



**T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ
İNCELENMESİ**

Kerem BEREKETOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN 2018



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ
İNCELENMESİ**

Kerem BEREKETOĞLU


DANIŞMAN
Prof.Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN 2018

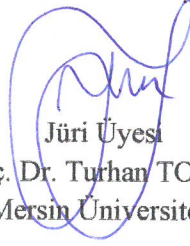
YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Kerem BEREKETOĞLU tarafından hazırlanan “İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 07/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Psikoloji Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



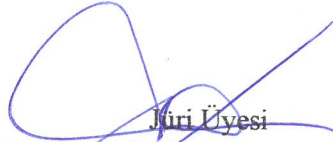
Jüri Başkanı
(Danışman)

Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Turhan TOROS
(Mersin Üniversitesi)



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan DEMİRCİ

Savunma Sınav Jürisi Tarafından Tezin İmzalı Nüshasının Teslim Tarihi : ...¹⁸.../06/2018

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.



Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

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

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

13./06/2018

Kerem BEREKETOĞLU

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ
GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Kerem BEREKETOĞLU

**TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

2018

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının, öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve İngilizce güdülenme düzeylerinin, sınav kaygı düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırma verileri 2016-2017 öğretim yılında Toros Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden toplam 208 öğrenciden gönüllü katılımın sağlandığı 160'ından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formunun yanı sıra, “Yabancı Dilde Güdülenme Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırma verileri SPSS istatistik paket programından yararlanılarak yüzdeler ve dağılımlar belirlenmiştir. Kişisel değişkenlerine göre İngilizce Dersindeki Güdülenme Düzeyleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki veriler normal dağılım göstermediğinden ikili grupların analizinde non-parametric testlerden Mann-Witney U, ikiden fazla grupların analizinde Kruskal Wallis testinden yararlanıldı. Değişkenlerin birbirine olan etkilerinin ortaya konması için basit doğrusal regresyon analizi kullanıldı. Yorumlar tablolar ile desteklenmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Yabancı Dilde Güdülenmeye yönelik bulgular incelendiğinde cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenirken, yaş, ikametgâh durumu, mezun olduğu lise ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde ise mezun olduğu lise değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlenirken, diğer değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Katılımcıların İngilizce güdülenme ölçeği toplam puan ortalamaları ile sınav kaygısı toplam puan ortalamaları basit doğrusal regresyon analizleri bakımından incelendiğinde İngilizce güdülenme düzeyinin sınav kaygısı üzerinde 0,284 oranında etkili olduğu ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görölmektedir. İngilizce güdülenme düzeyleri puan ortalamaları yükseldikçe sınav kaygı düzeyleri puan ortalamalarının düştüğu görölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencisi, Hazırlık Sınıfı, İngilizce Güdülenme Düzeyi, Sınav Kaygı



**THE INVESTIGATION OF THE MOTIVATION LEVELS AND EXAM ANXIETY
OF ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS IN THE ENGLISH LESSON
(Master Thesis)**

Kerem BEREKETOĞLU

**TOROS UNIVERSITY
SOCIAL SCIENCES INSTITUTE**

2018

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether the motivation and exam anxiety levels of English preparatory class students differed according to the personal variables of the students, and to examine their English motivation level's effect on their test anxiety levels.

The research data was obtained from 160 volunteered students out of a total of 208 students who participated in the English Preparatory Department of Toros University in 2016-2017 academic year. In addition to the Personal Information Form, "Foreign Language Motivation Scale" and "Exam Anxiety Inventory" were used to collect data in the study.

Percentages and distributions were determined by using SPSS statistical package program of research data. As the data between the levels of motivation in the English class and the test anxiety do not show a normal distribution according to personal variables, Mann-Witney U nonparametric test was used for pair groups and Kruskal Wallis test was used for the analysis of multiple groups. Simple linear regression analysis was used to reveal the effects of the variables on each other. Comments are supported by tables. The level of significance was accepted as $p < 0.05$ in the applied analysis.

When findings related to foreign language motivation are examined, there are significant differences according to gender, education level, father education level variables; however, there were no significant differences according to age, place of residence, graduated high school and mother education level. When the findings of the students' test anxiety levels are examined, although there are significant differences

according to graduated high school, no significant differences were observed in terms of other variables.

When participants' English motivation scale total point average and test anxiety total point averages were examined in terms of simple linear regression analyzes, it is observed that the level of English motivation is 0.284 effective on the test anxiety and this effect is statistically significant. As the average level of English motivation increases, the average score of the test anxiety levels decreases.

Key Words: University Student, Preparatory Class, English Motivation Level, Exam Anxiety



TEŞEKKÜR

Bu alıŐma, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenme düzeyleri ve sınav kaygılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yüksek lisans eğitimin ve tez hazırlama sürecinde bilgi, yardım, destek ve enerjisini esirgemeyen saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Kamuran ELBEYOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez hazırlama sürecinde benden desteklerini esirgemeyen, beŐ yıldır birlikte çalıŐmakta olduğum başta Toros Üniversitesi Hazırlık Okulu Müdürümüz Oya ÖZVEREN GENÇ ve Genel Koordinatörümüz Dilek BATUR SEÇER olmak üzere, Sena TEKELİ, Simay ÖZER YEŐİL, Cansu KALKAN ve diğer tüm Hazırlık Okulu okutmanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam esnasında yardımlarını ve desteğini esirgemeyen Doktor Öğretim Üyesi Ayhan DEMİRCİ'ye, Araştırma Görevlisi Ömür SALTİK'a, yardımlarını esirgemeyen Araştırma Görevlisi Emre KARAMAN'ateşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yapmamı ve tez çalıŐmamı destekleyen, çalıŐmama inanan ve güvenen sevgili aileme çok teşekkür ediyorum.

Kerem BEREKETOĞLU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLARIN LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALARIN LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar.....	3
Araştırmanın Kapsamı	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar.....	5
Tanımlar	5

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
1.1. Güdülenme Kavramı.....	6

1.2. Güdülenme Kuramları.....	8
1.2.1. Psikanalitik kuram	8
1.2.2. Davranışçı kuram	9
1.2.3. İnsancıl kuram	11
1.2.3.1.Temel ihtiyaçlar kuramı ve maslow	11
1.2.4. Bilişsel güdülenme kuramları	13
1.2.4.1.Beklenti – değer kuramı	13
1.2.4.2.Başarı – amaç kuramı	14
1.2.4.3.Başarı yükleme kuramı	15
1.3. Yabancı Dil Öğrenme ve Öğrenme Kavramı	16
1.3.1.Dilin insan yaşamındaki önemi.....	17
1.3.2.Yabancı dil bilmenin önemi	18
1.4. Yabancı Dil Öğreniminde Güdülenme	19
1.4.1.Yabancı dil öğreniminde güdülenme modelleri.....	20
1.4.1.1.Gardner ve Lambert'in yabancı dil	
güdülenme sınıflaması	21
1.4.1.2.Dörnyei'nin yabancı dil güdülenme	
bileşenleri	22
1.4.1.3.Williams ve Burden'in yabancı dil	
güdülenme çerçevesi	22

İKİNCİ BÖLÜM

KAYGI VE KAYGININ ALT BOYUTU OLARAK SINAV KAYGISI

2.KAYGI VE KAYGININ ALT BOYUTU OLARAK SINAV KAYGISI	23
2.1. Genel Hatlarıyla Kaygı Kavramı	23
2.1.1. Kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi.....	24
2.1.1.1.Freud ve psikanalizde kaygı	25
2.1.1.2.Alfred Adler ve bireysel psikolojide kaygı	25
2.1.1.3.Horney ve bütüncül yaklaşımda kaygı	26
2.1.1.4.Davranışçı ve öğrenme yaklaşımları	26
2.1.1.5.May ve varoluşçu yaklaşımda kaygı	27
2.1. Kaygı ve Nedenleri	27
2.3. Kaygı Türleri	28
2.3.1. Durumluluk kaygısı (A-State)	28
2.3.2. Sürekli kaygı (a-trait)	29
2.4. Kaygı ve Öğrenme	29
2.5. Sınav Kaygısı	31
2.5.1. Sınav kaygısının nedenleri.....	31
2.5.2. Sınav kaygısıyla baş etme	34
2.6. Konuyla İlgili Araştırmalar	38
2.6.1. Yabancı dil dersinde güdülenme ile sınav kaygısı	
üzerine yurt içinde yapılan araştırmalar	38

2.6.2. Yabancı dil dersinde güdülenme ile sınav kaygısı

üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar 43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.YÖNTEM 48

3.1. Araştırma Modeli..... 48

3.2. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri..... 48

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 49

3.3.1. İngilizce dersinde güdülenme ölçeği 49

3.3.2. Sınav kaygısı envanteri 51

3.4. Verilerin Analizi ve Bulgular 52

3.4.1. Demografik değişkenlerin analizi..... 53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4. BULGULAR 56

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

4. TARTIŞMA VE SONUÇ..... 71

4.1. Öneriler..... 75

KAYNAKLAR 77

İNTERNET KAYNAKLARI 90

EKLER	91
EK 1-Kişisel Bilgi Formu	91
EK 2- İngilizce Dersinde Güdülenme leği	92
EK 3-Sınav Kaygısı Envanteri	94
ZGEMIŐ	96



TABLULARIN LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 3.1. Normallik testi	52
Tablo 3.2. Katılımcıların cinsiyet dağılımı	53
Tablo 3.3. Katılımcıların yaş dağılımı	53
Tablo 3.4. Katılımcıların kayıtlı oldukları bölüme göre dağılımları	53
Tablo 3.5. Katılımcıların mezun oldukları liseye göre dağılımları	54
Tablo 3.6. Katılımcıların ikamet durumu dağılımları	54
Tablo 3.7. Anne eğitim durumu dağılımları	55
Tablo 3.8. Katılımcıların baba eğitim durumu dağılımı	55
Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının karşılaştırılması (MannWhitneyU)	56
Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)	57
Tablo 4.3. Katılımcıların yaş değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)	57
Tablo 4.4. Katılımcıların yaş değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)...	58
Tablo 4.5. Katılımcıların ikamet değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)	59
Tablo 4.6. Katılımcıların ikamet değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)	59
Tablo 4.7. Katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)	60
Tablo 4.8. Katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)	62
Tablo 4.9. Katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)	63

(devam) Tabloların Listesi

Tablo 4.10. Katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis).....	64
Tablo 4.11. Katılımcıların anne eğitim durumu değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis).....	65
Tablo 4.12. Katılımcıların anne öğrenim durumu değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis).....	67
Tablo 4.13. Katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis).....	68
Tablo 4.14. Katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis).....	69
Tablo 4.15. Katılımcıların ingilizce güdülenme düzeylerinin sınav kaygısına etkisi (Regresyon).....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	12



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1- Kişisel Bilgi Formu	91
EK 2- İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği.....	92
EK 3- Sınav Kaygısı Envanteri	94

KISALTMALARIN LİSTESİ

SKE	:Sınav Kaygısı Envanteri
YDGÖ	:Yabancı Dilde Güdülenme leği
U	:Mann Whitney U testi
P	:İstatiksel Anlamlı Farklılık Değeri
N	:Katılımcı sayısı





İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaçları, kapsamı, yöntemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Problem

Dil bireyler arasında iletişimi sağlayan önemli bir olgu olmasıyla birlikte gelişen dünya koşulları içerisinde salt ana dil, iletişimi sağlamada yeterli olmamakta, bireyler kendilerini yabancı dil öğrenmek zorunda hissetmektedirler. İlk öğrenilen dile ana dil ya da birinci dil adı verilirken, daha sonra öğrenilen dillere ise yabancı dil denilmektedir. Ana dil bilinçaltı işlemlerle edinilirken, yabancı dilin bilinçli bir şekilde öğrenildiği belirtilmektedir (Özdemir, 2006, s. 28).

Ulusal ve uluslararası alanda iyi bir iş elde edebilmek, bilimsel gelişmeleri ve akademik literatürü takip edebilmek için gereken unsurların en başında ise ‘yabancı dil bilmek’ gelmektedir (Doğan, 1996). Çok dillilikten söz edilen bir toplumda bile, birden fazla yabancı dil bilmek birçok meslek dalında çoğu zaman ön şart gibi görünmektedir. Günümüzde her üniversite mezunu gencin iyi derecede yabancı dil bilmesi gerekmektedir.

Güdülenme, bireyi hedefleri doğrultusunda davranışta bulunmak üzere harekete geçiren işlevsel bir güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990). Bu güç, öncelikle, bireyi amaca yönelik bir davranış için harekete geçirir ve sonra da çeşitli zorluklara rağmen bu davranışı sürdürmesini sağlar (Dweck & Eliot, 1983; Pintrich, Marx, Boyle 1993; Stipek 1993).

Eğitim sürecinde güdülenmenin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü eğitimde güdülenme hem bireyin öğrenme düzeyini hem de öğrendiklerini davranışlarına yansıtıp yansıtmayacağını etkilemektedir. Öğrencinin güdülenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ifade etmektedir (Gutrie ve Alao, 1997; Brown, 2002; Lewis, 2002). Bu da

öğrencinin sınıfta kullanılan materyallere olan ilgisi ve merakı, öğrenilen konuyla bağlantısı, öğrenme sürecinde dikkatini derse odaklaması ve öğrenme zevkiyle kendini gösterir.

Yabancı dil öğretiminde günümüz şartlarında, özellikle en büyük faktör öğretmenin görevinin yönlendirici ve yol gösterici diye tanımlanarak belli bir alana hapsedilmesi, öğrencinin görevinin ise öğrenme sürecine aktif bir katılım ve şahsi öğrenmesini sürdürmesi şeklinde ortaya çıkmıştır (Harmer, 2001; Stern, 1983; Williams ve Burden, 2000).

Bu değişim, yabancı dil öğretiminde, öğretim yöntemlerinin hemen hemen benzerlik göstermesine rağmen farklı başarılarla ulaşılmasının sebeplerinin araştırılmasına ve yabancı dil öğrenilmesinde kişisel farklılıklar olarak isimlendirilen yeni bir alt başlığın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Celce-Murcia, 2001).

Şu ana kadarki çalışmalar, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, güdülenme düzeyleri, kişisel farklılıkları, duygu durumları, kaygı, davranışsal değişiklikler ve karar verme gibi kişiye özgü farklılıklarının öğrenme üzerinde büyük etkisi olduğunu göstermişlerdir (bkz. Brown, 2000, 2001; Cook, 2001; Stern, 1983).

Kişiye özgü niteliklerden biri olan kaygının, öğrenme üzerindeki etkisinin önemi yüksek olduğu bilinmektedir. Öğrenme düzeyi zayıf olmadığı durumlarda yüksek kaygı düzeyinin öğrenmeye engel olan psikolojik engelleyici olduğu ve öğrenme üzerinde olumlu olmayan bir etkisi olduğu bilinmektedir (Culler ve Holahan, 1980; Krashen, 2002; Levine, 2008; Spielberger, 1972a,b,c; Spielberger ve Vagg, 1995).

Farklı sebeplerde ve olaylarda ortaya çıkan çeşitli kaygı türleri olduğu bilinmektedir. (Zeidner ve Matthews, 2005). Bu sebeplerdir ki bireylerin değerlendirilme durumlarına karşı verdikleri tepkiler değerlendirilme kaygısı olarak adlandırılmakta (Pierce vd., 1996) ve sınav kaygısı ve yabancı dil kaygısı aynı çeşit kaygılar olarak kabul edilmektedir (Zeidner ve Matthews, 2005).

Farklı çalışmalar incelendiğinde, yabancı dil ve sınav kaygısının, başarı düzeyini negatif yönde etkilediği görülmektedir. (Aida, 1994; Akpur, 2005; Batumlu ve Erden,

2007; Dalkılıç, 2001; Sarason vd., 1996; Sarıgöl, 2000; Zeidner, 1998; Zeidner ve Matthews, 2005). Bu yüzden sınav kaygısının yabancı dil öğrenimindeki başarı düzeyine olan etkisinin incelenmesi önem kazanmıştır.

Sonuç olarak bu bilgiler ışığında çalışmamızda İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının, öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve İngilizce güdülenme düzeylerinin, sınav kaygı düzeylerine etkisi incelenmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın temel amacı “İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi”dir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar:

- 1- İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- 2- İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının öğrencilerin öğrenim görecekları yükseköğretim programına göre farklılık göstermekte midir?
- 3- İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 4- İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının, öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görecekları

yükseköğretim programına göre, mezun oldukları lise, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve İngilizce güdülenme düzeylerinin, sınav kaygı düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın kapsamı:

Bu araştırmada veriler, 2016-2017 öğretim yılında Toros Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden toplam 208 öğrenci evreninde ele alınmıştır. Rastal olarak seçilen bir günde derse katılan 160 öğrenci üzerinde anket uygulanmış, toplanan anketlerden 134 tanesi uygun bulunarak analizde kullanılmak üzere değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrenciler, dönemin başında yapılan İngilizce Yeterlik Sınavında (Proficiency Exam), İngilizce Hazırlık sınıfını atlamak için yeterli başarıyı gösteremediklerinden dolayı Yerleştirme sınavına (Placement Exam) alınarak puana göre A1, A2 ya da B1 olmak üzere üçe ayrılmışlardır. A1 Grubu öğrencileri Başlangıç (Beginner) seviyesinde İngilizce bilen öğrencilerden, A2 grubu öğrencileri Alt Orta (Elementary) seviyede İngilizce bilen öğrencilerden ve B1 grubu öğrencileri Orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce bilen öğrencilerden oluşmaktadır. A1 grubu öğrenciler haftada toplam 25 saat, A2 grubu öğrencileri 24 saat ve B1 grubu öğrencileri haftada 23 saat ders görmektedirler.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Toros Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'ne devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın sadece Toros üniversitenin öğrencileriyle yapılmış olması bu araştırmanın sınırlılığdır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyleri ve sınav kaygılarına yönelik bulgular;

* “İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Ölçeğinden” elde edilen verilerle sınırlıdır.

* Bireylerin kişisel ve ailesel bilgileri verilen bilgi toplama formlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırmamızda kavramsal olarak ve uygulama aşamasında temel varsayımlar esas alınmıştır;

1. Araştırmada örnekleminin evreni temsil ettiği,
2. Veri toplama araçlarının araştırmamız kapsamında geçerli ve güvenilir olduğu,
3. Deneklerin kullandığımız veri toplama araçlarını doğru ve samimi bir şekilde cevapladıkları, varsayılmaktadır.

Tanımlar

Dil: Çocukluktan başlayarak, kendimizi ifade etmek ve diğer insanları anlamak için dili kullanırız. Bu da bizim toplumsallaşmamızda anahtar rolü oynar. Dilin toplumsallaşmadaki önemi üzerinde duran araştırmacılara göre çocuğun gittikçe daha çok kullanacağı dil, kendisiyle aynı dili konuşanların ortaklaşa kullandıkları belli semboller kümesinden oluşmaktadır (Jersild, 1979). Dil, toplumsallaşmış bir semboller kümesidir. Bu nedenle de toplumsallaşmamızda, dilin önemi büyüktür.

Yabancı Dil Bilmenin Önemi: Günümüzde, gelişen iletişim araçlarının etkisiyle, anadilimizi kullanarak düşüncelerimizi oluşturup ifade etmemizin ve diğer insanlarla iletişim kurmamızın yanı sıra, başka ülkelerdeki insanlarla bilgi ve kültür alışverişi yapmak giderek bir zorunluluk halini almıştır. Milletler, birbirlerini daha iyi anlayabilmek, iletişime girerek uluslararası düzeyde kendilerini temsil edebilmek, bilimsel ve sanatsal birikimlerini paylaşarak daha ileriye gidebilmek için yabancı dil öğrenmek durumundadırlar.

Güdülenme: Bireyi hedefleri doğrultusunda davranışta bulunmak üzere harekete geçiren işlevsel bir güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990). Bu güç, öncelikle, bireyi amaca yönelik bir davranış için harekete geçirir ve sonra da çeşitli zorluklara rağmen bu davranışı sürdürmesini sağlar (Dweck & Eliot, 1983; Pintrich, Marx, Boyle 1993; Stipek 1993).

Sınav kaygısı: Diğer zamanlarda kaygı belirtisi ve durumu olmadığı halde, sınavın yaklaştığı durumlarda ve sınav esnasında vücudun terlemesi, solunumda zorlanma, nabızda artma, kasların gerginliği, uyku bozuklukları, zihinsel karmaşıklık, dikkatsizlik, unutkanlık, huzursuzluk ve kötü bir şey olacakmış gibi hissetme duygularıdır.(Aydın, 2011).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenme düzeylerinin ve sınav kaygılarının incelenmesi konusunda kuramsal bilgiler ile bu konularda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.Güdülenme Kavramı

İnsanoğlu hayatı boyunca davranımda bulunmak ve hareket etme ihtiyacı içerisinde olmuştur. Psikoloji alan yazınına incelediğimizde, herhangi bir eylem yada davranışın ortaya çıkmasında en temel etken olarak görülen güdü kavramı, incelenen ve merak edilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilimizde tam karşılığını bulmakta zorlandığımız güdülenme, psikolojinin ilk zamanlarından beri çalışılan bir kavram olarak alan yazında bulunmaktadır. Günümüz Türkçesinde “güdülenme ve motivasyon” sözcükleri aynı anlamda kullanılmakla beraber özellikle son yıllarda bu alanda çalışan uzmanlar tarafından güdülenme kelimesinin tercih edildiği görülmektedir. Güdü, İngilizce anlamı olan “motive” kelimesi, hareket etmek anlamını taşıyan Latince “movere” sözcüğüne dayanmaktadır. Bu yüzden güdü kelimesi, bireyi harekete geçiren bir temel dinamik olarak düşünülebilir. Bir başka anlamda güdü, insan eylem ve davranışlarının altında yatan temel faktör olmakla birlikte onlara yön vermektedir. Güdülenme ise canlının, temel faktöre doğru yönelmesidir. Güdülenme kavramının üç farklı yönü, “kişiyi belirli bir amaca iten güdüleyici durum, amaca ulaşmak için yapılan eylem ve amaca ulaşmak” olarak ifade edilmektedir. (Morgan, 1993).

Ülgen (1997, s.62) in yaklaşımına göre güdülenme “bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir amaç doğrultusunda davranışlar sergilemesine, hedefe ulaşmak için çaba sarf etmesine işaret eder.” Diğer bir tanıma göre ise güdülenme kavramı, “bireyin iç ve dış uyarıcıların etkisiyle eyleme hazır hale gelerek, bir eylemde bulunmasıdır” (Dilmaç, 2004, s.191).

Senemoğlu (1997), psikologlar açısından motivasyonu; davranışa enerji veren ve amaca yönlendirilmesini sağlayan bir ihtiyaç ya da istek halinde olma durumu.” diye tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlamaların özeti olarak kabul edilebilecek bir ifade yabancı

dil öğreniminde motivasyon kavramının gerekliliğini ortaya koyan ve ilk isim olan Gardner'a dayanmaktadır. Gardner'a göre "güdü dört öğeden oluşur: Bunlar, amaç, çaba harcanacak olan bir davranış, amaca ulaşma arzusu ve söz konusu aktiviteye pozitif bir yaklaşım göstermedir (Gardner'dan Aktaran, Yıldırım,2007).

Güdülenmenin içsel ve dışsal güdülenme olmak üzere iki çeşidi vardır.

İçsel Güdülenme: Merak, ilgi, hoşlanma ve ihtiyaç gibi bireysel faktörlerden kaynaklanan güdülenme çeşidine "içsel güdülenme" adı verilmektedir İçsel güdülenmeye sahip olan bireyler eylemlerini sevdiklerinden dolayı yaparlar. İçsel güdülenmenin merkezinde eylemleri severek ve hoşlanarak yapma durumu ön plandadır. Bireyleri eylemlerini yapması için ateşleyen, yaptığı işten haz almasını sağlayan, üretken olmasını sağlayan güdülenme içsel güdülenmedir (Aydoslu, 2005). İlgili alan yazında yapılan çalışmalar da içsel motivasyonun başarı üzerindeki etkisinin istendik seviyede anlamlı olduğunu göstermektedir. Örneğin; içsel motivasyonla ilgili Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarılarındaki farklılığın % 14,2'sinin, öğrencilerin matematiğe verdikleri içsel değerden olduğunu bulmuşlardır.

