



KAYGI DÜZEYİ VE AKADEMİK ÖZYETERLİK İNANCININ AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ

Arş. Gör. Eray POLAT* 

ÖZ

Akademik başarının, bireylerin öğrencilik yaşamlarına başlamaları ile birlikte her aşamada elde edebilmek için çaba gösterdikleri en öncelikli hedeflerden biri olduğu söylenebilir. Akademik başarıyı olumlu ya da olumsuz birçok faktör etkilemektedir. Bu çalışmada kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen bir yükseköğretim kurumunda yüz yüze görüşme yöntemine göre anket tekniği ile 256 öğrenciden veri toplanmıştır. Elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi ile de modelin uygunluğu test edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacı ile korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre akademik başarının, akademik özyeterlik inancı ve kaygı düzeyinin alt boyutlarından olan başarısızlık hissi ile anlamlı ilişkisi vardır. Regresyon analizi sonuçları ise akademik başarı üzerinde, akademik özyeterlik inancının daha büyük yordama gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Kaygı Düzeyi, Akademik Özyeterlik İnancı, Turizm Öğrencileri
JEL Sınıflandırması: I23, I29

ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ITS RELATIONSHIP WITH ANXIETY LEVEL AND ACADEMIC SELF-EFFICACY

ABSTRACT

It could be said that academic achievement is one of the highest priorities that individuals strive to achieve in every stage of their student life as from the beginning. Academic achievement is influenced by many factors, both positive and negative. In this study, the level of the anxiety and effect of academic self-efficacy on academic achievement were investigated. In this context, survey data were gathered from 256 students according to the face-to-face interview method in a higher education institution that has undergraduate tourism education. The factor analysis has been applied and confirmatory factor analysis has been used to test the suitability of the model. Correlation analysis and stepwise regression analysis were conducted to investigate the relationships between variables.

* Balıkesir Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, eraypolat38@gmail.com.



According to the results, the academic achievement has a significant relationship with the academic self-confidence and feeling of failure which is the sub-dimensions of anxiety level. Regression analysis results show that academic self-confidence has greater predictive power on academic achievement.

Keywords: *Academic Success, Anxiety Level, Academic Self-Efficacy, Tourism Students*

JEL Classification: *I23, I29.*

1. GİRİŞ

Akademik başarı, bireylerin öğrencilik yaşamlarına başlamaları ile birlikte elde edebilmek için çaba gösterdikleri en öncelikli hedeflerden biridir. Özellikle Türkiye’deki eğitim sistemi gereği her bir aşamadaki okul başarı puanlarının, bir sonraki eğitim görülecek okulun belirlenmesi esnasında etkili olması, içinde bulunan eğitim dönemindeki okul başarı puanlarını önemli hale getirmektedir. Bu gerçeğin bireylerin lisans düzeyindeki eğitimleri açısından da geçerli olduğu aşîkârdır zira lisansüstü eğitim söz konusu olduğunda da lisans düzeyindeki başarı puanları önemli oranda etkiye sahiptir.

Öte yandan iyi bir akademik başarı öğrencilerin aldıkları eğitim ile ilgili olarak iyi bir donanıma sahip olabilecekleri noktasında işverenlere ipuçları sağlamaktadır. Bu ise akademik başarı puanının işverenler açısından da önemli olduğunun işareti sayılabilir. Tüm bunlara ek olarak zayıf akademik başarının, öğrencileri, eğitimlerini bırakmaya kadar varabilecek olumsuz sonuçlara da götürebilmesi (Zajacova vd., 2005: 678), akademik başarıyı eğitim sistemi içerisindeki her bir aşamada önemli hale getirmektedir.

Akademik başarı üzerinde, birbirinden farklı ve çok sayıda değişkenin etkisi olduğu söylenebilmektedir. Bu araştırmada kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancı ele alınarak akademik başarı üzerindeki ortak etkisi araştırılacaktır. Bu noktada araştırmanın temel problemi, kaygı düzeyi ile akademik özyeterlik inancının akademik başarı üzerinde etkisi olup olmadığı sorusudur. Literatürde bu iki değişkeni tek tek ele alıp akademik başarı ile ilişkisini ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu iki değişkeni birlikte ele alan çalışmaya rastlanılmaması, bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler söz konusu olduğunda akademik başarı konusunda herhangi bir araştırmanın olmaması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu düşünceler ile yürütülen araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmış ve konu hakkındaki çalışmalar özetlenmiştir. Ardından lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler ile yürütülen anket çalışmasından elde edilen bulgular, literatürde yer bulan diğer araştırmalar ile



kiyaslanarak ortaya konulmuş ve bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Son bölümde ise çalışmadan elde edilen sonuçlar ifade edilmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmada bağımlı değişken olarak ele alınacak olan akademik başarı, öğrencilerin okulda kendilerinden beklenen hedefleri gerçekleştirebilme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Sharma, 2016a: 2691). Bireylerin hayat başarısını etkileyen önemli faktörlerden birini oluşturan akademik başarı konusu (Lent vd., 2009: 196; Steinmayr vd., 2016: 1) ile ilgili olarak son yıllarda, çok ciddi sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalarda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ve bunların etki derecelerinin ortaya konulması araştırmacıların en önemli amaçlarından biri haline gelmiştir (Harnett vd., 2004: 164; Robbins vd., 2004: 261; Li vd., 2010: 391).

Akademik başarı üzerinde en önemli etkiye genetik ve biyolojik faktörlerin sahip olduğu dile getirilmektedir (Morris vd., 2016: 155). Ancak bunun tek etken olduğunu söylemek hatalı bir söylem olabilir, zira yapılan araştırmalarda birçok etkenin akademik başarı ile ilişkisi ortaya konmuştur. Bu etkenler, cinsiyet (Sharma, 2016a: 2691), öz yeterlik inancı (McKenzie ve Schweitzer, 2001: 21; Lent vd., 2009: 190), akademik özyeterlik inancı, stres düzeyi (Zajacova vd., 2005: 677), genel zihinsel yetenek, geçmiş başarı seviyesi (Brown vd., 2008: 299), duygusal zeka seviyesi (Adeyemo, 2007: 203), genel kaygı düzeyi (Vitasari vd., 2010: 490; Dordinejad vd., 2011: 3774), sınav kaygısı (Steinmayr vd., 2016: 1; Chin vd., 2017: 1) motivasyon düzeyi ve ders çalışmaya ayrılan zaman (Nonis ve Hudson, 2006: 151), öğrencinin uyguladığı öğrenme stratejileri (Li vd., 2010: 391) gibi öğrenciden kaynaklanan nedenler, ebeveynlerin tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışları (Egunsola, 2014: 46-48; Ogunsola vd., 2014: 3130), eğitim seviyeleri (Kean, 2005: 294), ailenin eğitim bütçesi (Lacour ve Tissington, 2011: 522; Sharma, 2014: 277; Abdu-raheem, 2015: 123) gibi aileden kaynaklanan nedenler, öğretmen desteği (Sharma, 2016b: 1), ders programları ve öğretim yöntemleri (Ogunsola vd., 2014: 3124) gibi okul ortamından kaynaklanan nedenler ve yaşanan bölge gibi öğrencinin içinde yaşadığı sosyal çevreden kaynaklanan nedenler (Sharma, 2016a: 2691; Morris vd., 2016: 155) olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir.

