



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**DENEME SINAVLARININ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI,
GÜDÜLENME VE YIL SONU SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Elif YAŞIN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2016

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**DENEME SINAVLARININ HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI,
GÜDÜLENME VE YIL SONU SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Elif YAŞIN

Yüksek Lisans Tezi

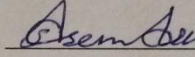
Danışman: Yrd. Doç. Dr. İlknur YÜKSEL

Eskişehir, 2016

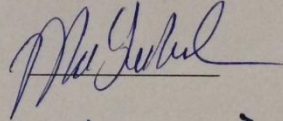
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Elif YAŞIN tarafından hazırlanan “Deneme Sınavlarının Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Başarı, Güdülenme ve Yılsonu Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 27/06/2016 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

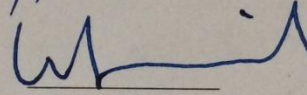
Jüri Başkanı : Doç. Dr. Asım ARI



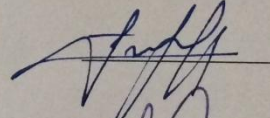
Danışman: Yrd. Doç. Dr. İlknur YÜKSEL



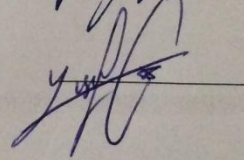
Üye: Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL

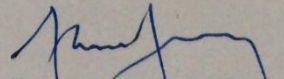


Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf AY




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Teşekkür

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde değerli yardım ve yönlendirmelerinden dolayı ve özellikle bu süreçte bana her zaman hoşgörü ve sabırla destek olan, sadece akademik anlamda değil, hayata bakış açısıyla da bana ışık tutan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İlknur YÜKSEL'e teşekkür ediyorum. Yüksek lisans sürecinde bilgi, deneyim ve öğretilerinden istifade ettiğim ve üzerimde emeği olan kıymetli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölüm Başkanı Dr. Taner YAPAR'a, araştırma sürecinde bana sağladığı kolaylık ve yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum. Ayrıca, bu süreçte en başından sonuna kadar her daim yardımlarıyla yanımda olan değerli arkadaşım Özlem ANADOL'a, Kübranur TOPLAR'a ve özellikle manevi anlamda benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen değerli insan Balazs HOLOCSI'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi destekleriyle, sabır, hoşgörü ve anlayışlarıyla, çalışmalarımındaki başarımda büyük emeği olan canım annem, babam ve kardeşime, ayrıca değerli desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Deneme Sınavlarının Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Başarı, GÜdülenme ve Yıl Sonu Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi

Özet

Amaç: Hazırlık sınıflarında öğrenciler, bölümlerine geçebilmek için, okul tarafından uygulanan veya uluslararası geçerliliği olan bir dil sınavında başarılı olmak durumundadırlar. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı haftalık uygulanan TOEFL ITP deneme sınavlarının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin kaygı, güdülenme düzeyleri ve akademik başarısına etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu çalışma, deneme sınavlarının etkililiğini tespit edebilmek için karma bir araştırma olarak desenlenmiş ve nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı ve güdülenme düzeylerindeki değişim, ölçek ön-test ve son-test puanları kullanılarak değerlendirilmiştir. Sınavların akademik başarıya etkisi, uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan TOEFL ITP deneme sınavları ile ölçülmüştür. Ayrıca, görüşmelerle, öğrencilerin sınav kaygısı, akademik güdülenme ve başarı düzeylerindeki değişim sorgulanmıştır.

Bulgular: Bulgular, deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısı ve güdülenme düzeylerine katkısının olduğunu göstermektedir. Gruplar arası son test ortalama puanları arasındaki fark, deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Ayrıca, görüşmeler de nicel sonuçları desteklemektedir. Bireysel farklılıklardan dolayı gruplar arası akademik başarı farkı anlamlı bulunamamıştır. Ancak, görüşmeler, sınavların öğrencilerin başarı algılarına olumlu katkısı olduğunu göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç: Bu çalışmada, deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısı ve güdülenme düzeylerine pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, bu tür bir sınava hazırlanırken geçirecekleri süreç çok önemli olduğu için, düzenli deneme sınavları öğrencilere güdülenme, yönlendirme ve test stratejisi gibi katkılar sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Deneme sınavı, Sınav kaygısı, Akademik güdülenme, Akademik başarı, TOEFL ITP

The Effect of Practice Tests on Achievement, Motivation and End of Year Exam Anxiety Levels of Preparatory School Students

Abstract

Purpose: In preparatory schools, to pass to their departments, students are to be successful in an exam either conducted by their school or universally valid. In this regard, the main purpose of this study is to reveal the effect of TOEFL ITP practice tests conducted weekly on preparatory school high level students' anxiety, motivation and achievement.

Method: This study is designed as mixed research to determine the effect of practice tests and qualitative and quantitative data are gathered. The change in students' exam anxiety and motivation is evaluated by using their scale pre-last test scores. The effect of tests on academic achievement is measured with TOEFL ITP practice tests conducted before and after the application. Moreover, with the interviews, the change in students' exam anxiety, academic motivation and achievement is questioned.

Results: The results show that practice tests contribute to students' exam anxiety and motivation levels. The difference between the last scores of the intergroup is meaningful for the benefit of the experimental group. Moreover, the interviews support quantitative results. Owing to individual factors, academic achievement difference of the intergroup is not found to be meaningful. However, the interviews show that tests have positive effects on students' perception of academic achievement.

Discussion and Conclusion: In this study, it is shown that practice tests have positive effects on students' exam anxiety and academic motivation levels. Since the process that students experience while preparing for such exams is crucial, regular practice tests will contribute to students with motivation, guidance and test strategy.

Key words: Practice test, Exam anxiety, Academic motivation, Academic achievement, TOEFL ITP

İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	ix
Şekiller Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1.Alt Problemler	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5.Varsayımlar	8
Bölüm II:İlgili Alanyazın.....	9
2.1.Dil Kavramı.....	9
2.1.1.Yabancı Dil Öğrenimi	9
2.1.1.1.Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenimi.....	10
2.1.1.1.1.Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi	11
2.1.1.2.Hazırlık Sınıflarında Dil Eğitimi	13
2.2.Dil Öğreniminde Akademik Başarı.....	15
2.3.Akademik Başarının Ölçülmesi	15
2.3.1.Test.....	16
2.3.1.1.Başarı Testi	16
2.3.1.1.1.Öğretmen Yapımı Başarı Testi	17
2.3.1.1.2.Standart Başarı Testi.....	17
2.3.1.2.Yabancı Dil Başarı Testi.....	18
2.4.Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	19
2.4.1.Akademik Güdülenme.....	22
2.4.1.1.Güdülenme Türleri	23

2.4.2.Kaygı.....	30
2.4.2.1.Kaygı Türleri	30
2.4.2.1.1. Sınav Kaygısı.....	31
2.4.3.Deneme Sınavları	35
Bölüm III: Yöntem.....	38
3.1.Araştırma Deseni.....	38
3.1.1Araştırmanın Nicel Veri Toplama Bölümü.....	40
3.1.2.Araştırma Nicel Deneysel Bölümü	40
3.1.3.Araştırma Nitel Veri Toplama Bölümü	40
3.2.Çalışma Grubu.....	42
3.2.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	45
3.3.Veritoplama Araçları	46
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2.Sınav Kaygısı Ölçeği.....	46
3.3.3.Akademik Güdülenme Ölçeği	47
3.3.4.Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	48
3.3.5.İngilizce Deneme Sınavı.....	48
3.3.5.1.Dinleme Bölümü	49
3.3.5.2.Dil bilgisi Bölümü	49
3.3.5.3.Okuma Bölümü	50
3.4.Verilerin Toplanması.....	50
3.4.1.Sınav Kaygısı ve Akademik Güdülenme Ölçeğinin Uygulanması	51
3.4.2.İngilizce Deneme Sınavının Uygulanması	52
3.4.3.Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formlarının Uygulanması	58
3.5.Verilerin Analizi.....	59
3.5.1.Sınav Kaygısı Ölçeğinin Değerlendirilmesi.....	61
3.5.2.Akademik Başarı Ölçeğinin Değerlendirilmesi.....	61
3.5.3.Akademik Başarının Değerlendirilmesi	62
3.5.4.Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerin Değerlendirilmesi.....	63
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar	64
4.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	64

4.1.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-düzeyine Göre Dağılımları.....	65
4.1.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	65
4.1.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	66
4.1.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	67
4.1.5.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Son-düzeyine Göre Dağılımları.....	68
4.1.6.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	69
4.1.7.Deney Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Üzerine Görüşleri.....	70
4.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	72
4.2.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-düzeyine Göre Dağılımları	73
4.2.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	74
4.2.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	75
4.2.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	75
4.2.5.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Son-düzeyine Göre Dağılımları	76
4.2.6.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	77
4.2.7.Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Üzerine Görüşleri	78
4.3.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı (TOEFL ITP) Düzeylerine İlişkin Bulgular	80

4.3.1.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı (TOEFL ITP Deneme Sınavı) Ön-düzeyine Göre Dağılımları.....	81
4.3.2.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı (TOEFL ITP Deneme Sınavı) Ön-test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	82
4.3.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	83
4.3.4.Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön-Son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	84
4.3.5.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son-düzeyine Göre Dağılımları	85
4.3.6.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	86
4.3.7.Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Üzerine Görüşleri	87
4.4.Sınava Hazırlanma Sürecinde Karşılaşılan Olumsuz Faktörler	90
4.4.1.Deney Grubu Öğrencilerinin Karşılaştığı Olumsuz Faktörler	90
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	93
5.1.Sonuç	93
5.1.1.Çalışma Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleriyle İlişkili Sonuçlar	93
5.1.2.Çalışma Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleriyle İlişkili Sonuçlar	94
5.1.3.Çalışma Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleriyle İlişkili Sonuçlar	95
5.1.4.Sınava Hazırlanma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklarla İlgili Sonuçlar	96
5.2.Tartışma	96
5.3.Öneriler	102
5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
5.3.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	103
Kaynakça.....	105
Ekler.....	117
Ek A:Kişisel Bilgi Formu/ Sınav Kaygısı –Akademik Güdülenme Ölçeği.....	117

Ek B:Deneme Sınavı Uygulaması Örnek Sorular	120
Ek C:Anket Uygulama İzni.....	131



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçevesi (Temel Kullanıcı)	11
2	Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçevesi (Bağımsız Kullanıcı)	12
3	Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçevesi (Yetkin Kullanıcı)	13
4	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	44
5	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı	44
6	TOEFL ITP Sınavı Bölümleri	49
7	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Normallik Testi Sonuçları	60
8	Sınav Kaygısı Ölçeği Puan Aralıkları	61
9	Akademik Güdülenme Ölçeği Puan Aralıkları	62
10	Akademik Başarı (TOEFL ITP) Puan Aralıkları.....	62
11	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-Düzeyine Göre Dağılımları.....	65
12	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri Ön-Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	66
13	Deneysel Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	67
14	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları.....	67
15	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Son-Düzeyine Göre Dağılımları	68
16	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyleri Son-Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi.....	69
17	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön- Düzeyine Göre Dağılımları	73
18	Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Düzeyleri Ön-Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	74

Tablolar Listesi (Devam)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
19	Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	75
20	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	76
21	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Son-Düzeğine Göre Dağılımları	76
22	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri Son-Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi	78
23	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TOEFL ITP Deneme Sınavı Ön-Test Puan Dağılımları.....	81
24	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	83
25	Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	84
26	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Ön-son Test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları	84
27	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TOEFL ITP Deneme Sınavı Son-Düzeğine Göre Dağılımları	85
28	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Son-Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	86

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Öğrencilerin Kurlara Yerleştirilmesi	3
2	Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	20
3	Güdülenme Türleri	24
4	Kaygının Türlerine Göre Dağılımı	30
5	Araştırmada Kullanılan Sıralı Açıklayıcı Veri Toplama Yönteminin Aşamaları.....	39
6	Araştırma Modelinin Ön Test-Son Test Deneş- Kontrol Gruplu Simgesel Görünümü.....	41
7	Araştırma Modelinin Sınav Kaygısı ve Akademik Güdülenme Ölçekli Simgesel Görünümü	42
8	Araştırmanın Uygulama Zaman Çizelgesi	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları verilerek, araştırma raporunda kullanılan temel kavramlar açıklanmaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında ülkeler arası artan ticari, eğitimsel ve kültürel ilişkiler milletlerin kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu sebeple de insanlar sadece ana dillerini bilmekle kalmayıp farklı ülkelerin dillerini de öğrenmeye başlamışlardır (Soner, 2007). 20. yüzyıldan sonra ikinci bir dil öğrenme gereksiniminin artmasıyla insanların yeni bir dil öğrenmek için farklı kültürlerle karşılaşmak, başka ülkelere gitmek, uluslararası kanalları izlemek, basılmış gazete ve dergileri okumak gibi çok farklı sebepleri vardır. Bunu gerekli gören belediyeler, hükümetler, aileler, şirketler ve okullar dil öğrenmeye daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Bahsedildiği gibi çeşitli amaçlarla dil öğrenmek, ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi ilkokuldan üniversiteye çok önemli bir rol oynar. Bu nedenle de, bütün okullar dil eğitimi çalışmaları için öğrencilerine gerekli becerileri öğretmeyi amaçlar (Avcı, 1999).

Osmanlı Dönemi'nde ikinci yabancı dile verilen değer daha çok Arapça ve Farsça üzerinde yoğunlaşırken, 1980'lerden sonra dünya çapında artan önemi ve gerekliliği göz önüne alındığında bu iki dilin yerini öncelikle İngilizce almıştır. Dünyada birçok ülkede konuşulan ve ikinci yabancı dil olarak hemen her ülkede geçerliliği olan İngilizce, Türkiye'de de okulların öğrencilere kazandırmak istediği önemli becerilerden olmuştur. Lise ve üniversitelerden sonra 2000'li yıllardan itibaren okullarda İngilizce öğretimi ilkokul 2 düzeyine inmiştir. Ancak ilkokul yıllarından başlayarak ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye devam eden öğrencilerin çoğunun üniversiteye geldiklerinde hala istenen yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla günümüzde birçok üniversite, öğrencilerine bölümlerine geçmeden önce İngilizce hazırlık programı eğitimi vermektedir. Genellikle bir yıllık hazırlık eğitimini tamamlayan öğrenciler istenen yeterlik seviyesine ulaştıklarında bölümlerine geçmeye hak kazanırlar. Bu yeterlik üniversitelerin kendi yaptıkları sınavlarla veya uluslararası platformda geçerliliği saptanmış standart sınavlarla

yapılabilmektedir. Birçok ülkede özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinde standart sınavlara önem veren üniversitelerin günden güne yaygınlaşması, Türkiye’de de üniversiteleri bu alanda adım atmaya yönlendirmiştir. Üniversiteler verdikleri dil eğitiminden sonra öğrencilerinin uluslararası alanda da kendi dil becerilerini kanıtlayabildikleri standart sınavları daha geniş çaplı bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Bu sınavlardan en bilinenleri IELTS, TOEFL (IBT, ITP) ve TOEIC’tir.

IELTS: Dünyada en fazla tercih edilen dil sınavlarından biridir. Adayların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini farklı bölümlerle ölçen bir sınavdır. Diğer sınavlardan farklı konuşma kısmının adayla yüz yüze gerçekleştirilmesidir. Yaklaşık 3 saat süren bu sınavda, adayların alabilecekleri en yüksek puan 9’dur.

TOEFL IBT: TOEFL IBT sınavı adayların akademik ortamlarda dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kullanma ve anlama yeteneklerini ölçer. Adayların alabileceği en yüksek puan 120’dir. Bilgisayar üzerinden yapılan sınav 4 saate yakın sürmektedir.

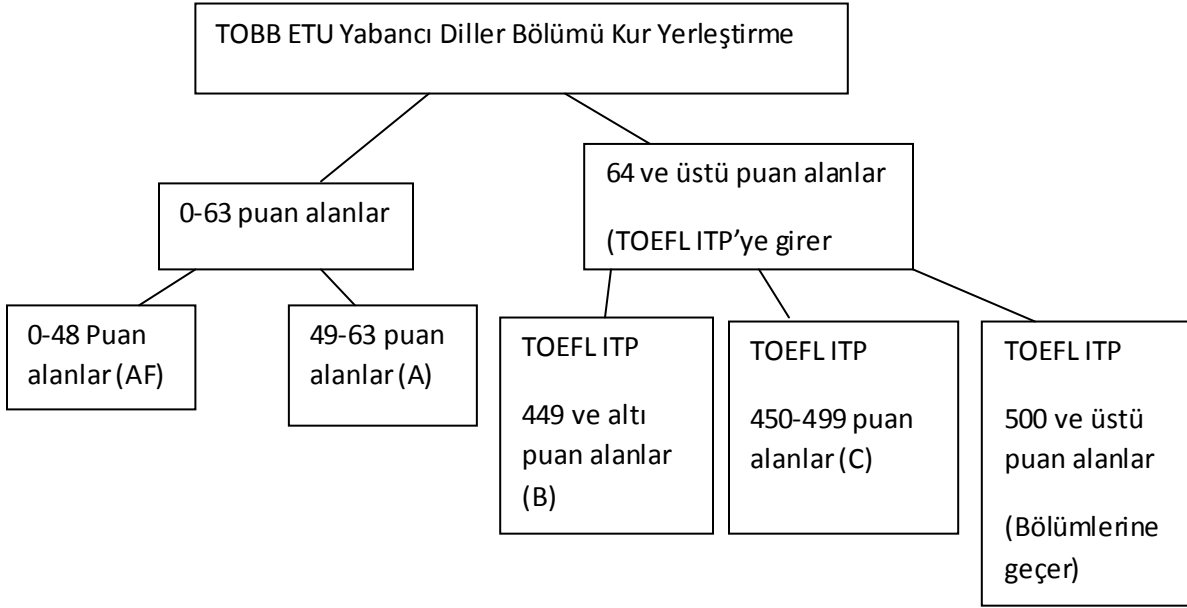
TOEFL ITP: Adayların İngilizce dil becerilerini uygun, maliyeti düşük ve güvenilir bir şekilde test eden bu sınav, üniversitelere ve sınavı uygulayan kurumlara bir oturumda daha fazla adayı sınav yapabilmek fırsatı sağlar. Yaklaşık 2 saat süren ve okuma, dinleme ve dil bilgisi becerilerinin ölçüldüğü bu sınavda adayların alabilecekleri en yüksek puan 677’dir. Dinleme ve okuma bölümlerinde 50, dil bilgisi bölümünde ise 40 soru vardır.

TOEIC: Uluslararası platformda birçok kurumsal işyeri tarafından kabul edilen bu sınav dinleme ve okuma bölümlerinden oluşup yaklaşık 2 saat sürer. Kağıt formatında yapılan sınavdan alınabilecek en yüksek puan 990’dır.

Bu sınavlardan lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitiminde veya işe kabul gibi amaçlarla kullanılan olan ve birçok okul ve kurum tarafından kabul edilen TOEFL ITP, aynı anda birçok öğrencinin dil becerilerini hızlı, uygun ve güvenilir bir şekilde ölçen bir araçtır. Dolayısıyla Türkiye’de de özellikle hazırlık sınıflarında kullanılmaya başlanan bir sınavdır.

Akademik başarıyı okul notları ve standart sınavlardan TOEFL ITP sınavı ile ölçen okullardan olan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi’nde okula yeni kayıt yaptıran

öğrenciler birinci dönemin başında yapılan seviye belirleme sınavına göre farklı kurlara yerleştirilirler. Şekil 1’de öğrencilerin farklı kurlara nasıl yerleştirildikleri belirtilmiştir.



Şekil 1

Öğrencilerin Kurlara Yerleştirilmesi

Şekil 1’e göre ilk yapılan seviye tespit sınavında 0-63 puan alanlar A (Başlangıç) kuruna yerleştirilir. A kuruna devam eden öğrenciler kendi aralarında ilk sınavdan 0-48 puan alanlar ve 49 ve üstü puan alanlar şeklinde iki kısma ayrılır. Seviye tespit sınavından 64 ve üstü puan alan öğrenciler ikinci aşamada TOEFL ITP sınavına girerler. Sınavdan 500 ve üzeri puan alan öğrenciler yeterli dil seviyesine sahip oldukları için direkt bölümlerine devam ederler. Bu sınavdan 400 altı puan alanlar A kuruna, 400-449 arası puan alanlar B kuruna ve 450 ve üzeri puan alanlar ise C kuruna yerleştirilir. Program süresi AF Temel kuru hariç haftalık 25 saattir. AF kurunda ise bir sonraki kura hazırlık amacıyla aradaki puan farkını eşitlemek için 30 saatlik bir eğitim mevcuttur. İngilizce hazırlık programlarında devam zorunluluğu % 90’dır ve program bitiminde her öğrencinin program sonu yeterlik sınavına (TOEFL-ITP) girebilmesi için devam şartını karşılaması ve yıl içi başarı puanının en az 65 olması gerekmektedir. Bölümlerine şartlı geçiş yapan öğrenciler ise, bu durumda mezun olmak için TOEFL ITP, IBT ya da IELTS sınavlarının birinden geçerli bir puan almak durumundadırlar.

Okulun birinci döneminde C kuru olarak atanan öğrenciler, bir dönem boyunca sınavlardan ve kendilerine verilen farklı ödevlerden en az 65 puanı tamamlayan her öğrenci dönem sonunda yapılan TOEFL ITP sınavını geçip bölümüne kayıt yaptırmaya hak kazanır. B kuru öğrencileri ise ilk dönem sonunda en az 65 ortalama elde ederlerse ikinci dönemi C kuru olarak tamamlayıp yine yeterli ortalamaya sahip her öğrenci gibi TOEFL ITP sınavına girmeye hak kazanırlar. A/AF kuru öğrencileri de yeterli ortalamaya sahip oldukları takdirde ikinci dönemi B kuru, üçüncü dönemi ise C kuru olarak tamamlayıp yıl sonunda yani genellikle Temmuz ayının başında yapılan TOEFL ITP sınavına girebilirler. Yeterli ortalamaya sahip olmayan öğrenciler ise bir üst kura geçmek için yeterli puanı alana kadar buldukları kuru tekrar ederler. Yeterli puan alamayan ve C kuru olamayan öğrenciler ise Eylül ayında yapılan TOEFL ITP sınavına girebilirler.

Geçen yıllardan farklı olarak araştırmanın yapıldığı yılda ilk defa kur sistemine geçildiği için, bir üst kura geçmek için yeterli puana sahip olamayan her öğrenci bir sonraki dönem de bulunduğu kuru tekrar eder. Bir sonraki dönemde bir üst kurdan başlamanın tek şartı öğrencinin ortalamasının beklenen düzeyde olmasıdır. Yeterlik sınavına (TOEFL-ITP) girip bölümlerine geçmeye en yakın öğrenci grubu C kuru öğrencileridir. Bu kurdaki öğrenciler kurum içinde C kuru olarak sınıflandırılmalarına rağmen, mevcut araştırmada uluslararası platformda daha açık sonuçlar elde etmek adına “ileri düzey öğrencileri” olarak adlandırılmışlardır. Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi’ ne göre bir ileri düzey kullanıcıdan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ileri düzeyde hakim olması beklenir. Dönem boyunca bu kriterleri sağlamak için öğrencilerin kurum bünyesinde takip etmekle yükümlü olduğu Dil bilgisi, Okuma-Yazma ve Dinleme-Konuşma kitaplarının yanı sıra kendilerine bu becerileri kazandıracak farklı portfolyo ve çevrim içi ödevler de verilmektedir. Dönem sonunda TOEFL ITP sınavına girecekleri için bu kurda bir dönemde üç ya da dört adet deneme sınavı uygulaması da mevcuttur. Ancak her dönemde tüm kurların azımsanmayacak bir yükünün olması özellikle bu ileri düzey öğrencilerinin hazırlandıkları sınav için çok fazla düzenli deneme sınavı yapmalarını mümkün kılmamaktadır. Bu durum standart bir şekilde aynı kur kapsamında bütün sınıflara aynı dil becerilerinin verildiği kurumda, haftalık ders programı haricinde düzenli olarak deneme sınavı çözenin, öğrencilerin akademik başarılarına ve başarıyı en çok etkileyen

faktörlerden kabul edilen sınav kaygısı ve akademik güdülenme seviyelerine etkisinin olup olmadığı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu çalışma bu soruna dayalı olarak desenlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı haftalık düzenli olarak uygulanan TOEFL ITP sınavına yönelik hazırlanmış sınavların hazırlık sınıfında eğitim gören ileri düzey öğrencilerinin yıl sonu sınav kaygısı, akademik güdülenme düzeyleri ve akademik başarısına olan etkisini ortaya koymaktır.

1.2.1. Alt Problemler

Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
4. Deneysel grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sınav kaygısı üzerine görüşleri nelerdir?
5. Deneysel grubu öğrencilerinin uygulama sonrası akademik güdülenme üzerine görüşleri nelerdir?
6. Deneysel grubu öğrencilerinin uygulama sonrası akademik başarı üzerine görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaygınlaşan ve gittikçe daha önemli bir hale gelen dil öğrenme gereksinimi Türkiye’de de üniversitelerin öğrencilerine sunmuş olduğu olanaklardan

biridir. Son yıllarda birçok üniversite bölümlerine geçmeden önce dil becerileri yeterli seviyede olmayan öğrencilerin hazırlık programlarında ortalama bir yıllık dil eğitimi almalarını zorunlu kılmaktadır. Hazırlık sınıfı öğrencileri bölümlerine geçmek için dil açısından yeterli olduklarını belgelemek durumundadırlar. Bu yeterlik, program sonundaki genel başarı ortalamaları veya program bitiminde yapılan bir dil sınavı ile ölçülebilir. Akademik başarının TOEFL ITP sınavıyla ölçüldüğü TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi için bu sınavdan en az 500 puan (İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri hariç) alması gerekmektedir. Farklı kurların programa dahil edildiği bu okulda dönem sonunda sınava girmeye hak kazanan ileri düzey öğrencilerinin en başarılı grup olduğu bilinmektedir. Ancak öğrencilere Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri'ne uygun bir şekilde eğitim verilirken yoğun bir şekilde takip edilen haftalık programların yanı sıra dönem başından itibaren düzenli olarak sınava yönelik deneme sınavları yapılamamaktadır. Bu çalışmada haftalık deneme sınavlarının başarı, güdülenme ve kaygı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Bilindiği gibi her üniversite, öğrencilerin hazırlık programını geçmeleri için akademik başarı olarak kabul edilen gerek standart gerekse kendi bünyesinde yaptığı sınavları uygular. Fakat bu okullarda sıklıkla yapılan sınavların hepsi dönem sonunda girecekleri sınavla doğrudan ilgili olmayabilir ve bu durum sınava hazırlanan öğrencilerin girdikleri sınavlardaki akademik başarılarını etkileyebilir. Dolayısıyla bu çalışmadan çıkacak sonuçlar sadece araştırmanın yapıldığı kurumu değil hazırlıkta öğrencileri dönem sonu sınavına tabi tutan Türkiye'deki ve diğer ülkelerdeki okulları da ilgilendirebilir. Bu alanda birçok değişkenin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılmış olmasına rağmen Türkiye'de daha önce yapılan araştırmalar haftalık düzenli deneme sınavlarının etkililiğini ölçer nitelikte değildir. Dolayısıyla bu çalışmanın daha sonra yapılacak çalışmalar için alan yazında öncü olması beklenmektedir.

Ayrıca bugüne kadar yapılan başarıyı yordayan akademik çalışmalar başarının gerek aileye bağlı gerekse kişinin kendi bilişsel ve zihinsel kapasitesine bağlı olarak birçok faktör tarafından etkilendiğini öne sürmüştür. Akademik başarıyı etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğunda sınav kaygısının en ön sıralarda geldiği bilinmektedir. Dönem içerisinde çok başarılı olan öğrencilerin sınav kaygısına yenilip başarısız oldukları da

bilinmektedir. Dolayısıyla öğrenci başarısı ve sınav kaygısı arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Cassidy ve Gridley 'e (2005) göre, yüksek sınav kaygısı düzeyi, öğrencileri akademik işleri ertelemeye, muhtemel başarısızlıkları için endişe duymaya, yetersiz çalışma stratejileri sergilemeye ve içeriği anlamada yetersiz kavramsal beceriler göstermeye eğilimli bir hale getirebilir. Bu araştırmada, düzenli olarak uygulanan İngilizce deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinde anlamlı bir şekilde azalmaya yol açıp açmayacağı, bundan sonraki çalışmalar ve üniversitelerin hazırlayacakları programlar için önemli bilgiler taşıyabilir.

Harter (1981), öğrenme sürecinde, öğrencilerin istekli olup olmamalarının, bir başka deyişle akademik güdülenmelerinin öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu öne sürmüştür. Dolayısıyla, öğrencilerin üniversitelerin hangi programlarına isteyerek gelip gelmedikleri, İngilizce derslerinde ne kadar güdülenmiş oldukları yıl sonu sınavlarındaki başarılarını etkileyen faktörlerdendir. Bu sebeple, bir dönem boyunca öğrencilerin gösterdikleri performansın dışında o sınava kadar kendilerini ne kadar motive ettikleri sınav başarılarıyla doğrudan orantılı olabilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğrencilerin akademik güdülenmelerini arttırmaya ve sınav kaygılarını düşürmeye yönelik hazırlanacak programlara zemin oluşturması, akademik güdülenme, sınav kaygısı ve deneme sınavları konusunda gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu çalışmanın nicel ve nitel verilerle desteklenerek karma yöntem üzerine hazırlanması ve daha önce öğrencilerin karşılaşmadıkları bir yöntemle sınava hazırlanma sürecini geçirmeleri de göz önünde bulundurulduğunda, elde edilen sonuçların alan yazına katkı getirmesi düşünülmektedir. Bundan dolayı, buradan ulaşılabilecek veri analizleri ve sonuçları, daha sonraki çalışmalarda da bu alanda yön gösterici olabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Sınava yönelik uygulanan İngilizce deneme sınavlarının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin sınav kaygıları, akademik güdülenmeleri ve TOEFL ITP akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir:

1. Çalışma grubu TOBB ETU hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencileri ile,

2. 2014-2015 yılı yaz dönemi ile,
3. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçları ile,
4. Araştırmada kullanılan veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırma aşağıdaki sayıtlara bağlı olarak yürütülmüştür:

1. Araştırmaya katılacak öğrenciler ölçeklerde ve görüşmelerde kendilerine yöneltilen soruları samimiyetle ve gerçek olarak cevaplayacaklardır.
2. Hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin akademik başarısı dönem sonunda öğrencilere verilecek TOEFL ITP son test sınavı ile ölçülecektir.
3. Araştırmada kullanılacak olan akademik güdülenme ve sınav kaygısı gibi etmenlerin uygulanan ölçeklerle ölçüleceği varsayılmaktadır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Dil Kavramı

Dil, insanlığın doğuşuyla başlayıp söz öbeklerine verilen anlamların sese dönüşmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır (Başkan, 1969). Araştırmacılar şimdiye kadar dil hakkında birçok tanım ortaya koymuştur. Roucek'e (1968) göre dil, insanlar arasında kullanılan bir iletişim aracıdır. Langacker (1968), dili insanlar arasında anlam ve ses dizelerini kullanarak ilişki kurduran ilkeleler takımı olarak tanımlamıştır. Aksan (1977)'ye göre ise dil, başkalarına bilgi aktarmaya yarayan çok yönlü ve gelişmiş dizgedir. Yapılan bütün tanımlamalar aslında dilin insanlardan ayrı düşünülemez bir olgu olduğunu ortaya koyar. Uygur (1984), dilin milyonlarca yıldır var olan güçlü etkisinin hala her dönemde belirgin olduğunu öne sürmüştür. Sadece ana dilin kullanılması, 21. yüzyılda artan bilgi aktarımının insanlar ve toplumlar arasındaki gücünü azaltmaktadır. Dolayısıyla bu bilgi aktarımı sadece ana dille sınırlı kalmayıp, insanları ikinci bir dil öğrenmeye teşvik etmektedir.

2.1.1. Yabancı dil öğrenimi

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili ilk çalışmalar 18. yüzyılda, öğrenilen yabancı dilin kurallarını saptayıp biçimlendirmekle başlamıştır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde Batı'da örnek alınan Fransa hem Avrupa için hem de Türkiye için önemli bir konuma gelmiştir. Dolayısıyla Lingua Franca olarak bilinen uluslararası anlaşma dili Fransızca'dır. Bu sebeple Türkiye'de de okullar Fransızca eğitim vermeye başladı. Fakat II. Dünya Savaşı öncesinde süper güç olarak ortaya çıkan Almanya, Avrupa ve Türkiye'de Almanca'nın Fransızca'nın önüne geçmesine sebep olmuştur. Batı'daki gelişmelerin yakın takipçisi olan Türkiye de bu akıma ayak uydurup birçok okulda Almanca eğitim vermeye başlamıştır. II. Dünya Savaşından sonra bütün dünyada değişen düzen karşısında Amerika'nın yeni bir güç olarak baş göstermesiyle Lingua Franca bütün dünyada İngilizce olmuştur. 1952'de Türkiye'nin NATO üyesi olmasıyla ve ardından ihracatın gittikçe daha yenilikçi olması, sağlanan bağlantılar sayesinde ticari ilişkilerin artması, turizm gibi önemli

sektörler ve bireysel iş fırsatları nedeniyle da Türkiye’de liseler, kolejler ve yüksek okullar da İngilizceye daha fazla önem vermeye başlamışlardır.