Dışsal güdülenme: "Dışsal güdülenme", bir görevin yada eylemin yerine getirilmesi veya etkinliğin tamamlanmasında başka bir birey tarafından verilen ödüllerden kaynaklanan güdülenme çeşididir (Aydoslu, 2005, s. 21). Bu tür güdülenmelerde, motivasyonu arttıran uyarıcı, dışarıdan verilmektedir. Örneğin, okul ortamında öğrencinin düşük not almaktan kaçınmak ve başarısızlık yaşamamak için çalışması gibi. Ayrıca dış motivasyon öğeleri bireylerin bir işi yapma konusundaki motivasyonunu etkiler (Baltaş, 2002, s. 183). Okullardaki mevcut not sisteminin zararlı etkilerinden birisi de, onları not konusunda aşırı istekli yapmasıdır. Bu durum" not için çalışmak" olarak bilinir. Öğrenci, öğrenmenin verdiği içsel ödülü ve zevki almak yerine, dış ödülleri almak için sürekli bir istek halindedir. Özel ayrıcalıklar, not, övgü gibi ödüllere öğrenenleri motive etmek ve denetim altında tutmaya çalışmak onların içten gelen motivasyonlarını zayıflatır ve etkinliklerden daha çabuk vazgeçmesine neden olur. Araştırmalar içsel motivasyonları yüksek öğrencilerin sadece dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya sahip olduklarını göstermektedir (Yüksel, 2004, s. 108). İç motivasyona sahip kişileri çalışmaya yönlendiren bazı faktörler; yaptıkları işe duydukları kişisel merak, istek ve yaptığı için sağladığı bireysel hazdır. İyimser bireylerin iç motivasyon düzeyleri, kötümser

bireylerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İyimserlik, bir şeyler yaparsam sonucu değiştirebilirim düşüncesine olan inançtır (Baltaş, 2002, s. 185).

1.2.Güdülenme Kuramları

Güdü ve kuramlarının gelişmesi, öğrenme kuramlarının gelişimlerine benzemekte ve davranışçılıktan bilişselciliğe paralel bir yol izlemektedir. Güdü kuramlarını incelediğimizde ilk zamanlarda dürtü, içgüdü gibi kavramlara ifade edilirken günümüzde ise kontrol düşünceleri, nedensel yüklemeler, öz yeterlilik ve amaç gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Açıkgöz, 2000). Bu araştırmada, güdülenmeye yönelik dört ana kuram üzerinde durularak en temel hatlarıyla bu yaklaşımlar açıklanmaya çalışılacaktır.

Güdülenmeye yönelik dört ana kuram vardır. Bunlar:

1. Psikanalitik Kuram, 2. Davranışçı Kuramlar, 3. İnsancıl Kuramlar, 4. Bilişsel Kuramlar.

1.2.1. Psikanalitik kuram

Freud, insanların davranış ve eylemlerini biyolojik tanımlarla, içgüdü kavramına dayanarak tanımlamaya uğraşmıştır. Bireyler özünde tatmine ulaşma ve acıdan kaçmaya güdülenmişlerdir. Tanımı yapılan bu güdülenmeye haz ilkesi ismi verilmektedir. Öncelikle Freud haz ilkesini cinsellik içgüdüsüyle açıklayarak, cinselliği en geniş anlamında kullanmış ve tüm fiziksel hazların dayanağı olarak görmüştür. Bu enerjiyi sağlayan etmene ise libido ismini vermiştir. Davranışa yada eyleme güdülenme, Freud'un psikodinamik kişilik kuramında açıklanan canlının biyolojik ihtiyaçlarını psikolojik enerjiye çeviren ve sadece haz ilkesine göre hareket eden id, gerçeklik ilkesine dayanarak çalışan ego ve toplumsal değerleri ön planda tutan süperego arasındaki enerji akışları ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Kurama göre bütün davranış, duygu ve düşüncelerimizin temel dayanağı hazza ulaşmak ve acıdan kaçınmaktır. (Bozanoğlu, 2004).

İçgüdülerimiz bir yandan davranışa güdülerken diğer bir yandan da davranışın yönünü belirler. İçgüdüler belirli bir nesneye ve uyarana yönelik bireyin duyarlılığını arttırarak davranış üzerinde seçici bir denetim mekanizmasının gerçekleştirilmesini sağlar (Gençtan, 2002)

Freud'un kuramında öğretim yöntemlerine göre nasıl düzenlenebileceği yada öğrencileri güdülemek için neler yapılabileceğine dair yeteri kadar bilgi bulunmamaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996; akt. Bozanoğlu, 2004)

1.2.2. Davranışçı kuram

Davranışçı kuramcılar güdülenme kavramını, pekiştirme ile açıklamaktadırlar. Davranışçı kurama göre güdülenmeler pekiştiricilerle arttırılır. Pekiştiriciler, belli uyarıcılara yönelik gösterilen belli bir tepkinin tekrar edilmesini arttıran uyarıcılardır (Bacanlı, 2002). Ödül, davranışların sonunda verilecek olan pekiştiricileri, uyaran ise davranışı engelleyen ya da destekleyen durumları açıklamak için kullanılan kavramlardır (Woolfolk,1998). Davranışçı kuramcılara göre güdülenmeler dışsal bir süreçlerden beslenir. Ayrıca birey sürekli olarak dışsal uyarıların etkisi altındadır. Bu mevcut uyarılar öğrenme deneyim ve süreçlerini farklı açılardan etkilemektedir. Ayrıca bu anlayışta içsel kaynaklar kesinlikle red edilmez. Davranışçı kuramcılar beklenti, kendini değerlendirebilme, niyet ve tahminlerin güdülenmeyi etkileyen en önemli içsel etmenler olarak kabul etmektedirler (Moore, 2001; akt. Yazıcı 2009).

Davranışçı kuramcılar, hayvanların ölçülebilir ve gözlemlenebilir davranışlarına yönelik yaptıkları çalışmalarda, güdünün, öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışarak ulaştıkları sonuçları insanların öğrenme süreçlerine uygulamaya çalışmışlardır (Açıkgöz, 2007). Davranışçı kuramda, davranışların nedenlerini, koşullanma ya da öğrenme deneyimleri ile açıklamaktadır. Kalıtım etkisini inkâr etmezler ve koşullanmanın etkileriyle kıyasladıklarında ihmal edilebilecek kadar önemsiz bulduklarını ifade ederler. Davranışçı kurama göre güdülenmeyi anlamamanın en iyi yolu temel koşullanma ilkelerini incelemekten geçmektedir. Koşullanmayı da iki ayrı sınıfa ayırmaktadırlar. Bunlar klasik koşullanma ve edimsel koşullanmadır (Burger, 2006).

Klasik koşullanmalar aracılığıyla öğrenme kavramı, ilk defa Rus bilim insanı Ivan Pavlov'un çalışmaları sonucunda bulunmuştur. Klasik koşullanma, daha öncesinde birbirleri arasında ilişki olmayan bir uyarıcı ile bir tepki arasında köprü oluşması nihayetinde oluşur. Klasik koşullanma, başta ilişkisiz (nötr) görülen uyarının, geçirilen yaşantılar sonucu koşullu bir uyarıcı haline gelmesidir. Pavlov'a göre klasik koşullanma, koşullu ve koşulsuz uyarıların etkilerinin birleşimlerini içerir (Erden ve Akman, 2001).

Koşullu uyarıcı, eylem anında ilişkisiz olarak kabul edilen ancak koşulsuz bir uyararla eşleştirilmesi sonucunda koşullu davranımı harekete geçirir hale getiren uyarıcı olarak nitelenir. Uyarıcı-tepki bileşiminin sonucunda, koşullu uyarıcılar, koşullanmamış uyarıcıların yerlerini almaya başlar (Fidan, 1996). Klasik koşullanmanın en temel özelliği normal şartlarda nötr özelliği olan uyarıcının, belirli bir tepkiye neden olan bir diğer uyarıcı ile tekrar tekrar eşleştirilmesinden sonra aynı tepkiye sebep olmasıdır. Ayrıca eşleşmelerin yoğunluğu koşullanmanın oluşması için önemli bir koşul olarak bilirse de insan öğrenmeleri için, tek bir eşleme bile ilgili koşullanma için yeterli olabilmektedir (Uz Baş, 2010).

Pavlov, kuramını geliştirmek için uyguladığı deneysel çalışmaların ışığında, denek olanların farklı bir tarzda öğrenme tipi sergilediğini bulmuştur. Köpeğin başlangıçta gördüğü yiyeceğe verdiği tepki refleks tepkisi oluyorken, öğrenme sonucunda değişik olan uyarıcı da aynı tepkiyi verdirebilmektedir (Uz Baş, 2010).

Edimsel koşullanmalarda ise davranışların tekrar edilme olasılığını o davranışın sonucuna bağlanmaktadır. Skinner, organizmaların tepkisel ve edimsel davranışlar sergilediklerini ve klasik koşullama sürecinde sadece tepkisel davranışların koşullanabileceğini öne sürerek, edimsel davranış koşullanmasında edimsel koşullanmayı önermiştir (Senemoğlu, 2011).

Davranışçı kuramcılara göre öğrencisini güdülemek isteyen eğitimcilerin öncelikle akademik güdünün belirtisi olan davranışları bulması, davranışları pekiştirmesi, ilgisiz ya da güdüsüz davranışların da sınıfın dinamiğini bozmamak koşuluyla görmezden gelmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Açıkgöz, 2000).

Edimsel koşullanma da, davranışın tekrarını etkileyen sonuçlar önemlidir. Ardından gelen bir eylemin tekrarını arttıran sonuca pekiştirme, azaltan nedene cezalandırma denir. Verilen pekiştireçler davranışların tekrarlanma ihtimalini arttırırken, cezalar ise bu ihtimali azaltmaktadır. Kuramcı Skinner, olumlu ve olumsuz pekiştireç olmak üzere iki tür pekiştireç tanımını ortaya koymuştur. Olumlu pekiştireçler, ortama verildiği zaman davranışın ortaya çıkma olasılığını arttırabilen uyarılardır. Girdiği bir sınavdan çok çalışıp istediği notu alan bir öğrencinin, diğer sınavlarında da çalışma ihtimali artacaktır. Olumsuz pekiştireç ise, ortadan kaldırıldığında ya da verilmediğinde davranışın ortaya çıkma olasılığı arttıran uyarıcıdır (Burger, 2006). Davranışın biçimlendirilmesi ya da

öğrenilmesi için edimsel koşullanmadan faydalanılabılır. Edimsel koşullanmada istenilen bir davranış pekiştirilip ve istenmeyen davranış ise pekiştirilmeden söndürülerek davranış yönlendirilir (Fidan,1996).

Davranışçı kuramcılarının üzerinde durduğu, istendik davranışın pekiştirilmesinde olumsuz sonuçlar da gözlemlenebilmektedir. Örneğin, öğrencilerin belirli yaş aralıklarında özellikle de ergenlik döneminde, takdir edilme, not ya da yıldız verme gibi ödüllerden daha çok bireyin arkadaşlar arasındaki kabulü ve yeri daha önemlidir. Bu yüzden de öğretmenlerin verdiği pekiştireçler ergenler için bir anlam ifade etmeyebilir. Ayrıca, öğrenci verilmek istenen ödülü alabilmek için daha basit işleri tercih edebilir, ya da cezayla birlikte gelen kaygı ve korkuyla öğrenciyi yapılan işten uzaklaştırabilir (Stipek, 1998).

1.2.3. İnsancıl Kuram

Bu çalışmada insancıl kuramın en önemli temsilcilerinden birisi olan Maslow'un kuramına yer verilmiştir.

1.2.3.1. Temel ihtiyaçlar kuramı ve maslow

İnsan gereksinimlerini araştıran ve motivasyon konusundaki bilimsel çalışmalara katkı yapan bir diğer kuram da "Maslow'un Temel İhtiyaçlar Kuramı"dır. Bu kuram önemli iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlardan birincisi, kişinin gösterdiği her davranışın, kişinin sahip olduğu belirli gereksinimleri gidermeye yönelik olduğudur.

Kişi gereksinimlerini gidermek için amaca yönelik hareket eder. Başka bir şekilde söyleyecek olursak, kişinin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar bulunmaktadır. İhtiyaçlar, davranışı şekillendiren en önemli temel etkidir. İkinci varsayım ise, ihtiyaçların önceliğiyle alakalıdır. Buna göre kişi sabit bir düzen içerisinde sıralanmış gereksinimlere sahiptir. Bireyin hiyerarşide altta olan bir ihtiyacı belirli bir miktarda karşılanmadıkça, kişi onun bir üstündeki ihtiyacını karşılamaya yönelmesi beklenemez. Farklı bir şekilde söyleyecek olursak üst basamaktaki ihtiyaç alt basamaktaki ihtiyaç doyurulmuşsa ortaya çıkar (Maslow, 1970; akt. Burger, 2006).

Maslow'un kuramına göre bütün insanların ihtiyaçları aşağıdan yukarıya doğru beşli bir kademe içinde incelenebilir. Söz konusu kademelerse Şekil 1'deki gibidir;



Şekil 1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un kurama göre insanların doğuştan gelen kimi ana gereksinimleri mevcuttur. Bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve bir önceki ihtiyaç istendik düzeyde doyurulmadan birey diğer ihtiyacını doyurmaya yönelemez. Örneğin, açlık ve susuzluk gibi temel fiziyojik ihtiyaçlar saygı sevgi gibi ihtiyaçlardan önce doyurulması gerekmektedir. Karşılammamış olan ihtiyaçlar bireye hükmederek ve bireyin tüm enerjisini bu ihtiyacı karşılamaya yöneltir. Bireyler bu doğuştan gelen gereksinimleri tarafından güdülenerek, onlara tatmin bulmak gayesiyle harekete geçerler. Yoksunluk hissedilen ihtiyaç temel güdüleyici olur ve davranışa yön verici hale gelir (Maslow, 1987; akt. Duy, 2010)

Fiziyojik ihtiyaçlar, doyurulması gerekli, hayati önemi olan ihtiyaçlardır. Eğer hem fiziyojik hem de güvenlik ihtiyaçları doyurulursa, başkaları tarafından beğenilme, kişiler arası ilişkiler ve sevgi gereksinimlerini karşılamak amacıyla kiş güdülenmeye başlayabilecektir. (Brophy, 1998).

Maslow'un kuramı öğrencileri tanımak ve onların bazı davranışlarını anlamlandırmak için önemli ipuçları vermektedir. Örneğin, alt düzeydeki ihtiyaçlar giderilmeden bilme-anlama ihtiyacının doyurulamayacağını bilen bir öğretmen, eksikliği görülen gereksinimlerin olabildiğince karşılayabileceği bir ortam hazırlayabilir. Ayrıca yapılan bu taksonomi öğretmene, öğrencilerin kimi davranışlarını anlamlandırmada ve

öğrencilere onların ihtiyaçları doğrultusunda yaklaşabilmesinde yardımcı olabilir. Örneğin, disiplinli hareket etmeyen bir öğrencinin bu hareketinin sebebi alışkanlık yerine, arkadaşları tarafından kabul edilme ihtiyacı olabilir. (Açıkgöz, 2000).

Öğrencileri akademik anlamda güdüleyebilmek için fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Schunk'a (2009) göre fizyolojik ve güvenlik gereksinimleri karşılanmamış öğrencilerin sınıf içinde yapılan aktivitelere katılmalarını beklemek gerçekçi bir davranış olmaz. Kahvaltı edemeden okula gelen ve öğle yemeği alacak maddi imkânı olmayan bir öğrencinin sınıftaki görevine yeteri kadar kendini adaması beklenemez. Bazı okullarda çete davranışlarıyla ilgili baskı ve şiddet sorunları vardır. Durmaksızın şiddete maruz kalmaktan korkan ya da bir çeteye dahil olması için baskı gören öğrencilerin, akademik görevlerine odaklanmaları istendik seviyede olmayabilir.

1.2.4. Bilişsel güdülenme kuramları

Çalışmanın bu bölümünde bilişsel güdülenme kuramlarından Beklenti - Değer Kuramı, Başarı – Amaç Kuramı ve Yükleme Kuramılarına yer verilmiştir.

1.2.4.1. Beklenti - değer kuramı

J. W. Atkinson hem beklenti – değer kuramının hem de akademik güdülenmenin önde gelen isimlerinden biridir. Atkinson'un başarı güdüsü kuramında dört ana kavram vardır ve bunlarsırasıyla başarı güdüsü, güdü, beklentinin öznel olasılığı ve özendiricinin değeridir. Atkinson'un kuramında güdü, beklentinin öznel olasılığı ve özendiricinin değeri kavramları başarı güdüsünün gücünü belirlemektedir. Atkinson, insanın bir görev ya da eylemi gerçekleştirmesindeki başarı güdüsünün gücünü güdü, beklentinin öznel olasılığı ve özendiricinin değerinin çarpımından oluşan doğrusal bir fonksiyonla ifade etmiştir. Detaylı bir güdülenme kuramı geliştiren Atkinson, insanların başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabaların ödül beklentisinden kaynaklandığını ileri sürmüş ve başarıya güdülenmeyi aşağıdaki formülle ifade etmiştir. Atkinson'un başarı güdüsüne dayalı beklenti-değer kuramında beklentinin öznel olasılığı ve özendiricinin değeri arasında ters bir ilişki bulunduğu öne sürülmüştür. Kolay bir görevde başarı beklentisinin öznel olasılığı arttıkça, özendiricinin değeri azalacaktır. Zor bir görevde ise başarı beklentisinin öznel olasılığı düşük olduğu için özendiricinin değeri yüksek olmaktadır. Sonuç olarak, Atkinson'a göre başarı beklentisinin öznel olasılık seviyesi

arttıkça, özendiricinin değeri azalır ve bu da motivasyonun düşmesine neden olmaktadır (akt. Yazıcı, 2009).

Güdülenme = Algılanan başarı ihtimali x Başarının güdüleyici değeri.

Beklenti – Değer kuramına göre bireyler farklı opsiyonları değerlendirebilir, birbiriyle karşılaştırıp sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleşme olasılığı en yüksek olanı seçebilirler (Açıkgöz, 2000).

1.2.4.2. Başarı – amaç kuramı

Başarı Amaç Kuramı ile ilgili çalışmalar ilk olarak, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında Dweck, Nicholls, Ames ve Maehr'in yenilikçi araştırmaları ile başlamıştır. Bu kurama göre öğrencilerin güdülenmesi ve başarıyla ilişkili davranışları akademik işlerle uğraşırken sahip oldukları amaçlar ve benimsedikleri sebepler göz önünde bulundurarak anlaşılabilir (Eliot, 1999).

Başarıya ulaşmak için öğrencilerin amaçlarının olması önemlidir. Amaçlar öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarına, daha fazla çaba göstermelerine, yöntem değişikliği yapmalarına ve kararlı davranışlar sergilemelerine yardım etmektedir. Ayrıca cevaplanması gereken en temel soru öğrencilerin hangi tür amaçları belirlediğidir.

Amaç kuramında belirlenen amaçlar belirgin, yakın, orta düzeyde zorlayıcı olduğunda, öğrenciler yüksek düzeyde güdülenmektedir (Woolfolk, 1998).

Dweck ve Leggett (1988) kendi kuramlarında performans amaçları ve öğrenme amaçları olmak üzere iki tür amaç yönelimine odaklanmışlardır. Bireyin bir aktiviteyi öğrenme amacıyla yaklaştığında, becerilerini arttırmak ve geliştirmek için çabaladığını belirtmektedir. Bireyler çabayı başarının önemli bir unsuru olarak görürler ve hata yapmaya ve zorluklarla karşılaşmalarına rağmen ısrarcı ve mücadeleci davranmaya devam ederler. Bunların aksine bir çalışmaya performans niyetiyle yaklaştıklarında ise, bireyler becerilerini başkalarınınkiyle karşılaştırıp yarışmaktan geri duracaklardır çünkü bu yeteneklerinin seviyesini yüksek gösterme ihtimalini risk altına alacaktır. Sonuçta, performans amaçlı bireyler zorluklarla karşılaştıklarında başarısızlık riskini almak yerine geri çekilerek performanslarını tam olarak sergileyemeyeceklerdir (Akt. Aydın, 2010)

Bu kuram, bireylerin davranışlarındaki çabayı ve ısrarı amaç yönelimlerine göre adlandırmaktadır. Öğrenme amacına sahip bireyler öğrenmek için öğrenirler, öğrenme aşamasında kullanışlı stratejilere sahiptirler. Performans amacına sahip bireylerde önemli olan kendilerini ispatlamak ve başkalarıyla yarışmaktır. Performans amacına sahip bireyler zorluklar karşısında çok hızlı vazgeçerler. Bu kuram, bireylerin güdülenmelerini sağlayan nedenleri en bariz biçimde ortaya koymaktadır. Bu açıdan da anlaşılır bir kuramdır ve bu kuram sayesinde öğrenenlerin güdülenmelerinin hangi amaçlardan kaynaklandığını anlayabilmek mümkün olabilir (Aydın, 2010).

1.2.4.3. Başarı yükleme kuramı

Bilişsel güdülenme kuramlarından en önemlilerinden bir diğeri ise yükleme kuramıdır. Weiner (1972) tarafından geliştirilmiş olan yükleme kuramı, insanların olayların meydana gelişlerini algılama biçimleri ve yüklemelerin insanların beklentilerini ve bu beklentilerin davranışlarındaki etkisiyle ilgilenir.

Kuram, herhangi bir bireyin bir olay karşısında takındığı tutuma yönelik sorulabilecek “neden” sualine bireylerin verdikleri cevaplarla ilgilenir. Söz konusu davranışı gösteren soruya hedef olan kişi olabileceği gibi bu bir başkası da olabilir (Bozanoğlu, 2004).

Weiner’a (1979) göre, insanlar kendi başarı ve başarısızlıklarını açıklayabilmek amacıyla çok fazla sebep bulabilme eğilimindedirler. Mesela, bireyler bir sınavdan alınan düşük / yüksek not karşısında “çalışmadığım / çalıştığım kısımdan fazla soru sordular”, “şanslıydım / şansızdım”, “sorular zordu / kolaydı” gibi açıklamalar kullanabilmektedirler. Yükleme kuramına göre, bu nedenler başarı davranışını yeterince açıklayamamaktadır. Başarı davranışını kestirebilen ve asıl açıklayan, cümlelerin altında yatan boyutlardır. Bu boyutlar şunlardır: 1. Denetim Merkezi: Algılanan nedenin kaynağı 2. Süreklilik: Algılanan nesnenin sürekliliğini gösteren boyut 3. Kontrol Edilebilirlik: Algılanan nedenin kişi tarafından denetlenebildiğini gösteren boyutlardır (akt. Bozanoğlu, 2004).

Weiner’a (1972) göre, başarılı olunan zamanlarda çaba, beceri ve sağlığın yerinde olması gibi nedenler içsel olarak kabul görürken, diğerlerinden yardım almak, işin zor olması ve şans ise algılanan dışsal sonuçlarından bazılarıdır. Yükleme Kuramı, bireylerin ilk olarak sebepleri açığa çıkarmak amacıyla güdülendiğini, daha sonra bireylerin davranışlarını, birey tarafından oluşturulan bu nedenlere temellendirdiğini ve bu süreçlerin

genel kurallar tarafından yönlendirildiğini belirtmektedir. Bu kurama göre meydana gelen bu süreç gelişi güzel ve karışık değildir. Nedenlerle ilgili yüklemeler yapmak insanları ve o insanların nasıl davranacaklarını anlamamızı kolaylaştırır.

