Self-Efficacy in Improving Students’ Metacognitive Learning Strategies. *Journal of Advances in Medical Education ve Professionalism*, 7(4), 205-212.
<https://doi.org/10.30476/jamp.2019.81200>
- Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
- Heimberg, R. G., Brozovich, F. A., ve Rapee, R. M. (2014). A Cognitive-Behavioral Model of Social Anxiety Disorder. İçinde *Social Anxiety* (ss. 705-728). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394427-6.00024-8>
- Heinrichs, N., Rapee, R. M., Alden, L. A., Bögels, S., Hofmann, S. G., Ja Oh, K., ve Sakano, Y. (2006). Cultural differences in perceived social norms and social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 44(8), 1187-1197. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.09.006>
- Hennig-Thurau, T., Aliman, D. N., Herting, A. M., Cziehso, G. P., Linder, M., ve Kübler, R. V. (2023). Social interactions in the metaverse: Framework, initial evidence, and research roadmap. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 51(4), 889-913.
<https://doi.org/10.1007/s11747-022-00908-0>
- Hill, J. R., Song, L., ve West, R. E. (2009). Social Learning Theory and Web-Based Learning Environments: A Review of Research and Discussion of Implications. *American Journal of Distance Education*, 23(2), 88-103.
<https://doi.org/10.1080/08923640902857713>
- Himle, J. A., Weaver, A., Levine, D. S., Steinberger, E., Bybee, D., Vlnka, S., Miller, R., Laviolette, W. T., ve Nicoll, K. L. (2020). Social anxiety and work: A qualitative

- investigation in a low-income, minority sample. *Social Work in Mental Health*, 18(3), 302-330. <https://doi.org/10.1080/15332985.2020.1742850>
- Hodson, K. J., McManus, F. V., Clark, D. M., ve Doll, H. (2008). Can Clark and Wells' (1995) Cognitive Model of Social Phobia be Applied to Young People? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(4), 449-461. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004487>
- Hofmann, S. G. (2007). Cognitive Factors that Maintain Social Anxiety Disorder: A Comprehensive Model and its Treatment Implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36(4), 193-209. <https://doi.org/10.1080/16506070701421313>
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage Publications.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., ve Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression* (1. bs). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118548387>
- Hsieh, P.-H. P., ve Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Kadioğlu Ateş, H., ve Çalışkan, B. (2023). Sosyal Öğrenme Kuramıyla Öğrenmenin İlkokulda Kullanılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Year: 16-Number: 94(Year: 16-Number: 94), 1-24. <https://doi.org/10.29228/JASSS.67363>

- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanadlı, S., ve Bağçeci, B. (2015). *Öğrencilerin İngilizce öz yeterlilik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelenmesi*.
<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=776ebe77-335f-3e5b-b113-dafba82eea17> (Erişim Tarihi: 05.05.2024)
- Karaöz, Y. (2019). *Spss-Amos-Meta Uygulamalı İstatistiksel Analizler (Güncellenmiş 2. Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Karatepe, O. M., ve Kilic, H. (2007). Relationships of supervisor support and conflicts in the work–family interface with the selected job outcomes of frontline employees. *Tourism Management*, 28(1), 238-252. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.019>
- Kashdan, T. B. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 348-365. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.12.003>
- Khan, N., Hassan, A. U., Fahad, S., ve Naushad, M. (2020). Factors Affecting Tourism Industry and Its Impacts on Global Economy of the World. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3559353>
- Kılıç, S. (2015). Binary logistic regression analysis. *Journal of Mood Disorders*, 5(4), 191. <https://doi.org/10.5455/jmood.20151202122141>
- Kılıçarslan, S., ve Parmaksız, İ. (2020). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Yordayıcıları Olarak Sosyal Kaygı ve Duygusal Özerklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-14. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.680237>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.016>