Yukarıda akademik başarıya etki eden faktörlerden biri olarak ifade edilen ve bu araştırmada da bağımsız değişkenlerden birini oluşturan kaygı, kişilerin gelecek olumsuzluklara karşı hissettikleri rahatsızlık duygusu ya da gerginliğin bedensel belirtileri olarak ifade edilmektedir (Endler ve Kocovski, 2001: 232; Callea vd., 2012: 383). Esasında Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göre normal kaygı, olumsuzluklara karşı kişinin kendini korumasını ve onunla mücadele etmesini sağladığından olumlu bir duygu olarak ifade edilmektedir. Ancak bu duygular baskın ve kalıcı hale gelmeye başlarsa



kişiyi olumsuz etkilemeye ve bir hastalık halini almaya başlamaktadır (Spielberger ve Reheiser, 2009: 271).

Yapılan araştırmalar ise üniversite öğrencileri arasında en yaygın olarak görülen rahatsızlığın kaygı bozukluğu olduğunu göstermektedir (Eisenberg vd., 2007: 534; Szpak ve Kameg, 2013: 14). Kaygı bozukluklarının üniversite öğrencileri arasında artması, öğrencilerin becerilerini tam olarak kullanabilmelerinin önüne geçebilmekte ve eğitimleri ile ilgili verimlerinin düşmesine yol açabilmektedir (Vitasari vd., 2010: 490). Bu durum ise öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Zira yapılan araştırmalar göstermiştir ki, kaygı düzeyi ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır (Vitasari vd., 2010: 490; Dordinejad vd., 2011: 3774; Steinmayr vd., 2016: 7). Bu açıklamalar ve yapılan çalışmalar göz önüne alındığında kaygı düzeyinin akademik başarıyı olumsuz olarak etkilemesi söz konusudur. Bu nedenle ilgili hipotez bu doğrultuda geliştirilmiştir:

H1: Kaygı düzeyi ile akademik başarı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kaygı kavramı, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde alt başlıklara ayrılmış ve incelenmiştir. Bu araştırmada da ele alınacak olan durumluk ve sürekli kaygı kavramları Spielberger, Gorsuch ve Lushene tarafından 1970 yılında geliştirilmiştir (Tovilovic vd., 2009: 492). Durumluk kaygı, çeşitli tehdit ya da stres faktörlerinin etkisi altında sinir sisteminin uyarılması ile ortaya çıkan gerginlik, asabiyet ya da evham gibi geçici duygusal durumlar olarak tanımlanmaktadır. Sürekli kaygı ise kişide zaman içinde ortaya çıkan ve kişinin kaygıya olan yatkınlığı ile ilgili bir kavramdır (Campagna ve Curtis, 2007: 929; Spielberger ve Reheiser, 2009: 276). Yani durumluk kaygı kişinin ‘tam o anda’ nasıl hissettiğini tanımlarken, sürekli kaygı kişinin ‘genellikle’ nasıl hissettiğini ortaya koymaktadır (Fountoulakis vd., 2006: 2). Esasında bu iki kavram farklılık arz etmesine rağmen, aralarında pozitif bir ilişki olduğu da ifade edilmektedir (Muschalla vd., 2010: 415). Çünkü sürekli kaygı düzeyleri yüksek olan bireylerin, tehdit edici koşullarda daha fazla durumluk kaygı yaşayacakları ileri sürülmektedir (Tovilovic vd., 2009: 493).

Araştırmada ele alınacak ikinci bağımsız değişken akademik özyeterlik inancıdır. Bandura’nın ortaya attığı öz yeterlik kavramı, “bireyin belli hedeflere ulaşabilmek için gerekli etkinliği yerine getirme ve başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlanmaktadır (Zajacova vd., 2005: 678; Honicke ve Broadbent, 2016: 64). Ne var ki, akademik ortamlarda genelleştirilmiş özyeterlik yerine akademik özyeterlik kavramından bahsetmek daha doğru olur (Zajacova vd., 2005: 679). Akademik özyeterlik inancı özyeterlik ile benzer bir tanıma sahip olarak, bireyin akademik hedeflerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için sahip olduğu yetenekleri hakkında duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Elias ve MacDonald, 2007: 2520; Zimmerman, 2009: 203). Akademik



özyeterlik inancı, bireylerin eğitimleri için akademik görevleri yapma, sınavlara hazırlanma, dönem projelerini hazırlama gibi gereklileri (Zajacova vd., 2005: 679) yerine getirebilmeleri noktasında ihtiyaç duyulan motivasyonu ve bunun devamlılığını sağladığından (Zimmerman, 2009: 208) akademik başarının en önemli belirleyicilerinden biri konumundadır (Zajacova vd., 2005: 679; Elias ve MacDonald, 2007: 2520; Ferla vd., 2010: 521). Zira bu konuda yapılan araştırmalarda görülmektedir ki (Elias ve Loomis, 2002; Adeyemo, 2007; Elias ve MacDonald, 2007; Afari vd., 2012; Feldman ve Kubota, 2015; Honicke ve Broadbent, 2016), akademik özyeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu açıklamalar ve yapılan çalışmalar akademik özyeterlik inancının akademik başarıyı olumlu olarak etkilediği yönündedir. Bu nedenle ilgili hipotez bu doğrultuda geliştirilmiştir.

H2: Akademik özyeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Öte yandan akademik başarının nasıl ölçüleceğine yönelik olarak literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar (Jaekel vd., 2013: 190) IQ puanının bunun en önemli belirleyicisi olduğunu ifade ederken, Honicke vd., (2010: 75) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında bu konuda en fazla başvurulan ölçüm aracının not ortalaması olduğunu bulgulamaktadır. Buna uygun olarak bu araştırmada da akademik başarıyı ölçmek amacıyla katılımcıların beyanları ile elde edilen akademik genel not ortalaması kullanılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı üzerindeki muhtemel etkisini belirleyebilmek ve bunun derecesini ortaya koyabilmektir. Literatür incelemesinde bahsedildiği üzere akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Ancak kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancı ortak etkisinin belirlendiği bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırma ile literatürdeki boşluk doldurulmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrenciler ile ilgili akademik başarı konusunu ele alan çalışmaya rastlanılmaması bu araştırmayı turizm eğitimi literatürü açısından önemli kılmaktadır.

Diğer taraftan bireylerin hayat başarısını etkileyen önemli faktörlerden birinin akademik başarı olması esasında akademik başarı ve bunu hangi değişkenlerin etkilediğini konu edinen çalışmaları başlı başına önemli kılmaktadır. Zira bu şekilde öğrencilerin akademik başarılarını artırabilmesi için



tespitler ve öneriler yapılabilecek, böylelikle öğrencilerin, öğrencilik döneminden sonraki yaşamlarında da başarılı olabilmelerine katkı sağlanabilecektir.

3.2. Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışma, kuramsal ve alan araştırması olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birincil verilerin toplanması amacıyla yazın taraması sonucunda oluşturulan anket formu, öğrencilerle yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Öncelikle 40 kişi ile yürütülen pilot çalışmada soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Uygulama sonucunda anketin geçerlik ve güvenilirlik sonuçları yeterli bulunmuştur. Ayrıca pilot uygulamada kullanılan soruların tamamı, herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmada da olduğu gibi kullanılmıştır.