Çoğu öğrenci başarılı olmama sebeplerini açıklamak için çabalar. Başarılı öğrenciler başarılı olamadıklarında kontrol edilebilir ve içsel yüklemeler yaparlar. Mesela yetersiz bilgiye sahip olduklarını, yönergeyi yanlış anladıklarını, çok çalışmadıklarını ya da söylerler. Bunların ayırdına varan öğrenciler başarısızlıklarını kontrol edilebilir nedenlere yükler ve başarılı olabilmek için zaman kaybetmeden yeni stratejiler üzerinde odaklaşırlar. Bu da öğrenciyi kendini iyi hissetmeye, gurur duyma ve başarmaya yöneltir (Woolfolk, 1998). Başarısız öğrencilerin yüklemeleri çoğu zaman dışsaldır ve yüklemelerle ilgili olarak rastlanabilecek en kötü olasılıklardan birisi yüklemelerin durağan, içsel ve kontrol edilemez oluşudur. Örneğin, bir öğrenci başarılı olamamasının becerisizliği yüzünden olduğunu ve bunu asla değiştiremeyeceğini düşünüyorsa başarılı olabilmek için çaba göstermek istemez. Bu şekilde düşünen öğrencileri güdülemek genellikle zordur (Açıkgöz, 2000).

1.3. Yabancı Dil Öğrenme ve Öğrenme Kavramı

Etrafımızdaki olay ve oluşları anlamlandırma girişimlerimiz ve bu sebeple bize ait olan tüm zihinsel araçları gereğince kullanmamızın nihayetinde ortaya çıkan duruma öğrenme denir. (Demirel, 2005: 34). Diğer bir tanımla öğrenme, çevresel uyarıcıların sinir sistemine ulaşması ve bilginin alakalı zihin kısımlarında kodlanarak, işlenerek uzun süreli hafızaya yerleştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2005:160). Bütün sinir hücreleri, bir başkası ile bağlantı halinde olabilir ve bu bağlantılara sinaps denir (Cüceloğlu, 2007). Bu yüzden öğrenmenin temeli, “yeni bilginin depolanması, eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanması” (Morgan, 2006:99) ve “yaşantılar nihayetinde sinir ağlarının oluşumu, gelişimi ve kuvvetlenmesidir” (Thomas, 2001:64).

1.3.1. Dilin insan yaşamındaki önemi

Dil, bir kavramla bir ses imgesinin birbirine bağlanmasından doğan, duygu ve düşüncelerimizi aktardığımız bir iletişim aracıdır (Saussure, 1998).

İnsanoğlu çağlar boyunca, önceleri sadece sözlü olarak, yazının bulunmasıyla birlikte de hem sözlü hem de yazılı olarak duygularını, düşüncelerini, bilgi birikimini,

deneyimlerini aktarmak, kendini anlatmak ve diğler insanları anlamak için dili kullanmıştır. İletişim kurmakta bu kadar öncelikli olan dil, insanın düşünce gelişimini sağlayan ve insana yeni bakış açıları kazandıran bilimin ve sanatın birçok dalının da en temel aracı olmuştur. Bu nedenle de birçok sosyal bilim dalında dil üzerine sayısız araştırmalar yapılmış ve dil çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Dil biliminin yanı sıra, dil konusunda araştırma yapan sosyal bilim dalları arasında, sosyoloji, psikoloji, eğitim psikolojisi ve antropoloji sayılabilir. Sosyoloji alanında, kültürün oluşturulup aktarılmasında dilin fonksiyonları incelenmiştir. Psikolojide ve eğitim psikolojisinde, dilin düşünceyle, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimle olan ilişkileri araştırılmıştır. Antropolojide ise, dilin insanın türsel olarak gelişimiyle ilişkileri araştırılmıştır. Ayrıca, dil bilimi alanında, dilin yapısı, kökeni, ses yapısı, gramer yapısı, sözcük yapısı gibi özellikleri araştırma konusu olmuştur. Yabancı dil alanında ise, öğrenilen dil yapılarının, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisiyle üretilmesi üzerine çalışılmaktadır.

Çocukluktan başlayarak, kendimizi ifade etmek ve diğler insanları anlamak için dili kullanırız. Bu da bizim toplumsallaşmamızda anahtar rolü oynar. Dilin toplumsallaşmadaki önemi üzerinde duran araştırmacılara göre çocuğun gittikçe daha çok kullanacağı dil, kendisiyle aynı dili konuşanların ortaklaşa kullandıkları belli semboller kümesinden oluşmaktadır (Jersild, 1979). Dil, toplumsallaşmış bir semboller kümesidir. Bu nedenle de toplumsallaşmamızda, dilin önemi büyüktür.

Dil, psiko-motor bir davranış olarak da tanımlanabilir. Konuşurken ya da yazarken kaslarımızı kullanarak duygu ve düşüncelerimizi ifade ederiz. İfade edilen semboller ve onların anlamları, bilişsel süreçlerle üretilir (Ülgen, 1997). Bu nedenle, bilişsel süreçlerle dilin ilişkisi hep incelenen bir konu olmuştur.

1.3.2. Yabancı dil bilmenin önemi

Günümüzde, gelişen iletişim araçlarının etkisiyle, anadilimizi kullanarak düşüncelerimizi oluşturup ifade etmemizin ve diğler insanlarla iletişim kurmamızın yanı sıra, başka ülkelerdeki insanlarla bilgi ve kültür alışverişi yapmak giderek bir zorunluluk halini almıştır. Milletler, birbirlerini daha iyi anlayabilmek, iletişime girerek uluslararası

düzeyde kendilerini temsil edebilmek, bilimsel ve sanatsal birikimlerini paylaşarak daha ileriye gidebilmek için yabancı dil öğrenmek durumundadırlar.

Ancak, yabancı dil öğrenmenin yukarıda belirtilen amaçları, öğrencilerimiz tarafından ne kadar kavranmıştır? Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin inançları nelerdir? Farklı liselerden mezun olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inanç ve güdülenme düzeyleri birbirinden farklı mıdır? Farklıysa, ne ölçüde farklıdır?

Bu konudaki inanç ve güdülenme düzeyleri, üniversite öğrencilerinin bölümlerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Bunlar, öğretmenler ve yöneticiler tarafından yanıtları bilinmesi gereken sorulardır; çünkü ancak bu konudaki veriler tespit edilerek, daha uygun şekilde yabancı dil öğretimi yapılabilir ve öğrencilere yabancı dil bilmenin önemi kavratılabilir.

Geçtiğimiz elli yılda, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek giderek daha yaygın bir hale gelmiştir. Devlet okullarında öğrencilerin % 95’inin yabancı dil tercihi İngilizcedir. Girişleri sınavla olan, Anadolu liseleri, özel liseler ve yabancı dil ağırlıklı liseler (süper liseler), lise eğitimi öncesinde bir yıl yabancı dil- çoğunlukla İngilizce- hazırlık programı uygulamaktadırlar.

Meslek liselerinde ise, yabancı dil seçmeli olarak okutulmakta ve bu liselerde de İngilizce en çok tercih edilen yabancı dildir. Öğretim dili Türkçe olan birçok devlet üniversitesinde, mühendislik, uluslararası ilişkiler, halkla ilişkiler, iktisat, işletme, turizm, tıp ve batı dilleri ve edebiyatları bölümleri için İngilizce hazırlık programı uygulanmaktadır (König, 2006, 1).

Bu araştırmanın yapıldığı Toros Üniversitesi’nde, öğretim dili İktisat, İşletme ve Uluslararası Ticaret ve Lojistik bölümleri için İngilizce, geri kalan bölümler için ise Türkçedir. Ancak, bütün bölümler öncesinde bir yıl İngilizce Hazırlık sınıfında okumak, İngilizce yeterlilik sınavında başarılı olamayan öğrenciler için zorunludur.

1.4.Yabancı Dil Öğreniminde Güdülenme

Bazılarının yabancı ya da ikinci bir dili zorlanmadan ve iyi derecede öğrenebilirken aynı şekilde eğitim gören diğerlerinin bunu ulaşılamaz olarak görmelerinin nedeni, yabancı dil öğretiminin okuldaki diğer derslerden ilginç şekilde farklı olmasıdır (Gardner ve Lambert, 1972). Okulda yabancı dil öğrenmek sadece eğitsel bir olgu veya müfredat konusu değil, o dili konuşan insanların kültürel mirasının paylaşılmasıdır (gardner, 1979). Öğrencilerde kimin matematik ya da fen dersini kolayca öğrenebileceği ile ilgili ön yargılar var olsa da bu alanlar her zaman öğrencilerin geçmiş akademik yaşamlarının bir parçası olduğundan kendi kültürlerinin bir bölümü gibi algılanır fakat yabancı dil öğrenmek öğrencilerin kendi kültürlerinden oldukça farklı görünen materyalleri öğrenmelerini gerektirecektir (gardner, 2001). Bu kültür farkından dolayı öğrenciler ikinci dilin kültürüne ve diline karşı isyankar davranırlar. Örneğin, öğrenciler yabancı dil konuşan kişiler ile ilişkiye girmemeyi tercih ederler ya da öğrendikleri bu dile ait olan kültürle savaşıma yöntemi olarak kullanırlar. Dili kullanmak için güdülenmezler çünkü dile ait olan kültüre karşı olumlu bir bakış açısına sahip değildirlar (Dodd, 1998; Dörnyei, 2001b). Dörnyei (2001a) ise heyecanın, kararlılığın, sürekliliğin ve güdülenmenin ikinci bir dil öğrenmede başarı başarısızlığın anahtarı olduğunu belirtmiştir. Güdülenme, yabancı dil öğreniminde materyal ve program hazırlanırken dikkate alınması gereken çok önemli bir faktördür (Petrides, 2006) çünkü öğrenmeye olan ilginin ve bağlılığın devamlılığını sağlar ve öğrencinin özerkliği ile oluşturulur (Deci ve Ryan, 1985).

Gardner ve Lambert (1972) 10 yıldan çok süren bir araştırma programının kapsamlı bir özetini yayınladıktan sonra ikinci dil kazanımında güdülenme incelenmesi popüler bir araştırma konusu olmuştur. Dünyadaki birçok milletin çok kültürlü olduğunu ve dünya üzerindeki insanların büyük çoğunluğunun en az bir tane yabancı dil bilgisine sahip olduğunu hatırlarsak yabancı dil güdülenmesinin sosyal boyutunun önemi daha belirginleşmiştir.

Gardner (1985:10) ikinci bir dil öğrenmeye yönelik güdülenmeyi “bir bireyin dili öğrenme isteği ve bu aktiviteden alınan tatmin duygusu yüzünden dili öğrenmek istemesi” olarak tanımlamıştır.

Güdülenmenin dil öğrenimindeki yetersizlikleri telafi etmesi ile yabancı dil öğrenimindeki başarıyı etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kabul görmektedir (Ely, 1986; Gardner, 2000). Güdülenmenin dil öğreniminde büyük rolü olmasının nedeni kişilerin çok yetenekli olsalar bile güdülenme olmadan uzun süreli amaçlarına ulaşamayacak olmalarıdır (Krashen, 1981). Yeterli seviyede güdülenmiş öğrenciler dil yetenekleri hangi seviyede olursa olsun kullanabilecekleri düzeyde yabancı dil bilgisi edinebilirken, yeterince güdülenme olmadığı koşullarda en zeki insanlar bile gerçek anlamda işe yarar bilgiler edinemezler (Cheng ve Dörnyei, 2007; Dörnyei, 2010).

1.4.1. Yabancı dil öğreniminde güdülenme modelleri

1.4.1.1. Gardner ve Lambert'in yabancı dil güdülenme sınıflaması

Gardner ve Lambert (1972) yapmış oldukları çalışma sonucunda yabancı dil eğitiminde etkili olan, diğer bir ifadeyle dil öğrenen kişilerde dil öğrenmek için temel olarak bulunun “bütünleyici ve araçsal güdülenme” olarak nitelendikleri iki farklı güdülenme türü belirlemişlerdir. Lightbown ve Spada (2001) ise bütünleyici ve araçsal güdülenmeyi “öğrencilerin iletişim ihtiyaçları” ve “ikinci dil toplumuna karşı tavırları” olarak nitelendirmektedirler.

Bütünleyici güdülenme, Gardner ve Lambert'in araştırmasında dil topluluğunun değer gören üyeleri gibi olmaya istekli olmak olarak tanımlanır. Bütünleyici güdülenme, bir topluma dahil olmak amacıyla o dilin kültürünü özümseyerek yabancı dil öğrenme güdülenmesi olarak da tanımlanabilmektedir (Brown, 1994). Yabancı dil öğrenmede bütünleyici güdülenmeye sahip olan birey, öğrendiği dile ait olan topluluğa ilgi duyar, o bireylerle etkili biçimde iletişim kurabilmek ve o topluluğa olabildiğince yakın olabilmek için o dili öğrenmek ister (Brown, 1994; Oxford, 1999). Özetle, bütünleyici güdülenme ikinci dili konuşan bireyler ve kültürlere samimi bir ilgi içermektedir.

Araçsal güdülenme ise, terminoloji içeren teknik veya akademik yazıları okuyup anlamak, onları başka bir dile tercüme etmek ya da kariyer yapma amacıyla yabancı bir dili öğrenme dürtüsü olarak tanımlanabilir. (Brown, 1994). Araçsal Motivasyona sahip olan birey, öğrendiği dilin, amaçlarına ulaşmak için, iş olanakları ve kişisel gelişimi açısından

ne kadar faydalı olabileceği ile ilgilenir (Brown, 1994). Dil öğrenimine karşı araçsal güdülenme yabancı dil öğrenmenin pratik boyutlarına ve yararlarına odaklıdır.

1.4.1.2. Dörnyei'nin yabancı dil güdülenme bileşenleri

Dörnyei (1998) yabancı dil güdülenmesini, belli seviyede harekete geçirme dürtüsünün ortaya çıkışı, hareketi başlatması ve zayıflatacak ve sonrasında durduracak başka bir dürtünün olmadığı durumlarda, ya da planlanmış sonuç elde edilene kadar süregelen süreç olarak tanımlamış ve güdülenmenin statik ve dinamik bir sentezini elde etmeye uğraşmıştır. Yabancı dil güdülenmesinin, kapsamlı bir bileşen listesi sunarak “dil seviyesi, öğrenci seviyesi ve öğrenme ortamı seviyesi” olarak sınıflandırmıştır.

Dil seviyesi, bütüncü ve araçsal güdülenme alt sistemlerinden oluşmaktadır. Bütüncü güdülenme, bireyin sosyal, kültürel ve etnik-dilsel bileşenleri içeren yabancı dil öğrenimiyle alakalı duyuşsal yatkınlıkları ve yabancı dile ilgisi çevresine odaklanmıştır. Araçsal güdülenme, ek gelir sağlamak, terfi almak, akademik çalışmaları sürdürebilmek, sosyal durumu geliştirmek ve dil kullanımı gerektiren hobiler ve boş zaman aktivitelerini takip etmek gibi yabancı dilde uzmanlığın getireceği düşünölen pratik, pragmatik faydalarla ilişkilidir (Dörnyei , 2001b).

Öğrenci seviyesi, öğrencilerin daha önceden geliştirdikleri özellikler ile ilgilenir. Öğrenciler başarı ihtiyacı hissedersen ve düşük dil kaygıları, yabancı dil yeterliği algısı ve nedensel yüklemeleri sayesinde öz-yeterlikleri yüksek olursa yabancı dil güdülenmelerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Öğrenme ortamı seviyesi, derse, öğretmene ve sınıfa ilişkin güdülenme bölümlerinden oluşur. Derse ilişkin güdülenme alt bölümü, derse duyulan ilgi, dersin öğrencinin ihtiyaçları ile ilgili olması, başarı beklentisi ve sonucun mutlu edici olma durumlarını içermektedir. Öğretmene ilişkin alt bölüm, öğretmeni tatmin etmek için yakınlık tutumu, otorite türü ve güdülenmenin doğrudan sosyalleştirilmesini içermektedir. Sınıfa ilişkin alt bölüm ise, hedefle uyumlu olmak, norm ve ödöl istemi, grup bağılılığı ve sınıf amaç yapısını içermektedir (Dörnyei, 1994).

1.4.1.3. Williams ve Burden'in yabancı dil güdülenme çerçevesi

Williams ve Burden (1997), Öğrenci ile alakalı içsel ve dışsal unsurlar olarak sınıflandırılan detaylı faktörler sunmaktadır. Bu faktörler bütün kültür, bağlam ve sosyal durumu içerirken bireyin hayatında önemli olan kişiler ve bireyin bu kişilerle etkileşimini de kapsamaktadır. Öğrenmenin, bireyin bir şeyi öğrenmeyi gerçekten istemesi durumunda gerçekleştiğini düşünürsek, öğrenciyi öğrenmek için eyleme geçirecek olan hareketleri öğreticinin bilmesi ve bunların amaçlı ve kararlı bir şekilde sınıf ortamında uygulanması gerekir. Sınıf ve diğer bütün öğrenme ortamlarında ve öğrenilecek olan her konuda olduğu gibi, yabancı dil öğrenimi konusundan da büyük önem teşkil etmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAYGI VE KAYGININ ALT BOYUTU OLARAK SINAV KAYGISI

2. KAYGI VE KAYGININ ALT BOYUTU OLARAK SINAV KAYGISI

Kaygı kavramı ilk olarak Freud tarafından, 19.yy’ da araştırılmaya başlanmıştır. Farklı Literatürler incelendiğinde farklı farklı kaygı tanımlarına rastlanılmaktadır. Kaygı kavramı incelendiğinde “hoş olmayan duygu ya da bir his” üzerinde durulmuş ve hemen hemen tüm bireylerin ömründe farklı boyutlarda bu duyguyu hissettiğinin üzerinde durulmuştur.

2.1. Genel Hatlarıyla Kaygı Kavramı

Kaygı kavramı, batılı kaynaklardan günümüz türkçesine “anksiyete” kavramının mealen karşılığı olarak girmiştir. Kaygı, kaynağı belirsiz bir sebepten ötürü hissedilen müphem endişe, korku ve sıkıntı halidir. Kişide olumsuz bir durumun gerçekleşeceğine ve buna engel olamayacağına ilişkin fikirlerin ortaya çıkmasıyla kaygı meydana gelir (Anthony ve Swinson, 2000). Genel olarak söyleyecek olursak, kaygı duyan insanlarda öznel ve nesnel olarak birden çok söylenme ve semptom mevcut halde bulunabilir. Bunlar ruhani olarak gerginlik, endişe, güvensizlik, panik, korku tedirginlik, şaşkınlık durumlarından, bedensel olan ağız kuruluğu, baş ağrısı, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, iştahsızlık, halsizlik, tansiyonun düşmesi ya da yükselmesi, adele gerginliği, bağırsaklar başta olmak üzere sindirim sistemi şikayetleri, nefes alıp verme sayısında artma, titreme, terleme ve insomnia olmak üzere geniş bir çerçevede sıralanarak kendilerine yer bulurlar (Köknel, 2005). Kaygı, anlaşılmasına ve genel olarak ele alınış şekli incelendiğinde her ne kadar olumsuz eylemler andırıyor olsa bile yaşamı durmadan negatif olarak etkileyen bir kavram olarak düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü kaygının kişilerin hayatını gelişime götüren ve olumlu özellikleri de mevcuttur. Kaygı, insan için yalnızca yeğinliği ve devamlılığı yükselttiği vakit bir sorun olarak karşımıza çıkarmaktadır. Normal kaygı bütün insanlarda, doğumdan itibaren mevcut olan ve belirli bir raddeye kadar yaşanması gereken sağlıklı bir (duygudur) durumdur (Hamarta, 2009). Kaygı, tedirginlik veya oldukça hafif gerginlikten; panik raddesine kadar ulaşan değişik yoğunluklarda kendini gösterebilmektedir (Özkaynak; 1998).

Üzüntü, başaramayacak olmak endişesi, acizlik duygusu, gerilim altında bulunma durumu ve mihnet duygularının büyük bir kısmını içeren duygunun adı kaygıdır. Bununla birlikte kaygı, insanların görünmeyen, açıkça belli olmayan tehlikelere savunma olarak geliştirdiği tepkisidir. Kaygı, problemin ne olduğu anlaşılmeden duyulan değişik bir üzüntü, farklı hallerde görülen gergin olma durumu, sinirlilik, kısaca güzel ve iyi olmayan belirsiz bir duygusal haldir (Yavuzer, 2004).

Kaygı, bireyin hissettiği bir tehlike sinyalidir. Kaygı; ağız kuruması, solunum değişikliği, terleme, kas gerginliği, kalp atışının hızı, titreme gibi durumları içerisinde barındıran sinir sistemi işlemleridir.

Bireyler bir kaygı durumu ile yüz yüze geldiklerinde, psikolojik rahatsız hissettiklerine benzer bir şekilde bedensel rahatsızlıklar da hissederler. Bu tür durumlarda insanda oldukça fazla psikolojik ve bedensel reaksiyonlar ortaya çıkmaktadır. Kaygı belirtisi gösteren kişilerin ortak fiziksel reaksiyonlarına bakıldığında ağız kuruması, ses tellerinde kısılma, ter bezi faaliyetleri, kalp atım hızında artış, titreme gibi durumlar gözlenmektedir. (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Araştırmacılar tarafından incelenen ve yapılan kaygı tanımlarının hepsine bakıldığında kaygıyı, “rahatsız verici duygusal durum, riskli durumlarda ortaya çıkan duygusal tepki” olarak tanımlanabilir.

Kaygının ayrımı 1950’li yıllardan itibaren başlamış ve bireyler üzerinde farklılık gösteren iki türü olduğu Spielberger tarafından “durumluluk ve sürekli kaygı” ilk defa tanımlanmıştır.

2.1.1. Kaygının kuramsal çerçevede incelenmesi

Psikoloji konusundaki düşüncelerin, görüşlerin bütününde kaygıya yer verilmiş ve bu görüşlerin temsilcileri şahsi yorumlarıyla kaygı kavramını açıkve anlaşılır kılmaya uğraşmıştır.

2.1.1.1.Freud ve psikanalizde kaygı

Psikanalizin başladığı zamanlarında, biyolojik menşeli bir kavram şeklinde ilk defa karşılaştığımız kaygı, topografik kuramdan sonra konstrüktif görüş bütünlüğünün gelişip ilerlemesiyle egonun bir aksiyonu olarak tanımlanıp açıklanmış ve psikolojik bir hal olduğu belirtilmiştir. Freud'a göre; kaygı kişinin dış tehlikelere tepki olarak uyarılmasına ve olması gereken uygunluğu sağlamasına, hayatı sürdürebilmesi gibi özelliklere olumlu olarak etkilerde bulunur. Mantık dışı bir vasıf durumunu aldığı anda uyum işlevini kaybeder ve normal olmayan davranışların sergilenmesinin sebebi haline gelir. Oluşan baskılar yüzünden düşünceler duygusal güçten kopuk bir hale gelir ve toplanan enerji kaygıya çevrilerek boşalım gerçekleştirilir (Geçtan, 2000).

Psikoanalitik bakış açısındaki fikir bütünlüklerinin, nevrotik semptomların, davranışın gözlenen özelliklerinin arkasında simgesel bir anlam yattığını da belirtmektedir. Kendisini "kötü" diyerek tarif etmesi kaygı uyandırmakta bununla birlikte yansıtma, bastırma, yer değiştirme gibi egonun kendini koruma yöntemleri belirlemektedir. (Weanar, 2003).

Çatışmanın, akıl sağlığı sistemini tehlikeye atabilecek büyüklüğe gelmesini önlemek maksadı ile savunma sistemleri aktive olur. Stresin büyüklüğünden dolayı enerji denge için yeterli olamaz ve denge çöker. Uyum gösterme gerçekleşemez ve ertelenir. İşte o zaman kaygı durumu ortaya çıkar. Psikojenik çatışmalar ile kendisinin biyolojik semptomlarının var olmasındaki bağ ise stres olarak bilinmektedir (Kırlı,2000).

2.1.1.2.Alfred Adler ve bireysel psikolojide kaygı

Adler, kişilerdeki aşağılık duygusu ile üstünlük çabasının, kaygıya yol açtığını ve insanların bu sebep yüzünden eksiklik duyduğunu ve acı çektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı da güvenlik kazanmak, üstünlük kurmak ülküsüyle kaygı ile diğerlerini kontrol altında tutmaya uğraşır. Kişide noksanlık hislerinin ödünlenme ve saygınlık elde etme çabalarının başarılı olarak sonuçlanmadığı takdirde hissedilen çaresizlik hisleri kaygıyı ortaya çıkartır (Çavuşoğlu, 1990).

