

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
BAŞARIYLA İLGİLİ DUYGULARI, BİLGİYE YÖNELİK
MERAKLARI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ALEV ELMALI ÖZSARAY

BOLU-2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
BAŞARIYLA İLGİLİ DUYGULARI, BİLGİYE YÖNELİK
MERAKLARI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Alev ELMALI ÖZSARAY

Danışman
Doç. Dr. Altay EREN

Bolu, Ağustos- 2016

ONAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Alev Elmalı'ya ait “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Başarı Duyguları, Bilgiye Yönelik Merakları ve Ders Başarısı Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışma, jüri tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. /.... /2016

Jüri Üyeleri

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Altay EREN

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. İsmet Şahin

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Sevilay Yıldız

.....

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Başarı Duyguları, Bilgiye Yönelik Merakları ve Ders Başarısı Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/08 /2016

Alev ELMALI ÖZSARAY

TEŞEKKÜR

Tez çalışmama başladığım günden itibaren ilk günkü heyecanını hiç kaybetmeden, umutsuzluğa kapıldığım anlar da beni motive eden, sabırla tezin her aşamasında hiçbir desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Altay EREN’ e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Öğrenim hayatım boyunca her konuda beni destekleyen canım aileme ve desteği ve sevgisi için eşim Kürşat Çağrı Özсарay’a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama süresinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, çalışmaya ait verilerin toplanmasındaki katkıları için Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki yönetici, akademik personel ve öğrencilere sonsuz teşekkür ederim.

Alev ELMALI ÖZSARAY

Ağustos- 2016

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Merak ve Eğitim İlişkisi	4
1.2. Duygular ve Eğitim	11
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Araştırmanın Amacı	17
1.5. Araştırma Soruları	17
1.6. Araştırmanın Varsayımları	17
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	17
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	18
2.1. Kuramsal Çerçeve	18
2.1.1. Duygular ve öğrenme	18
2.1.1.1. Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi (Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions)	20
2.1.1.2. Duyuşsal Filtre Hipotezi	22
2.1.1.3. Duygu değerlendirme teorileri (appraisal theories of emotions)	24
2.1.1.4. Başarı duygularının kontrol-değer teorisi	28
2.1.2. Merak Kavramı	34
II.1.1.1. Dewey'in meraka bakışı	37
II.1.1.2. Sosyal / Kişilerarası merak.....	38
II.1.1.3. Berlyne'nın merak çerçevesi	40
II.1.1.4. Loewenstein'in bilgi boşlukları teorisi	42

II.1.1.5. Litman ve Jimmerson'un ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modeli	43
II.2. Konuyla İlgili Literatür	46
2.2.1. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar	48
2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar	52
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	60
3.1. Araştırma Yöntemi ve Deseni	60
3.2. Evren	60
3.3. Örneklem	60
3.4. Veri Toplama Araçları	62
3.4.1. Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği	62
3.4.2. Başarı Duyguları Ölçeği	64
3.5. İngilizce Ders Başarısı	66
3.6. Verilerin Toplanması	67
3.7. Veri Analizi	68
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	70
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusun İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
V. BÖLÜM	
5. Sonuçlar ve Öneriler	88
5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	88
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	88
5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	89
5.4. Öneriler	90
5.4.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler	90
5.4.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler	93
KAYNAKÇA	96
EKLER	119

Ek 1. Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği	119
Ek 2. Başarı Duyguları Ölçeği	120
Ek 3. Başarı Duyguları Ölçeği Faktörler	122
Ek 4. Ölçek Uygulama İzinleri	123
Ek 5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Onayı	125
Ek 6. Ölçek Kullanım İzinleri.....	126
ÖZGEÇMİŞ	128



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Başarı duygularının sınıflaması	29
Tablo 2.2. Başarı duygularının zaman ekseninde sınıflandırılması	31
Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler	61
Tablo 4.1. Tek örneklem <i>t</i> testi sonuçları	70
Tablo 4.2. Korelasyon analizi sonuçları	73
Tablo 4.3. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	80



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Başarı duyguları, kontrol inançları ve önlemlere ilişkin geri besleme döngüsü	33
Şekil 3.1. Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeğine ilişkin Yapısal Model	64
Şekil 3.2. Başarı Duyguları Ölçeğine ilişkin Yapısal Model	66
Şekil. 4.1. Bilgiye Yönelik Merak ve Başarı Duygularının Ders Başarısı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Yapısal Model	86



ÖZET

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN BAŞARIYLA İLGİLİ DUYGULARI, BİLGİYE YÖNELİK MERAKLARI VE DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Özsaray Elmalı, Alev
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Altay EREN
Ağustos-2016, 128 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın örneklemini, 2014-2015 öğretim yılında Bolu ve Ankara ilindeki iki üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören toplam 475 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin başarı duygularına ilişkin veriler, Pekrun, Goetz, Frenzel (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Başarı Duyguları Ölçeği' aracılığıyla ve bilgiye yönelik meraklarına ilişkin veriler ise Litman (2008; ayrıca bkz. Litman ve Spielberger, 2003) tarafından geliştirilen ve maddeleri Eren (2009, 2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler SPSS-21 istatistik programı ve LISREL paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce ders notlarına 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi sonunda okulların ilgili yöneticileri ve öğretim elemanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları ve bilgiye yönelik meraklılıklarının, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin etkisinden bağımsız olarak, ders başarılarıyla rastgele bir biçimde değil, anlamlı ve mantıklı bir biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırmada eğitimsel çıkarsamalara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, bilgiye yönelik merak, başarı duyguları, ders başarıları, hazırlık sınıfı

ABSTRACT

UNIVERSITY ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS' ACHIEVEMENT EMOTIONS, EPISTEMIC CURIOSITY AND THEIR RELATIONSHIPS WITH ACADEMIC ACHIEVEMENTS

Özsaray Elmalı, Alev

M. A. Dissertation

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Major

Supervisor: Assoc. Dr. Altay EREN

August -2016, 128 Pages

The aim of this study is to examine achievement emotions, epistemic curiosity and their relationships with graded performance regarding English class. In line with this aim, the sample of the present study consisted of 475 college students, studying in English preparatory classes during 2014-2015 instruction year in two universities in Bolu and Ankara. The data regarding the students' achievement emotions were collected through the 'Achievement Emotions Scale' developed by Pekrun, Goetz, Frenzel (2007) and adapted into Turkish by researcher in the present study, while the data regarding the students' epistemic curiosity were obtained via the 'Epistemic Curiosity Scale' originally developed by Litman (2008; see also Litman and Spielberg, 2003), and adapted into Turkish by Eren (2009, 2011). Data collected from the students were analyzed by using SPSS 21 and LISREL statistical programs. Moreover, students' grades in English classes were obtained by the researcher at the end of the spring semester of 2014-2015 academic year, with the assistance of administrators and the instructors where the present data were collected. The results of the current study demonstrated that, regardless of the effects of the demographic variables such as age, gender, and high school, the students' achievement emotions and epistemic curiosity in English classes were significantly and reasonably associated with their graded performance. Implications for education and directions for future studies were also discussed in the present study.

Keywords: Teaching English, epistemic curiosity, achievement emotions, achievement, preparatory class

BÖLÜM I

1. Giriş

Küreselleşen dünyada bir yabancı dil bilmek büyük öneme sahiptir. Ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkilerin artması en az bir yabancı dil bilmeyi zorunlu hale getirmiştir. Gelişen ve değişen dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenmenin gereği ve önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Koru ve Åkesson, 2011). Nitekim son yıllardaki gelişmeler ülkemizde yabancı dil öğrenmeye verilen değerin giderek arttığını gözler önüne sermektedir. 1997-1998 yılından itibaren ilkokul dördüncü sınıftan lise onuncu sınıfa kadar, yabancı dil dersi zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2014 öğretim yılından itibaren İngilizce öğretiminin ilkokul ikinci sınıftan başlatılması kararı alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı kararı). Bu gelişmelerle paralel biçimde, üniversitelerde bulunan bütün bölümlerde yabancı dil öğretimi 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunuyla 1981 tarihinden itibaren zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca, 04.12.2008 Tarih, 27074 Sayılı Resmi Gazete de yayımlanan yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi yönetmeliğinde ‘tamamen ya da kısmen İngilizce eğitim verilen fakülte, enstitü veya yüksekokullara kayıt yaptırmış olan öğrenciler, yabancı dil hazırlık sınıfına devam etmekle yükümlüdürler’ ifadesi bulunmaktadır.

İngilizce eğitime verilen değere rağmen, İngilizce Yeterlilik Endeksinde (İYE) Türkiye 70 ülkenin içerisinde 50. olmuş ve Rusya, Slovakya, Ukrayna gibi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Söz konusu çalışma Education First isimli dünyanın önde gelen özel eğitim şirketince yapılmıştır (EF-EPI, 2015; <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/>, 1.07.2016 tarihinde erişildi). 2012 yılında hem anadili Türkçe olanların, hem de Türkiye’de yerleşik olanların Bir Yabancı Dil Olarak İngilizce Test (Test of English as a Foreign Language; TOEFL) puan ortalaması, Sudan ve Etiyopya gibi Latin alfabesi kullanmayan ülkelere benzer biçimde 120 üzerinden 75’tir. 162 ülkelik listede, Türkiye dünya ortalamasının altında olan 75 puan ile Habeşistan ve Sudan ile birlikte 116. sırada bulunmaktadır. Bu sıralamada da BRİC (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney

Afrika) ülkeleri ve Meksika Türkiye'nin üzerinde yer aldıkları gibi, Türkiye sınır komşularından sadece Irak'ın üzerinde bulunmaktadır (http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf; 24.03.2015 tarihinde erişilmiştir).

Üstelik Türkiye'ye benzer veya daha düşük milli gelir ve ihracat düzeyine sahip pek çok ülke, İngilizce başarı endeksinde Türkiye'den daha üst sıralarda yer almaktadır (Koru ve Åkesson, 2011). İngilizce eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikasının önemli sorunlarından biri olarak, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren önemini kaybetmeden günümüze kadar gelmiştir. Bu bağlamda Songün (1984), önemli olduğu sürekli vurgulanan, eleştirisi çokça yapılan, ancak hiçbir çözüm yolu aranmayan sorunların başında 'yabancı dil öğretimi' sorununun geldiğini ve bu sorunun, gerçekçi olmayan yaklaşımlarla çözümlenemeyeceğini belirterek, İngilizce öğretimine verilen önemin sarf edilen çabayla orantılı olmadığı gerçeğinin altını çizmektedir. Bu noktada, genelde İngilizce öğretimine, özelde ise İngilizce ders başarısına ilişkin olarak yukarıda değinilen problem durumunun bir nicelik sorunu olmaktan çok, bir nitelik sorunu olduğunun vurgulanması oldukça önemlidir.

Nitekim ülkemizde bir öğrenci, 12 yıllık ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yaklaşık 1296 saat civarında İngilizce dersi almaktadır. Söz konusu 1296 saatin 720 saati ilkokul ve ortaokul düzeyinde, 576 saati ise lise düzeyinde verilmektedir. Yakın geçmişe kadar 4. sınıftan itibaren başlayan İlkokuldaki İngilizce öğretimi, 4+4+4 uygulamasının hayata geçirilmesiyle birlikte 2. sınıftan itibaren başlamaktadır (file:///C:/Users/pc/Downloads/Türkiye'de%20İngilizce%20Eğitimi.pdf; 17.06.2014 tarihinde erişilmiştir). İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde bu kadar fazla süre İngilizce öğretimi gerçekleştirilmesine rağmen, lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapılan bölümlerde, zorunlu İngilizce hazırlık eğitiminden muaf olamayan öğrenci sayısı azımsanamayacak niteliktedir (Paker, 2012).

Dolayısıyla, birçok araştırmacı daha verimli ve daha etkin yabancı dil öğrenme yöntemlerini araştırmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, İngilizce öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğunu ve öğretim sürecinin söz konusu karmaşıklığın azaltılmasına yönelik olması gerektiği gerçeğinin altını çizmektedir. Örneğin Brown (1994), yabancı dil öğrenmenin karmaşık bir süreç olduğunu ve İngilizce öğretiminde

kullanılan yöntem ve tekniklerin buna göre belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Cotterall (1999) İngilizce dersi alan bir grup öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin inançlarını araştırdığı çalışmada, öğrenci özelliklerinin dil öğrenmedeki başarıyı olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemesinin kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özoğlu (1983), üniversite öğrencilerine İngilizce öğretirken öğrenme sürecini etkileyen çeşitli faktörlerin ve genel anlamda öğrenmeyle ilişkilenen unsurların çok sayıda ve çeşitli olduğunu vurgulamıştır.

Konuyla ilgili literatürde yer alan, eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle genelde akademik başarının, özelde ise İngilizce ders başarısının aralarındaki ilişkilerin incelendiği çok sayıda araştırma Özoğlu (1983)'in çıkarımını destekler niteliktedir. Ayrıntılı olarak, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, İngilizce ders başarısının öz-yeterlilik inançları (Linnenbrink ve Pintrich, 2003), öz-düzenleme becerileri (Çakır, 2007; Korkmaz, 2002), başarı amaçları (Eccles, Wigfield, ve Schiefele, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996), bilişsel stiller (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977), algılanan araçsallık (dersin gelecekteki amaçlarına hizmet etme derecesine/fayda değerine ilişkin öğrenci algıları), gelecek zaman perspektifi (Özçetin ve Eren, 2010) ve ilgi (Hidi, 2006; Hidi ve Renninger, 2006) gibi bilişle ve motivasyonla ilgili değişkenlerle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin araştırıldığı görece az sayıda araştırma bulunmaktadır (Arnold, 1999; Schumann, 1999; López ve Augilar, 2013; Luk, 2002). Üstelik bu araştırmalarda odaklanılan duyuşsal değişkenlerin başında tutum değişkeni gelmektedir (Bağçeci, 2004; Saracaloğlu, 1995; Stoker, 1978; Yavuz, 2004). Oysa bir öğrencinin genelde kendi ana dilinin dışındaki bir dili öğrenmeye yönelik eğilimiyle, özelde de bu bağlamdaki ders başarısıyla ilişkilene potansiyeli içeren tek duyuşsal değişken tutum değildir. Nitekim giderek artan sayıda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin öğrenme sürecinde hissettikleri duyguların tür ve yoğunluklarına göre, öğrenme sürecinin hem niceliğiyle, hem de niteliğiyle yakından ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Coleman, 2014). Özetle, bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme sürecinde hissedilen olumlu ve olumsuz duyguların (can sıkıntısı, sevinç, öfke vb.), bilişsel değişkenlerle (öğrenme stratejileri, algılanan araçsallık vb.) ilişkili

olduğunu, bu ilişkinin de öğrenmeyi anlamlı düzeyde ve seçici biçimde etkilediğini göstermiştir.

Bu açıklamalar ışığında, duyuşsal ve bilişsel değişkenlerin birlikte incelenmelerinin, birbirlerinden bağımsız olarak incelenmelerine göre, öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin aydınlatılmasına yönelik olarak daha fazla katkı sağlama potansiyeli içerdiği söylenebilir. Bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin görece uzun zaman gerektiren ve kapsamlı bir süreç olma özelliğinin, öğrencilerin yalnızca ne bildiklerine değil, aynı zamanda ne düşündüklerine ve ne hissettiklerine de odaklanılmasını gerektirdiği düşünüldüğünde (Woolfolk, 2010), bu katkının önemi daha iyi anlaşılabilir.

Ancak konuyla ilgili literatürde hem bilişsel, hem de duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (örneğin bkz. Aydemir, 2007; Çalışkan, 2014). Üstelik, öğrenmenin önemli bir itici gücü olan merak ve öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip duyguların bir arada ele alındığı ve İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin incelendiği bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu araştırma konuyla ilgili literatürdeki söz konusu boşluğa odaklanmıştır. Aşağıda yer alan ilgili başlıklar altında öncelikle merak ve eğitim ilişkisine değinilmiş, daha sonra ise duyguların eğitim sürecindeki rolü üzerinde durulmuştur.

1.1. Merak ve Eğitim İlişkisi

Merak kavramı konuyla ilgili literatürde, farklı bağlamlarda ve farklı bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Örneğin Berlyne (1954), merakı çevredeki yeni, ilginç, aykırı ya da gizemli öğelerin üzerine gitme, araştırmaya ilişkin olumlu tepkiler verme, çevre ve/veya insanlar hakkında daha fazla bilgi edinmek için istek duyma, yeni deneyimler edinme arzusuna sahip olma ve daha fazla bilgi edinmek için araştırma yapmada ısrarlı olma şeklinde tanımlamıştır. Bu bakış açısıyla merak, güdülenmede merkezi role sahip bir değişken olarak düşünülebilir. Meraklı bir öğrenen araştırmaya, problem çözmeye, soru sormaya ve irdelemeye eğilimlidir. Meraklı insanlar, ilginç sorulara, gizli gerçeklere, farklılıklara karşı duyarlıdır ve kendi bilgilerindeki eksiklikleri kolaylıkla

fark edebilmektedir. Bu tür bireylerin tipik özellikleri arasında dikkatli gözlem yapma, varsayımları belirleme, antitez üretme, kışkırtıcı sorular sorma becerilerine sahip olma gibi özellikler yer almaktadır (Demirel ve Coşkun, 2009).

Merak kavramına yönelik bir diğer tanım ise Malone (1981) tarafından yapılmıştır. Malone (1981, s. 363) merakı “üst düzey bilişsel yapıların değiştirilmesi ve bireylerin bilişsel yapılarını daha iyi biçimlendirme ihtiyacı” olarak tanımlamıştır. Hebb (1955) ve Nissen (1954) ise merakı nörofizyolojik bakış açısıyla incelemişler ve merakın beynin doğal eğiliminin bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir. Merak ayrıca, keşfetme davranışını harekete geçirecek yeni bilginin yanı sıra, yeni bir duyuşsal tecrübe edinme arzusu olarak da tanımlanmaktadır (Litman ve Spielberger, 2003). Bu açıdan merak, hayatın bütün aşamalarında olumlu veya olumsuz olarak insan davranışlarını sürekli etkileyen itici bir güç olarak belirginleşmekte (Stern, 1973; Wohlwill, 1987) ve eğitimdeki en önemli motivasyon unsurlarından birisi olarak değerlendirilmektedir (Day, 1982). Nitekim Friedman (2007), motivasyon ve merakın akademik başarı açısından zekâdan daha önemli olduğunu öne sürmüştür.