2.1.1.1. Türkiye’de yabancı dil öğrenimi

Türkiye’de eğitimi verilen yabancı dillerin başında öncelikle İngilizce gelmektedir. Günümüzde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’deki okullarda da birinci yabancı dil olarak İngilizcenin (% 85) öğretilmesi söz konusudur. Bunu % 7-8’lik bir oranla Almanca ve % 4-5’lik bir oranla da Fransızca takip eder. Diğer diller Türkiye’deki okullarda yok sayılabilecek kadar az orana sahiptir (Demirkan, 2008).

2004 yılında yapılan eylem planında Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelerde yabancı dil eğitiminin ilkökul birinci veya anaokulundan başladığı belirtilmiştir. Türkiye’de 2012-2013 yılına kadar ilkökul 4. sınıfta başlayan zorunlu yabancı dil eğitimi 4+4+4 reformuyla artık 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. 2, 3 ve 4. sınıflarda haftalık 2 saat, 5 ve 6. sınıflarda haftalık 3 saat, 7 ve 8. sınıflarda haftalık 4 saat olmak üzere öğrenciler zorunlu yabancı dil programına tabi tutulurlar. Lise dönemine geçince ise seçtikleri lise türüne göre haftalık ortalama 2 ile 6 saat dil eğitimi alırlar. Yükseköğrenime devam eden öğrenciler tercih edip yerleştikleri üniversitelerin kendi programlarına göre dil öğrenimine devam ederler. Bu süreçte Türkiye’de vakıf üniversiteleri de dahil olmak üzere birçok üniversite öğrencilerinin zorunlu veya seçmeli olmak üzere belirli bir dil yeterliğine sahip olmalarını istemektedir.

Yükseköğrenim kurumlarında Türkiye’de verilen yabancı dil eğitimi anlayışının ülkemizin 1999’da Bologna Sürecine dahil olmasıyla değişiklik gösterdiği söylenebilir. İlk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları’nın Sorbonne’da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkan Bologna Sürecine göre, ilk defa Avrupa’da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında resmen kabul edilen ve işlemeye başlayan sürecin hedefleri arasında yükseköğretimin lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üçe ayrılması, derslerin kredi sistemlerinin değişmesi, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve üye ülkeler arasındaki öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini sağlamak yer alır. Aynı şekilde lisans, yüksek lisans ve doktora diplomalarına sahip olan öğrencilerin dil yeterlik seviyelerinde de

düzenleme yapıp bir lisans mezunu bireyinin CEFR'a göre (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi) en az B1 seviyesinde yabancı dil düzeyinde olması beklenmektedir.

2.1.1.1.1. Avrupa ortak dil referans çerçevesi

İnsanların ikinci bir dili öğrenmeleri gerekliliğini ve öğrenme yeterliklerini gündeme getirip bunun için birçok yenilikçi çalışmalarda ve projelerde bulunan Avrupa Dil Konseyi, 2001 yılında dil öğrenenlerin seviyelerini standartlaştırmak amacıyla bir kriter listesi oluşturmuştur. Buna göre temel, bağımsız ve yetkin dil kullanım düzeyleri kendi içerisinde ikiye ayrılmakta ve her bir kullanıcı için kendisinden beklenen beceriler belirtilmektedir (Güler, 2005). Bu çerçeveye göre eğitim, iş, seyahat ve diğer birçok sebeple dil öğrenene bireylerin öğrendikleri yabancı dilin konuşma, yazma, dinleme ve okuma alanlarına ne kadar hakim olduklarını görebildikleri bir platformdur. Tablo 1'de en temel dil düzeyindeki yabancı dil seviyesinin gerektirdiği özellikler belirtilmiştir.

Tablo 1

Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi (Temel kullanıcı)

Temel Kullanıcı	A1	Konuştugu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması halinde basit düzeyde iletişim kurabilir.
		Kendini ya da başkalarını tanıtabilir, bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, sahip oldukları ve benzeri temel sorular yoluyla iletişim kurabilir
		Somut gereksinimlerini karşılayabilmek adına bilinen, günlük ifadeleri ve çok temel deyimleri anlayabilir ve kullanabilir.
	A2	Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.
		Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir.
		Kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir.

Yukarıdaki tabloya göre yeni bir yabancı dili öğrenmeye başlayan bir aday A1 düzeyinden başlar ve bu düzeyin ikinci evresi olan A2 düzeyi olarak dil kullanma becerisini ilerletir. “Temel kullanıcı” başlığı altında iki kategoride toplanan bu düzeyde öğrenciden çok fazla hakimiyet beklenmez. Ancak, günlük hayatla ve özellikle yakın çevresiyle ilgili diyaloglarda yer alıp kelime bilgisini ön planda tutar.

Temel dil becerilerinden sonra gelen düzey “Bağımsız Kullanıcı”dır. Bu bağlamda, bu düzeydeki bir kullanıcının sahip olması beklenen dil becerileri aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi (Bağımsız Kullanıcı)

Bağımsız Kullanıcı	B1	Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir.
		Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir.
		Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir.
	B2	Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.
		Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir.
		Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir.

Yukarıdaki tabloya göre “Bağımsız kullanıcı” olarak adlandırılan ve iki grupta incelenen B düzeyine sahip dil kullanıcıları genel anlamıyla dilde kendilerini açık ve net bir şekilde ifade edebilir ve günlük hayatta karşılaştıkları yazılar veya diyalogları anlayıp bunlara yanıt verebilirler. Bu durumda B1 düzeyi ile Bologna Sürecinde üyeliği olan herhangi bir ülkenin yükseköğretim kurumlarından mezun olan bir öğrenciye kazandırılmak istenen dil kullanma becerileri çok net görülmektedir. B düzeyinin ikinci evresi olan B2 seviyesinde ise kullanıcı, konuşmada daha doğal olma ve karmaşık bağlamları da kavrayabilme özelliğine sahip olur.

Dil bilgi, beceri ve kullanımı açısından en ileri düzey olarak kabul edilen “Yetkin Kullanıcı” düzeyinde, kullanıcılardan beklenen yetiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi (Yetkin Kullanıcı)

Yetkin Kullanıcı	C1	Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.
		Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir.
		Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir.
	C2	Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.
		Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir.
		Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir.

Yukarıdaki tabloda dil seviyelerinin sonuncusu olan “Yetkin kullanıcı” düzeyinde kullanıcı artık daha uzun ve karmaşık konuşmaları ve yazıları anlayabilir ve kullandığı cümle yapılarını doğal bir şekilde dile getirir. C2 seviyesindeki bir kullanıcı kısaca duyduğu ve okuduğu her şeyi kolaylıkla anlayabilir ve kendi düşüncelerini zorlanmadan aktarabilir.

2.1.1.2. Hazırlık sınıflarında dil eğitimi

II. Dünya Savaşı’ndan sonra globalleşmeye başlayan dünyada dil öğreniminin önemi ülkemizde de görülmeye başlanmıştır. Özellikle, Bologna sürecinin başlamasıyla ve bununla beraber dil öğreniminin de öneminin artmasıyla üniversiteler de liselerde hazırlık sınıfı okumuş olsalar bile öğrencilerini bir yeterlik sınavından geçirerek İngilizce seviyelerini ölçmektedir. Ön koşullara uymayan öğrenciler bir yıl süreyle hazırlık sınıfında yoğun İngilizce programlarıyla yeterli seviyeye getirilirler. Ülkemizde hemen her okulda belirli bölümler için zorunlu hazırlık uygulaması devam ederken zorunlu olmayan bölümlerdeki öğrenciler istedikleri takdirde bir yıl boyunca yabancı dil eğitimi alabilirler. Hazırlık sınıflarına devam eden öğrenciler haftada ortalama 25 saatlik programlara devam

etmek durumundadır ve bu rakam iki dönemlik (28 hafta) bir sürede toplamda 700 saatlik bir dil eğitimini ortaya çıkarır. Araştırmanın yapıldığı TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde ise bir eğitim öğretim yılının üç dönem olduğu ve her dönemin 13 haftadan oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda, bu süre 975 saatlik bir dil eğitimini öne sürer. Hangi üniversite veya bölüm öğrencisi olursa olsun, öğrenciye asıl verilmek istenen dilin temel becerilerinde yeterlik sahibi olmaktır. Bunun için birçok üniversite, öğrencilerin gelişimini daha net gözlemleyebilmek ve öğrencilere kendi dil seviyelerine göre eğitim verebilmek için kur sistemine geçmiştir. Buna göre, sene başında kayıt yaptıran öğrenciler öncelikle okul tarafından uygulanan yeterlik sınavına girerler. Bu sınavda istenen puanı alan öğrenciler bölümlerine geçmeye hak kazanırlar. İstenen puanı alamayan öğrenciler ise aldıkları puanlara göre kur isimleri ve sayıları değişiklik göstermekle birlikte **A1**(Başlangıç), **A2** (Alt orta), **B1**(Orta), **B2** (Üst Orta), **C1** (İleri) ve **C2**(Üst ileri) olmak üzere farklı kurlara yerleştirilirler. Türkiye'de kur sistemini uygulayan üniversiteler, öğrencileri başladıkları kurlardan itibaren düzenli olarak değerlendirmeye alır ve öğrencilerin bir üst kura geçip geçmeyeceklerine kur süresince elde ettikleri başarı puanını veya kur sonunda yapılan sınavların sonucunu gözeterek karar verirler.

Ülkemizde verilen hazırlık eğitiminde öğrenciler İngilizcenin temel becerileri yanında dil alanlarını da öğrenirler. Öyle ki, öğrenciler bir taraftan yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirken diğer taraftan dil bilgisi, kelime ve telaffuz alanlarını da ilerletirler. Bu beceri ve alanların eğitiminin verildiği dersler genellikle Main Course (Ana ders), Reading & Writing (Okuma-Yazma) ve Listening & Speaking (Dinleme-Konuşma) olmak üzere üç kısımda incelenebilir. Ana derslerde öğrencilere öncelikle İngilizce dil bilgisi eğitimi verilmekle birlikte bu ders kapsamında diğer beceriler ve kelime ya da telaffuz öğretimi de göz ardı edilmez. Yazma ve okuma derslerinde öğrenci, okuduğunu anlama ve kendini yazı üzerinde ifade etmeyi öğrenirken aynı şekilde kelime öğretimine de önemli derecede maruz kalır. Dinleme ve konuşma derslerinde ise öğrencinin kazanmakta en zorlandığı beceriler üzerine eğitim verilir. Öğrenciye, karşılıklı konuşma, dinlediğini anlayabilme ya da kendini günlük hayatta sözlü olarak ifade edebilme yetisi kazandırılmaya çalışılır. Diğer derslerde olduğu gibi bu ders sürecinde de kelime ve telaffuz alanlarına vurgu yapılır. Diğer bir taraftan, genellikle her hazırlık okulunda bu ana derslerin dışında okul tarafından düzenlenen ve öğrencilerin boş zamanlarında da İngilizce

öğrenmesini kolaylaştıran konuşma sınıfları, oyun sınıfları veya bireysel çalışma odaları bulunmaktadır.

Öğrencilere kazandırılmak istenen bütün dil beceri ve alanlarının takibi kur sistemiyle yapılabilmektedir. Dolayısıyla, dönem sonunda kur atlayarak en son kura gelen ve bu kuru da başarıyla bitiren öğrenciler kendi bölümlerine geçmeye hak kazanırlar. Bu başarı gerek okullarında kendi yaptıkları sınavla, gerekse uluslararası geçerliği olan dil sınavlarıyla veya öğrencinin dönem içerisinde göstermiş olduğu performansla ölçülebilir. Bu bağlamda, öğrencilerden bölümlerine geçmek için beklenen performans okullardaki gerekliliklere göre değişiklik gösterebilir.

2.2. Dil Öğreniminde Akademik Başarı

Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Çınar, 2004). Diğer bir ifadeyle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi durumunda başarılı sayılabilir. Başarı için birçok geniş kapsamlı tanımlamalar yapılmış olsa da, eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda kazandırılan akademik başarı akla gelmektedir (Arıcı, 2007).

Olçay ve Döş'e (2009) göre ise, başarı akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul, bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için gerekli ortamın hazırlandığı bir ortam olarak benimsenir ve üstün not alan öğrenciler başarılı, bunun dışında not alan öğrenciler ise başarısız kabul edilir.

Bu tanımlamaların dışında akademik başarı kavramı Kumandaş ve Kutlu (2014) tarafından farklı bir şekilde ele alınmış olup, onlara göre başarı sadece okulla ilişkilendirilip, öğrencilerin geçip kalması başarının ölçülmesi için bir kıstas olmamalıdır. Kendilerine göre aslında başarı, okulda öğrenilenlerin gerçek yaşamda ne kadar kullanıldığının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır.

2.3. Akademik Başarının Ölçülmesi

Akademik başarı öğrenciler, öğretmenler ve aileler açısından da büyük önem taşır.

Dolayısıyla, bu kavramın nasıl ve nelerle ölçülebileceği ve bunu yaparken en doğru ve uygun yöntemin bulunması oldukça önemli bir süreçtir.

2.3.1. Test

Ölçme aracı olarak test kavramı akademik başarı üzerine inceleme yapan araştırmacılar için önemli bir kavramdır. Öyle ki, Tekin'e (2010) göre, test, uygulayan bireylerin belirli özelliklerini ölçmek için düzenlenen ve onu alan herkes için aynı olan maddelerden oluşan bir ölçme aracıdır. Bu şekilde ölçme araçlarıyla elde edilen bilgiler ışığında, bireyler ya da bireyin farklı özellikleri birbiriyle karşılaştırılabilir. Buna göre test, kapsadığı sorulara, daha geniş anlamda uyarıcılara verilen cevaplara ya da gösterilen tepkilere dayanılarak bireyler ya da bir bireyin değişik özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarma işlemidir.

Ölçme aracı olarak sıkça kullanılan testler, eğitim alanında bazı önemli amaçlara hizmet eder:

1. Öğrencinin ne kadar ilerleme kaydettiğini göstermede kullanılmak üzere not belirlemeye temel oluşturur.
2. Bir öğrencinin, neyi ve ne zaman nasıl çalışacağı üzerinde büyük etkiler yapar.

2.3.1.1. Başarı testi

Gronlund'a (1977) göre başarı testleri, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini belirlemede kullanılan sistematik araçlardır. Bu tür testler genellikle sonuçları değerlendirmekte kullanılır. Ayrıca öğrenmenin her aşamasında bu tür testleri kullanmak mümkündür ve yapılan araştırmalardan öğrenmeye katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Tekin (2000), başarı testlerini, kişinin bir eğitim süreci içinde ne kadar öğrendiğini ölçen testler olarak tanımlamıştır. Yıldırım'a (1999) göre ise, başarı testleri, belirli bir programa dayalı bir öğretim dönemi sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönlerinden sağladıkları gelişmeyi saptama amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir. Temel olarak başarı testleri, sonuçlarının benzer gruplar ile karşılaştırılabilirliği açısından öğretmen yapımı başarı testleri ve standart başarı testleri olarak ikiye ayrılır.

2.3.1.1.1. Öğretmen yapımı başarı testi

Arıkan ve arkadaşlarına (2012) göre, öğretmen yapımı başarı testleri, öğrencilerin bir derse ilişkin başarılarını ölçmek amacı ile öğretmenler tarafından hazırlanmış, kalitesi genellikle soruları hazırlayan öğretmenlerin bilgi ve becerisine dayalı olan testlerdir. Öyle ki, bu tür başarı testleri, öğretmenlerin kendi bilgi ve becerileri çerçevesinde hazırlanıp kullanılan en yaygın ölçme ve değerlendirme araçları olarak kabul edilirler. Fakat sınıf içinde test geliştirme adımları ve el kitabı olmadan uygulanabilecekleri için bu tür testlerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından geçmelerine gerek yoktur.

2.3.1.1.2. Standart başarı testi

Standart başarı testleri öğretmen yapımı başarı testlerinden farklı olarak uygulama koşullarını ve yorumlanmasını ayrıntılı bir şekilde açıklayan bir el kitabına sahiptir ve bu testlerin hazırlanmasında uzman kişiler yer alır (Koç, 1985). Bu bağlamda, Gronlund (1971), bu tür başarı testlerini hazırlayan kişilerin alanlarında uzman kişiler olduğunu, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmış olduğunu öne sürmüştür.

Standart başarı testleri, özellikle 21. yüzyılda öğretim programları göz önünde bulundurulduğunda birçok alanda kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlere dayalı olarak verilen kararlar, bireyleri akademik açıdan yordarken eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesine olumlu yönde katkı sağlar.

Standart başarı testlerinin öğretmen başarı testlerinden daha çok kullanılmasını sağlayan ve dolayısıyla bu testleri daha önemli hale getiren faktörlerin başında başarı sınavlarının adayların dünya çapında yapılan sınavlardaki sıralamalarını görmelerini sağlamaları gelir. Standart başarı testleri, uzman bir grup tarafından hazırlanan, deneysel uğraşlar sonucu yorumlanabilen ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara sahip okullardaki ve bölgelerdeki adayları sınıflandırabilen testlerdir (Popham, 2003). Günümüzde standart başarı testleri genellikle ilk yapı seçmeli ve/veya seçenekli maddelerden hazırlanan çoktan seçmeli cevap alanlarından oluşur. Fakat bu tür testler okul içinde de yapılan değerlendirmelere göre, yazılı yoklama veya sözlü yoklama gibi amaçlarla kullanılarak da öğrencileri değerlendirmek için kullanılabilir.

Standart başarı testlerinin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Testi içeriğini oluşturan maddeler, belirli bir bilişsel taksonomiye uygun olarak, uzmanlar tarafından hazırlanır.
2. Testin kendine ait bir uygulama yönergesi vardır. Bundan dolayı, bu yönerge, testin farklı yerlerde farklı kişilere uygulanması durumunda yanlışlıklara sebep olmamasını sağlamaktadır.
3. Standart başarı testlerinin standardize olmasını sağlayan en önemli özelliği normlarının oluşturulmasıdır. Test normu uygulamaya daha önce katılan bireylerin puanlarını, katılımcı diğer bireylerin puanları ile ortak bir sınıfta karşılaştırmaya olanak sağlar. Bu normlar yaşa, sınıfa dayalı, ulusal veya bölgesel faktörlere bağlı normlar olabilir.
4. Hazırlanan test maddeleri, ilk aşamada bir örneklem gruba uygulanır. Uygulama sonucunda testi oluşturan maddelere dair ayırt edicilik ve güçlük analizleri yapıldıktan sonra zayıf olan maddeler ya tekrar gözden geçirilir ya da testten tümüyle çıkarılır. Bu sebeple her bir maddenin, teste anlamlı bir katkısı olduğu söylenebilir.
5. Her testin el kitabı bulunmak durumundadır. Test farklı yerlerde uygulanırsa bile, test el kitabında testin uygulanması, puanlanması ve elde edilen puanların yorumlanması için yönergeler vardır.
6. Standart başarı testlerinin çoğu çoktan seçmeli sorulardan oluşur (Grunlock, 1977).

2.3.1.2. Yabancı dil standart başarı testi

İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası katılımcıların üniversitelerden onay almak, farklı programlara başvurmak veya kendi dil seviyelerini standart bir platformda görmek gibi amaçlarla girdiği sınavlar günümüzde sıkça kullanılmaktadır. Bu sınavların yeterlilikleri standardize edilmiş ve normlara dayalı olarak hesaplanan puanlarla kanıtlanmaktadır. Bu tür testlerin başında Pearson Test of English, IELTS (Uluslararası İngilizce Dil Testi Sistemi), MELAB (Michigan İngiliz Dili Değerlendirme Takımı) ve TOEFL gelmektedir. Bu testlerin hepsi anadili İngilizce olmayan adayların İngilizce yeterliğini olabildiğince bütünsel olarak ölçen araçlardır (Alderson, Krahnke ve Stansfield, 1987). Stevenson'a (1987) göre, ETS (Eğitimsel Test Servisi) tarafından 1964'te temeli atılan ve uluslararası platformda adayların dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan TOEFL

sınavı bu testlerin en çok kullanılan ve tanınan sınavı haline gelmiştir. ETS (2015), TOEFL sınavının dünyada 9000'den fazla kurum tarafından kabul edildiğini ve her yıl milyonlarca aday tarafından alındığını açıklamıştır. TOEFL sınavının uygulanış biçimi, soru tipleri ve zamanına göre üç türünün olduğu söylenebilir:

TOEFL IBT: İnternet aracılığıyla yürütülen bu sınav en geniş çaplı kullanılan türüdür. TOEFL IBT sınavı, adayların İngilizceyi üniversite seviyesinde kullanma ve anlama yeteneğini ölçer. Ayrıca dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini akademik görevleri yerine getirirken ne kadar iyi bir şekilde birleştirdiklerini değerlendirir. Bu sınava bir yüksek öğrenim kurumunda eğitim almak isteyen öğrenciler, İngilizce dili öğrenim programına kabul edilenler ve edilmeyenler, burs ve sertifika adayları, ilerlemelerini izlemek isteyen İngilizce dili öğrencileri ve vize başvurusu yapan öğrenciler ve işçiler girebilirler. Yıl içerisinde birçok defa tekrarlanan sınava adaylar istedikleri kadar girebilirler.

TOEFL PBT: TOEFL PBT sınavı, adayların bir kolej veya üniversite düzeyinde İngilizce kullanma ve anlama yeteneğini sınıf ortamında ölçen ve kağıt üzerinde uygulanan bir sınavdır. Adayların sınıf içerisinde verilen akademik görevleri okuyup, anlayıp, dinleyip ve yazarak ne ölçüde yerine getirdiklerini değerlendiren bu sınav türü dünyada birçok yerdeki merkezde randevu alınarak uygulanabilir.

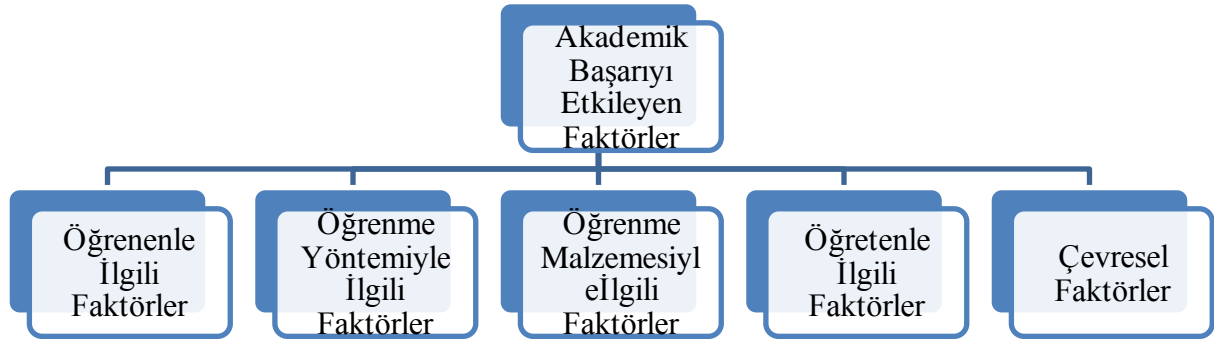
TOEFL ITP: TOEFL sınavlarının üçüncü türü olan ITP kağıt üzerinde uygulanan bir sınavdır ve adayların akademik alanda dinleme, dil bilgisi ve okuma becerilerini değerlendirmeye yöneliktir. Bu sınavda adaylardan çoktan seçmeli olmak üzere toplamda 140 soruyu cevaplamaları beklenmektedir. Bu testler üniversite ve kolejlere, İngilizce dili öğrenimi programlarına ve diğer kurumlara adayların İngilizce dil becerilerini pratik, uygun fiyatlı ve güvenilir bir şekilde değerlendirme imkanı verir.

2.4. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Ertürk (1972), öğrenmeyi bireyin kendi yaşantıları, deneyim ve tecrübeleri yoluyla oluşan “kalıcı davranış geliştirme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamaya göre, öğrencilerin devam ettikleri okullardaki programlara göre öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve amaçlar değişiklik gösterebilir. Fakat genel olarak öğrenmenin ve dolayısıyla başarılı olmanın bazı değişik faktörlere bağlı olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Öyle ki, öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin öneminin anlaşılmasıyla birlikte birçok araştırmacı bu konu üzerine farklı araştırmalar yapmıştır. Ancak bu faktörlerin incelenmesi oldukça karmaşık ve çeşitlidir. Bu sebeple, bu farklı değişkenlerin her birini diğer değişkenlerden ayıtmak oldukça zor bir iştir. Eğitim alanında yetkin olan eğitim bilimciler birçok deney yapmışlar ve bu çeşitli faktörlerin öğrenme üzerine etkilerini araştırmışlardır. Okulda çeşitli derslerin eğitimini alıp, okul, öğretmen veya farklı kurumlarca yapılan değerlendirmelerde başarılı veya başarısız olan öğrencilerin hangi değişkenlerden dolayı başarılı veya başarısız olduklarının bilinmesi daha sonra yapılan ya da uygulanan programlara ışık kaynağı olmaktadır.

Akademik başarıyı etkileyen faktörler çeşitli sınıflara ayrılabilir; ancak Engin, Özen ve Bayoğlu (2009), yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin başarılarındaki en önemli etkenlerin aile, psikolojik faktörler (olgunlaşma, hazırbulunuşluk, kaygı ve korku, dikkat), fiziksel ortam (ses, ışık, oturma düzeni, gürültü, temizlik, kalabalık olma) ve öğrencinin fizyolojik özelliklerinin olduğunu öne sürmüşlerdir. Bütün bu faktörler Şekil 2’de daha geniş anlamda beş sınıfta toplanabilir (Bacanlı, 2005).



Şekil 2

Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

Öncelikle, akademik başarı üzerinde etkisi olan en önemli faktör öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik koşullardır (Senemoğlu, 2005). Öğrencilerin yaşlarıyla birlikte getirdikleri olgunlaşma ve hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenmenin gerçekleşmesi ve dolayısıyla akademik başarı için önemli bir faktördür. Başaran’a (1991) göre, olumsuz baskılar öğrencileri gereksiz gerilime düşürür. Öyle ki, bu durumda ortaya çıkan kaygı

düzeyi ve başarısızlık veya sınav korkusu da öğrenciyi olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak Bacanlı (2005), her korku veya kaygının olumsuz sonuçlar getirmeyeceğini, orta seviyede olduğu sürece öğrenci için tam tersine olumlu bir etki yapabileceğini vurgulamıştır. Diğer bir araştırmada ise Başaran'a (1991) göre, öğrencinin korku yaşaması sınıf arkadaşları veya özellikle öğretmenleri tarafından başlatılabilir. Bağırma, küçük düşürülme, ceza veya şiddet gibi etmenler öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. Aynı şekilde psikolojik etmenlerin içinde kabul edilen bir diğer etmen ise dikkat faktörüdür. Ersanlı ve Uzman (2007), dikkatin öğrenmedeki en önemli değişkenlerden biri olduğunu öne sürmüştür. Öğrenilmek istenenlerin kısa süreli belleğe geçirilmesi açısından bilincin o nokta üzerinde toplanması için dikkatin şart olduğu söylenebilir. Diğer yandan, akademik başarının istenen düzeyde olmasını etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlerden bazılarının ise benlik saygısı, öz yeterlik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlığı olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Şevik, 2014).

Öğrenilecek konunun yapısı ve bu konunun tam anlamıyla öğrenilmesi için ayrılan zaman da öğrenci başarısı için çok önemlidir (Bacanlı, 2005). Ayrıca, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olarak süreçte rol almaları ve öğrencilere ne kadar öğrendiklerinin veya nerelerde eksikliklerinin olduğu geribildiriminin verilmesi akademik başarılarının istenen düzeyde olması açısından büyük önem arz etmektedir.

Bacanlı (2005), öğrenmenin gerçekleşmesi ve dolayısıyla öğrencilerin akademik anlamda yeterli düzeye gelmeleri için öğretilen malzemenin öğrenciler tarafından ayırt edilebilir özellikle olmasının ve anlamsal çağrışımlara yol açmasının öğrenci açısından öğrenmeyi artıracağını öne sürmüştür.

Diğer taraftan ise Aydoğan ve Çilsal'a (2007) göre özellikle yabancı dil öğretiminin diğer öğretilerden farklı olmasıyla birlikte, bu süreci en uygun şekilde işleyebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşullardan en önemi olanlarından biri öğrenen özellikleri yanında öğreten koşullarıdır. Öyle ki, öğretmenin sınıf yönetimi, yol göstericilik, ölçme ve değerlendirme becerileri ile psikolojik durumu ve güdülenme düzeyi öğrenmenin gerçekleşmesi için önem teşkil eder.

Şekil 2'de görülen son kısım ise çevresel faktörlerin akademik başarıya ve öğrenmeye nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Çevresel faktörler öğrenmeyi olumlu veya olumsuz etkilemede önemlidir. Bunlardan en önemlilerinden biri ailedir.

Öğrencilerin ilk eğitimlerini ailelerinden almaya başlamaları, aileleri de bu faktörlerden biri yapmaktadır. Öğrencilerin temel anlamda sosyal, duygusal, dil ve zihinsel düzeylerinin büyük ölçüde ailenin tutumuna, sosyo-ekonomik durumuna, eğitim durumuna, değer ve saygı yargılarına da bağlı olduğu ve bu durumun da öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkisi olduğu söylenebilir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Ayrıca, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için dış etkenlerin de öğrenci açısından olumlu olması gerekmektedir. Bu sebeple bulunulan ortamın yeteri kadar ışık alması, gürültüden uzak olması, temiz olması büyük önem teşkil etmekle birlikte bu ortamların öğrenmeyi engelleyecek kadar kalabalık olmaması da akademik başarıyı etkileyen faktörlerden sayılabilir. Dış faktör olarak sayılabilecek değişkenlerden, eğitim kurumundaki imkan ve olanakların da öğrenci başarısına etki ettiği düşünülmektedir. Eğitim kurumunun öğrencilere için ekstra kurs veya etüt sağlayamaması da bu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Çelik ve Katılmış, 2010).

1970'lerden beri ikinci yabancı dil öğrenmeyi etkileyen ve geliştiren faktörler incelenmiştir. Bu faktörlerin öğrenmeyi etkilemekle birlikte öğrenenlerin akademik anlamda ne düzeyde olduklarına da büyük etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre, bu faktörlerin içerisinde en önemli kabul edilen faktörlerden kabul edilenler öğrenen güdülenmesi ve sınav kaygısıdır (Al-Qahtani, 2013). Dolayısıyla, bu iki faktörün daha detaylı incelenmesi öğrencilere ve öğretmenlere eğitim dönemlerinde yol gösterici olabilir.

2.4.1. Akademik güdülenme

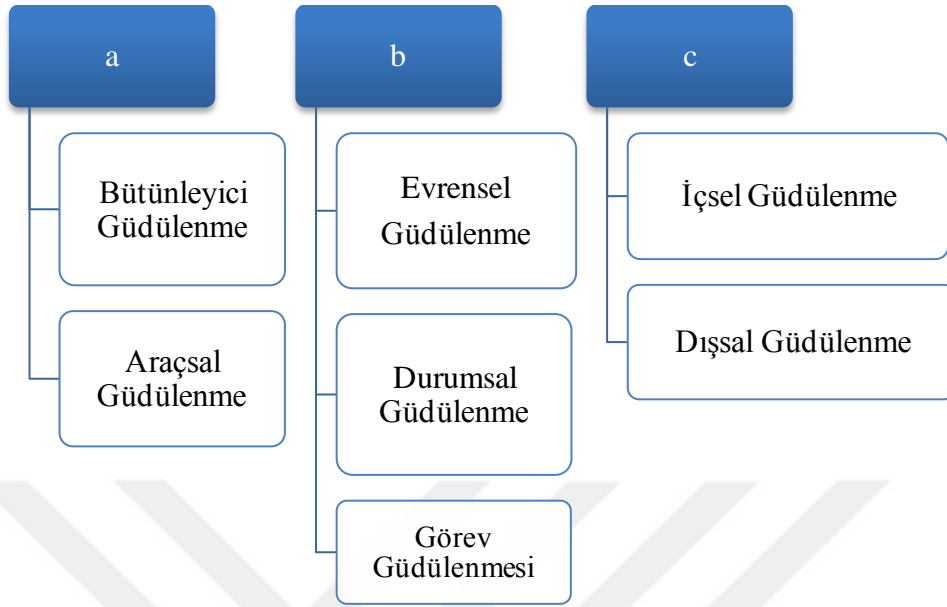
Günümüzde birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardan olan motivasyon ve güdülenme, öğrenme ve öğretme sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen için çok önemli bir rol oynar. Latince ilk anlamı “motive”, harekete geçirmek anlamından türeyen motivasyon terimi eğitimde birçok anlamda kullanılmaktadır. Bu sebeple, Deci ve Ryan (2008), güdülenmeyi insanoğlunu davranışa, düşünmeye ve kendini geliştirmeye yönlendiren bir güç olarak tanımlarlar. Koçel (2007), ise akademik güdülenmeyi kişinin kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranıp çaba göstermesi olarak tanımlar. Diğer bir taraftan güdülenme, öğrencilerin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik olarak tanımlanmıştır (Yörük, 2007'den akt., Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz, 2009). Bir başka tanıma göre güdülenme, insan davranışlarının ortaya çıkmasına neden

olan ve bu davranışlarına yön veren içsel bir durumdur (Ertem, 2006'dan akt., İflazoğlu ve Tümkaya, 2008). Fidan (1965)'a göre güdülenme, öğrencinin belirli bir öğrenmeye ne kadar zaman ayırmak istediği olarak tanımlanır. Keller (1993) güdülenmeyi insanın deneyim ve hedeflerine yaklaşırken veya uzaklaşırken yapmış olduğu seçimler ve bunlara ne derece çaba harcadığı olarak tanımlamıştır. Pintich ve Schunk (2002) ise güdülenmeyi bir işi yerine getirmede kişinin göstermiş olduğu çaba, ısrarlılık ve beceri yönetimi olarak ifade etmektedirler. Şimdiye kadar güdülenme alanında en çok araştırma yapan isimlerden olan Gardner (1985) ise güdülenmeyi öğrencilerin emeği, istekleri ve olumlu davranışları olarak tanımlamıştır. Akademik güdülenme ise, kısaca “akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Davranışın kaynağı olan ve ona yön veren faktörlerin bir araya gelip oluşturduğu güdülenmenin öğrenmeye katkısı tartışılmaz bir olgudur (Rifai, 2010). Capen (2010)'a göre güdülenme öğrenmede önemli bir rol oynamasının yanında öğrenmenin yüzeysel ya da içselleştirilmiş olup olmadığına karar verir. (Akbay ve Gizir, 2010), ise akademik güdülenmenin, akademik yaşantıda birçok görevi yerine getirmede çok önemli bir rol oynadığını öne sürmüşlerdir. Dil öğreniminde ise yapılan birçok araştırmada güdülenmenin önemi vurgulanmıştır. Bir çeşit öğrenme için istek olarak ortaya çıkan güdülenme, dil ediniminde en önemli faktörlerden biridir (Gömlüksiz, 2001; Daskalovska, Gudeva ve Ivanovska, 2012). Öğrenen güdülenmeden yoksunsa, ikinci yabancı dilin öğrenilmesi oldukça zordur. Ancak akademik başarı ve güdülenme arasındaki ilişkinin yönünü tespit etmek oldukça zordur. Başarının mı güdülenmeyi yoksa güdülenmenin mi başarıyı etkilediği yıllardır eğitim alanında merak konusu olmuştur.