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde katılımcıların akademik not ortalamasının tespitine yönelik olarak hazırlanan soru da bulunmaktadır. İkinci bölümde kaygı ölçeğine yer verilirken; son bölümde akademik özyeterlik inancının tespitine yönelik olarak hazırlanan ölçek yer almaktadır. Kaygı ölçeği ve akademik özyeterlik inancı ölçeği hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri

Araştırmada öğrencilerin kaygı düzeyini ölçmek için Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (State-Trait Anxiety Inventory-STAI) kullanılmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere ölçek, durumluk kaygıyı (STAI-S) ve sürekli kaygıyı (STAI-T) ölçen iki alt ölçeğe sahiptir. İfadeler 4'lü Likert tipine göre derecelendirilmektedir. Derecelendirme STAI-S ölçeğinde 1: Hiç; - 4: Tamamıyla şeklinde STAI-T ölçeğinde ise 1: Hemen Hiçbir Zaman; - 4: Hemen Her Zaman şeklinde yapılmaktadır (Spielberger ve Reheiser, 2009: 279). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Öner ve Le Compte tarafından 1983 yılında yapılmış ve güvenilirlik katsayısı STAI-S ölçeği için, 83-87, SATI-T ölçeği için ,94-,96 arasında bulunmuştur. Böylelikle ölçeğin Türkiye'deki yürütülecek araştırmalarda da geçerli ve güvenilir bir anket olduğu ifade edilmiştir (Akın vd., 2014: 163).

Her ölçek 20 maddelik iki tür ifade içermektedir. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, ters dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları ifade etmektedir. STAI-S ölçeğinde ters dönmüş ifadeler 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. STAI-T ölçeğinde ise 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. ifadelerdir. (Sarı vd. 2005: 156). Olumlu ifadeler puanlanırken, 1 ağırlık değerinde olanlar 4'e, 4 ağırlık değerindekiler ise 1'e dönüştürülür. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam ağırlıklı puandan, ters ifadelerin toplam ağırlıklı puanı çıkartılır. Elde edilen sayıya (ölçeği ortaya koyan araştırmacıların ifade ettiği gibi), STAI-S için 50, STAI-T için ise 35 olarak belirlenen sabit değer eklenir. En son elde edilen değer,



bireyin kaygı puanıdır (Ülger ve Yağlı, 2010: 61). Bu hesaplamalara göre Her iki ölçekten elde edilen toplam puan değeri en az 20 en çok 80 olur. Yüksek puan yüksek kaygı seviyesini, düşük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir. Yapılan araştırmalarda ortalama kaygı puanı genellikle 36 ile 41 arasında değiştiği belirtilmektedir (Ciucci, 2007: 84).

3.3.2. Akademik Öz yeterlik Ölçeği

Akademik öz yeterlik ölçeği Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutta toplanan ve biri ters kodlanmış olan yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “4’lü Likert tipine göre derecelendirilmektedir (1: Bana hiç uymuyor; 2: Bana çok az uyuyor; 3: Bana uyuyor; 4: Bana tamamen uyuyor). Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,87 olarak belirlenmiştir (Yılmaz vd. 2007: 255). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması ise Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılmıştır. 672 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada orijinal ölçekte olduğu gibi tek faktör yapısı ortaya çıkmış ve Cronbach Alfa değeri 0,79 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar ölçeğin Türkiye’deki yürütülecek araştırmalarda da geçerli ve güvenilir bir anket olduğunu ifade etmektedirler.

3.4. Evren ve Örneklem

Hazırlanan anket formu lisans düzeyinde turizm eğitimi verilen bir yükseköğretim kurumunda uygulanmıştır. 1. sınıf öğrencileri, üniversitede henüz bir dönem geçirmiş olmaları ve akademik not ortalamalarının sadece tek dönemden ibaret olması nedeniyle; okulunu uzatmış öğrenciler ise derslere devam zorunluluklarının olmaması nedeniyle okula gelmemeleri ve onlara ulaşmanın mümkün olmayacağından hareketle kapsam dışı bırakılmıştır. Böylelikle öğrenci sayıları bölümler itibariyle konaklama işletmeciliği 136; seyahat işletmeciliği 114; turizm işletmeciliği 340; turizm rehberliği 327; gastronomi ve mutfak sanatları 50 olmak üzere toplamda 967 öğrenciden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması mümkün olmadığından örnekleme alınma yoluna gidilmiştir. Pilot uygulama esnasında ankete bazı öğrencilerin katılmak istememeleri nedeniyle anket gönüllülük esasına göre sadece katılmak isteyenlere uygulanmıştır. Dolayısıyla örnekleme yöntemi kolayda örnekleme olarak ifade edilebilir. Örnekleme hacmi ise Sekaran (2003: 294)’a göre 278 olması gerekmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan anket 300 öğrenciye 2017 yılının 1 Şubat – 1 Nisan tarihleri arasında dağıtılmıştır. Sonuçta 256 öğrenciden (%85,3) geri dönüş sağlanmış ve bu veriler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde ve analizinde SPSS 21.0 ve Lisrel 8.80 istatistik programları kullanılmıştır. Demografik değişkenlere ilişkin veriler, frekans ve yüzde dağılımları verilerek değerlendirilmiştir. Verilerin güvenilirliği Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. Değişkenleri daha sağlıklı bir şekilde belirlemek amacıyla, verilere açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve

doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi ile ölçülmüş, faktör analizinden elde edilen boyutların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacı ile korelasyon analizi ve aşamalı regresyon analizi yapılmıştır.

3.6. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcıların akademik başarı puanı (4,00 üzerinden) $2,55 \pm 0,58$ olarak gerçekleşmiştir. Demografik özelliklerine ilişkin dağılım ise Tablo 1’de sunulmuştur. Bulgulara göre, katılımcılar ağırlıklı olarak erkek (%55,9), 21-24 yaş arasında (%73), Turizm İşletmeciliği bölümünde öğrenci (%27,3), 4. sınıf öğrencisi (%36,7) şeklindedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişken	Grup	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	143	55,9
	Kadın	113	44,1
Yaş	18-20	58	22,7
	21-24	187	73
	25 ve üzeri	11	4,3
Bölüm	Turizm İşletmeciliği	70	27,3
	Turizm Rehberliği	65	25,4
	Konaklama İşletmeciliği	49	19,1
	Seyahat İşletmeciliği	40	15,6
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	32	12,5
Sınıf	2	88	34,4
	3	74	28,9
	4	94	36,7