Merakın genelde eğitimle, özelde ise öğrenmeyle ilişkilerinin sorgulanması için, öncelikle merak kavramı ile ilgili çeşitli kavramsal yaklaşımların incelenmesi gerekmektedir. Buna göre, merak kavramını bilimsel anlamda ele alan ilk araştırmacılardan birisi olan William James (1890) ‘bilimsel merak’ terimini kullanmış, yirminci yüzyılın önemli araştırmacılarından Jean Piaget ise çocuğun bilişsel gelişiminde merakın önemini vurgulamıştır. Piaget (1952) merakı, bilişsel dengesizliğin sonucu ortaya çıkan uyumlandırma (accommodation) ihtiyacının önemli bir unsuru olarak incelemiş, çocukların doğuştan itibaren meraklı olduklarını ifade etmiş ve çocukların dünyayı öğrenme ve uyum sağlamasında, özümleme (assimilation) ve uyumlandırma süreçlerinin merak ve keşfe yönelik davranışlarla nasıl ilişkilendiği üzerinde durmuştur (ayrıntılı açıklamalar için bkz. Gorlitz ve Wohlwill, 1987). Vygotsky (1978) ise Piaget (1952)’den farklı olarak, çocukların bilişsel yeteneklerinin doğuştan var olmadığını, bu yeteneklerin sosyal çevrenin, özellikle de bu çevredeki yetişkinlerin yardımı aracılığıyla geliştirilebileceğini vurgulamış ve söz konusu gelişim sürecinde çocuklarda keşif arzusunun uyandırılmasının son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

İnsan davranışlarına yön vermede önemli bir itici güç olan merakın öneminin uzun zamandan bu yana farkında olunmasına rağmen, merak ile ilgili araştırmaların ortaya çıkması görece yakın bir geçmişte gerçekleşmiştir (Pluck ve Johnson, 2011). Bunun önemli bir nedeni, açlık ve susuzluk gibi biyolojik dürtülerle öğrenmeyi bağdaştıran davranışçı öğrenme kuramlarının sağladığı çerçeve içerisinde, merak gibi bilişsel içeriğe sahip bir kavramın kendisine yer bulamaması ya da merakın diğer bilişsel kavramlar gibi uyaran-tepki bağlantısı kapsamında değerlendirilerek, çeşitli pekiştirme tarifelerinin gölgesinde kalması olabilir.

Davranışçı yaklaşımların aksine, bilişsel yaklaşımlarda keşif kavramı bilişsel süreçlerle (düşünme, kavrama vb.) ilgili olarak incelenmiş ve merak, insanın anlama çabalarının ve keşfetme davranışlarının ardındaki önemli bir itici güç olarak betimlenmiştir (Berlyne, 1954). Bu bakış açısıyla merak, yalnızca tek boyutlu bir değişken olarak değil, farklı görünümleri içeren çok boyutlu bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Örneğin Berlyne (1954), merakı yeni ve dikkat çekici özelliğe sahip bir uyarıcıyla karşı karşıya kalındığında ortaya çıkan algısal merak (perceptual curiosity) ve bilgi edinme arzusunun bir yansıması olan bilgiye yönelik merak (epistemic curiosity) olarak iki kategoriye ayırmıştır. Bilgiye yönelik merak bilgi elde etmek için istekli olma hali/ilgi duyma hali olarak tanımlanabilir (Berlyne, 1954). Berlyne (1954) bilgi kaynaklı merakı bazı bilgilerin diğer bilgilerden daha ilgi çekici olarak algılanması ve bu nedenle daha uzun süre akılda kalmasıyla da ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla, Berlyne (1954)'nın bilgiye yönelik merak kavramının merkezinde ilgi (interest) hissinin yer aldığı söylenebilir.

Diğer taraftan Loewenstein (1994), Berlyne (1954) tarafından önerilen bilgiye yönelik merak kavramını farklı bir bakış açısıyla incelemiş ve bilgiye yönelik merakın 'ilgi' hissinden çok, 'yoksunluk (deprivation)' hissiyle açıklanabileceğini öne sürmüştür. Buna göre bilgi kaynaklı merak, bireylerin herhangi bir olaya, olguya ve/veya nesneye yönelik olarak hissettikleri ilgiden çok, bu olay, olgu ve/veya nesneye yönelik 'bilgi eksikliğinin' farkında olmaları nedeniyle hissedilen yoksunluğun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Hissedilen yoksunluk kavramı ise, bireyin herhangi bir olay, olgu ve/veya nesneye yönelik olarak 'ne bildiği' ile 'ne bilmeyi arzuladığı' arasındaki fark olarak ifade edilmiştir. Loewenstein (1994)'a göre hissedilen

yoksunluğun şiddeti, hissedilen bilgi eksikliği ile ters orantılıdır. Dolayısıyla, bir öğrencinin herhangi bir konuda hissettiği bilgi eksikliği ne kadar azsa, bu eksikliği gidermeye yönelik motivasyon düzeyi de o kadar yüksektir. Örneğin, Türkiye’deki illerin 75’inin ismini bilen bir öğrencinin tüm illerin isimlerini öğrenmeye yönelik arzusu, bu illerin yalnızca 10 tanesinin ismini bilen bir öğrenciye göre çok daha güçlü olacaktır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi artırmak için bilgi eksikliğinin kullanılmasına yönelik girişimler oldukça yaygındır. Bu durum, öğretim süreçlerinde yaygın olarak kullanılan ‘boşluk doldurma’ aktivitelerinde en temel haliyle görülebilir. Bu aktivitelerde genellikle metnin özünün öğrenilmiş olması ve detayların merak uyandırması beklenir (Graham ve Helen, 2011). Yabancı dil öğretiminde son yıllarda öğrenci merakını uyandıran daha farklı ve kapsamlı öğretim yöntemleri de kullanılmaktadır. Görev tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme bunlara örnek olarak verilebilir (Othman ve Shah, 2013; Zorbaz ve Çeçen, 2009).

Görev tabanlı öğrenmede, yabancı dil öğretiminde iletişim sürecinin etkin biçimde gerçekleştirilmesinin gereği ve önemi vurgulanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin dili etkin biçimde ve gerçek yaşamla ilişkili biçimde kullanmalarını sağlamak için, bir telefon görüşmesi yapmak gibi çeşitli günlük olaylara ilişkin roller verilerek dili kullanmaları istenmektedir (Willis, 1990). Willis (1990) bu ve benzeri görevleri, öğrencilerin ilgilerini artırmak amacıyla verilen güdüleyici içeriğe sahip zorlayıcı görevler olarak değerlendirmektedir. Probleme dayalı öğrenmede ise, öğrencilere gerçek yaşamla ilgili karmaşık ve birden çok çözümü olabilen bir problem verilir. Öğrencilerin problemi çözebilmek için kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmeleri ve etkili bilişsel stratejiler kullanmaları gereklidir. Bu sürecin merak uyandırıcı ve ilgi çekici olması, etkili biçimde gerçekleştirilebilmesinin son derece önemli bir koşuludur (Barrows ve Howard, 1998).

Ancak konuyla ilgili literatürde, yabancı dil öğretiminde kullanılan bu ve benzeri yöntemlerin ve bunlarla ilgili aktivitelerin, merakı neden ve nasıl uyardığına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı sayıda olması, bu araştırmalarda merak türleri (bilgiye yönelik merak vb.) ile ilgili boyutların (bilgiye yönelik ilgi tipi merak, bilgiye yönelik yoksunluk tipi merak) dikkate alınmaması, yabancı dil öğretiminde merakın

rolünün kapsamlı biçimde anlaşılmasına yönelik katkılarını oldukça sınırlamaktadır. Nitekim genelde öğretim sürecinin tasarımıya yönelik modellerde (örneğin bkz. Keller, 1987), özelde ise bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalarda merakın önemi sıklıkla vurgulanmasına rağmen, bu araştırmalarda ve/veya modellerde merak, türü dikkate alınmaksızın oldukça genel bir kavram olarak tanımlanmakta ve çoğunlukla da düzeyine odaklanılan bir kavram olarak yer almaktadır. Bu durum, özellikle Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda oldukça belirgindir. Örneğin Demirel ve Coşkun (2009), tarama yöntemini kullandıkları araştırmalarında, 620 üniversite öğrencisinin merak düzeylerinin cinsiyet, fakülte türü, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Öğrencilerin merak düzeyleri, Erwin, Coleman ve Orlando (1998) tarafından geliştirilen Meraklılık Ölçeğinin genişlik (kişinin geniş kapsam ve çeşitlilikteki bilgileri incelemesi) ve derinlik (kişinin belirli bir konu, fikir, kişi ile ilgili merak duyması) faktörleri aracılığıyla ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin merak düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Aynı ölçme aracını kullanarak Akgül (2013), 880 lise öğrencisinin merak düzeylerinin boş zaman etkinliklerine yönelmeleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve öğrencilerin sportif etkinliklere katılımlarının merak düzeylerine göre farklılaştığını, üstelik bu farklılığın genişlik faktöründen çok, derinlik faktörü için söz konusu olduğunu saptamıştır.

Litman (2008) tarafından geliştirilen kuramsal çerçeveden hareketle, Eren (2009) üniversite öğrencilerinin ($n = 309$) bilgiye yönelik meraklarıyla başarı amaçları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmada bilgiye yönelik merak, ‘bilgiye yönelik ilgi tipi merak’ ve ‘bilgiye yönelik yoksunluk tipi merak’ olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı aracılığıyla betimlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin bilgiye yönelik yoksunluk tipi meraklarının, ustalaşmaya yönelik başarı amaçlarının (bir öğrencinin zevk aldığı için ve kendini geliştirmek amacıyla, öğrenme sürecinin odağını oluşturan herhangi bir konuyu derinlemesine bir yaklaşımla öğrenmesi) ve performansla yaklaşma amaçlarının (bir öğrencinin sahip olduğu bilgi ve beceriyi sergilemek için ve diğerlerinden daha başarılı olmak amacıyla herhangi bir konuyu yüzeysel bir yaklaşımla öğrenmesi) birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini ortaya koymuştur (öğretmen

adaylarının bilgiye yönelik meraklarının incelendiği bir çalışma için ayrıca bkz. Eren, 2011).

Söz konusu araştırmalar, genelde merakın, özelde ise bilgiye yönelik merakın eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle ve demografik değişkenlerle ilişkilendiğini göstermeleri açısından önemli olmalarına rağmen, bu araştırmalarda bilgiye yönelik merakın, İngilizce derslerinin hedeflerine etkili biçimde ulaşıldığının önemli göstergelerinden birisi olarak değerlendirilebilecek İngilizce ders başarısıyla olan ilişkileri sorgulanmamıştır. Oysa böyle bir sorgulama, bilgiye yönelik merakın İngilizce ders başarısının artırılmasına yönelik katkısının hangi boyutlarda ve ne düzeyde olduğunu açığa çıkararak, bu bağlamda gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarına kapsamlı bir katkı sağlayabilir. Bu katkı ise, hem İngilizce öğretiminde bilgiye yönelik merak kavramının önemine dikkat çekilmesi açısından, hem de giriş bölümünde değinilen problem durumunun çözümüne yönelik olarak gerçekleştirilmesi planlanan uygulamalara sağlam bir zemin oluşturması açısından gerekli ve önemlidir. Merakın öğrenme sürecindeki motive edici rolü dikkate alındığında (Litman, 2005, 2008, 2010; Loewenstein, 1994), bilgiye yönelik merakın İngilizce ders başarısının açıklanmasındaki rolüne odaklanan bir araştırmanın yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı olduğu da ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada bilgiye yönelik merak, İngilizce ders başarısıyla ilişkisi incelenen değişkenlerden birisi olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan, İngilizce ders başarısının açıklanmasında yalnızca merak gibi bilişsel değişkenlerin değil, duyuşsal değişkenlerin de önemli olduklarının dikkate alınması gerekmektedir. Konuyla ilgili literatürde, en çok tutum ve motivasyon değişkenlerinin bu bağlamdaki rolleri incelenmiştir (Horwitz vd., 1986; Macintyre, 2002). Ancak daha önce vurgulandığı gibi, duyuşsal değişkenler yalnızca tutumla sınırlı değildir. Üstelik hem tutum, hem de motivasyon yalnızca duyuşsal öğelere sahip değişkenler değil, aynı zamanda davranışsal ve bilişsel boyutları da olan değişkenlerdir (Woolfolk, 2010). Bu nedenle, duygu (emotion) gibi terimin tam anlamıyla duyuşsal içeriğe sahip bir değişkenin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkisine odaklanılması, bilişsel ve davranışsal boyutları da içeren tutum ve motivasyon gibi kavramlara odaklanılmasına göre, duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısının

açıklanmasındaki rollerinin, diğer özelliklerle karıştırılmaksızın açıklanabilmesi açısından son derece önemlidir. Nitekim İngilizce öğretiminde duyguların rollerinin incelenmesine yönelik bazı çalışmalar bulunmasına rağmen (Aragão, 2011; Bown & White, 2010; Garret & Young, 2009; Hurd, 2008; Imai, 2010), öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri duygularla, ders başarıları arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışma sayısı son derece sınırlıdır. Örneğin Gömleksiz (2002), yabancı dil öğrenmede duyuşsal boyutun rolünü araştırmış ve bu bağlamda tutum değişkenine odaklanarak, üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla ‘İngilizce dersine yönelik Tutum Ölçeği’ geliştirmiştir. Söz konusu ölçek aracılığıyla elde edilen verilerden hareketle gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemine inanmalarına rağmen, öğrenme sürecinde hata yapmaları durumunda kendilerini kötü hissettikleri, İngilizce öğrenmenin zor olduğuna inandıkları, sınavlardan dolayı kaygı duydukları saptanmıştır. Gömleksiz (2002)’in araştırması, İngilizce öğrenme sürecinde duyuşsal boyutun önemine dikkat çekmektedir. Ancak, araştırmada öğrencilerin inançlarıyla (İngilizce öğrenmenin zorluğuna inanma) duygularının (sınav kaygısı) ayırt edici katkılarının İngilizce ders başarıları açısından sorgulanmamış olması, daha önce değinilen bilişsel ve duyuşsal öğelerin İngilizce öğrenmedeki rollerinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Yolcu (2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, İngilizce öğrenmenin önündeki engeller üzerinde durularak (denenmemiş ön-kabullerin olumsuz etkisi vb.), bu zorlukların aşılmasında öğrencilerin motivasyon kaynaklarının rolleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, heyecan ve sevgi gibi duyguların İngilizce öğrenmede önemli motivasyon kaynakları olduğunu göstermiştir. Yolcu (2002)’nin çalışması, kaygı ve tutum gibi değişkenlerin konu edildiği araştırmalardan, olumlu duyguları içermesi açısından farklılaşmasına rağmen, araştırmada tanımlanan duyguların kapsamlı bir kuramsal çerçeve aracılığıyla incelenmemiş olması, duyguların genelde öğrenme, özelde ise İngilizce öğrenme sürecindeki rollerinin anlaşılması konusundaki katkısını oldukça sınırlamaktadır. Oysa duyguların eğitim sürecindeki rolleri oldukça kapsamlı ve üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Pekrun, 2006).

1.2. Duygular ve Eğitim

İnsanlık tarihi boyunca duyguların davranışları açıklamadaki rolleri ya olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilmiş ve duygular akılcı düşünmek için mutlaka kontrol altına alınması gereken, bozucu, engelleyici hisler olarak betimlenmiş ya da düşünme, akıl yürütme gibi süreçlere göre çok daha önemsiz olarak kabul edilmiştir (Oatley ve Jenkins, 1996; Solomon, 2000). Esasen bu bakış açısının kökeni Platon'a kadar uzanmaktadır. Platon saf (duygulardan arınmış) düşüncenin önemine dikkat çekmiş ve duyguların çoğunlukla insana hata yaptıran ve yanlış kararlar aldırان, dolayısıyla da dizginlenmesi gereken hisler olduğunu öne sürmüştür (Scherer, 1984). Duyguların insan davranışlarını açıklamadaki rolüne ilişkin bilimsel anlamdaki kırılmanın ilk izleri, William James gibi bazı psikologların öncü niteliğindeki çalışmalarında görülmesine rağmen (James, 1884; 1890), duygulara yönelik bu bakış açısı 20. yüzyılın son çeyreğine kadar hakimiyetini sürdürmüştür. Yakın geçmişten itibaren nörobiyoloji ve psikoloji (LeDoux, 1996; Plutchik, 2003; Stets & Turner, 2006; Wosnitza & Volet, 2005) ve daha yakın bir geçmişten itibaren de ekonomi ve pazarlama gibi alanlarda gerçekleştirilen çok sayıda araştırma (Gottwald ve Weinberg, 1982; İşler ve Atilla, 2013), 'düşünme' ve 'hissetme' süreçlerinin birbirlerinden kesin hatlarla ayıramayacağını ve duyguların, bilişsel süreçler kadar insan davranışlarını etkilediğini göstermiştir (Brookfield, 2006; Lehman, 2006; Lipman, 2003). İlginç biçimde, eğitim alanlarında duyguların rolleri, diğer alanlara göre çok daha yakın bir geçmişte incelenmeye başlamıştır (Ainley, Corrigan ve Richardson, 2005; Griffiths, 1987; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Günümüzde, eğitimin odağı olan öğrenme, dikkat, hafıza, karar verme gibi bilişsel süreçlerin duygulardan sadece etkilenmediği, onlarla ile iç içe olduğu artık yaygın biçimde kabul edilen bir gerçektir. Okulda öğrenilen bilgilerin ve akıl yürütme becerilerinin gerçek dünya durumlarına uyarlanması ve bireyin davranışlarına yöne veren bir itici güç olarak belirginleşmesi duygu süreçlerini gerektirmektedir (Immordino-Yang ve Damasio, 2007). Nitekim Linnenbrink ve Pintrich (2002) tarafından yapılan bir araştırma, duyguların sadece bilişsel süreçler üzerinde etkili olmadığını, aynı zamanda motivasyonla ilgili süreçler üzerinde de güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Örneğin, öğrenme sürecinde hissedilen olumsuz duygular (öfke, can sıkıntısı, kaygı vb.), bilginin işlenmesinde merkezi konumda bulunan işleyen belleği (working memory) gereksiz ve olumsuz çağrışımlar yaratan bilgilerle doldurarak, öğrenilmeye çalışılan bilginin kodlanmasını ve anlamlandırılmasını zorlaştırabilir (Van Dillen ve Koole, 2007). Olumsuz duyguların aksine, öğrenme sürecinde hissedilen olumlu duygular (neşe, haz, umut vb.) öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu da sırasıyla, öğrenme sürecinde daha fazla ve nitelikli fikir üretimine yol açmaktadır (Fredrickson, 2001). Esasen duyguların farklı bilişsel, düzenleyici düşünme stratejileri üzerinde de anlamlı etkileri bulunmaktadır (Pekrun, 1992). Örneğin, negatif duygular öğrencilerin bilgileri daha derin ve daha ayrıntılı işlemeleri için gerekli olan etkili bilişsel stratejiler kullanma olasılıklarını azaltarak (Linnenbrink ve Pintrich, 2003), düşünme ve problem çözme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Sutton ve Wheatley, 2003).