- Kim, M. J., Lee, C.-K., ve Jung, T. (2020). Exploring Consumer Behavior in Virtual Reality Tourism Using an Extended Stimulus-Organism-Response Model. *Journal of Travel Research*, 59(1), 69-89. <https://doi.org/10.1177/0047287518818915>
- Kinginger, C. (2013). Identity and Language Learning in Study Abroad. *Foreign Language Annals*, 46(3), 339-358. <https://doi.org/10.1111/flan.12037>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kocaoğlu, F., ve Çekic, A. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Yordayıcıları Olarak Duygusal Zekâ ve Otantiklik. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 149-169.
- Kock, F., Berbekova, A., ve Assaf, A. G. (2021). Understanding and managing the threat of common method bias: Detection, prevention and control. *Tourism Management*, 86, 104330. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104330>
- Kolunsay ve Özdemir, A., G. (2013). *Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli Ve Sakarya Üniversitesi'ndeki Durum*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(14), 211-229.
- Kotaman, H. (2008). *Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 111-133.
- Köksal, O., Güler, M., ve ÇetiN, F. (2019). Öz yeterlilik algısı, yaşam doyumu ve bir role tutulma etkileşimi: Sosyal bilişsel bir yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 54, 193-207. <https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.550754>
- Kruger, J., ve Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kusluyan, S., Kusluyan, Z., Ilhan, I., ve Buyruk, L. (2010). The Human Dimension: A Review of Human Resources Management Issues in the Tourism and Hospitality

- Industry. *Cornell Hospitality Quarterly*, 51(2), 171-214.
<https://doi.org/10.1177/1938965510362871>
- Lai, C., ve Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Leary, M. R. (1983). A Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(3), 371-375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007>
- Leary, M. R. (2001). *Shyness and the self: Attentional, motivational, and cognitive self-processes in social anxiety and inhibition*. In W. R. Crozier ve L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 217–234). John Wiley ve Sons Ltd.
- Leary, M. R. (2019). *Self-Presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior* (1. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429497384>
- Leary, M. R., ve Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34-47.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.1.34>
- Leary, M. R., ve Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press, New York.
- Lee, P. C., ve Mao, Z. (2016). The relation among self-efficacy, learning approaches, and academic performance: An exploratory study. *Journal of Teaching in Travel ve Tourism*, 16(3), 178-194. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1136581>
- Liu, T., Pang, P. C.-I., ve Lam, C.-K. (2024). Public health education using social learning theory: A systematic scoping review. *BMC Public Health*, 24(1), 1906.
<https://doi.org/10.1186/s12889-024-19333-9>

- Lopez-Garcia, E., Van Dam, R. M., Willett, W. C., Rimm, E. B., Manson, J. E., Stampfer, M. J., Rexrode, K. M., ve Hu, F. B. (2006). Coffee Consumption and Coronary Heart Disease in Men and Women: A Prospective Cohort Study. *Circulation*, 113(17), 2045-2053. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.105.598664>
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., ve Donovan, L. A. (2002). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. *Language Learning*, 52(3), 537-564. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00194>
- MacIntyre, P. D., ve Gardner, R. C. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages*. *Language Learning*, 41(4), 513-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>
- MacIntyre, P., ve Gregersen, T. (2012). Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning. İçinde S. Mercer, S. Ryan, ve M. Williams (Ed.), *Psychology for Language Learning* (ss. 103-118). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137032829_8
- Marino, C., Canale, N., Vieno, A., Caselli, G., Scacchi, L., ve Spada, M. M. (2020). Social anxiety and Internet gaming disorder: The role of motives and metacognitions. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 617-628. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00044>
- Markus, H. R., ve Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Memduhoğlu, H. B., ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce Öğretmen Adayı Olan ve İngilizce Öğretmeni Olmayı Planlayan Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öz yeterlilik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2). <https://doi.org/10.17679/iuefd.16286266>

- Mikulincer, M., ve Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change (2nd ed.)*. Guilford Press.
- Ocak, G., ve Akkaş Baysal, E. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve ingilizce özyeterlik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-91. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.286488>
- Ottenbacher, M., Harrington, R., ve Parsa, H. G. (2009). Defining the Hospitality Discipline: A Discussion of Pedagogical and Research Implications. *Journal of Hospitality ve Tourism Research*, 33(3), 263-283. <https://doi.org/10.1177/1096348009338675>
- Özer, Ö., ve İşpinar Akçayoğlu, D. (2021). Examining the Roles of Self-Efficacy Beliefs, Self-Regulated Learning and Foreign Language Anxiety in the Academic Achievement of Tertiary EFL Learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357-372. <https://doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Özsoy, E., ve Ardiç, K. (2020). Çalışanların Karanlık Kişilik Özelliklerinin Tükenmişliğe Etkisinde Genel Öz-Yeterliliğin Düzenleyici Rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 144-154. <https://doi.org/10.33206/mjss.509429>
- Öztürk, G., ve Gürbüz, N. (2013). The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>
- Öztürk, Talas, M. F., M. (2015). Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(1), 101-120.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS (7. bs)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Oliva, C., Panno, A., ve Carrus, G. (2019). Self-efficacy and Anxiety in Learning English as a Foreign Language: Singing in Class Helps Speaking