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla uygulanan Cronbach’s Alpha testi sonucunda akademik öz yeterlik ölçeğinin Cronbach’s Alpha katsayısı 0.733; STAI-S’nin 0.891, STAI-T’nin ise 0.828 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeklerin yeterli derecede güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öncelikle katılımcıların kaygı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla kaygı ölçeklerinin toplam puanı hesaplanmıştır. Buna göre durumluk kaygı seviyesinin (STAI-S) $41,33 \pm 5,44$; sürekli kaygı seviyesinin (STAI-T) $49,48 \pm 6,42$ olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar katılımcıların STAI-S puanının farklı çalışmalarda ortaya çıkan ortalama puan aralığına yakın olduğunu göstermektedir. Zira daha önce yapılan çalışmalarda ortalama puanın genellikle 36-41 arasında olduğu ifade edilmişti. Türkiye’de yapılan çalışmalarda STAI-S puanını Sarı vd. (2005: 157) 58,57; Ülger ve Yağlı (2010: 62) 55,05 olarak daha yüksek tespit ederken, Picakciefe vd. (2015: 504) ise bu araştırmada elde edilen puana yakın bir puan (41,94) tespit etmiştir. Christoforou ve Kipper (2006: 29)

ise Kıbrıs'ta yapmış olduğu araştırmada daha düşük bir puan (38,69) elde etmiştir. STAI-T puanı söz konusu olduğunda ise bu araştırma da elde edilen puanın (49,48) genel olarak diğer araştırmacıların elde ettikleri puandan yüksek olduğu görülmektedir. Zira Sarı vd. (2005: 157) 43,28; Christoforou ve Kipper (2006: 29) 39,76; Picakciefe vd. (2015: 504) 43,53 puan elde etmişlerdir. Ülger ve Yağlı (2010: 62) ise 54,95'lik bir puana ulaşmıştır. Yani genel olarak turizm eğitimi alan öğrencilerin durumluk kaygı seviyesi düşük olarak; sürekli kaygı seviyesi ise yüksek olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan akademik özyeterlik ölçeğine ilişkin açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun nedeni ölçeğin daha önce turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde uygulanmamış olmasıdır. Buna ilişkin sonuçlar ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de görülmektedir. Bu kapsamda yapılan ilk uygulamada bir ifadenin (ifade 7) faktör yapısını bozduğu görülerek analizden çıkarılmış ve altı ifade ile analize devam edilmiştir. Bartlett's testi sonucu faktör analizinin uygulanabileceğini ortaya koymuş ($\chi^2=371,138$; $p=0,000$); hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO=0,770) ise örneklem hacminin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan öz değeri 2,789 olan ve toplam varyansın %46,485'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan katılımcıların akademik özyeterlik inancının yüksek olarak değerlendirilebileceği de söylenebilir ($\bar{X}= 3,00$; S.S.= 0,50).

Tablo 2. Akademik özyeterlik ölçeğine ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans %	Alpha
Akademik Özyeterlik İnancı ($\bar{X}=3,00$; S.S.=0,50)		2,789	46,485	0,76
İfade 4	,832			
İfade 3	,712			
İfade 2	,706			
İfade 5	,639			
İfade 1	,618			
İfade 6	,549			

Varimax Rotasyonlu Temel Bileşenler Faktör Analizi,
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,770; Bartlett's Testi: $\chi^2= 371,138$; $p=0,000$

Çalışmada ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında kullanılan DFA yöntemi, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. DFA'da model uyum iyiliğinin değerlendirilmesi için çeşitli değerlere ilişkin istatistiklerin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada χ^2/df değeri, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi İyiliği (CFI) ve Biçimlendirilmiş Uyum İndeksi (NFI) istatistikler temel alınmıştır. Yapılan ilk analizde uyum değerlerinin düşük olduğu gözlenmiş ve bu nedenle DFA modifikasyon indeksi

sonuçları incelenerek ölçüm tekrarlanmıştır. Modifikasyon indeksleri sonucunda 1. ve 3. ifadeler ile 2. ve 3. maddelerin hata varyansları arasında ilişki olduğu ve maddelerin korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle maddeler arasında hata kovaryansı modele eklenmiş ve ifadelerin ilişki göstermesine izin verilerek DFA tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci DFA sonucunda $\chi^2=16,84$, $df=7$ olarak tespit edilmiş olup diğer uyum indeksleri Tablo 3'de görülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda söz konusu tek faktörlü yapının veri ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3. DFA sonucu ortaya çıkan uyum değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Araştırmada Elde Edilen Uyum İndeksleri
χ^2/df	$\chi^2/df<3$	$\chi^2/df<5$	2,405
RMSEA	$0.00<RMSEA<0.05$	$0.05<RMSEA<0.08$	0,074
SRMR	$0.00<SRMR<0.05$	$0.05<SRMR<0.10$	0,041
GFI	$0.95<GFI<1.00$	$0.90<GFI<0.95$	0,98
AGFI	$0,90\leq AGFI\leq 1,00$	$0.85\leq AGFI\leq 0.90$	0,94
NFI	$0.95<NFI<1.00$	$0.90<NFI<0.95$	0,97
CFI	$0.97<CFI<1.00$	$0.95<CFI<0.97$	0,98

Kaynak: Schermelleh-Engel vd. 2003: 52.

STAI-S ve STAI-T ölçeklerine ilişkin son yıllarda yapılan uluslararası çalışmalarda açıklayıcı faktör analizi yapılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye'de yürütülen çalışmalarda ölçeklerin durumluk ve sürekli kaygı olarak olduğu gibi ele alındığı ve açıklayıcı faktör analizi yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle de bu çalışma kapsamında ölçeklere açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'de görülmektedir.

Hemen bu noktada ifade etmek gerekirse, bu ölçeklerin durumluk ve sürekli kaygı ayrımının dışında kalan yönleri pek dikkat çekmemiştir (Bieling vd., 1998: 778; Caci, 2003: 394). Esasen her iki ölçeğin de birden çok faktörlü yapıdan oluştuğu son zamanlarda yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Örneğin Bieling vd. (1998) ile Kwon ve Lim, (2007) STAI-T'ye ait iki faktörlü yapı; Bados vd. (2010) ile Caci vd. (2003) ise üç faktörlü bir yapı tespit etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında STAI-S'ye yapılan faktör analizinde Bartlett's testi sonucu faktör analizinin uygulanabileceğini ortaya koymuş ($\chi^2=1417,130$; $p=0,000$); hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri ($KMO=0,860$) ise örneklem hacminin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Analiz sonucunda 1-5-6-18. ifadelerin yüklenme değerinin ,40'dan küçük olduğu ve faktör yapısını bozduğu görülerek analizden çıkarılmıştır. Varimax rotasyonu ile yapılan analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük olan ve varyansın %55,321'ini açıklayan üç faktörlü yapı ortaya çıkmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. STAI-S'ye ait açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans %	Alpha
1. Kaygı Yokluğu (\bar{X} =2,38; S.S.=0,63)		5,477	34,229	0,84
İfade 20	,805			
İfade 10	,770			
İfade 15	,768			
İfade 16	,697			
İfade 19	,672			
İfade 8	,555			
İfade 2	,548			
İfade 11	,478			
2. Asabiyet Hali (\bar{X} =1,36; S.S.=0,54)		1,987	12,416	0,80
İfade 13	,813			
İfade 3	,761			
İfade 12	,752			
İfade 14	,666			
3. Kaygı Varlığı (\bar{X} =1,58; S.S.=0,61)		1,388	8,676	0,71
İfade 7	,787			
İfade 9	,765			
İfade 17	,593			
İfade 4	,453			
		Toplam	55,321	0,86
Varimax Rotasyonlu Temel Bileşenler Faktör Analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,860; Bartlett's Testi: $\chi^2= 1417,130$; $p=0,000$ Ölçek ortalaması=1,93; S.S.=0,48				