Duygular, eğitim sürecinin hemen her görünümü içerisinde yer almaktadırlar. Örneğin, öğrenciler bir dersten başarılı olduklarında gurur duyabilir, derste bir konuyu anlamadıklarında endişelenebilir, haksız davranan bir öğretmene karşı öfkelenebilir ya da derslerde can sıkıntısı hissedebilirler (Meyer ve Turner, 2006; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002). Uzak geçmişte gerçekleştirilen motivasyon çalışmalarından bu yana, duygusal boyutun dil öğrenmede, en az dil yeteneği kadar önemli olduğu düşünülmüştür (Gardner, 1985; Gardner ve Lambert, 1972). Bir yabancı dil öğrenme bağlamında ise, duygular yabancı dil öğrenmeye veya öğrenmeyi devam ettirmeye karar verme süreçlerinde son derece önemli bir rol oynamaktadır. Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı gibi olumsuz duyguların, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğine ilişkin bazı kanıtlar bulunmaktadır.

Örneğin, öğrenciler İngilizce derslerinde çoğu kez sıkılmakta ve bu durum derse odaklanma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmesine ve dersin hedeflerine etkili biçimde ulaşılamamasına yol açmaktadır (Acat ve Demiral, 2002). Konuyla ilgili literatürde, duyguların İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin kapsamlı bir kuramsal çerçeveden hareketle incelendiği bir çalışma bulunmamasına rağmen, bazı çalışmalar önemli ipuçları sağlamaktadır. Örneğin Bailey (1983), öğrencilerin dersten sonra yazdıkları günlükleri kullanarak elde ettiği verilerden hareketle, öğrencilerin özellikle

kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarında kaygı duyduklarını ve bunun da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. López ve Augilar (2013) Meksika'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 24 İngilizce öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmalarında, duygusal deneyimlerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin, öğrencilerinin hayal gücünü harekete geçirerek ve olumlu duygular oluşturmalarını sağlayarak, düşünme süreçlerini olumlu yönde etkileyebildiğini göstermiştir.

Yukarıda ifade edilen araştırmalarla benzerlerindeki en önemli sınırlılık, öğrencilerin duygularının ya olumlu ve olumsuz gibi bağ-değerlerine göre (valence) incelenmesi ya da öğrencilerin hissettikleri duyguların odağının (başarı vb.) açıkça belirlenmemiş olmasıdır. Bu durumun bir olası nedeni, eğitim ortamları gibi başarı odaklı ortamlarda hissedilen duygulara yönelik kapsamlı bir modelin görece yakın bir geçmişte geliştirilmesi olabilir. Esasen öğrencilerin eğitim ortamlarında hissettikleri başarıyla ilgili duygularının, kapsamlı bir teorik çerçeve aracılığıyla tanımlanması oldukça yenidir. Nitekim bu bağlamdaki eğitim araştırmalarının kuramsal çerçevesini oluşturan yegâne teori, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisidir (Pekrun, 2006).

Bu teoriye göre, öğrencilerin başarıyla ilgili duyguları (achievement emotions) hem sonuç (başarı elde etme), hem de süreç odaklı (başarıya götüren aktiviteler) bir bakış açısıyla incelenmeli ve buna göre, okullar gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde hissettikleri kontrol ile bu sürecin sonunda ulaşacakları başarı durumunu ne oranda değerli olarak algıladıkları, başarıyla ilgili duyguların kaynağı olarak değerlendirilmelidir (Pekrun, 1992; Pekrun vd., 2002; Turner ve Schallert, 2001; Zeidner, 1998).

Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi, öğrencilerin duygularını (gurur, umut, can sıkıntısı vb.) hem bağ-değerlerine (valence) göre olumlu ya da olumsuz olarak, hem de bu duyguların harekete geçirme derecelerine göre aktifleştirici (activating) ya da pasifleştirici (deactivating) olarak gruplandırıldığı bir teoridir. Örneğin, bir öğrencinin sınıfta hissettiği can sıkıntısı olumsuz ve pasifleştirici (öğrencinin hayal kurarak ya da ders dışı etkinliklere -cep telefonu ile meşgul olma vb.- yönelerek dersin odağından uzaklaşması vb.) bir duygu olarak betimlenirken, öfke olumsuz ve aktifleştirici (öğrencinin öfkenin kaynağına yönelik çeşitli davranışlar

sergilemesi vb.) bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Teori olumlu duyguları da aynı eksende açıklamaktadır. Örneğin, neşe olumlu ve aktifleştirici bir duygu olarak tanımlanmakta, rahatlama ise olumlu ve pasifleştirici bir duygu olarak ifade edilmektedir (Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2002) (Teoriye ilişkin ayrıntılı açıklamalar için bkz. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür bölümü). Söz konusu teorinin tamamı ya da bir bölümünün benimsendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin başarıyla ilgili olumlu aktifleştirici duygularının (örneğin keyif alma) öz-düzenleyici öğrenme ve yaratıcı problem çözmeyle olumlu yönde (Goetz, Hall, Frenzel ve Pekrun, 2006), olumsuz pasifleştirici duygularının (örneğin can sıkıntısı) görev değeri ve öz-yeterlik inançlarıyla olumsuz yönde (Artino ve Stephens, 2007), olumsuz aktifleştirici duygularının (örneğin kaygı) öz-yeterlik, fayda değeri ve derinlemesine öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla ile olumsuz yönde (Marchand ve Gutierrez, 2012) ve olumlu pasifleştirici duygularının (örneğin rahatlama) öğrenme hızı ile olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir (Chiang & Liu, 2014).

Yukarıda değinilen kavramlar ve bu kavramlar kapsamında özetlenen araştırmalar, başarıyla ilgili duyguların ve bilgiye yönelik merakın, İngilizceyi öğrenme ve öğretme süreçleri açısından önemli doğurguları olabileceğine işaret etmektedir. Ancak, konuyla ilgili literatürde bu bağlamda gerçekleştirilen bir araştırmanın bulunmaması, bilgiye yönelik merakın ve başarı duygularının İngilizce ders başarısı üzerindeki olası etkilerine ve söz konusu etkilerin İngilizce öğretimiyle ilgili potansiyel doğurgularına yönelik çıkarımlarda bulunmayı olanaksız hale getirmektedir. Dolayısıyla, bu araştırma konuyla ilgili literatürdeki söz konusu boşluğa odaklanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Daha önce vurgulandığı gibi, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri bilgiye yönelik meraklarıyla olumlu ve olumsuz duygularının bir arada ele alındığı ve İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa bu konunun incelenmesi en az üç nedenden dolayı önemlidir.

Birincisi, duygular öğrenmeyle hem doğrudan, hem de yardım arama davranışları gibi öğrenmeye yönelik bazı davranışlarla dolaylı olarak ilişkilenebilir ve öğrenmenin hem niteliğini, hem de niceliğini anlamlı düzeyde etkileyebilmektedir. Üstelik duygular, algılanan yetenek, öz-yeterlik, kimlik, akademik başarı ve benlik gibi eğitim bilimsel açıdan önemli değişkenlerle karşılıklı etkileşim içindedir (Putwain, Deveney, 2009). Nitekim Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteğinden ve ilgisinden yoksun olmanın yarattığı olumsuz duygular olduğu saptanmıştır. Yıldırım (2006) Ankara merkezinde üniversiteye girmeyi amaçlayan 962 lise öğrencisini kapsayan çalışmada, aile, geniş çevre, öğretim yaşamı ile ilgili sıkıntılar ve cinsiyet ile aile, arkadaş desteği değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını bulmuştur. Yıldırım (2000) 545 üniversite öğrencisiyle yaptığı başka bir çalışmada ise öğretmen desteği, aile desteği, yalnızlık ve sınav kaygısı değişkenlerinin akademik başarıyı anlamlı ve seçici olarak yordadığını saptamıştır. Bunun anlamı, duyguların öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebildiğidir. Ancak, bu ve benzeri araştırmalarda ya yalnızca olumsuz duygular (örneğin kaygı, bkz. Atay ve Kurt, 2007; Dalkılıç, 2001; Gregersen, 2003; Horwitz ve Young, 1991; Öztürk ve Çeçen, 2007; Phillips, 1992; Young, 1986) ya da tek başına duygu olarak sınıflandırılmayacak, ancak olumlu bazı duyguları da kapsayan bileşik kavramlar (örneğin tutum, bkz. Gardner, 1982; Özkal ve Çetingöz, 2006; Terzi ve Tezci, 2007) dikkate alınmış veya birkaç olumlu duygu ile birkaç olumsuz duygu, kapsamlı bir modele dayalı olmaksızın ve duyguların aktifleştirici ya da pasifleştirici özelliklerine bakılmaksızın incelenmiştir. Üstelik bu araştırmalarda İngilizce ders başarısı bir bağımlı değişken olarak da belirlenmemiştir. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, genelde İngilizce ders başarısını etkileyen duyguların türlerine, bağ-değerlerine (valence) ve aktifleştirici ya da pasifleştirici özelliklerine yönelik kapsamlı bir çerçeve sağlama, özelde ise bu duyguların İngilizce derslerine yönelik olarak hem birbirleriyle, hem de ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğini ortaya koyarak, duygular gibi önemli bireysel farklılık değişkenlerinin program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmasını sağlama potansiyeli içermektedir.

İkincisi, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda İngilizce ders başarısının bir ilgi hissi olarak merakla (curiosity as a feeling of interest) ve bir yoksunluk hissi

olarak merakla (curoosity as a feeling of deprivation) ilişkisinin incelenmemiş olmasıdır. Esasen bu ilişkilerin incelenmesi, İngilizce derslerinde öğrenme-öğretme süreçlerinin merak gibi önemli bir bilişsel değişkeninin öğrenme sürecindeki olumlu etkilerinden yararlanılarak (Demirel ve Coşkun, 2009), ilgili öğrenme-öğretme süreçlerinin buna göre tasarlanması açısından oldukça önemlidir. Nitekim söz konusu tasarımların genelde öğrenme, özelde ise başarıyı artırma yönündeki katkıları konuyla ilgili literatürde açıkça belgelenmiştir (Keller, 1999; Keller ve Suzuki, 1988).

Üçüncüsü, İngilizce öğretiminde hazırlık sınıfları önemli bir yer tutmaktadır (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). İngilizce hazırlık sınıflarında, genellikle öğrencilerin etkili dinleme, eleştirel okuma, analiz yapma, yorumlama, akademik yazma, rapor hazırlama, konuşma, sunma gibi üst düzey dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (http://www.ydyo.hacettepe.edu.tr/tr/hazirlik_birimleri_hakkinda-13, 26.01.16 tarihinde erişilmiştir). Aslında öğretim dili Türkçe olan bölümlerde bile, yükseköğretim kademesinde eğitimin kalitesini artırılması, öğrencilerin meraklarını besleyecek güncel yayınlara ulaşmaları ve onları okuyup anlayabilecek düzeyde bir dil becerisi geliştirmeleriyle mümkündür.

Ayrıca, konuyla ilgili literatürdeki güncel ve kapsamlı yayınların büyük bir çoğunluğunun İngilizce olduğu da unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin bilgi edinmeye yönelik merakları ve bu bağlamda hissettikleri duyguların, söz konusu alanlardaki beceri gelişimlerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilen İngilizce ders başarısının açıklanmasındaki rollerinin anlaşılması, öğrencilerin İngilizceyi öğrenme yönündeki istekliliklerinin nasıl artırılacağına ilişkin önemli ipuçları sağlayabilir. Söz konusu ipuçlarının içerdiği önem, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem akademik yaşamlarının, hem de meslek yaşamlarının önemli bir parçasını İngilizce dil becerisine dayalı olarak gerçekleştirecekleri öğrenme ve öğrendiklerini uygulama süreçlerinin oluşturacağı düşünüldüğünde, daha belirgin hale gelmektedir. Nitekim üniversitelerdeki İngilizce hazırlık programları, genel anlamda, bu düzeydeki öğrencilerin hem akademik yaşamlarında, hem de meslek yaşamlarında, kendilerine gerekli olacak İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği programlardır (<http://www.idmyo.bilkent.edu.tr/kilavuztr.pdf>, 10.01.16 tarihinde erişilmiştir). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular hazırlık

sınıflarında gerçekleştirilen İngilizce öğretiminde bilgiye yönelik merak ve başarı duygularının nasıl ve hangi yönleriyle dikkate alınması gerektiğine ışık tutarak, bu kapsamda gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmaları açısından da sağlam bir zemin oluşturabilir. Bu nedenle, araştırmanın örneklemini hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmuştur (kapsamlı açıklamalar için bkz. Yöntem bölümü).

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1.5. Araştırmanın Soruları

1. Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgi kaynaklı merakları ve İngilizce ders başarıları nelerdir?
2. Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları ve başarı duyguları İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler araştırmada kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2014-2015 akademik yılında bir tanesi Batı Karadeniz bölgesinde, diğeri ise İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesinin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle ve Başarıya Yönelik Duygular Ölçeği ile Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeğinde yer alan faktörlerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde başarıyla ilgili duygular ve bilgiye yönelik merakla ilişkin önemli yaklaşımlar ve modellerle ilgili açıklamalarla birlikte, Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen konuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2. 1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Duygular ve öğrenme

Genel anlamda, duygu, anlamlı bir duruma karşılık gelen şiddetli, yoğun ve tipik olarak kısa süreli bir psiko-fizyolojik değişiklik olarak ifade edilebilir (Artino, 2010). Daha kapsamlı bir ifadeyle duygular, duyuşsal, bilişsel, davranışsal, fizyolojik ve motivasyonla ilgili boyutlardan oluşan, çevreyle ilgili fizyolojik süreçlere duyarlı psikolojik alt sistemlerin koordineli işlemleri olarak da tanımlanabilirler. Örneğin kaygı gibi bir duygu, tedirginlik, sinirlilik hali (duyuşsal boyut), endişe uyandıran düşünceler (bilişsel boyut), ortamdaki uzaklaşmaya yönelme (motivasyon boyutu), endişeli bir yüz ifadesi (davranış boyutu) ve avuç içlerinin terlemesi ve kalp atışının hızlanması (fizyolojik boyut) gibi boyutları içerir (bkz. Damasio, 2004; Scherer, 1984).

Reeve (2005) duygu kavramının içerdiği boyutların çeşitliliği ve bu boyutlar arasındaki ilişkilerin güçlü olması nedeniyle basit biçimde tanımlanmasının zor olduğunu ifade etmiş ve duyguları, insanlara önemli yaşam olayları sırasında karşılaştıkları fırsat ve zorluklara uyum sağlamada yardımcı olan, kısa süreli, uyarıcı ve amaca yönelik olma özelliklerini içeren deneyimler olarak tanımlamıştır. Reeve (2005)’in tanımı, Damasio (2004) ve Scherer (1984) tarafından ifade edilen boyutlarla, motivasyon, duygu, davranış ve fizyolojik bileşenler açısından benzer bir görünüme sahipken, bilişsel bileşenin içeriğinin amaç kavramını kapsamaması açısından farklılaşmaktadır. Buna göre Reeve (2005), değinilen yazarlardan farklı olarak,

duyguların bilişsel bileşeninin düşüncelerden çok, bireysel amaçlardan ya da bu amaçlarla ilgili düşüncelerden oluştuğunu ve bu bağlamda deneyimlendiklerini vurgulamaktadır. Bir öğrencinin matematik dersinden başarılı olma amacını benimsemesi ve olası başarısının mutluluğunu ve heyecanını bugünden hissetmesi bu deneyime örnek olarak verilebilir.

Konuyla ilgili literatürde ayrıca, duyguların davranışların öncülü olarak betimlendiği bazı tanımlar da bulunmaktadır (Aragao, 2005; Booth ve Pennebaker, 2000; Maturana, 1998). Örneğin Scherer (2005)'e göre, duygular insanları harekete hazırlar; hissedilen bir duygu, içeriğine ve hissedilme düzeyinde göre bir eylemi bitirebilir ya da başlatabilir veya başlatılmış bir eylemin sürdürülmesini sağlayabilir. Bu bakış açısıyla, duygular eyleme/eylemlere yönelik motivasyonun önemli bir belirleyicisidir. Bu noktada duyguların motivasyonla ilgili rollerinin bağ-değerlerine (olumlu ya da olumsuz olma durumları) göre farklılaşabileceği unutulmamalıdır. Örneğin, bir öğrencinin herhangi bir konuya ilişkin olarak hissettiği olumlu bir duygu (ilgi vb.), o konuya yönelik araştırma yapmasına yol açabilirken, olumsuz bir duygu (kaygı vb.) o konudan uzaklaşmasına neden olabilir. Diğer taraftan, duyguların yalnızca sonuç odaklı olmadığı, aynı zamanda süreç odaklı olduğu da dikkatten uzak tutulmamalıdır. Bu bölümde ve daha sonraki bölümlerde detaylı biçimde üzerinde durulan benzeri özellikleri nedeniyle, duygular ve öğrenme arasında güçlü bir bağ söz konusudur.