- Performance. *ECPS - Educational Cultural and Psychological Studies*, 20, 6.
<https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-passi>
- Passmore, D., L., ve Baker, R., M. (2005). "Sampling Strategies and Power Analysis". R. A. Swanson ve E. F. Halton (Ed.), *Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco, 45-56.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Rachman, S., Grüter-Andrew, J., ve Shafran, R. (2000). Post-event processing in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 38(6), 611-617. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00089-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00089-3)
- Raja, F. U. (2017). Anxiety Level in Students of Public Speaking: Causes and Remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 94.
<https://doi.org/10.22555/joeed.v4i1.1001>
- Raoofi, S., Hoon Tan, B., ve Heng Chan, S. (2012). Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. *English Language Teaching*, 5(11), p60.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Rapee ve Spence, R. M., S. H. (2004). *The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model*. *Clinical Psychology Review*, 24, 737-767.
- Rapee, R. M., ve Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Richardson, S. (2009). Undergraduates' perceptions of tourism and hospitality as a career choice. *International Journal of Hospitality Management*, 28(3), 382-388.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2008.10.006>

- Rochmawati, L., Fatmawati, ve Sukma, M. M. (2023). Motivation, anxiety, and self-efficacy in learning aviation English: A study of Indonesian aviation cadets. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00212-6>
- Russell, G., ve Shaw, S. (2009). A study to investigate the prevalence of social anxiety in a sample of higher education students in the United Kingdom. *Journal of Mental Health*, 18(3), 198-206. <https://doi.org/10.1080/09638230802522494>
- Schlenker, B. R., ve Leary, M. R. (1985). Social Anxiety and Communication about the Self. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(3-4), 171-192. <https://doi.org/10.1177/0261927X8543002>
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Schunk. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603ve4_2
- Schunk, ve Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. İçinde *Development of Achievement Motivation* (ss. 15-31). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sebastian, V. (2013). A Theoretical Approach to Stress and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 556-561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.350>
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., ve Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Snyder ve Lopez, C. R., S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, New York.
- Snyder, M. (1974). *Self-monitoring of expressive behavior*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.

- Spence, L. J. (1999). Book Reviews. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 17(2), 93-95. <https://doi.org/10.1177/0266242699172007>
- Spence, S. H., ve Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: An evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50-67. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.06.007>
- Spitzberg, B. H., ve Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Sage Publications, Beverly Hills.
- Spitzberg, B. H., ve Cupach, W. R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3572-9>
- Stein, M. B., ve Kean, Y. M. (2000). Disability and Quality of Life in Social Phobia: Epidemiologic Findings. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1606-1613. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.1606>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed., international ed). Pearson.
- Taylor, C. T., Laposa, J. M., ve Alden, L. E. (2004). Is Avoidant Personality Disorder More Than Just Social Avoidance? *Journal of Personality Disorders*, 18(6), 571-594. <https://doi.org/10.1521/pedi.18.6.571.54792>
- Torlak ve Nizamlioğlu, A. ve H. F. (2023). Gastronomi Öğrencilerinin Yabancı Dile İlişkin Kaygı, Öz Yeterlilik ve Tutumları Arasındaki İlişki. *Aydın Gastronomy*, 7(1), 121-132.
- Trusz, S., ve Babel, P. (2016). *Interpersonal and intrapersonal expectancies*. Routledge.
- Tuncer, M., ve Akmençe, A. E. (2019). Yabancı Dile Yönelik Kaygı, Özyeterlilik ve Tutum Arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13. <https://doi.org/10.33907/turkjes.567044>
- Turner, S. M., Beidel, D. C., ve Wolff, P. L. (1996). Is behavioral inhibition related to the anxiety disorders? *Clinical Psychology Review*, 16(2), 157-172. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(96\)00010-4](https://doi.org/10.1016/0272-7358(96)00010-4)