Tablo 4'e göre, birinci faktörün öz değerinin 5,477; varyansı açıklama oranının %34,229 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında keyif, rahatlık, sevinç hali gibi kaygının yokluğunu ortaya koyan eden ifadelerin toplandığı görüldüğünden "kaygı yokluğu" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörün öz değerinin 1,987; varyansı açıklama oranının %12,416 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında genel manada asabiyet hali ile ilgili ifadeler yer aldığından "asabiyet hali" olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1,388; varyansı açıklama oranının %8,676 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında kaygı ve endişeyi ifade eden maddeler yer aldığından "kaygı varlığı" olarak isimlendirilmiştir. STAI-S'ye ilişkin olarak yapılan araştırmalarda, genel olarak kaygı varlığı ve kaygı yokluğu olarak ifade edilen iki faktörlü yapıya rastlanmaktadır (Bernstein ve Eveland, 1982; Grös vd., 2007; Villaroel vd., 2007; Vigneau ve Cormier, 2008). Ancak Abdullatif (2004)'in Lübnan'da yapmış olduğu araştırmada da bu çalışmaya benzer olarak üç faktör tespit edilmiştir. Kültürel farklılıkların yanı sıra çeviri işlemleri sırasında bazı kelimelerin ve dolayısıyla cümle yapılarının değişmesi, çeviri ölçekteki ifadelerin orijinal ölçek ile bütünüyle aynı olmasının önüne

geçebilmekte ve bu nedenle de faktör yapısı değişebilmektedir (Kwon ve Lim, 2007: 107). Bu nedenle bu araştırmada da ortaya çıkan faktör yapısının kabul edilebilir olduğu dile getirilebilir.

STAI-S'ye ilişkin DFA ile ilgili olarak yapılan ilk analizde GFI değerinin (0,88) kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı gözlenmiş ve modifikasyon indeksi sonuçları incelenerek ölçüm tekrarlanmıştır. Modifikasyon indeksleri sonucunda 19. ve 20. ifadelerin hata varyansları arasında ilişki olduğu ve maddelerin korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle maddeler arasında hata kovaryansı modele eklenmiş ve ifadelerin ilişki göstermesine izin verilerek DFA tekrarlanmıştır. Yapılan ikinci DFA sonucunda $\chi^2=194,58$; $df=100$ olduğu ve χ^2/df değerinin iyi uyuma işaret ettiği, diğer uyum indekslerinin ise kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir (RMSEA=0,061; SRMR=0,053; GFI=0,91; AGFI=0,88; NFI=0,93; CFI=0,97). Böylelikle açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının veri ile uyum gösterdiği söylenebilmektedir.

STAI-T'ye yapılan faktör analizinde Bartlett's testi sonucu faktör analizinin uygulanabileceğini ortaya koymuş ($\chi^2=807,967$; $p=0,000$); hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO=0,808) ise örneklem hacminin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. İlk analiz sonucunda 22-27-32-38-39. ifadeler yüklenme değerinin ,40'dan küçük olması ve faktör yapısını bozması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Varimax rotasyonu ile yapılan analiz sonucunda öz değeri 1'den büyük olan ve varyansın %47,802'ini açıklayan üç faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. STAI-S'ye ait açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Faktör	Faktör Yükleri	Öz değer	Varyans %	Alpha
1. Mutluluk ($\bar{X}=2,27$; S.S.=0,55)		2,546	16,975	0,73
İfade 30	,783			
İfade 36	,737			
İfade 21	,713			
İfade 26	,609			
İfade 33	,548			
2. Endişe ($\bar{X}=2,19$; S.S.=0,62)		2,355	15,703	0,71
İfade 34	,706			
İfade 31	,620			
İfade 40	,618			
İfade 37	,574			
İfade 35	,442			
3. Başarısızlık Hissi ($\bar{X}=2,09$; S.S.=0,59)		2,268	15,123	0,65
İfade 24	,679			
İfade 28	,651			
İfade 25	,635			
İfade 29	,544			

İfade 23	,476		
		Toplam	47,802 0,79
Varimax Rotasyonlu Temel Bileşenler Faktör Analizi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,808; Bartlett's Testi: $\chi^2= 807,967$; $p=0,000$ Ölçek ortalaması=2,18; S.S.=0,44			

Tablo 5'deki sonuçlar incelendiğinde, birinci faktörün öz değerinin 2,546; varyansı açıklama oranının %16,975 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında mutluluk, hayatından memnun olma ve keyifli olma gibi ifadeler yer aldığından “mutluluk” olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktörün öz değerinin 2,355; varyansı açıklama oranının %15,703 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında genel manada endişeli olma ile ilgili ifadeler yer aldığından “endişe” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 2,268; varyansı açıklama oranının %15,123 olduğu görülmektedir. Bu faktör altında güçlükleri yenememe, kolay ağlayabilme durumu vb. ifadeler yer aldığından “başarısızlık hissi” olarak isimlendirilmiştir. Sonuçlar iki faktörlü yapı elde eden Bieling vd. (1998) ile Kwon ve Lim (2007)'den farklılık arz etse de, üç faktörlü yapı elde eden Bados vd. (2010) ve Caci vd. (2003) ile uyumludur.

STAI-S'ye ilişkin olarak yapılan DFA sonucunda uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir ($\chi^2=117,69$; $df=87$; $\chi^2/df=1,35$; RMSEA=0,037; SRMR=0,05; GFI=0,94; AGFI=0,92; NFI=0,92; CFI=0,97). Böylelikle açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapının veri ile uyum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro–Wilk testi sonucunda ($p>0,05$) verilerin normal dağılıma (Field, 2009: 144) sahip olduğu anlaşılmış; bu nedenle araştırmada ele alınan değişkenlerin demografik değişkenler itibarıyla anlamlı farklılıklara sahip olup olmadığı cinsiyet ve yaş[†] açısından bağımsız örneklem t testi aracılığıyla, sınıf ve bölüm bakımından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. Tabloda sadece anlamlı farklılıklara sahip olan değişkenler gösterilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Araştırmadaki değişkenlerin demografik özelliklere göre karşılaştırılması

Değişken/Faktör	Demografik Değişken	Gruplar	f	\bar{X}	S.S.	t/F	p
Akademik Başarı Puanı		Erkek	141	2,42	0,54	3,97	,000
		Kadın	111	2,71	0,59		
Kaygı Yokluğu	Cinsiyet	Erkek	143	2,28	0,58	2,88	,004
		Kadın	113	2,51	0,68		
Başarısızlık Hissi		Erkek	143	1,97	0,53	3,73	,000
		Kadın	113	2,24	0,62		
Başarısızlık Hissi	Yaş	18-20	58	2,27	0,65	2,72	,007

[†] Yaş değişkeninde temelde üç değişken olmasına rağmen 25 ve üstü seçeneğinde yeterli örneklem kitlesi olmadığı için 21-24 yaş seçeneği ile birleştirilmiştir.