2.1.1.3.Horney ve bütüncül yaklaşımda kaygı

Horney, kaygının kavram olarak anlaşılması için çok değerli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Kaygı ve korku kavramlarını eş anlama gelecek şekilde kullanarak bu ikisinin birbirine olan benzerliğini göstermeye uğraşmıştır. Bu kavramların her ikisine de da terleme, titreme, ölüm korkusuna sebep olacak kadar süratli kalp atışı gibi fiziksel tepkiler benzerlik gösterse de, birbirlerinin arasında önemli farklılıklar mevcuttur. Örnek verecek olursak, çocuğu grip hastalığına yakalanan bir annenin evladı uğruna ölüm korkusu duyarsa kaygı, bunun yanında evladı şiddetli bir rahatsızlık yaşayan annenin tecrübe ettiği ise korkudur. Bundan dolayı, kaygı ve korku duygu durumları arasında belirgin bir tanım farklılığı yapılabilir. Korku, kişinin yüz yüze geldiği bir tehdit veya tehlike ile artıp azalan bir duygu iken, kaygı karşılaşılan koşullarla aynı orantıyı göstermeyen, gerçek olmayan ve imgesel bir tehdite karşı tepki olarak meydana gelen bir duygu durumudur. Horney Freud'dan değişik bir şekilde, içgüdüsel itkilerimizde hissettiğimiz korkunun sonucu değil baskılanmış itkilerimizden ötürü hissettiğimiz korkudan dolayı ortaya çıkar ve çocukluk döneminin kaygıları gelecekteki kaygılara zemin sağlar ama tamamı ile çocukluğa ait bir tepki olarak tanımlanmaz (Geçtan, 2000).

2.1.1.4.Davranışçı ve öğrenme yaklaşımları

Kaygı, öğrenme teorileri dahilinde kaçınmayı motive eden bir imge olarak ele alınmaktadır. Kaçınma tepkilerinin kaygıyı azalttığı belirtilmektedir(Budak,2000).

Klasik öğrenme kuramlarından Edimsel ve Klasik koşullanmanın iki boyutu önem taşımaktadır: Öncelikle, kaygı ve korku gibi hissi reaksiyonlar komplekstir ve bedensel davranışsal ve psikolojik öğeleri içerir. İkinci olarak, koşullanmanın gerçekleşmesinin ardından, kaygı önceden kestirilebilir duruma ulaşabilir. Korkulan uyarıcı ile yüz yüze gelme ihtimali yoksa dahi sadece onu düşünmek veya o şey ile ilgili söylemde bulunmak bile kaygıyı harekete geçirebilir (Akman, 2004).

Davranışçı kuram, bizlere kaygının sonradan kazanılan, öğrenilmiş bir duygu durumu olduğunu söyler. Koşullu uyarıların koşulsuz reaksiyonlara yol açtığını ve ailenin tepkileriyle sosyal öğrenmenin örnek bir model gibi görülerek ele alındığını belirtmektedir (Özpoyraz,2005).

2.1.1.5.May ve Varoluşçu Yaklaşımında kaygı

Varoluşçu bir bakış açısıyla kaygıyı inceleyen May, kaygının iki farklı şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir. Pozitif tarafla kaygı, insanların korktuğu hallerle yüzleşmeye cesaret ederek yaşama şartlanmasının değişmesini sağlar. Acı ve üzüntü hissettiren yönü ise; kaygı bu şartlardan uzak durup dar bir alanda sınırları çizilen ve belirli maddelerin esiri olarak hayatı sürdürmeye neden olur (Geçtan, 2000).

2.2.Kaygı ve Nedenleri

Kaygı nedenlerinden başta gelenlerden biri korkuyu ortaya çıkaran uyaran ile alakalı bilinçaltına bastırılmış yaşanmışlıklardır. Kişilerim, korkunun tecrübe edildiği anı bastırma eğiliminde olmaları mümkündür. Korkunun nedenleri geri getirmenin zor olduğu çocuklukta tecrübe edilenlerin saklandığı hafızayla alakalandırılmış bir şekilde bilinçaltında depolanmaktadır. Yaşanan kimi tecrübeler bastırılmakta, kimisi ise ret edilmektedir. Öğrenilmiş, ancak hatıra gelmeyen korkuların koşullandığı bir olayla yüz yüze gelmesi, nedeni açıklanamayan huzursuzluğa sebep olan bir kaygıyı da ortaya çıkarmaktadır(Aktaş,2009).

Kaygı nedenleri Cüceloğlu (2005) tarafından aşağıda belirtilen biçimde açıklanmıştır:

1.Desteğin çekilmesi: Kişiler alışılmış ortamdaki kopup başka bir ortama geçtiği zaman kaygı artmaya başlar ve bu ortamda aşına olduğu yardımların bulunmamasından ötürü kaygı hisseder.

2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Negatif bir sonuçla yüz yüze gelme şansının bulunması insanlarda kaygıya sebep olmaktadır.

3. İç çelişki: Kişilerin önemseydiği bir düşünceyle, ortaya koydukları davranış ile aralarında dengesizlik olduğu vakit meydana gelen çelişki çeşidinde gergin bir durum yaşanmakta ve dahilinde buldukları koşuldan uzaklaşılana değin kaygı etkisini sürdürmektedir.

4. Belirsizlik: Kişinin, geleceğin ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmaması, insanın başına geleceklerle alakalı beyin fırtınası yapıp fikir sahibi olamaması insanlar için en temel kaygı sebeplerinden biridir. İnsanlar, ileride negatif sonuçlanabilecek olayların gerçekleşeceğini bilmek yerine ne olacağını bilmemeyi yani belirsizliği seçerler.

Horney'ın belirttiği fikirlere göre olumlu olmayan anne/baba tutumları ile büyümek, dünyanın güvenilmez bir yer olduğu düşüncesinde ana bir algının gelişmesine sebep olabilir, bu sebeple de kaygı duyabilir. Kaygının bireyler arası ilişkilerine dikkatleri çeken Sullivan ise, küçük çocukların, ebeveynlerinden şefkat görüp görmeyeceklerine dair kaygı duyduğunu, olgun bireylerin ise toplumdaki ilişki ve rollerinde onay ve kabul görebilmekle ilgili bireyler arası kaygı yaşadığını belirtmektedir(Akt, Dağ, 1999).

Kaygının davranışsal, fizyolojik, öznel olarak üç belirtecinin olduğu söylenmektedir. Kaygı konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda en önemli problem, bu üç belirtecin birbirleri ile yüksek uyum gösterememesidir (Weinar, 2003).

2.3. Kaygı Türleri

2.3.1. Durumluluk kaygısı (A-State)

Bireyin stresli durumundan dolayı hissettiği sebebi belirsiz korkulardır. Stres arttığı zaman durumluk kaygı düzeyinde artış, stres bittiği zaman ise düşüş olur. Fizyolojik bir etkilenmeden meydana gelen bir uyarılmadan kaynaklanan ter bezi faaliyetleri, yüz kızarıklıkları ve titreme gibi değişik fiziksel hareketler, kişinin huzursuzluk duygularının göstergesidir. Durumluk kaygı düzeyine organizmanın artan uyarılma düzeyinin eşlik ettiğini bilmek gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayıdır ki durumluk kaygı düzeyini ölçerken genel uyarılmışlık seviyesini belirlemek için uygulanan ölçeklerden yararlanılmalıdır. Bunlar “Martens’in Yarışma, Durumluk Kaygı Envanteri”, “Spielberger’in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri”, “Martens’in Spor Yarışması Kaygı Testi” gibi ölçeklerdir (Öner ve Le Compte, 1983).

1950’li yıllardan itibaren kaygı kavramının ayrımı başladığı, sürekli kaygı ve durumluk kaygısı kavramları da ilk olarak Spielberger tarafından tanımlanmıştır. Durumluk kaygısı; endişe, sıkıntı ve gerginlik gibi belirtiler göstermektedir. Spielberger tanımında kaygıyı, sinir sisteminin uyarılması ya da gerginlik ve dert verici duyguların bilinçli olarak algılanması olarak belirtmiştir (Konter, 1996).

Bireyin dahil olduğu ortamı bir tehdit gibi algılamasından doğan selektif kaygının devam eden süre gelen kaygıdan farkı, sonunun olması olarak belirtilmiştir. Sıkıntı veren, nahoş bir hislenme ortamı yaratan tehdit edici durumlar boyunca insanın bilinci açıktır ve

bu etrafında olup bitenlerden haberdar olmasını sağlar. Sinir sisteminde farklılaşmalar olur ve belirtileri çabucak kendini göstermeye başlar.

2.3.2. Sürekli kaygı (a-trait)

Kişinin kaygıya olan alışkanlığı ve ona eğilimidir. Bireyin karşılaştığı durumları genelde stresli olarak görmesi, hissetmesi veya stres olarak algılaması olarak tanımlanabilir (Öner ve Le Compte,1998). Sürekli kaygıya sahip kişilerin kolaylıkla kırıldıkları ve belirsizlikle beraber karamsar oldukları görünür. Bu kişilerin durumlu kaygıyı düzeylerinin de diğer insanlardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Öner ve Le Compte,1983).

Sürekli kaygı düzeyleri yüksek olan bireyler, her durumu etki edici ve tehdit edici olarak gördüğü durumlarda durumluluk kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir (Martens ve Ark (1990). Spielberger, sürekli kaygı ve durumluluk arasındaki farkı daha da açık belirtmek için kaygı ile enerji arasında bir benzerlik göstererek bunu açıklamaya çalışmaktadır. Gösterdiği benzerliğe göre, durumluluk kaygı düzeyini çeşitli durumsal düzeylerde meydana gelen kinetik enerjiye benzemekte, Sürekli kaygı ise uygun uyarılarla karşılaşınca meydana gelecek potansiyel enerjiye benzemektedir(Çağlar, 1996).

Tüm bu açıklamalardan da görüldüğü üzere bireyler, kaygı duygularının ve düzeylerinin bilinçli bir şekilde farkına varmaktadır. Durumluluk kaygının olduğunun tersine sürekli kaygı bir kişilik özelliği hali almış diyebiliriz.

Sürekli kaygı, şiddetli yüzdesini kişilik yapısına göre değiştirir. Bireyin çocukluk dönemi kaygıyı etkilediği gibi sürekli kaygıyı da etkiler. Yani denilebilir ki kişilik yapısı bireylerin sürekli kaygı düzeyini etkiler.

2.4. Kaygı ve Öğrenme

Öğrenme durumunun gerçekleşebilmesi için yaş, IQ düzeyine benzeyen kişisel özelliklerin yanında öğrenilecek şeylerin özellikleri, öğrenmenin gerçekleştiği yer gibi değişkenler de etkilidir. Öğrenilen şeyler basitse, yüksek kaygı düzeyi bunların hızlıca öğrenilmesine etkiler. Öğrenilecek bilgiler çok farklı ve karışık ise, bu doğrultuda yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır. (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Öğrencinin her açıdan kaygı düzeyini yoğun yaşaması kaygı dikkatini çalışmasına odaklamasına engel olur, öğrenmeyi daha zor hale getirir. Sınavda da benzer kaygı durumunu taşır. Öğrenci bir şey bilmiyorum duygusuna kapılarak panikler ve normal koşullarda yapabileceğinin altında bir başarı elde eder (Baltaş, 1991).

Kaygı sadece öğrenilen bilginin niteliğinden ya da öğrencinin kendisinden dolayı gerçekleşmez. Bulunulan ortam da kaygının bir sebebi olabilmektedir. Ebeveynlerin veya eğitimcilerin onlardan beklentilerini karşılayamama ve eğitimcilerin özlemleri ve günlük hareketlerinin birbirine ters olması başarılı olma isteğine karşılık olarak başarısızlık korkusuna yenik düşmesi, öğrencinin kaygı duymasına sebep olan etkenlerdir (Erden,1997:112). Bu kaygı öğrenme durumunu engellemek veya güçleştirmekle kalmadığı gibi insanların kendilerine duymakta olduğu güvenin azalmasına ve benlik hissini zarar görmesine sebep olmaktadır. Sınav kaygısının, eğitimin önündeki ana engellerin başında geldiği çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Sınav kaygısı insanın herhangi bir sınavda başarısız olacağına yönelik tecrübe ettiği endişe hissidir. Çoğu öğrenci sınavla yalnızca bildiklerinin değil kendi kişiliklerinin de yine aynı sınavdan alacakları nota göre değerlendirildiğini düşünmektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirme akademik başarıyı ve öğrenmeyi negatif bir şekilde etkilemektedir(Kutlu, 2001: 13). Öncelikle, kaygılanılan bir durumu sürdürmek, insanlarda gerginlik ve yorgunluk hissine sebep olur. Tecrübe edilen bu ortam kişinin o etkinlikten alacağı zevki bitirirken, o etkinlikten umulan amaçlanmış olan başarıyı da azaltır. Kaygıyı yoğun bir şekilde tecrübe eden insanlarda hali hazırda öğrenmiş oldukları şeyleri gerektiği anda bilinç düzeyine çıkaramama, sorulmuş olan soruların ne demek istediğini anlayamama ve hızlı bir şekilde düşünememe gibi durumlar bunun en yaygın görülen örneklerindedir. (Horney, 1995:44). Öğrenme işlevini en iyi şekilde gerçek kılabilme amacıyla, kaygının sebep olduğu negatif etkilerin olabilecek en aşağı seviyeye indirilmesi lazım gelmektedir. Bunu yapabilmek için gerekli olan öğrenci çabalarının yanında ailenin de üstüne düşen büyük ödevler ve görevler vardır. Çünkü aile “etkileşen insanlar topluluğudur” (Onur, 1995:109). Sosyal etkileşimin kuvvetli olduğu, duygusal olarak dengeli olan ailelerde yetişen çocuklar güven duygusunu daha fazla geliştirerek kaygının olumsuz etkilerinden daha az etkilenmeyi başarmaktadırlar (Aral, 1998:8). Ailenin almış olduğu eğitimin seviyesi arttıkça çocuklarına rehberlik yapmakta ve akademik açıklardan daha fazla yardım edebilmektedirler. Bu koşullar çocuklarda güven

hissini perçinleyerek tecrübe edilen şeyleri daha mantıklı bir şekilde ele almasına yardımcı olur.

2.5. Sınav Kaygısı

Alpert tarafından incelenmeye başlanmış bir kaygı türüdür. Richard Alpert araştırmaları sonrasında çalışmalarına başlayarak 1960 yılından itibaren bu türün literatüre girmesini sağlamıştır. Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda iki tür kaygılı öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Birinci tip, kaygı nedeniyle başarısız olanlar iken, ikinci tip öğrenciler ise kaygı sayesinde başarılı olurlar. Kaygının motive edici güç olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı; diğer zamanlarda kaygı duymamasına rağmen, sınav zamanı yaklaştığında ve sınav süresinde vücudun terleyip titremesi, solunumda sıkıntı yaşama, nabızda artma, yüzün kızarması, adalelerin gerginliği, uyku bozuklukları, zihinsel karmaşıklık, dikkatsizlik, unutkanlık, huzursuzluk ve başa iyi bir şey gelmeyecek hisleri ile kendini belli eder (Aydın, 2011).

İstenmeyen negatif duygu ve düşünceler ortaya sınav kaygısı ile çıkabilir. Bundan dolayı insanların odaklanması gerektiği şeylere tüm dikkatini vermesi zorlaşabilir. Kişi, yaşamakta olduğu kaygı yüzünden hali hazırda bildiği şeylerden şüpheye düşer ve artık normal bir şekilde işleyemez hale gelir. Akıl karışır ve bu nedenle performansta verimlilik azalır.

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınavlardan önce ve sınav sırasında gösterdikleri hissi tepkilerin toplamıdır (Şahin, Günay ve Batı, 2006, s. 96). Solunum darlığı, terleme, soluk alamama, gergin hissetme gibi kaygı semptomları sınav kaygısı ile ortaktır. Nefes almada zorluk, sinirli tavırlar, baş ağrısı, mide ağrısı, titreme, el ve ayakta soğuma, nabızda yükselme, sürekli yorgunluk, kaslarda gerginlik sınav kaygısının belirtileri arasında başta gelir.

2.5.1. Sınav kaygısının nedenleri

Öğrenciler birçok zaman kendilerini stresli ve güçsüz hissederler. Bu sebeple sınav kaygısı, sınavlara duyulan endişe ve yapılacak olan değerlendirmelerde yetersiz performans ve başarılı olunamayacağına yönelik sahip olunan yoğun duygu durumudur. Bu kaygının bilinen başka bir sebebi de bedensel gereksinimlerin gerektiği gibi

giderilmemesidir. Sınav kaygısının başlıca nedenlerinden başka bir tanesi de hiçbir şeyin olumlu gitmeyeceğine ve sonucun olumlu olmayacağına dair aklımızın içinde kurduğumuz düşünce ve senaryolardır. Olaylar üzerine düşündüğümüz zamanlarda ya da içinde bulunduğumuz hali değerlendirirken yapmakta olduğumuz düşünce hatalarından dolayı bunlar meydana gelir (Semerci, 2007).

Kaygının neden olduğu kontrolsüz hisler, olumlu olmayan durumlarla işbirliğinde bulunmaya başlar. Eğer bir öğrenci kaygı hissediyorsa ders çalışmak istese bile bunu başaramaz. Yetersizlik duygusu onu çalıştırmaz veya oldukça fazla çalışmasına rağmen sınavda ihtiyaç duyduğu anda hatırlaması gereken bilgileri hatırlayamaz. Yaşayarak öğrendiği bu durumların bir gün bir daha başına gelecek olmasını düşünmesi, öğrencinin aklında yer kaplar ve daha sonraki sınavlarda da kaygı duymasına sebep olur. Bununla birlikte, öğrencinin sınava hazırlandığı süreçte başarılı olmayacağını ve bunun getireceği sonuçları düşünmesi öğrenciyi çok heyecanlandırır ve sınav o öğrenci için artık bir korku ve kaygı kaynağı haline gelir. Aileden gelen kalıtsal özellikler, ebeveynlerin aşırı koruyucu ve güvensiz olmaları, öğrencinin kendi arzusu ile aile beklentisinin örtüşmemesi gibi faktörler de sınav kaygısının nedenleridir (Maviş ve Saygın, 2004, s. 49).

Sınavları, hayatlarını tehlikeye atan bir şey olarak gören bazı öğrencilerde süreyi kullanamayacağı ve her şeyi unutacağı düşüncesi, başarısızlık korkusu, , alacağı notu düşünmesi, yeteri kadar çalışmadığı düşüncesi, ailesini üzecekmiş gibi olumsuz duygularla birlikte kalp atım sayısında yükselme, mide bulantısı, tuvalet ihtiyacı, göz bebeklerinde büyüme gibi fizyolojik durumlarda görülmektedir (Şahin vd, 2006, s. 97).

Sınav kaygısına bazı düşüncelerde neden olabilir. Sınav kaygısına sebep olan olumlu olmayan düşünce biçimleri aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Ya Hep Ya Hiç: Eğer bir çalışmada ufak bir kusur bile varsa o başarısız olarak nitelendirilir. “Matematik sınavından tam puan alamayacağımı biliyordum. Bir daha asla başarılı bir puan alamam.” “Ya bu okuldan mezun olurum ya da okulu bırakırım.”
- 2) Aşırı Genelleme: Başa gelen tek bir olumsuz olay, tüm durumlara genellenir. “Türkçe sınavım iyi geçmemişti, zaten hangi birisi iyi ki.” “Sınavda başarılı olamadım. Ailem benim kaydımı okuldan mutlaka sildirir ve daha fazla okutmaz.”

- 3) Zihinsel Çarpıtma: Olayların olumsuz yönlerinin abartılması ve olumlu yönlerinin görülmemesi. “İngilizce sınavında 40 sorudan 10’unu yanlış yapmışım. Her zaman böyle oluyor, Sınıfta yine sıralamada 5. oldum. Başarılı olamayacağım.”
- 4) Olumluyu Geçersiz Kılma: Sebebi fark etmeksizin konu ile ilgili bir olumlu durum varsa onun kabul görmeyip yok sayılmasıdır. İçinde bulunulan halin olumlu halden olumlu bir hale getirilmesidir. “Çok yüksek bir not aldım ama sadece bildiğim sorular geldiği için öyle oldu. Aksi takdirde ben bu notu alamazdım çünkü başarılı bir öğrenci değilim.” “Okul arkadaşlarım bana işlenen konuları anlatmasalardı ben bu dersten başarılı olamazdım.”
- 5) Başarıyı Azımsama: Başka insanların başarıları yüceltilirken, kendi başarısını azımsar. “İkimizin de aynı sonucu elde ettik fakat o daha fazla çalıştı ve bu notu o kazandı”
- 6) Duygusal Hareket Etme: Gerçek olanın olumsuz olan hislerle açığa kavuşturulmaya çalışılmasıdır. “İstedğim kadar emek vereyim, eminim ki hiçbir şey istediğim gibi olmayacak.” “Ben bunun aynısını daha önce tecrübe etmişim. Biliyorum, sınavım iyi geçmeyecek.”
- 7) Cümleleri Kurma; kişi suçluluk duygusuna büründüğünde, her şeyin üstesinden geleceğini düşünür, bu durumun sorumluluğunu alır ve her şeyi kendisi halletmeye çabalar “Sınavı kazanmak için sürekli çalışmalıyım.” “Hata yapmamalıyım.”
- 8) Falcılık: Gelecekte gerçek olabilecek bir durumun olumsuz gideceğine dair çıkarımlar yapar ve gerçekleşmiş olgular olduğuna dair inancı vardır (Başoğlu, 2007, s. 67). “Biliyorum sınavda başarısız olacağım.”
- 9) Keyfi Çıkarıma: Gereken kadar kanıtı olmadığı halde durumlarla alakalı veya yaşadığı durumlardan olumlu sonuçlar çıkarmamasıdır. İngilizce dersinden verilen ödevleri yapmakta zorlanan öğrencinin, “İngilizce sınavında başarılı olmayacağım.” örnek olarak verilebilir (Özer, 1990, s. 71). Sınav kaygısının diğer nedenlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:
- 10) Genetik Faktörler ya da eğilim; öğrencinin ailesi ve aile içerisinde gördüğü eğitim, ailesinde kaygılı bireylerin bulunup bulunmaması öğrencinin kaygısını belirler.
- 11) Aile içinde verilen yanlış eğitim: aile içi eğitimde devamlı baskı altında olması, ardında kaygılara sebep olur. Çocuk, çok sıkı kuralları olan bir ailede yetişiyorsa sınav sonucunun iyi gelmeyecek olmasından dolayı değil, ailenin bu sonuca vereceği tepkiyi tam olarak kestirememesi sebebinden endişe duyar. Yani tepki belirsizlikleri de kaygıyı doğurabilir.

12) Bireydeki iç çatışmalar: Bireyin beklentilerinin ailenin beklentilerine uygun olmaması sınav kaygısına sebep olur. Mesela konservatuar eğitimi almak isteyen ve üniversite sınavına hazırlanmakta olan bir öğrenci, ailesinin “kesinlikle iktisat okuyacaksın” gibi baskılarından dolayı çok fazla sınav kaygısını tecrübe edebilir.

13) Öğrenilmiş bir reaksiyon olarak kaygı; sınav kaygısı bireyin kendiliğinden verdiği bir tepki olabilir. Eğitim sisteminin değerlendirme yöntemi öğrencilerde sınav kaygısı oluşturabilir. (Civil, 2008, s. 21).

2.5.2. Sınav kaygısıyla baş etme

Bireyin, sınava girmeden önce ve girdiği esnada beliren kaygı ve stresle mücadelesi, yüksek derecede kaygı ve stres oluşturan nedenleri, kontrolü altında tutabilmesi ya da yok edebilmesi, olumlu olmayan duygulara daha çok yoğunlaşmaya engel olabilmesi, bundan mütevellit daha başarılı sonuçlar alarak hayatını daha uyumlu sürdürebilmesi için kullanabileceği davranış ile düşünce yöntemleri bütününe sınav kaygısıyla başa çıkma teknikleri denir (Semerci, 2007, s. 58).