2.4.1.1. Güdülenme türleri

Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda güdülenmenin farklı kısımları ele alınıp, güdülenmenin ortaya çıkardığı davranışlara ya da hedeflere göre bu kavram sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak, yapılan araştırmalar sonucunda temelde üç farklı sınıflandırmanın ortaya çıktığı söylenebilir. Şekil 3'te, güdülenmenin türlerine göre nasıl dağıldığı gösterilmiştir.



şekil 3
Güdülenme Türleri

şekil 3'te güdülenmenin farklı türlerine yer verilmiştir. Bu şekilde de görüldüğü üzere, güdülenme türleri üç ana başlıkta toplanmıştır. Bunlardan ilki "bütünleyici güdülenme" ve "araçsal güdülenme" olmak üzere ikiye ayrılır. Bütünleyici güdülenme hedef dilin konuşmalarının kltrleşmek ve iletişim kurmak için kullanılması iken araçsal güdülenme öğrenilen dilin mümkün kullanımları üzerine yoğunlaşır (Gardner, 1985). Ayrıca, bütünleyici sebepler ikinci dilin konuşulduğ toplulukla buluşup iletişim kurmak için dil öğrenmeye duyulan ilgi olarak tanımlanır. Araçsal güdülenme ise o ikinci dili konuşan topluluklarla iletişime geçme çabasında olmayıp daha çok dilin yararı yapısına dikkat çekmek olarak tanımlanır (Gardner ve ark., 1977'den akt., Daskalovska, Gudeva ve Ivanovska, 2012).

Brown'a (2007) göre, bu iki güdülenme türü birlikte çalışır. Değişen şey sadece yoğunluklarıdır. Öğrencilerin ikinci yabancı dili öğrenme amaçları yüksek lisansa kaydolmak, sınavları geçmek veya kariyer amaçlı araçsal güdülenme de olabilir; sosyal ve kültürel bir evre oluşturup iletişim kurmak amaçlı bütünleyici güdülenme de olabilir. Ancak, kişilerde bu iki güdülenme türünden ikisinin birden olmadığını söylemek yanlıştır.

Şekil 3’te gösterilen ikinci kısımda ise güdülenmenin üç bölüme ayrıldığı görülmektedir. Brown (1987) tarafından yapılan bu sınıflandırmanın birincisi evresi “evrensel güdülenme”dir. Bu kavram, dil öğrenenlerin dil öğrenme amaçlarına doğru genel yönelimlerini ifade eder. İkincisi “durumsal güdülenme”dir. Bu kavram ise öğrenmenin gerçekleştiği ortama veya duruma göre güdülenmenin değişebileceğini öne sürer. Örneğin, doğal bir ortamdaki öğrenmeyle sınıf ortamında öğrenmenin farkını ortaya koyar. Üçüncü güdülenme çeşidi olarak tanımlanan “görev güdülenmesi” ise öğrenciler özel veya belirli bir görevi yerine getirirken ortaya çıkar. Brown (1987), bu üç güdülenme türünün de başarı için önemli olduğunu, fakat evrensel güdülenmede öğretmenin öğrenciyi yönlendirme gücüne sahip olduğu için bu evrenin çok daha önemli olduğunu öne sürmüştür.

Ayrıca, Şekil 3’te akademik güdülenmenin birçok araştırmacı tarafından diğer farklı değişkenlerin yanında içsel ve dışsal güdülenme olarak iki farklı boyutta incelendiği de görülebilir. Dolayısıyla, bu iki olgunun tanımlamaları da çeşitlilik göstermektedir. Temel olarak Deci ve Ryan (1985) tarafından ortaya atılan “öz kararlılık” teorisine göre bir insan ya içsel güdülenir, ya dışsal güdülenir ya da hiç güdülenmez. Buna göre, içsel güdülenme bireyin içinden gelen arzu ve istekler olarak tanımlanırken, dışsal güdülenme dışarıdan gelen olumlu veya olumsuz sorumluluklarımız olarak tanımlamıştır. Ayrıca Deci ve arkadaşları (1991), içsel güdülenmenin merak, eğlence ve zevk için ortaya çıktığını, dışsal güdülenmenin ise dıştan gelen bir ödülü elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla ortaya çıktığını öne sürmüşlerdir.

Bireylerin dışsal güdülenmelerinde de üç farklı tür ortaya çıktığı öne sürülmüştür. Bunlardan birincisi olan “dışsal düzenleme”de öğrenci derslerine öğretmen tarafından verilecek bir ödül/ceza ya da aile baskısıyla çalışır. Diğeri “içe yansıtımlı düzenleme”dir. Bu kısım bireylerin yaptıkları şeyleri neden yaptıklarının sorgulandığı kısımdır. Öğrenciler bu durumda sınıfa neden zamanında gelmek zorunda olduklarını sorgulayabilirler. Kararlılık seviyesinin en üst noktada olduğu üçüncü kısım ise “tanımlanmış düzenleme”dir. Bu evrede bireyler diğer iki evreden daha istekli ve kararlıdır. Bir öğrencinin sadece kendi zevki için kitap okuması ve bunda kişisel sebeplerinin ve isteğinin ön planda olması önemlidir (Vallerand, 1992’den akt., Arıoğul, 2009).

Dışsal güdülenmiş bireyler belirli etkinlikler ya da başarılar getiren iyi notlar, para veya ün kazanmayı isterler. Bunun aksine içsel güdülenmiş olan bireyler ise yaptıkları işi kendilerinin gelişmelerine katkı sağlayacağı, kendileri için önemli olan bir beceriyi geliştireceği, yaptıkları işin etik olarak doğru olduğunu öne sürdükleri veya bu işi sadece onlara zevk verdiği için yaparlar. Zaman zaman süreç boyunca kendilerini fazla kaptırdıkları için zaman problemi yaşayabilir ya da diğer görevlerini erteleyebilirler (Csikszentmihalyi, 1990, 1996; Schweinle, Turner, & Meyer, 2006).

Sınıf ortamında ise içsel güdülenmiş olan öğrenciler daha etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bu öğrenciler görev almakta isteklidirler ve kendilerine verilen görevleri hevesle ve etkili bir şekilde yerine getirirler. Bilgi akışını anlamlı bir yolla alırlar ve dolayısıyla en yüksek seviyelerde de başarılı olma potansiyelleri vardır (Schiefele, 1991). Dışsal güdülenmiş öğrenciler ise diğer öğrencilerin aksine görev almakta çok istekli değildirler; teşvik edilmeye ihtiyaçları vardır ve genellikle kolay görevleri alıp başarmakta daha isteklidirler.(Reeve, 2006; Tobias, 1994).

İlkokul yıllarında içsel güdülenmenin daha yoğun olduğu kabul edilen bir gerçektir. Fakat öğrencilerin yaşları ve sınıfları ilerledikçe kendilerine yüksek notların, mezuniyetin ve üniversiteye kabul gibi faktörlerin hatırlatılması öğrencileri sadece yüksek notlar almak için motive etmektedir. Dolayısıyla öğrenciler kendi istek ve arzuları dışında öğrendikleri konuların yüksek not elde etme amaçlarıyla ne kadar ilgili olduğuyula ilgilenirler (Larson, 2000). Fakat öğrenciler genellikle hem içsel hem de dışsal güdülenmelerine dayanarak başarılı olmak isterler. Bazı durumlarda dışsal güdülenmenin öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmalarını sağladığı bilinmektedir. Diğer alanlarda da olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde öğreticinin bireyi öğrenmeye istekli hale getirmesi (dışsal motivasyon), dil öğrenmeyi kolay hale getirecek durumları ortaya çıkarması (olumlu öğrenme ortamı) ve öğrenmeyi engelleyici faktörleri (dilsel ve dil dışı) ortadan kaldırması, öğrencinin başarılı olabilmesi için olumlu yönde rol oynayan özellikler olarak vurgulanmaktadır (Şahin, 2002).

Güdülenme, öğrenciler için öğrenme sürecinde çok önemli bir rol oynar. 20. yüzyıla kadar çok fazla tanımı yapılmamasına rağmen günümüzde öğrenme sürecine olan etkisi oldukça merak edilen bir konu olmuştur. Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin ders çalışma

becerileri doğal olarak güdülenme kaynaklıdır ve bu şekilde öğrencileri başarısızlığa da itebilecek nedenler arasındadır. Hem içsel hem de dışsal güdülenmiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme durumunda kendisine verilen bilgiyi almak için isteklidir. Bu şekilde güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğer öğrencilere göre görevlerini yaparken daha az geciktirme eğiliminde olurlar. Üstelik yaptıkları görevleri olabildiğince kısa sürede ve en etkili bir biçimde bitirmeye çaba gösterirler. Bununla doğru orantılı olarak ise özellikle dışsal güdülenmenin eksikliği, öğrencilerde okul görevlerini yerine getirmede erteleme ve iç düzenlemede olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir (Brownlow ve Reasinger, 2000). Mitchell ve Pietkowska (1974), okul başarısı ve güdülenme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir. Bunun dışında, güdülenmenin yüksek olduğu öğrencilerde akademik başarının da paralellik göstererek yüksek olduğu yapılan araştırmalar arasındadır (Ugurogu ve Walberg, 1979'dan akt., Öncü, 2000). Güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrenciler diğerlerine göre akademik yaşantıda daha başarılı bir yol izlemekte; kendilerine verilen görevleri daha etkili bir şekilde yapmakta ve dolayısıyla daha yüksek başarılar elde etmektedirler (Klassen, Krawchuk ve Rajani, 2008; Wittrock, 1986). Diğer yandan Shulman (1986), öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda ve pozitif bir atmosferle güdülenmenin birleştiği çevrelerde daha etkili öğrendiklerini öne sürmüştür. Bunun aksine eğer öğrencinin güdülenme düzeyi düşük seviyelerde ise zorluklar karşısında hemen vazgeçme, sabırsızlık, sebatsızlık ve yaptığı işten zevk almama gibi uyumsuz akademik davranışlar sergileyebilmektedir (Colengelo, 1997).

Bir öğrencinin veya kişinin güdülenmiş olması için Şekil 3'te gösterilen sınıflandırmaların ve bunların özelliklerinin hepsine sahip olması gerekmektedir. Öyle ki, öğrenci her ne şekilde güdülenmiş olursa olsun, öğretmenin öncelikli görevi öğrencilerin güdülenme düzeylerini yüksek tutmak ve onları hedeflerine doğru yönlendirmektir.

Gottfried 'in (1985) yaptığı bir çalışmada akademik başarı ve güdülenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve içsel güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan diğer araştırmalar ise güdülenme seviyesi yüksek olan öğrencilerde şu davranışları ortaya çıkarmıştır:

- Güdülenme belirli amaçlar dahilinde davranışları yönlendirir. Dolayısıyla ğrencilerin boş zaman aktiviteleri ve ders çalışma arasında yapacakları seçimi etkiler (Maehr ve Meyer, 1997; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993).
- Güdülenme ğrencilerin ders çalışmak veya öğrenmek için harcadıkları zaman ve enerji miktarını artırarak onlara daha etkili bir öğrenme süreci sağlar (Csikszentmihalyi ve Nakamura, 1989).
- Güdülenme ğrencilerin kendi istedikleri ve arzuladıkları görevleri almalarında teşvik edici bir rol oynar (Larson, 2000). Zaman zaman süreç boyunca dışarıdan aldıkları tepkimeler öğrenme sürecini olumsuz etkilese de, güdülenme öğrencilerin başarısını arttırıcı bir etmendir.
- Güdülenme aynı zamanda bilişsel süreci de etkileyen önemli bir faktördür. Pugh ve Bergin'e (2006) göre, bilişsel süreci olumlu etkilenen öğrenciler anlamlı öğrenmeye ve öğrendiklerini kendi hayatlarında nasıl kullanacaklarına önem verirler.

Alan yazın incelendiğinde, akademik güdülenmenin akademik başarı üzerine etkisini ortaya çıkarmaya çalışan araştırmaların genellikle güdülenme ve başarının doğru orantılı olduğu sonucuna vardığı grlmektedir. Ancak bazı çalışmalarda ise bu iki değişken arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya ıkmiştır.

Madran (2006), araştırmasında niversite İngilizce hazırlık ğrencilerinin başarı güdülerini ve başarı düzeylerini ele almıştır. Araştırmasını yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 545 niversite ğrencisi üzerinde sürdürmüş olup, araştırma sonuçları, öğrencilerin başarı güdüleri ve başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark ve ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İflazoğlu ve Tümkaya'nın (2008)'de yaptıkları başka bir araştırmada, sınıf ğretmenliği 4. sınıf ğrencilerinin drama dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla birinci yarıyıl sonunda drama dersinden aldıkları başarı notları esas alınmıştır. Araştırma bulguları ise öğrencilerin güdülenme puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı olarak pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Arioğul'un (2009), Türk İngiliz Dili öğretmen adaylarının akademik güdülenmesini incelediği çalışmasında, Akademik Güdülenme Öleği ve demografik veriler kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Okula yeni başlayan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin daha yüksek bulunduğu bu araştırmada, güdülenme düzeyinin akademik başarı için bir öleüt olduğu sonucuna varılmıştır.

Engin (2009), ikinci yabancı dil öğrenen öğrencilerle yaptığı bir çalışmasında, bütünsel güdülenmiş olan öğrencilerin dil öğrenmelerinin de aynı doğrultuda daha kolay ve başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

şahin ve akar'ın (2011)'de yaptıkları ve amacı, Eğitim Fakóltesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymak olan araştırmada MAKÜ Eğitim Fakóltesinde öğrenim gören 240 öğrenciye Akademik Güdülenme ve Öğrenme Stratejilerini Belirleme Öleđi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Al-Qahtani (2013), ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin güdülenme düzeylerini ve İngilizceye karşı tutumlarını araştırmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin İngilizce güdülenme düzeyleri, yaşları ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmaya göre, yüksek güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Ölmez (2015), 114 İngilizce Öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin okuma güdülenme puanları ile okuma akademik başarı puanları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin okuma güdülenme puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

2.4.2. Kaygı

Akademik anlamda olmasa da insanlar birçok sebepten dolayı kaygıya maruz kalabilirler. İş hayatı, özel hayat veya diğer ortamlarda hemen her insan kaygıyla yüz yüze gelmektedir. Dolayısıyla, bu kavramı okul hayatında akademik başarının ölçülmesine etki eden bir faktör olarak da kabul etmek yanlış olmaz. Işık (1996), kaygıyı tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamaktadır. Öyle ki, kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli olmasına ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Ellis'e (1994) göre, kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Akgün, Gönen ve Aydın'a (2007) göre, bununla birlikte orta düzeydeki kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Dolayısıyla, kaygının aynı zamanda yaşanan olumsuzluklara karşı önlem alınmasına yardımcı olma özelliği de bulunmaktadır.

2.4.2.1. Kaygı türleri

Şimdiye kadar yapılan araştırmalara göre kaygıyı üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Şekil 4'te kaygının türlerine göre nasıl dağıldığı gösterilmiştir.



Şekil 4
Kaygının Türlerine Göre Dağılımı

Şekil 4'te kaygının türlerine göre üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Buna göre bunlardan ilki "sürekli kaygısı" durumudur. Bu tür sınav kaygısında öğrenci veya kişi birçok koşulda kaygı yaşayabilir. Yani, öğrenci kaygı yaşamak için özel bir durumla

karşılaşmak zorunda değildir. Bu tür bir kaygı, öğrenci başarısını ve bazen yaşamı olumsuz etkiler (Spielberger, 1983). Sürekli kaygının evrensel olması ve tanımlanan doğası sebebiyle ikinci yabancı dil başarısını yordamada yetersiz olduğu söylenebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991). Ellis (1994), bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı bu kaygı türünün, insan kişiliğinin günlük bir parçası haline geldiğini öne sürmektedir.

İkinci kaygı türü olarak “durum kaygısı” ortaya çıkmaktadır. Bu tür kaygıda bireyin gerçek hisleri, sinir sistemi veya rahatsızlığı devreye girebilir (Spielberger, 1983). Brown’ a (2000) göre dil öğrenmek durum kaygısıdır. Bundan dolayı, bu kaygı durumu sınavlarda daha net görülebilmektedir.

Üçüncü ve olarak sınıflandırılan “duruma özgü kaygı”, sadece belirli bir durumda ortaya çıkar. Bazı İngilizce sınavlarının dinleme kısımlarında ortaya çıkan kaygı buna örnek olarak verilebilir (MacIntyre ve Gardner, 1991).

2.4.2.1.1.Sınav kaygısı

21. yüzyıl toplumu test merkezli ve test tüketen bir toplum olarak tanımlanabilir. Bu sebeple sınavlar bireylerin okul, kolej veya iş hayatlarındaki önemli değişikliklerde rol sahibi olabilir (Zeidner ve Most, 1992). Sarason’a (1959) göre, içinde yaşadığımız toplum bireylerin sınav performansına göre değerlendirildikleri sınav bilinci olan bir kültürden oluşmaktadır. Dolayısıyla sınavların bireylerin kaygı tepkilerini harekete geçirdiği doğrulanmaktadır. Zeidner ‘e (1990) göre, sınav kaygısı psiko-eğitim değerlendirmesinin devam eden en önemli faktörlerinden biridir. Günümüzde sınav sonuçları birçok program, okul veya iş hayatına girmekte çok önemli olduğu için sınav kaygısı da eğitimsel gelişmeyi engelleyecek bir etken olarak kabul edilir. Sınav kaygısı birçok çalışmada araştırılan en önemli faktörlerden olmuştur. İngiliz dili öğretimi alanında da öğrencilerin başarısını veya başarısızlığını etkileyen psikolojik faktörlerin de öneminin son zamanlarda oldukça arttığı bilinmektedir. Diğer alanlarda da olduğu gibi bu psikolojik faktörlerin içinde en etkili olanı sınav kaygısıdır.

Öğrenciler sınav esnasında kaygı yaşarlar ve bunun sonucunda beyin etkili bir şekilde çalışmayı durdurur. Öyle ki, Oxford 'a (1999) göre diğer değişkenlerin arasında sınav kaygısının önemi ve etkisi oldukça fazladır ve çok farklı sonuçlara götürebilir.

Şekil 4'te gösterilen kaygı türlerinin öğrencilerin sınav performanslarını etkilediği ve zaman zaman sonuçlarının oldukça büyük olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu durumda sınav kaygısının nedenlerini ve sonuçlarını araştırmak büyük önem arz eder. Vitasari ve arkadaşlarına (2011) göre, sınav kaygısı başarısızlık korkusu, kendine güven eksikliği, testte bayılma korkusu, zayıf zaman yönetimi ya da düzensiz çalışma veya test sonuçlarının geleceğine nasıl bir etkisi olacağına dair çalışma alışkanlıklarından kaynaklanabilir. Bu durumda ortaya çıkan sonuçlarla ilgili olarak, Emery ve Krumboltz'e (1967) göre, sınav kaygısı öğrenci deneyimlerine kadar gözlemlenemeyebilir. Bu deneyimler önemli bir amaca doğru ilerlerken boş bir levha da olabilir, sınav esnasında donup kalma da olabilir. Sınav kaygısı seviyesi yüksek olan öğrencilerde gözlemlenebilecek bazı davranışlar şunlardır:

- Öğrenciler sınav süresince konsantrasyonlarını kaybederler.
- Çok basit görevleri bile anlamakta sıkıntı çekerler.
- Sınavla ilişkili olan bilgileri hatırlamakta ve düzenlemekte problem yaşarlar.
- Sınavda başarısız olmalarının sonuçları hakkında endişe duyarlar ve başarısızlık düşüncesinden utanırlar.
- Ayrıca bazı öğrenciler zayıf zihinsel ve psikomotik semptomlardan sıkıntı yaşayabilir (Depreeuw ve De Neve, 1992).

Öyle ki, Zeidner (1998), sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin sınavda kolaylıkla dikkat bozukluğu yaşayabileceklerini ve en kolay yönergeleri bile anlamakta zorlanabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca sınavda başarılı olabilmek için gerekli olan ilgili bilgiyi hatırlamakta ve organize etmekte problem yaşadıklarını öne sürmüştür. Kahan (2008)'e göre ise, çok yüksek seviyede ve çok düşük seviyede sınav kaygısı yaşayan öğrenciler başarılı olamazlar. Ancak bu seviye ortama bir yerde olursa, bu ortalama kaygı öğrenciyi çalışkan ve sorumlu tutacağından öğrencinin başarısı gelebilir.

Dolayısıyla, bu alanda yapılan ve öğrencilerin kaygı düzeylerini inceleyen çalışmalardan bazıları öğrencilerin kaygı düzeyleri ve diğer değişkenler arasında önemli sonuçlara ulaşmıştır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak çalışmalara da yol gösterici olma özelliği taşıyabilirler.

Horwitz ve arkadaşları (1986), 75 kişilik bir grupla kaygının başarı üzerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, birçok öğrencinin yüksek düzeyde kaygı yaşadığı ve bu kaygı düzeyinin de akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bangert-Drowns ve arkadaşlarının (1991), amacı test etkisini ortaya çıkarmak olan araştırmalarına göre, dönem içerisinde daha fazla test verilen grubun dönem sonundaki sınav notunun istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları ayrıca, dönem içerisinde öğrencilere verilen testlerin daha önce öğrenilen bilgilerin geri çağrılmasında da önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Phillips (1992), yapmış olduğu bir araştırmada kaygı ve sözlü performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından hazırlanan kaygı ölçeğiyle öğrencilerin kaygı seviyeleri ölçülmüştür. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin dil kaygısı seviyesi ve sözlü test performansları arasında negatif bir ilişki vardır.

Aida (1994), ayrıca Horwitz ve Cope'un teoriksel tasarımına dayalı olarak kaygının dil becerileriyle ilgili akademik performans üzerindeki etkisi ortaya çıkarmak için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda iki olgu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

In'nami (2006), ileri seviye İngilizce bilen 79 birinci sınıf öğrencilerine uygulamış olduğu araştırmada, dinleme sınav kaygısı ile dinleme performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunu için iki adet kaygı ölçeği ve dinleme testi kullanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar dinleme başarısıyla dinleme sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırmacı bu durumu öğrencilerin kişisel özellikleri, geçmiş deneyimleri ve sınav kaygısını yöneten stratejik yeterliklerine bağlamıştır.

Benzer bir şekilde Sansgiry ve arkadaşlarının (2006) yaptıkları bir araştırmada sınav kaygısının akademik performans açısından önemli bir yordayıcı olduğu öne sürülmüştür.

Bunun yanı sıra yüksek kaygı düzeyinin öğrenciler için zarar verici de bir durumu olduğu da öne sürülmüştür.

Diğer bir çalışmada, farklı yollarla ve deneme sınavlarının da etkisiyle sınava iyi hazırlanan öğrencilerin sınava daha az hazırlanan öğrencilerden daha az sınav kaygısı yaşadığı ortaya çıkmıştır (Pecarora, 2006).

Shomoossi ve Kassian (2009), dinleme ve konuşma ile sınav kaygısı üzerine yapmış oldukları araştırmada, test formatının bilinmezliği, zaman sınırlaması ve zorluk seviyelerinin öğrencinin kaygısını artırabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca, sınav bittikten sonra da sınav kaygısının azalması beklenirken tam tersi bir durum olabilir. Öyle ki, bazı öğrenciler sınav notlarının endişesiyle sınavdan sonra daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Ancak yapılan bu araştırmada, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

DeDeyn (2011), 33 uluslararası lisans öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin yazma başarıları ve yazma sınav kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kaygılı öğrencilerin kendilerini yazıda ifade edememekten duydukları korku hissi ve yazılarını sonradan okuduktan sonraki yorumları kendilerini daha da kaygılı yapmaktadır.

DordiNejad ve arkadaşları (2011), İran'da bir tıp üniversitesinde yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı ve başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Buradan çıkan sonuçlar, bu iki değişken arasında negatif bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan, araştırma sonuçları, akademik ortamda test tekniğine aşina olan ve sınavı daha iyi tanıyan öğrencilere göre, okula yeni başlayan öğrencilerin daha kaygılı olduklarını göstermiştir.

Vitasari ve arkadaşlarına (2011) göre, öğrencilerin duygusal durumları ve sınav performansları arasında yakın bir ilişki mevcuttur. Bu çalışmada ayrıca duygu durumunun sınavı etkilemesinin sadece öğrencinin yüksek bilişsel bir sınav kaygısı taşıması halinde ortaya çıkacağı vurgulanmıştır.

Joy'un (2013) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin başarı testi verilmeden önce, test sırasında ve test verildikten sonraki kaygı durumlarını incelemiştir. Buradan elde edilen

sonuçlar öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin en yüksek sınav esnasında olduğunu ortaya çıkar mıştır. Öğrencilerin en az sınav kaygısı yaşadıkları evre ise sınav sonrası olmuştur.

Javanbakh ve Hadian'ın (2014), öğrencilerin okuma sınav kaygıları ve sınav performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, 34 Türk ve İrani ğrencilere uygulanan seviye belirleme testinin ardından, TOEFL ITP sınavından alınan iki adet çoktan seçmeli okuma sınavı uygulanmıştır. Bunun yanında sınav kaygısını ölçmek için de iki tane ölçek kullanan araştırmacılar, araştırmanın sonucunda ne birinci okuma sınavı ile ne de ikinci okuma sınavı ile öğrencilerin sınav kaygısı arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sınav kaygısı okuma sınavı performansına olumlu veya olumsuz katkıda bulunmamıştır.

Salehi ve Marefat'ın (2014), 200 ğrenci üzerinde sınav kaygısı üzerine yaptıkları bir çalışmada, özellikle dil kaygısı ve sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkar mışlardır. Buradan elde edilen sonuçlara göre, sınıf ortamında sınav kaygısının en aza indirgenmesinin öğrencilerin başarı ve dil becerileri açısından önem taşıdığı söylenbilir.

Aldhafri, Alkharusi ve Al İsmaili (2015), Umman'da 250 yerli ğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada ğrencilerin İngilizce sınav kaygısı ve başarıda önemli noktaya sahip bazı stratejilerinin nasıl ilişkili olduklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Ummanlı ğrenciler düşük seviyede sınav kaygısı taşırken hatırlama ve eleştirel düşünme becerileri yüksek seviyede çıkmıştır. Bu durumda, bu tür stratejileri kullanan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu söylenbilir.

2.4.3. Deneme sınavları

Dünyada yapılan birçok sınav adaylar açısından giriliş amaçlarına göre büyük önem arz etmektedir. Zaman zaman, sınavlar sadece öğrencileri değil, yakın çevreleri ve ailelerini de etkileyebilmektedir. Bu tür sınavlarda, başarıya ulaşmak için etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, akademik başarının istenen düzeyde olması için alan yazında bilinen faktörlerin yanında, bir öğrencinin geleceğini belirleyecek olan bu sınavın hazırlık aşamasının da istenen düzeyde olması oldukça önemlidir. Öğrencilerin sınav hazırlık aşamasında hazırlandıkları kurum tarafından ciddi ve disiplinli olarak yetiştirilmeleri ve

kurum tarafından yapılan deneme sınavlarına katılmaları öğrencilerin başarısı için çok büyük bir etmendir. Öğrencilerin sınavda başarılı olması için gireceği sınavın kurallarını iyi bilmesi, sınav kaygısını en aza indirmesi ve heyecanını yenmesi ve sınavla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlaması başarı için ilk şarttır. Ardıç (2010), sınavlara hazırlık sürecinde çeşitli dönemlerde farklı çalışma tarzlarının öne çıktığını vurgulamıştır. Böylece, bazı zamanlarda konu öğrenimi, bazı zamanlarda genel tekrar ve özet çalışmalar, bazı zamanlarda ise test çözümü önem arz etmektedir. Sınavlara belli bir süre kaldığında ise öne çıkan çalışma türü deneme sınavlarıdır. Deneme sınavlarının bu tür bir hazırlık aşamasında öğrenciye kazandıracığı birçok deneyim bulunmaktadır:

- Öncelikle, öğrenciler deneme sınavları ile bilgi ve kavramaya yönelik eksikliklerini belirler ve gerçek sınavda çıkması muhtemel soru tiplerini kavrarlar. Bu durum da öğrencilerin akademik başarı, güdülenme ve sınav kaygısı düzeylerine olumlu bir anlam katmaktadır.
- Deneme sınavları ile öğrenciler zamanı uygun kullanma becerisi kazanırken, aynı zamanda da öğrenmeyi etkileyen sınav kaygısını kontrol altına almayı öğrenirler.
- Belirli aralıklarla düzenli olarak deneme sınavı olan öğrenciler kendi gelişimini sayısal değer olarak görme imkânına sahip olur.
- Deneme sınavları kişinin bir tür boy aynasıdır. Öyle ki, bir boy aynası kişinin bütün bedenini göstererek bireyin kendine çek-i-düzen vermesini sağlar. Deneme sınavları da öğrencinin sınava hazırlık düzeyini aynı şekilde ölçer. Öğrenciler, bu şekilde aldıkları puanların hedefleri için yeterli olup olmadığını görür.
- Bir sporcu, bir sanatçı nasıl sahneye veya sahaya çıkmadan önce sergileyecekleri oyunu defalarca prova eder ve hata yapma ihtimallerini en aza indirirlerse, öğrenciler de deneme sınavlarını gerçek sınavın bir provası olarak düşünebilirler; ki bu da öğrencilere gerçek sınav deneyimi kazandırır.
- Öğrenciler sınav öncesi deneme sınavları sayesinde gerçek sınavda nasıl bir strateji uygulayacaklarını öğrenir. Örneğin, yabancı dil sınavına hazırlanan bir öğrenci zamanla, dinleme bölümüne ya da okuma veya dil bilgisi bölümlerine ait kendi stratejilerini geliştirebilir. Sorulara ayrılan zaman veya kodlama açısından öğrenciye çok katkısı olabilir.

- Deneme sınavlarına girip çıkmak bir sınava hazırlanmada tek başına yeterli olmayabilir. Bu bağlamda, sınavların arkasından verilecek geri dönütün, öğrencilerin yanlışlarını görmeleri de deneme sınavına girmek kadar önemlidir. Değerlendirmede ise yanlış yapılan soruların nedeni araştırılmalı, hata ve eksiklerini giderme yoluna girmelidir.
- Uygulanan deneme sınavı sorularının gerçek sınavı yansıtacak düzeyde olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için sınavların alınacağı kaynakların seçimi de önemlidir. Deneme sınavlarından verim alabilmek için mutlaka yönergelere uyulması gerekir (Ardıç, 2010).