		21 ve üstü	198	2,04	0,56		
		Turizm İşletmeciliği (a)	68	2,43	0,52		
		Turizm Rehberliği (a)	64	2,56	0,54		
Akademik Başarı Puanı	Bölüm	Konaklama İşletmeciliği (a)	48	2,46	0,55	7,838	,000
		Seyahat İşletmeciliği (a)	40	2,44	0,63		
		Gastronomi ve Mutfak Sanatları (b)	32	3,04	0,51		

a,b: Tukey testi sonuçlarına göre farklı harfleri içeren gruplar arasındaki farklar anlamlıdır.

Tablo 6'daki sonuçlara göre akademik başarı puanı bakımından cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerindeki ortalamaların anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin akademik başarı puanı ($X=2,71$) erkek öğrencilere ($X=2,42$) göre daha yüksektir. Ünal (2001: 69), Dağlı (2006: 60) ve Chin vd., (2017:4) de benzer sonuçlara ulaşmış ve böylelikle kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi ders çalışma becerisine sahip olması, daha planlı ve programlı ders çalışabilmeleri (Dayioğlu ve Asik, 2007: 257) bu sonuca zemin hazırlamış olabilir. Bölüm bakımından ise Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümünde okuyan öğrencilerin ortalaması diğer bölümlerde okuyan öğrencilerden anlamlı olarak farklıdır. Bu bölüme girebilmek için öğrencilerin, diğer bölümlere nazaran daha yüksek üniversite giriş puanına sahip olması gerekmektedir. Yani bu bölümde eğitim gören öğrencilerin –giriş puanı esas alındığında– daha başarılı oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu başarıyı eğitim alırken de devam ettirmeleri sonucu akademik başarıları da diğer bölümlerde eğitim gören öğrencilere nazaran daha yüksek gerçekleşmiş olabilir.

Tablo 6'ya göre kaygı yokluğu alt faktöründe kız öğrencilerin ortalaması (2,51) erkeklere nazaran (2,28) daha yüksektir. Yani kız öğrencilerin durumluk kaygı seviyeleri daha düşüktür. Benzer şekilde Misra ve McKean (2000: 45) ile Caci vd. (2003)'de kız öğrencilerin kaygı seviyelerini düşük bulmuştur. Ancak literatürde kız öğrencilerin kaygı seviyesini daha yüksek olduğu tespit eden çalışmalar da (Canbaz vd., 2005: 17; Çakmak ve Hevedanlı, 2005: 120; Dordinejad vd., 2011: 3776) bulunmaktadır. Başarısızlık hissi alt faktöründe ise tersi bir durum geçerlidir. Kız öğrencilerin ortalaması ($X=2,24$) erkek öğrencilere nazaran ($X=1,97$) daha yüksektir. Bu faktörde bir diğer anlamlı şekilde farklılığa sahip olan demografik değişken yaştır. 18-20 yaş arasında yer alan bireylerin ortalaması $X=2,27$ iken 21 ve üstü yaş aralığında yer alan bireylerin ortalaması $X=2,04$ 'tür. Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin ve daha küçük yaş aralığında yer alan bireylerin kendilerini daha başarısız hissettikleri söylenebilir.

Araştırmada ele alınan akademik özyeterlik inancı ve kaygı düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir. Yapılan analizde öncelikle çoklu bağlantı ve otokorelasyon sorunu olup

olmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak ikili korelasyonlar incelenmiş ve değişkenler arasında 0,60'ın üzerinde bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Bunun yanında tolerans değerleri > 0,20; VIF değeri \leq 10; CI değeri < 0,30 olarak ve Durbin-Watson katsayısının 1,5 – 2,5 arasında bir değer aldığı görülmektedir (Field, 2009: 220-242). Tüm bu değerler sonucunda çoklu bağlantı ve oto korelasyon sorunu olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std. Hata	R	R ²	β	T	p	İkili r	Kısmi r	Tolerans	VIF
Sabit	1,211	,268	-	-	-	4,524	,000	-	-	-	1,130
Akademik Özyeterlik İnancı	,290	,071	,213	,045	,251	4,108	,000	,213	,252	,971	1,029
Başarısızlık Hissi	,225	,061	,308	,095	,225	3,683	,000	,183	,227	,971	1,029

p:0,000; F:13,033; Durbin-Watson:1,716

Öncelikle bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonları incelemek gerekirse, akademik başarı ile akademik özyeterlik inancı arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin ($r=0,213$) olduğu ve bu etkinin diğer değişkenin (başarısızlık hissi) etkisi kontrol edildiğinde de önemli bir farklılık göstermeden devam ettiği ($r=0,252$) görülmektedir (Tablo 7). Başarısızlık hissi ile akademik başarı arasında da pozitif ve çok zayıf bir ilişki ($r=0,183$) olduğu ancak diğer değişkenin etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin biraz kuvvetlendiği ($r=0,227$) görülmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde H1 hipotezi kabul edilmiş, H2 hipotezi ise reddedilmiştir.

Diğer taraftan aşamalı regresyon analizinin iki aşamada tamamlandığı ve akademik başarıya ilişkin olarak akademik özyeterlik inancı ve başarısızlık hissi olmak üzere iki değişkenin etkisi olduğu; STAI-S'nin tüm alt faktörleri ile STAI-T'nin mutluluk ve endişe alt faktörlerinin akademik başarı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Analize ilk aşamada katılımcıların akademik başarısının %4,5'ini açıklayan akademik özyeterlik inancı; ikinci aşamada ise açıklanan varyansa anlamlı katkı getiren başarısızlık hissi alınmıştır. Başarısızlık hissi değişkeni akademik başarının %5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında her iki değişkenin pozitif olduğu görülmektedir. Bu iki değişken birlikte akademik başarıdaki değişimin %9,5'ünü açıklamaktadır.

Her değişkenin denklem üzerindeki yordama düzeyini belirlemek gerekirse, bunun için β değerlerinin anlamlılığı incelenmelidir. Buna göre ilgili tablodan akademik özyeterlik inancı



değişkeninin yordama gücünün daha fazla olduğu ($\beta=,251$), başarısızlık hissi değişkeninin ise bu değere yakın bir değer ($\beta=,225$) aldığı görülmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara benzer şekilde farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da akademik özyeterlik inancı ile akademik başarının pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (McKenzie ve Schweitzer, 2001: 27; Robbins vd., 2004: 261; Adeyemo, 2007: 206; Brown vd., 2008: 304; Ferla vd. 2010; Afari vd., 2012; Feldman ve Kubota, 2015; Honicke ve Broadbent, 2016: 75). Kaygı düzeyi söz konusu olduğunda ise akademik başarının azalması söz konudur (El-Anzi, 2005; Vitasari vd., 2010; Dordinejad vd., 2011; Steinmayr vd., 2016; Sharma ve Pandey, 2017). Bu araştırmada ise literatürdeki diğer çalışmaların aksine, kaygı düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun sebebi şu şekilde izah edilebilir. Yukarıdaki kısımda da değinildiği üzere normal kaygı düzeyi, bireylerin yaşamını devam ettirebilmesi için olumlu bir duygudur ki, bu araştırmada başarısızlık hissi alt faktörü 2,09 kaygı ortalama puanına sahiptir. Yani yüksek bir kaygı düzeyini ifade etmemektedir. Bu noktada El-Anzi (2005)'nin de değindiği gibi burada ortaya çıkan normal kaygı düzeyi, katılımcıların akademik başarıyı arttırabilmesi için motive edici bir unsur olarak düşünülebilir.