- TÜSİAD. (2014). *Türkiye’de Alternatif Turizmin Gelişimine Yönelik Değerlendirmeler*. Yayın No: TÜSİAD-T/2014-09/556, İstanbul.
- Unur, K. (2018). Farklı Müfredat Programlarıyla İngilizce Öğrenen Lisans Turizm Öğrencilerinin İngilizce Öz Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 15(3), 620-638. <https://doi.org/10.24010/soid.490812>
- Uysal, V., Batan, S. N., Baş, S., ve Zafer, H. (2014). Ergenlerin Tanrı Algileriyle Sosyal Kaygı Ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkiler—Relationship Between Adolescents’ God Perception and Their Levels of Social Anxiety and Hope. *Öneri Dergisi*, 11(42), 221. <https://doi.org/10.14783/od.v11i42.5000065534>
- Ürün, Öztürk, Ö. D., C. (2020). *Yetişkin Bireylerde Sosyal Görünüş Kaygısı ile Sosyal Kaygı, Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkiler*. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4(1), 37-45.
- Üstünlüoğlu, S., ve Bümen, N. T. (2018). *İngilizce ile İlgili Özyeterlik Ölçeğinin Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması*. The 27th International Congress on Educational Sciences. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Ankara.
- Walsh, W. M. (2005). Introduction. *The Family Journal*, 13(1), 67-67. <https://doi.org/10.1177/1066480704272447>
- Wang, A. Y., ve Newlin, M. H. (2002). Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18(2), 151-163. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00042-5)
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bangor: Galler Üniversitesi.
- Wu, K. H. (2010). *The Relationship between Language Learners’ Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms*. International Education Studies, 3(1), 174-191.
- Yan, J. X., ve Horwitz, E. K. (2008). Learners’ Perceptions of How Anxiety Interacts With Personal and Instructional Factors to Influence Their Achievement in English: A

Qualitative Analysis of EFL Learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>

Yancey, G. B. (2023). *Self-efficacy*.

[https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2cc04ce7-ae6a-3e6d-8814-](https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2cc04ce7-ae6a-3e6d-8814-fbe71e7f9c1b)

[fbe71e7f9c1b](https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2cc04ce7-ae6a-3e6d-8814-fbe71e7f9c1b) (Erişim Tarihi: 05.05.2024)

Yıldız, K., ve Dirik, D. (2019). Algılanan Sosyal Destek Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlari Arasındaki İlişkide Algılanan Öz Yeterliliğin Rolü. *Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 132-144. <https://doi.org/10.33689/spormetre.500792>

Zhao, H. (2022). *A Study on the Correlation Between Psychological Anxiety, Self-Efficacy and Foreign Language Learning Achievement*. Teaching and Research Institute of Foreign Language, Bohai University, Jinzhou 121013, China.

Zhou, S., Chiu, M. M., Dong, Z., ve Zhou, W. (2023). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: A meta-analysis. *Current Psychology*, 42(35), 31536-31550. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EK 1- ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı bünyesinde, “**Turizm Öğrencilerinin Yabancı Dil Özyeterlik İnançları ile Sosyal Etkileşim Kaygı Düzeylerinin Mesleğe Devam Etme Kararı Üzerine Etkisi**” isimli Yüksek Lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın başarısı, yapacağınız değerli katkılara bağlıdır. Bu nedenle, sonuçların geçerliliği ve anlamlılığı açısından soruların tamamının dikkatle cevaplanması büyük önem taşınmaktadır. verilen cevaplar bilimsel çalışma dışında başka bir amaç ile kullanılmayacaktır.

Ankete ayırdığınız zaman, ilginiz ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Aylin AKTAŞ ALAN
Akdeniz Üniversitesi Manavgat Turizm Fakültesi
Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi Ümit KOÇAK
Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler

I. KISIM

Bu bölümde sosyal etkileşim kaygısı ölçeğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz	Hiçbir Zaman (0)	Biraz (1)	Kısmen (2)	Çok (3)	Her Zaman (4)
1. Başkaları ile göz kontağı kurmakta zorlanırım. (2)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Sosyal ortamlara karıştığımda rahatsız olurum. (6)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Bir kişi ile yalnız kaldığımda gerilirim. (7)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Başkaları ile konuşmakta zorlanırım. (9)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Garip görünürüm diye kendimi ifade etmekte endişelenirim. (11)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6. 14.Sosyal durumlarda ne söyleyeceğimi bilemediğimde endişelenirim. (14)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Çok iyi tanımadığım insanların arasına karışmakta kendimi gergin hissederim. (15)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Konuşurken utandırıcı bir şey söyleyebileceğimi hissederim. (16)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Bir grup içine karıştığımda önemsenmemekten endişelenirim. (17)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Bir grup içine karışmak konusunda gergin olurum.(18)	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