Nitekim duyguların öğrenmeyle ilişkisinin konu edildiği araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, duyguların öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2010; Hascher, 2010). Örneğin, Meksika'daki üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerindeki motivasyonla ilgili deneyimleriyle duygusal deneyimlerinin ders başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında Aguilar ve Lopez (2013), olumlu ve olumsuz duyguların motivasyonla ilgili deneyimlerle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini, bununda sırasıyla, ders başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Artino ve meslektaşları (2010), ikinci sınıflarda öğrenim gören 136 tıp öğrencisinin motivasyonla ilgili inançları ve başarı duyguları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, görev değeri

inançlarının (klinik muhakeme dersinin önemi ve kullanışlılığı konusunda öğrencilerin sahip oldukları inançlar) dersten keyif alma ile olumlu yönde, can sıkıntısı ile olumsuz yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öz-yeterlik inançlarının kaygı ile de olumsuz yönde ilişkilendiği de saptanmıştır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen diğer bir çalışmada, Garrett ve Young (2009) yabancı dil olarak Portekizce öğrenen öğrencilerin, sekiz haftalık bir süre boyunca dil öğrenmeden kaynaklanan duygusal tepkilerini araştırmıştır. Garrett ve Young (2009) öğrencilerin 255 olumlu duygu ve 69 olumsuz duygu betimlediklerini ve bu duyguların öğretmenlerin ses tonu, öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkilerle öğrencilerin dil öğrenmenin önemine ilişkin inançları gibi önemli faktörlerin etkilerine bağlı olarak deneyimlendiklerini saptamıştır. Frenzel, Pekrun ve Goetz (2007), öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılamalarıyla matematik dersinde hissettikleri duygular arasındaki ilişkileri araştırmışlar ve öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılamalarının, matematik dersinde hissettikleri duygularla ve ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalar ışığında, duyguların başarı ve motivasyon gibi değişkenlerle olan ilişkilerinin anlaşılmasının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması ve gerçekleştirilmesi açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde bu bağlamda ve yakın geçmişte geliştirilen sınırlı sayıda teori ve model, ifade edilen önemin eğitim bilimsel anlamdaki içeriğinin aydınlatılmasına yönelik dikkate değer katkılar sağlamıştır. Bu araştırmanın amacıyla ilgili olan bazı teorilere ve modellere ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1.1. Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi (Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions)

Fredrickson (2001, 2003, 2005) tarafından geliştirilen Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et teorisi olumlu duyguların, olumsuz duyguların aksine, düşünme, dikkat ve karar verme gibi bilişsel süreçlerin hem kapsamlarını genişleterek, hem de niteliklerini olumlu yönde etkileyerek, daha etkili biçimde gerçekleşmelerine yol açtığını vurgulamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, bu teoriye göre keyif, ilgi ve sevgi gibi

olumlu duygular, bireylerin düşünme ve anlama gibi bilişsel süreçlerinin içeriğini sosyal, psikolojik ve bilişsel açılarından genişleterek önemli ve kalıcı bireysel kaynaklar yaratma potansiyeline sahiptir. Örneğin, bireylerin düşünme sürecinde hissettikleri olumlu duygular, düşünme sürecinin içeriğini genişletmekte ve sürecin odak noktasını oluşturan konulara yönelik olarak verilecek kararların çok daha sağlam bir zemin üzerine inşa edilmesini sağlamaktadır. Fredrickson (2003), olumlu duygulardan kaynaklanan genişletilmiş bilişsel süreçler ve bunlarla ilgili işlevlerin, bireylerin öğrenme ve bilgi oluşturma arzularını etkinleştirerek bireysel gelişimi desteklediğini ifade etmiştir. Fredrickson (2003, 2004) ayrıca, olumlu duyguların yanında, olumsuz duyguların da bireylerin eylem ve kararları üzerinde etkili olduğunu belirtmiş (bozulmuş gıdanın iğrenme duygusuna yol açarak, kusma yoluyla vücuttan atılması ya da bir insanın kendisini kaygılandıran uyaranların bulunduğu bir ortamdan uzaklaşma isteği duyması vb.), ancak olumsuz duyguların, olumlu duyguların aksine, bilişsel süreçlerin kapsamını daralttığını ifade etmiştir.

Bunlarla birlikte, Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi olumlu duyguların genelde insan yaşamı açısından, özelde ise öğrenme açısından, beş önemli işlevi olduğunu öne sürmektedir (Fredrickson, 2005). Birincisi, hissedilen olumlu duygular bireyleri yeni şeyler öğrenmeye yönlendirirler; öğrenme sürecinde kazanılan yeni deneyimler ise sırasıyla, öğrenmenin odağını oluşturan konulara yönelik dikkatin ve düşüncelerin kapsamını genişletirler. İkincisi, olumlu duygular, bilişsel süreçlerin yalnızca kapsamını genişleterek niteliğini etkileme eğiliminde olmayıp, aynı zamanda öğrenme sürecinde hissedilebilen olumsuz duyguların öğrenme süreci üzerindeki olumsuz etkilerini de azaltma eğilimindedirler. Üçüncüsü, mutluluk ve umut gibi olumlu duygular, kaygı ve korku gibi olumsuz duyguların aksine, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz durumlarla başa çıkmayı kolaylaştırırlar. Dördüncüsü, olumlu duygular meydana getirdikleri olumlu psikolojik tepkilerle (gülümseme vb.) bireylerin sosyal etkileşimlerini güçlendirerek, hem öğrenmeye odaklanmayı, hem de öğrenmeyi sürdürmeyi kolaylaştırır. Sosyal etkileşimlerle yaratılan ve/veya güçlendirilen bilişsel süreçler ise, sonraki öğrenmelere sağlam bir zemin oluşturur. Beşincisi ise, olumlu duyguların yukarıda değinilen dört işlevinin önemli bir sonucu olarak beliren işlevdir. Buna göre, olumlu duyguların bilişsel süreçler üzerindeki olumlu etkileri, sosyokültürel, hatta bilimsel ve teknolojik gelişmelerin önemli itici güçlerinden birisini oluşturur.

Dolayısıyla, Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisinden hareketle yapılan çalışmaların, istihdamla ilgili konulardan, öğrenme ve bellek süreçleriyle ilgili konulara kadar uzanan geniş bir yelpazede yer alması bir rastlantı değildir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular; özetle, olumlu duyguların bireylerin planlama ve yeni şeyler deneme isteğini tetiklediğini, kritik görevlerde sorumluluk alma isteklerini artırdığını (Schaufeli vd., 2001), yaratıcı davranışlar gösterme eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini (Ohly, Sonnentag ve Pluntke, 2006), bireylerarası bilgi akışını kolaylaştırdığını (Hanze ve Hesse, 1993) ve bilgi işlemenin niteliğini olumlu yönde etkilediğini (Gasper ve Clore, 2002) gösterirken, olumsuz duyguların dikkatin odağını daralttığını ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Rowe, Hirsh ve Anderson, 2007).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et teorisinin, eğitim ortamlarında öğrencilerde uyandırılacak olumlu duyguların öğrenme-öğretme süreçleri açısından önemli sonuçları olacağına işaret etmesi açısından önemli bir teori olduğu ifade edilebilir. Ancak, bu teori, olumlu ve/veya olumsuz duyguların nasıl sınıflandırıldığına bir açıklama içermemesi nedeniyle, olumlu/olumsuz duyguların (neşe, umut vb.) başarı ve motivasyon gibi önemli değişkenlerle nasıl ilişkilendiklerinin ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak sağlamamaktadır.

Yalnızca olumlu duyguların değil, aynı zamanda olumsuz duyguların kapsamlı bir sınıflamasını içeren ve bunların öğrenme-öğretme süreçleri açısından içerdiği önemin daha belirgin bir biçimde altının çizildiği bir teori, görece yakın bir geçmişte geliştirilen Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisidir (Pekrun, 2006). Ancak, bu teorinin açıklanmasından önce, Duyuşsal Filtre Hipotezi ile bazı duygu değerlendirme teorilerine değinilmesi, hem Başarı Duygularının Kontrol-Değer teorisinin anlaşılmasına yönelik sağlam bir zemin hazırlanması açısından, hem de yabancı dil öğretiminde ‘duygu’ ve ‘duyguların işlenmesine’ yönelik bakış açılarının özetlenmesi açısından önemlidir. Söz konusu yaklaşımlar aşağıda sırasıyla özetlenmiştir.

2.1.1.2. Duyuşsal Filtre Hipotezi

Duyuşsal Filtre Hipotezi duygusal faktörlerin ikinci dil edinimi ile ilgisini açıklamaya yönelik bir hipotezdir. Dulay ve Burt (1977) tarafından ortaya atılan bu

hipotez duyguların yabancı dil öğrenme sürecini nasıl etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır. Başka bir deyişle, bu hipotez, motivasyon, özgüven, kaygı, gurur gibi birçok duyuşsal faktörün ikinci dili öğrenme sürecinde edinilen deneyimlerin içeriğini oluşturan uyarıların içinden geçerek yorumlandığı bir ‘filtre sistemi’ gibi işlev gördüklerini ve dolayısıyla da söz konusu duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğrenme sürecinde önemli roller oynadıklarını öne sürmektedir.

Nitekim Krashen (1982) yabancı dil öğrenmekte olan bir kişinin, öğrenme sürecinde hissettiği duyguların dil için gerekli olan ‘girdileri’ (açıklamalar, örnekler, kurallar, ilkeler vb.) geçiren, çarpıtan ve/veya durduran ‘filtreler’ olduğunu ifade etmiştir. Krashen’e göre düşük motivasyon, düşük özgüven, aşırı kaygı ve benzeri olumsuz duyuşsal içeriğe sahip faktörler filtrenin geçirgenliğini azaltarak, yabancı dil öğrenme için gerekli ve önemli uyarıların engellenmesine ve/veya yanlış anlaşılmasına ya da yüzeysel biçimde yorumlanmasına neden olarak öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Larsen-Freeman ve Long,1991).

Aksine, yüksek motivasyon, yüksek özgüven ve düşük kaygı ve benzeri olumlu duyuşsal içeriğe sahip faktörler ise, filtrenin geçirgenliğini artırarak, yabancı dil öğrenme için gerekli ve önemli uyarıların daha iyi ve doğru anlaşılmasına ve derin biçimde yorumlanmasına neden olarak öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Özetle, duyuşsal filtre hipotezi, yabancı dil öğrenme sürecinin niteliğini ve niceliğini, öğrencilerin geçmiş yaşantılarının içeriğinde yer alan olumlu ya da olumsuz duyuşsal faktörlerle oluşturdukları duyuşsal filtrelerinin işlevine bağlı olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, duyuşsal filtre hipotezinin yabancı dil öğrenme sürecini açıklama potansiyeli içerdiğine yönelik dikkate değer kanıtlar sağlamaktadır.

Örneğin, Lin (2008) Tayvan’da gerçekleştirdiği ve 98 üniversite birinci sınıf öğrencisini kapsayan deneysel çalışmasında, yabancı dil (İngilizce) öğretim sürecinde öğrencilerin olumlu duyuşsal yaşantılar oluşturmalarını sağlayabilecek etkinliklerin (şarkı söyleme, film izleme ve çeşitli oyunlar vb.) öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, yabancı dil öğretimini söz konusu etkinliklerle gerçekleştirmenin, bu etkinliklerin yer almadığı öğretim sürecine göre, öğrencilerin TOEFL (Test Of English as a Foreign Language- Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)

sınavının bir parçası olan okuma testindeki makaleleri anlama, kelimelerin anlamlarını hatırlama gibi konularda daha etkili olduğunu saptamıştır. Daha önemlisi, öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrenmeye yönelik istekliliklerini artırdığını ve öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Lin (2008), araştırmadan elde edilen bu bulguların, duyuşsal filtre hipotezinin yukarıda değinilen öngörülerıyla tutarlı olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Bu ve benzeri (örneğin bkz. Çakıcı, 2015) çalışmalar aracılığıyla elde edilen bulgular, duyuşsal filtre hipotezinin olumlu duyuşsal faktörleri içeren yaşantıların yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine yönelik kanıt sağlamasına rağmen, duyuşsal filtre hipotezinin, motivasyon gibi yalnızca duyuşsal değil, aynı zamanda bilişsel ve davranışsal boyutları içeren kavramlara da yer vermesi, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen olumlu/olumsuz duyguların filtre sistemi içerisinde nasıl yer aldıkları ve neye göre seçildikleri gibi konularda yeterli açıklama getirmemesi önemli sınırlılıkları olarak göze çarpmaktadır. Buna göre, birinci sınırlılık, duyuşsal filtrenin yalnızca duygulardan oluşmadığına, ikinci sınırlılık ise duyuşsal filtreyi oluşturan olumlu/olumsuz duyguların bir bilişsel değerlendirme sürecinden geçtiğine işaret etmektedir. Esasen duygular ve biliş arasındaki etkileşim uzun zamandan bu yana bilinen ve çeşitli duygu değerlendirme teorilerinde dikkate alınan bir konudur. Bu nedenle aşağıda duygu değerlendirme teorilerine de değinilmiştir.

2.1.1.3. Duygu değerlendirme teorileri (appraisal theories of emotions)

1950'li ve 1960'lı yıllarda, Arnold (1960) ve Lazarus (1966), Hume (1739, 1948) ve Sartre (1957) gibi farklı dönemlerde yaşamış filozofların duygular hakkındaki fikirlerini yansıtan ve değerlendirme teorisi olarak adlandırılan yeni bir bakış açısına öncülük etmişlerdir. Söz konusu bakış açısı, genel anlamda duygunun bir durum değil, daha çok bir süreç olduğunu ve duyguların büyük oranda bilişsel değerlendirmeye tabi tutulduğunu öne süren bir içeriğe sahiptir. Günümüze kadar uzanan zaman dilimi içerisinde duygu değerlendirmeye ilişkin pek çok model ve teori geliştirilmiştir (bknz. James-Lange Kuramı, Cannon-Bard Duygu Kuramı ve Arnold-Lindsey'in Duygu Kuramı vb.). Bu çeşitliliğe rağmen, söz konusu teorilerle modellerin neredeyse tümü, duygular ve bilişsel süreçler ilişkisine yönelik ortak bir bakış açısını içermektedir. Dolayısıyla, bu bölümde duygu değerlendirme teorilerine ayrı başlıklar altında

değinilmemiş, bunun yerine bu teorilerin içerdği özellikler araştırmanın amacı doğrultusunda özetlenerek duygu değerlendirme teorileri başlığı altında ve bütüncül bir yaklaşımla sunulmuştur.

Genel anlamda, duygu değerlendirme teorileri, duyguları farklı psikolojik (düşünceler, inançlar vb.) ve biyolojik (örneğin limbik sistemi oluşturan farklı beyin yapıları arasındaki etkileşimler vb.) unsurlardan oluşan, içsel ve/veya dışsal uyaranlar aracılığıyla ve çoğunlukla farkına varılmaksızın beliren bir dizi güçlü, ancak geçici değişiklik olarak betimleyen ve bu değişikliğin bir duruma değil, sürece karşılık geldiğini vurgulayan çok bileşenli teorilerdir. Özetle, bu teoriler; insan-çevre etkileşimi ile ilgili bilişsel değerlendirmeleri içeren ‘değerlendirme bileşeni’, eylem eğilimlerini veya eylem hazırlıklarını kapsayan ‘motivasyon bileşeni’, fizyolojik tepkileri betimleyen ‘somatik bileşeni’, dışavurumcu ve işlevsel davranışlarla ilgili ‘motor bileşeni’ ve duyguların öznel deneyimleri ile ilgili ‘duygu bileşeni’ olmak üzere beş temel bileşeni içermektedir (Moors, Ellsworth, Scherer, Frijda; 2013).

Benzer biçimde, Scherer (1987, 2005) duyguların ayrıntılı bir açıklamasının ‘duygu bileşenleri’ ile birlikte, bu bileşenlerde zaman içinde meydana gelen koordineli değişimleri içeren ‘süreç’ kavramını da kapsamı gerektiğini vurgulamıştır. Scherer’e (1987, 2005) göre, duygu bileşenlerinin, söz konusu koordineli değişimleri içeren ve bu yönleriyle duyguların hissedilmeleriyle de yakından ilgili olan beş önemli ögesi bulunmaktadır. Bunlar; olayların ve durumun açıklayıcı zihinsel ifadelerini ve bunların ne anlama geldiklerinin bilgisini sağlayan bilişsel değerlendirme, duyguların oluşturduğu fizyolojik tepkileri içeren fiziksel belirtiler, motor tepkinin hazırlanması ve yönetimine ilişkin eylem eğilimi, duyguların yansımalarını içeren ifade ve duygu durumunun deneyimlenen öznel öğeleri olan his öğeleridir.

Bu açıklamalar ışığında, duygu değerlendirme teorilerinde ‘değerlendirme’ merkezi bir kavramdır ve motivasyon bileşeni gibi diğer bileşenlerin de önemli bir öncülü konumunda olduğu söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle, duygu değerlendirme teorilerine göre, içsel ve/veya dışsal uyaranların etkisiyle beliren duygular (emotions) öncelikle bir bilişsel değerlendirmeye tabi tutulurlar ve söz konusu içsel ve/veya dışsal uyaranların odağını oluşturan olaylara yönelik hisler (feelings) bu değerlendirmenin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Bunun anlamı, bireylerin çeşitli olaylara yönelik olarak

hissettikleri duyguların bilişsel değerlendirmenin izlerini taşıdığıdır (Scherer, 2005). Bu da sırasıyla, aynı ortamda bulunan bireylerin (örneğin sınıf ortamı), aynı uyaranlara karşı (örneğin, öğretmenin sınıf geneline yönelik sözlü uyarısı) neden farklı duygular (bir öğrencinin korku hissederken, bir başka öğrencinin kaygı ya da utanç hissetmesi ya da öğrencinin uyarının kendisiyle ilgili olmadığını düşünerek rahatlama gibi olumu bir duygu hissetmesi vb.) hissettiklerini açıklar. Esasen duygu değerlendirme teorileri, yukarıda değinilen ‘süreç’ kavramını, uyaranlara yönelik olarak otomatik olarak beliren bir duygunun, hissedilen duyguya dönüşmesi süreci olarak betimlemekte ve bu dönüşümde bilişsel faktörlerin (düşünceler, inançlar vb.) dönüştürücü rollerini gündeme getirmektedirler (Frijda, 1986, 2007). Buna göre, bireylerin hissettikleri duygular, ‘saf’ (pure) birer öncül değişkeni olarak değil, bilişsel faktörlerin etkisiyle işlenmiş birer sonuç değişkeni olarak değerlendirilebilir.

Örneğin, hissedilen ‘kaygı’, hisseden bireyin ihtiyaçlarını, inançlarını, düşüncelerini ve geleceğe yönelik beklentilerini içerir (Lazarus, 1991; Scherer 2004 Frijda, 2007). Dolayısıyla da, hissedilen kaygının şiddeti söz konusu bilişsel faktörlerin etkilerine bağlıdır. Bu durum, olumlu ya da olumsuz olmalarından bağımsız olarak, diğer duygular için de geçerlidir. Örneğin, herhangi bir dersin gelecekteki amaçlarına (makine mühendisi olma arzusu) ulaşmada son derece önemli olduğunu düşünen bir öğrencinin, bu dersin yaklaşan sınavına yönelik olarak hissettiği kaygı/rahatlama, sınavın sonucunda hissedeceği gurur/utanç, mutluluk/mutsuzluk gibi duyguların hem türü, hem de şiddeti (hissedilme dereceleri), böyle düşünmeyen bir öğrenciyle göre önemli farklılıklar içerebilir (Pekrun vd. 2002; Titz, 2001). Bu açıklamalardan hareketle, duygu değerlendirme sürecinin duygu türlerini ve yoğunluğunu, eylem eğilimlerinin kalitesini, fizyolojik tepkileri ve davranışları belirlediği, bu nedenle de insanların aynı ya da benzer durumlarda neden farklı duygular hissettiklerini ve hissedilen duygular aynı olsa bile, şiddetlerinin neden farklı olduğunu başarılı biçimde açıkladığı söylenebilir (Clore ve Ortony, 2000; Frijda, 2007; Lazarus, 1991; Reisenzein, 1994; Roseman ve Smith, 2001; Scherer, 2001).