Dolayısıyla, buradan yola çıkarak, yapılan alan yazın araştırmasında yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan sınav kaygısı ve akademik güdülenme üzerine yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, TOEFL ITP sınavına hazırlanma sürecine ilişkin deneme sınavlarının etkisine yönelik uygulanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda tasarlanan ve uygulanan bu çalışmanın program alan yazınına önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, daha önce üzerinde çalışılmış olan sınav kaygısı ve akademik güdülenmenin deneme sınavlarıyla olan ilişkisi de bu bağlamda önemli bulgular taşıyabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Deseni

Bu bölümde sırasıyla araştırma deseni ve çalışma grubu ile veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

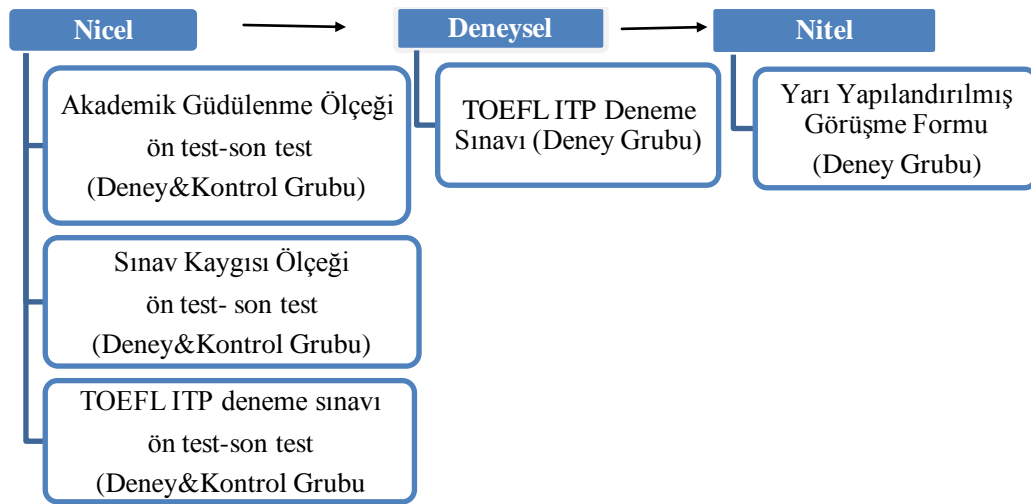
Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte incelendiği karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemli araştırmalarda veri toplama ve analizinde bir veya birden fazla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılır (Vitale, Armenakis ve Feild, 2008). Nitel veri toplama yöntemi olarak görüşme, odak grupları, açık uçlu anketler veya gözlem kullanılırken, nicel araştırma yöntemi olarak performans testleri, kişilik testleri, içerik analizi veya kapalı uçlu anketler kullanılmaktadır. Karma araştırmaların nicel kısımlarını gerçekliğe uygun sayısal veriler ve bunların analizleri oluştururken, nitel kısımlarını ise araştırmayı alternatif bir bakış açısı ile destekleyen bağlamsal nitelikli veriler oluşturur (Şimşek, 2014). Bu araştırmada önce nicel veri, ardından da nitel verinin toplandığı karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışma deseni kullanılmıştır. Bu tür çalışma deseninde, araştırmacı kontrolündeki değişkenler arasında neden-sonuç ilişkileri incelenir. Bunun için araştırmacı gözlemlemek istediği verileri kontrollü bir şekilde gruplara uygular. Yarı deneysel araştırma desenlerinde katılımcılar, araştırmanın nicel kısmını oluşturan deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2001). Farklı bir deyişle, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği ve bunun sonucunda nasıl bir karşılaştırma yapıldığı önem arz etmektedir (Karasar, 2005). Bu tür desenlerde ön-son testin önemi analiz açısından büyük bir rol oynar. Ön testin amacı, araştırmayla ilgili olarak yapılacak deneysel çalışmanın öncesinde her iki grubun da seviyelerini belirlemektir. Son testin amacı ise deneysel çalışmanın etkilerini ve sonuçlarını ortaya koymaktır. Son test

yapıldıktan sonra deney grubuna kontrollü olarak uygulanan uygulamanın belirli bir sonuca yol açıp açmadığı kontrol grubuyla kıyaslanarak analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, karma araştırma yöntemlerinde desen seçimi için bazı tasarımların ortaya çıktığı görülmektedir. Bunların en çok kabul edilenlerinden biri Creswell ‘in (2003) öne sürdüğü tasarımıdır. Buna göre, mevcut çalışmanın karma yönteme dayalı olarak uygulandığı göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın veri toplama yöntemlerine en uygun olan tasarımın “sıralı açıklayıcı tasarım” olduğu görülmektedir. Sıralı açıklayıcı tasarım, baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanması olarak tanımlanabilir. Araştırma verilerinin önceliği genellikle nicel veriler olmak üzere arkasından toplanan nitel veriler nicel verileri desteklemek için kullanılır. Bu tasarımda elde edilen hem nicel hem de nitel veriler, analiz yapılırken olabildiğince birbirleriyle ilişkili olarak verilir ve yorumlama ve tartışma kısımlarında yer alırlar. Nicel verilerden elde edilen bulgular beklenmedik ya da çok farklı sonuçlar doğurduğunda nitel verilerden yardım alınarak sonuçlar bu şekilde yorumlanabilir (Creswell, 2003). Bu tür tasarımın uygulandığı mevcut araştırmada da öncelikle nicel veri toplanıp analiz edilmiş ve arkasından nicel verileri destekleyici nitel verilere yer verilmiştir. Analizlerde ve bulgularda birbirleriyle ilişkili olarak yorumlamalar yapılmıştır.

Bu araştırma sürecinde, sıralı açıklayıcı tasarım temel alınarak birbirini tamamlayıcı üç farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu süreç Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5

Araştırmada Kullanılan Sıralı Açıklayıcı Veri Toplama Yönteminin Aşamaları

Yukarıdaki şekle göre, mevcut araştırmada üç farklı veri toplama bölümünden bahsedilebilir. Bu detaylar aşağıda verilmiştir:

3.1.1.Araştırmanın nicel veri toplama bölümü

Bu araştırmanın nicel verileri, çalışma grubuna dönemin 1. ve 11. haftası olmak üzere geçerlik ve güvenilirlikleri hesaplanmış Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısı ölçekleri uygulanarak toplanmıştır. Bu şekilde, deney grubuna yapılan deneme sınavlarının etkililiğinin ölçülmesi planlanmıştır.

3.1.2.Araştırmanın deneysel bölümü

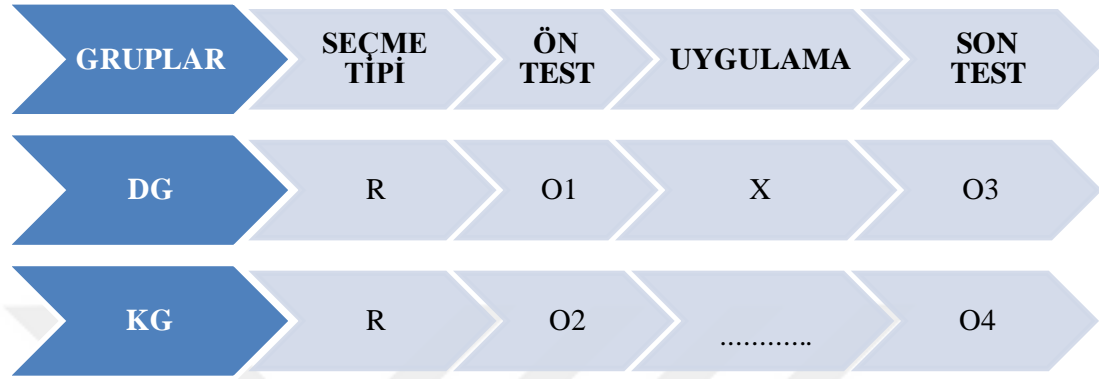
Mevcut çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Hazırlık sınıfı ileri düzey kurlarından uygun örneklemeyle seçilen çalışma grubunu oluşturan iki sınıfa 3. dönemin 2. haftasında önce TOEFL ITP sınavı ön testi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna sekiz hafta boyunca her hafta deneme sınavı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel yöntemlerle sınava hazırlanma süreci geçirmişlerdir. Deneme sınavlarının etkililiğini belirlemek amacıyla öğrencilerin uygulamadan sonra dönem sonunda girdikleri TOEFL ITP deneme sınavı ise son test olarak kabul edilmiştir. İngilizce deneme sınavı uygulamasının detayları uygulama bölümünde verilmiştir.

3.1.3. Araştırmanın nitel veri toplama bölümü

Araştırmanın nitel kısmındaysa, sürecin son haftasında deney grubu öğrencilerinden dönem boyunca İngilizce deneme sınavı ortalamaları en yüksek ve düşük olan beş öğrenciyle yöntemin etkililiğine ilişkin olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Mevcut araştırmada ön test-son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birincisi, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bu araştırma için bağımsız değişken, her hafta düzenli olarak uygulanan İngilizce TOEFL ITP deneme sınavıdır. Deney grubunu oluşturan öğrencilere haftalık deneme sınavı çalışması uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır ve geleneksel yöntem uygulanmıştır. İkinci faktör ise akademik başarı, akademik güdülenme ve sınav

kaygısı düzeylerindeki değişimi betimlemek amacıyla yapılan ön test ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Bu modelin simgesel görünümü aşağıda Şekil 6’da gösterilmiştir.

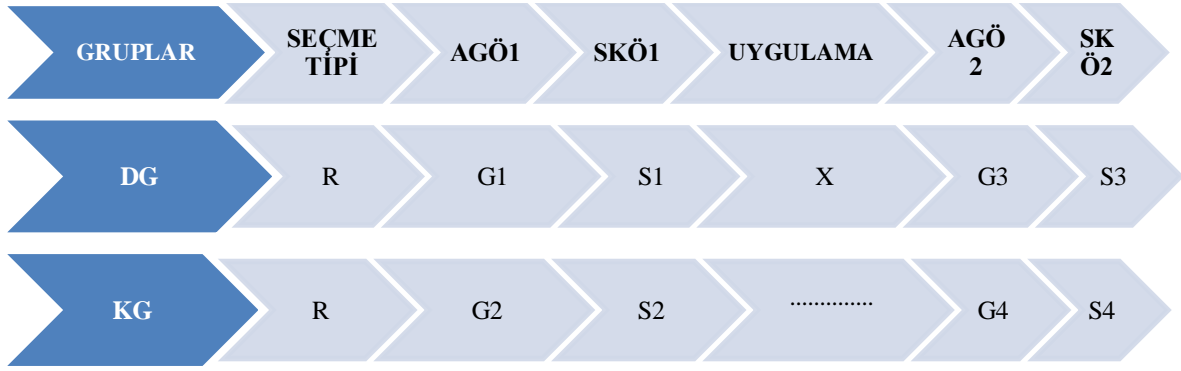


Şekil 6

Araştırma Modelinin Ön Test-Son Test Deney-Kontrol Gruplu Simgesel Görünümü

Yukarıdaki şekil deney grubuna uygulanan deneme sınavlarının akademik başarı üzerine etkisi ortaya koymak için tasarlanmış olan modeldir. Şekilde görülen DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R deneklerin gruplara rastgele atandığını; O1 ve O3 deney grubunun ön ve son test ölçümlerini; O2 ve O4 kontrol grubunun ön ve son test ölçümlerini; X ise deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (İngilizce deneme sınavı uygulamasını) göstermektedir.

Bağımsız değişken olarak ele alınan deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini ölçmek amacıyla ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın akademik başarının yanı sıra, öğrencilerin sınav kaygısı ve akademik güdülenme düzeylerinde de anlamlı olarak bir farkın ortaya çıkıp çıkmayacağı sorusu için aynı şekilde uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubundan ölçeklerle veri toplanmıştır. Bu deneme sınavlarının öğrencilerin akademik güdülenme ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini ortaya çıkarmak için sınav uygulamasından önce ve sonra öğrencilere akademik güdülenme ve sınav kaygısı ölçekleri de uygulanmıştır. Bu modelin simgesi ise Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7

Araştırma Modelinin Sınav Kaygısı ve Akademik Güdülenme Ölçekli Simgesel Görünümü

Yukarıdaki şekilde görülen G1 ve G3 deney grubunun Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları ölçümleri; S1 ve S3 Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ölçümleri göstermektedir. Şekilde yer alan G2 ve G4 kontrol grubunun Akademik Güdülenme Ölçeğinden aldıkları ölçümleri; S2 ve S4 ise Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları ölçümleri göstermektedir. X ise Şekil 6'da da belirtildiği gibi deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (İngilizce deneme sınavı uygulaması) göstermektedir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın amaç, önem ve sınırlılıklarında belirtildiği gibi bu çalışma, İngilizce deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısı, akademik güdülenme ve akademik başarı düzeylerine olan etkisini ortaya koymaya yöneliktir.

Mevcut araştırmanın çalışma grubu, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı için bu alanda en çok tercih edilen seçimlerden olan uygun örneklem seçimine uygun olarak yapılmıştır. Uygun örneklem, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını çalışma grubuna almayı içerir. Araştırmanın tasarlanması ve ulaşmanın zor olduğu durumlarda yaygın bir şekilde kullanılan bir örneklem olan uygun örneklem, deneysel çalışmalarda çalışma grubunu oluşturan kişilerin tipik örneklemine ulaşmanın çok zor olduğu durumlarda sıkça kullanılır. Bu tür örneklemin neden-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen deneysel çalışmalarda kullanılması pratik ve ekonomik olması açısından çok tercih edilen bir örneklem türüdür (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990).

Bu araştırmanın uygun örnekleme yöntemiyle seçilen çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'ndeki Yabancı Diller Bölümü C kuru (ileri düzey) öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada bu gruplar okul kur sistemine göre C İngilizce düzeyindeki gruplar olduğu için “ileri düzey” gruplar olarak adlandırılmışlardır. Araştırmada kullanılan desenin ön test-son test kontrol gruplu model olmasından dolayı öğrencilerden bağımsız ve kontrol değişkeni niteliğindeki değişkenlere bağlı olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Yabancı Diller Bölümünde eğitim gören öğrencilerden C10 sınıfındaki 19 (11 kız, 8 erkek) öğrenci deney; C9 sınıfındaki 20 (12 kız, 8 erkek) öğrenci ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, araştırmacıya yakın ve kolay ulaşılabilir olması sebebiyle bu sınıflar tercih edilmiştir. Böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmıştır. Normal koşullar altında her sınıfa üç farklı ders için üç farklı okutman tayin edilir ve bu okutmanlara atanan dersler programın çok yoğun olması sebebiyle iki Main Course (Ana Ders) olmamak şartıyla verilir. Fakat bu çalışmada homojen olarak dağıldığı varsayılan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen gruplar arasındaki okutman faktörünün etkisini kaldırmak amacıyla iki gruba da aynı dersler için aynı ders hocaları verilmiştir. Bu da bağımsız değişkenin etkisini daha sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarmak açısından önemli bir faktör olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili olarak toplanan verilerin sonuçları, deney ve kontrol grubu arasında özellikleri bakımından araştırmayı etkileyecek bir farklılık olmadığını göstermek için tablo verilerek açıklanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısı ölçeklerinde yer alan ‘Kişisel Bilgiler’ bölümüne verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait değerler Tablo 4’ verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Deney grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kız	11	57.9	12	60.0	23	58.9
Erkek	8	42.1	8	40.0	16	41.1

TOPLAM	19	100	20	100	39	100
---------------	-----------	------------	-----------	------------	-----------	------------

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı görölmektedir. Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda kız öğrencilerin fazla olduğu görölse de cinsiyet bakımından gerek gruplarda gerekse de gruplar arasında dengeyi bozacak bir yığılma olmadığı görölmektedir. Çalışma grubunda toplam erkek öğrenci sayısı 16; kız öğrenci sayısı ise 23’tür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin bölümleri farklılık göstermektedir. Kendilerine verilen ölçeklerdeki demografik kısımlardan elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunlukla İktisadi ve İdari Bilimler Faköltesi ile Mühendislik Faköltelerinden oldukları görölmektedir. Bölümlerle ilgili bulgular aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı

Bölüm	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Mühendislik F	8	42.2	7	35.0	15	38.5
İİBF	7	36.9	9	45.0	16	41.2
Fen Edebiyat F	1	5.2	0	0	1	2.5
Hukuk F	2	10.5	2	10.0	4	10.2
Güzel Sanatlar F	1	5.2	2	10.0	3	7.6
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımı görölmektedir. Tablo incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda bölümleri bakımından gerek gruplarda gerekse gruplar arasında dengeyi bozacak bir yığılma olmadığı

görülmektedir. Çalışma grubunda %38.5 oranıyla Mühendislik Fakültesi'nde okuyan toplam öğrenci sayısı 15; İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan öğrenci sayısı %41.2 oranıyla 16 ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrenci sayısı %2.5 oranıyla 1'dir. Hukuk Fakültesi'nde okuyan öğrenci sayısı %10.2 oranıyla 4; Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi'nde okuyan öğrenci sayısı ise %7.6 oranıyla 3'tür. Üniversitedeki bölümlere devam eden öğrencilerin çoğu %30 İngilizce programıyla eğitim alırlar. %100 Türkçe eğitim veren bölümlerde (Hukuk Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi'nin bazı bölümleri), öğrenciler hazırlık programına devam ettikten sonra bölümlerine sınavsız geçiş hakkı kazanırlar. Ancak mezun olabilmek için TOEFL ITP sınavı ya da geçerliği ve denkliği kanıtlanmış başka bir dil sınavında başarılı olmak zorunluluğu olduğu için bu bölümlerde okuyan öğrenciler araştırmadan çıkarılmamıştır. Tablo incelendiğinde deney grubunda Fen-Edebiyat Fakültesinden 1 öğrenci, Hukuk Fakültesinden 2 öğrenci ve Güzel Sanatlar Fakültesinden 1 öğrenci vardır. Ancak, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencisi Psikoloji bölümü öğrencisi olduğu için sınavda başarılı olmadan bölümüne geçiş yapamaz. Bu sebepten dolayı, bu öğrenci Türkçe bölüm sınıflandırmasına alınmamıştır. Kontrol grubunda ise Hukuk Fakültesinde 2 öğrenci, Güzel Sanatlar Fakültesinde de 2 öğrenci bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, deney grubunda 3, kontrol grubunda ise 4 öğrenci Türkçe bölüm öğrencisidir. Ancak, bu öğrencilerin bölümlerine geçmek için olmasa da mezun olabilmek için bu sınavdan başarılı olmak zorunda olmaları ve kendilerinin de en yakın zamanda sınavı geçmek için istekli olmalarından dolayı, bu öğrenciler çalışma grubundan çıkarılmamıştır.

3.2.1. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi

Bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenleri nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Kontrol ve deney grubuyla yürütülen çalışmanın etkili ve geçerli sonuçlar vermesi için aynı dersler için aynı okutmanların sınıfları seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu araştırmacının çalıştığı okuldaki öğrencilerden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen iki sınıftan biri deney (C10), biri de kontrol grubu (C9) olarak seçilmiştir. Böylece yürütülen sınav çalışmaları daha kolay ve verimli bir şekilde yapılabilmektedir. Ayrıca, bu durum zaman ve yer açısından da araştırmacıya kolaylık sunmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgileri toplamak için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkincisi Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili bilgileri toplamaya yarayan “Sınav Kaygısı Ölçeği”dir (SKÖ). Üçüncü veri toplama aracı olarak ise Bozanoğlu (2004) tarafından hazırlanan “Akademik Güdülenme Ölçeği”dir (AGÖ). Dördüncü veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur. Bahsedilen veri toplama araçlarının dışında deney grubuna süreç boyunca da hazırladıkları TOEFL ITP sınavına yönelik İngilizce deneme testi verilmiştir.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine ait bilgilerin elde edilmesi ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı özelliklerinin belirlenmesi için bir bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve diğer ölçeklerle birlikte verilen bu form, öğrencilerin cinsiyet ve bölüm bilgilerini elde etmeye yöneliktir. Bu araştırma için öğrencilerin cinsiyet ve bölümleri önemli bir değişken kabul edilmezken, demografik açıdan çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dağılımları dikkate alınmıştır.

3.3.2. Sınav kaygısı ölçeği

Bu araştırmanın alt problemlerinden birisi, “İngilizce deneme sınavı” uygulamasının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine nasıl etki edeceği durumudur. Bu amaçla öncelikle alanla ilgili çeşitli yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Böylece sınav kaygısı ile ilgili çalışmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yurt dışında ve ülkemizde bu konu üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalardan birisi Totan ve Yavuz ‘un “Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmasıdır (Totan ve Yavuz, 2009). Bu çalışmada öğrencilerin sınavlar karşısında yaşadıkları kaygı düzeyini ölçen aracın geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi’nde 373 öğrenciye uygulanarak toplanan veriler ölçeğin geçerli ve

güvenilir bir ölçek olduğunu kanıtlamıştır. Sınav kaygısını azaltmaya yönelik müfredatların hazırlanmasının etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen bu ölçekte 11 madde yer almaktadır. Uyumun bozulması ve endişenin tek faktör olarak kabul edildiği ölçek 5'li Likert tipi derecelendirmelidir ve (5) Daima Doğru, (4) Genellikle Doğru, (3) Ara Sıra Doğru, (2) Nadiren Doğru ve (1) Asla Doğru Değil şeklinde puanlanmıştır. Ters kodlanmış maddelerin yer almadığı ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Genel sınav kaygı düzeyinin belirlendiği ölçekte, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. Buna göre araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin tüm tek alt boyutuna ve ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir (Tezbaşaran, 1997).

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri belirlenirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur:

- Düşük düzey sınav kaygısı: 11.0-25.0 puan aralığı,
- Orta düzey sınav kaygısı: 26.0-40.0 puan aralığı,
- Yüksek düzey sınav kaygısı: 41.0-55.0 puan aralığı.

3.3.3.Akademik güdülenme ölçeği

İkinci bir ölçme aracı olarak 20 maddeden oluşan, Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması üç ilden 757 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt boyutu mevcuttur. Yapılan güvenilirlik analizi ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .77 olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma için güvenilir sonuçlar vermek için yeterli olduğu söylenebilir. 5'li Likert tipinde hazırlanan bu ölçekte, “kesinlikle uygun”, “uygun”, “kısmen uygun”, “uygun değil” ve “kesinlikle uygun değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Ölçekte 19 madde olumlu puanlanırken sadece 1 madde olumsuz puanlanmıştır. Ölçeğin hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilere uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde toplam ölçek puanları temel alınmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Öğrencilerin akademik güdü düzeyleri yorumlanırken şu aralıklar belirlenmiştir:

- Düşük düzey akademik güdülenme: 20.0-46.6 puan aralığı,
- Orta düzey akademik güdülenme: 46.7-73.3 puan aralığı,
- Yüksek düzey akademik güdülenme: 73.4-100.0 puan aralığı

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bilimsel çalışmalarda nitel veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Daha sistemli ve karşılaştırılabilir bilgi sunması ve araştırmaya nitel bir bakış açısı katması açısından araştırmacı yarı- yapılandırılmış görüşmeye başvurmuştur. Yarı- yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir ve araştırmacı elde etmek istediği verilere göre alt sorularla görüşmenin akışını değiştirebilir (Türnüklü, 2000).

Çalışma grubundaki öğrenciler ön test- son test ve 8 haftalık İngilizce deneme sınavı uygulama sürecinden geçtikten sonra deney grubundan süreç boyunca en yüksek ve en düşük puan ortalamasına sahip beş öğrenciyle yarı- yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dönem boyunca her hafta düzenli olarak deneme sınavı olmanın kendi başarılarına, sınav kaygılarına ve güdülenmelerine katkısının olup olmadığı sorgulanmıştır. Kendilerine uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri, sınava yönelik hazırlanmalarındaki etkililiği ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

3.3.5. İngilizce deneme sınavı

Hazırlık geçme sınavı olarak öğrencilere uygulanan TOEFL ITP sınavı, bu araştırmada deney grubu öğrencilerine uygulanan yöntemin içinde yer almaktadır. Dinleme, Dil bilgisi ve Okuma bölümlerinden oluşan bu sınav için yaklaşık 2 saatlik bir süre yeterli olmaktadır. Sınava giren adaylar kesinlikle kitapçıklarının üzerinde işaretleme yapamazlar. Ayrıca bu sınavda bölümler arası geçiş de izin verilmez. Aynı sınıfta sınava giren bütün adaylar aynı bölüm haricindeki diğer bölümlerle ilgilenemezler. Aşağıdaki tabloda bu sınavın üç farklı bölüme göre soru sayısı ve bu bölümler için ayrılan zaman dilimleri gösterilmiştir.

Tablo 6

TOEFL ITP Sınavı Bölümleri

Dinleme	Dil bilgisi	Okuma
50 soru / 35-40 dakika	40 soru / 25 dakika	50 soru / 55 dakika

3.3.5.1. Dinleme bölümü

Toplamda 50 sorunun olduğu dinleme bölümünde sınava giren adaylardan üç farklı kısımda dinleme becerilerini göstermeleri beklenir. Kitapçıklarının üzerine işaretleme veya karalama yapamadıkları gibi soruları da sadece dinlemek durumundadırlar. İlk kısımda sınava giren adaylara iki konuşmacı arasındaki diyaloglardan yola çıkarak anlatılmak istenen iş, duygu veya konuşmacılar arasındaki ilişki ya da konuşmanın geçtiği yerle ilgili sorular yöneltilir. Her bir kısa diyalog ve arkasından yöneltilen soru tipinde İngilizcenin günlük hayatta karşılaşılabilecek kullanımlarını duymak mümkündür. Bazı sorularda aynı anlama gelen deyimler sorgulanırken bazılarında ise konuşmacıların farklı kelimelerle aslında ne demek istediği sorgulanır. İkinci bölümde adaylar toplamda birinci bölüme göre daha uzun iki konuşma dinlerler ve her bir konuşma ile ilgili dört soruya cevap vermek durumundadırlar. Bu kısımdaki konuşmalar genellikle okulla ilgili bir sorun, yeni gelen öğrencilere yapılan tanıtım ya da öğretmen-öğrenci arasındaki diyaloglar şeklinde olur. Üçüncü kısımda ise adaylar toplamda üç tane olmak üzere daha uzun ders kayıtlarını dinlerler ve her bir ders kaydıyla ilgili dört soruyu yanıtlamak durumundadırlar.

3.3.5.2. Dil bilgisi bölümü

Bu bölümde adayların İngilizce dil bilgisi, kelime yapısı ve cümle düzenine ne kadar hakim oldukları sorgulanmaktadır. Toplamda 40 sorunun bulunduğu bu bölüme verilen süre 25 dakikadır. Kısa sürede adayların dil bilgisi düzeyini ve aynı zamanda dikkatini ve doğru karar verme yeteneğini ölçen sorular iki kısımda toplanmıştır. İlk kısımda 15 soruluk klasik çoktan seçmeli sorular yer almaktadır ve adaylar cümlenin anlam ve dil bilgisi bütünlüğünü tamamlayan en doğru şıkkı seçmek durumundadır. Geriye kalan 25 soruluk kısımda ise tam bir cümlede altı çizili olarak verilen seçeneklerden cümlenin dil bilgisi bütünlüğünü bozan yanlış şıkkı bulmak durumundadırlar. Bu kısımda cümlede

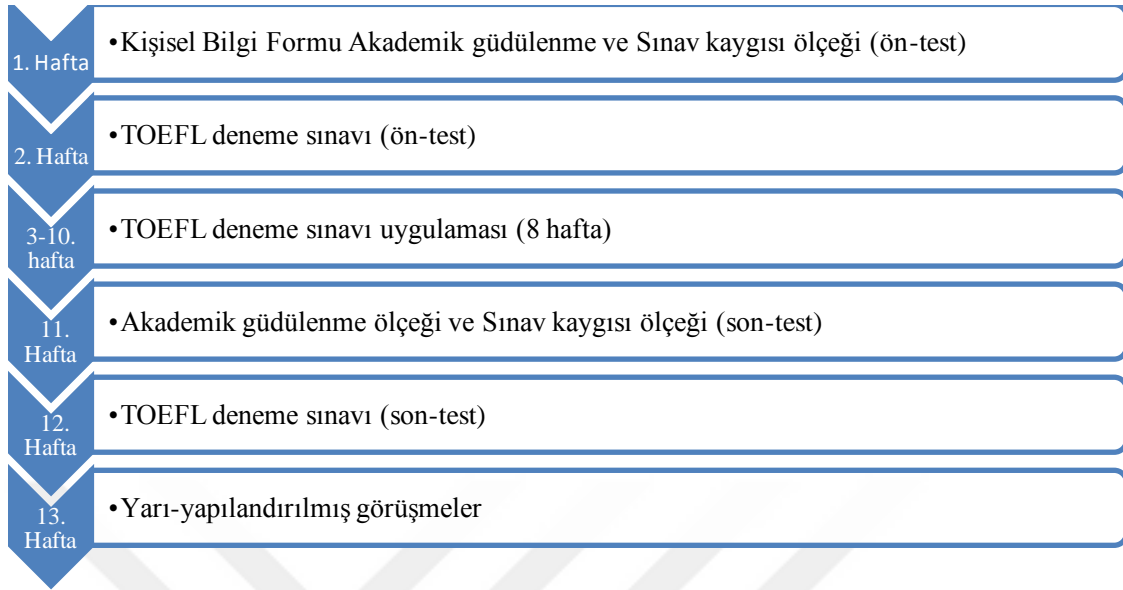
yanlış olarak ifade edilen seçenekler kelime bilgisi, zaman bilgisi veya bazı özel kullanımlarla ilgili olabilir. Soru kapsamı çeşitlilik gösterirken genellikle, İngilizce dil bilgisinde en çok karşılaşılan konular, bağlaçlar, zaman uyumu, cümlenin ögeleri, devrik yapı, özne-yüklem ya da sıfat-nesne uyumu ve isim veya sıfat cümlecığı şeklindedir. Yani, bu bölümden yüksek notlar alabilmeleri için öğrencilerden geniş kapsamlı olarak dil bilgisi konularına hakim olmaları, bazı kuralları bilmeleri ve bazı yapıların özel kullanımlarını da bilmeleri beklenmektedir.

3.3.5.3. Okuma bölümü

Bu kısımda adayların akademik alanda okudukları metinleri ne kadar iyi anlayabildikleri ölçülürken adaylara verilen süre 55 dakikadır. Diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de adayların kitapçık üzerine işaretleme yapmaları veya bölümler arası geçiş yapmaları sınav kurallarına göre yasaklanmıştır. Toplamda 5 adet olmak üzere 25-30 satırlık ekonomi, sanat, kültür ve daha farklı konulardan oluşan okuma parçalarında adaylardan beklenen, kelime bilgisi, okuduğunu anlama, açıkça ifade edilmeden verilen anlamları yorumlayabilme, yazarın tonu ve genel olarak ana fikir veya düşüncüyü bulma ile ilgilidir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri kolay ulaşılabilir ve araştırmaya uygun olması açısından TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde öğrenim gören hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerine yerinde ve araştırmacı tarafından uygulanan ölçeklerle elde edilmiştir. Kurumdan gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacıya rastgele atanan iki sınıfta yer alan öğrenciler deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu şekilde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere araştırmanın amacı, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı hakkında bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Öğrencilere bu araştırmaya katılmanın zorunlu olmadığı, tamamen gönüllülük esasına dayalı yapılacağı bilgisi verilmiştir. Deney grubuna uygulanacak olan deneme sınavlarının gerçek sınavlarla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, sınavlar öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları kaynaklardan alınmıştır (Hinkel, 2004). Bu araştırmanın uygulama sürecinin zamana göre dağılımı Şekil 8'de daha detaylı gösterilmiştir.



Şekil 8

Araştırmanın Uygulama Zaman Çizelgesi

Yukarıda verilen Şekil 8'e göre, okulun üçüncü döneminde yapılan araştırma toplam 13 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Okulun ilk haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ve sınav kaygıları düzeylerinin elde edildiği Akademik Güdülenme ve Sınav Kaygısı ölçekleri uygulanmıştır. 2. haftasında aynı şekilde iki grup öğrencilerinin de akademik başarısı olarak ele alınan İngilizce deneme sınavı ön-test uygulaması yapılmıştır. 3-10. hafta arasında deney grubu öğrencilerine İngilizce deneme sınavı uygulaması yapılmış olup, sonraki iki haftada ise her iki gruba da ilk hafta verilen ölçekler tekrar verilip, yeniden son-test olarak İngilizce deneme sınavı uygulanmıştır. Dönemin son haftasında ise toplanan nicel verilerin ardından deney grubu öğrencilerine uygulanan uygulamanın etkililiğine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir.

3.4.1. Sınav kaygısı ve akademik güdülenme ölçeğinin uygulanması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve deney grubuna uygulanacak olan deneme sınavlarının belirlenmesinden sonra deneysel uygulama çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Bunun öncesinde programın ilk haftasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön-test “Sınav Kaygısı ” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” uygulanmış ve

grupların sınav kaygısı ve güdülenme düzeyleri belirlenmiştir. Bu ölçekler kişisel bilgi formlarıyla birlikte dağıtılmış olup, uygulama araştırmacının kendisi tarafından ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yardıma ihtiyacı olan veya bazı kısımları anlayamayan öğrencilere sorulara açıklanarak araştırmanın daha sağlıklı ilerlemesi sağlanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerin uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu ölçeklerin uygulanmasının ardından, 8 hafta süren “İngilizce Deneme Sınavı” çalışması deney grubu ile yürütülmüş ve süreç sonunda öğrencilerin kaygı ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla son test olarak “Sınav Kaygısı Ölçeği”, “Akademik Güdülenme Ölçeği” hem deney hem de kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır.