Sınav kaygısı ile başa çıkabilmenin iki temel yolu vardır. Uygulanan yöntemler kaygı ile baş etmenin iki farklı yolunu oluşturmaktadır. Bunlar doğru ve kasıtlı bir şekilde tatbik edilen teknikler ile bilinçsiz uygulanan tekniklerdir. Farkında olmadan uygulanan tekniklere, örnek verecek olursak egonun kendini savunma mekanizmalarını verebiliriz. Kişiler savunma mekanizmalarını kullandıklarının farkında değildir ve savunma mekanizmaları devreye girerek kaygıyı azaltır. Bilinçli olarak kullanılan teknikleri bir şeyi tecrübe etmenin ardından öğrendiğimiz şeyler olarak tanımlamamız mümkündür. Bilinçli olanlara oto hipnoz, kademeli esneme ve sebebin ne olduğunun farkında olma teknikleri örnek olarak verilebilir. Bilinçsiz olan yöntemler ise mantığa bürüme, karşıt tepki geliştirme, bastırma, yansıtma, özdeşleştirme, yer değiştirme, yüceltme, hayal dünyasına kaçma, telafi ve inkârdır (Başoğlu, 2007, s. 72).

Bireyin bir şeyi mantığa bürümesi, yanlış olduğunu bildiği bir davranışın sorumluluğunu üzerine almayarak bunu daha basit bir hataymış gibi göstermek için bahaneler bulmasıdır. Mesela bir kişiye yalan söyleyen bir insan, bu durumu ve durumun yanlışlığını hafifletmek ve kendini daha iyi hissettirmek için onlar da inanmasaymış, eğer kandırılabilirlerse biz de kandırırız diyerek hakaret edebilir. Karşıt tepki geliştirme

gerçekte hissedilen duyguların tam tersini göstermez. Örneğin sevdiğiniz bir ablanızın kocası kazada ölünce sizinle yaşamaya başladı. Bir süre sonra bu durumdan rahatsız oldunuz içinizde bir öfke oluşuyor fakat bunu hissedince suçluluk duyuyorsunuz bu duygunuzu yansıtmayıp yerine sevgi ve şefkat gösteriyorsunuz. Bastırma, yoğun kaygılara sebep olabilecek olayları ve olguları hiç yoklarmışçasına görmezden gelme durumudur. Diğer bir örnekle deprem gibi doğal afetlere karşı size tavsiyelerde bulunup uyaran kişilere öyle bir ihtimalin olmadığına dair şeyler söyleyebilirsiniz. Bu duruma bastırma denir. Bastırma, rahatsızlık veren bir ihtimalin gerçekte hiç olmadığını düşünmektir. Dürtülerden bir başkası ise yansıtmadır. Yansıtmada kişinin kendinde mevcut eksiklikleri bir başkasında görme davranışına denir. Birbirlerine destekte bulunmayan ve yardımlaşmayan insanların, başkalarını bencil diye niteleyerek olayı başka kişilere genişletmesi bu duruma bir örnek olarak verilebilir.

Özdeşleştirme ise bireyin kendi özelliklerini eksik bulması durumunda başka bir kişinin özelliklerine sahipmişçesine davranmasıdır. Aynadaki görüntüsünü beğenmeyen genç kızların, kendilerini güzel ve ünlü bir oyuncu ile özdeşleştirmesi gibi. Soyut kavramlara sığınma, kaygıya sebep olan duygusal durumlardan soyut kavramlar ile kurtulmaya çabalamaktır. İnsanların gerçekler yerine hayalleri tercih edip öyle bir dünyada yaşamalarının sebebi de budur. İnkâr etmek de insanların kaygıdan kaçmasını sağlayan bir yöntemdir. Örneğin hoş olmayan bir eylemi gerçekleştiren kişinin yaptığı şeyi inkâr ederek kaygıdan kaçması gibi. Örneğin işyerindeki müdürüne sinirlenen bir kişi öfkesini evdeki karısından alır. Yüceltme toplumsal yönden kabul edilemeyen saldırgan bir kişinin davranışlarının toplumda kabul göreceği bir alanda ifade edilmesi durumudur. Örneğin sürekli başkalarının işine posta koyan bir kişinin davranışı polislik mesleğinin bir parçası olarak görülür.

Öğrencilerin kimi zaman üstlerine yüklenen sorumluluklardan dolayı bunalmaları olağandır. Öğrencilerin sorumlulukları arasında sınavlara hazırlanma da dahil olduğundan dolayı kaygının oluşması oldukça normaldir. Anormal olan durum ise bunlardan dolayı ümitsizliğe düşmek ve kendinde güç bulamamaktır. Sınav kaygısı ile başa çıkmak, kişinin kendi kendini kontrol etmesiyle yakından ilişkilidir. Öğrenciler bu kaygıyı yaşadıkları zamanda gevşeme tekniğini kullanabilirler. Bir bireyin gevşeme tekniğini öğrenmesi, vücudunun otomatik olarak çalışan sistemlerinin kontrol edilmesine imkan kılar. Bunun da

ilk adımı soluğu düzenli alıp vermektir. Vücudu kontrol etmenin ilk yöntemi ise solunumu kontrol etmektir. Solunum, tam otomatik değil, yarı otomatik bir vücut eylemidir ve nefesi iyi alıp vermek insanın gevşemesine yardım eder.

Vücut ısısı, stres ve kaygı sebeplerinden dolayı düşer. Kanın, vücudun gerekli kısımlarına ulaştırılması ancak doğru nefes teknikleri ile mümkündür. Nefes egzersizleri yapan bireyler, stres tepkilerine karşı yeni bir tepki oluştururlar. Her gün 30 dakika aksatmaksızın uygulanan nefes egzersizi, kaygı düzeyini düşürür. Bununla birlikte, düzenli yapılan fiziksel egzersizler de kaygı düzeyini düşürmektedir. Düzenli egzersizlerin uykuyu da olumlu etkilediği bilinmektedir. Egzersiz yaptıktan sonra, stres ve kaygı azalacağı için insanların düşünce sistemi de belirli bir sürede yenilenmeye başlar. Kişi, eğer düş kırıklığı yaşarsa, durum üzerine olan düşüncelerini kontrol altında tutacak ve bu yüzden de durum karşısında takındığı tutum akılcı bir süreç ile analiz edilerek olumlu olacaktır. (Baltaş, 2005).

Sınav kaygısını aşığı bir düzeye indirmek için çeşitli şeyler uygulanabilir. Olumsuz etkileyen insanlarla bir arada durmaktan uzak durma (hoşunuza gitmeyen ve düşüncelerini onaylamadığınız insanlara kendinizi kapatınız), düşüncelerinizin, kaygılarınızla bağ oluşturmasının önüne geçme (Kaygının artmasına sebep olacak düşüncelerden uzak durunuz), negatif düşüncelerin ayırđına varıp, tutma ve yeniden kurma (Kaygıya sebep olabilecek negatif hisleri tetikleyen düşüncelerin ayırđına vardığınızda bunları bırakıp negatif cümleleri pozitif cümlelerle değiştiriniz), gerçekleşmesini arzulamadığınız olayları netleştirmeme (Zihninizden geçen negatif bir beklentiye netleştirerek kaygı durumu tecrübe edilirse, bu durum kişinin haklı çıkmasına sebep olur ve tecrübe etmeyi arzulamadığımız bir durumu yaşarız), felaket tellallığı yapmamalıdır. (İçinizden geçen kelimelere olduğu kadar ağızınızdan çıkan kelimelere de dikkat edin) (Maviş ve Saygın, 2004, s. 56).

Temel olarak kişinin sınav kaygısıyla baş edilebilmesi için üç çeşit faktör vardır. Bunlardan birincisi kişide rahatsızlık yaratan fizyolojik belirtilerdir. Olası kaza durumları ve bir sevdiğinin rahatsızlığı buna örnek olarak verilebilir. İkincisi kontrol edebilecek kaygı faktörleridir. Bu faktörlerin üzerinde kişinin etkileri olabilir ve değiştirilebilir. Örneğin ders çalışma zamanının planlanması buna örnek olarak verilebilir. Üçüncüsü ise,

tek başına kaygıya sebep olmayan, ancak bireyin o şekilde anlaması sonucu kişiyi kaygılandıran faktörlerdir. Yapılan sınavlar buna örnek olarak verilebilir. Kontrol edilemeyecek kaygı faktörleri için duygu odaklı mücadele etme teknikleri uygulanabilir.

Nefes egzersizleri ve gevşeme egzersizleri bunların arasında sayılabilir. Problem çözme odaklı baş etme teknikleri kontrol edilebilecek kaygı faktörleri için kullanılabilir. Bunlardan zamanı doğru kullanmayı öğrenme ve planlama biridir. Kendi kendine bir kaygı faktörü sayılmayan fakat kişinin bu şekilde yorumlaması neticesinde kaygı düzeyini arttıran üçüncü grup için, zihinsel başa çıkma teknikleri kullanılabilir. Yanlış durumları düzeltme, kaygıya sebep olan düşüncelere son verme benzeri yöntemler zihinsel süreçte beliren yanlışlıklar için kullanılmaktadır (Semerci, 2007).

Sınav kaygısı ile baş etmede gevşeme teknikleri, sistemik duyarsızlaştırma ve bilişsel temelli girişimler gibi çok faktörlü tedavi yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Baltaş (2005) da sınav kaygısı ile baş etme tekniklerinde bilişsel, davranışsal ve duysal yaklaşımların ön planda olması gerektiğini belirterek çoklu yöntem kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bilişsel yaklaşımda sınav kaygısının ana nedeni olan sınav şartlarına dair hoş olmayan düşünceler incelenir. Duysal yaklaşımda ise sınav şartları ve kaygı arasındaki olumlu olmayan ve arzu edilmeyen durumun değiştirilmesi hedeflenmektedir. Sistemik duyarsızlaştırma, gevşeme ve geribildirim, bu yaklaşım için kullanılan tekniklerdendir. Davranışsal yaklaşımdaysa girilen bir sınavla alakalı tecrübe edilen başarılı olamama durumunun sınav kaygısına sebebiyet verdiği ve sistemli çalışma programı ile kaygı seviyesinin aşağı çekilebileceği öngörülmektedir (Şahin vd, 2006, s. 99).

Stresin ve kaygının sebep olduğu negatif düşünceleri pozitif çevirmek, zihinsel tekniğin stres ve kaygı ile mücadele etmeyi sağlamasının amacıdır. Kaygı ile baş etmenin farklı bir yöntemi ise insandaki doğru olmayan düşünce kalıplarının yerine doğrularının yerleştirilmesidir (Özer, 1990: 87).

Progresif gevşeme tekniği, doğru ve derin nefes almanın bilinmesi, relaksasyon egzersizleri, meditasyon, otojenik eğitim, otohipnoz, biyolojik geribildirim, yoga gibi teknikler bireyler tarafından kullanılan bedensel uygulamalardan bazılarıdır.

Sonuç olarak; gerek derse güdülenme, gerekse sınav kaygı düzeyi öğrencilerin başarılarını etkilediği literatür bilgiler ışığında da görülmektedir. Bu bilgiler kapsamında çalışmamızda” İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenme Düzeyleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” amaçlanmıştır.

2.6. Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili alan yazının taranmasıyla elde edilen araştırmalar, araştırma problemleri, çalışma grupları ve bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın konusu olan güdülenme ve kaygı kavramlarını içeren deneysel araştırmalar incelenmiş ve bulgularıyla birlikte bunlara değinilmiştir.

2.6.1. Yabancı dil dersinde güdülenme ile sınav kaygısı üzerine yurt içinde yapılan araştırmalar

Bilimsel çalışmalar genellikle kümülatif/yığılarak ilerleme yoluyla gelişim göstermektedir. Konu bağlamında “Yabancı dil dersinde güdülenmeyle sınav kaygısı” üzerine Türkiye’de yapılan araştırmaları ve bulguları incelemek yararlı olacaktır.

Türkiye’de yabancı dil dersinde güdülenmeyle sınav kaygısı konusu ve başlıkla ilintili yan konularda belirli kişilerce yapılmış çok fazla sayıda bilimsel inceleme bulunmamaktadır. Bu incelemeler üzerinden veri analizleri, atıf analizleri gözden geçirilmiş olup çalışmaya faydalı yönde kaynak ve görüş zenginliği kazandırılmıştır. Bilimsel yöntemler ışığında önermeler değerlendirilmiş, çıkarsamalarda bulunulmuştur.

Konu üzerinde en kapsamlı çalışmalar Aydın, S.(2006) tarafından yürütülmüş olup, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi’nde Yavuz, F. ve Yeşilyurt, S. ile ortak çalışması olan Test Anxiety In Foreign Language Learning makalesi yayımlanmıştır. Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin sınav kaygı düzeyini bulmayı ve bu kaygının sebepleri, etkileri ve sonuçlarını araştırmayı hedeflemektedir. Örneklem grubuna sınav kaygı ölçeği uygulanmış, toplanan veri, istatistik ve deskriptif olarak analiz edilmiştir. Çalışmada üç sonuç bulunmuştur: İlk olarak; öğrenciler, çoğunlukla sınav kaygısı yaşamaktadırlar. İkinci olarak; sınav kaygısına sebep olan nedenlerin, öğrencilerin düşük düzeyde olan yeterlilikleri, öğretmenlerin sınav uygulamalarına karşı olumlu olmayan tutum ve davranışları, test geçersizliği, olumlu değerlendirilmeme korkusu, sınavlarla alakalı hoş olmayan yaşantılar, zaman sınırlaması

ve baskısı, ders içeriğinin zorluğu ve ailelerin beklentileri olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak, sınav kaygısının bedensel ve ruhsal sıkıntılara sebep olduğu, isteklendirme, yoğunlaşma ve başarıyı olumsuz etkilediği, öğrenme sürecindeki hataları artırdığı, etkin bir biçimde çalışmayı ve gerçek performansı sınav sonuçlarına yansıtmayı engellediği ve dil öğrenimine olan ilgiyi azalttığı bulunmuştur. (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006) Daha sonra Aydın, Test Anxiety Among Foreign Language Learners: A Review of Literature başlığıyla Journal of Language and Linguistic Studies'de önceki makaleyi ve yapılan yeni çalışmaları gözden geçirmiş, değerlendirmiştir. Bu makalede ise; yabancı dil öğrenenler arasındaki test kaygısının kaynakları ve etkileri üzerine araştırma sonuçlarının bir sentezini sunmayı amaçlamaktadır. Makalede incelenen çalışmaların sonuçları ağırlıklı olarak iki ana bölüm altında toplanmıştır: test kaygısının kaynakları ve etkileri. Araştırmanın sadece konuyla ilgili sınırlı araştırmaya katkıda bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrenen, öğretmen ve sınav uzmanları gibi hedef gruplar arasındaki farkındalığın artmasına katkıda bulunması beklenmektedir.(Aydın, 2009)

Aydın ve Takkaç, İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyetle İlişkisi(2007) üzerine bir araştırmada bulunmuşlardır. Yabancı dil eğitimi verenlerin gözlemleri, öğrenci deneyimleri ve ilgili literatür, ikinci dil öğreniminde sınav kaygısının başarıyı olumlu etkilemeyen bir sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma, demografik özelliklerden biri olan cinsiyet ile İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı ilişkisi üzerine kuruludur. Araştırmada, 114 öğrenciye 22 maddeden oluşan sınav kaygı anketi uygulanmış, elde edilen veri, istatistik olarak çözümlenmiştir. Sonuçlar, cinsiyet ile sınav kaygısı arasında, sınav kaygısının doğurduğu güvensizlik, rahatsızlık ve olumsuz isteklendirme dışında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. (Aydın, Takkaç, 2007)

Ellez (2004), etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri üzerine yaptığı çalışmada, iki farklı öğretim türü olan etkin öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve öğrenme yollarının yanı sıra, bunların cinsiyet ile ilişkilerini araştırmışlardır. Araştırma 43 kız, 56 erkek 7. Sınıf öğrencisi ile matematik dersinde yapılmış olup veriler Güdü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere oranla daha güdülü olduğu bulunmuştur.

Şahin ve Çakar (2011) Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin, akademik başarılarına etkilerini araştırmışlardır. Bu

araştırmada 6rneklemi MAKÜ Eğitim Fak6ltesinde 6đrenim g6rmekte olan 240 6đrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “6đrenme stratejilerini belirleme 6l6eği” ve “akademik g6d6lenme 6l6eği” kullanılmıştır. 6đrencilerin akademik g6d6lenme d6zeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarı d6zeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Alşalan (2010), Burdur il merkezinde bulunan ilköğretim 6đrencilerinin 6đrenme stillerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf d6zeyi, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı) a6ısından incelemiştir. Araştırma bulguları 6đrencilerin akademik başarılarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve sosyo-ekonomik duruma g6re anlamlı olarak değişiklik g6sterdiği bulunmuştur.

Diğer taraftan, ilgili literat6rde (Dalkılı6, 2001), yabancı dilde başarı ve kaygı arasındaki ilişki 6alışmalarına yoğunlaşmıştır. Araştırma sonucu, başka 6lkelerde yapılan araştırmalardaki mevcut bulgulara paralel olarak, yabancı dil kaygısının, başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olduğunu g6stermiştir. (Aydın, Zengin, 2008)

6ok sayıda atıf alan başka bir araştırmada (Koralp, 2005), ileri d6zeydeki yabancı dil 6đrencilerinin kaygı d6zeyi ve farklı kaygı t6rleri arasındaki ilişkilerin bulunması ama6lanmış, sonu6 olarak, olumsuz değerlendirilme korkusu ile sınav kaygısı arasında pozitif ilgileşim bulunmuştur. (Aydın, Zengin, 2008)

Yılmaz (2007)’ın orta6đretimdeki İngilizce derslerinde 6đrenci başarısında motivasyonun rol6 konulu 18 resmi orta6đretim kurumunu i6eren araştırma sonucuna g6re, 18 okulun 14 tanesinde başarıyla motivasyon arasında orta ve 6st seviyede pozitif bir korelasyon olduğu bulunmuştur. (Aydın, Zengin, 2008)

Batumlu (2006, 71) tarafından yapılan bir diğer 6alışmada, Yıldız Teknik 6niversitesi, Yabancı Diller Y6ksek Okulu Temel İngilizce (Hazırlık) B6l6m6 6đrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki araştırılmaya 6alışılmıştır. Araştırmanın 6rneklemini Y.T.6. Yabancı Diller Y6ksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) B6l6m6 A, B ve C kuru 6đrencilerinden toplam 150 6đrenci oluşturmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, hazırlık okulu 6đrencilerinin başlangı6ta hissettikleri dil kaygısının, seviyelerine g6re yerleştirildikleri kurların d6zeyine g6re farklılık g6stermediğini ama eğitim s6recinde tecr6be ettikleri yabancı dil kaygısının C kurunda B kuruna g6re daha y6ksek olduğunu g6stermiştir. Cinsiyet a6ısından incelendiğinde, 6đrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine g6re farklılaşmadığı; kız ve erkek

öğrencilerin, hem giriş, hem de eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygılarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarıları arasında tüm örnekleme, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarı arasında hem kız, hem de erkek öğrencilerde anlamlı negatif bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir. Ayrıca, başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özütürk ve Hürsen (2013, 1901) tarafından Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde 517 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen diğer bir araştırma da ise kaygının İngilizce öğrenim süreci üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen ve „tamamen katılıyorum“ ile „hiç katılmıyorum“ aralığında hazırlanan anket uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu, bu durumun, dil öğrenme sürecinde ve öğrenme yaşantılarında öğrencilerin yeterince çaba sarf ettiğini, dolayısıyla da dil öğrenimi ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, yaş, bölüm ve sahip oldukları düzeyler ile kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Yalçın (2005) Gazi Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Düşük motivasyonun sebebini ise belirli hedeflerin olmaması ve okulda kullanılan materyalin öğrenci motivasyonu üzerinde bir etkisinin olmamasına bağlamıştır. Araştırmacıya göre hazırlık okullarında motivasyonu arttırmak için ilgi çekici materyal kullanılmalıdır. Bunun yanında öğrenci otonomisinin motivasyonu arttıracığı ortaya çıkmıştır. Hazırlık okullarında derslerin zorunlu olmasının öğrenci otonomisini olumsuz etkilediği bunda motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Taşpınar'ın (2004) Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin kendi motivasyonlarını düşük bulduklarını ancak bunun yanında öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu yüksek buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini ise öğrencilerin hazırlık okullarına kendi istekleriyle değil zorunlu olarak gelmeleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin motivasyonlarını yüksek gördükleri için motivasyon arttırıcı strateji kullanmamaktadırlar.

Acat'a (2009) göre etkili bir yabancı dil öğretimi için öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ve hatalarının tolere edilebileceği öğrenme ortamları oluşturmak gerekir. Bu onların motivasyonlarını ve kendine güvenlerini artırır. Türkiye'de öğrencilerin çoğunluğu merkezi sınav kaygısı altındadır. Bu kaygı ortamı onların yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrenciler merkezi sınavlarda yabancı dil derslerinden sorumlu değildirler.

Öner ve Gedikoğlu (2007) yabancı dil kaygısının öğrenci başarısını etkileyen bir unsur olduğunu ve kaygı düzeyinin yüksek olmasının onların başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dili kullanma konusunda çekinceleri bulunmaktadır. Hata yapma ve yanlış anlaşılma korkusu öğrencilerin bu çekincelerinin başlıca nedenidir.

Burgucu (2011) Kafkas Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon, tutum ve kaygı düzeyini araştırmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin bu özelliklerinde yaş, cinsiyet, bölüm, lisan-ön lisans değişkenlerine göre fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin araçsal yönelimlerinin, birleştirici yönelimlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve tutumlarının olumlu düzeyde olduğu, kaygı düzeylerinin ise beklendiğinden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Görgün (2013) Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen birtakım faktörleri (içe yönelik motivasyon, cinsiyet, araçsal yönelim, bölüm, aile desteği ve İngilizce dersindeki başarı) incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin içe yönelik motivasyon ve araçsal yönelimlerinin orta düzeyde, aile desteği faktörünün ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin tutumları ile başarıları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2007) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin başarısında motivasyon rolünü araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyonlarının araçsal motivasyon ve yabancı dile ilgi boyutlarında yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonun başarıyı olumlu etkilediği görülmektedir.

2.6.2. Yabancı dil dersinde güdülenme ile sınav kaygısı üzerine yurt dışında yapılan araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil dersinde güdülenme ile sınav kaygısı üzerine dünyada yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların araştırma problemleri, çalışma grupları ve bulgularına yer verilmiştir.

Liu ve Zhang (2013, 1), Çin’de 1697 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı ve motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sınav kaygısı ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, ayrıca dışsal ve içsel motivasyonla birlikte sınav kaygısının, akademik başarının, kişisel gelişimin ve yurtdışına çıkmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Carreira (2011, 90) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları araştırılmıştır. Japonya’da 3. ve 6. sınıflara devam eden 268 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada içsel motivasyonun 3. sınıftan itibaren azalmaya başladığı, ayrıca merak, yabancı ülkelere olan ilgi ve eğlenceli öğretim durumlarının, bir diğer deyişle, pozitif olarak geliştirilen tutumların, öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ifade edilmiş; buna ek olarak içsel yüklemenin araçsal motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Ming, Ling ve Jaafar’ın (2011, 40) Malezya’da yaptığı bir diğer araştırmadan elde edilen sonuçlar da benzer özellikler taşımaktadır. Buna göre 143 üniversite öğrencisi üzerinde, İngilizceye karşı geliştirilen tutum ve motivasyon çeşitlerinin araştırıldığı çalışma sonucunda, İngilizceye karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülürken; olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin aynı zamanda içsel motivasyon düzeylerinin de dışsal motivasyon düzeylerine göre yüksek olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla içsel olarak motive olan öğrencilerin, olumlu tutumlarından dolayı başarıya ulaşmaları daha kolay olacağından, dil öğreniminde şanslarının daha yüksek olduğu öne sürülmüştür.

Ghazvini ve Khajehpour (2011) İranlı lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya iki farklı liseden 123 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin birleştirici yönelim

ortalamalarının, erkek öğrencilerin ise araçsal yönelim ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ve iki dilliliğe daha yatkın oldukları sonucuna varılmıştır.