Yukarıda yapılan açıklamalara ek olarak, değerlendirme teorilerinin bilişsel süreçleri duygularla güçlü biçimde ilişkilendirmelerinin duygusal tepkilerin sosyokültürel bir zeminde incelenmesine de olanak sağladığı ifade edilebilir (Ellsworth,

1994). Dolayısıyla, farklı kùltürlere sahip toplumlarda yetişmiş bireylerin, belirli olaylara yönelik olarak sergiledikleri duygusal tepkilerin ve bu olaylara ilişkin olarak hissettikleri duyguların içinde yetiştikleri toplumun kùltürünün kendilerine sağladığı düşünce zeminine göre farklılaşacağı söylenebilir. Örneğin, Japonya gibi görece kolektivist bir kùltürün egemen olduğu bir ÷lkede yetişmiş bir birey, girişimleri sonucunda ulaştığı olumsuz sonuçlar için daha çok kendisini suçlama eğilimindeyken, görece bireyci bir kùltürün egemen olduğu A.B.D. gibi bir ÷lkede yetişmiş bir birey daha çok başkalarını suçlama eğilimindedir (Imada & Ellsworth, 2011). Bu durum her iki bireyin de hissettiği duyguları farklılaştırma potansiyeli içermektedir. Nitekim birinci birey bu durumda suçluluk duygusu hissederken, ikinci birey öfke duygusu hissetmektedir (Imada & Ellsworth, 2011).

Özetle, duygu değeriendirme teorilerinin temel özelliği; duyguları yalnızca ‘ne’ olduklarına odaklanarak değil, aynı zamanda ‘nasıl’ hissedildiklerine de odaklanarak açıklamaları ve bu açıklamaları bilişsel süreçlerin hem bireysel, hem de sosyokùltürel boyutlarını dikkate alarak yapmalarıdır. Bu nedenle, duygu değeriendirme teorilerinin kapsamlı teoriler oldukları söylenebilir (Scherer, 2000). Bu yönleriyle de, özellikle okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarındaki motivasyon, başarı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi önemli görünümleri açıklama potansiyeli içermektedirler. Söz konusu potansiyele rağmen, özellikle Türkiye’de gerçekleştirilen eğitim araştırmalarında duygu değeriendirme teorilerine yeterince yer verilmediği gör÷lmektedir. Nitekim Türkiye’de bu bağlamda gerçekleştirilen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (bkz. Çeçen, 1997). Bunun bir olası nedeni, duygu değeriendirme teorilerinin, hissedilen duyguların öncülleri olan bilişsel süreçlerin (dikkat, düşünme vb.) ve unsurların (inançlar vb.) birlikte ve geçerli, güvenilir biçimde ölç÷lmelerinin görece zor olması, bir diğeri olası nedeni ise, bu teorilerin öngör÷lerinin eğitim bilimsel anlamda önemli değışkenlerle (örneğin, ders başarısı) olan ilişkilerinin doğrusal olmaması ve/veya başka değışkenlerin arabulucu ya da düzenleyici etkilerinin de dikkate alınmasını gerektirmesi nedeniyle çok daha kapsamlı araştırma desenlerini ve veri analiz tekniklerini gerektirmesi olabilir.

Diğeri taraftan, duygu değeriendirme teorilerinin duyguların anlaşılmasına yönelik olarak sağladığı kapsamlı çerçeveye ve eğitim bilimsel anlamda önemli değışkenleri açıklamadaki potansiyel anlamdaki önemli rollerine rağmen, Duyuşsal Filtre Hipotezi

ve Olumlu Duyguların Genişlet ve İnşa Et Teorisi için söz konusu olan sınırlılıklar duygu değerlendirme teorileri için de geçerlidir. Daha açık bir ifadeyle, duygu değerlendirme teorileri de söz konusu yaklaşımlar gibi, duyguların hem bağ-değerlerini, hem de harekete geçirme düzeylerini birlikte ele alan bir sınıflama içermedikleri gibi, olumlu/olumsuz duyguları, örneğin, başarı gibi odak noktası belirgin bir çerçeveden hareketle değil, çok daha genel bir çerçeveye dayalı olarak tanımlamaktadırlar. Daha önce değinildiği gibi, konuyla ilgili literatürde söz konusu sınırlılıkları içermeyen ve odak noktasını eğitim bilimsel anlamda önemli bir değişkenin oluşturduğu (başarı) yalnızca bir teori bulunmaktadır. Bu teoriye ilişkin kapsamlı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1.4. Başarı duygularının kontrol-değer teorisi

Diğer duygu teorilerinden ya da modellerinden farklı olarak, Pekrun (2006) tarafından geliştirilen başarı duygularının kontrol-değer teorisinde, duygular, başarıya yönelik olarak, duyuşsal, bilişsel, motivasyonla ilgili ve fizyolojik öğelerin önemli olduğu, birbirleriyle ilişkili bir dizi psikolojik süreç olarak tanımlanmaktadır (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz ve Perry, 2005).

Buna göre, başarı duyguları okullar ve sınıflar gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, öğrencilerin akademik görevlerle (ödevler, projeler vb.), süreçlerle (anlama, düşünme, yorumlama vb.) ve durumlarla (bir sınavdan başarılı/başarısız sonuç elde etme) ilgili olarak hissettikleri duyguları ifade etmektedir (Pekrun ve arkadaşları, 2002). Kontrol ve değer kavramları ise, eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından hissedilen başarı duygularının söz konusu görevler, süreçler ve durumlara ilişkin olarak algılanan kontrole (örneğin, bir öğrencinin ödev konusunun seçiminde ne oranda söz sahibi olduğu) ve bu görevler, süreçler ve durumların sonucuna atfedilen değere (örneğin, bir öğrencinin bu ödevi başarıyla tamamlamasının kendisi için ifade ettiği önem derecesi) yönelik bilişsel değerlendirmeleri ifade etmektedir (Pekrun, 2006). Buna göre, algılanan kontrol ve atfedilen değer arasındaki etkileşimin sonuçları, eğitim ortamlarında hissedilen duyguların hem odağıyla (duyguların sonuç odaklı ya da süreç odaklı olmaları) ve bağ-değerleriyle (valence - duyguların olumlu ya da olumsuz olmaları), hem de harekete geçirme dereceleriyle (duyguların aktifleştirici ya da pasifleştirici olmaları) yakından ilişkilidir.

Dolayısıyla, başarı duygularının kontrol-değer teorisi, yalnızca eğitim ortamlarında hissedilen başarıyla ilgili belirgin duyguların ne olduklarının kapsamlı biçimde betimlenmesine değil, bu duyguların ayrıntılı biçimde ve çok boyutlu olarak sınıflanmasına da olanak sağlar (Goetz ve arkadaşları, 2003). Nitekim Pekrun (2006), başarı duygularını ‘odak noktası’, ‘bağ-değer’ ve ‘etkinleştirme’ boyutları bağlamında sınıflandırmıştır (bkz. Tablo 2-1).

Tablo 2.1. Başarı duygularının sınıflaması (Pekrun, 2006)

Olumlu			Olumsuz	
Odak Noktası	Aktifleştirici	Pasifleştirici	Aktifleştirici	Pasifleştirici
Süreç	Keyif alma	Rahatlama	Öfke Hüsran Kaygı	Can sıkıntısı
Sonuç	Sevinç Umut Gurur Şükran	Memnuniyet Rahatlama	Kaygı Utanç Öfke	Üzüntü Hayal kırıklığı Ümitsizlik

Tablo 2-1’de görüldüğü gibi, başarıyla ilgili duygular, yukarıda değinilen üç ayrı boyutla ilgili olarak sınıflandırılmıştır. Söz konusu sınıflama bağlamında, bir öğrencinin herhangi bir ders esnasında öğrenmeden aldığı keyif olumlu, süreç odaklı ve öğrenciyi öğrenme sürecine katılmaya motive etmesi nedeniyle aktifleştirici bir duygu olarak ifade edilebilirken, öğrencinin bir ödevi tamamlayıp öğretmenine teslim ettikten sonra hissettiği rahatlama, ödevle ilgili başka bir göreve odaklanmayı gerektirmemesi nedeniyle pasifleştirici bir duygu olarak tanımlanabilir. Benzer biçimde, bir öğrencinin herhangi bir dersin sınavında hissettiği kaygı, olumsuz, süreç odaklı ve öğrencinin kaygısını yatıştırmak için bir şeyler yapmaya yönelmesi nedeniyle aktifleştirici bir duygu olarak tanımlanabilirken, öğrencinin derste hissettiği can sıkıntısı, olumsuz ve süreç odaklı, ancak, öğrenciyi dersten (davranışsal ya da zihinsel olarak) uzaklaşmaya yönelttiği için pasifleştirici bir duygu olarak betimlenebilir. Diğer taraftan, öfke duygusu, hem süreç, hem de sonuç odaklı olma özelliğiyle diğer olumsuz duygulardan ayrılmaktadır. Öfkenin yalnızca öğrenme süreci esnasında değil (öğrencinin bir problemin nasıl çözüldüğünü çaba göstermesine rağmen, anlayamaması nedeniyle kendisine ya da öğretmenine öfkelenmesi), aynı zamanda öğrenme sürecinin sonucuyla

ilgili olarak da hissedilebilmesi (öğrencinin bir dersin sınavından hiç hak etmediği bir sonuç elde etmesi), hem sonuç hem de süreç odaklı bir duygu olarak tanımlanmasının temel gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu noktada, başarı duygularının kontrol-değer teorisine göre söz konusu duyguların eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından hissedilmelerinin otomatik olarak gerçekleşmediği, daha çok bilişsel bir değerlendirmenin sonucu olarak hissedildiklerinin hatırlatılması önemlidir. Nitekim başarı duygularının kontrol-değer teorisi, daha önce özetlenen duygu değerlendirme teorilerinin varsayımlarıyla paralel biçimde, algılanan kontrol ve atfedilen değer öğrencilerin bilişsel değerlendirmelerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin, bir öğrenci için herhangi bir dersin ödevini yapmak değerli olarak algılanıyorsa ve bu ödevin gerçekleştirilmesinde algılanan kontrol yüksekse, bu öğrencinin ödevi yapmaktan zevk almasını beklemek mümkündür. Benzer biçimde, ödevin tamamlanması sonucunda bu öğrencinin elde edeceği başarının, kendisine sevinç ve gurur gibi olumlu duygular hissettirmesi de beklenebilir. Bu da sırasıyla, öğrencinin söz konusu dersle ilgili faaliyetlere katılımını ve görev alma isteğini olumlu yönde etkileyebilir.

Bunlarla birlikte, başarı duygularının kontrol değer teorisinde, başarı duygularının açıklanmasında bilişsel değerlendirmelerle birlikte, öğretmen desteği, sınıfın öğrenme iklimi, akranlarla iletişim gibi çevresel faktörlerin önemi de vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006). Esasen söz konusu çevresel faktörler, kontrol ve değer kavramlarının içeriğinin belirlenmesinde en az bilişsel değerlendirmeler kadar öneme sahiptirler. Nitekim öğrenen özerkliğinin desteklenmediği ve öğrenme sürecinin büyük oranda öğretmen merkezli olarak gerçekleştirildiği bir sınıf ortamında, öğrenciler öğrenmenin odağını oluşturan görevler üzerinde düşük kontrole sahip olduklarını düşünebilirler ve bu da sırasıyla, öğrencilerin görevlere atfettikleri değer yüksek olsa bile kaygı, can sıkıntısı, hatta öfke gibi olumsuz duygular hissetmelerine yol açabilir. Hissedilen duygular ise bağ-değerlerine, odak noktalarına ve etkinleştirme özelliklerine göre öğrencilerin öğrenme sürecindeki strateji seçimini ve kullanımını, bilişsel kaynakların etkin biçimde kullanılmasını, öz-düzenlemeyi ve motivasyonu etkileyebilir (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry 2007).

Başarı duygularının kontrol-değer teorisinde vurgulanan bir diğer önemli konu, başarı duygularının yukarıda değinilen üç boyutun yanında, zaman odaklı bir özelliğe dayalı olarak da sınıflandırılabilirler. Başka bir deyişle, başarı duyguları geçmişe dönük ve geleceğe dönük olarak da sınıflandırılabilirler. Söz konusu sınıflamaya Tablo 2-2’de yer verilmiştir.

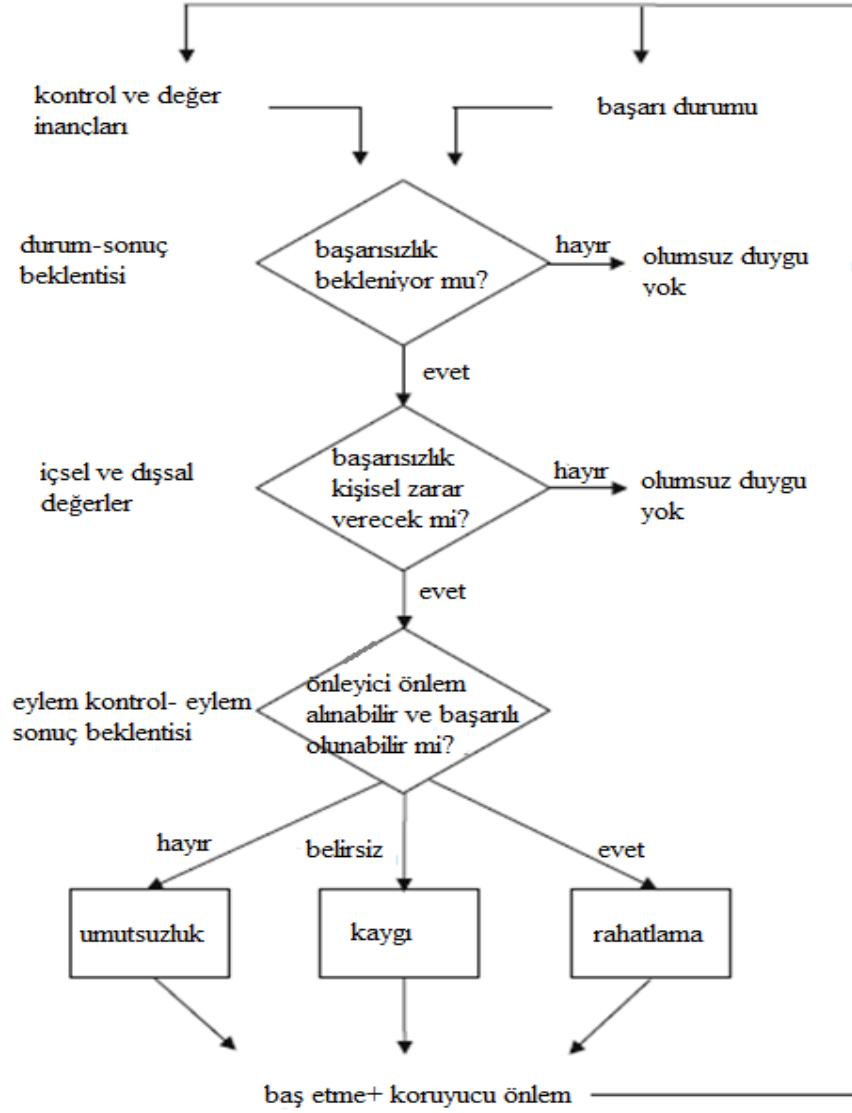
Tablo 2.2. Başarı duygularının zaman ekseninde sınıflandırılması (Pekrun, 2006).

Öncüller			
Odak Noktası	Değer	Kontrol	Duygu
Sonuç / Gelecek	Pozitif (başarı)	Yüksek	Sevinç
		Orta	Umut
		Düşük	Umutsuzluk
	Negatif (başarısızlık)	Yüksek	Rahatlama
		Orta	Kaygı
		Düşük	Umutsuzluk
Sonuç / Geçmiş	Pozitif (başarı)	İlgisiz	Sevinç
		Kendisi	Gurur
		Diğer	Şükran
	Negatif (başarısızlık)	İlgisiz	Mutsuzluk
		Kendi	Utanç
		Diğer	Sinirlilik
Süreç	Pozitif	Yüksek	Keyif alma
	Negatif	Yüksek	Sinirlilik
	Pozitif / Negatif	Düşük	Hayal kırıklığı
	Hiçbiri	Yüksek/ Düşük	Can sıkıntısı

Tablo 2-2’de görüldüğü gibi, başarı duygularının zaman ekseninde yapılan sınıflaması, süreç odağının doğası gereği şimdiki zaman odaklı olması nedeniyle, yalnızca sonuç (geçmişte elde edilen sonuç ya da gelecekte elde edilmesi beklenen sonuç) odaklı çerçevede tanımlanmıştır. Bununla birlikte, başarı duyguları Tablo 2-1’den farklı olarak değer odağını ve kontrol derecelerini de kapsamaktadır (Pekrun, 1984, 1988, 1992). Buna göre, öğrencinin herhangi bir dersten dönem sonunda başarılı olmayı beklemesi ya da bu yönde olumlu bir beklentisinin olması ve bu dersle ilgili

görev ve süreçlerde yüksek düzeyde kontrole sahip olduğunu düşünmesi sevinçli olmasına, orta düzeyde kontrole sahip olduğunu düşünmesi umutlu olmasına, düşük düzeyde kontrole sahip olduğunu düşünmesi ise umutsuz olmasına yol açmaktadır. Bu örnekte, öğrenci tarafından hissedilen duygunun, hem geleceğe yönelik beklentisinin içeriğine, hem de algılanan kontrole göre nasıl değişkenlik gösterdiği dikkatten uzak tutulmamalıdır. Tablo 2-2’de yer alan dikkat çekici noktalardan birisi, süreç odaklı bir duygu olan can sıkıntısının algılanan değere göre değil, kontrole göre hissedilmesidir. İlginç olan bir diğer nokta ise, can sıkıntısının hem yüksek, hem de düşük kontrol algılandığında ortaya çıkabilmesidir. Örneğin, herhangi bir derste işlenen konu öğrenci için çok zor ve anlaşılması güç bir konu olarak algılanıyorsa, öğrenci bu konuyla ilgili öğrenme sürecinde düşük kontrole sahip olduğunu düşünerek can sıkıntısı hissedebilir. Diğer taraftan, aynı öğrenci aynı dersin bir başka konusunu, ön bilgi düzeyinin yüksek olması nedeniyle çok kolay ve anlaşılması çok çaba gerektirmeyen bir konu olarak algılıyorsa, öğrenci bu konu üzerinde yüksek kontrole sahip olduğunu düşünerek can sıkıntısı hissedebilir. Bunun anlamı, öğrenme sürecinde görevlerin hem çok kolay, hem de çok zor olarak algılanmalarının öğrencilerde can sıkıntısına yol açabileceğidir. Can sıkıntısının bu özelliği ders başarısıyla olan ilişkisini de diğer duyguların aynı bağlamdaki ilişkilerine göre farklılaştırmaktadır. Nitekim can sıkıntısı ve öğrenme ve başarı arasında, doğrusal değil, eğrisel bir ilişki söz konusudur. Buna göre, herhangi bir dersin içeriği öğrenciler tarafından kolay olarak algılandığında da, zor olarak algılandığında da can sıkıntısı hissedilir ve bu sırasıyla öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz yönde etkiler (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010).