3.4.2. İngilizce deneme sınavının uygulanması

Deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin başarısına etkililiğini ölçmek amacıyla deneme sınavı uygulaması sürecinden önce öğrencilerin sınav başarı puanları ölçülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerle, İngilizce deneme sınavı uygulaması 8 hafta boyunca her Salı dersten sonra aynı derslikte yapılmıştır. Gerçek bir sınav ortamı olması için bütün olanaklar sağlanmış, araştırmacı sınav sürecince kalan dakikaları tahtaya yazarak hatırlatmalarda bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendilerini sınavda gibi hissetmeleri için de sıralar arka arkaya düzenlenmiş ve sınavdan önce cep telefonları toplanmıştır. Uygulama sürecinde öğrenciler her hafta sınav olduktan sonra kısa bir ara verilip, ardından araştırmacı testin yanıtlarını vermiştir. Sonrasında araştırmacı, öğrencilerin istekleri doğrultusunda yanlış yapılan soruların doğru cevaplarını açıklamıştır. Üç kısımdan oluşan deneme sınavları öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları sorulardan ve gerçek sınav formatına uygun olarak seçilmiştir. Her hafta Salı günleri ofis saatlerinde uygulanan sınavlar ve arkasından öğrencilerin istekleri doğrultusunda yanlış yaptıkları sorulara ilişkin verilen geri dönüt için ortalama 3 saatlik bir zaman dilimi geçirilmiştir. İngilizce deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin başarısına etki edip etmediği ise dönem sonunda araştırmacı tarafından verilen son test TOEFL ITP deneme sınavıyla ölçülmüştür. Deney grubu öğrencileriyle sürdürülen İngilizce deneme sınavı uygulamasının ve arkasından öğrencilerin istekleri doğrultusunda yanlış cevaplar üzerine verilen geri dönütün haftalık uygulama yönergesi aşağıda verilmiştir:

1. Hafta (21 Nisan 2015)

Öğrencilerin dersten sonra yine aynı sınıfta kalmaları söylenmiştir. Sınava başlamadan önce, öğrencilere sınavla ilgili uymaları gereken kurallar hatırlatılmıştır. Optik formu nasıl kodlamaları gerektiği, nelere dikkat etmelerinin önemli olduğu kendilerine söylenmiştir. 15.00'te başlayan sınav 17.00'de sona ermiştir. Optik formlar sınav kağıtlarına not alamadıkları ve cevaplarını daha iyi görmeleri için geri dönüt bitene kadar öğrencilerde kalmıştır. Verilen 10 dakikalık bir aranın arkasından, geri dönüt kısmına geçilmiştir. Seri bir şekilde okunan cevap anahtarını not alan, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarının hesaplanması için 3 dakika verilmiştir. Deneme sınavı uygulamasının ilk haftası olduğu için ve öğrenciler sorulara nasıl yaklaşmaları gerektiğini çok iyi bilemedikleri için aldıkları notlardan biraz hayal kırıklığına uğramışlardır. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda yanlış yaptıkları soruların açıklamaları tahtada kendilerine sınav stratejileri verilerek anlatılmıştır. Özellikle, dil bilgisi sorularının çoğunun yanlış yapıldığı bu ilk uygulama haftasında, öğrenciler öğrenecekleri çok fazla şeyin olduğunu öne sürmüşlerdir. Gruptaki üç öğrencinin diğerlerine göre, notlarından daha mutsuz oldukları gözlemlenmiş olup, bu öğrencilerle daha yakından ilgilenilmiştir. Bunun daha ilk deneme uygulaması olduğu, önlerinde daha çok zamanın olduğu ve sadece sınav zamanlarında değil her zaman araştırmacının yanlarında olduğu hatırlatılmıştır. Aynı zamanda, öğrencilere sınava kadar diğer gruplardan farklı olarak daha fazla deneme sınavı pratik etme imkanlarının olduğu ve dolayısıyla sınavı tanıma konusunda kaygılanacakları daha az şeyin olduğu da söylenerek, bu sürecin daha sağlıklı geçmesi için çaba göstermeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. İlk uygulama ve arkasından verilen geri dönüt için yaklaşık 3 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

2. Hafta (28 Nisan 2015)

Uygulamanın ikinci haftasında, sınava başlamadan önce öğrencilerle araştırmacı arasında öğrencilerin bir önceki haftadan beri nasıl hissettikleri ve o ana kadar karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlar hakkında kısa bir konuşma geçmiştir. Aynı şekilde, ilk yapılan uygulama gibi bu sınav da 15.00'te başlayıp, 17.00'de sona ermiştir. Öğrenciler bu defa geçen haftaya oranla formlarını daha bilinçli ve zaman kaybetmeden doldurmuşlardır. Öğrencilerle birlikte kantinde verilen 10 dakikalık aradan sonra tekrar

sınıfa dönülüp, geri dönüt süreci başlamıştır. Seri bir şekilde okunan cevap anahtarını not alan, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarının hesaplanması için 3 dakika verilmiştir. Öğrenciler puanlarını hesaplariken, geçen haftaya göre birkaç soru daha fazla yaptıklarını gördüklerinde, bu işin aslında mümkün olduğunu daha net görmeye başladıklarını öne sürmüşlerdir. Dinleme bölümlerinden ortak olarak yanlış yapılan birkaç sorunun üzerinde durulup, en fazla hata yaptıkları dil bilgisi bölümüne geçilmiştir. Araştırmacı, geçen hafta yanlış yaptıkları sorularla bu hafta yanlış yaptıkları sorular arasında ilişki kurarak doğru cevapları açıklamaya çalışmıştır. Okuma bölümlerinde öğrencilerin en çok şikayetçi olduğu soru tiplerinin kelime soruları olduğu görülmüştür. Bunun için ayrıca bu tür soruların üzerinde durulmuştur. Araştırmacı notları yükselen öğrencileri tebrik edip, geçen haftayla aynı durumda olan ya da biraz daha düşük not alanları telkin yoluna gitmiştir. Türkçe bölüm öğrencilerine ise bu sene sınavı geçmenin ne kadar önemli olduğu ve çok zaman kaybetmeden sınavı verirlerse bunun geri dönütünün de çok olumlu olacağı tekrar hatırlatılmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. İkinci hafta uygulaması ve arkasından verilen geri dönüt için yaklaşık 3 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

3. Hafta (5 Mayıs 2015)

Uygulamanın üçüncü haftasında, sınava başlamadan önce öğrencilere bir önceki hafta yapılan uygulamada öğrendikleri en önemli şeyin ne olduğu ve neden bu şekilde düşündükleri sorulmuştur. Kısa bir konuşmanın ardından, aynı şekilde, daha önce yapılan uygulamalar gibi sınav 15.00'te başlayıp, 17.00'de sona ermiştir. Öğrencilere artık sınavla ilgili kurallar ya da optik formun nasıl kodlanması gerektiği hatırlatılmamıştır. Bundan dolayı, sürece hız kazandırıldığı söylenebilir. Araştırmacı, sınav süresi boyunca, sınıf içinde dolaşıp, tahtaya kalan süreleri yazmıştır. Verilen 10 dakikalık bir aradan sonra, geri dönüt verilmeye başlanmıştır. Seri bir şekilde okunan cevap anahtarını not alan, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarının hesaplanması için 3 dakika verilmiştir. Geçen iki haftaya göre, öğrencilerin daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Ancak, puan hesaplamalarında iki öğrencinin istedikleri notu alamadıkları ve bu yüzden biraz tedirgin oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, bu iki öğrenciyle daha yakından ilgilenilmiş ve geri dönüt sonunda bu öğrencilere bu sınavı bir hafta içinde tekrar çözmeleri için ödev verilmiştir. Dil bilgisi bölümünde yine önceki haftalara göndermeler yapılarak yanlış

cevaplanan sorular tahtada açıklanmıştır. Okuma bölümünde öğrencileri en çok zorlayan kısımların kelime eksikliği olmasından dolayı, iki gün içerisinde öğrencilerden ellerindeki soru kitapçıklarına göre anlamını bilmekte zorlandıkları kelimeleri çıkararak bir kelime listesi yapmaları istenmiştir. Önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerin sınav hakkında kendilerini daha rahat hissetmeleri ve yalnız olduklarını düşünmemeleri için telkinde bulunulmuştur. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu haftaki uygulama ve arkasından verilen geri dönüş için yaklaşık 3.15 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

4. Hafta (12 Mayıs 2015)

Uygulamanın dördüncü haftasında, geçen haftalarda olduğu gibi sınava başlamadan önce öğrenciler ve araştırmacı arasında diğer haftaları değerlendirmek adına kısa bir diyalog geçmiştir. Diğer sınıflarla kendilerini kıyasladıklarını ve dolayısıyla deneme sınavlarına daha fazla aşına olduklarını belirterek kendilerinin daha çok şanslı olduklarını ifade etmişlerdir. Optik formlar ve sınav kitapçıkları dağıtıldıktan sonra, sınav uygulaması 15.00'te başlayıp, 17.00'de sona ermiştir. Sınavdan sonra öğrencilerle birlikte okul kantininde 10 dakikalık bir ara verilmiştir. Sınavlarının nasıl geçtiği, kendilerini nasıl hissettikleri sorgulanmıştır. Öğrenciler biraz yorgunluk belirtileri göstermelerine rağmen, istekli bir şekilde öğrenmeye devam etmek için geri dönüş almaya hazır olduklarını belirtmişlerdir. Öncelikle, araştırmacı tarafından okunan cevap anahtarını not alan, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarını hesaplamaları için 3 dakika verilmiştir. Geri dönüş kısmına geçildiğinde, öncelikle öğrencilerin dinleme bölümünün ilk kısmında yer alan kısa konuşmalarda zorluk çektikleri görülmüştür. Öğrenciler sınav olurken araştırmacı sıkça kullanılan kalıpları ve günlük kullanılan kelimeleri sınav kitapçığına yazmış ve geri dönüş verirken de bu kalıpları öğrencilerle paylaşmıştır. Dil bilgisi kısmında, öğrencilerin doğru sayılarının gittikçe arttığı görülmüştür. Ayrıca, normal şartlar altında B kurunda görmedikleri C kurunda görecekları birkaç konunun da yanlış yaptıkları sorular üzerinde anlatımları yapılmıştır. Hala geçmeleri gereken 500 puanı alamayan öğrencilerin olması bazı öğrencilerin güdülenmelerini etkilemiştir. Ancak düzenli çalışma, yapılan bu sınavlar ve arkasından verilen geri dönüşün kendilerini hedeflerine bir adım daha yaklaştıracağı üzerinde durulmuştur. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gün

sonunda, diğ er öğrenciler sınıftan ayrılırken, iki Türkçe bölüm öğrencisi biraz umutsuzluğa kapıldıklarını ifade ederek, araştırmacıdan yardım istemişlerdir. Bu öğrencilere, Türkçe bölüm olmalarının kendilerini umutsuzluğa götürmemesi gerektiği, diğ er öğrencilerden farklı olmadıkları ve ayrıca bu sınavı zaten geçmek zorunda oldukları için çaba göstermeleri gerektiği söylenmiştir. Bu öğrencilere, istekleri doğrultusunda ekstra soru kaynağı sağlanmıştır. Dördüncü haftanın uygulaması ve arkasından verilen geri dönüşü için yaklaşık 3 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

5. Hafta (19 Mayıs 2015)

Uygulamanın beşinci haftasında, öğrencilerin gerçek sınav yaklaştıkça bu sınavlara daha bir ciddiyetle yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Her yapılan sınavı büyük bir şans olarak değerlendirip, yanlış yaptıkları sorulardan öğrenmeyi alışkanlık haline getirdikleri görülmüştür. Sınav uygulaması her zaman olduğu gibi 15.00’te başlamıştır, ancak teknik bir sorundan dolayı 17.15’te sona ermiştir. 10 dakikalık aranın ardından öğrencilere puanlarını hesaplamaları için 3 dakika verilmiştir. Geçen haftaya göre puanlarında daha fazla artış olduğunu gören öğrencilerden bazıları bu durumu büyük bir sevinçle karşılamıştır. Bu öğrenciler tebrik edilip, geri dönüş kısmına geçilmiştir. Bu durumun hem kendilerine hem de henüz bu puanı alamayan diğ er öğrencilere örnek olması açısından büyük önem arz ettiği belirtilmiştir. Öğrencilerin dinleme ve dil bilgisi bölümlerinde daha önceki haftalarda bahsedilen hususlara uydukları ve önceden yanlış yaptıkları sorulara benzer sorularda yanlış yapma oranlarının azaldığı görülmüştür. Dinleme bölümünde ikili konuşmaları daha net anladıkları ve yorumladıkları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, tahta üzerinde öğrencilere sorular açıklanırken, çoğu öğrencinin sonradan kullanmak üzere not aldıkları da görülmüştür. Okuma bölümünde her zamanki gibi özellikle kelime soruları üzerinde de durulmuştur. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu uygulama ve arkasından verilen geri dönüş için yaklaşık 3.15 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

6. Hafta (26 Mayıs 2015)

Uygulamanın altıncı haftasında, sınava başlamadan önce öğrencilerin nasıl hissettikleri hakkında kısa bir konuşma yapılmıştır. Diğ er sınıfların aksine sınavın yaklaşmasının onları korkutmadığı, aksine araştırmacının yardımlarıyla da kendilerine olan güvenin devam ettiği gözlemlenmiştir. Sınav, diğ er uygulamalar gibi ortalama

olarak 15.00'te başlayıp, 17.00'de sona ermiştir. Sınav sonunda 10 dakikalık bir aradan sonra geri dönüt kısmına geçilmiştir. Sınıfa dönüldüğünde, seri bir şekilde okunan cevap anahtarından sonra, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarını hesaplamaları için 3 dakika verilmiştir. Normal müfredatla da ilişkili olarak soruları daha bilinçli ve kendilerinden emin bir şekilde çözen öğrencilerin geçen haftalara göre yanlış yaptıkları soruları artık sormadan anlayabildikleri da gözlemlenmiştir. Okuma bölümünde beş tane parçanın öğrencilere önceleri çok uzun ve zahmetli geldiği ancak son sınavlarda gerçek notlarını görebilmek adına hepsini disiplinli bir şekilde çözdükleri ve dolayısıyla bu parçaların okuma notlarını da artırdığı ve her geçen hafta daha fazla kelime öğrendikleri söylenebilir. Bu hafta özellikle, dinleme bölümünde öğrencilerin anlamada zorlandığı ders anlatımının birlikte analizi yapıp, soruları açıklanmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu uygulama ve arkasından verilen geri dönüt için yaklaşık 3 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

7. Hafta (2 Haziran 2015)

Uygulamanın yedinci haftasında, dersten sonra sınıfta yerlerini alan öğrencilerle sınav, önceki uygulamalar gibi 15.00'te başlayıp, 17.00'de sona ermiştir. 10 dakikalık aradan sonra, araştırmacı cevap anahtarını okuyup, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarının hesaplamaları için 3 dakika vermiştir. Bu gruptaki beş öğrencinin oldukça yüksek notlar aldıkları, ancak ilerleme kaydetmiş olmasına rağmen hala istediği notu alamayan birkaç öğrencinin de olduğu gözlemlenmiştir. Bu öğrencilere, uygulamadan sonra istedikleri bölümlerle ilgili ekstra soru kaynağı sağlanmıştır. Dinleme bölümünün biraz hızlı geldiğini ifade eden öğrenciler, özellikle ilk kısmı zorlanmadan anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Yanlış yaptıkları sorular tekrar dinletilerek açıklanmıştır. Aynı şekilde, araştırmacı sık kullanılan kalıpları da öğrencilerle paylaşmıştır. Dinlemenin pratikle ilerleyeceği ve okul dışında da çeşitli yabancı kaynakları dinlemeleri gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin dil bilgisi bölümünde altı çizili ifadelerden yanlış olanı bulmada zorlandıkları ve cevap çok bariz olsa da zaman zaman bunu göremedikleri gözlemlenmiştir. Bunun için de araştırmacı, bu tür soruları yanıtlarken belli stratejiler vererek açıklamaya çalışmıştır. Okuma bölümünde ise öğrencilere zorlandıkları kelimeleri kendi listelerine eklemeleri gerektiği hatırlatılmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Yedinci uygulama ve arkasından verilen geri dönüt için yaklaşık 3 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

8. Hafta (9 Haziran 2015)

Uygulamanın son haftasında da önceki uygulama haftalarında olduğu gibi, araştırmacı öğrencileri teşvik etme ve sınav kaygılarını azaltma ve öğrencilerin sordukları sorular dahilinde sınavla ilgili çeşitli bilgi ve strateji paylaşma yolunda öğrencileri telkin etmeye çalışmıştır. Türkçe bölüm dahil olmak üzere öğrencilerin çoğunda sınava psikolojik olarak hazır olma durumunun hakim olduğu gözlemlenmiştir. 15.00’te başlayan sınav, 17.00’de sona ermiştir. Birlikte okul kantininde verilen 10 dakikalık aradan sonra son uygulamanın geri dönütüne geçilmiştir. Süreç boyunca oldukları deneme sınavlarının etkililiğinden bahseden öğrenciler, uygulamanın son haftası olması dolayısıyla biraz endişeli görüneler de, araştırmacı son üç hafta da öğrencilerin soruları için yanlarında olacağını belirtmiştir. Seri bir şekilde okunan cevap anahtarını not alan, yanlışlarını ve doğrularını öğrenen öğrencilere puanlarını hesaplamaları için 3 dakika verilmiştir. Geri dönüt kısmında, öğrencilere genel olarak dinleme, dil bilgisi ve okuma bölümleriyle ilgili stratejik bilgiler verilmiş ve öğrencilerin yanlış yaptıkları soruların üzerinde durulmuştur. İki öğrencinin son okuma parçasını neredeyse hiç anlamadıklarını söylemeleri üzerine, o parçanın tamamı birlikte okunarak soruları cevaplandırılmıştır. Dil bilgisi bölümünde 40 sorudan daha fazla doğru çıkarmaya başladıkları için yaklaşık 15 sorunun açıklaması yapılmıştır. Uygulama sonunda, öğrencilerin puanlarının hesaplanması amacıyla optik formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Son deneme sınavı uygulaması ve arkasından verilen geri dönüt için yaklaşık 3.5 saatlik bir zaman geçirilmiştir.

3.4.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması

Araştırmanın son haftası olan 29.06.2015 ve 03.07.2015 tarihleri arasındaki dönemde, deney grubundan dönem boyunca en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip beş öğrenciyle yüz yüze yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce öğrencilerin verecekleri cevapların araştırmanın sağlığı açısından ne kadar önemli olduğu kendilerine aktarılmıştır. Sorulara samimiyetle cevap vermelerinin ve gerçekten kendi görüşlerini yansıtmalarının araştırma için çok değerli olduğu hatırlatılmıştır. Görüşmeler araştırmacının ofisinde yapılmış olup her bir görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Görüşmeler daha sonra incelenip analiz edilmek üzere araştırmacı tara findan cep telefonuna kaydedilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hem nicel hem de nitel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler anket yoluyla toplandıktan sonra uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar bilgisayara girilerek elde edilen veriler, SPSS 20.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler, araştırmaya katılan öğrencilerin genel özelliklerini yansıtmak için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanarak, tablolar halinde özetlenmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında öğrencilerin cinsiyetleri (kadın=1, erkek=2), bölümleri (Mühendislik Fakültesi =1, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi =2, Fen-Edebiyat Fakültesi=3, Hukuk Fakültesi=4, Tıp Fakültesi=5 ve Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi=6) olarak kodlanmıştır.

İkinci aşamada ise deney ve kontrol grubundaki öğrenciler normal dağılıma uyduğu için araştırmada parametrik istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur. Normal dağılıma sahip verilerin analizlerinin parametrik testlerle yapılması gerektiğinden, analizlere başlamadan önce dağılımın normal dağılıp dağılmadığının analizinin yapılması gerekmektedir. Eğer veriler normal dağılım göstermez ise, bu tür verilerin analizinde parametrik olmayan testlere başvurulur. Verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadıkları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk olmak üzere iki farklı testle anlaşılabilir. Çalışma grubunda 30 kişiden az olduğu araştırmalarda Shapiro-Wilk, 30 kişiden fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov kullanılmaktadır (Landau ve Everitt, 2004). Bu araştırmanın normal dağılım testinde, çalışma grubunun toplamda 30 kişiden fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Senger ve Çelik'e (2013) göre, Kolmogorov-Smirnov testi iki bağımsız dağılımın karşılaştırılması için kullanılan bir yöntemdir. Dene ve kontrol grubu öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun akademik başarı normallik test bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Normallik Testi Sonuçları

Gruplar		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		istatistik	N	p	istatistik	n	p
Akademik	Deney	.172	19	.140*	.917	19	.100
Başarı	Kontrol	.145	20	.200*	.957	20	.480

*p>.05

Tablo 7’den elde edilen sonuçlara göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarına ilişkin normallik anlamlılık değeri, deney grubu için 0.140 ve kontrol grubu için 0.200 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla, elde edilen bu sonuçlara göre $p>.05$ olduğu için, gruplardaki dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Ayrıca, SPSS 20’de yapılan normallik testinde, basıklık çarpıklık değerleri $-2 < p < 2$ bulunduğu için de verilerin normal ya da normale yakın dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple, çalışmada verilerin analizi kısmında parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Büyüköztürk’ e (2002) göre bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Öğrencilerin sınav kaygısı, güdülenme düzeyleri ve başarı puanlarında farklılık olup olmadığını saptamak için öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası sınav kaygısı, güdülenme düzeyleri ve başarı puanları belirlenmiş; bu düzeyler arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığı, varsa farklılıkların anlamlı olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerin sınav kaygısı, akademik güdülenme ve sınav başarı puanları ön ve son ölçümlerine göre aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve gruplar arası bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Diğer taraftan, gruplar içinde uygulama öncesi ve sonrası değerlerin karşılaştırılması için de bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin ilk puanları ve son puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bu test aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden önce, bu verilerin analizinde nicel verilerin analizi gibi geçerlik ve güvenilirlik ile ilişkili bazı etmenlerin söz konusu olmadığı belirtilmelidir. Görüşme yapılan kişileri algılarının ön plana çıktığı bu analizlerde doğal ortama duyarlılığın da önemi büyüktür (Balcı, 2005). Mevcut çalışmada nitel veri toplama yöntemiyle toplanan veriler

betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı sorulara vermiş oldukları cevaplardan toplanan verilere yer verilir ve görüşme yapılan kişilerden direkt olarak alınan bu veriler olduğu gibi değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3.5.1.Sınav kaygısı ölçeğinin değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde ve sonrasında verilen ölçeklerden birincisi “Sınav Kaygısı Ölçeği”dir. Bu araştırmada en az 11 ve en fazla 55 puanın alınabildiği bu ölçekten alınan toplam puanlar dikkate alınmıştır ve öğrencilerin puanları karşılaştırılırken SPSS programına sınıflandırılarak girilmiştir. Öğrencilerin likert tipi ölçeğe verdiği cevapların toplam puanları üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırma tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Sınav Kaygısı Ölçeği Puan Aralıkları

Sınav Kaygısı Düzeyi	Sınav Kaygısı Puanı Aralığı
Düşük	11-25
Orta	26-40
Yüksek	41-55

Çalışma grubu öğrencilerinin gruplar arası ve grup içi sınav kaygı düzeyleri SPSS 20 programında karşılaştırılmadan önce, elde edilen toplam sınav kaygısı puan aralıklarına “düşük -1”, “orta-2” ve “yüksek-3” olmak üzere üç farklı değer verilmiştir. SPSS analizleri bu sınıflandırma üzerinden yapılmıştır.

3.5.2.Akademik güdülenme ölçeğinin değerlendirilmesi

Deney ve kontrol grubu öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında verilen ölçeklerden ikinci olan “Akademik Güdülenme Ölçeği”nin değerlendirilmesinde aynı şekilde alınan toplam puanlar kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en az puan 20 iken en fazla alınabilecek puan 100’dür. Öğrencilerin likert tipi ölçeğe verdiği cevapların toplam puanları üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırma “düşük”, “orta” ve “yüksek” akademik güdülenme düzeyi olarak Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Akademik Güdülenme leği Puan Aralıkları

Akademik Güdülenme Düzeyi	Akademik Güdülenme Puanı Aralığı
Düşük	20.0-46.6
Orta	47.7-73.3
Yüksek	73.4-100.0

Çalışma grubu ğrencilerinin gruplar arası ve grup içi akademik güdülenme düzeyleri, SPSS 20 programında kıyaslamalar yapılırken, elde edilen toplam puanlara göre yapılan sınıflandırmalara değer verilerek girilmiştir. Bu paket programında bu değerler, “düşük -1”, “orta-2” ve “yüksek-3” olarak kodlanıp, bu şekilde değerleri girilmiştir.

3.5.3. Akademik başarının değerlendirilmesi

Kontrol grubu öğrencilerine dönem başında ve sonunda verilen, deney grubu öğrencilerine ise sekiz haftalık düzenli deneme sınavı uygulaması öncesi ve sonrasında verilen TOEFL ITP deneme sınavlarından aldıkları notlar öğrencilerin akademik başarı düzeyleri olarak kabul edilmiştir. İki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımsız rneklem t testi ile araştırılmıştır. Öğrencilerin bu denemelerden aldıkları puanlar, dünya çapında bu sınavı yapma hakkını elinde bulunduran Amerika tabanlı bir kurum olan ETS (English Testing Score) ’nin gruplandırmasına göre dörde ayrılmıştır. Sınavdan alınabilecek en az puan 217 ve en fazla alınabilecek puan 677’dir. Öyle ki, bu puan aralıkları öğrencilerin dil becerileri düzeylerine göre Tablo 10’da gruplandırılmıştır.

Tablo 10

Akademik Başarı (TOEFL ITP) Puan Aralıkları

Akademik Başarı Düzeyi	Akademik Başarı Puanı Aralığı
A1	217-336
A2	337-459
B1	460-542

B2	543-626
C1	627-677

Çalışma grubu öğrencilerinin gruplar arası ve grup içi akademik başarı düzeylerinin kıyaslanmasında, elde edilen bu toplam puanlar, sınıflandırılarak SPSS 20 programına girilmiştir. Bu değerler, “A1 -1”, “A2-2”, “B1-3”, “B2-4” ve “C1-5” olarak kodlanıp, bu şekilde programa girilmiştir.

3.5.4. Yarı- yapılandırılmış görüşmelerin değerlendirilmesi

Araştırmanın nitel verileri, nicel veriler toplandıktan sonra dönemin son haftası olan 29.06.2015 ve 03.07.2015 tarihleri arasında elde edilmiştir. Deney grubundan dönem boyunca en yüksek ve en düşük ortalamalara sahip toplam beş öğrenciyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sırasında araştırmacı tüm görüşmeleri cep telefonuna kaydetmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinin yapılması sağlanmıştır. Mevcut araştırma için, görüşmelerden sonra elde edilen veriler deşifre edilip, bunlarla ilgili görüşme dokümanı oluşturulmuştur. Daha sonra kişilerin her soruya verdikleri cevaplar tek tek incelenerek bunlardan ‘Görüşme Kodlama Anahtarı’ hazırlanmıştır. Bu kodlardan ortak ve benzer olanlar bir araya getirilerek temalar elde edilmiştir. Ortak veya benzer olan kodlar bir araya getirildiği için temaları oluşturan kodlar arasında anlamlı bir bütünlük vardır. Temaları oluşturduktan sonra elde edilen veriler analiz edilip, gerçeğe en yakın biçimde yorumlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler İngilizce deneme sınavı uygulamasının etkililiğini betimleyebilmek için karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Süreç boyunca karşılaştıkları problemlerin, eksikliklerin ve dönem boyunca geçirdikleri sürede kaygı, akademik güdülenme ve akademik başarı düzeylerinin nasıl etkilendiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin her biri bir durum ile ilişkilendirilmiş ve daha sonra sonuçlar kendi aralarında karşılaştırılmıştır. Bütün veriler toplandıktan sonra öğrencilerin araştırma ile ilgili sonuçta “Ne olacak?” sorularına karşılık araştırmanın sonuçlarının daha sonra kendileriyle paylaşılacağından bahsedilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin adları, özel hayata saygı ve gizlilik kuralı gereği tamamen gizli tutulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerine uygulanan deneme sınavlarının öğrencilerin sınav kaygısı, akademik güdülenme ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik anket sorularından ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular araştırmanın amaçlarına dayalı olarak tablolaştırılarak sunulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sunulan nicel bulgular, elde edilen nitel veriler ile desteklenerek değerlendirilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yöneltilen araştırma sorularından birincisi olan *“Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?”* sorusunun cevabı için öncelikle, çalışma grubu öğrencilerinin ölçeğe verdikleri cevaplar doğrultusunda, kontrol ve deney grubunda bulunan katılımcıların sınav kaygısı düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini ölçmek için kullanılan “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği”nden alınan toplam puanlar 11-55 arasında değişmektedir. Bu aralık üç parçaya bölünerek 11-25 arası puan alanlar “düşük”, 26-40 arası puan alanlar “orta” ve 41-55 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde sınav kaygısı gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Analizden önce bu gruplar, 1=düşük, 2=orta ve 3=yüksek sınav kaygısı düzeyi olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sınav kaygısı seviye puanları gruplandırılırken öğrencilerin Likert tipi tutum ölçeğine verdiği cevapların puan ağırlıkları göz önünde alınmıştır. Sınav kaygı seviyesi düşük olan öğrencilerin cevapları çoğunlukla 1-2 puan arasında değişirken; orta kaygı seviyesi taşıyan öğrencilerin puanları ağırlıklı olarak 3-4 puanı arasındadır. Bununla doğru orantılı olarak yüksek kaygı seviyesine sahip öğrencilerin cevaplarının ise 4-5 puanına denk geldiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplar arası veya gruplar içi sınav kaygısı seviyelerinde anlamlı bir farkın olup olmadığı deney grubuyla sürdürülen deneme sınavı uygulaması öncesi ve sonrası aldıkları toplam puanlar karşılaştırılarak ve tablolaştırılarak gösterilmiştir.

4.1.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön- düzeyine göre dağılımları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine göre dağılımı SPSS 20 paket programında ortaya çıkarılmıştır. Hangi gruptan kaç öğrencinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olduğunun bilinmesi araştırma için önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin sınav kaygısı ön- düzeyine göre dağılımları Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön Düzeyine Göre Dağılımları

Sınav Kaygısı Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Düşük	5	26.3	4	20	9	23
Orta	12	63.1	12	60	24	61.6
Yüksek	2	10.6	4	20	6	15.4
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 11’in sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin hem deney hem de kontrol grubunda büyük çoğunlukla sınav kaygısı düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Sınav kaygısı düzeyi “düşük” görünen toplamda %23 oranıyla 9 öğrenci bulunmaktadır ve bunların 5 tanesi deney grubundadır. Sınav kaygısı düzeyi “yüksek” olanların toplam sayısı ise 6’dır. Bu düzey sınav kaygısının büyük çoğunluğunu (n=4) kontrol grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla sınav kaygısı düzeylerinin % 61.6 oranında 24 kişiyle “orta” seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön- test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön test düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı yapılan bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiştir. Bu test ile iki farklı grubun ortak değişkenine ait ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığı tespit edilir. Bu araştırmanın daha etkili yapılabilmesi için,

uygulama öncesi öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında bir fark olmaması araştırmadan daha sağlıklı sonuçlar çıkması açısından önemli kabul edilmektedir. Öğrencilerin sınav kaygısı ön- düzeyine göre puan dağılımlarını kıyaslayan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 12'deki gibidir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	f	p
Deney grubu ön test	19	1.84	0.602	0.089	.43*
Kontrol grubu ön test	20	2.00	0.648		

*p>.05

Tablo 12'de deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde sınav kaygısı düzeylerine ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. "TOEFL ITP deneme sınavı" uygulaması öncesinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ortalamaları deney grubu için 1.84 ve kontrol grubu için de 2.00 olarak belirlenmiştir. Çıkan sonuçlarda ortalamaların deney grubu lehine olduğu görülse de istatistiksel açıdan aralarında anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Bu durumda deney ile kontrol gruplarının sınav kaygısı düzeyleri bakımından çalışma öncesinde benzer özellikler taşıdığını söyleyebiliriz. Ön testte, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer özellikte ve düzeyde olan kaygı tutumları, uygulama sonrasında yapılacak çalışmanın etkililiğini daha net ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir.

4.1.3. Deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Deney grubu öğrencileriyle sürdürülen İngilizce deneme sınavı sonrası bu gruptaki öğrencilerin ilk değerleri ve son değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem t testi ile ölçülmüştür. Bu test sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	X	ss	df	p
Deney grubu ön test	19	1.84	0.602	18	.007*
Deney grubu son test	19	1.42	0.507		

*p<.05

Yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgulara göre, ilk sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 1.84 olduğu, son sınav kaygısı ölçeğinden ise aldıkları ortalama puanın 1.42 olduğu görülmektedir. İki değer arasında çok fazla bir fark görülüyor olsa da istatistiksel olarak sınav kaygılarının azaldığı ve anlamlılık değerinin de .007 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerin sınav kaygısı değerleri arasında anlamlı olarak bir fark ortaya çıktığı söylenebilir (p<.05)

4.1.4.Kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Kontrol grubuna süreç boyunca herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ancak, deney grubunda olduğu gibi bu gruptaki öğrencilerin sınav kaygısı ilk değerleri ve son değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bundan dolayı, dönem sonunda öğrencilere tekrar uygulanan sınav kaygısı ölçeğinden sonra bağımlı örneklem t testi ile aradaki farkın anlamlılık değeri ölçülmüştür. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Ön-test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	df	p
--	----------	----------	-----------	-----------	----------

Kontrol grubu ön test	20	2.00	0.648	19	.419*
Kontrol grubu son test	20	2.15	0.670		

*p>.05

Bu testten elde edilen bulgulara göre, ilk sınav kaygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 2.00 olduğu, son sınav kaygısı ölçeğinden ise aldıkları ortalama puanın 2.15 olduğu görülmektedir. Son olarak elde edilen değer ilk değerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak, anlamlılık değerinin .419 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu gruptaki öğrencilerin sınav kaygısı değerleri arasında olumsuz ya da olumsuz yönde anlamlı olarak bir fark ortaya çıkmadığı söylenebilir (p>.05).

4.1.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı son- düzeyine göre dağılımları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında kendilerine tekrar verilen “Sınav Kaygısı Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlara göre puan dağılımları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı çalışmanın ve uygulamanın sonunda elde edilen son- düzeyine göre dağılımları Tablo 15’teki gibidir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Son - Düzeyine Göre Dağılımları

Sınav Kaygısı Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Düşük	11	57.9	3	15	14	35.9
Orta	8	42.1	11	55	19	48.7
Yüksek			6	30	6	15.4
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 15’in sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda deney grubunda olan öğrencilerin çalışma sonrası %57.9 ve 11 kişi ile büyük bir çoğunlukla sınav kaygısına

yönelik “düşük” düzeyde tutum gösterdikleri söylenebilir. Çalışma öncesi deney grubunda sadece 5 öğrenci “düşük” düzey kaygı gösterirken çalışma sonrası bu sayı 11’e yükselmiştir. Deney grubunda çalışma sonrası kaygı düzeyi “orta” olan 12 öğrenci varken; kaygı düzeyi “yüksek” olan öğrenci sayısı 2’dir. Bu sonuçlar, çalışmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Öyle ki, çalışma sonrası kontrol grubu öğrencilerin ise çoğunluğunu “orta” (%55) kaygı düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu “yüksek” (%30) ve “düşük” (%15) düzeydeki öğrenciler izlemektedir. Sadece son tutum düzeylerine bakarak kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bölümünün sınav kaygısı “orta” düzeyinde olduğu söylenebilir; fakat ön tutum düzeyleri ile kıyaslandığında öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde az da olsa bir düşüş gözlemlenmiştir. Ön testte “düşük” sınav kaygısı düzeyine sahip 4, son testte 3 öğrenci vardır. “Yüksek” kaygı düzeyine sahip öğrenci sayısı ön testte 4 iken son testte 6’ya yükselmiştir.