II. KISIM

Bu bölümde yabancı dil özyeterlilik ölçeğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen en iyi bildiğiniz yabancı dili düşünerek size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz	Bana hiç uymuyor (1)	Çok az uyuyor (2)	Biraz uyuyor (3)	Oldukça Uyuyor (4)	Bana tamamen uyuyor (5)
1. Yabancı dilde bir metin okuduğumda anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Yabancı dilde akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okuduğum yabancı dil metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Yabancı dil bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Okuduğum yabancı dil bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Yabancı dil bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Yabancı dil sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yabancı dil bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Yabancı dil bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yabancı dil bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Bir şeyi yabancı dil yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yabancı dil yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Yabancı dil bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Günlük yaşamda kendimi yabancı dil yazılı olarak ifade edebilirim (özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Yabancı dil herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Yabancı dil yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.*	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yabancı dil konuşulanları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Dinlediğim yabancı dil konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Yabancı dil bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Yabancı dil bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Yabancı dil televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25. Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Yabancı dil bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. İki kişi arasında geçen kısa bir yabancı dil konuşmayı anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Yabancı dil sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı yabancı dili kullanarak karşılayabilirim (Yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Bir mülakatta kendimi yabancı dil olarak ifade edebilirim (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde yabancı dil konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Yabancı dil sorulan sorulara cevap verebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Anadili yabancı dil olan bir kişinin anlayabileceği şekilde yabancı dil konuşabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

III. KISIM DEMOGRAFİK SORULAR

1.Cinsiyetiniz:

- a) Kadın b) Erkek

2.Sınıfınız?

- a) 1.Sınıf b) 2.Sınıf c) 3.Sınıf d) 4.Sınıf

3. Bölümünüz?

- a)Turizm işletmeciliği b)Rekreasyon c)Turizm rehberliği d)Gastronomi ve mutfak sanatları

4. Şu anki akademik ortalamanız (GANO) nedir?

- a) 1,80 den az b) 1,81 – 2.50 c)2.51 – 3.20 d)3.21 – 4.00

5. En iyi bildiğiniz yabancı dil hangisidir?

- a)İngilizce b)Almanca c)Rusça d)Arapça e)Diğer (belirtiniz).....

6. Aylık toplam aile geliriniz?

- a) 20.000 ve altı b) 20.001-40.000 c)40.001-60.000 d) 60.001-80.000 e) 80001 ve üzeri

7. Çekirdek ailenizde ön lisans veya lisans mezunu toplam kişi sayısı nedir?

- a) Yok b)1 c)2 d)3 e)4 ve üzeri

8.Çalışma tecrübeniz var mı?

- a) Evet b) Hayır

9. Okulunuzdan mezun olduktan sonra turizm mesleğini yapmayı düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

Anket Bitmiştir. Göstermiş Olduğunuz İlgiye Teşekkür Ederiz...

Ö Z G E Ç M İ Ş

<u>Adı ve SOYADI</u>	Ümit KOÇAK
<u>EĞİTİM DURUMU</u>	
<u>Mezun Olduğu Lise</u>	Alp Oğuz Anadolu Lisesi - 2003
<u>Lisans Diploması</u>	Mersin Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği - 2007
<u>Yabancı Dil</u>	İngilizce
<u>İŞ DENEYİMİ</u>	
<u>Stajlar</u>	Pozcu Ortaokulu - İngilizce Öğretmeni
<u>Çalıştığı Kurumlar</u>	-Milli Eğitim Bakanlığı – İngilizce Öğretmeni - Devam ediyor -Sunexpress Hava Yolları -Odeon Tours -Mondial Assistance -Gloria Hotels
<u>PROJELER</u>	
<u>Avrupa Birliği Projeleri</u>	-Games Against Online Games (Avrupa Kalite Ödülü) -Learn With Me (Türkiye Kalite Ödülü) -Unknown about Known (Türkiye Kalite Ödülü)