4. SONUÇ

Bireylerin öğrencilik yaşamlarının başlangıcından itibaren elde edebilmek için ciddi uğraş verdikleri en öncelikli hedeflerden biri akademik başarıdır. Türkiye'deki eğitim sistemi gereği eğitimin her aşamasında akademik başarı ve bunun bir yansıması olan akademik başarı puanı önemli bir konumdadır. Çünkü bu puan öğrencilerin bir sonraki eğitim görecekları eğitim kurumunun kalitesinin yükselmesine aracılık eden en önemli faktörlerden biridir. Değinildiği üzere akademik başarıya etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada bu faktörlerden kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancı ele alınmış ve akademik başarı ile ilişkisi ve etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda akademik özyeterlik inancı ve sürekli kaygının alt boyutlarından olan başarısızlık hissini akademik başarı ile ilişkisi pozitif ve anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Regresyon analizi sonucunda her iki değişkenin akademik başarıdaki değişimin yaklaşık %10'unu açıkladığı görülmüştür. Akademik özyeterlik inancının akademik başarı üzerindeki pozitif etkisi literatürde yapılan diğer çalışmalar ile uyumluluk göstermektedir. Buna göre akademik özyeterlik inancında meydana gelebilecek artışlar, akademik başarıyı da arttıracaktır. Zira akademik özyeterlik algısı fazla olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha çok ve verimli çalışmakta, bu da akademik başarının artması için itici güç olmaktadır.



Başarısızlık hissi ile akademik özyeterlik inancı arasında elde edilen pozitif ilişki ise daha önce yapılan araştırmalardan farklılık arz etmektedir. Bununla ilgili şu açıklama yapılabilir. Katılımcıların kaygı düzeyi ortalama puanının 2,09 olması normal kaygıya işaret etmektedir. Normal kaygı düzeyinin ise kişiler için herhangi bir olumsuzluk meydana getirmediği ve hatta bir manada gereklilik olarak değerlendirildiği göz önünde alınırsa akademik başarı için de gerekli motivasyon düzeyini olumsuz etkilemeyeceği ifade edilebilir.

Akademik başarıya etki eden birçok faktörün olması ve bu çalışmada akademik özyeterlik inancı ile kaygı düzeyi olmak üzere iki faktörün ele alınması çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda akademik başarı, farklı faktörler ekseninde değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışmada sadece lisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler ile bir araştırma yürütülmüştür. Bundan sonra ortaöğretim ya da önlisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler ile yürütülecek farklı araştırmalar, hem ele alınan değişkenler açısından daha kapsamlı bir tespit yapılabilmesine hem de elde edilen sonuçların karşılaştırılabilmesine imkân verebilecektir.

KAYNAKÇA

- Abdullatif, Q. A. (2004) “Adaptation of The State Trait Anxiety Inventory In Arabic: A Comparison With The American STAI”. Unpublished Master Thesis. University of South Florida, USA.
- Abdu-raheem, B. (2015) “Parents’ Socio-Economic Status as Predictor of Secondary School Students’ Academic Performance in Ekiti State”, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(1): 123-128.
- Adeyemo, D. (2007) “Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students”, *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199–213.
- Afari, E., Ward, G., ve Khine, M. S. (2012) “Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students”, *International Education Studies*, 5(2): 49-57.
- Akın, U., Baloğlu, M. ve Karşlı, M. (2014) “The Examination of Stress and Anxiety Levels of the Female University Administrators in Turkey”, *Education and Science*, 39, 160-172.
- Bados, A., Benito, J. ve Balaguer, G. (2010) “The State- Trait Anxiety Inventory, Trait Version: Does It Really Measure Anxiety?” *Journal of Personality Assessment*, 92(6): 560-567.
- Bernstein, I. H., ve Eveland, D. C. (1982) “State Vs Trait Anxiety: A Case Study In Confirmatory Factor Analysis”, *Personality and Individual Differences*, 3(4), 361-372.



- Bieling, P. J., Antony, M. M., ve Swinson, R. P. (1998) “The State--Trait Anxiety Inventory, Trait version: structure and content re-examined”, *Behaviour Research and Therapy*, 36(7), 777-788.
- Brown, S., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. ve Lent, R. (2008) “Social Cognitive Predictors Of College Students’ Academic Performance And Persistence: A Meta-Analytic Path Analysis”, *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298–308.
- Caci, H., Baylé, F. J., Dossios, C., Robert, P., ve Boyer, P. (2003) “The Spielberger Trait Anxiety Inventory Measures More Than Anxiety”, *European Psychiatry*, 18(8), 394-400.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005) “Eğitim Ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 115-127.
- Callea, A., Urbini, F. ve Bucknor, D. (2012) “Temporary Employment İn Italy And İts Consequences On Gender”, *Gender in Management: An International Journal*, 27(6), 380-394.
- Campagna, C. G., ve Curtis, G. J. (2007) “So Worried I Don't Know What To Be: Anxiety is Associated With Increased Career Indecision and Reduced Career Certainty”, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(01): 91-96.
- Canbaz, S., Sünter, T. ve Pekdeşen, Y. (2005) “Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’ne Devam Eden Çırakların Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23): 16-22.
- Chin, E. C., Williams, M. W., Taylor, J. E., ve Harvey, S. T. (2017) “The Influence Of Negative Affect On Test Anxiety And Academic Performance: An Examination Of The Tripartite Model Of Emotions”, *Learning and Individual Differences*, 54: 1-8.
- Christoforou, A., ve Kipper, D. A. (2006) “The Spontaneity Assessment Inventory (SAI), anxiety, obsessive-compulsive tendency, and temporal orientation”, *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry*, 59(1), 23-35.
- Ciucci, S. (2007) “İzmir İli İçinde Yer Alan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Anksiyete Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi”, *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Dağlı, M. (2006) “Ergenlikte zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*



- Dayioglu, M. ve Asik, S. (2007) “Gender Differences in Academic Performance in a Large Public University in Turkey”, *Higher Education*, 53(2), 255-277.
- Dordinejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., ve Bahrami, N. (2011) “On The Relationship Between Test Anxiety And Academic Performance”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15: 3774-3778.
- Egunsola, A. (2014) “Influence of Home Environment on Academic Performance of Secondary School Students in Agricultural Science in Adamawa State Nigeria”, *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(4): 46-53.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., ve Hefner, J. L. (2007) “Prevalence And Correlates Of Depression, Anxiety, And Suicidality Among University Students”, *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4): 534-542.
- Elias, S. M. ve Loomis, R. J. (2002) “Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance”, *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8): 1687-1702.
- Elias, S. M. ve MacDonald, S. (2007) “Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance”, *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11): 2518-2531.
- El-Anzi, F. (2005) “Academic Achievement and Its Relationship with Anxiety, Self-Esteem, Optimism, and Pessimism In Kuwaiti Students”, *Social Behavior and Personality*, 33(1), 95-104.
- Endler, N. ve Kocovski, N. (2001) “State And Trait Anxiety Revisited”, *Anxiety Disorders*, 15: 231-245.
- Feldman, D. B., ve Kubota, M. (2015) “Hope, Self-Efficacy, Optimism, And Academic Achievement: Distinguishing Constructs And Levels Of Specificity In Predicting College Grade-Point Average”, *Learning and Individual Differences*, 37: 210-216.
- Ferla, J., Valeke, M. ve Schuyten, G. (2010) “Judgments Of Self-Perceived Academic Competence And Their Differential Impact On Students’ Achievement Motivation Learning Approach, And Academic Performance”, *Eur J Psychol Educ*, 25: 519–536.
- Field, A. (2009) “Discovering Statistics Using SPSS” (Third Edition). London: SAGE Publications.
- Fountoulakis, K. N., Papadopoulou, M., Kleanthous, S., Papadopoulou, A., Bizeli, V., Nimatoudis, I., Iacovides, A. ve Kaprinis, G. S. (2006) “Reliability And Psychometric Properties Of The