Eğitim ortamlarında algılanan kontrol ve duruma yönelik beklentilerin başarıyla ilgili duyguların oluşumunu nasıl biçimlendirdiği ile bu duyguların biçimlenmesinde, olası olumsuz sonuçlarla ilgili ne gibi önlemler alınabileceğine yönelik bilişsel değerlendirmelerin rolleri ve bunlar arasındaki geri besleme döngüsü Şekil 2.1’de gösterilen akış diyagramı aracılığıyla örneklendirilmiştir.



Şekil 2.1. Başarı duyguları, kontrol inançları ve önlemlere ilişkin geri besleme döngüsü (Pekrun, 2006)

Şekil 2.1.'de yer alan akış diyagramına göre, örneğin, İngilizce dersine yönelik olarak düşük kontrol ve yüksek değer algısına sahip olan bir öğrenci, bu dersten başarısız olmayı bekliyorsa ve bu başarısızlığın kendisine zarar vereceğini ya da daha açık bir ifadeyle, gelecek için belirlediği hedeflere ulaşmayı engelleyeceğini düşünüyorsa, öğrencinin hissedeceği başarı duygusu söz konusu engeli aşma yönündeki önlem stratejilerine (örneğin, daha planlı ve sıkı çalışma, İngilizce öğrenmede yardım alma vb.) göre farklılık gösterecektir. Eğer öğrenci söz konusu engeli aşma yönünde etkili stratejiler belirleyebiliyor ve bunları kullanabileceğini düşünüyorsa bu durumda

rahatlama duygusu hissedecek, bu da sırasıyla engelin yaratacağı güçlüklerle daha etkili biçimde başa çıkmasını sağlayarak, hem ders başarısını, hem de bu dersle ilgili değer ve kontrol algılarını (ya da inançlarını) olumlu yönde etkileyecektir. Bu noktada başarı duygularının kontrol-değer teorisinin eğitim ortamlarında hissedilen duyguları geçici durumlar olmaktan çok, kontrol, değer, başarı, motivasyon, strateji kullanımı gibi önemli kavramlarla karşılıklı bir nedensellik ilişkisi içerisinde değerlendirdiği ve bu yönüyle de diğer duygu değerlendirme teorilerine göre çok daha kapsamlı bir çerçeve sağladığı söylenebilir.

Nitekim konuyla ilgili literatürde başarı duygularının kontrol-değer teorisini kuramsal çerçevesini oluşturduğu araştırmalardan elde edilen bulgular, başarı duygularının kontrol-değer teorisinin yukarıda özetlenen özelliklerinin ve öngörülerinin desteklendiğine yönelik güçlü kanıtlar sağlamaktadır (araştırmalarla ilgili kapsamlı örnekler için bkz. konuyla ilgili literatür bölümü) (örneğin bkz. Frenzel, Pekrun ve Goetz, 2007; Daniels ve ark., 2012; Artino, Holmboe ve Durning; 2012; Daniels ve arkadaşları, 2009). Hem bu nedenle, hem de öğrencilerin eğitim ortamlarında başarıyla ilgili olarak hissettikleri duyguların kapsamlı biçimde incelenmesine yönelik yegâne teori olması nedeniyle, bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarıyla ilgili duygular, başarı duygularının kontrol-değer teorisi kapsamında incelenmiştir.

Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarıyla ilgili duyguları bu çalışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çalışmanın diğer bir boyutunu ise bilgiye yönelik merak kavramı oluşturmaktadır. Dolayısıyla, aşağıdaki bölümde merak kavramına odaklanılmış ve bu bağlamdaki açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2. Merak Kavramı

Merak, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek; bir şeyi edinme, yapma, bir şeyle uğraşma isteği ve düşkünlük, heves olarak tanımlanmaktadır. Merak keşfetme arzusunun ardında yatan önemli bir itici güç olma özelliği nedeniyle motivasyon, öğrenme ve başarı gibi eğitim bilimsel anlamda son derece önemli değişkenlerle yakından ilişkilidir (Berlyne, 1954; Woolfolk, 2010). Hem bu nedenle, hem de bilişsel ve duyuşsal içeriğe sahip, kapsamlı

bir kavram olması nedeniyle, merakın tanımlanmasında ve diğer kavramlarla olan ilişkisinin açıklanmasında felsefe, psikoloji ve görece yakın bir geçmişten itibaren de nörobiyoloji gibi farklı bakış açılarından yararlanılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun bir kuramsal çerçeve sağlanması amacıyla, merakın ve türlerinin açıklanmasında daha çok psikolojik açıklamalardan faydalanılmıştır.

Esasen merak kavramının ve türlerinin tanımlanması ve ölçülmesi psikoloji alanında çalışan araştırmacıları uzun yıllar boyunca meşgul etmiş ve bu bağlamda merak daha çok ‘durumsal bir olgu’ ya da bir ‘kişilik özelliği’ olarak incelenmiştir. Durumsal bir olgu olarak merak, daha çok bireyin içinde bulunduğu ortamdan kaynaklanan (dışsal) uyaranlar aracılığıyla ortaya çıkan geçici bir duygu durumu ya da his olarak tanımlanırken, bir kişilik özelliği olarak merak daha çok kalıtım ve çevre etkileşiminin bir sonucu olarak beliren ve görece kalıcı ya da kararlı kararlı bir kişilik özelliğine (trait) karşılık gelmektedir (Baxter ve Switzky, 2008).

Algıyı özünde bir örgütlenme süreci olarak ele alan Gestalt psikologlarının merakı sistematik bir bakış açısıyla incelememiş olmalarına rağmen, Gestalt psikolojisinin temel öngörülleri bağlamında merakın tamamen dışarıda tutulduğunu söylemek de mümkün değildir. Nitekim Gestalt psikologları davranışların çoğunu davranışsal dünyada ya da algılanan bir figürde boşluğu kapatma eğilimi anlamına gelen ‘kapatma ilkesi’ ile açıklamaktadırlar Buna göre, gestalt psikolojisinin merakı kişinin deneyimlerindeki boşlukları tamamlamak amacıyla harekete geçmesini sağlayan itici bir güç olarak betimlediği söylenebilir (Loewenstein, 1994). Diğer taraftan, Sigmund Freud merakı, cinsellik dürtüsünün bilgiye yönelik bir yansıması olarak ele almış ve merakı bir benzetmeyle, bilgiye susamışlık olarak betimlemiştir (Aronoff 1962, Voss ve Keller, 1983). Spesifik olarak, Freud (1906)’un psiko-analitik kuramında merak, içeriğine göre sözlü-işbirliği, oral-sadistik, anal-agresif veya anal-kalıcılık güdülerinin bileşenleri olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalar, klasik yaklaşımlarda merakın oldukça genel bir bakış açısıyla incelendiğine, genel anlamda, algılamayla ve bilgiyle ilişkili, tek boyutlu bir yapı olarak tanımlandığına işaret etmektedir.

Merak kavramı, görece daha yakın bir geçmişte bilişsel bir kavram olarak incelenmeye başlamıştır. Örneğin Malone (1981), merakı üst düzey bilişsel yapıların değiştirilmesi ve bireylerin bilişsel yapılarına daha iyi bir ‘şekil’ verme ihtiyacı olarak

açıklamıştır. Hebb (1955) ve Nissen (1954) ise merakın, beynin doğal eğilimleri olan algılama ve bilme eğilimlerinin sonucu olarak ortaya çıkan, bilişsel süreçlerin bütüncül bir görünümü olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, bir gürültü bireyin dikkatini çekebilir ve bu da bireyi gürültünün kaynağını araştırmaya yönlendirebilir. Buna göre, merakın dikkatin odağını oluşturan konuya yönelik öğrenme arzusunu ortaya çıkaran bir güdü olarak betimlendiği söylenebilir. Esasen bu açıklamalar, genelde bilişsel ve özelde de ise nörofizyolojik bakış açısıyla yapılmalarına karşın, merakı bir uyarın-tepki ilişkisi bağlamında ve yüzeysel bir bakış açısıyla ele almakta ve merakın uyarılmasının, önce dikkatin uyarılmasını gerektirdiğini ve bunun da sırasıyla öğrenmeye yönelik davranışlarla ilişkili olduğunu varsaymaktadır.

James (1950) merakı diğer güdülerle benzerliğini vurgulamış ve ikisinin de benzer uyarılara bağlı olarak ortaya çıkması nedeniyle, merakın korkuyla oldukça ilişkili olduğunu belirtmiştir. Merak ve korku arasındaki ilişkiyi açıklamak içinse James (1950), korkulanın da (timsah, yılan vb.), merak edileninde (timsahın nasıl buraya geldiği) dışsal kaynaklara yönelik dikkati gerektirdiğini ve bu nedenle hem korkunun, hem de merakın çevredeki beklenmedik değişimlere yönelik tepkisel bir eğilimle özetlenebileceğini belirtmiştir (Loewenstein, 1994). James'in aksine, White (1959), merakın açlık gibi fiziksel dürtülerden ve korku gibi temel duygulardan farklı olduğunu ifade etmiştir. White (1959)'a göre merak, kişinin çevresine tamamen hakim olma motivasyonundan kaynaklanmaktadır. Nitekim White (1959) bireyin açlığını giderdiğinde, diğer bütün yiyeceklerin çekiciliğinin kaybettiğini; ancak bu bireyin bir alanla ilgili merakını giderdiğinde, diğer alanları ya da merak ettiği alanın farklı alt alanlarını merak etmeyi sürdürmesinin göz ardı edilemeyecek bir gerçek olduğunu belirtmiştir.

Bu noktada, yukarıda özetlenen yaklaşımlarda merakın, daha çok dışsal uyarıların etkisine bağlı olarak ortaya çıkan ve dikkatin uyarılmasına bağlı bir dürtü olarak betimlendiği, odağının bazen korku gibi olumsuz duygularla, bazen de açlık ve susuzluk gibi fiziksel ihtiyaçlarla eşdeğer görüldüğü ve merakın tek bir türünün (algılamayla ya da bilmeye ilgili merak) vurgulandığı ifade edilebilir. Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde, merakın çok daha kapsamlı bir bakış açısıyla ele alındığı ve farklı türlerine de dikkat çekildiği bazı açıklamalardan/yaklaşımlardan da söz edilebilir.

Bu bağlamda, bilimsel anlamda öncü niteliğinde olduğu söylenebilecek bir açıklama John Dewey (1910) tarafından yapılmıştır. Meraka ilişkin olarak bu çalışmada benimsenen kuramsal çerçeveye temel bir zemin oluşturma potansiyeli içermesi nedeniyle, Dewey (1910)'in açıklaması aşağıda ayrı bir başlık altında özetlenmiştir.

2.1.2.1. Dewey'in meraka bakışı

Dewey (1910) merakı, düşünmenin hayati bir bileşeni olarak tanımlamış ve merakın fiziksel, sosyal, entelektüel merak olmak üzere üç farklı şekilde nitelendirebileceğini belirterek, merakın türlerine dikkat çekmiştir. Buna göre, fiziksel merak, bir bireyin çevrede bulunan nesnelerin kendisi açısından yeni olan özelliklerini keşfetme arzusunun yarattığı bir huzursuzluk duygusu olarak betimlemiştir. Dewey (1910)'e göre fiziksel merak, çoğunlukla entelektüel bir içeriğe sahip olmamasına rağmen, bu tür merakla gerçekleştirilen etkinlikler entelektüel faaliyetler için gereklidir. Sosyal merak, sosyal uyarıcılar tarafından harekete geçirilen merakı ifade etmektedir. Bu tür merak çocukların, sosyal olaylara ve olgulara yönelik olarak yetişkinlere sıklıkla sordukları 'Neden?' sorularıyla örneklendirilebilir. Dewey (1910) bu tür merakı, çoğunlukla birbiriyle ilişkili olmayan bilgilerin edinilme çabası olarak tanımlar. Entelektüel merak ise, bireylerin derinlemesine bilgi edinme arzularının bir sonucu olarak ortaya çıkar ve daha çok, problem çözerken ya da karmaşık bilgiyi anlamlı hale getirirken hissedilir.

Dewey (1910), merakın farklı türlerine ilişkin açıklamalarının yanında, en az bunlar kadar önemli bir ayrımı da vurgulamıştır. Spesifik olarak, Dewey (1910) merakla kısa süreli bir dürtü olarak tanımladığı ilgiyi birbirinden ayırt etmiş ve belli bir alana yönelik olarak sürekli bir ilgi oluşturulmak istendiğinde, merakın uyandırılmasının bir öncelik olduğu belirtmiştir. Dewey (1910) tarafından merak kavramıyla ilgili olarak yapılan bu açıklamalar, ilginin dört aşamalı modeli gibi (Hidi, 2006; Hidi ve Harackiewicz, 2000) önemli motivasyon modellerinin oluşturulmasına zemin hazırlamakla birlikte, merakın farklı türlerinin araştırılmasına da öncülük etmiştir. Merakın bazı türlerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.2.2. Sosyal / Kişilerarası merak

Merak üzerine yapılan araştırmalarda, çoğunlukla fiziksel dünyanın uyanlarıyla ilişkili dürtü temel alınmış ve merak, çevresel uyaranların, büyük oranda da cansız nesnelerin etkisine bağlı olarak uyarılan ve yönlendirilen psikolojik bir duygu durumu olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmalarda merakın temel kaynağının, bireylerin fiziksel çevreye hakim olma dürtüsü olarak vurgulanması da dikkat çekicidir (Hartung, 2010). Ancak, bireyler sadece cansız nesneler tarafından değil, diğer insanlar ve karmaşık sosyal ilişkileri içeren bir sosyal dünya ile de çevrilidir (Hermann, Call, Hernández-Lloreda, Hare ve Tomasello, 2009; Tomasello ve Call, 1997). Nitekim sosyal alanlarla (bkz. Swann, Stephenson, ve Pittman, 1981) evrim psikolojisi (Dunbar, 2004) alanlarındaki çalışmalardan elde edilen bulgular, bireylerin çevre üzerinde etkin kontrol kurabilmek ve fiziksel ve daha çok da sosyal çevrenin karmaşık doğasıyla etkin biçimde başa çıkabilmek için bilgiye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda bilgiye duyulan ihtiyaç, entelektüel bir ihtiyacı yansıtmaktan çok, sosyal bir ihtiyaca karşılık gelmektedir. Buna göre merak, sürekli değişen, karmaşık çevreye ayak uydurmak için oluşan bilgi edinme dürtüsü olarak tanımlanmakta ve bilgi edinme dürtüsünün kaynağının içerdiği farklılık nedeniyle de ‘sosyal merak’ olarak adlandırılmaktadır (Foster, 2004).

Söz konusu kavram kapsamında ve teorik bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, sosyal merakın iki önemli özelliği açığa çıkmaktadır. Birincisi, sosyal merakın bireylerin daha öngörülebilir ve kontrol edilebilir bir sosyal çevrede yaşama gereksiniminin yansıması olmasıdır (Swann ve ark., 1981). Sosyal merakın bir diğer önemli özelliği ise, sosyal çevredeki ilişki örüntülerinin tutarlı bir haritasının oluşturulmasını gerektirmesidir. Bu nedenle, konuyla ilgili literatürde sosyal merak, bireylerin sosyal çevreye yönelik ilgilerinin, bilgi edinme arzularının temelinde yer alan önemli unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Renner, 2006).

Değinilen bakış açısıyla paralel biçimde, sosyal merakı iki farklı boyutu olan bir güdü-davranış sistemi olarak tanımlamak da mümkündür. Bunlardan birincisi, sosyal çevredeki diğer insanların nasıl hareket ettiğine ve ne hissettiklerine yönelik ilgi boyutu, ikincisi ise, söz konusu ilginin odak noktasını oluşturan konularda bilgi edinmeye yönelik davranış boyutu (Renner, 2006). Genel anlamda insanın sosyal bir varlık

olması, özel anlamda ise insan yaşamını oluşturan olayların, duyguların, düşüncelerin, eylemlerin ve uygulamaların sosyal bağlamlarının olması, sosyal merakın insanlar için merkezi bir konumda olduğuna işaret etmektedir.

Nitekim yakın geçmişte sosyoloji alanında gerçekleştirilen bir çalışmadan elde edilen bulgular bu çıkarımı destekler niteliktedir. Kurtbaş (2011) insanların sosyal çevreyle (aile, arkadaş, komşu, sevgili, akraba gibi), sosyal konularla (siyaset, din, ekonomi, cinsellik, gündelik hayat gibi) ve sosyal olaylarla (söylentiler, dedikodular, kavgalar) ilgili meraklarını incelemiş ve çalışmaya katılan bireylerin (n = 375) yaklaşık % 96'sının sosyal merak düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Konuyla ilgili literatürde, sosyal merakın bilgiye yönelik merakla orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğine ilişkin kanıt da bulunmaktadır (Litman ve Pezzo, 2007; Renner, 2006). Bazı araştırmalardan elde edilen bulgular, sosyal merakın bilgiye yönelik merakla nasıl ilişkilendiğine yönelik daha ayrıntılı bir görünüm de sağlamaktadır. Buna göre, sosyal merak düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal olaylarla ve olgularla ilgili bilgi edinmeye yönelik yüksek ilgi düzeyine sahip oldukları ve bu ilginin, bireylerin sosyal merakın öznesi durumunda bulunun konu/konularla ilgili bilgiye yönelik meraklarında bir artışa yol açtığı öne sürülmektedir (Berg ve Sternberg, 1985; Schiefele, 1999; Silvia, 2006; Trudewind, 2000). Nitekim bu öngörü, sosyal merakın bilgiyle ilgili davranış boyutunu içermesi nedeniyle de mantıklıdır. Ancak, bu noktada, bilgiye yönelik merak düzeyi yüksek olan bireylerin yalnızca sosyal olgu ya da olaylarla ilgili meraklarının yüksek olmadığı, bunlarla birlikte ve hatta bazı durumlarda bunlardan çok, teorik ve nesne odaklı konularla ilgili merak düzeylerinin de yüksek olduğu dikkatten uzak tutulmamalıdır (Litman, 2010). Bunun anlamı, bilgiye yönelik merakın sosyal merakla ilişkili, ancak farklı içeriğe sahip bir kavram olduğudur.