4.1.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri son-test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Haftalık olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için, deney ve kontrol grubu sınav kaygısı düzeyleri son-test puanları SPSS 20 programında uygulanan bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bağımsız örneklem t testi araştırmalarda iki farklı grubun bir değişkene ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak söz konusu ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için kullanılan parametrik bir testtir. Tekrarlı ölçümlerde, özellikle ön test-son test modellerinin veri analizlerinde yaygın bir şekilde kullanılır. Bu testten elde edilen sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri Son-test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi

	n	x	ss	f	p
Deney grubu son test	19	1.42	0.507	0.53	.000*

Kontrol grubu son test	20	2.15	0.670
------------------------	----	------	-------

*p<.05

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının deneme sınavı uygulaması sonrasında sınav kaygısı düzeylerine ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. “TOEFL ITP deneme sınavı” uygulamaları sonrasında öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin ortalamaları deney grubu için ($x=1.42$); kontrol grubu için de ($x=2.15$) olarak bulunmuş ve deney grubu lehine bir puan elde edilmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında .000 değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Bu durumda elde edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerine uygulanan haftalık deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin lehine bir sonuç verdiği söylenebilir. Dolayısıyla, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre bu sınav sürecinde daha az kaygı düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

4.1.7. Deney grubu öğrencilerinin sınav kaygısı üzerine görüşleri

Sınava yönelik hazırlık süreci boyunca başarılı olan öğrencilerin bile zaman zaman sınav kaygısına yenik düşüp başarısız oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla başarının en önemli faktörlerinden biri olan sınav kaygısının öğrencileri ne şekilde etkilediği araştırmak önemli bir rol arz etmektedir. Bu araştırmada da araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle, sınav kaygısı üzerine elde edilen nicel bulgular, öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme sonuçları ile desteklenmiştir. Deney grubundan çalışmaya katılan öğrenciler D1, D2, D3, D4 ve D5 olarak kodlanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin ortak görüşü düzenli deneme sınavlarının sınav kaygısını yenmede yararlı olduğudur. Öyle ki, bu gruptaki öğrenciler deneme sınavlarıyla birlikte kaygı düzeylerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden alınan geri dönüşlere göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ‘alışkanlık kazandırma’ ve ‘kendine güven’ olmak üzere iki alt temada toplanabilir.

Öğrenciler sınava karşı zamanla geliştirilen alışkanlığın kendilerinin sınav kaygılarını yenmede çok etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu durumda sınavlara

hazırlanan öğrenciler için sınavı yakından tanımının ve düzenli bir şekilde gerçek sınav düzeninde deneme sınavı olmanın kaygı düzeylerine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Yaşadıkları deneyimlerini öğrencilerden bazıları şu şekilde aktarmıştır:

Her hafta düzenli deneme olduğumuz için gerçek sınava da deneme gözüyle yaklaşım zaten normal bir deneme gibi olacağını varsaydım. O yüzden sınava gerçekten sıfır stresle gireceğimi biliyorum. Sınıfta olduğumuz denemelerden biri gibi bence. Deneme sınavlarından önce sınav kaygısı yaşamadım değil. 'Nasıl bir sınavla karşılaşacağım, Ne tür sorular olacak, Nasıl yapacağım?' gibi kaygılarım vardı. Bunları aşmamda etkili oldu.D2

Deneme sınavları sınav kaygımı azalttı çünkü eksiklerimi kapattıkça puanlarım arttı ve sınavı geçme inancım arttı.D3

Kaygı yaşayan öğrencilerin gerçekten bildikleri ve emin olmaları gereken konuları bile hatırlamakta zorluk çektikleri ve bu bağlamda kararsızlığına düştükleri bilinen bir durumdur. Yapılan deneme sınavlarıyla sınavı yakından tanıma fırsatı bulan öğrenciler alışkanlık kazanmanın yanında kendilerine olan güveni de sağlamışlardır. Zamana karşı yapılan deneme sınavlarında her hafta düzenli deneme sınavı çözenin ve arkasından verilen geri dönütün kararsızlığı da en aza indirgediğinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler bu durumu şu cümlelerle vurgulamışlardır:

Dönemin başında yani yeni C kuru olduğumuzda daha sınava çok var diye bir kaygım yoktu. Ama ilerledikçe yani üç dört hafta geçince bende yavaş yavaş bir kaygı oluşmaya başladı. Fakat bu denemelerdeki notlarımda her hafta gördüğüm ufak da olsa bir artış oldu ve bu kaygımın azalmasına fayda sağladı diye düşünüyorum. Kendime olan güvenimi tekrar kazandım diyebilirim. Soruları emin çözmeye başlamıştım D1

Süreç boyunca stres yaşamamamın tek sebebi denemelerdir. Eksiklerimi ve dikkat etmem gereken konuları bu şekilde öğrendim.D2

*Kaygımda azalma olduğunu düşünüyorum, çünkü aşinalık kazandım.
Deneme sınavları sayesinde her seferinde geliştiğimi hissederek kendime
güvenim arttı. D5*

Deney grubu öğrencilerinden elde edilen verilere göre bu süreçte deneme sınavı uygulaması öğrencilerin sınav kaygı düzeyini azaltmakta önemli bir rol oynamıştır. Dönem başında yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin uygulama sonrasında kaygı düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Böylelikle, haftalık düzenli deneme sınavlarının, özellikle sınavı tanıyarak sınava girmenin öğrencileri olumsuz anlamda etkileyen sınav kaygısını azaltmakta etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yöneltilen araştırma sorularından “*Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*” sorusunun cevabı için öncelikle, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri belirlenmiştir.

Bunun için Bozanoğlu (2004) tarafından hazırlanan “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik güdülenme ölçeğinden alınan toplam puanlar 20-100 arasında değişmektedir. Bu aralık üç parçaya bölünerek 20.0-46.6 arası puan alanlar “düşük”, 46.7-73.3 arası puan alanlar “orta” ve 73.4-100.0 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde akademik güdülenme gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Bu sınıflandırma SPSS paket programına girilirken, 1=düşük, 2=orta ve 3=yüksek güdülenme düzeyi olmak üzere ayrılmıştır. Akademik güdülenme seviye puanları gruplandırılırken öğrencilerin likert tipi tutum ölçeğine verdiği cevapların puan ağırlıkları göz önüne alınmıştır. Akademik güdülenme seviyesi düşük olan öğrencilerin cevapları çoğunlukla 1-2 puan arasında değişirken; orta kaygı seviyesi taşıyan öğrencilerin puanları ağırlıklı olarak 3-4 puanı arasındadır. Bununla orantılı olarak yüksek kaygı seviyesine sahip öğrencilerin cevapları ise 4-5 puanına denk gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik güdülenme

seviyelerinde deney öncesi ve sonrası aldıkları toplam puanlara göre güdülenme düzeyleri tablolarla gösterilmiştir.

4.2.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ön- düzeyine göre dağılımları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine göre dağılımı SPSS 20 paket programında belirlenmiştir. Hangi gruptan kaç öğrencinin düşük, orta ya da yüksek düzeyde olduğunun bilinmesi araştırmanın geleceği için önemlidir. Öğrencilerin akademik güdülenme ön düzeyine göre dağılımları Tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön Düzeyine Göre Dağılımları

Akademik Güdülenme Düzeyi	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Düşük			2	10	2	5.2
Orta	14	73.7	15	75	29	74.3
Yüksek	5	26.3	3	15	8	20.5
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 17’nin sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin hem deney hem de kontrol grubunda büyük çoğunlukla sınav kaygısı düzeyleri gibi akademik güdülenme düzeylerinin de “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Yukarıdaki tabloya göre, akademik güdülenme düzeyi “düşük” olan toplamda 2 öğrenci bulunmaktadır ve bunların ikisi de kontrol grubunda bulunmaktadır. Akademik güdülenme düzeyi “yüksek” olanların toplam sayısı ise %20.5 oranıyla 8’dir. Bu öğrencilerin % 15 lik kısmını 3 kişiyle kontrol grubu oluşturmaktadır. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla (n=29 kişi) akademik güdülenme düzeylerinin %74.3 oranında “orta” seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ön test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ön testlerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı yapılan bağımsız örneklem t testi ile tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı ön düzeyine göre dağılımları Tablo 18'deki gibidir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri Ön test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	f	p
Deney grubu ön test	19	2.26	0.452	0.918	1.175*
Kontrol grubu ön test	20	2.05	0.510		

*p>.05

Tablo 18'de görülen bulgular, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik güdülenme düzeylerine ait verileri göstermektedir. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, "TOEFL ITP deneme sınavı" uygulaması öncesinde öğrencilerin akademik güdülenme düzeyi ortalamaları deney grubu için 2.26 ve kontrol grubu için de 2.05'tir. Çıkan sonuçlarda ortalamalar deney grubu lehine gibi görülebilir. Fakat bu iki grubun akademik güdülenme düzeyi aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05). Deney ve kontrol gruplarının olduğu araştırmalarda, gruplar arası ön testlerde anlamlı fark olmadığında uygulamanın etkili olup olmadığı daha net görülebilmektedir. Öyle ki, mevcut araştırmada da akademik açıdan ön-testte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer özellikte ve düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sebepten dolayı, bu araştırmadan elde edilen bulguların önemli sonuçları doğuracağı söylenebilir.

4.2.3. Deney grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Dönem boyunca deney grubuna uygulanan 8 haftalık İngilizce deneme sınavı sonrası bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme ilk değerleri ve son değerleri arasında olumlu veya olumsuz anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem t testi ile ölçülmüştür. Buradan elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	df	p
Deney grubu ön test	19	2.26	0.452	18	.104*
Deney grubu son test	19	2.47	0.611		

* $p > .05$

Bu testten elde edilen bulgulara göre, ilk akademik güdülenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 2.26 olduğu, son akademik güdülenme ölçeğinden ise aldıkları ortalama puanın 2.47 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan iki değer arasında gözle görülür bir fark olmasına rağmen, istatistiksel olarak bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme anlamlılık değerinin .104 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme değerleri arasında olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı olarak bir fark ortaya çıkmadığı söylenebilir ($p > .05$)

4.2.4. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Dönem boyunca deney grubuna uygulanan 8 haftalık İngilizce deneme sınavı süresince kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamıştır ve bu gruptaki öğrenciler normal şartlarda sınava hazırlanma süreci geçirmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerin ilk değerleri ve son değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem t testi ile ölçülmüştür. Bu testten elde edilen bulgular aşağıda Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Ön-test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	df	p
Kontrol grubu ön test	20	2.05	0.510	19	.030*
Kontrol grubu son test	20	1.75	0.716		

*p<.05

Bu testten elde edilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin ilk akademik güdülenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 2.05 olduğu, son akademik güdülenme ölçeğinden ise aldıkları ortalama puanın 1.75 olduğu görülmektedir. İki değer arasında gözle görülür bir fark olmasının yanı sıra, bu değerler istatistiksel olarak da bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin azaldığını ve anlamlılık değerinin de .030 olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme değerleri arasında olumsuz yönde anlamlı olarak bir fark ortaya çıktığı söylenebilir (p<.05)

4.2.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme son-düzeyine göre dağılımları

Deney grubu öğrencilerine uygulanan çalışmanın ardından araştırma grubundaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki değişikliğin öğrenci sayılarına göre dağılımı sonuçların yorumlanması açısından önemlidir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonrası akademik güdülenme son- düzeyine göre dağılımları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Son- düzeyine Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
Akademik Güdülenme Düzeyi	n	%	n	%	n	%

Düşük	1	5.2	8	40	9	23
Orta	8	42.1	9	45	17	43.6
Yüksek	10	52.7	3	15	13	33.4
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 21'in sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda deney grubunda olanların çalışma sonrası %52.7 ile büyük bir çoğunlukla akademik güdülenmeye yönelik yine "yüksek" düzeyde tutum gösterdiği görülmektedir. Uygulamadan önce yapılan ön-testte deney grubunda 5 kişi yüksek akademik güdülenme gösterirken, bu rakam çalışmadan sonra iki katına çıkarak 10'a yükselmiştir. Uygulama öncesi deney grubunda "düşük" düzeyde öğrenci olmamasına rağmen çalışma sonrası bu rakam 1'e yükselmiştir. "Orta" akademik güdülenme seviyesinde ise çalışma öncesi deney grubundan 14 öğrenci bulunmaktaydı. Çalışma sonrası ise bu sayı % 42.1 oranında 8 öğrenciye düşmüştür. Çalışma sonrası kontrol grubu öğrencilerinin ise çoğunluğunu "orta" (% 45) güdülenme düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu "düşük" (% 40) ve "yüksek" (%15) düzeydeki öğrenciler izlemektedir. Son güdülenme düzeylerine bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin büyük bölümünün güdülenme düzeyinin "orta" düzeyde olduğu söylenebilir; fakat ön güdülenme düzeyleri ile kıyaslandığında öğrencilerin güdülenme düzeylerinde gözle görülür bir düşüş vardır. Ön testte "düşük" sınav kaygısı düzeyine sahip öğrenci sayısı 2 iken, son testte 8 öğrencinin düşük akademik güdülenme düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.6.Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri son test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS 20 programında yapılan bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t testi bu araştırmada iki farklı grubun değişkenlerine ait verileri yorumlamak için kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 22'de deney ve kontrol gruplarının akademik güdülenme son test bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	f	p
Deney grubu son test	19	2.47	0.611	0.221	.002*
Kontrol grubu son test	20	1.75	0.716		

*p<.05

Tablo 22’de deney ve kontrol gruplarının deneme sınavı uygulaması sonrasında akademik güdülenme düzeylerine ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. “TOEFL ITP deneme sınavı” uygulamaları sonrasında öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin ortalamaları deney grubu için ($x=2.47$); kontrol grubu için de ($x=1.75$) olarak bulunmuş ve deney grubu lehine bir puan elde edilmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında .002 ile anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Deney grubunun grup içi ön-son test akademik güdülenme puanlarından elde edilen sonuçlar anlamlı bir fark ortaya koymamış olsa da, kontrol grubunun akademik güdülenme düzeyinde istatistiksel olarak olumsuz yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sebepten dolayı, akademik güdülenme ile ilgili SPSS 20 paket programından elde edilen nicel verilere göre, deney grubuna yapılan deneme sınavı uygulamasının bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın deney grubunun lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.2.7. Deney grubu öğrencilerinin akademik güdülenme üzerine görüşleri

Akademik alanda başarılı olan öğrencilerin farklı güdülenme sebepleri mevcuttur. Alan yazında akademik güdülenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları bilinmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin 8 haftalık deneme sınavı uygulamasından sonra akademik güdülenme düzeylerindeki değişiklikler kendilerine verilen ölçeklerden sonra yüz yüze yapılan görüşmelerde de incelenmiş ve öğrencilerin bu süreçte nasıl etkilendikleri sorgulanmıştır.

‘Güdülenmenin sebepleri’ başlığı altında toplanan tema, öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen verilerle şekillenmiştir. Buna göre, öğrencilerin ortak algılarına göre sınavı yakından tanıma fırsatı bulmaları, düzenli bir şekilde soru çözmeyi alışkanlık haline getirmeleri ve deneme notlarındaki artış dönem sonuna doğru güdülenme düzeylerinin artmasına yarar sağlamıştır. Hem içsel hem de dışsal güdülenmenin etkili olduğu süreçte öğrencilerden bazıları güdülenme sebeplerini şu şekilde ifade etmiştir:

Biz sınavları ofis saatlerimizde yani Salı günleri olduk çok düşük aldığım birkaç deneme olmuştu. Sonrasında kendime bir hafta boyunca uyarılarda bulunarak şu konuların eksik, bunlara daha dikkat etmen gerek, bunları iyice öğrenmen gerek diye kendimi motive ediyordum.D1

Deneme sınavları eksiklerimi görmemi sağladığı için doğru ders çalışmayı öğrendim bu da benim çalışma isteğimi artırdı.D4

Haftalık yapılan deneme sınavlarında yavaş yavaş ama istikrarlı bir şekilde deneme sınavı notlarında artış gören öğrencilerde akademik güdülenmenin de arttığı söylenebilir. Düzenli deneme sınavı yapılmayan diğer sınıflara göre sınavı daha önce tanıyan ve farklı soru türlerini de gören bu gruptaki öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artmasındaki en büyük ortak sebep öğrencilerin deneme sınavı notlarının arttığına şahit olmalarıdır. Bu durumu deney grubundaki öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Özellikle bu uygulamanın yapılmadığı diğer sınıfların netlerinin aynı seviyelerdeyken bizim en azından bir iki soru bile olsa artış göstermemiz beni gerçekten çok etkiledi ve daha da motive etti.D1

Biz bu sürece son dönem yani üçüncü dönemde başladık. Dolayısıyla biraz zorlu ve sıkıcı bir dönemdi. O yüzden kendi adıma başlarda derslerde çok aktif olamıyordum. Dinleme isteğim yoktu, fakat sonradan netlerimde artış görünce bu işi yapabileceğimi hissettim ve daha istekli sınavlara girdim. D2

Her deneme sınavında bir öncekinden iyi yapmalıyım isteğiyle hırslandım ve bu daha fazla çalışmamı sağladı.D3

Deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre zorlu ve yorucu olan bu sınava hazırlanma sürecinde kendilerini daha istekli olmaya motive eden faktörlerden biri de süreçte kendilerinin yalnız kalmamaları ve işbirliği içinde bu süreci geçirmeleridir. Bu durumu öğrencilerden biri şu şekilde açıklamıştır:

Dışarıda kendi başıma da çalışmadım. Sonuçta bu işi siz yaptınız ve her seferinde sıkılmadan bıkmadan yanlışlarımızı açıklamaya çalıştınız.D2

Öğrencilerin istikrarlı bir şekilde doğru sayılarının artması ve notlarının yükselmesi, ders çalışma isteklerini artırmanın yanında, psikolojik olarak da kendilerine katkı sağlamıştır. Öğrenciler bu durumu şu cümlelerle aktarmıştır:

Sanki her hafta yeni bir maça çıkıyormuş gibi hissettim. Zaten bu da puanların artmasına yaradı. D1

Fakat notlarımda artış gördükçe iyice mutlu oldum.D2

Daha iyi yaptığımı hissettikçe daha fazla çalışmaya başladım.D5

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre uygulanan deneme sınavı uygulaması öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine olumlu bir katkıda bulunmuştur. Bu gruptaki öğrenciler süreç boyunca akademik güdülenme düzeylerinin arttığını ve ders çalışırken daha mutlu hissettiklerini öne sürerken, deneme sınavı uygulamasının lehlerine olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, deneme sınavı olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin düzenli sınav olmayan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce deneme sınavı uygulamasının pozitif yönde bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.3.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı (TOEFL ITP) Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yöneltilen araştırma sorularından “Haftalık düzenli olarak sınava yönelik İngilizce deneme sınavı uygulamasının hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusunun

cevabı için öncelikle, kontrol ve deney grubunda bulunan katılımcıların akademik başarı düzeyleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada bağımlı değişken olarak sınav kaygısı ve akademik güdülenmenin yanında akademik başarı puanı da ele alınmıştır. Akademik başarı puanı ise TOEFL ITP sınavı olarak belirlenmiştir. Öğrenciler bu sınavdan başarılı sayılabilmek ve dolayısıyla kendi bölümlerine geçebilmek için en az 500 puan (İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri 550) almak durumundadırlar. Bu sebeple, hazırlık eğitimi boyunca bu sınavda başarılı olabilmek için çaba gösterirler. Deney grubunda yapılan düzenli deneme sınavı uygulamasının deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı her iki gruba da yapılan son-test puanları karşılaştırılarak tespit edilmiştir. TOEFL ITP deneme sınavlarından alınabilecek en az puan 217 iken, alınabilecek en yüksek puan 677'dir. Öğrencilerin aldıkları puanlar dil becerileriyle doğru orantılı olarak bu tür standart dil sınavlarını uygulayan ETS (English Test Score) tarafından A1, A2, B1, B2 ve C1 olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Buna göre 217-336 arası A1, 337-459 arası A2, 460-542 arası B1, 543-626 arası B2 ve 627-677 arası C1 kullanıcı olarak kabul edilmektedir. Analizden önce bu gruplar, 1=A1, 2=A2, 3=B1, 4=B2 ve 5=C1 akademik başarı düzeyi olmak üzere sınıflandırılmıştır.

4.3.1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (TOEFL ITP deneme sınavı) ön- düzeyine göre dağılımları

Tablo 23'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan ön testte 217-677 arası aldıkları puan dağılımı gruplandırıldıkları dil seviyesine göre verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TOEFL ITP Deneme Sınavı Ön-test Puan Dağılımları

TOEFL ITP deneme sınavı	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
A1						
A2	1	5.2	0	0	1	2.6

B1	18	94.8	19	95	37	94.8
B2	0	0	1	5	1	2.6
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 23’te hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin TOEFL ITP sınavı ön testinde aldıkları notlara yer verilmiştir. Bu tabloya göre alınan toplam puanlarda hazırlık sınıfı ileri düzey öğrencilerinin hem deney hem de kontrol grubunda toplam 37 öğrenciyle %94.8 oranında B1 seviyesinde yer alan notları aldıkları görülmektedir. Hazırlık eğitimine devam ettikleri okulda kur dağılım sistemine göre bu başarı grubundaki öğrenciler ileri düzey olarak kabul edilmiştir. Bunun nedeni olarak üçüncü dönemde ileri düzey hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin okula A seviyesinden başlaması ve dolayısıyla üçüncü dönem başladığında uluslararası platformda gerçekten C1 veya C2 seviyesine ulaşamamış olmaları gösterilebilir. Başka bir deyişle, sınırlı eğitim süresince, en alt İngilizce yeterlik düzeyinden (A1) başlayan öğrencilerin akademik dönem sonunda ön görülen seviyeye ulaşamaması, fakat kur sisteminin otomatik olarak devam etmesi dikkate alınmalıdır.

Yukarıda gösterilen tabloya göre “düşük” düzey (A2) puan alan deney grubundan 1 öğrenci (%5.2) bulunmaktadır. Kontrol grubundan ise bu seviyede puan alan öğrenci bulunmamaktadır. Deney grubunda B2 seviyesinde puan alan öğrenci olmamakla birlikte kontrol grubunda bu puan aralığında not alan öğrenci sayısı 1’dir ve bu grup toplam öğrencilerin %2.6’sını oluşturmaktadır. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla (n=37) akademik başarı düzeylerinin B1 seviyesinde olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı (TOEFL ITP deneme sınavı) düzeyleri ön test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak verilen TOEFL ITP sınavından aldıkları puan ortalamalarının anlamlı olarak fark teşkil edip etmediği araştırmanın etkililiği açısından önemlidir. Dolayısıyla, iki grup arasındaki puan farkının anlamlılık durumu bağımsız örneklem t testi ile ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ön düzeyine göre dağılımları Tablo 24’teki gibidir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TOEFL ITP Deneme Sınavı Düzeyleri Ön test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	f	p
Deney grubu ön test	19	1.94	0.229	0.005	1.166*
Kontrol grubu ön test	20	2.05	0.223		

*p>.05

Tablo 24, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde akademik başarı düzeylerine ait verileri göstermektedir. SPPP 20 paket programında yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, “TOEFL ITP deneme sınavı” uygulaması öncesinde öğrencilerin akademik başarı düzeyi ortalamaları deney grubu için ($x=1.94$) ve kontrol grubu için de ($x=2.05$) olarak görülmektedir. Çıkan sonuçlarda ortalamalar çok az bir farkla kontrol grubu lehine gibi görülebilir. Fakat bu iki grubun TOEFL ITP deneme sınavında elde ettikleri başarı düzeyi aralarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Bu şekilde sonraki uygulamaların etkililiğinin daha iyi ölçüleceği söylenebilir. Ön testte deney ve kontrol grubu öğrencilerinin benzer özellikte ve düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulguların önemli sonuçları doğrulacağı ifade edilebilir.

4.3.3. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Deney grubuna uygulanan 8 haftalık İngilizce deneme sınavı sonrası bu gruptaki öğrencilerin akademik başarı olarak kabul edilen TOEFL ITP sınavı ilk değerleri ve son değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımlı örneklem t testi ile ölçülmüştür. Bu şekilde yapılan bağımlı örneklem t testinden elde edilen bulgular aşağıda Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön-test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	df	p
Deney grubu ön test	19	1.94	0.229	18	.000*
Deney grubu son test	19	2.94	0.621		

*p<.05

Bu testten elde edilen bulgulara göre, ilk başarı testinden aldıkları ortalama puanın 1.94 olduğu ve uygulama sonrası son başarı testinden ise aldıkları ortalama puanın 2.94 olduğu görülmektedir. İki değer arasında ortaya çıkan farkın bu gruptaki öğrencilerin istatistiksel olarak akademik başarı düzeylerini arttırdığı ve anlamlılık değerinin de .000 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu gruptaki öğrencilerin akademik başarı değerleri arasında olumlu yönde anlamlı olarak bir fark ortaya çıktığı söylenebilir (p<.05).

4.3.4.Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön- son test puanları bağımlı örneklem t testi sonuçları

Araştırma süreci boyunca kontrol grubundaki öğrencilere farklı bir uygulama yapılmamasına rağmen, bu gruptaki öğrencilerin de akademik başarı açısından ilk değerleri ve son değerleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı önem taşımaktadır. Bağımlı örneklem t testi elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön- test Puanları Bağımlı Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	p
Kontrol grubu ön test	20	2.05	0.223	.000*
Kontrol grubu son test	20	3.00	0.725	

*p<.05

Bu testten elde edilen bulgulara göre, ilk sınav başarı testinden aldıkları ortalama puanın 2.05 olduğu, son başarı testinden ise aldıkları ortalama puanın 3.00 olduğu görülmektedir. Buna göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test ortalamaları yapılan bağımlı örneklem t testiyle karşılaştırılmıştır. Aradaki farkın istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıktığı söylenebilir ($p < .05$).

4.3.5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son düzeyine göre dağılımları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine dönem sonunda verilen TOEFL ITP deneme sınavı son testi öğrencilerin akademik başarılarında deneme sınavı uygulamasının etkili olup olmadığını belirlemek açısından önem arz etmektedir. İki grup arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit edebilmek için öncelikle öğrencilerin son test puanlarına göre dağılımları belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme son düzeyine göre dağılımları Tablo 27'deki gibidir:

Tablo 27

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin TOEFL Deneme Sınavı Son Düzeyine Göre Dağılımları

	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
TOEFL ITP deneme sınavı						
A2	0	0	0	0	0	0
B1	4	21.1	5	25	9	23.1
B2	12	63.2	10	50	1	56.4
C1	3	15.7	5	25	8	20.5
TOPLAM	19	100	20	100	39	100

Tablo 27'nin sonuçlarına göre alınan ortalama puanlarda hem deney hem de kontrol grubunun sınıf çoğunluğunu B1 seviyesinden B2'ye çıkardığı görülmektedir. Deney grubunda olanların çalışma sonrası % 63.2 ile büyük bir çoğunlukla deneme sınavı uygulamasından sonra akademik başarı düzeylerini artırdıkları söylenebilir. Çalışmadan

önce yapılan ön testte deney grubunda C1 düzeyinde hiç öğrenci bulunmazken bu rakam çalışma sonrası 3 kişiye yükselmiştir. B1 düzeyinde ise çalışma öncesi deney grubundaki öğrenci sayısı 18 iken çalışma sonrası öğrencilerin çoğu B2'ye yükseldiği için bu rakam 4'e düşmüştür. Çalışma öncesinde A2 düzeyinde 1 öğrenci varken çalışma sonrasında bu düzeyde deney grubundan öğrenci yer almamaktadır. Kontrol grubunda ise benzer bir tablo görmek mümkündür. Kontrol grubunun çoğunluğunu da B2 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Ön testte bu grupta bu rakam 1 iken son testte %50 oranında 10 kişiye yükselmiştir. B1 düzeyindeki öğrenci sayısı ise 19'dan 5' düşmüştür. Buna sebep olarak öğrencilerin dönem boyunca başarılarındaki artış gösterilebilir. C1 düzeyinde %25 oranıyla 5 öğrenci bulunmaktadır. Ön ve son test akademik başarı puan ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da kendi içerisinde belirli bir artış gösterdiği söylenebilir. Fakat uygulanan haftalık deneme sınavı uygulamasının bir farka neden olup olmadığını araştırmak için sonuçlara bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

4.3.6.Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri son test puanları bağımsız örneklem t testi sonuçları

Deney grubuna uygulanan düzenli deneme sınavı uygulamasının ardından deney grubu ve kontrol grubu arasındaki akademik başarı puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. SPSS 20 paket programında uygulanan bağımsız örneklem t testi ile hem deney hem de kontrol grubuna verilen TOEFL ITP deneme sınavı son test sonuçları Tablo 28'de verilmiştir:

Tablo 28

Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	n	x	ss	f	p
Deney grubu ön test	19	2.94	0.621	0.413	.809*
Kontrol grubu ön test	20	3.05	0.725		

*p>.05

Tablo 28’de deney ve kontrol gruplarının deneme sınavı uygulaması sonrasında akademik başarı düzeylerine ait bağımsız örneklem t testi sonuçları yer almaktadır. “TOEFL ITP deneme sınavı” uygulamaları sonrasında öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin ortalamaları deney grubu için ($X=2.94$); kontrol grubu için de ($X=3.00$) olarak bulunmuştur. Tabloya bakıldığında kontrol grubu lehine bir sonuç görünse de deney ve kontrol grupları puanları arasında .809 ile anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Bu kısımda elde edilen bulgulara göre, deney grubuna yapılan deneme sınavı uygulaması bu gruptaki öğrencilerin ortalama puanları lehine anlamlı bir fark göstermemiştir. Dolayısıyla, sekiz haftalık düzenli deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin akademik başarısına istatistiksel manada anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.7. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı üzerine görüşleri

Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar akademik anlamda kendilerini daha başarılı hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu durumda araştırmaya katılan öğrencilerin açıklamalarına göre akademik başarı alanında bu uygulamanın etkisinin hissedildiği üç kısım ortaya çıkmıştır. Bunlar ‘dil becerileri (okuma, dinleme ve dil bilgisi)’, ‘deneme notları’ ve ‘geri dönüt’tür.