Matsuda ve Gobel (2013, 21) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yabancı dil sınav kaygısını, yabancı dil sınıf kaygısını, yabancı dil okuma kaygısını cinsiyet, yurtdışı deneyimi ve sınıf performansı açısından etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. 252 Japon üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen veriler, İngilizce konuşmada, yurtdışında bulunmanın özgüven duygusunu arttırdığı ve öz-güven duygusunun kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hashemi'nin (2011, 1811) gerçekleştirdiği bir çalışmada ise yabancı dil öğrencilerinin karşılaştıkları kaygı ve dil stresinin olası kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. İngilizce çeviri ve edebiyat bölümlerine devam eden 60 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup tartışma tekniği ile nitel bir araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, dil kaygısının, bireylerin kendilerini algılama olgusu ile dil öğrenim zorlukları, bilişsel süreçlerde karşılaşılan problemler, hedef dile ait kültür ile öğrencilerin sahip oldukları kültür arasındaki farklılıklar ile yakından ilintili olduğu saptanmıştır.

Awan ve diğ. (2010, 33) tarafından Pakistan'da gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise benzer şekilde kaygının başarıyı etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmıştır. 149 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Yabancı Dil Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, dil kaygısı ile başarı arasında olumsuz bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra "diğer insanların önünde konuşmak" en büyük kaygı nedeni olurken, bunu, "dilbilgisi hatası yapmak" ile "telaffuz ve akıcı konuşamama kaygısı" izlemiştir.

Goodman ve diğ. (2011, 373) tarafından Güney Afrika'da 254 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin, istedikleri hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabayla yakından ilintili olduğu görülmüştür. Ayrıca içsel motivasyonun akademik başarıyı yordamada gösterilen çabadan sonra en önemli değişken olduğu da anlaşılmış; buna karşın, dışsal motivasyonun ise akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mcgeown, Norgate ve Warhurst'un (2012, 309) yaptığı bir çalışmada da okuma becerisi ile içsel ve dışsal motivasyon arasında olumlu bir korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır. İngiltere'de yaşları 7 ile 13 arasında değişen 1811 çocuk arasından okuma dersinden aldıkları notla en yüksek % 10'luk puan dilimine giren 194 öğrenci ile en düşük % 10'luk dilime giren 188 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile okuma etkililiği arasında olumlu bir korelasyon olduğu; buna karşın, söz konusu ilişkinin dışsal motivasyonda gözlenmediği anlaşılmıştır. Bir diğer deyişle, içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre okuma derslerindeki başarıları daha yüksek çıkmıştır.

Kitano (2001, 549) tarafından yürütülen bir çalışmada, dil öğrenim sürecinde Japon üniversite öğrencileri arasında yaşanan iki potansiyel kaygı kaynağının araştırılması amaçlanmıştır: olumsuz değerlendirilme ve bireysel olarak algılanan konuşma yeteneği. İki üniversitede toplam 212 katılımcı üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği ile öğrencilerin kendi konuşma becerilerinin, arkadaşlarınınkinden daha kötü olduğunu düşündükleri zaman kaygı düzeylerinin oldukça yükseldiği görülmüştür.

Hewitt ve Stephenson'un (2012, 170) İspanya'da yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin yaşadıkları dil kaygısının sözel performans ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşları 18 ile 25 arasında değişen ve üniversitede İngilizceyi seçmeli ders olarak alan 40 ana-dili İspanyolca olan katılımcıya, Yabancı Dil Sınav Kaygısı Ölçeği uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, sekiz ölçütten oluşan sözel performans kriterleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil sınav kaygısı ile sözel performans ve tutum arasında negatif bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Sparks ve diğ. (2004, 263) tarafından Amerika'da, yaşları 13 ile 15 arası değişen 9. sınıf devlet okulu öğrencilerinin akademik becerileri, duyuşsal karakteristikleri, ana dil becerileri ile yabancı dile olan yatkınlıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada da, ana dil ile yabancı dil becerisi ölçeklerinde düşük not alan öğrencilerin, aynı zamanda düşük motivasyona sahip oldukları, buna karşın, kaygı düzeylerinin oldukça yüksek oldukları görülmüştür.

Pintrich ve De Groot (1990)'un, güdüsel yönelme, kendini düzenleyerek öğrenme ve sınıftaki akademik performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, güdülenmeyi değer, beklenti ve duyuşsal bileşenler olmak üzere üç bileşene ayırmışlar ve araştırmanın sonunda değer ve beklenti bileşenlerinin bilişsel yüklemeler ve akademik performansla ilgili olduğunu; yeterlik algısının ve kendini düzenleyerek öğrenmenin de başarının en iyi yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan çıkan sonuca göre, güdülenmenin bilişsel kaynakları olan bilişsel yüklemeler, yeterlik algısı ve kendini düzenleyerek öğrenmenin başarıyı olumlu ve istedik yönde etkilediği görülmektedir.

Filipinler'de İngilizce Öğrenen Yabancı Öğrenciler Arasında İngilizce Öğrenim Kaygısı (English Language Learning Anxiety Among Foreign Language Learners in The Philippines) adlı çalışma Rochelle Irene Lucas, Edna Miraflores ve Dianne Go tarafından 2011 senesinde yapılmıştır. Araştırmada sorulan sorular aşağıda sıralanmıştır:

- a. Filipinler'de İngilizce öğrenen yabancı öğrenciler dil öğrenim kaygısı taşımakta mıdır?
- b. İngilizce öğrenen yabancı öğrenciler arasında bulunan dil öğrenim kaygısının önde gelen sebepleri neler olabilir?
- c. Öğrencilerin dil öğrenim kaygısı ile başa çıkmaları için hangi dil stratejisi ön görülmektedir?

Horwits'in 1986 senesinde geliştirdiği Yabancı Dil Öğrenim Sınıf Kaygısı ve Çalışma, Cohen'in uygulaması De LA Salle Manila University'de gerçekleştirilen Dil Stratejisi Anketi çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve bunlar ülkede bulunan yabancı dil kurslarında kayıtlı 250 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Bu çalışmanın sonucu ülkede İngilizce öğrenen yabancı öğrencilerin çoğunlukla kaygı taşıdıklarını göstermiştir. Sınav kaygısı, bu kaygılar arasında en ön plana çıkmıştır. Sınav kaygısını ise olumsuz değerlendirilme kaygısı takip etmiştir. Bahsedilen bu kaygıları bastırabilmek için, öğrencilerin farklı metotlar kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf kaygısı ile kelime öğrenme stratejisi ile bastırılmaya çalışılmıştır. Konuşma ve kendi diline çevirme stratejileri, sınıf kaygısı dışında olan tüm kaygı türleri ile büyük ölçüde ilişkilidir. Yazma ve dinleme teknikleri ile kaygıyı bastırmanın, kaygı ile baş etme stratejileri arasında olmadığı bulunmuştur. İletişimsel kaygılar için ise konuşma teknikleri kullanıldığı gözlemlenmiştir. Kaygıyı ortaya çıkaran sebepler İngilizce öğrenmek ve bunun sınav ile

değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. Bunların yanında anne-baba, yaşlılar, dersi veren kişinin davranışları ve sınıf ortamının da oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Sınav düşüncesinin de kız ve erkek bütün gruplar arasında kaygıyı arttıran bir faktör olduğu da bulunmuştur. Bu çalışmanın ışık tuttuğu bir başka yön ise şu olmuştur: Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken farklı teknik ve stratejileri kullanma sebebi sadece o dili öğrenirken kendilerine katkıları olsun diye değil, aynı zamanda yabancı dil öğrenim ve sınav kaygısı ile mücadele edebilmek için olduğu ortaya çıkmıştır.

İngilizce Öğrenmekte olan Macaristan vatandaşları İçin Bir Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği (A Foreign Language Anxiety Scale For Hungarian Learners Of English) Macaristan'da yer alan Pazmany Peter Catholic Üniversitesinde, Zsuzsa Toth tarafından 2008 yılında uygulanmıştır. Araştırma İngilizce bölümünde okuyan 117 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yaş ortalamaları 19.37 olan 117 katılımcının 27'si erkek ve 90'ı kadındır. Örneklem grubundaki öğrencilerin, aritmetik ortalaması alındığında ortalama 8,41 yıl İngilizce dersi aldıkları tespit edilmiştir. TOEFL puanlarının ortalamasının 516.5 olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan kişilerin %71.8'i hayatlarında hiç Ana dili veyahut resmi dil olarak İngilizce konuşulan bir yerde bulunmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların yalnızca %8.5'i bir yıl veya daha fazla İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede bulunmuş veyahut yaşamıştır. Öğrencilerin %19.7'si ise birkaç hafta veya ay İngiltere veya Amerika'da bulunmuştur. Bu çalışma, oldukça sık bir şekilde kullanılan bir kaygı ölçeği olan Horwitz'in 1986 yılında geliştirdiği 33 maddelik Likert tipi anketin Macarcaya uygulanması için gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, araştırmacı Toth ve üniversitede İngilizce öğretimi yapan 3 eğitimci tarafından Macar diline adapte edilme süreçleri aktarılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmacının çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005,81).

3.2.Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Bu araştırmada veriler, 2016-2017 öğretim yılında Toros Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden toplam 208 öğrenci evreninde ele alınmıştır. Rassal olarak seçilen bir günde derse katılan 160 öğrenci üzerinde anket uygulanmış, toplanan anketlerden 134 tanesi uygun bulunarak analizde kullanılmak üzere değerlendirmeye alınmıştır.

Öğrenciler, dönemin başında yapılan İngilizce Yeterlik Sınavında (Proficiency Exam), İngilizce Hazırlık sınıfını atlamak için yeterli başarıyı gösteremediklerinden dolayı Yerleştirme sınavına (Placement Exam) alınarak puana göre A1, A2 ya da B1 olmak üzere üçe ayrılmışlardır. A1 Grubu öğrencileri Başlangıç (Beginner) seviyesinde İngilizce bilen öğrencilerden, A2 grubu öğrencileri Alt Orta (Elementary) seviyede İngilizce bilen öğrencilerden ve B1 grubu öğrencileri Orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce bilen öğrencilerden oluşmaktadır. A1 grubu öğrenciler haftada toplam 25 saat, A2 grubu öğrencileri 24 saat ve B1 grubu öğrencileri haftada 23 saat ders görmektedirler.

Çalışmanın demografik değişkenler başlığı altında katılımcıların cinsiyet durumları, yaş dağılımları, okulda kayıtlı oldukları bölüm, mezun olunan lise türü, ikamet durumu, anne ve baba eğitim durumu bilgilerine yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formunun yanı sıra, “Yabancı Dilde Güdülenme Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. İngilizce dersinde güdülenme ölçeği

Bu araştırmada kullanılan İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği, R. C. Gardner’ın 1972’de yabancı dil ya da ikinci dil dersi için geliştirdiği, daha sonra da yeni bölümler eklediği “Tutum ve Güdülenme Test Bataryasının (Attitude / Motivation Test Battery / AMTB) üniversite öğrencileri için yapılandırılmış olan 1997 versiyonundan İngilizce dersi için uyarlanmıştır. Esmira Mehdiyev ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirlik, geçerlik çalışması yapılmıştır. Bu test bataryası 7’li Likert tipi bir ölçektir. “Tutum ve Güdülenme Test Bataryasının (1985) bölümleri şunlardır:

1. Güdülenme:

- a. Güdülenme Yoğunluğu,
- b. Hedef Dili Öğrenme isteği,
- c. Hedef Dili Öğrenmeye Karşı Tutumlar

2. Sosyalleşmecilik:

- a. Hedef Dilin Toplumuna Karşı Olan Tutumlar,
- b. Sosyalleşme Yönelimi,
- c. Yabancı Dil Öğrenme ilgisi

3. Öğrenme Ortamına Karşı Tutum:

- a. Öğretmenin Değerlendirilmesi,
- b. Dil Programının Değerlendirilmesi.

Gardner, Tennant ve Masgoret (1997), 1985’ teki Tutum ve Güdülenme Test Bataryasını maddelerini değiştirerek üniversite öğrencilerine uyarlamışlardır. Ayrıca, bataryaya, “kaygı ölçeği” (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) ve “özgüven ölçeği” (Clement ve Krudinier, 1985) bölümlerini de eklemişlerdir. Gardner, Tennant ve Masgoret’ın (1997) buldukları Cronbachalfa güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

1. Güdülenme:

- a. Güdülenme Yoğunluğu (0.76),
- b. Hedef Dili Öğrenme isteği (0.78),
- c. Hedef Dili Öğrenmeye Karşı Tutumlar (0.86)

2. Sosyalleşmecilik:

- a. Hedef Dilin Toplumuna Karşı Olan Tutumlar (0.78),
- b. Sosyalleşme Yönelimi (0.73),
- c. Yabancı Dil Öğrenme İlgisi (0.75)

3. Öğrenme Ortamına Karşı Tutum:

- a. Öğretmenin Değerlendirilmesi(0.96),
- b. Dil Programının Değerlendirilmesi (0.91)

Bataryanın bu araştırma için kullanılan bölümleri şunlardır ve maddeler sosyalleşme yönelimine dâhil olan bir madde çıkarıldıktan sonra aynen alınmıştır. Bu madde (İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü daha çok ve farklı insanla tanışıp konuşabilirim.), daha çok ikinci dil öğrenenlere uygun bir madde olduğu için çıkarılmış ve sosyalleşme yönelimi alt boyutu 3 madde olarak yer almıştır.

- 1) İngilizce öğrenme isteği (10 madde: 5'i olumlu; 5'i olumsuz)
- 2) Araçsal yönelim (4 olumlu madde)
- 3) Sosyalleşme yönelimi (3 olumlu madde)
- 4) Güdülenme yoğunluğu (10 madde: 5'i olumlu; 5'i olumsuz)

Bu araştırma için dört alt bölümden oluşan toplam 27 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerden, ölçme aracında yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerini 7 dereceli Likert tipi bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri ("benim için kesinlikle yanlış" için 1, "benim için kesinlikle doğru" için 7) istenmektedir. Özgün formu İngilizce olan ölçeğin araştırmacı tarafından çevirisi yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

Ölçme aracının her bir bölümünün (alt boyutunun) bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayıları aşağıda verilmiştir.

İngilizce Dersi'nde Güdülenme leğinin Uygulanan Alt Boyutlarının ve Tüm leğin Güvenilirliği

Alt Boyutlar	Madde Sayısı (K)	Cronbach-Alpha
1.İngilizce ğrenme İsteği	10	0.77
2. Araçsal Yönelim	4	0.74
3. Sosyalleşme/ Bütünleşme Yönelimi	3	0.80
4. Güdülenme Yoğunluğu	10	0.71
Tüm lek	27	0.85

“İngilizce Dersinde Güdülenme leğinin güvenirliğini test etmek için pilot uygulama yapılış ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, her bir bölümün/alt boyutun iç tutarlılık katsayısının 0.71 ile 0.80 arasında değiştii görülmektedir. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.85'dir. Özellikle “Araçsal Yönelim” ve “Sosyalleşme Yönelimi” boyutlarında çok az sayıda madde olmasına karşın gvenirliklerin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığı kabul edilmiştir.

3.3.2.Sınav kaygısı envanteri

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974-1979 yılları arasında yaptıkları araştırmayla oluşmuş ve ilk kez 1980 yılında yayınlanmıştır. Necla ner ve Deniz Albayrak Kaymak tarafından da 1986 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bireyleri kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan bir ölçektir. Belirli duruma özgü olan kişilik boyutu olan sınav kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri birbirinden farklı iki boyuta sahiptir. Bunlar Kuruntu (worry) ve Duyuşsallık (emotionality) olup envanterin iki alt testidir. Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel yönüne işaret etmektedir. Bireyin genellikle kendisi ile ilgili olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına, beceriksizliğine ilişkin olumsuz i konuşmalarını içerir. Duyuşsallık, sınav kaygısının fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sistemi

uyarılmasıdır. Hızlı kalp atışları, üşüme, terleme, sararma, kızarma, mide bulantısı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel yaşantılar belirtileridir (Öner, 1990).

Sınav Kaygısı Envanterinin özgün formu güvenilir ve geçerlidir. Envanter maddelerinin homojenliği ve iç tutarlılığı 0.92; madde-toplam puan korelasyonları 0.60 olarak bulunmuştur. Envanter puanlarının zaman içindeki değişmezliği iki hafta ile altı ay aralıkları ile uygulanan test-tekrar test yaklaşımı ve Pearson Moment Çarpımı Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Korelasyon katsayıları 0.62 ile 0.81 arasında bulunmuştur (Öner, 1990).

3.4. Verilerin analizi ve bulgular

Araştırma verilerinin elde edilmesinden sonra, veriler SPSS istatistik paket programından yararlanılarak, yüzdeler, dağılımlar, aritmetik ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Tablo 3.1.de görüldüğü üzere yapılan normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı ($p < 0,05$) tespit edilmiştir. Verilere ilişkin müteakip analizler non-parametrik testlerle sürdürülmüştür.

Tablo 3.1. Normallik testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
,413	134	,000	,606	134	,000
,451	134	,000	,564	134	,000
,125	134	,000	,920	134	,000
,398	134	,000	,692	134	,000
,500	134	,000	,465	134	,000
,274	134	,000	,867	134	,000
,225	134	,000	,839	134	,000

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin demografik kişisel değişkenlerine göre İngilizce Dersindeki Güdülenme Düzeyleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki veriler normal dağılım göstermediğinden ikili grupların analizinde non-parametric testlerden Mann-Witney U, ikiden fazla grupların analizinde Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Değişkenlerin birbirine olan etkilerinin ortaya konması için basit doğrusal regresyon

analizi kullanılmıştır. Yorumlar tablolar ile desteklenmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3.4.1. Demografik değişkenlerin analizi

Tablo 3.2. Katılımcıların cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	48	35,8
Erkek	86	64,2
Toplam	134	100,0

Tablo 3.1.'de toplam 134 katılımcıdan 48 (%35,8)'inin kadın, 86 (%64,2)'sının ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların yaş dağılımı

Yaş	F	%
18-21	96	71,6
22-26	38	28,4
Toplam	134	100,0

Tablo 3.3.'te toplam 134 katılımcıdan 96 (%71,6)'sının 18-21 yaş aralığında, 38 (%28,4)'inin ise 22-26 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların kayıtlı oldukları bölüme göre dağılımları

Bölüm	F	%
Psikoloji	26	19,4
Uluslararası Ticaret	16	11,9
İşletme	18	13,4
İktisat	18	13,4
İnşaat Mühendisliği	21	15,7
Endüstri Mühendisliği	9	6,7
Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	11,2

Tablo 3.4. (devamı)

	11	8,2
Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği		
Toplam	134	100,0

Tablo 3.4.'te toplam 134 katılımcıdan 26 (%19,4)' sının Psikoloji bölümü, 16 (%11,9)'sının Uluslararası Ticaret bölümü, 18 (%13,4)' inin İşletme bölümü, 18 (%13,4)'inin İktisat bölümü, 21 (%15,7)'inin İnşaat Mühendisliği bölümü, 9 (%6,7)' unun Endüstri Mühendisliği bölümü, 15 (%11,2)' inin Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümü ve 11 (%8,2)'inin Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği bölümü öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Katılımcıların mezun oldukları liseye göre dağılımları

Mezuniyet	F	%
Fen Lisesi	7	5,2
Anadolu Lisesi	83	61,9
Sağlık Meslek Lisesi	1	,7
Mesleki ve Teknik Liseler	11	8,2
İmam Hatip Lisesi	3	2,2
Çok Programlı Liseler	6	4,5
Diğer	23	17,2
Toplam	134	100,0

Tablo 3.5.'te toplam 134 katılımcıdan 7 (%5,2)'sinin Fen Lisesi mezunu, 83 (%61,9)' ünün Anadolu Lisesi mezunu, 1 (%0,7)' inin Sağlık Meslek Lisesi mezunu, 11 (%8,2)'inin Mesleki ve Teknik Liselerden mezun olduğu, 3 (%2,2)'ünün İmam Hatip Lisesi mezunu, 6 (%4,5)'sının Çok Programlı Lise mezunu ve 23 (%17,2)'ünün ise diğer liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Katılımcıların ikamet durumu dağılımları

İkamet	F	%
Ev	110	82,1
Yurt	24	17,9
Toplam	134	100,0

Tablo 3.6.'da toplam 134 katılımcıdan 110 (82,1) 'unun evde ve 24 (%17,9)' ünün ise yurtda ikamet etmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Anne eğitim durumu dağılımları

Eğitim Durumu	F	%
Okuma Yazma Bilmiyor	8	6,0
İlkokul	21	15,7
Ortaokul	20	14,9
Lise	55	41,0
Üniversite	30	22,4
Toplam	134	100,0

Tablo 3.7.'de 134 katılımcının anne eğitim durumları incelendiğinde 8 (%6)'inin annesinin okuma yazma bilmediği, 21 (%15,7) 'inin ilkokul mezunu olduğu, 20 (%14,9)' sinin ortaokul mezunu olduğu, 55 (%41)'inin lise mezunu olduğu ve 30 (%22,4)' unun ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8. Katılımcıların baba eğitim durumu dağılımı

Eğitim Durumu	F	%
Okuma Yazma Bilmiyor	1	,7
İlkokul	10	7,5
Ortaokul	26	19,4
Lise	46	34,3
Üniversite	51	38,1
Toplam	134	100,0

Tablo 3.8.'de 134 katılımcının baba eğitim durumları incelendiğinde 1 (%0,7)'inin babasının okuma yazma bilmediği, 10 (%7,5) 'unun ilkokul mezunu olduğu, 26 (%19,4)' sının ortaokul mezunu olduğu, 46 (%34,3)'sının lise mezunu olduğu ve 51 (%38,1)' inin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerle ilgili olarak araştırma örneklemini oluşturan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve Sınav Kaygıları Arası değişkenlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular ve Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenme Düzeyleri ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin açıklama gücü ile ilgili bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 4.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İngilizce Öğrenme İsteği	Kadın	48	68,44	3285,00	2019,00	,834
	Erkek	86	66,98	5760,00		
	Toplam	134				
Araçsal Yönetim	Kadın	48	73,23	3515,00	1789,00	,198
	Erkek	86	64,30	5530,00		
	Toplam	134				
Sosyalleşme Yönelimi	Kadın	48	77,29	3710,00	1594,00	,024*
	Erkek	86	62,03	5335,00		
	Toplam	134				
Güdülenme Yoğunluğu	Kadın	48	53,81	2583,00	1407,00	,002*
	Erkek	86	75,14	6462,00		
	Toplam	134				
Toplam	Kadın	48	65,92	3164,00	1988,000	,724
	Erkek	86	68,38	5881,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.1.'de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği alt boyut puanları (İngilizce öğrenme isteği, Araçsal yönetim, Sosyalleşme yönelimi, Güdülenme yönelimi) ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, sosyalleşme yönelimi (U=1594,000, p<0,05) ve güdülenme yönelimi (U=1407,000, p<0,05) alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Diğer alt boyutlar ve toplam puan

ortalamalarında katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kuruntu	Kadın	48	68,72	3298,50	2005,50	,786
	Erkek	86	66,82	5746,50		
	Toplam	134				
Duyuşsal	Kadın	48	68,19	3273,00	2031,00	,878
	Erkek	86	67,12	5772,00		
	Toplam	134				
Toplam	Kadın	48	68,72	3298,50	2005,50	,786
	Erkek	86	66,82	5746,50		
	Toplam	134				

Tablo 4.2.'de katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($U=200,500$) ve duyuşsal ($U=2031,000$) alt boyutları ile toplam ($U=2005,500$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.3. Katılımcıların yaş değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İngilizce Öğrenme İsteği	18-21	96	66,48	6382,00	1726,00	,628
	22-26	38	70,08	2663,00		
	Toplam	134				
Araçsal Yönetim	18-21	96	70,87	6803,50	1500,50	,107
	22-26	38	58,99	2241,50		
	Toplam	134				
Sosyalleşme Yönelimi	18-21	96	69,20	6643,00	1661,00	,405
	22-26	38	63,21	2402,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.3. (devamı)