Konuyla ilgili literatürde bilgiye yönelik merak, sosyal meraka kıyasla daha uzak bir geçmişte incelenmeye başlanmış bir kavramdır. Felsefi bakış açısıyla yapılan açıklamalar bu araştırmanın odak noktasıyla ilişkili olmamaları nedeniyle dışarıda tutulduğunda, bilgiye yönelik merakın diğer merak türlerinden farklı olarak ele alındığı ve buna göre tanımlandığı bir çerçevenin ilk kez Berlyne (1954) tarafından önerildiği söylenebilir.

2.1.2.3. Berlyne'nin merak çerçevesi

Berlyne (1954) merakın, tıpkı açlık/susuzluk gibi şiddetli biçimde hissedilen doğal bir dürtü olduğunu belirtmiştir. Buna göre de merakın, diğer fiziksel dürtüler gibi isteğe bağlı üretilmemesi, isteğe bağlı örtbas edilememesi ve/veya tatmin edilmesi yönünde güçlü bir arzu oluşturma gibi özelliklere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Merakla ilgili olarak öncü niteliğinde oldukları söylenebilecek çalışmaları gerçekleştiren Berlyne (1960), merak kavramını hem özel bir davranış biçimini hem de bu davranışı oluşturan kuramsal yapıyı açıklamak için kullanmıştır (Berlyne, 1954, 1960). Berlyne (1954)'e göre iki tür merak vardır: birinci tür merak çevredeki uyaranların algılanmasıyla ilgili olan algısal (perceptual) merak, diğeri ise bilgiye yönelik (epistemic) meraktır. Algısal merak görme, işitme gibi duysal uyaranlardan hareketle, karmaşık/bilinmeyen ve/veya belirsiz nesneler hakkında bilgi edinmek için yönlendirilmiş davranışları (görsel inceleme yapma vb.) kapsayan ve canlılarda görsel, işitsel ve dokunsal uyaranlarla harekete geçirilen merakı ifade etmektedir. Algısal merak, çevredeki uyaranlara yönelik algılama hassasiyetinin artmasına yol açmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, organizma çevresinde meydana gelen değişikliklere yönelik bilgi edinebilmek amacıyla, algıya dayalı bir bilişsel düzenleme/yeniden düzenleme süreci gerçekleştirmektedir.

Diğeri taraftan, kısaca 'bilmeye yönelik bir dürtü olarak' tanımlanabilecek bilgiye yönelik merak, kavramsal belirsizlik ve/veya karmaşık fikirler, çözümü bilinmeyen ya da kolaylıkla kavranamayan problemler tarafından harekete geçirilen, bu ve benzeri konulara ilişkin güçlü bir bilgi elde etme arzusunu ifade etmektedir (Berlyne, 1954). Buna göre, algısal merak çevredeki duysal uyaranlara yönelik algısal hassasiyeti artırarak bu uyaranlardan anlam çıkarma girişimine yol açarken, bilgiye yönelik merak bilinmeyi keşfetmek ve anlamak için etkili yollar arama ve yeni bakış açıları geliştirme girişimine neden olmaktadır (Renner, 2006; Kurtbaş, 2011). Berlyne'a (1954, 1960) göre söz konusu girişimin itici gücünü yeni sorular, karmaşık fikirler, çözülmemiş problemler ve belirsiz söylemlerle birlikte, bireyin bildikleriyle, bilmek istedikleri arasındaki algılanan eksiklik oluşturmaktadır (Berlyne, 1954, 1960; Litman ve Spielberger, 2003).

Yapılan açıklamalar ışığında, Berlyne'nin (1960) merak çerçevesinin 'algısal merak' ve 'bilgiye yönelik merak' olarak adlandırılan iki merak türünü içeren bir yapıdan oluştuğu söylenebilir. Berlyne (1954) ayrıca merakın ayrıca özgün merak (herhangi bir konuyla ilgili araştırma/inceleme yapmaya yönelik merak) ve ayrıştırıcı merak (can sıkıntısı vb. duyguların etkisine bağlı olarak ortaya çıkan ve farklı deneyimler elde etmeye yönelik merak) olarak iki boyutu olduğunu da ifade etmiştir. Ancak, hem söz konusu merak türlerinin algısal merak ve özellikle de bilgiye yönelik merak türleriyle kavramsal açıdan oldukça benzer olması, hem de bu araştırmanın odağının bilgiye yönelik merak ve onunla ilgili kavramların incelenmesini gerektirmesi nedeniyle söz konusu merak türlerine burada değinilmemiştir.

Daha önce vurgulandığı gibi, algısal merak, bilgiye yönelik meraktan tamamen farklı bir merak türü olmaktan çok, onunla ilişkili bir merak türüdür. Ancak, bilgiye yönelik merak ve algısal merak arasındaki belirgin fark da dikkatten uzak tutulmamalıdır. Esasen söz konusu farklılık, algısal merakın çevredeki uyaranlar aracılığıyla tetiklenen bir anlama çabasını içermesi nedeniyle, bilişsel anlamda görece daha alt düzeyde bir merak türüne karşılık gelirken, bilgiye yönelik merakın duyuşsal uyaranlar aracılığıyla tetiklenmekten çok, bilinmeyeniyi bilmeye ve anlaşılmayanı anlamaya ilişkin üst düzey bilişsel süreçleri (düşünme, yorumlama, farklı bakış açıları geliştirme vb.) içermesi nedeniyle, daha üst düzeyde bir merak türüne karşılık gelmesinden kaynaklanmaktadır. Bu özelliği nedeniyle bilgiye yönelik merak, eğitim ortamlarında başarı ve motivasyon gibi önemli değişkenlerle dikkate değer düzeyde ilişkilene potansiyeline sahip bir merak türüdür (Eren, 2009, 2011; Litman, 2008). Ayrıca, bilgiye yönelik merak, yalnızca düşünme ve problem çözme gibi bilişsel süreçleri ve bilgi arama ve keşfetme gibi bilişsel süreçlerle ilgili davranışları vurgulayan bir kavram değildir. Nitekim aşağıda detaylı biçimde değinileceği gibi, bilgiye yönelik merak ilgi hissi ve yoksunluk hissi gibi duyuşsal yönleri de içeren bir kavramdır. Bu özellikleri nedeniyle, bu çalışmada bilgiye yönelik merak kavramına odaklanılmıştır. Bilgiye yönelik merakın ilgi yoksunluk hissi ve ilgi hissi olarak açıklanan duyuşsal içeriğinin daha iyi anlaşılması amacıyla aşağıda öncelikle George Loewenstein (1994) tarafından geliştirilen Bilgi Boşlukları Teorisine yer verilmiş, daha sonra ise, Litman ve Jimerson (2004) tarafından geliştirilen İlgi Tipi ve Yoksunluk Tipi Bilgiye Yönelik Merak Modeli özetlenmiştir.

2.1.2.4. Loewenstein'in bilgi boşlukları teorisi

Berlyne'nin (1960) merak çerçevesinden hareketle, Loewenstein (1994) genelde merakın, özelde ise bilgiye yönelik merakın, bilinmek istenenle bilinmesi arzu edilen arasında algılanan eksikliğin yol açtığı yoksunluk hissiyle eşdeğer olduğunu ve merakın buna göre tanımlanabileceğini öne sürmüştür. Loewenstein'a (1994) göre merak, ilgi çekici bir konuyu öğrenme arzusundan ya da ilgi duyulan bir konuyu araştırma arzusundan çok, öğrenmenin odağında yer alan konu/konularla ilgili bilgideki belirsizliğin azaltılmasıyla ilgilidir. Daha açık bir ifadeyle, bireyin bir konudaki mevcut bilgi birikimi ile bu konuya yönelik bilmek istedikleri arasındaki boşluğun ya da farkın algılanan büyüklüğü merakın temel kaynağıdır. Söz konusu fark birey tarafından hissedildiği anda 'yoksunluk' hissine yol açarak bilme arzusunun ortaya çıkmasına neden olur (Loewenstein, 1994). Dolayısıyla, birey tarafından bilgiye yönelik olarak algılanan farklılık ne kadar azsa hissedilen yoksunluk da o kadar şiddetli olmakta ve bu da daha fazla merak uyandırarak, bilgi eksikliğine yönelik olarak algılanan farkın ortadan kaldırılması amacıyla öğrenme ve keşfetme davranışlarına yol açmaktadır (Miller, 1959). Bilgi eksikliğine yönelik olarak algılanan farklılığın kapatılması birey tarafından hissedilen yoksunluk duygusunun azalmasına ve rahatlamaya yol açmaktadır.

Loewenstein (1994) yoksunluk hissini ne anlama geldiğini açıklamak için, birçok kişinin günlük yaşamında karşılaştığı ve bildiği bir konuyu/kavramı hatırlamada zorluk çektiğinde yaşadığı 'dilimin ucunda' durumunun yarattığı hissi örnek olarak vermektedir. Nitekim bu durumda, hemen her insan dilinin ucuna kadar gelen kavramı ya da bilgiyi hatırlayamamaktan kaynaklanan yoksunluk hissini gidermek için kararlı biçimde harekete geçtiği durumlara birçok örnek verebilir (gece yataktan kalkıp bir kitabın sayfalarını karıştırmak, uygun olmayan bir zaman diliminde bir arkadaşını arayarak yardım istemek vb.).

Loewenstein (1994) tarafından geliştirilen bilgi boşlukları teorisi, bilgiye yönelik merakın öğrenmeyi nasıl motive ettiğine yönelik önemli bir açıklama getirmektedir. Buna göre, bir öğrencinin hakkında çok az şey bildiği ya da hiçbir bilgisinin olmadığı konularda, hissedeceği merak düzeyinin oldukça düşük olacağı söylenebilir. Bu nedenle, öğrencilerde herhangi bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak merak uyandırmanın, öncelikle öğrencilerin o konuya ilişkin olarak ne bildikleri ile, neyi ya da

neleri bilmeyi arzuladıkları arasındaki farkın onlar tarafından nasıl algılandığının dikkate alınmasını gerektirdiği ifade edilebilir. Nitekim bu farkın oluşturacağı yoksunluk hissinin düzeyi öğrenme davranışlarının belirgin bir itici gücünü oluşturabilir.

Diğer taraftan, bilgiye yönelik merakın yalnızca ‘yoksunluk hissi’ aracılığıyla tanımlanması, herhangi bir konuda bilgi sahibi olmayan ya da yüzeysel düzeyde bilgi sahibi olan birinin (örneğin resim, müzik, matematik gibi çeşitli alanlarda), o konuda zamanla nasıl ustalaştığının ya da daha açık bir ifadeyle o konuya ilişkin öğrenme davranışlarını nasıl kalıcı hale getirdiğinin açıklanmasında yeterli olmayabilir. Başka bir deyişle, merakın öğrenmeye yönelik davranışları nasıl motive ettiğini dikkate değer biçimde açıklamasına rağmen, bilgi boşlukları teorisi herhangi bir konuda algılanan bilgi eksikliğinin zeminini oluşturacak başlangıç düzeyindeki bilgilerin öğrenilmesine temel oluşturan merakın ne olduğu sorusunu yanıtsız bırakmaktadır. Merakın bireyler tarafından herhangi bir konuya yönelik olarak algılandıkları bilgi boşluklarından kaynaklandığına yönelik Loewenstein (1994) tarafından geliştirilen bu teorinin sağladığı bakış açısı, görece daha yakın bir geçmişte ‘ilgi hissi’ kavramını da içerecek şekilde genişletilmiştir.

2.1.2.5. Litman ve Jimmerson’un ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modeli

Litman ve Jimerson’a (2004) merakı, Loewenstein (1994) ve Berlyne (1960) tarafından yapılan tanımlamalar doğrultusunda, yeni bilgi edinme ve bilinmeyi keşfetme arzusu olarak tanımlamışlar ve bilgiye yönelik merakın yalnızca yoksunluk hissiyle değil, aynı zamanda ilgi hissiyle de açıklanabileceğini öne sürmüşlerdir. Litman ve Jimerson’a (2004, ayrıca bkz. Litman, 2008, 2010) göre ilgi hissi olarak merak (curiosity as a feeling of interest) yeni şeyler keşfetmekten ve öğrenmekten zevk almaya karşılık gelirken, yoksunluk hissi olarak merak (curiosity as a feeling of deprivation), Loewenstein’in (1994) bilgi boşlukları teorisiyle paralel biçimde, bilinenle, bilinmesi arzulanan arasında birey tarafından algılanan eksiklikten kaynaklanan yoksunluk hissini ifade etmektedir.

Litman ve Jimerson (2004), hem ilgi hissi olarak merakın, hem de yoksunluk hissi olarak merakın bireylerin öğrenme davranışlarını artırmada etkili olduklarını, ancak bu süreçte farklı şekilde işlevselleştiklerini ifade etmişlerdir. Spesifik olarak, ilgi hissi olarak merak bireylerin hakkında çok az şey bildikleri ya da bilgilerinin olmadığı ilgi çekici bir konuyla ilgili uyaranlara maruz kaldıklarında hissedilen ilgi aracılığıyla tetiklenmekte ve bu da sırasıyla, konuyla ilgili daha fazla bilgi edinme arzusu oluşturarak bireyleri öğrenmeye yöneltmektedir. Yoksunluk hissi olarak merak ise, bireylerin herhangi bir konuda ne bildikleri ile neyi/neleri bilmeyi arzuladıkları arasında algıladıkları farkın bir sonucu olarak ortaya çıkan yoksunluk hissi aracılığıyla tetiklenmekte ve bu da sırasıyla, algılanan yoksunluğun derecesine bağlı olarak bireyleri öğrenmeye yöneltmektedir (Litman, 2005, 2008, 2010). Litman (2005), yoksunluk hissinin bireylerde oluşturduğu gerginliğin ve huzursuzluğun öğrenme ihtiyacını, ilginin oluşturduğu haz duygusuna kıyasla daha fazla artıracağını öne sürmüştür. Nitekim giderek artan sayıda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular, bu öngörüyü destekler niteliktedir (Eren, 2009, 2011; Litman, 2008, 2010; Litman, Hutchins ve Russon, 2005).

Bu noktada, motivasyonun öz-belirleme teorisinden (Ryan ve Deci, 2000) ve başarı amaçları teorisinden (Elliot, 1999) hareketle, ilgi hissi olarak merakın içsel düzenlemeyle ve öğrenme odaklı başarı amaçlarıyla, yoksunluk hissi olarak merakın ise dışsal düzenleme türleriyle (içe yansıtılmış düzenleme vb.) ve performans ya da diğer adıyla ego odaklı başarı amaçlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim yoksunluk hissi olarak merakın oluşturduğu gerginliğin mevcut bilgiye yönelik olarak algılanan eksikliğin giderilmesi yönünde bireyde meydana getireceği kaygı, bireylerin içsel düzenlemeden çok, (bilinmeyeni öğrenmekten keyif alma) dışsal düzenlemeye (ödül beklentisi vb.) ve öğrenme odaklı başarı amaçlarından çok (kendini geliştirmek için ve/veya öğrenmekten keyif aldığı için öğrenme), performans ya da ego odaklı başarı amaçlarına (başkalarının gözünde küçük düşmeme ya da başkalarına kendini gösterme kaynaklı başarı amaçları) yönlendirmektedir (Litman, 2008, 2010).

Bu noktada ayrıca, odak noktaları farklı olmasına rağmen, hem ilgi hissi olarak merakın, hem de yoksunluk hissi olarak merakın bilgiye yönelik olarak algılanan eksikliğin ya da belirsizliğin giderilmesiyle ilgili olduklarının vurgulanması önemlidir. Nitekim ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak türleri birbiriyle orta

düzeyde olumlu yönde ilişkilenebilmektedir (Eren, 2011; Litman, 2008; Hodson ve Sorrentino, 1999; Sorrentino ve Roney, 2000). Ancak, ilgi hissi olarak merak aracılığıyla motive olan bireylerin bilgiye ulaşma davranışları, yoksunluk hissi olarak merak aracılığıyla motive olan bireylerin bilgiye ulaşma davranışlarının aksine, bilgiye yönelik olarak algıladıkları eksiklikten çok, bilginin bütününe yönelik olarak hissettikleri ilgi aracılığıyla harekete geçirilmektedir. Esasen bu durum, yoksunluk hissi olarak merak ve ilgi hissi olarak merakın farklı bağ-değeri (valence-olumlu ya da olumsuz duygular) olan duygularla ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim ilgi hissi olarak merak, belirsizliğin fark edilmesinin bir öğrenme fırsatı olarak algılanmasından dolayı hissedilen mutluluk, bilinmeyeni keşfetmeden dolayı duyulan haz ve yeni şeyler öğrenmenin yarattığı sevinç gibi duygularla ilişkiliyken, yoksunluk hissi olarak merak belirsizliğin fark edilmesinin bilgi eksikliğine işaret etmesinden dolayı hissedilen kaygı ve problemlerin bilinen yollarla çözülememesinin hissettirdiği sıkıntı ve gerginlik gibi duygularla ilişkilidir (Litman, 2005, 2008; Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberg, 2003).

Olumlu ve olumsuz duygularla olan ilişkileri açısından, yoksunluk hissi olarak merakın, ilgi hissi olarak meraka göre öğrenme davranışlarını neden olumsuz etkilemediği sorusu akla gelebilir. Ancak, yoksunluk hissi olarak meraka eşlik eden kaygı ve gerginlik gibi olumsuz duyguların konunun ya da bilgi odağının kendisinden dolayı değil, konuya ya da bilgi odağına yönelik olarak algılanan bilgi eksikliğinden dolayı hissedildiği ve yoksunluk hissi olarak merakın özünde, öğrenmemiş olmaktan dolayı hissedilen kaygı gibi olumsuz duyguları ortadan kaldırma ya da azaltma odaklı olduğu dikkatten uzak tutulmamalıdır. Bu durum, yoksunluk hissi olarak merakın, ilgi hissi olarak meraka göre, neden daha öğrenme davranışlarını neden daha güçlü biçimde motive ettiğini de açıklamaktadır (Litman, 2005).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak kavramlarının, hem bilişsel ve duyuşsal faktörleri kapsamı açısından, hem de başarı amaçları ve motivasyon gibi kavramlarla anlamlı ve seçici biçimde ilişkilenebilirliği açısından bilgiye yönelik merakın incelenmesinde sağlam bir teorik çerçeve oluşturma potansiyeli içerdiği ifade edilebilir. Üstelik Litman ve Jimerson (2004) tarafından ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modelinin öngörülleri

doğrultusunda geliştirilen ve daha sonra Litman (2008, 2010) ve Eren (2009, 2011) tarafından farklı bağlamlarda ve kültürlerde (A.B.D. ve Türkiye) (üniversite öğrenciler, öğretmen adayları) kullanılan ölçme aracı aracılığıyla elde edilen bulgular, modelin geçerli ve güvenilir bir model oluşuna yönelik dikkate değer kanıtlar sağlamıştır. Hem bu nedenle, hem de tanımladığı merak boyutlarına ilişkin içeriğin başarı duygularıyla (Pekrun, 2006) güçlü biçimde ilişkilene potansiyeli içermesi nedeniyle, bu araştırmada öğrencilerin bilgiye yönelik merakları, Litman ve Jimerson (2004) tarafından geliştirilen ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak modelinden hareketle incelenmiştir.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

Konuyla ilgili literatür, Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar olmak üzere iki başlık altında özetlenmiştir.