Öğrenciler kendilerine TOEFL ITP hazırlık sürecinde düzenli deneme sınavı uygulamasının akademik başarı üzerine etkileri sorulduğunda sınavla ilgili dil becerilerinin arttığını öne sürmüşlerdir. TOEFL ITP sınavında sorgulanan dil becerileri “Okuma, Dinleme ve Dil bilgisini” doğru kullanma olduğu için öğrencilerin bu alanlardaki yeterlilikleri de doğru oranda artmıştır. Bazı öğrenciler de bu sınavlarla daha önce daha olumsuz bir tutum sergilediği okuma becerisine aşinalık kazandığını öne sürmüşlerdir. Okuma becerisi konusunda öğrencilerden ikisi düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Özellikle okuma kısmında o paragrafları okurken çok zorluk çekiyordum. Beş tane okuma parçası uzun ve çok zor geliyordu. Sonra bunları cevaplamaya çalışmak. Ancak her hafta işte dediğim gibi bir parçayı daha okuyayım derken en son sekiz hafta sonunda olduğumuz sınavlarda hepsini

kolaylıkla okuyup hepsine kolaylıkla cevap verebiliyordum. Bu yönden etkili oldu. D1

Okumak benim için hala sıkıcı, özellikle yabancı dilde. Fakat bu denemeler de artık TV izlemek gibi oldu benim için. Yapmam gerekiyordu, ben de öyle yaptım. Alışkanlık gibi. D3

Genellikle öğrencilerin en fazla zorlandıkları alanlardan biri olan dinleme kısmında üç farklı kısım vardır ve özellikle C kısmında (uzun ders anlatımları) öğrencilerin başarı ortalaması daha düşüktür. Aynı şekilde görüşme yapılan öğrenciler dinleme kısmının yaklaşık 35-40 dakika sürdüğü deneme sınavlarında zamanla daha iyiye giden cevaplar ve dolayısıyla artan notlardan bahsetmişlerdir:

Dinleme kısımlarında TOEFL kaynakları bulmak gerçekten çok zor. Ve sizin sayenizde bunları bulabildik. Doğal olarak bu da her hafta üzerine yeni şeyler koymama yaradı. Özellikle B ve C kısımlarında haftalık olarak ilerleme kaydedebildim.D1

Değişimi en çok hissettiğim alanlardan ve benim için en önemlisi dinleme bölümüydü. Artık daha iyi anlayabiliyorum.D5

TOEFL ITP sınavlarında dil bilgisinin doğru kullanımının önemli bir yere sahip olması nedeniyle öğrencilerden de bu doğrultuda yüksek bir performans beklenmektedir. Haftalık deneme sınavı uygulamasının kendilerine akademik anlamda yarar sağladığını öne süren öğrencilerden bazıları, bu alanda gözlemlemiş oldukları gelişmeleri şu şekilde ifade etmiştir:

Dil bilgisi kısımlarında ise her hafta öğrendiğimiz farklı konuları bu sınavlarda test edebilme şansı buldum. D1

Diğer bir alan da en çok puan getiren dil bilgisiydi. Netlerimde artış birkaç denemeden sonra düzenli olmaya başladı.D5

Ayrıca dil becerilerindeki artışın haftalık denemelerde alınan notlarla paralellik gösterdiğini ifade eden öğrenciler, puanlarının da giderek arttığını öne sürmüşlerdir. Akademik anlamda hissettikleri gelişmeleri şu cümlelerde açıklamışlardır:

İlk başlarda puanlarım çok kötü geliyordu. İstediğim gibi olmuyordu. Bu benim şu şekilde işime yaradı. Puanlarım kötü gelmeye başlayınca ben kendi kendime bu şekilde giderse olmayacağını söyledim sürekli. O yüzden denemeler başladığından beri denemeleri daha ciddi bir öğrenci gözüyle çözmeye başladım ve sonuç olarak her hafta düzenli olarak bu düşük notlarımın arttığını gördüm.D2

Bu uygulamaya katılmamdan bu yana hem genel İngilizce seviyemde hem de TOEFL skorlarımda büyük değişimler oldu. Örneğin, ilk başlarda 410 civarında bir TOEFL skorum vardı. Sonlara doğru ise 520 civarına kadar çıktım.D4

Yapılan deneme sınavlarıyla ilgili elde edilen veriler, öğrencilerin bu tür sınavlara hazırlanırken en iyi yol göstericilerden biri olarak hatalarından öğrendiklerini ortaya çıkarmıştır. Sınav sonlarında kendilerine yanlış yaptıkları soruların açıklanmasını önemli bir faktör olarak gören öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ayrıca deneme sınavlarında ve arkasından aldığımız geri dönüşle birlikte ne tür soruları yapıp yapamadığımı görme imkanım oldu. Sizin verdiğiniz geri dönüşle özellikle hatalarımı ve bunları nasıl düzeltebileceğimi öğrendim.D2

Neye çalışacağımı, hangi bölümün üstünde daha çok durmam gerektiğini bilemeyen bir öğrenciydim. Deneme sınavları sayesinde eksiklerimi görüp bu konular üzerinde durdum çalışmam daha düzenli olmuş oldu.D3

Bu bulgular ışığında, deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre düzenli deneme sınavı uygulamasının ardından öğrenciler akademik anlamda kendilerini daha başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sınavla ilgili dil alan ve becerilerinde gelişme olduğunu ifade eden öğrenciler, bu durumun sınavdan sonra kendilerine verilen geri dönüşle yakından alakalı olduğunu da vurgulamışlardır. Bu

sebepten dolayı, sekiz haftalık bu uygulamanın öğrencilerin akademik başarı algılarında olumlu bir fark yarattığı söylenebilir.

4.4.Sınava Hazırlanma Sürecinde Karşılaşılan Olumsuz Faktörler

Bu kısımda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, bu süreçte öğrencileri olumsuz olarak etkileyen faktörlere ve gelecek uygulamalar öğrencilerin önerilerine değinilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla toplanan nitel verilerin, ölçeklerden elde edilen verileri destekleyici ve açıklayıcı olması beklenmektedir. Bu nedenle görüşmelerde katılımcıların sınava hazırlanma sürecince karşılaştıkları olumsuz faktörler de bu çalışmanın bulguları arasında bahsedilmektedir. Böylelikle sınava hazırlanma sürecinde bütün koşullar eşitlenmeye ve öğrenciler için iyileştirilmeye çalışılsa da gelecek dönemdeki öğrencilerin aynı sıkıntıları yaşamamaları için öğrencilerden karşılaştıkları olumsuz durumları da açıklamaları istenmiştir. Bu bulguların gelecek dönemlerde, öğrencilerin daha verimli bir süreç geçirebilmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

4.4.1.Deney grubu öğrencilerinin karşılaştığı olumsuz faktörler

Deney grubundaki öğrencilerin yaşadığı olumsuz durumlar ‘zaman sorunu’ ve ‘gerçek sınav ortamı’ olarak iki alt temada toplanmıştır. Her gün 14.30’ a kadar derse katılmak zorunda olan öğrenciler deneme sınavlarının programın içinde yani ders saatlerinde yapılmamasını olumsuz bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Uzun bir süreçte her hafta bir gün deneme sınavı olup arkasından geri dönüt almalarının zaman olarak biraz yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu şu cümlelerde açıklamışlardır:

Bu süreç gerçekten uzun bir süreçti. Özellikle her sınav demek geri dönütle birlikte 2.5-3 saat demek. Ben biraz tembel bir öğrenciyim, bu saati gezip tozmakla harcayabilirdim. Fakat şimdi iyi ki öyle bir şey yapmamışım ve denemelere katılmışım diyorum.D1

Deneme sınavlarının ders saatleri içerisinde yapılmaması zaman zaman öğrencilerin bazı bölümlerde kendilerini daha yetersiz hissetmelerine sebep olmuştur. Öğrencilerden bazıları bunu şöyle ifade etmişlerdir:

Mesela derslerimizin 14.30'a kadar olması biraz problemdi. Çünkü deneme sınavlarımı o saatten sonra oluyorduk. Sabah zaten derslerin yorgunluğu sonra da sınav biraz yorucu oldu bence. Dil bilgisi ve dinleme kısmı evet oluyor çok yorgun olsak da ama okuma kısmı biraz zorluyordu.D2

Ders çıkışlarında yapmak bazen zor oluyordu. Değiştirilecek bir şey varsa o da deneme sınavlarının zamanıdır.D5

Ayrıca, deneme sınavlarının gerçek sınav gibi gerçekleştirilebilmesi açısından öğrencilere uygulama başında uymaları gereken kurallar belirtilmiştir. Buna göre deneme sınavları süresinde öğrencilerin cep telefonları toplanıp, öğrenciler sınıfta sınav esnasında yemek yememeleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre deneme sınavları boyunca cep telefonlarının her defasından toplanması kendilerini olumsuz etkileyen faktörlerdendir. Bu durumu şu şekilde açıklamışlardır:

Yani bilmiyorum, sınavı erken bitiren, cevaplar verilene kadar telefonuyla ilgilenemez.D3

Telefonum masadan alındığında bazen rahatsız oluyordum.D4

Sınava hazırlık aşamasında zaman açısından sorun yaşayan deney grubu öğrencilerinin bu konuyla ilgili olan tavsiyelerine aşağıda yer verilmiştir. Genel olarak bu deneme sınavlarının haftalık müfredata geçirilmesi gerektiğini öne süren öğrenciler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Bence okulda üç dönem var ve biz sadece TOEFLa iki hafta kala her gün TOEFL çalışması yaptık. Bence bu çalışmaların özellikle son döneme yayılması gerekli ve sabah saatlerinde. Yani ders saatlerinde yapılan deneme sınavı sayısı artırılmalı ve bunun daha faydalı olacağını düşünüyorum. Zaten bu deneme sınavları gerçek sınavı yansıtıyor bir şekilde, ben en sonlarda 520-530 arası not alıyordum gerçeğinde de öyle olacağından eminim.D2

Uygulama çok mantıklı ve bütün sınıflara uygulanmalı bence hatta TOEFL öncesi dönemde olan öğrencilerin yoğun müfredattan kurtulup çoğu zaman bu uygulama ile kendilerini geliştirmeleri istenebilir. D3

Zorunlu programda olsaydık bu sınavları, süper olurdu bence. D4

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler ışığında, öğrencilerin en çok rahatsız oldukları durum olarak ‘zaman sıkıntısı’ ve ‘gerçek sınav ortamı’ ortaya çıkmıştır. Derslerden sonra deneme sınavı olmanın kendilerinde daha fazla yorgunluğa sebep olabileceğini öne süren öğrenciler bu sorunun çözümünün deneme sınavlarının ders saatleri içerisinde yapılmasında olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bütün olumsuzluklara rağmen, öğrencilerin bu uygulamadan duydukları memnuniyeti dile getirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler, bu şekilde bir uygulama yapılırsa kendi başarı, güdülenme ve kaygı düzeyleri açısından daha fazla verim alınabileceğinin altını çizmişlerdir. Diğer yandan, sınav süresinde yeme-içme ve telefon uygulamasının genel olarak kendilerini olumsuz olarak etkilediğini dile getirmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

5.1.1.Çalışma grubu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleriyle ilişkili sonuçlar

Haftalık deneme sınavı uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde sınav kaygısına sahiptir. Yapılan sınav kaygısı ön test puanlarına göre gruplar arasında deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney veya kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara rastlanmamıştır. Buradan yola çıkarak, uygulama öncesinde bu grupların sınav kaygısı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

İngilizce deneme sınavı uygulaması sonrasında, yapılan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre, deney grubunun ön-son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde küçük bir değişim gözlemlenmiş olsa da, bu grubun ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Diğer taraftan, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan sınav kaygısı ölçeğinde, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının orta düzeyden düşük düzeye değiştiği ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının yine orta düzeyde kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında, sınav kaygısı son düzeylerine göre deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sebeple, deney grubuna uygulanan İngilizce deneme sınavı uygulamasının, bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileriyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin tamamı sınava hazırlanma süreçlerinde kendilerine uygulanan İngilizce deneme sınavlarının sınav kaygısı düzeylerini en aza indirdiğini ve özellikle sınav yaklaştıkça haftalık uygulanan sınav ve verilen geri dönütün bu süreçte kendilerini olumlu etkilediğini

ifade etmiştir. Bir sınava hazırlanırken sınav alışkanlığı kazanmanın çok büyük önem taşıdığını ve denemelerdeki yanlışların onlara bir sonraki sınavda en iyi yol gösterici olduğunu vurgulamışlardır. Buradan yola çıkarak, deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre, deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.2. Çalışma grubu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleriyle ilişkili sonuçlar

8 hafta boyunca deney grubuna uygulanan İngilizce deneme sınavı uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu orta düzeyde akademik güdülenme düzeyine sahiptir. Uygulama öncesi yapılan akademik güdülenme ön test puanlarına göre gruplar arasında deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney veya kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara rastlanmamıştır. Bu sebeple, iki grubun da akademik güdülenme puan ortalamalarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubuna uygulanan İngilizce deneme sınavı uygulaması sonrasında, bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ön-son test puanları arasında istatistiksel olarak bir değişim olmadığı söylenebilir. Ancak geleneksel yöntemlerle sınava hazırlanma süreci geçiren kontrol grubu öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ön-son test puanları arasında olumsuz yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sebepten dolayı, deneme sınavlarının akademik güdülenme düzeyine etkiliğinden bahsedilebilir.

Ayrıca, uygulamadan sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan akademik güdülenme ölçeğinde, deney grubu öğrencilerinin puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yükseldiği; fakat kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının anlamlı fark oluşturarak düştüğü görülmüştür. Buradan yola çıkarak, deney ve kontrol gruplarının akademik güdülenme son düzey ortalama puanlarından elde edilen bağımsız örneklem t testine göre, bu iki grup arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu sebepten dolayı, deney grubuna uygulanan haftalık İngilizce deneme sınavı uygulamasının öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerle tutarlı olarak, deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin birçoğu bu süreçte kendilerini yalnız hissetmeyip, iş birliği içinde bir sınava hazırlanma süreci geçirdikleri için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Soruları yakından tanımanın vermiş olduğu bir güvenle kendilerini ders çalışmaya ve soru çözmeye daha motive olmuş hisseden deney grubu öğrencileri, notlarındaki artışla birlikte sınava düzenli bir şekilde ve daha istekli hazırlanma süreci geçirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre elde edilen sonuçlar, yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir.

5.1.3.Çalışma grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleriyle ilişkili sonuçlar

İngilizce deneme sınavı uygulaması öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan ön testte her iki grubun da sınıf ortalamaları uluslararası düzeyde B1 seviyesinde çıkmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, bu iki grup ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

İngilizce deneme sınavı uygulamasının ardından, hem deney hem de kontrol grubu akademik başarı ön-son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Her iki gruba da uygulanan son test sonuçlarına göre, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları B1 seviyesinden B2 seviyesine çıkmıştır. Yani, her iki grubun da 8 hafta boyunca deney grubuna uygulanan İngilizce deneme sınavından sonra başarılarında ilk sınavlarına göre istatistiksel olarak bir artış görülmüştür.

Ayrıca, ortalama puan olarak kontrol grubu öğrencileri daha fazla ortalama puana sahip olsalar da, bu iki grup arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dolayısıyla, buradan elde edilen bulgulara göre, deneme sınavlarının öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılabilir.

Nicel toplanan verilerden elde edilen sonuçların aksine, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin görüşlerine göre, bu süreçte kendilerine

uygulanan İngilizce deneme sınavı uygulaması kendilerini daha başarılı hissetmelerine katkı sağlamıştır. Bu görüşlerini, süreç boyunca sınavla ilgili dil becerilerinin (okuma, dinleme, dil bilgisi) geliştiğini, notlarının arttığını, dolayısıyla kendilerini akademik anlamda daha başarılı ve yeterli hissettiklerini ifade ederek belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin tamamı sınav sürecinde kendilerine verilen yanlış yaptıkları sorularla ilgili geri dönütün notlarının artmasındaki en önemli faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Genel olarak, bu gruptaki öğrenciler süreç boyunca akademik başarılarının arttığı kanısındadırlar. Bundan dolayı, deneme sınavı uygulamasının bu anlamda olumlu bir etkisi olduğundan bahsedilebilir.

5.1.4.Sınav hazırlanma sürecinde karşılaşılan zorluklarla ilgili sonuçlar

Uygulama sonunda, deney grubundan süreç boyunca en yüksek ve düşük ortalamaya sahip beş öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin en büyük sorununun zaman sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, haftalık olarak gerçek sınav formatında yapılan deneme sınavları ve arkasından verilen geri dönütün aslında ders saatleri içinde yapılmasının öğrenciler için daha yararlı olacağı sonucuna ulaşılabilir. Bunun dışında, genel olarak öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları bütün olumsuz faktörlere rağmen kontrol grubundan daha rahat bir dönem geçirdikleri söylenebilir.

5.2.Tartışma

21. yüzyılda, bütün ülkelerin buldukları yerden daha iyi bir konuma gelmek adına yapmış oldukları birçok değişiklik vardır. Bunlardan bir tanesi mevcut genç neslin en az bir yabancı dili iyi bir şekilde öğrenerek iş hayatına başlamasıdır. Öğrencilerin dil becerilerinin standart dil sınavlarıyla ölçüldüğü kurumlarda, öğrencilerin bu sınavı yakından tanıyıp, yeteri kadar hazırlıklı olmaları sınavda gösterecekleri performans açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Dil öğrenme olgusu birçok etmeden olumlu veya olumsuz etkilenebilir. Bu çalışmada dil öğrenimini etkileyen en önemli iki faktöre değinilmiştir: Sınav Kaygısı ve Akademik Güdülenme. Bu faktörlerin yarı-deneysel bir ortamda incelenmesi, dil öğretiminde etkililiğin ve dil sınavlarındaki başarı oranının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada incelenen bir diğer faktör ise öğrencilerin

TOEFL ITP sınavına hazırlanırken geçirmiş oldukları süreçte önemli bir yere sahip olan deneme sınavlarıdır. Alan yazın incelendiğinde akademik güdülenme ve sınav kaygısı ile yapılmış çalışmalar dikkat çekerken, genel olarak deneme sınavlarının etkililiği ile ilgili çalışmalar oldukça azdır (Javanbakhth ve Hadian, 2014; Salehi ve Marefat, 2014; Madran, 2006; İflazoğlu ve Tümkiye, 2008). Böylece, deneme sınavlarının etkililiğini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi ve deseni, elde edilen sonuçları alan yazında daha özgün bir yere taşımaktadır. Büyüköztürk'e (2001) göre, bir değişkenin etkisini gözlemlemek için tek yol olması ve uygun kullanıldığında neden-sonuç ilişkisini ortaya koyan en geçerli ve güvenilir yol olması nedeniyle yarı-deneysel modeller, bilimsel çalışmalarda çok sık kullanılan desenlerdir. Etkilediği düşünülen değişkenin araştırmacı tarafından kontrollü bir şekilde uygulanması da bu deneysel desenlerin tercih sebeplerinden olmaktadır. Bu sebeple de, bu çalışmada deneme sınavlarının çalışma grubunu oluşturan öğrenciler üzerindeki etkisinin en doğru ve uygun yolla ölçülmesi ve gözlemlenmesi açısından bu modele başvurulmuştur. Bundan dolayı, alan yazında da bu tür yarı-deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekliliği vurgulanabilir.

Hayatımızın birçok evresinde kısa süreli veya uzun süreli bir kaygı yaşıyoruz. Fakat sınav kaygısı diğer kaygı türlerinden daha farklı boyutlarda olabilir. Öncelikle sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde başarılı bir performans gösterebilirler de sınavda kaygıya yenilip başarısız oldukları bilinmektedir. Horwitz (2010), yaptığı bir çalışmada, dil öğrenmenin sınav kaygısı sebeplerinden biri olduğunu ve bunun da akademik anlamda öğrencileri olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir. Böylece, özellikle dil öğrenme sürecinde kaygının en aza indirgenmesi ve öğrencilerin kendilerini bu süreçte rahat hissetmeleri başarılı olmaları açısından büyük önem arz eder.

Diğer taraftan, kaygı ve güdülenme gibi alan yazında başarıyla doğrudan orantılı olduğu öne sürülen iki önemli faktörün yanında, hazırlık atlama, yüksek lisansa kabul, eğitim aldıkları okullardan mezun olmak gibi değişik amaçlarla bir dil sınavına hazırlanan öğrencilerin sınava hazırlanma süreçlerini nasıl geçirdikleri de merak konusu olmuştur. Bu nedenle, bu tür öğrencilerin sınavı yeteri kadar tanıyıp, aşına olmalarının ve farklı soru tiplerine maruz kalarak kendilerini daha güvende hissetmelerinin de öğrencilerin başarısına olumlu katkısının olup olmayacağı bu araştırma için yol gösterici olmuştur. Özellikle,

araştırmanın yapıldığı kurumda, hazırlık atlama sınavı olarak kabul edilen ve öğrencilerin daha önceden aşına olmadıkları ve ilk olarak kurumda tanıştıkları TOEFL ITP sınavına hazırlanma süreçleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, kendilerine sınavın daha detaylı bir şekilde gösterilmesinin ve öğrencilerin bunu mümkün olduğunca çok pratik etmelerinin de başarılarına etki edip etmeyeceği araştırmanın alt problemlerinden birini oluşturmuştur.

Bu çerçevede desenlenen bu çalışmada ilk olarak İngilizce deneme sınavı uygulamasının ileri düzey öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi sorgulanmış ve elde edilen nicel sonuçların anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak, sınav sürecinde her hafta düzenli olarak deneme sınavı olan grubun sınav kaygısı toplam puanlarının diğer gruba göre anlamlı olarak daha düşük olması bu denemelerin etkililiğini ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğrencileri teste maruz bırakmanın öğrencilerin sınav kaygısına olumsuz etki ettiğini söylemek mümkündür. Ohata'ya (2005) göre, sınırlı bir zaman diliminde düşüncelerini organize etmekte zorlanan öğrenciler kendilerini baskı altında hisseder ve bu durumun da sınav kaygısını artırdığı söylenebilir. Diğer yandan, bu çalışmadan çıkan sonuçlar, düzenli olarak ve not kaygısı taşımadan deneme sınavlarına maruz kalmanın sınav kaygısı üzerinde olumlu bir etki yaptığını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada sınav kaygısı ile ilgili elde edilen sonuçlar, Beidel, Turner, ve Taylor-Ferreira'nın (1999), araştırmalarından elde sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, sınava hazırlanan öğrencilerin belli sıklıklarla sınava alınması, öğrenciye sınavda zamanını daha etkili kullanmasını, sorunun nasıl okunması gerektiğini daha etkili bir şekilde öğretmekte ve öğrencilerin sınava bağlı kaygı düzeyini azaltmada belli faydalar sağlamaktadır. Aydın (2014), bir öğrencinin kaygılı anları ile kaygısız anları arasındaki farkı yaşaması ve olumsuz duygularını yönetme imkanı olacağı için deneme sınavı ortamının önemine vurgu yapmıştır. Bu bilgiler ışığında, yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, deney grubu öğrencilerinin de bu görüşlerle paralel bilgiler paylaşması, araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmada, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine oranla anlamlı olarak daha az kaygı düzeyine sahip olmaları, İngilizce deneme sınavının etkililiğini göstermektedir.

Diğer yandan dil öğrenme sürecinin en etkili faktörlerinden biri olan akademik güdülenme de özellikle sınava hazırlanan öğrenciler için caydırıcı da olabilir, öğrencileri daha istekli bir hale de getirebilir. Akademik güdülenmeyle ilgili yapılan bir çalışmada Rifai'ye (2010) göre, davranışlarımızın kaynağı olan motivasyonun öğrenmedeki etkisi çok büyüktür. Aynı şekilde Daskalovska ve arkadaşları (2012), dil öğrenimi için güdülenmenin en temel faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak herhangi bir dil sınavına hazırlanan öğrencilerin, okula, sisteme veya derslerine karşı olumlu bir tutum sergileyip yaptıkları görevleri veya ödevleri daha istekli yapmaları akademik güdülenmeleriyle doğrudan orantılıdır. Bu çalışmada, hazırlık geçme dil sınavına hazırlanan öğrencilerin sınava yönelik düzenli deneme sınavlarıyla akademik güdülenmelerindeki değişimi de incelenmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmanın “*İngilizce deneme sınavı uygulamasının ileri düzey öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerine etkisi var mıdır?*” sorusu için, elde edilen nicel sonuçların anlamlı bir fark ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Ardıç (2010), sınava hazırlanan öğrencilerin düzenli deneme sınavlarına maruz kaldıkları takdirde kendilerini daha istekli ve hevesli hissettiklerini öne sürmüştür. Diğer yandan, deneme sınavlarının güdülenme açısından önemini vurgulayan Ergül (2007), sınava hazırlanan öğrencilerin kurumlarda uygulanan deneme sınavlarıyla, sınav içeriğine uygun ve soru çıkma olasılığı yüksek olan ünite ve konular hakkında bilgilerini tazeleyeceğini, ayrıca test ve sınav tekniği konusunda kendilerini geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Bu süreçte kendileri ile aynı programı izleyen arkadaşları ile bir rekabet havası içinde olmaları kendilerini akademik anlamda istekli ve güdülenmiş yapmaktadır. Bu çalışmada, yapılan görüşmeler ışığında, deney grubu öğrencilerinin genel anlamda sınav sürecinde uygulanan deneme sınavları nedeniyle daha fazla güdülendikleri ve daha olumlu bir tavırla süreci tamamladıkları ortaya çıkmıştır. Bu sebepten dolayı, öğrencilerin, özellikle sınava hazırlanan öğrencilerin, sağlıklı ve etkili bir süreç geçirebilmeleri açısından süreç başından itibaren düzenli olarak uygulanan deneme sınavlarına maruz kalmaları akademik güdülenme düzeylerinin yüksek olması açısından büyük önem arz eder.

Araştırmada son olarak İngilizce deneme sınavı uygulamasının ileri düzey öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine etkisi araştırılmış ve elde edilen sonuçların

deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Deneme sınavlarıyla ilgili Mastropieri ve Scruggs'ın (1999), yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda daha başarılı olduklarını öne sürmüşlerdir. Böylece, özellikle bu tür bir dil sınavına hazırlanan öğrenciler için soruları tanımak, yeteri kadar deneme testi çözmek ve gerekli stratejilerin öğrenilmesi sınav sürecinin ve sınavın verimli geçmesi açısından önem arz etmektedir. Ancak, öğrencilerin sınav kaygısı ve akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturduğu halde, her hafta uygulanan düzenli deneme sınavları ve arkasından öğrencilerin yanlış yaptığı sorular üzerinden verilen geri dönüt ve sınav stratejilerinin, akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Buradan elde edilen bu sonuçların, Bangert ve arkadaşlarının (1991), dönem içerisinde daha fazla test verilen grubun dönem sonu sınav puanları ile daha az test verilen grubun dönem sonu puanları arasında ortaya çıkan anlamlı farkla paralellik göstermediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, akademik başarıya etki eden diğer faktörlerin belirlenmesi, bu araştırmada İngilizce deneme sınavı uygulamasının deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasının nedenlerini de ortaya çıkaracaktır.

Buna göre, mevcut araştırmada akademik başarı anlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasının en temel nedenlerinden biri olarak öğrencilerin sınav sürecinde ve sınav esnasında uygulamış oldukları bireysel stratejiler gösterilebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin okulda yapılan hazırlığı yeterli görmeyip okul dışında bireysel çalışmalara daha fazla önem vermiş ve özel ders veya kurslara yönelmiş olmaları veya dönem boyunca kullandıkları bireysel sınav çözme ve ders çalışma stratejileri bu durumu açıklayıcı faktörlerden olabilir. Sonuç olarak, her iki grubun da notlarındaki artışa rağmen, gruplar arası farkın anlamlı düzeyde değildir ve kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu öğrencileriyle aralarındaki ortalama akademik puan farkını azalttıkları söylenebilir. Dikbaş ve Hasırcı'nın (2008) yaptıkları deneysel bir çalışmada, öğrencilere kullanmayı öğretilen farklı öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu görülmüştür.

Diğer taraftan, Oxford'a (1990) göre, öğrencilerin tutumları ve inançları, seçecekleri öğrenme stratejileri açısından dolayısıyla akademik başarıları için büyük önem

arz etmektedir. Olumsuz tutum ve inançlar, öğrencilerin daha zayıf strateji seçmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stillerinin de farklı olması, bu araştırma için akademik başarı düzeylerinde anlamlı fark çıkmamasının sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Başka bir ifadeyle, analitik öğrenciler kelimeleri ayırarak ve kurallarla öğrenmeyi tercih ederken, bütünsel öğrenciler yorumlama, tahmin etme gibi anlam bulma stratejileri ile aynı anlamı farklı kelimelerle vermeyi kullanırlar. Bunların dışında, öğrencilerin üniversite hayatına kadar beraberlerinde getirdikleri kültürel geçmişin de öğrencilerin öğrenmelerine etki eden önemli faktörlerden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin daha önce nasıl bir dil eğitimi aldıkları bundan sonraki öğrenmelerini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Diğer yandan, belirsizlik hoşgörüsü de akademik başarı açısından önemli bir faktör olabilmektedir. Yapılan bir araştırmada belirsizlik hoşgörü düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla çeşitli öğrenme stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır (Oxford, 1990). Dolayısıyla, bütün bahsedilen bu bilgiler ışığında, öğrencilerin akademik başarılarına etki eden çok daha farklı etmenlerin olduğu söylenebilir. Böylece, mevcut araştırma için, akademik başarı düzeyinin gruplar arası anlamlı olmaması, birçok farklı faktörle açıklanabilir.

Ayrıca, bazı öğrencilerin sınıf ortamında öğretmen desteğiyle daha etkili öğrendiği bilinirken, bazı öğrenciler de arkadaşlarından veya kendi yaptıkları çalışmalardan daha iyi öğrenmektedir. Aynı şekilde, yapılan görüşmeler, deney grubunun her hafta okulda yapılan denemeler ve ardından verilen geri dönüşü yeterli bularak okul dışında çok fazla bireysel çalışma yapmadığını ve böylece kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak daha başarılı olamadıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, öğrencilerden bu tür bir sınavda başarılı olmalarını beklemek için hiç şüphesiz öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılıklı iş birliği içinde olması gerekmektedir. Bu da ancak belirli bir sınava hazırlanan öğrencilere sınav sürecinde sağlanacak olan iyi bir eğitimle olur. Öğretmenlerin desteğiyle de bu sürecin en verimli bir şekilde geçirilmesi büyük önem arz eder. Öğrencilerin sınav sürecini iyi değerlendirmesi aynı zamanda kurumun onları sınava ne kadar hazırladığı ile de ilgilidir. Özellikle, dil sınavlarına hazırlanan öğrencilere yeteri kadar deneme sınavı uygulanması öğrenciler açısından birçok olumlu geri dönüş sağlayacaktır.

5.3.Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar ışığında, uygulamanın daha etkili bir hale getirilebilmesi için ve gelecek dönemlerde uygulanacak olan çalışmalara yönelik önerilere yer verilecektir.

5.3.1.Uygulamaya yönelik öneriler

1. Yapılan çalışma sonrası deney grubundaki öğrencilerin dönem başından itibaren düzenli olarak girdikleri ve dönem sonunda bölüme geçmek için başarılı olmakla yükümlü oldukları TOEFL ITP sınavına yönelik soru türlerini barındıran İngilizce deneme sınavı uygulaması sonucunda, süreç boyunca yaşamış oldukları sınav kaygısında anlamlı olarak bir azalma meydana gelmiştir. Üstelik bu gruptaki öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini devam ettirdikleri, ancak sınavlara maruz kalmayan grubun ise akademik güdülenme düzeyinin anlamlı olarak düştüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, süreç boyunca her hafta deneme sınavına maruz kalmak deney grubu öğrencilerinde akademik anlamda başarı ve ilerleme algısı yaratmıştır. Bu durumda, bu gruptaki öğrenciler kendilerine daha fazla güvenmeye başlamış ve başarılı olma hissini yaşamışlardır. Bu sebepten dolayı, bu tür bir sınava hazırlanan öğrencilere, dönem başından itibaren haftalık olarak program içerisinde ve ders saatleri çerçevesinde sınava yönelik deneme sınavı uygulanması sınav kaygı düzeylerini azaltmak, motivasyonlarını korumak ve başarı algılarını artırmak açısından faydalı olacaktır.
2. Yapılan bu araştırma sonucunda, öğrencilerle de yapılan görüşmelerde, TOEFL ITP sınavı gibi bir dil sınavına hazırlanmanın oldukça zorlu bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece, bu önemli süreçte öğrencilerin öğretmenlerinden, okul yönetiminden ve de ailelerinden alacakları destek büyük önem taşır. Bu sebeple, başta öğrenci olmak üzere, yakın çevresi de bu sürecin önemi ve bu tür bir sınava nasıl hazırlanılması gerektiği hakkında bilgilendirilmelidir.

5.3.2.Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Yapılan bu çalışma, hazırlık atlama sınavı olarak kabul edilen TOEFL ITP sınavına hazırlanan ileri düzey öğrencilerini kapsamaktadır. Benzer bir çalışma, farklı kurumlarda farklı hazırlık atlama sınavlarını geçmek durumunda olan öğrenciler için yapılabilir.
2. Bu araştırmadaki sayım çalışma grubundaki kişi sayısıyla sınırlıdır. Sayı artırılarak aynı konuda daha geniş kapsamlı veya farklı kurumlardaki aynı değişkenlerin karşılaştırılması gibi çalışma grubunun daha fazla olduğu çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma sadece üçüncü dönemde ileri düzey olan hazırlık sınıfı öğrencilerini kapsamaktadır. Aynı değişkenlerin incelenmesiyle, benzer bir uygulama birinci ve ikinci dönem ileri düzey öğrencilerine de uygulanabilir. Uzun dönemli çalışmalarda, her dönemden deney ve kontrol grubu öğrencileri seçilerek, dönemlerin ve grupların karşılaştırılması yapılabilir.
4. Mevcut çalışmadan elde edilen nicel sonuçlara göre, İngilizce deneme sınavlarının deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde anlamlı bir fark çıkarmada etkili olmadığı görülmüştür. Buna göre, gelecek dönemlerde yapılacak çalışmalarda başarıya etki eden bireysel faktörlerin araştırılması büyük önem taşımaktadır.
5. İleriki dönemlerde böyle bir uygulama yapılacaksa, öğrencilerin kendilerini gerçek sınav ortamında hissedip, aynı ciddiyeti takınmaları önemli olacaktır. Dolayısıyla, uygulamanın etkili gerçekteştirilebilmesi için telefonların toplanması, sıraların düzenlenmesi, optik formların kodlanması veya hatırlatmaların yapılması gibi gerçek sınav ortamında uygulanan süreç devam ettirilmelidir.
6. Alanyazın taramasında deneme sınavları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu yüzden sınava hazırlanma sürecinde deneme sınavlarının akademik güdülenme, sınav kaygısı ve akademik başarı üzerindeki etkisine vurgu yapan gözlem ve çalışmalar yapılabilir. Örneğin, bu çalışmada

TOEFL ITP sınavı bir değişken olarak alınırken, ileriki çalışmalarda YDS, TOEFL IBT veya IELTS sınavı gibi farklı yabancı dil sınavlarından biri alınabilir.



Kaynakça

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akbay, S. E. & Gizir, A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alderson, J. C., Krahnke, K. J., & Stansfield, C. W. (1987). Reviews of English language proficiency tests. *Teachers of English Speakers of Other Languages*. Washington, D.C.
- Aldhafri, S., Alkharusi, H., & Al İsmaili, A. (2015). Predicting English test anxiety: How memorization and critical thinking function? *Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 1159-1165.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19-29.
- Ardıç, N. Deneme sınavları, 07.02.2016 tarihinde http://egitim.zaman.com.tr/?part=icerik_detay&anahtar=rehberlik&id=271. adresinden alınmıştır
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Ankara.

- Arıkan, S., Çelen, Ü., Gülleroğlu, H. D., & Kilmen, S., Köse, A. (Ed: Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N.) (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Arioğul, S. (2009). İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 12-19.
- Avcı, H. (1999). Using video film segments in reading classes to improve low level prep-school students' comprehension. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu University.
- Aydın, O. (2014). Sınav sürecinde kaygı ve motivasyon. 05.01.2016 tarihinde <http://www.mentorium.com.tr/blogdetay.php?id=1> adresinden alınmıştır.
- Aydoğan, İ. & Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 179-197.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başkan, Ö. (1969). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler ve çözümler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23, 630-646.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.

- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting of tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 15-34.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching. Fourth edition*. New York: Pearson Education Company.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principle: an integrative approach to language pedagogy (2nd ed.)*. San Fransisco, USA: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Capen, R. (2010). The role of the teacher and classroom environment in reading motivation. *Illionis Reading Council Journal*, 38(4), 20-25.
- Cassady, J. C., & Gridley, B. E. (2005). The effects of online formative and summative assessment on test anxiety and performance. *the Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4-30.
- Colengelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. C. Ames, & R. Ames içinde, *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (s. 45-71). New York: Academic Press.

- Çelik, H., & Katılmış, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci başarısını etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*(22), 128-153.
- Daskalovska, N., Gudeva, L. K., & Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Social and Behavioral Sciences*(46), 1187-1191.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychology well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 14-2.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Motivation and education: the self-determination perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- DeDeyn, R. (2011). Student identity, writing anxiety, and writing performance: A correlational study.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Erişim no. 215687).
- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Depreeuw, E. A., & De Neve, H. (1992). Test anxiety can harm your health: Some conclusions based on a student typology, içinde Forgays, D., Sosnowski, K., & Wrezesniewski, K. *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological, and health research*, 211-228. Washington: Hemisphere.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, (9)2, 69-76.

- DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Science*, *15*, 3774-3778.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emery, J., & Krumboltz, J. (1967). Standart versus individualized hierarchies in desensitization to reduce test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *14*, 204-209.
- Engin, A. O., Özen, Ş., & Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 125-156.
- Ergül, C. (2007). Deneme sınavları, <http://www.cengizergul.com/m39.html>
- Ersanlı, K., & Uzman, E. (2007). *Hümanistik yaklaşım, eğitim psikolojisi*. Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- ETS. (2015). English Testing Score, 24.04.2015 tarihinde <https://www.ets.org/tr/toefl> adresinden alınmıştır
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 631-635.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 217-224.
- Gronlund, N. E. (1977). *Constructing achievement test (2nd ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Gronlund, N. E. (1971). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Mac Millan Pub. Co.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 89-106.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Development Psychology*, 17, 300-312.
- Hinkel, E. (2004). *Toefl test strategies(3rd ed)*. New York: Barron's Educational Series
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İflazoğlu, A., & Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 61-73.
- In'nami, Y. (2006). The effects of test anxiety on listening test performance. *System*, 34, 317-340.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Javanbakht, N., & Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia Social and Behavioral Science*, 98, 775-783.
- Joy, J. L. (2013). The altitude of test anxiety among second language learners. *Language Testing in Asia*, 3(10).
- Kahan, L. M. (2008). The correlation of test anxiety and academic performance of community college students. United States: Capella University.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (1993). Motivational design and instruction. C. M. Reigeluth içinde, *Instructional design theories and models: an overview of their current status* (s. 386-433). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Koç, N. (1985). Standart başarı testlerinin, bir eğitim sisteminde verilen çeşitli kararlardaki yeri ve önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 159-172.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2014, Aralık). Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Landau, S. & Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analysis using SPSS*. Chapman & Hall / CRC.
- Langacker, R. W. (1968). *Fundamentals of linguistic analysis*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *The American Psychologist*, 55, 170-183.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- Madran, D. (2006). Üniversite hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarıları üzerindeki etkisi (The effects of achievement motivation on the academic achievement of university English preparation class students. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1999). *Teaching test taking skills helping students show what they know*. Cambridge: Brookline Books.
- Mitchell, K. R., & Piatkowska, O. E. (1974). Effect of group treatment for college under-achievers and bright, failing under-achievers. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 494-501.
- Monetle, D.R., Sullivan, T. & De Jong, C. R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- Olçay, A., & Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 8(1), 131-155.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S. *TESL-EJ*, 9(3), 1 - 21.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1999). Anxiety the language learner: new insights. A. Jane içinde, *Affect in language learning* (s. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ölmez, F. (2015). An investigation into the relationship between L2 reading motivation and reading achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 199, 597-603.
- Öncü, H. (2000). *Motivasyon*. (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Pecarora, A. (2006). Cognitive behavioral, psycho-analytic, and psycho-physiological factors associated with high anxiety among college students. *The School of Human Services Professions*, 1-226.

- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications (2nd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pugh, K. J., & Bergin, D. A. (2006). Motivational influences on transfer. *Educational Psychologist*, 41(3), 147-160.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.
- Rifai, N. A. (2010). Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5216-5227.
- Roucek, S. (1968). *The study of foreign languages*. New York: Philopical Library.
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931-940.
- Sansgiry, S. S., Monali, B., & Kavita, S. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2), 1-9.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 38-54.

- Sarason, I. G. (1959). Intellectual and personality correlates of test anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 272-275.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 299-323.
- Schweinle, A., Turner, J., & Meyer, D. (2006). Striking the right balance: students' motivation and affect in elementary mathematics. *Journal of Educational Research* (99), 271-293.
- Senger, Ö., & Çelik, A.K. (2013). A Monte Carlo simulation study for Kolmogorov-Smirnov two-sample test under the precondition of heterogeneity: upon the changes on the probabilities of statistical power and type I error rates with respect to skewness measure. *Journal of Statistical and Econometric Methods*, 2(4), 1-16.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shomoosi, N., & Kassaian, Z. (2009). Variation of test anxiety over listening and speaking test performance. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 65-78.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programmes in the study of teaching. M. C. Wittrock içinde, *Handbook of Research on Teaching*. London: McMillan.
- Soner, O. (2007). Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin dünü bugünü/Past and the future of foreign language education in Turkey. *Journal of Social Sciences Institute*, 7(28), 397-404.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 150-158.

- Şevik, Y. (2014). İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkısı. Burdur.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tobias, S. (1994). Knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts review of educational research . *Sage Journals*, 201-252.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Uygur, N. (1984). *Dilin gücü, denemeler*. İstanbul: Birim Yayınları.
- Vitale, D. C., Armenakis, A. A., & Feild, H. S. (2008). Integrating qualitative and quantitative methods for organizational diagnosis. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 87-105.
- Vitasari, P., Wahab, M. N., Herawan, T., Othman, A., & Sinnadurai, S. K. (2011). Validating the instrument of study anxiety sources using factor analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3831-3836.
- Wittrock, M. C. (1986). *Student thought process*. New York.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 145-160.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zeidner, M., & Most, B. (1992). Psychological testing: An introduction. M. Zeidner, & B. Most içinde, *Psychological testing: An inside view* (s. 1-47). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.



Ek A

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma yüksek lisans tez çalışması adına yürütülmektedir. Çalışmanın temel amacı haftalık düzenli olarak yapılan deneme sınavlarının TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi görmekte olan ileri düzey öğrencilerinin akademik başarıları, akademik güdülenmeleri ve yıl sonu sınav kaygıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sizin kişisel bilgileriniz yer almaktadır. İkinci kısımda sizin akademik işlerinize ne kadar motive olduğunuzu ölçen bir ölçme aracı ve üçüncü kısımda ise sınav kaygı durumunuzu ölçen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarında sorulan sorulara gerçek düşüncelerinizi yansıtmamız araştırmanın amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle sorulara eksiksiz ve samimi cevaplar vermenizi rica ederim. Vereceğiniz cevaplar hiçbir amaçla başka araştırmalarda kullanılmayacaktır ve bireysel bir değerlendirme yapılmayacağından isim yazmanıza gerek yoktur.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Danışman Yrd. Doç. Dr. İlknur YÜKSEL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Elif YAŞIN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim

1- KİŞİSEL BİLGİ FORMU

a. Cinsiyetiniz : K () E ()

b. Yaşınız : _____

c. Bölümünüz : _____

2- Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Aşağıda sınav kaygısı yaşama durumunuzla ilgili 11 madde yer almaktadır. Burada önemli sınavla kastedilen TOEFL ITP'dir. Her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa 3 rakamını işaretleyebilirsiniz.

	Asla doğru değil	Nadiren doğru	Ara sıra doğru	Genellikle doğru	Daima doğru
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır	1	2	3	4	5
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim	1	2	3	4	5
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm	1	2	3	4	5
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm	1	2	3	4	5
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlayamayabilirim	1	2	3	4	5
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım	1	2	3	4	5
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum	1	2	3	4	5
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissedirim	1	2	3	4	5
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissedirim	1	2	3	4	5
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum	1	2	3	4	5
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim	1	2	3	4	5

Akademik Güdülenme leği

Aşağıda ğrencilerin öğrenme ve okulla ilgili olarak kendilerini tanımlarken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü uygun seçeneği işaretleerek belirtiniz. Eğer ifade ile ilgili fikriniz yoksa 3 rakamı işaretlebilirsiniz.

	Kesinlikle uygun	Uygun değil	Kararsız	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanmak için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
2. Öğrendiğim her şey daha fazla şey öğrenme merakı doğurur.	1	2	3	4	5
3. Derse başlar başlamaz dikkatimi derse veririm.	1	2	3	4	5
4. Okulda öğretilen şeyler ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim.	1	2	3	4	5
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.	1	2	3	4	5
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.	1	2	3	4	5
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırım ki teneffüs zamanımın neden bu kadar erken geldiğine şaşırırım.	1	2	3	4	5
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.	1	2	3	4	5
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım.	1	2	3	4	5
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
15. ğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.	1	2	3	4	5
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalıştığım olur.	1	2	3	4	5
18. Bir şeyi öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.	1	2	3	4	5
19. Eğer ders kitabında herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.	1	2	3	4	5
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca zyrmuş gibi hissedirim.	1	2	3	4	5

EK B**(Haftalık Deneme Sınavı Örnekleri)****1. Hafta**

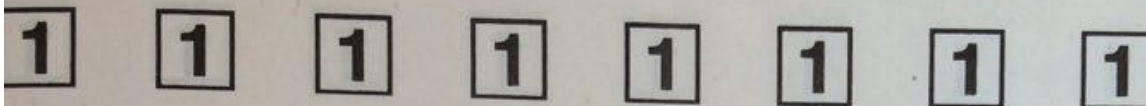
PRACTICE TOEFL 1 167

<p>1 1. (A) Mike shouldn't skip classes and borrow notes. (B) Mike always borrows notes from his classmates. (C) Mike is least likely to skip classes. (D) Mike needs to get the material taught in class.</p> <p>1 2. (A) The office is closed for the day. (B) The officer will return in the morning. (C) There is an opening at 9 tomorrow morning. (D) The office is open until 9 o'clock.</p> <p>1 3. (A) She is sorry that she ordered that salad. (B) She didn't get the salad she ordered. (C) She is sorry, but this salad is not hers. (D) This salad does not taste very good.</p> <p>1 4. (A) Did Mr. Calvert say something about his back? (B) Did Mr. Calvert say when he is planning to return? (C) Mr. Calvert forgot it's time for him to come back. (D) Mr. Calvert said he isn't going to come back.</p> <p>5. (A) The library sells books and postcards. (B) Postcards are available to library users. (C) You need to have a card to have your books sent. (D) The library will let you know when the book arrives.</p> <p>6. (A) He does not know how to cook. (B) He had dinner at a restaurant. (C) He doesn't like to stand while cooking. (D) He went shopping and then had dinner.</p> <p>7. (A) Students are permitted to use bikes. (B) Students with bikes are counted regularly. (C) Permits for bikes are available. (D) Bikes can be purchased next door.</p>	<p>1 8. (A) They haven't told him when to turn in the paper. (B) They told him when the assignment is due, but he forgot. (C) He wishes they would tell him where to pay the dues. (D) He wanted to tell them when to turn in the assignment.</p> <p>9. (A) The garbage can be stored in the garage. (B) The driver is parking in the garage. (C) The driver crashed into the garage. (D) The garbage can was near the garage.</p> <p>10. (A) Joan didn't hear the first half of the speech. (B) Joan heard nothing from half of the speakers. (C) Half of the people in the room did not hear the speaker. (D) The speaker did not speak loudly enough.</p> <p>11. (A) On campus, your phone can be hooked up only once. (B) Campus calls can't be made from your phone. (C) You cannot call off campus until your phone is connected. (D) You can't call collect unless you live on campus.</p> <p>12. (A) The drug store sells toothpaste. (B) Drugstores used to sell toothpaste. (C) The drugstore does not have toothpaste. (D) Toothpaste and drugs are sold everywhere.</p> <p>13. (A) The truck on your right has no ticket. (B) If you buy a ticket, you can pass the driving test. (C) Passing on the right is against the law. (D) Trucks get tickets for passing, but cars don't.</p>
---	---

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

2. *Hafta*

PRACTICE TOEFL 2 193



1. (A) Peter didn't pay Bill two times.
(B) Peter didn't pay the phone company.
(C) Peter is the second in line to pay.
(D) Peter forgot to call Bill.
2. (A) The course is closed for registration.
(B) The instructor decides who can enroll.
(C) Registration for this course is permitted.
(D) The instructor doesn't give students permission.
3. (A) We expected only fourteen people to come.
(B) Forty people came to work in the shop.
(C) More people came than had been expected.
(D) We expanded the shop to include forty people.
4. (A) It's better to change this job.
(B) Betty decided to take the job.
(C) In my opinion, Betty should change her job.
(D) I thought Betty was taking John with her.
5. (A) If she dropped Jack off.
(B) If she took his jacket to be cleaned.
(C) If she was leaving Jack.
(D) If she had cleaned his jacket yet.
6. (A) The teachers didn't go to the meeting.
(B) The meeting on Wednesday was crowded.
(C) The teachers knew about the meeting.
(D) Everyone forgot about the meeting.
7. (A) He was nice to give up his part.
(B) He gave a party for the man.
(C) He was kind to do his part.
(D) He was kind to come to the party.
8. (A) Pharmacists shouldn't carry boxes to the station.
(B) Paper goods are not usually sold in drug stores.
(C) Mobile pharmacies are not stationed here.
(D) The pharmacy needs to order paper goods.
9. (A) The exam seems to be easier than it first appeared.
(B) He thinks the exam appears to cover the material.
(C) He thinks they made the exam difficult on purpose.
(D) The exam is more difficult than he thought.
10. (A) The number of the unemployed has been increasing.
(B) Drama clubs have been helping the unemployed.
(C) Unemployed actors can find work in drama.
(D) Dramas about the unemployed are gaining popularity.

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

3. *Hafta*

216 TOEFL STRATEGIES

Section 1

Listening Comprehension



In this section, you will demonstrate your skills in understanding spoken English. There are three parts in the Listening Comprehension section, with different tasks in each.

Part A

DIRECTIONS: In Part A you will hear short conversations between two speakers. At the end of each conversation, a third speaker will ask a question about what the first two speakers said. Each conversation and each question will be spoken only one time. Therefore, you must listen carefully to understand what each speaker says. After you hear a conversation and the question, read the four selections and choose the one that is the best answer to the question the speaker asked. Then, on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter for the answer you have chosen. Blacken the space completely so that the letter inside the space does not show.

Listen to the following example.

On the recording, you hear:

- (Man) Does the car need to be filled?
 (Woman) Mary stopped at the gas station on her way home.
 (Narrator) What does the woman mean?

In your test book, you will read:

- (A) Mary bought some food.
 (B) Mary had car trouble.
 (C) Mary went shopping.
 (D) Mary bought some gas.

From the conversation you learn that Mary stopped at the gas station on her way home. The best answer to the question "Does the car need to be filled?" is (D), "Mary bought some gas." Therefore, the correct answer is (D).

Now let us begin Part A with question number 1.

1. (A) She didn't expect to fail.
 (B) She went sailing.
 (C) She had her hearing examined.
 (D) She passed her driving test.
2. (A) We have 40 minutes to spare.
 (B) We have to be there in 14 minutes.
 (C) We had a hard time parking the car.
 (D) The parking lot is around the corner.

Sample Answer

- (A) (B) (C) ●

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

4. Hafta

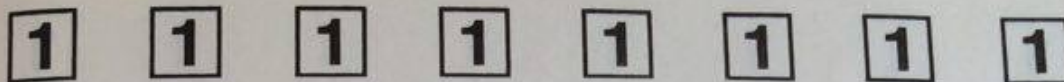
PRACTICE TOEFL 4 241

1. (A) Professor White holds advanced classes.
 (B) Professor White's students have graduated.
 (C) Students have great respect for Professor White.
 (D) Students are taking Professor White's seminar.
2. (A) You have to be careful in the desert.
 (B) You shouldn't eat so many sweets.
 (C) May I offer you some dessert?
 (D) Can you help me with the sweets?
3. (A) He never has any money.
 (B) He has no money on him.
 (C) He is out getting cash.
 (D) He has been out of work.
4. (A) The machine shouldn't be left running.
 (B) Turn on the copying machine when you leave.
 (C) The machine has to be turned around.
 (D) You made enough copies already.
5. (A) Tom passed up a Latin course.
 (B) Tom was expected to fail Latin.
 (C) He's surprised Tom is late.
 (D) Tom's Latin class is last.
6. (A) She buys exotic clothes.
 (B) She bought a \$115 dress.
 (C) She spent \$210.
 (D) She has a new house.
7. (A) The new engineering building is far from here.
 (B) The building is not what I thought it would be.
 (C) I don't know what I expected the engineer to do.
 (D) They are building a new house for the engineer.
8. (A) The man has put off going to a dentist.
 (B) The man likes getting his teeth cleaned.
 (C) She is not happy that the man went to a dentist.
 (D) Everyone should have their teeth cleaned regularly.
9. (A) The rent for the hall is high.
 (B) The wedding hall is for rent.
 (C) The hall is too small.
 (D) There are not enough guests.
10. (A) She can cash the check.
 (B) Only the manager can cash the check.
 (C) Traveller's checks cannot be cashed there.
 (D) A thousand dollars is a large sum of money.
11. (A) They worked together as a team.
 (B) The windows and carpets are beautiful.
 (C) They now have clean windows and rugs.
 (D) They are always cleaning their house.
12. (A) She got lost one more time.
 (B) She didn't know what to say.
 (C) She is learning many new words.
 (D) She had less than the price of the book.
13. (A) He is staying in this hotel.
 (B) He keeps going to bed late.
 (C) He lives by himself in this house.
 (D) He started early and finished late.
14. (A) Ronald won't travel this summer.
 (B) She doesn't know to what country Ronald is going.
 (C) She wants to travel with Ronald.
 (D) Ronald wants to travel out of the country.

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

5. Hafta

PRACTICE TOEFL 5 265



3. (A) They wanted to know if they could buy the picture.
 (B) They were wandering around looking for a picture.
 (C) They stopped by the picture gallery to ask questions.
 (D) They thought that the picture was wonderful.
4. (A) He spent 15 minutes reading.
 (B) He talked for 50 minutes.
 (C) He found the magazine.
 (D) He enjoyed the article.
5. (A) He's looking for a new apartment.
 (B) He decided to buy a new car.
 (C) He doesn't have the figures.
 (D) His apartment is better than hers.
6. (A) The police stop most drivers.
 (B) The speed limit is unreasonable.
 (C) Drivers don't watch the traffic carefully.
 (D) Few people drive within the speed limit.
7. (A) Pink looks great on you.
 (B) Black is out of style.
 (C) The fashion changes every year.
 (D) I don't know the date of the fashion show.
8. (A) The banks are open at this hour.
 (B) The river is overflowing its banks.
 (C) Their bank is located nearby.
 (D) The banks close too early.
9. (A) The teacher taught about dreams.
 (B) The students are required to take the course.
 (C) The lecture on dreams was a great success.
 (D) Hardly anyone was listening to the teacher.
10. (A) They haven't had much luck with the weather.
 (B) The door was locked because of severe weather.
 (C) She's not sure if the door is locked.
 (D) She can't remember where the key to the door is.
11. (A) She gave away my half.
 (B) She is a half hour late.
 (C) She is very angry.
 (D) She is very hungry.
12. (A) It's easy to get along with Paul.
 (B) Paul was not feeling well.
 (C) She is sorry that Paul is ill.
 (D) Paul was uncomfortable.
13. (A) They showed us the back entrance.
 (B) When they return, the show will have started.
 (C) They don't know what time the show starts.
 (D) When they came back, there was no time left.
14. (A) She doesn't need any help.
 (B) She has two people helping her.
 (C) She's had enough.
 (D) The man is very kind.
15. (A) There is no light in number 8.
 (B) Smoking in the lounge is prohibited.
 (C) The management doesn't allow complaints.
 (D) The conversation in the lounge is too loud.
16. (A) Six copies were made last week.
 (B) The copier doesn't work well.
 (C) Eleven copies is plenty.
 (D) There are 11 jars of jam.

GO ON TO THE NEXT PAGE.

6. Hafta

288 TOEFL STRATEGIES

Section 1

Listening Comprehension

1

In this section, you will demonstrate your skills in understanding spoken English. There are three parts in the Listening Section, with different tasks in each.

Part A

DIRECTIONS: In Part A you will hear short conversations between two speakers. At the end of each conversation, a third speaker will ask a question about what the first two speakers said. Each conversation and each question will be spoken only one time. Therefore, you must listen carefully to understand what each speaker says. After you hear a conversation and the question, read the four selections and choose the one that is the best answer to the question the speaker asked. Then, on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter for the answer you have chosen. Blacken the space completely so that the letter inside the space does not show.

Listen to the following example.

You will hear:

You will read:

- (A) Mary bought some food.
- (B) Mary had car trouble.
- (C) Mary went shopping.
- (D) Mary bought some gas.

Sample Answer

(A) (B) (C) (D)

From the conversation you learn that Mary stopped at the gas station on her way home. The best answer to the question "Does the car need to be filled?" is (D), "Mary bought some gas." Therefore, the correct answer is (D).

Now let us begin Part A with question number 1.

1. (A) She needs to check her room.
(B) She should leave the key at the desk.
(C) She can leave any time the front desk is open.
(D) She doesn't need to return the key.
2. (A) He went to the movies yesterday.
(B) He decided to go to the movies.
(C) He was too tired to see the movie.
(D) He stayed for the movie yesterday.
3. (A) The travel agent liked the book.
(B) The book is about a travel agent.
(C) The flight is full.
(D) Travellers may have difficulty reading.
4. (A) She thinks that papers must be typed.
(B) She believes that handwritten papers are acceptable.
(C) Omitted words can be written in.
(D) Typing skills are necessary for all students.
5. (A) He heard the noise.
(B) He has decided already.
(C) The man didn't like the noise.
(D) The counsel will be noisy.

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

7. *Hafta*

314 TOEFL STRATEGIES

Section 1

Listening Comprehension

1

In this section, you will demonstrate your skills in understanding spoken English. There are three parts in the Listening Section, with different tasks in each.

Part A

DIRECTIONS: In Part A you will hear short conversations between two speakers. At the end of each conversation, a third speaker will ask a question about what the first two speakers said. Each conversation and each question will be spoken only one time. Therefore, you must listen carefully to understand what each speaker says. After you hear a conversation and the question, read the four selections and choose the one that is the best answer to the question the speaker asked. Then, on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter for the answer you have chosen. Blacken the space completely so that the letter inside the space does not show.

Listen to the following example.

On the recording, you hear:

- (Man) Does the car need to be filled?
 (Woman) Mary stopped at the gas station on her way home.
 (Narrator) What does the woman mean?

In your test book, you will read:

- (A) Mary bought some food.
 (B) Mary had car trouble.
 (C) Mary went shopping.
 (D) Mary bought some gas.

From the conversation you learn that Mary stopped at the gas station on her way home. The best answer to the question "Does the car need to be filled?" is (D), "Mary bought some gas." Therefore, the correct answer is (D).

Now let us begin Part A with question number 1.

- | | |
|--|--|
| <p>1. (A) He is happy to see the woman again.
 (B) He is glad the woman went running.
 (C) He is glad that he can return a favor.
 (D) He wants a piece of the cake she is baking.</p> | <p>4. (A) The man is 20 minutes late.
 (B) The man came to the wrong place again.
 (C) The man has lost his pen several times.
 (D) It's too dark to look for the pen.</p> |
| <p>2. (A) A hair stylist
 (B) An electrician
 (C) A die maker
 (D) A sales clerk</p> | <p>5. (A) In Seattle
 (B) In his office
 (C) On a plane
 (D) In San Francisco</p> |
| <p>3. (A) A TV show
 (B) A newspaper
 (C) A newscast
 (D) A schedule</p> | |

Sample Answer

A B C D

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

8. *Hafta*

340 TOEFL STRATEGIES

Section 1

Listening Comprehension

1

In this section, you will demonstrate your skills in understanding spoken English. There are three parts in the Listening Section, with different tasks in each.

Part A

DIRECTIONS: In Part A you will hear short conversations between two speakers. At the end of each conversation, a third speaker will ask a question about what the first two speakers said. Each conversation and each question will be spoken only one time. Therefore, you must listen carefully to understand what each speaker says. After you hear a conversation and the question, read the four selections and choose the one that is the best answer to the question the speaker asked. Then, on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter for the answer you have chosen. Blacken the space completely so that the letter inside the space does not show.

Listen to the following example.

On the recording, you hear:

- (Man) Does the car need to be filled?
 (Woman) Mary stopped at the gas station on her way home.
 (Narrator) What does the woman mean?

Sample Answer

- (A) (B) (C) ●

In your test book, you will read:

- (A) Mary bought some food.
 (B) Mary had car trouble.
 (C) Mary went shopping.
 (D) Mary bought some gas.

From the conversation you learn that Mary stopped at the gas station on her way home. The best answer to the question "Does the car need to be filled?" is (D), "Mary bought some gas." Therefore, the correct answer is (D).

Now let us begin Part A with question number 1.

- | | |
|---|---|
| <p>1. (A) The soup is delicious.
 (B) The recipe is getting better.
 (C) The soup does not taste very good.
 (D) He decided to skip the soup.</p> <p>2. (A) They have their troubles, and we have ours.
 (B) The man should write his own lab report.
 (C) They never tell us the correct hours.
 (D) The man needs to check the hours.</p> | <p>3. (A) Andy keeps track of advising and registration.
 (B) It is important to listen to Andy with skepticism.
 (C) It is not necessary to add salt to the dish.
 (D) Andy has already finished his registration.</p> |
|---|---|

GO ON TO THE NEXT PAGE. ➔

2

2

2

2

2

2

2

2

1. The Internet ----- access to current news, political articles, business statistics, and software for practically any purpose.
- (A) can provide ready
(B) can be provided readily
(C) ready and can be providing
(D) is ready and can provide
2. Descriptive analysis of language merely reflects ----- used without concern for the social prestige of these structures.
- (A) it how grammar structures and vocabulary is
(B) how are grammar structures and vocabulary
(C) how grammar structures and vocabulary are
(D) it is how grammar structures and vocabulary are
3. James Boswell was a Scottish author whose private journals ----- personality and colorful experiences during his European journeys, meetings with renowned French philosophers, and adventures with Corsican rebels.
- (A) revelations of his fascinating
(B) revealing his fascination
(C) his revealing fascinations
(D) reveal his fascinating
4. Originally, the first European colleges consisted of groups of individuals ----- joined their efforts to study sciences, medicine, and law.
- (A) who lived together and
(B) whose life together and
(C) and who live together
(D) whose living together and
5. Sedimentary rock represents geologically transformed minerals and small particles of ----- deposited by the movement of water, wind, or glacial ice.
- (A) chemicals matter
(B) chemical matter
(C) matters of chemical
(D) matters in chemicals
6. The buff pottery with red designs made by the Hohokam dessert dwellers in the Southwestern regions ----- for its original construction and unique shape.
- (A) are highly prized
(B) is a high price
(C) is highly prized
(D) are prized highly
7. Soap operas and day-time comedy serials were ----- originated in Chicago in the 1930s, and most consisted of 15-minute episodes broadcast five times a week.
- (A) radio shows that
(B) that radio showing
(C) shown that radio
(D) radio that is shown
8. Although food preferences vary a great deal from one individual to another, geographic location, traditional customs, and family socioeconomic position play a major role -----.
- (A) formational in dietary habits
(B) informing dietary habits
(C) in forming dietary habits
(D) in forming dietary habitual

GO ON TO THE NEXT PAGE. →

2

2

2

2

2

2

2

2

Part B

DIRECTIONS: In questions 16–40 every sentence has four words or phrases that are underlined. The four underlined portions of each sentence are marked (A), (B), (C), and (D). Identify the one word or phrase that should be changed in order for the sentence to be correct. Then on your answer sheet, find the number of the question and blacken the space that corresponds to the letter of the answer you have selected.

EXAMPLE I**Sample Answer**

● (B) (C) (D)

Christopher Columbus has sailed from Europe in 1492 and discovered a new land he thought to
 A B C D
 be India.

The sentence should state, "Christopher Columbus sailed from Europe in 1492 and discovered a new land he thought to be India." Therefore, you should choose answer (A).

EXAMPLE II**Sample Answer**

Ⓐ ● (C) (D)

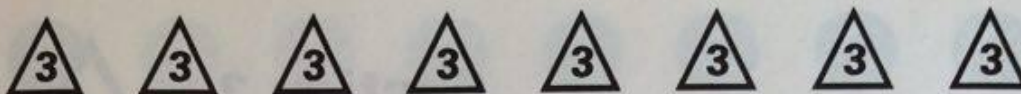
As the roles of people in society change, so does the rules of conduct in certain situations.
 A B C D

The sentence should state, "As the roles of people in society change, so do the rules of conduct in certain situations." Therefore, you should choose answer (B).

After you read the directions, begin work on the questions.

16. Because of the federal government did not relocate from Philadelphia to Washington, D.C.,
 A B
 until 1800, George Washington and his wife never moved into the White House but
 C
resided in Philadelphia instead.
 D
17. Parallels, which are imaginary dividing lines drawing parallel to the equator and perpendicular
 A B
 to the Earth's axis, measure distances north and south by sectioning the globe into
 C
equally spaced circles.
 D
18. In his novel published in 1894, Mark Twain referred to fingerprinting as a completely reliable
 A B
 technique for established a personal identity of twins differentiated by the shape of ridges on
 C D
 their fingertips.

GO ON TO THE NEXT PAGE. →



Questions 1-12

Architecture has social purposes and meets practical needs by means of combining art and technological innovations. In building construction, however, an emergence of new materials does not make its precursors obsolete, and architectural knowledge is cumulative.

Line The fact that today much is constructed from prefabricated concrete does not do away with

- (5) brick. Furthermore, despite dramatic changes and increased technological sophistication of architectural design and construction, the essential apparatus of erecting a building has remained rooted in preindustrial traditional practices passed down during the millennia. The social and utilitarian expectations of structures are largely based on elemental demands of keeping out elements and enemies, ameliorating the extremes of heat, and avoiding the
- (10) intrusion of wind, precipitation, and pests.

- Gravity, air pressure, and earthquakes can induce tensions that have to be accounted for when constructing functional enclosed space. Vertical stacking of masonry materials causes compression that can lead to important problems when a structure is spanned to build a roof and connect walls. Arches, vaults, and domes were specifically developed to alleviate
- (15) the compression by directing the spanning element along a curve rather than a straight line. Building suspension structures, dams, and tunnels became possible in the nineteenth century with the increased availability of steel that could reinforce structural frames and enable them to withstand natural forces previously believed to be insurmountable.

- Functional evolutions of modern buildings create new demands on the analysis of structural behavior and engineering. Few occupants of skyscrapers view elevators as elaborate systems of vertical transportation. Humidity and temperature control, forced ventilation, natural and artificial lighting, sanitation and disposal of waste, electrical wiring, and fire prevention make very tall constructions engineering marvels that also must be aesthetically pleasing and physically convenient.

- (25) Erecting a structure involves a great deal more than merely attending to the aesthetics and psychological experience of architectural space. The shape, size, and incombustibility of locally available construction materials fostered developments of specific technologies, and brick and stone masonry have evolved in response to the need for structural durability. Advances in civil engineering and knowledge associated with properties of building materials combine to lead to
- (30) innovations in architectural design. Tools and skills required to exploit easily obtainable materials have continued to inform the development of modern industrialized technologies.

1. What is the main topic of the passage?
 - (A) The modern art of architecture and social pressure
 - (B) The profound importance of tradition in architecture
 - (C) The mutual impact of architecture and technology
 - (D) The great technological advances in building materials
2. The word "obsolete" in line 3 is closest in meaning to
 - (A) obvious
 - (B) obstinate
 - (C) antiquarian
 - (D) antiquated
3. The author mentions the word "brick" in line 5 as an example of which of the following?
 - (A) How old techniques can continue to remain practical
 - (B) How old buildings can coexist with modern architecture
 - (C) How new knowledge can supplant traditional technology
 - (D) How new design can improve traditional construction

GO ON TO THE NEXT PAGE. →

EK C**(Ölçek İzinleri)****1. Sınav Kaygısı Ölçeği****Tarik Totan** <tariktotan@gmail.com>

Alıcı: bana ▾

Merhaba,

Ölçek ektedir, çalışmanızda kolaylıklar dilerim,

19.03.2015 ☆



Yrd. Doç. Dr. Tarık TOTAN
 Adnan Menderes Üniversitesi,
 Eğitim Fakültesi,
 Eğitim Bilimleri Bölümü,
 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı,
 Aytepe Mevkii, 09100
 Kepez / AYDIN

Tel: [+90.256.214.20.23](tel:+902562142023) - 1561Faks: [+90.256.214.10.61](tel:+902562141061)**2. Akademik Güdülenme Ölçeği**

Ölçek Kullanımı



Gelen Kutusu x

**ihsan 06** <ihsan-06@yandex.com>

Alıcı: bana ▾

Ölçek Ektedir, bulgulardan haberdar edilirse seviniyim.
 Kolay gelsin

26.06.2015 ☆