- Greek Translation Of The State-Trait Anxiety Inventory Form Y: Preliminary Data”, *Annals of General Psychiatry*, 5(1), 1-10.
- Grös, D. F., Antony, M. M., Simms, L. J., ve McCabe, R. E. (2007) “Psychometric Properties Of The State-Trait Inventory For Cognitive And Somatic Anxiety (STICSA): Comparison To The State-Trait Anxiety Inventory (STAI)”, *Psychological assessment*, 19(4), 369-381.
- Harnett, N., Römcke, J. ve Yap, C. (2004) “Student Performance In Tertiary-Level Accounting: An International Student Focus”, *Accounting and Finance*, 44: 163–185.
- Honicke, T., ve Broadbent, J. (2016) “The Influence Of Academic Self-Efficacy On Academic Performance: A Systematic Review”, *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Jaekel, J., Wolke, D., ve Bartmann, P. (2013) “Poor Attention Rather Than Hyperactivity/Impulsivity Predicts Academic Achievement In Very Preterm And Full-Term Adolescents”, *Psychological medicine*, 43(01), 183-196.
- Kean, P. E. (2005) “The Influence Of Parent Education And Family Income On Child Achievement: The Indirect Role Of Parental Expectations And The Home Environment”, *Journal of family psychology*, 19(2): 294.
- Kwon, S. M., ve Lim, Y. J. (2007) “The State-Trait Anxiety Inventory, Trait Version: Examination of a Method Factor”, *Korean Social Science Journal*, 34(2): 105-122.
- Lacour, M., ve Tissington, L. D. (2011) “The effects of poverty on academic achievement”, *Educational Research and Reviews*, 6(7): 522-527.
- Lent, R.W., Taveira, M., Sheu, H. ve Singley, D. (2009) “Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis”, *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198.
- Li G, Chen W, Duanmu J. (2010) “Determinants of International Students' Academic Performance: A Comparison between Chinese and Other International Students”, *Journal of Studies in International Education*, 14 (4), 389-405.
- McKenzie, K. ve Schweitzer, R. (2001) “Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students”, *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33.
- Misra, R., ve McKean, M. (2000) “College Students' Academic Stress And Its Relation To Their Anxiety, Time Management, And Leisure Satisfaction”, *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-45.



- Morris, T., Dorling, D. ve Smith, G. (2016) “How Well Can We Predict Educational Outcomes? Examining The Roles Of Cognitive Ability And Social Position In Educational Attainment”, *Contemporary Social Science*, 11(2-3), 154-168.
- Muschalla, B., Heldmann, M., ve Fay, D. (2013) “The Significance Of Job-Anxiety In A Working Population”, *Occupational medicine*, 63(6): 415-421.
- Nonis, S. ve Hudson, G. (2006) “Academic Performance of College Students: Influence of Time Spent Studying and Working”, *Journal of Education for Business*, 81(3): 151-159.
- Ogunsola, O., Osulale, K. ve Ojo, A. (2014) “Parental and Related Factors Affecting Students’ Academic Achievement in Oyo State, Nigeria”, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(9): 3129-3136.
- Picakciefe, M., Turgut, A., Igneci, E., Cayli, F., ve Deveci, A. (2015) “Relationship between Socio-Demographic Features, Work-Related Conditions, and Level of Anxiety Among Turkish Primary Health Care Workers”, *Workplace Health & Safety*, 63(11), 502-511.
- Robbins, S., Lauver, K., Davis, D., Langley, R. ve Carlstom, A. (2004) “Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis”, *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Sari, Z., Uysal, T., Karaman, A. I., Sargin, N., ve Üre, Ö. (2005) “Does Orthodontic Treatment Affect Patients' And Parents' Anxiety Levels?”, *The European Journal of Orthodontics*, 27(2), 155-159.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003) “Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures”, *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sekaran, U. (2003) “Research Methods for Business”, (Fourth Edition). NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Sharma, G. (2014) “Study of Classroom Environment Parental Education, Income And Institution As Predictor Of Students’ Academic Achievement”, *International Journal of Education & Management*, 4(4), 277-281.
- Sharma, G. (2016a) “Locale and Sex as Determinants of Academic Performance”, *International Journal of Information Research and Review*, 3(8), 2691-2694.
- Sharma, G. (2016b) “Teacher Support as Determinant of Academic Achievement”, *Journal of Educational Research*, 1(4), 1-9.



- Spielberger, C. D., ve Reheiser, E. C. (2009) “Assessment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression, And Curiosity”, *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3): 271-302.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. and Wirthwein, L. (2016) “Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects”, *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
- Szpak, J. L., ve Kameg, K. M. (2013) “Simulation Decreases Nursing Student Anxiety Prior To Communication With Mentally Ill Patients”, *Clinical Simulation in Nursing*, 9(1): 13-19.
- Tovilović, S., Novović, Z., Mihić, L., ve Jovanović, V. (2009) “The Role Of Trait Anxiety In Induction Of State Anxiety”, *Psihologija*, 42(4): 491-504.
- Ülger, Ö., ve Yağlı, N. V. (2010) “Effects of Yoga On The Quality Of Life In Cancer Patients”, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(2), 60-63.
- Ünal, E. (2001) “Okulun Fiziksel ve Sosyal Yeterliliklerinin Akademik Ve Sosyal Başarıya Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vigneau, F., ve Cormier, S. (2008) “The Factor Structure Of The State-Trait Anxiety Inventory: An Alternative View”, *Journal of Personality Assessment*, 90(3), 280-285.
- Villarroel, P., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Buela-Casal, G., ve Spielberger, C. D. (2007) “Preliminary Analysis And Normative Data Of The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) In Adolescent And Adults Of Santiago, Chile”, *Terapia psicológica*, 25(2), 155-162.
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., ve Sinnadurai, S. K. (2010) “The Relationship Between Study Anxiety And Academic Performance Among Engineering Students”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8: 490-497.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007) “Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 253-259.
- Zajacova, A., Lynch, S. ve Espenshadt, T. (2005) “Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College”, *Research in Higher Education*, 46(6), 677 – 706.
- Zimmerman, B. (2009) “Self-Efficacy And Educational Development”, A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*, UK: Cambridge University Press.