Güdülenme Yoğunluğu	18-21	96	65,02	6242,00	1586,000	,239
	22-26	38	73,76	2803,00		
	Toplam	134				
Toplam	18-21	96	68,76	6601,00	1703,00	,550
	22-26	38	64,32	2444,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.3.'de katılımcıların yaş değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi bakımından karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenme isteği ($U=1726,000$, $p>0,05$), araçsal yönetim ($U=1500,500$, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi ($U=1661,000$, $p>0,05$), güdülenme yoğunluğu ($U=1586,000$, $p>0,05$) alt ölçekleri ve toplam ($U=1703,000$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların yaş değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kuruntu	18-21	96	66,34	6368,50	1712,50	,581
	22-26	38	70,43	2676,50		
	Toplam	134				
Duyuşsal	18-21	96	69,58	6679,50	1624,50	,324
	22-26	38	62,25	2365,50		
	Toplam	134				
Toplam	18-21	96	65,97	6333,00	1677,00	,468
	22-26	38	71,37	2712,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.4.'te katılımcıların yaş değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($U=1712,500$, $p>0,05$) ve duyuşsal ($U=1624,500$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($U=1677,000$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.5. Katılımcıların ikamet değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	İkamet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İngilizce Öğrenme İsteği	Ev	110	66,31	7294,00	1189,00	,446
	Yurt	24	72,96	1751,00		
	Toplam	134				
Araçsal Yönetim	Ev	110	65,97	7256,50	1151,50	,324
	Yurt	24	74,52	1788,50		
	Toplam	134				
Sosyalleşme Yönelimi	Ev	110	65,75	7232,50	1127,50	,247
	Yurt	24	75,52	1812,50		
	Total	134				
Güdülenme Yoğunluğu	Ev	110	68,07	7488,00	1257,00	,714
	Yurt	24	64,88	1557,00		
	Toplam	134				
Toplam	Ev	110	66,33	7296,00	1191,000	,454
	Yurt	24	72,88	1749,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.5.'te katılımcıların ikamet değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenme isteği (U=1189,000, $p>0,05$), araçsal yönetim (U=1151,500, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi (U=1127,500, $p>0,05$), güdülenme yoğunluğu (U=1257,000, $p>0,05$) alt ölçekleri ve toplam (U=1191,000, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.6. Katılımcıların ikamet değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Mann Whitney U)

	İkamet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kuruntu	Ev	110	66,09	7270,00	1165,00	,367
	Yurt	24	73,96	1775,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.6. (devamı)

Duyuşsal	Ev	110	67,38	7411,50	1306,50	,937
	Yurt	24	68,06	1633,50		
	Toplam	134				
Toplam	Ev	110	66,25	7288,00	1183,00	,426
	Yurt	24	73,21	1757,00		
	Toplam	134				

Tablo 4.6.'da katılımcıların ikamet değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Mann Whitney U testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu (U=1165,000, p>0,05) ve duyuşsal (U=1306,500, p>0,05) alt boyutları ve toplam (U=1183,000, p>0,05) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.7. Katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

Bölüm		N	Sıra Ortalaması	X ²	P
İngilizce Öğrenme İsteği	Psikoloji	26	56,10	5,03	,656
	Uluslararası Ticaret	16	68,81		
	İşletme	18	69,44		
	İktisat	18	64,19		
	İnşaat Mühendisliği	21	65,12		
	Endüstri Mühendisliği	9	73,28		
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	80,00		
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	77,55		
	Toplam	134			
Araçsal Yönetim	Psikoloji	26	64,29	5,446	,606
	Uluslararası Ticaret	16	69,03		
	İşletme	18	63,97		
	İktisat	18	71,06		
	İnşaat Mühendisliği	21	58,71		
	Endüstri Mühendisliği	9	91,78		
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	71,63		
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	64,09		
	Toplam	134			
Sosyalleşme Yönelimi	Psikoloji	26	75,58	9,023	,251
	Uluslararası Ticaret	16	57,63		
	İşletme	18	75,97		
	İktisat	18	78,53		

Tablo 4.7. (devamı)

	İnşaat Mühendisliği	21	54,69	
	Endüstri Mühendisliği	9	75,78	
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	61,93	
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	56,14	
	Toplam	134		
Güdülenme Yoğunluğu	Psikoloji	26	47,12	15,17 ,034* 9
	Uluslararası Ticaret	16	63,56	
	İşletme	18	71,89	
	İktisat	18	76,28	
	İnşaat Mühendisliği	21	66,02	
	Endüstri Mühendisliği	9	60,72	
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	77,50	
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	94,59	
	Toplam	134		
Toplam	Psikoloji	26	53,44	6,951 ,434
	Uluslararası Ticaret	16	72,16	
	İşletme	18	69,97	
	İktisat	18	74,08	
	İnşaat Mühendisliği	21	59,55	
	Endüstri Mühendisliği	9	77,72	
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	72,73	
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	78,82	
	Toplam	134		

Tablo 4.7.'de katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenme isteği ($x^2=5,030$, $p>0,05$), araçsal yönetim ($x^2=5,446$, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi ($x^2=9,023$ $p>0,05$) alt ölçekleri ve toplam ($x^2=6,951$ $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamazken, güdülenme yoğunluğu ($x^2=15,179$, $p<0,05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi bölümden kaynaklandığının ortaya konması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, farklılaşmanın psikoloji bölümü öğrencilerinden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4.8. Katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Bölümünüz	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kuruntu	Psikoloji	26	64,19	4,477	,724
	Uluslararası Ticaret	16	65,19		
	İşletme	18	66,67		
	İktisat	18	73,47		
	İnşaat Mühendisliği	21	59,48		
	Endüstri Mühendisliği	9	88,39		
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	64,53		
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	72,55		
	Toplam	134			
Duyuşsal	Psikoloji	26	57,02	3,841	,798
	Uluslararası Ticaret	16	71,00		
	İşletme	18	70,11		
	İktisat	18	76,33		
	İnşaat Mühendisliği	21	64,98		
	Endüstri Mühendisliği	9	75,44		
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	63,50		
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	72,23		
	Toplam	134			
Toplam	Psikoloji	26	63,02	1,872	,967
	Uluslararası Ticaret	16	64,81		
	İşletme	18	70,03		
	İktisat	18	72,42		
	İnşaat Mühendisliği	21	72,02		
	Endüstri Mühendisliği	9	56,56		
	Elektrik Elektronik Mühendisliği	15	67,00		
	Bilgisayar ve Yazılım Mühendisliği	11	70,82		
	Toplam	134			

Tablo 4.8.'de katılımcıların öğrencisi oldukları bölüm değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($x^2=4,477$, $p>0,05$) ve duyuşsal ($x^2=3,841$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($x^2=1,872$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.9. Katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
İngilizce Öğrenme İsteği	Fen Lisesi	7	72,07	6,95	,325
	Anadolu Lisesi	83	63,21		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	103,50		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	89,36		
	İmam Hatip Lisesi	3	81,00		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	52,92		
	Diğer	23	71,61		
	Toplam	134			
Araçsal Yönetim	Fen Lisesi	7	38,00	12,99	,043*
	Anadolu Lisesi	83	65,45		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	28,00		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	74,55		
	İmam Hatip Lisesi	3	110,67		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	52,92		
	Diğer	23	80,41		
	Toplam	134			
Sosyalleşme Yönelimi	Fen Lisesi	7	46,00	5,86	,438
	Anadolu Lisesi	83	67,64		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	75,00		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	54,64		
	İmam Hatip Lisesi	3	85,83		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	66,92		
	Diğer	23	77,11		
	Toplam	134			
Güdülenme Yoğunluğu	Fen Lisesi	7	94,07	7,15	,307
	Anadolu Lisesi	83	63,46		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	93,00		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	83,00		
	İmam Hatip Lisesi	3	83,17		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	68,42		
	Diğer	23	63,17		
	Toplam	134			

Tablo 4.9. (devamı)

	Toplam	134		
Toplam	Fen Lisesi	7	65,43	11,2 ,082 2
	Anadolu Lisesi	83	62,29	
	Sağlık Meslek Lisesi	1	95,00	
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	88,95	
	İmam Hatip Lisesi	3	106,50	
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	46,58	
	Diğer	23	75,85	
	Toplam	134		

Tablo 4.9.'da katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenme isteği ($x^2=6,958$, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi ($x^2=5,867$, $p>0,05$), güdülenme yoğunluğu ($x^2=7,157$ $p>0,05$) alt ölçekleri ve toplam ($x^2=11,222$ $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamazken, araçsal yönetim ($x^2=12,996$, $p<0,05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi lise öğrencilerinden kaynaklandığının ortaya konması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, farklılaşmanın sağlık meslek lisesinden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4.10. Katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	X ²	P
Kuruntu	Fen Lisesi	7	56,00	10,06	,122
	Anadolu Lisesi	83	62,30		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	37,00		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	88,27		
	İmam Hatip Lisesi	3	96,33		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	59,17		
	Diğer	23	79,57		
	Toplam	134			

Tablo 4.10. (devamı)

Duyuşsal	Fen Lisesi	7	82,21	12,96	,044
	Anadolu Lisesi	83	60,42		*
	Sağlık Meslek Lisesi	1	112,50		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	83,32		
	İmam Hatip Lisesi	3	100,50		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	48,08		
	Diğer	23	79,80		
	Toplam	134			
Toplam	Fen Lisesi	7	77,71	2,62	,855
	Anadolu Lisesi	83	67,12		
	Sağlık Meslek Lisesi	1	41,50		
	Mesleki ve Teknik Liseler	11	79,50		
	İmam Hatip Lisesi	3	69,33		
	Çok Programlı Liseler/Genel Lise	6	57,92		
	Diğer	23	63,41		
	Toplam	134			

Tablo 4.10.'da katılımcıların mezun oldukları lise değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($x^2=10,069$, $p>0,05$) alt boyutu ve toplam ($x^2=2,621$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamazken, duyuşsal ($x^2=12,963$ $p<0,05$) kaygı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi lise mezuniyetinden kaynaklandığının ortaya konması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, farklılaşmanın çok programlı/genel liselerden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4.11. Katılımcıların anne eğitim durumu değişkenine göre ingilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

Öğrenim Durumu		N	Sıra Ortalaması	X^2	p
İngilizce Öğrenme İsteği	Okuma Yazma Bilmiyor	8	56,56	3,19	,526
	İlkokul	21	63,24		
	Ortaokul	20	70,73		

Tablo 4.11. (devamı)

	Lise	55	73,28		
	Üniversite	30	60,65		
	Toplam	134			
Araçsal Yönetim	Okuma Yazma Bilmiyor	8	73,69	2,96	,564
	İlkokul	21	62,36		
	Ortaokul	20	78,83		
	Lise	55	67,54		
	Üniversite	30	61,83		
	Toplam	134			
Sosyalleşme Yönelimi	Okuma Yazma Bilmiyor	8	60,50	3,01	,555
	İlkokul	21	61,79		
	Ortaokul	20	79,25		
	Lise	55	68,34		
	Üniversite	30	64,00		
	Toplam	134			
Güdülenme Yoğunluğu	Okuma Yazma Bilmiyor	8	61,94	2,53	,639
	İlkokul	21	71,60		
	Ortaokul	20	62,18		
	Lise	55	64,19		
	Üniversite	30	75,73		
	Toplam	134			
Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	8	56,81	2,82	,588
	İlkokul	21	63,95		
	Ortaokul	20	79,28		
	Lise	55	67,83		
	Üniversite	30	64,38		
	Toplam	134			

Tablo 4.11.'de katılımcıların anne öğrenim durumu değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, İngilizce öğrenme isteği ($x^2=3,195$, $p>0,05$), araçsal yönetim ($x^2=2,964$, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi ($x^2= 3,019$ $p>0,05$), güdülenme yoğunluğu ($x^2=2,530$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($x^2=2,822$ $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.12. Katılımcıların anne öğrenim durumu değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Kuruntu	Okuma Yazma Bilmiyor	8	67,50	2,68	,612
	İlkokul	21	62,05		
	Ortaokul	20	80,10		
	Lise	55	66,06		
	Üniversite	30	65,55		
	Toplam	134			
Duyuşsal	Okuma Yazma Bilmiyor	8	57,81	2,03	,729
	İlkokul	21	61,31		
	Ortaokul	20	72,63		
	Lise	55	66,41		
	Üniversite	30	73,00		
	Toplam	134			
Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	8	57,19	3,39	,494
	İlkokul	21	64,52		
	Ortaokul	20	71,23		
	Lise	55	73,23		
	Üniversite	30	59,35		
	Toplam	134			

Tablo 4.12.'de katılımcıların anne öğrenim durumu değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($x^2=2,684$, $p>0,05$) ve duyuşsal ($x^2=2,034$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($x^2=3,393$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.13. Katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre İngilizce güdülenme ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
İngilizce Öğrenme İsteği	Okuma	Yazma	1	28,00	10,423 ,034*
	Bilmiyor				
	İlkokul		10	56,90	
	Ortaokul		26	69,92	
	Lise		46	80,41	
	Üniversite		51	57,47	
	Toplam		134		
Araçsal Yönetim	Okuma	Yazma	1	5,00	4,288 ,368
	Bilmiyor				
	İlkokul		10	75,40	
	Ortaokul		26	74,77	
	Lise		46	65,02	
	Üniversite		51	65,71	
	Toplam		134		
Sosyalleşme Yönelimi	Okuma	Yazma	1	4,50	4,216 ,378
	Bilmiyor				
	İlkokul		10	61,25	
	Ortaokul		26	75,02	
	Lise		46	66,04	
	Üniversite		51	67,44	
	Toplam		134		
Güdülenme Yoğunluğu	Okuma	Yazma	1	48,50	3,551 ,470
	Bilmiyor				
	İlkokul		10	47,40	
	Ortaokul		26	67,35	
	Lise		46	67,62	
	Üniversite		51	71,78	
	Toplam		134		
Toplam	Okuma	Yazma	1	4,00	5,775 ,217
	Bilmiyor				
	İlkokul		10	53,30	
	Ortaokul		26	74,88	
	Lise		46	71,38	
	Üniversite		51	64,26	
	Toplam		134		

Tablo 4.13.'de katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre İngilizce Güdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, araçsal yönetim ($x^2=4,288$, $p>0,05$), sosyalleşme yönelimi ($x^2=4,216$ $p>0,05$), güdülenme yoğunluğu ($x^2=3,551$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($x^2=5,775$ $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, İngilizce öğrenme isteği ($x^2=10,423$, $p<0,05$) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşmanın hangi öğrenim durumundan kaynaklandığının ortaya konması için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları, farklılaşmanın okuma yazma bilmeyenlerden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 4.14. Katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması (Kruskal Wallis)

	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Kuruntu	Okuma Yazma Bilmiyor	1	11,00	3,23	,519
	İlkokul	10	64,80		
	Ortaokul	26	74,37		
	Lise	46	68,29		
	Üniversite	51	64,92		
	Toplam	134			
Duyuşsal	Okuma Yazma Bilmiyor	1	2,50	4,66	,324
	İlkokul	10	53,95		
	Ortaokul	26	72,90		
	Lise	46	66,86		
	Üniversite	51	69,25		
	Toplam	134			
Toplam	Okuma Yazma Bilmiyor	1	68,00	5,36	,252
	İlkokul	10	43,90		
	Ortaokul	26	75,65		
	Lise	46	70,73		
	Üniversite	51	65,05		
	Toplam	134			

Tablo 4.14.'te katılımcıların baba öğrenim durumu değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları Kruskal Wallis testi sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ($x^2=3,239$, $p>0,05$) ve duyuşsal ($x^2=4,660$, $p>0,05$) alt boyutları ve toplam ($x^2=5,367$, $p>0,05$) puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4.15. Katılımcıların İngilizce güdülenme düzeylerinin sınav kaygısına etkisi(regresyon)

	X	S.s.	R	B	t	p
Sınav Kaygısı	44,7239	14,19700	0,305	0,284	3,684	0,001*
İng. Güdülenme	120,447 8	15,28603				

Tablo 4.15.'de katılımcıların İngilizce güdülenme ölçeği toplam puan ortalamaları ile sınav kaygısı toplam puan ortalamaları basit doğrusal regresyon analizleri bakımından incelendiğinde İngilizce güdülenme düzeyinin sınav kaygısı üzerinde 0,284 oranında etkili olduğu ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. ($R=0,305$, $B=0,284$, $p<0,01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, alt problemlerle ilgili olarak araştırma örneklemini oluşturan İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenme Düzeyleri ve Sınav Kaygıları Arası değişkenlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular ve Öğrencilerinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenme düzeylerinin sınav kaygı düzeylerine etkisinin açıklama gücü ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenme ve sınav kaygısı düzeylerinin özlük niteliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde:

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin **cinsiyet** farklılıklarına göre İngilizce dersindeki güdülenme düzeyleri alt boyutları (İngilizce öğrenme isteği, Araçsal yönetim, Sosyalleşme yönelimi, Güdülenme yönelimi) incelendiğinde sosyalleşme yönelimi ve güdülenme yönelimi alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($p < 0.05$, Tablo 8). Diğer alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p > 0,05$). Bulgular doğrultusunda kadınların güdülenme düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç, (Ellez, 2004; Akdemir, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007, Saracaloğlu, A. S. 2008, Demir M. K, Arı E. 2013), cinsiyet farklılıklarına ilişkin yapılmış olan araştırmalardan elde edilmiş olan, kızların yabancı dil öğrenmeye güdülenme düzeylerinin erkeklere göre daha ileride olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Bizim çalışmamıza paralellik gösteren bir diğer araştırma ise uluslararası alanda yapılan çalışmalarımızda yer verdiğimiz Ghazvine ve Khajehpour (2011)'ın İran'da yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmamızla paralellik göstermeyen, (Demir 2008, Akbay 2009, Kaleli F. 2016, Sariyer S. 2008, Ertan A.B. 2008) çalışmalar da araştırmamızı destekler niteliktedir. Bu sonuçlar bize İngilizce dersine güdülenme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklı iki sonuç verebileceğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin **cinsiyet** farklılıklarına Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları(kuruntu, duygusal) ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak toplam puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılık gözlenmemesine rağmen, erkeklerin puan ortalamaları kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. (Aysan vd.,2001, Stöber, 2004, Önem E. 2011, Batumlu (2006), Koç İ. Y. 2013) yaptıkları çalışmalarda, sınav kaygısı ve cinsiyet arasındaki ilişki düşük bir düzeyde gerçekleştiği, Bu yüzden yüksek sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkili olduğunu kabul etmişlerdir. Uluslararası çalışmalar literatürümüzde yer alan, Rochelle Irene Lucas ve arkadaşları tarafından Filipinlerde yapılan İngilizce öğrenen öğrencilerinin cinsiyetlerinin sınav kaygısına etkisi üzerine yapılan çalışma sonucunda da cinsiyet ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki güdülenme düzeylerinin **yaş** gruplarına göre değişimi incelendiğinde, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönetim, sosyalleşme yönelimi, güdülenme yoğunluğu alt ölçekleri ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>0,05$). Rovai ve arkadaşları (2007), Kao, Wu ve Tsai (2011), Polat A. (2013) de yaptıkları araştırmada yaş grupları ve güdülenme arasında anlamlı farklılık bulamamışlardır. Bu durum öğrencilerin İngilizce dersindeki güdülenme düzeyleri ile yaş değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin **yaş** farklılıklarına Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları(kuruntu, duygusal) ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Can'ın 2011 yılında sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak genel toplam puan ortalamalarına baktığımızda, anlamlı farklılık gözlenmez iken yaşları büyük olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. İlerleyen yaş ile birlikte başarısızlık korkusu da, sınav kaygısı ve yaş arasındaki ilişkinin nedeni sayılabilir. Önem E. (2011) ve Koç İ. Y. (2013) yapmış oldukları çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin **ikamet adresi** değişkeni ile İngilizce dersine güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı literatürler incelendiğinde çalışmamıza benzerlik gösteren çalışma bulunamamıştır. Çalışmamız bundan sonra yapılacak benzer ve farklı çalışmalara literatür bilgi sunacak olması çalışmamızın önemini arttırmakta olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların **ikamet** değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları sonuçları bakımından karşılaştırıldığında, kuruntu ve duyuşsal alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki güdülenme düzeylerinin **öğrenim gördüğü bölüm** değişkenine göre incelendiğinde, İngilizce öğrenme isteği, araçsal yönetim, sosyalleşme yönelimi alt ölçekleri ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamazken, güdülenme yoğunluğu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Şahin ve Çakar (2011), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi ve Beden Eğitimi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinin, Müzik Eğitimi Öğretmenliğinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışma araştırmamızı destekler niteliktedir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Benzer bir sonuç Alşahan (2010) yapmış olduğu araştırmada da çıkmıştır. Bu iki araştırma birbirini destekler niteliktedir.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin **mezun olduğu lise türü** ve İngilizce dersine güdülenme düzeyleri incelendiğinde araçsal yönetim alt boyutunda arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken diğer alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunluğunun Anadolu Lisesinden mezun oldukları görülse de; güdülenme düzeyleri üzerinde mezun oldukları lise değişkeninin önemli bir etkisi

bulunmamaktadır. Bu sonuç doğrultusunda çalışmamız, orta öğrenimde İngilizce dersinin müfredat açısından incelenmesi ve yeterliliğin araştırılması açısından farklı çalışmalara ışık olacağı düşünülmektedir. Eldeki araştırmanın bulguları, literatürdeki Onuk (2007), Doğan'ın (2009), Tuzcu Ö. (2010) benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamaları sonuçları karşılaştırıldığında, kuruntu alt boyutu ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanamazken, duyuşsal kaygı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu farklılaşmanın hangi lise mezuniyetinden kaynaklandığının ortaya konması için yapılan test sonuçları, farklılaşmanın çok programlı/genel liselerden kaynaklandığını göstermektedir. Alşahan (2010) ve Koç İ. Y. (2013) yapmış oldukları çalışmalar araştırmamızla paralellik göstererek araştırmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcıların anne öğrenim durumu değişkenine göre İngilizce GÜdülenme Ölçeği Alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan baba öğrenim durumu değişkenine göre İngilizce öğrenme isteği alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır ($p<0,05$). Yıldız ve Sezen (2007) yaptıkları araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin anne baba eğitim düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit etikleri çalışma araştırmamızla paralellik göstererek destekler nitelikteyken, Pulat'ın (2010), Terzi, ark. (2011), yaptıkları çalışmalar araştırmamızla farklılık göstermektedir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin katılımcıların anne ve baba öğrenim durumu değişkenine göre Sınav Kaygısı Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bozkurt (2004), Biçkur B. (2015), Koç İ. Y. (2013) yapmış oldukları çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcıların İngilizce güdülenme ölçeği toplam puan ortalamaları ile sınav kaygısı toplam puan ortalamaları basit doğrusal regresyon analizleri bakımından incelendiğinde İngilizce güdülenme düzeyinin sınav kaygısı üzerinde 0,284 oranında etkili olduğu ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. İngilizce güdülenme düzeyleri

puan ortalamaları yükseldikçe sınav kaygı düzeyleri puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuç çalışmamız hipotezleri ile paralellik göstermektedir. Ertan A.B. (2008) Araştırmamıza benzerlik gösteren ve destekler nitelikte yapmış olduğu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerinin ve inançlarının incelenmesi isimli çalışmasında İngilizce güdülenme düzeyleri ile inanç düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulmuştur.

Öneriler

Bu bölümde, bulgular doğrultusunda psikolojik danışmanlara, öğrencilere, araştırmacılara ve bu alanda farklı çalışmalara ön bilgi ve literatür bilgi oluşturulmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarında İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmektedir. İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı konularını içeren öğrencilere, ailelerine ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantılar ve seminer çalışmaları düzenlenmesi yararlı olabilir.

Öğrencilerin İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı seviyelerinin ölçekler aracılığıyla belirlenmesi önemlidir. Öğrencilerde İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı artırıcı bireysel ve grup etkinlikleri düzenlenmesi faydalı olabilir. Öğrencilerin İngilizce dersine güdülenme düzeylerinin artırılmasına bağlı olarak akademik başarıları artacaktır. Bu durum öğrencilerin sınav kaygısının azalmasına neden olacaktır.

Öğrencilerin İngilizce dersine güdülenme düzeylerini artırıcı ve sınav kaygılarını azaltıcı programların gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

Psikolojik danışmanlar tarafından İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı konularında bilgilendirici seminer çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın çalışmanın grubunu Mersin ilinde Toros üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın farklı illerde, farklı öğrenim seviyelerinde yapılması önerilmektedir.

Tüm üniversite personeline ve öğrencilere derslere güdülenme ve sınav kaygısı gibi çağdaş yaklaşımlar konusunda seminer, konferans, panel gibi bilimsel toplantılar düzenlemelidir.

Çalışmamızın; bundan sonra yapılacak olan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik araştırmalar İngilizce dersine güdülenme ve sınav kaygısı düzeyleri konulu çalışmalarda literatür bilgi olarak yardımcı olacak bir araştırma olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, No: 12. ss. 125-139.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme, 5. Baskı, İzmir: Eğitim Dünyası.
- Açıkgöz, K.Ü., (2000) Etkili öğrenme ve öğretme (3.baskı.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal* , 78.
- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz yeterlilik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Akman, S. (2004). Stresin Nedenleri Ve Açıklayıcı Kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 40-55.
- Aktaş, S. (2009).Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi ile Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi
- Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety at academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.
- Alşahan, Ö. L. (2010). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yöntemlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Antony, M.M., Swinson, R.P. (2000). *The Shyness and Social Anxiety Workbook*. Oakland, New Harbinger

- Awan, Riffat-un-Nisa, Musarrat Azher, Muhammed Nadeem Anwar, Anjum Naz. 2010. An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its Relationship with Students' Achievement. *Journal of College Teaching & Learning*. Vol. 7, No. 11, 33-40.
- Aydın, B. (2005). *Öğrenmenin psikolojik temelleri*. B. Aydın (Dü.) içinde, Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın S., Zengin B. (2008). "Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti", *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 89,
- Aydoslu, U. (2005). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162.
- Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve öğrenme. (5.baskı.), Ankara: Nobel Yayınları.
- Baltaş, A. (2002). Ekip çalışması ve Liderlik. İstanbul : Remzi Kitapevi
- Baltaş, A. (2005). Üstün Başarı. (22.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2004). Stres ve başa çıkma yolları. (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başoğlu, S. T. (2007). Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Batumlu, Zeynep Didar. 2006. YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biçkur B. (2015). Üniversite Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı. İstanbul

- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme leği: geliştirmesi, geçerliliği, güvenilirliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(2), 83-98.
- Brophy, J. (1998). Motivating students to learn. New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman.
- Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method era. Toward better diagnosis, treatment and assessment. In J.C Richards.& W.A. Renandya (Eds.), Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge : Cambridge University Press.
- Budak, S. (2000). Psikoloji sözlüğü. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Burger, J. M. (2006). Kişilik. (D. E. Sarioğlu, ev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burgucu, A. (2011). The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English as a foreign Language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can ř. (2011). Sınıf ğretmeni Adaylarının ğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (41), Ankara.
- Carreira, J. Matsuzaki. 2011. Relationship between Motivation for Learning EFL and Intrinsic Motivation for Learning in General among Japanese Elementary School Students. System 39. 90-102 Science Direct.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. M. Celce-Murcia (D.) içinde, Teaching English as a Second or Foreign Language. USA: Heinle&Heinle Thompson Learning.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching.
- Civil, ř. (2008). İstanbul İli Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde Bulunan Resmi ve zel İlköğretim 8.Sınıf ğrencilerine Uygulanacak Olan OKS Sınavının ğrenciler üzerinde Oluşturduğu Sınav Kaygısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

- Clement, R. & Kruidenier B. (1986). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model. *The Modern Language Journal* 81.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology* , 72 (1), 16-20.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çağlar, E. (1996). *Kaygının Kalp Atım Hızı Üzerine Etkisi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Çavuşoğlu, Elif Yeşim. (1990). *Anksiyetenin Öğrenme Ve Belleğe Etkisi*. Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi. İzmir.
- Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 8 (8), 70-82. Adana.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dağ, İ. (1999), "Psikolojinin Işığında Kaygı", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (sayı:6),179-186
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York and London: Plenum.
- Demir M. K, Arı E.(2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Journal of Theory and Practice in Education*.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)*, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2004); *Sınıf yönetimi*. Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç (Ed.) Sınıfta motivasyon içinde, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Dodd, C. H. (1998). *Dynamics of intercultural communicatin*. Boston: McGraw Hill.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Doğan, Ö. (2009). İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. The modern language journal.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. Language teaching, 31(03), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University.
- Dörnyei, Z. (2001b). Teaching and researching motivation. London: Longman.,
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. Introducing applied linguistics: Concepts and skills.
- Duy, B. (2010). Eğitim Psikolojisi. (5. bs.) Ankara: Pegem Akademi.
- Dweck, C. S. & Eliot, E. S. (1983). Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development (4th ed.). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. Psychology Review, 95: 256-273.
- Ellez, A. M. (2004). Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, GÜdü ve Cinsiyet İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34 (3), 169-189
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. Language learning, 36(1), 1-25.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ertan, A.B. (2008). İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki GÜdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı (Eğitim Psikolojisi Programı). Ankara.
- Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. (1.baskı), Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newsbury House.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Arnold.

- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 41(1), 10.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1-18.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal* 81, 344- 362.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. H. Giles & R. St. Clair (Ed.), *Language and Social Psychology*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ghazvini, S. D. ve Khajepour, D. (2011). Attitudes and Motivation in Learning English as Second Language in High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 1209-1213.
- Goodman, Suki, Thania Jaffer, Mira Keresztesi, Fahrin Mamdani, Dolly Mokgatle, Mazvita Musariri, Joao Pires, Anton Schlechter. 2011. An Investigation of the Relationship between Students' Motivation and Academic Performance as Mediated by Effort. *South African Journal of Psychology*. 41(3), 373-385.
- Gotfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645
- Görgün, F. (2013). *An Analysis of Factors That Influence Turkish EFL Learners' Attitudes Toward English Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gutrie, J.T. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 95- 105.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından Güncelenmesi. *İlköğretim Online* 8(3).

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman-Pearson Education Ltd.
- Hashemi, Masoud. 2011. Language Stress and Anxiety among the English Language Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 30 (2011) 1811-1816.
- Hewitt, Elaine, Jean Stephenson. 2012. Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. *The Modern Language Journal*. Vol. 96, Issue 2, 170-189.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign Language Class Anxiety*.
- Jersild, T. A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (Çev. G. Günçe). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 79. (Orijinal eserin yayım tarihi 1968). Ankara.
- Kaleli F. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeyleri İle Akademik Başarıya Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikoloji Bölümü. İstanbul.
- Kao, C., Wu, Y. T., ve Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*.
- Kırlı, S. (2000). *Anksiyete Bozukluklarının Oluşumu ve Farmakolojik Tedavisi. Anksiyetenin Oluşumu Ve Anksiyete İle İlişkili Psikolojik Ve Fizyolojik Süreçler. Psikiyatri ve Sanat*Yayınevi, Bursa:1-10
- Kitano, Katu. 2001. Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 85, No. 4, 549-566.
- Koç İ. Y. (2013). KPSS' ye Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Konter, E., (1996), *Sporda Stres ve Performans*, s: 28-41., İzmir: Saray Yayınevi
- Koralp, S. (2005). *A Retrospective Analysis of the English Language Learning Anxiety Experienced by Prospective Teachers of English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Köknel, Ö.(2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitaplar. İstanbul: 17. Basım.

- König, G. (2006). Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)* 11 (1), 10.
- Krashen, S. D. (1981). The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. *Research in second language acquisition*.
- Krashen, S. D. (2002). Second language acquisition and second language learning. Mart 3, 2008 tarihinde
- Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association* , 44 (1), 62-76.
- Lewis, M. (2002). Classroom management . In, J.C. Richards & W.A. Renandya, (Eds.), *Methodology in Language Teaching : An Anthology of Current Practice* (p. 40-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Factors affecting second language learning. *English language teaching in its social context*, 28-43.
- Liu, Meihua ve Xiaoming Zhang. 2013. An Investigation of Chinese University Students' Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *English Linguistics Research*. Vol. 2, No. 1; 1-13.
- Matsuda, Sae, Peter Gobel. 2013. Anxiety and Predictors of Performance in the Foreign Language Classroom. *System* 32 (2004) 21-36
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). *Başarı Rehberi*. (11.Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları
- McGeown, P. Sarah, Roger Norgate, Amy Warhurst. 2012. Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation among very Good and very Poor Readers. *Educational Research*. Vol. 54, No. 3, September 2012, 309–322.
- Mehdiyev, E. ve ark (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies* Number: 54 , p. 21-37, Spring I 2017
- Ming, T. Siew, Ting Siew Ling, Nurjanah Mohd Jaafar. 2011. Attitudes and Motivation of Malaysian Secondary Students towards Learning English as a Second Language: A Case Study. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. Vol. 17(1): 40-54.
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş* (17., b.). (S. Karakağ, Çev.) Ankara, Türkiye: Meteksan.

- Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Oxford, R. (1999). Second language learning: Individual differences. Concise encyclopedia of educational linguistics, 552-560. Oxford, UK: Elsevier.
- Önem E. (2011). İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Sınav Kaygısıyla Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki ve Bir Öğretim Yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Dilbilim Anabilim Dalı (Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı). Ankara.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. C:6, No: 2. Say: 144-155.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayıma Vakfı.
- Öner, N. , Le Compte, A., (1998), Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Özer, K. (1990). Sınav ve Sınanma Kaygısı. (1.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özkaynak, N. (1998). Anksiyete Bozuklukları, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları Kitabı.
- Özütürk, Güliz, Çiğdem Hürsen. 2013. Determination of English Language Learning Anxiety in EFL Classrooms. Procedia- Social and Behavioral Sciences. 84, 1899-1907.
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. Journal of language and learning, 5(1), 1-20.
- Pierce, G. R., Henderson, C. A., Yost, J. H., & Loffredo, C. M. (1996). Cognitive interference and personality: Theoretical and methodological issues. I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason, Cognitive Interferences-Theories, Methods and Findings (s. 285-298). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-50
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pajares, Frank. (2000). *Schooling in America: Myths, Mixed Messages, and Good Intentions* Lecture delivered at Emory University, Cannon Chapel, January 27, 2000 Great Teachers Lecture Series
- Polat A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı. Sakarya.
- Pulat, B. (2010) *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., ve Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-learning*, 6(3), 413-432.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). *Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason (Dü) içinde, *Cognitive Interference-Theories, Methods and Findings* (s. 139-152). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarıgül, H. (2000). *Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Sarıyer S. (2008). *Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Güdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları Güdülleme Stratejleri*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri-Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı. Muğla.

- Saussure, F. de (1998). Genel Dilbilim Dersleri (Çev. Berke Vardar). İstanbul:Multilingual Yabancı Dil Yayınları (3. basım).
- Schunk, D. H. (1990). Perceptions of Efficacy and Classroom Motivation. Paper presented at the American Educational Research Association, Boston.
- Schunk, D.H. (2009). Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel Yayınları.
- Semerci, B. (2007). Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları. (1.Baskı). İstanbul: Turkuvaz Kitap.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Ertem Senemoğlu.
- Senemoğlu, N. (2011). Gelişim öğrenme ve öğretim (20. baskı.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sparks, L. Richard, Leonore Ganschow, Marjorie Artzer, David Siebenhar, Mark Plageman. 2004. Foreign Language Teachers' Perceptions of Students' Academic Skills, Affective Characteristics and Proficiency. Foreign Language Annals. 37 (2), 263-279.
- Spielberger, C. D. (1972). Trends in theory and research on anxiety. C. D. Spielberger (Dü.) içinde, Anxiety-Current Trends in Theory and Research New York, USA: Academic Press.
- Spielberger, C. D., & Vaag, P. R. (1995). Test anxiety:A transactional process model. C. D. Spielberger, & P. R. Vaag (Dü) içinde, Test Anxiety:Theory, Assessment and Treatment 1-14. Washington DC, USA: Taylor and Franchis.
- Stern, H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Stipek, D. J. (1993). Motivation to Learn From Theory To Practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Stipek, D. (1998). Motivation to Learn- From Theory to Practice. United States of America: Allyn and Bacon A Viacom Company.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. Anxiety, Stress and Coping , 17 (3), 213-226.
- Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(3), 519-540.

- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, Cilt 15, Sayı 6.
- Taşpınar, H. K. (2004). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmenlerin Aktivitelerle İlgili Motive Edici Strateji Kullanımı ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Algılamaları. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Terzi, M., Ünal, M., ve Gürbüz., M.Ç. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu 23-25 Eylül
- Toth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. WoPaLP Journal 2, 55-78.
- Tuzcu Ö. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Uz Baş, A. (2010). Klasik koşullanma ve bitişiklik kuramları. Kaya A. (Ed.) 285- 293. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üredi, I. & Üredi, L..(2005).İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (2) , 250-260
- Weanar, C. (2003). Kaygı bozuklukları Ve Aşırı Kontrol, Stres Ve Stresle Başa Çıkma Yolları. Çeviren:Y Türköz. Türk Psikoloji Bülteni. 9, 30-31, 97-106
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. Review of Educational Research, 42, 203-215.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). Psychology for language teachers (Vol. 67). Cambridge: Cambridge university press.
- Woolfolk, A. E. (1998). Educational Psychology (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

- Yalçın, H. (2005). Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Seviyelerini Etkileyen Faktörler.” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yavuzer, H. (2004). Ana-Baba ve Çocuk. (17.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, H. (2009). Eğitim Psikolojisi, Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed), 379-405. Motivasyon. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ., Gençtarım D., Yalçın İ., Boydan Y.(2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34, 287-296
- Yıldız, M. ve Sezen, A. (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. D.E.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi, 25, 213-239.
- Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety-The State of Art. New York, USA: Plenum Press.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety-Current theory and research., New York: The Guilford Press, 141-163.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Aydın, O. (2011). *Sınava Hazırlanma Sürecince Kaygı Ve Motivasyon*. Web: <http://oktayaydin.com.tr/2011/07/27/sinava-hazirlanma-surecinde-kaygi> adresinden 09 Haziran 2017'de alınmıştır.
- Aydın S., Takkaç M. (2007). "İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, [Öz]. Web: <http://www.acarindex.com> adresinden 14 Temmuz 2017'de alınmıştır.
- Aydın S. (2009). "Test anxiety among foreign language learners: A review of literature", *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 5, [Öz]. Web: <https://files.eric.ed.gov/adresinden> 14 Temmuz 2017'de alınmıştır.
- Aydın S., Yavuz F., Yeşilyurt S. (2006). "Test anxiety in foreign language learning", *Journal of Graduate School of Social Sciences of Balıkesir University*, 9, [Öz]. Web: <http://citeseerx.ist.psu.edu> adresinden 14 Temmuz 2017'de alınmıştır.
- Martens R. ve ark. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign IL, Human Kinetics. Web: <http://www.humankinetics.com/> adresinden 10 Mart 2018'de alınmıştır.
- Özpoyraz, N., (2005). *Anksiyete bozuklukları*. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Ders Notları: Web: www.psikiyatridizini.org adresinden 10 Mart 2018'de alınmıştır.

EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Yüksek Lisans Programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım.

Aşağıda sunulan anketler, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersinde ki güdülenme düzeyleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak bugüne kadar yürütülen bilimsel çalışmalardan birine daha katkı sağlaması amacıyla sizlere ulaştırılmıştır.

Lütfen ölçeklerdeki her cümleyi cevapladığınızdan emin olunuz. Araştırmamız açısından kimliğinizin bilinmesi önem taşımadığından, anket formları üzerine ad ve soyadı yazılması gerekmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri amacıyla kullanılacaktır. Anketlerde yer alan hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği, vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Kerem Bereketoğlu
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kamuran Elbeyoğlu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

2. Yaşınız:

3. Bölümünüz:

Psikoloji

Uluslararası Ticaret ve Lojistik

İşletme

İktisat

İnşaat Mühendisliği

Endüstri Mühendisliği

Elektrik Elektronik Mühendisliği

Bilgisayar ve Yazılım

Mühendisliği

4. Mezun Olunan Lise Türü:

Fen Lisesi

Anadolu Lisesi

Sağlık Meslek Lisesi

Mesleki ve Teknik Liseler

İmam Hatip Lisesi

Çok Programlı Liseler Genel Lise

Diğer

5. İkamet Türünüz:

Ev

Yurt

6. Annenizin Öğrenim Durumu:

Okuma-yazma bilmiyor

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

Lisansüstü

7. Babanızın Öğrenim Durumu:

Okuma-yazma bilmiyor

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

Lisansüstü

İNGİLİZCE DERSİ'NDE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

Kesinlikle Yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Doğru

Soru No İNGİLİZCE DERSİNDE GÜDÜLENME

1.	İngilizce öğrenmeye keşke daha erken yaşta başlasaydım. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.	İngilizce öğrenmek benim hayatım için önemli bir amaç değildir. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu beni daha iyi eğitilmiş bir kişi yapar. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.	İngilizce dersinde aldığım geribildirimlere pek önem vermem.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.	İngilizce olarak duyduğum ve gördüğüm her şeyi anlamaya çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.	Bana kalsa, ben zamanımın tümünü İngilizce öğrenmeye ayırıyorum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7.	Zaman zaman İngilizce dersini bırakabilmekle ilgili hayal kuruyorum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu bana mesleki rekabette üstünlük sağlar.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü o zaman anadili İngilizce olan insanların etkinliklerine daha kolay katılabilirim.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10.	İngilizce dersinde, öğretmenin düzeltmiş olduğu ödevlerde, nelerin düzeltilmiş olduğunu incelemem.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11.	İngilizce dersinden geri kalmamak için her gün çalışırım.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12.	İngilizce'yi anadilim kadar iyi öğrenmek istiyorum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13.	İngilizce öğrenmek için hiç isteğim kalmadı.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu benim iyi bir iş sahibi olmama yardımcı olur.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Kesinlikle Yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Doğru

15.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü anadili İngilizce olanlarla daha kolay arkadaş olurum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16.	İngilizce ödevlerimi rasgele ve planlamadan yaparım.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17.	İngilizce dersinde, öğrendiklerimizle ilgili bir anlama problemim olursa, öğretmenden hemen yardım isterim.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18.	İngilizce'yi olabildiğince iyi öğrenmek istiyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19.	Dürüst olmam gerekirse, İngilizce öğrenmek için çok az isteğim var. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü insanlar bana daha çok saygı duyarlar. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21.	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü İngilizce konuşulan ülkelerin yaşam ve kültürlerini daha iyi anlayabilirim.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22.	İngilizce öğretmeni başka bir konuya geçtiği zaman, dersten uzaklaşmaya eğilimim vardır.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23.	İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çalışıyorum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24.	İngilizcem keşke daha akıcı olsaydı.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25.	İngilizce'yi sadece çok temel düzeyde öğrenmek istiyorum.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26.	İngilizce çalışırken, tam olarak yoğunlaşıp beni hiç bir şeyin engellemesine izin vermem.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27.	İngilizce dersi'ndeki daha karmaşık konuları anlamak için kendimi yormam.(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyun ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadenin solundaki boşluklardan uygun olanın içini karalayın. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiçbiri üzerinde fazla zaman harcamadan; yazılı ve sözlü sınavlarda genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyin.

Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	
(1)	(2)	(3)	(4)	1. Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.
(1)	(2)	(3)	(4)	2. O dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarımla olumsuz yönde etkiler.
(1)	(2)	(3)	(4)	3. Önemli sınavlarda donup kalırım.
(1)	(2)	(3)	(4)	4. Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceği mi düşünmekten kendimi alamam.
(1)	(2)	(3)	(4)	5. Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam kafam o kadar çok karışır.
(1)	(2)	(3)	(4)	6. Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissederim.
(1)	(2)	(3)	(4)	7. Önemli bir sınav sırasında kendimi sınırlı hissederim.
(1)	(2)	(3)	(4)	8. Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.
(1)	(2)	(3)	(4)	9. Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sınırlı hissederim.
(1)	(2)	(3)	(4)	10. Önemli sınavlarda sınırlarım öylesine gerilir ki midem bulanır.
(1)	(2)	(3)	(4)	Bir sınav kağıdını geri almadan hemen önce çok huzursuz 11. olurum.

(1)	(2)	(3)	(4)	12. Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.
(1)	(2)	(3)	(4)	13. Sınavlar sırasında kendimi çok gergin hissedirim.
(1)	(2)	(3)	(4)	14. Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.
(1)	(2)	(3)	(4)	15. Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.
(1)	(2)	(3)	(4)	16. Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.
(1)	(2)	(3)	(4)	17. Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.
(1)	(2)	(3)	(4)	Önemli sınavların ardından kalbimin çok hızlı attığını 18. hissedirim.
(1)	(2)	(3)	(4)	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat 19. yapamam.
(1)	(2)	(3)	(4)	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim 20. şeyleri bile unuturum.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadıadı :Bereketoğlu Kerem
Uyruğu : T.C.
Doğum Tarihi (gün/ay/yıl) :23/07/1989
Doğum Yeri :Antakya
Medenihali :Bekar
Adresi :Güvenevler mah. 1. Cadde. Güven Sitesi. 25/5
Yenişehir /Mersin
Telefon :+90 05077546034
E-Posta :kerem.bereketoglu@toros.edu.tr

Eğitim Derecesi	Eğitim Birimi	Mezuniyet Yılı
Yüksek lisans	Toros Üniversitesi- Psikoloji	2018
Lisans	Akdeniz Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği	2012
Lise	Hatay Osman Ötken Anadolu Lisesi	2007

İş Deneyimi

Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2013- devam ediyor	Toros Üniversitesi	Öğretim Görevlisi
2012-2013	Ankara Üniversitesi	Öğretim Görevlisi

Yabancı Dili

İngilizce

Yayımlar

1. Madde Bağımlılığı Tedavisinin İlkeleri, Oyun Yayınevi, 2015 (ISBN: 978-605-64395-6-8)

İlgi Alanları

Müzik, Uzak Doğu dövüş sanatları, edebiyat.



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

PSİKOLOJİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 11/06/2018

Tez Başlığı:

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

a) Giriş,

b) Ana bölümler ve

c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 117 sayfalık kısmına ilişkin, 11/05/2018 tarihinde enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinalite raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 'dur.

Uygulanan filtrelemeler: (Hangi filtreleme uygulandı ise ilgili kutucuk işaretlenmelidir.)

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dahil
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanım ile birlikte tamamlamış olduğum tezimin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezimin, tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı : Kerem BERKETOĞLU

İmzası : Tarih: 11/06/2018

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz tez çalışması Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Danışmanın Unvanı-Adı-Soyadı : Prof.Dr. Kamuran ELBEYOĞLU

İmzası : Tarih: 11.06.2018

Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (3 sayfa)

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ

Yazar Kerem Bereketolğu

Gönderim Tarihi: 11-May-2018 04:03PM (UTC+0300)

Gönderim Numarası: 962396923

Dosya adı: Kerem_BEREKETO_LU-11.05.2018-YEN_DEN.docx (176.87K)

Kelime sayısı: 24206

Karakter sayısı: 170596

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **10**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **9**
İNTERNET
KAYNAKLARI

% **1**
YAYINLAR

% **1**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı % **5**
- 2** forum.aktuelpdr.net İnternet Kaynağı % **1**
- 3** www.ressjournal.com İnternet Kaynağı % **1**
- 4** acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı % **1**
- 5** ÇAĞLAYAN, Hakan Salim, ÇETİN, Mehmet Çağrı, YILDIRIM, Yunus and YILDIZ, Özer. "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu özel yetenek sınavına katılan adayların stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi", TUBITAK, 2011. Yayın % **1**
- 6** www.sporbilimleri.org.tr İnternet Kaynağı % **1**

[Alıntılarını ıkart](#)[Kapat](#)[Eşleşmeleri ıkar](#)

< %1

[Bibliyografyayı ıkart](#)

üzerinde