2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Türkiye’de başarı duygularının konu edildiği araştırma sayısı son derece sınırlıdır. Bu durumun bir olası nedeni, yakın geçmişe kadar, duyguların bilişsel süreçlerden bağımsız olduğuna ve duyguların öğrenmeden çok, sosyal süreçlerle ve olgularla ilişkili olduğuna yönelik yaygın görüşün (Barbalet, 2002), akademik başarının bağımlı değişken olarak belirlendiği araştırmalarda genelde duyguların, özelde ise başarı duygularının açıklayıcı rollerinin sorgulanmasının önemli olmadığına ilişkin inançları güçlendirmesi olabilir. Esasen bu durum yalnızca Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar için değil, Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar için de söz konusudur (Beard, Clegg & Smith, 2007).

Bir diğer olası neden ise, Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmalar için de söz konusu olduğu gibi, Türkiye’de yapılan araştırmalarda, özellikle akademik başarı ve/veya ders başarısı söz konusu olduğunda, dikkate alınan duyuşsal değişkenlerin başında tutum ve kaygı değişkenlerinin gelmesi olabilir. Söz konusu değişkenlerin akademik başarı/ders başarısıyla olan ilişkilerinin çok sayıda araştırmada rapor edilmiş olması, kaygı ve ilgi değişkenlerinin ilgili araştırmalarda mutlaka dikkate alınması gereken duyuşsal değişkenler olduğuna ilişkin bir görüşün benimsenmesine yol açarak,

diğer duyuşsal değişkenlerin dikkate alınmasını gereksiz ya da önemsiz hale getirmiş olması mümkün olabilir. Bu noktada, söz konusu olası nedenlerin ya da benzerlerinin, başarı duygularının akademik başarıyla/ders başarıyla ve/veya eğitim bilimsel anlamda önemli olan diğer değişkenlerle olan ilişkilerinin sorgulanmamasına haklı bir gerekçe oluşturmadığının vurgulanması son derece önemlidir. Nitekim gerek giriş bölümünde ve kuramsal çerçeve bölümünde yapılan kapsamlı açıklamalar, gerekse Türkiye’de gerçekleştirilen oldukça sınırlı sayıdaki araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular, bu vurguyla ifade edilmek istenen önemin altını çizmektedir.

Örneğin Çalık (2014), ortaokul öğrencilerinin matematik dersiyle ilgili başarı duyguları, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara’nın dört ilçesinde öğrenim gören 2250 altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, olumlu başarı duygularının (haz, gurur), öz-yeterlik inançlarıyla ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileriyle, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisinin öngörülerıyla paralel biçimde, anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Aksine, olumsuz duygularla (öfke, kaygı, umutsuzluk, bıkkınlık, utanç) söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler anlamlı, ancak olumsuz yöndedir.

Yükselir ve Harputlu (2014) bir Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında bulunan 156 erkek ve 59 kız öğrencinin öğrenme ve sınava girmeye ilgili akademik duygularının öğrenim görülen alan ile cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada keyif, umut, gurur, sinir, gerginlik, utanç, umutsuzluk, sıkıntı ve rahatlama gibi dokuz duygu dikkate alınmıştır. Bulgular sonucunda cinsiyetin önemli bir değişken olduğu, akademik bölümler göz önünde bulundurulduğunda, anlamlı benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Örneğin, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği okuyan öğrenciler için ‘öğrenme sırasında umut’, Kimya Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği ve Kimya okuyan öğrencilerden çok daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğrenme ve sınava girmeye ilişkin akademik duyguların değerlendirildiği sonuçlarda doğrusal ilişki olduğu ifade edilmiştir. Yani, öğrencilerin öğrenme sonrasında hissettikleri keyif, gurur, öfke ve utanç arttıkça, sınav sırasındaki aynı duyguları artar.

Kelime öğrenmede grafiklerin rolünü araştırdığı çalışmasında İlter (2016), grafik düzenleyicilerle sosyal bilgiler dersinde kelime öğretiminin başarı duyguları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bayburt'ta bulunan bir ilkokuldaki 48 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, grafik düzenleyicilerin kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, kelime tanıma ve öğrenme düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilere farklı türleri grafik düzenleyicileri kullanarak kelime öğretmenin olumlu başarı duygularını (örneğin, umut ve gurur) ortaya çıkardığı da saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen üç araştırma sonucunda elde edilen bulguların, başarı duygularının akademik öğrenme sürecinde strateji kullanımı, öz-yeterlik inançları ve öğrenme sürecinin düzenlenmesi gibi eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğine yönelik kanıt oluşturduğu ve bu ya da benzeri ilişkilerin incelenmesinde cinsiyet ve bölüm türü gibi demografik değişkenlerin de dikkate alınmasının gerekliliğine işaret ettikleri söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada, araştırmanın odağında yer almamalarına rağmen, cinsiyet ve bölüm türü gibi demografik değişkenlerin etkileri de kontrol edilmiştir.

Diğer taraftan, başarı duygularına yönelik araştırma sayısı ile kıyaslandığında, Türkiye'de merak kavramına ilişkin daha fazla sayıda araştırma bulunduğu, bu araştırmalarda merakın büyük ölçüde genel bir bakış açısıyla ele alındığı ve daha çok genişlik ve derinlik olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği ifade edilebilir. Genişlik; kişinin kapsamlı ve çeşitli bilgileri araştırma/keşfetme eğilimini vurgulamaktadır. Derinlik ise kişinin belirli bir konu, fikir ya da kişi ile ilgili merak duyması ve bunlarla ilgili bilgileri süreklilik gösterecek biçimde öğrenmeye çalışmasını ifade etmektedir (Fulcher, 2004). Paragrafın başında değinildiği gibi, Türkiye'de merakla ilgili araştırmalar görece daha fazla olmasına rağmen, bu araştırmaların sayısı yine de oldukça sınırlıdır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Demirel ve arkadaşları (2012) çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin (n = 532) merak düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmada merak, genişlik ve derinlik olmak üzere iki faktörlü bir yapıyla incelenmiştir. Bulgular, genişlik boyutuna ilişkin puan ortalamasının, derinlik boyutuna ilişkin puan ortalamasından

anlamalı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, öğrencilerin merak düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılaştığını, ancak, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından farklılaşmadığını da göstermiştir. Örneğin, kız öğrencilerin merak düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamalı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deringöl ve arkadaşları (2010) ilköğretim kademesi öğretmeni adaylarının ($n = 155$) bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları ile merak düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini, ancak, kız öğrencilerin merak düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamalı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulguları ayrıca, Demirel ve arkadaşlarının (2012) bulgularıyla benzer biçimde, genişlik boyutuna ilişkin puan ortalamasının derinlik alt boyutu puan ortalamasından anlamalı düzeyde daha yüksek olduğunu da göstermiştir.

Demirel ve Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin ($n = 620$) merak düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, fakülte, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarının merakın açıklanmasındaki rollerini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, erkek öğrencilerin merak düzeylerinin kız öğrencilere göre, Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerin (Tıp/Eczacılık, Mühendislik, İktisadi ve idari bilimler ve Fen Edebiyat) öğrencilerine göre ve üniversiteye eşit ağırlık puan türünde giren öğrencilerin, diğer puan türleriyle giren öğrencilere göre anlamalı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Konuyla ilgili literatürde, merakın cinsiyet, öğrenim görülen alan, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi, başarı algıları, öz-yeterlik inançları gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesinin yanı sıra, eğitim faaliyetlerini başlatma ve/veya sürdürmedeki rolü de araştırılmıştır. Örneğin Akgül (2013), farklı eğitim kurumlarında öğrenim gören 880 lise öğrencisinin merak düzeylerinin, sportif etkinliklere ve boş zaman etkinliklerine yönelmeleri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, genişlik faktörünün söz konusu etkinlikler üzerinde anlamalı bir etkisinin olmadığını gösterirken, derinlik faktörünün anlamalı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bunun anlamı, öğrencilerin sportif faaliyetlere ve boş zaman etkinliklerine yönelmelerinde, meraklarının farklı alanlara yönelik olmasından çok, derinlik

içermesinin daha önemli olduğudur. Araştırmada ayrıca, cinsiyet gibi demografik değişkenlerin merak faktörleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendirmediği de saptanmıştır. Bunun anlamı ise, söz konusu önemin demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak da açıklanabildiğidir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine karşı olan meraklarının incelediği araştırmasında Serin (2010) aynı ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılmasında Türk öğrencilerin ($n = 152$) merak seviyesinin Meksikalı ve ABD’li öğrencilerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyete göre farklılık incelendiğinde, kız öğrencilerin fen merak seviyesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ayrıca, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre fen bilgisine karşı merak seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, beklenildiği üzere fen merak seviyesi ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir korelasyon gözlenmiştir.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan çıkarılabilecek önemli bir sonuç merakın öz-yeterlik inançları, akademik başarı, sportif etkinliklere katılım önemli gibi değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendiğidir. Ancak, bu araştırmalarda incelen merak türünün kuramsal çerçeve bölümünde açıklanan algısal meraka daha yakın bir içerikle ve genişlik ve derinlik gibi birincisi merakın çeşitliliğini, ikincisi ise derinliğini ifade eden genel faktörlerle tanımlanması önemli bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Nitekim yine kuramsal çerçeve bölümünde değinildiği gibi, bilgiye yönelik merak hem eğitim ortamlarının bilgi ve başarı odaklı ortamlar olması nedeniyle yaygın olması açısından, hem de bilgiye yönelik merakın içeriği itibarıyla akademik başarı, motivasyon ve ders başarısı gibi kavramlarla daha güçlü biçimde ilişkilendirme potansiyeli içermesi açısından, algısal merak ya da bununla ilişkili diğer merak türlerinden daha önemli bir kavramdır. Eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle ilişkilendirme potansiyeli açısından içerdiği bu öneme rağmen, Türkiye’de bilgiye yönelik merakın konu edildiği yalnızca üç çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ikisi Eren (2009 ve 2011), üçüncüsü ise görece daha yakın bir geçmişte Altun (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalardır.

Eren (2009) 309 üniversite öğrencisini kapsayan araştırmasında bilgiye yönelik merak ve başarı amaçları (öğrenme/ustalaşma amaçları, performansa yaklaşma amaçları ve performanstan kaçınma amaçları; ayrıntılı açıklamalar için bkz. Elliot, 1999)

arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin hem yoksunluk hissi olarak merak düzeylerinin, hem de ilgi hissi olarak merak düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Daha önemlisi, araştırmanın bulguları ilgi hissi olarak merakın değil, yoksunluk hissi olarak merakın öğrencilerin ustalaşma ve performans-yaklaşma amaçlarını anlamlı düzeyde ve demografik değişkenlerinin (yaş, cinsiyet, program türü) etkisinden bağımsız olarak yordadığını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının alan odaklı bilgiye yönelik meraklılıkları ve genel meraklılıkları için algılanan araçsallığın arabulucu rolü Eren (2011) tarafından incelenmiştir. 413 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler alan odaklı bilgiye yönelik merakın genel merak ile ilişkili olduğunu açığa çıkarmıştır. Yani, İlgi tipi bilgiye yönelik genel merak alan bilgisi ve pedagojik formasyona yönelik ilgi tipi meraklılıkla ilişkilendiği, yoksunluk tipi bilgiye yönelik genel merakın alan bilgisi ve pedagojik formasyona yönelik yoksunluk tipi meraklılıkla ilişkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, ilgi tipi bilgiye yönelik merak alan bilgisine yönelik algılanan araçsallıkla ilişkiliyken yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın pedagojik formasyona yönelik algılanan araçsallıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Altun (2014) “merak bilgidin ortaya çıkıyorsa; farklı bilgi türleri farklı merakların ortaya çıkmasına sebep olur mu?” sorusundan hareketle kendine özgü bir bilgi yapısı olan tarih alanına yönelik meraka odaklanmış ve sınıf öğretmeni adaylarının tarihe dair merak ettikleri konuları ve merakın altında yatan güdülerini incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının (n = 196) “tarihi kişi, olay, zaman ve mekâna” dair merakları betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının tarihi açıdan önemli olduğuna inandıkları/düşündükleri konuları daha fazla merak ettiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğrencilerin tarihle ilgili konulara yönelik meraklarının empati, sempati yada antipati gibi duygusal boyutları içerdiğini, medyanın yada sosyal çevrenin öğrencilerin tarihle ilgili konulara yönelik meraklarını etkilediğini ve merak edilen konularda yeterince bilgiye sahip olmama ya da mevcut bilgideki çelişkilerin (yoksunluk hissi olarak merakın içeriğiyle tutarlı biçimde) tarihle ilgili konulara yönelik merakı ortaya çıkarmada etkili olabildiğini göstermiştir.

2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalara kıyasla, Türkiye dışında başarı duygularına yönelik daha fazla sayıda araştırma gerçekleştirildiği söylenebilir. Buna rağmen, Türkiye dışında gerçekleştirilen araştırmaların da daha çok sınav kaygısı üzerinde yoğunlaştığı (Zeidner, 1998) ve başarı duygularıyla ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Nitekim Pekrun, Titz, Perry ve Goetz (2002) tarafından gerçekleştirilen ve matematik dersine yönelik duygularla ilgili olarak 1977 ile 2001 yılları arasında yayımlanan çalışmaların analizini kapsayan bir araştırmada, kaygıyla ilgili 501, keyif alma ve mutlulukla ilgili dokuz, memnuniyet, rahatlama ve hayal kırıklığıyla ilgili olarak da bir çalışma bulunduğu saptanmıştır.

2001 yılından itibaren genelde duygulara, özelde ise başarıyla ilgili duygulara yönelik olarak gerçekleştirilen eğitim araştırmalarının sayısında dikkate değer bir artış olmasına rağmen, bu araştırmaların daha çok nitel araştırma desenlerinden hareketle gerçekleştirildiği (ki bu, söz konusu araştırmalardan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin son derece sınırlı olduğu anlamına gelmektedir) ve olumlu duygulara kıyasla, olumsuz duygulara daha fazla odaklanıldığı görülmektedir (Pekrun, Goetz, Titz; 2002). Bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede duygularının rollerinin incelendiği araştırma sayısı ise çok daha sınırlıdır. Bu durumun önemli bir nedeni, daha önce de vurgulandığı gibi, duyguların genellikle öznel, irrasyonel ve bilişsel süreçleri desteklemekten çok işleyişini bozan faktörler olarak algılanmaları ve durumsal faktörlerin etkilerine oldukça açık olmaları nedeniyle tespit edilmelerinin zorluğu olabilir. Nitekim duygular durağan bir bütün değildir; birbiriyle çakışabilir, hareket edebilir veya başka bir nesneye kolaylıkla yönelebilir (Benesch, 2012). Bu açıklamalar ışığında, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik araştırmaların da bu bağlamda bir istisna olmadığı ifade edilebilir.

Duygulara yönelik olarak özetlenen bu bakış açısının görece uzun süren hakimiyeti, genelde öğrenmenin, özel de ise yabancı dil öğrenmenin duygulardan arınık ve yalnızca bilişsel süreçlerin rol oynadığı bir süreç olarak düşünülmesine yol açmamalıdır. Aksine, gerek giriş bölümünde, gerekse kuramsal çerçeve bölümünde kapsamlı biçimde değinildiği gibi, bilişsel süreçler ve duygular arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Aşağıda özetlenen araştırmalar, söz konusu bağın genelde öğrenme,

özelde ise yabancı dil öğrenme açısından ifade ettiği önemin altını çizmeleri açısından önemlidirler.

Duyguların dil öğrenme motivasyonu ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarında Lopez ve Aguilar (2013), üniversite öğrencilerinin ($n = 24$) yabancı dil (İngilizce) öğrenme süreci esnasında hissettikleri duygularını incelemek amacıyla, öğrencilerden on iki hafta boyunca hissettikleri duyguları yazdıkları bir günlük tutmalarını istemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin en yoğun ve sık olarak hissettikleri duyguların korku, mutluluk, endişe, sakinlik, üzüntü ve heyecan olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinin duygulardan bağımsız bir süreç olmadığını, aksine, öğrencilerin bu süreçte hem olumlu, hem de olumsuz birçok duygu hissettiklerine işaret etmektedir.

Villavicencio (2011) farklı mühendislik alanlarında öğrenim gören 220 öğrenciyi kapsayan araştırmasında, olumsuz duygular ve trigonometri başarıları arasında eleştirel düşünme stratejileri kullanımının arabuluculuk rolünü incelemiştir. Çalışmada, trigonometri öğrenme sürecinde hissedilen kaygı ve umutsuzluk duygularıyla trigonometri başarıları arasında eleştirel düşünme stratejileri kullanımının önemli bir arabuluculuk rolü oynadığı saptanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, araştırmada, trigonometri öğrenme sürecinde eleştirel düşünme stratejisini kullanan öğrencilerin kaygı ve umutsuzluk hissetmeler bile trigonometri başarılarının bundan olumsuz yönde etkilenmediği saptanmıştır.

Tempelaar ve ark. (2012) öğrencilerin matematik ve istatistik dersleri bağlamındaki hem çevrimiçi (online) hem de yüz yüze bileşenlerden oluşan karma öğrenme ortamında öğrenme tercihlerini ve başarı duygularını (kaygı, can sıkıntısı, keyif, umutsuzluk) incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Hollanda'da bir üniversitenin işletme ve ekonomi bölümlerinde öğrenim gören toplam 730 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bulgular, karma öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tercihlerinin olumlu başarı duygularından (keyif alma) olumlu yönde, olumsuz öğrenme duygularından (özellikle can sıkıntısı) ise olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir.

Artino ve Stephens (2007), çevrimiçi uçuş fizyolojisi ve havacılıkta hayatta kalma eğitimi dersinde ordu mensubu lisans öğrencilerinin ($n = 481$) mevcut görevin değerine ve kendi öz-yeterliklerine ilişkin olarak gerçekleştirdikleri bilişsel değerlendirmelerinin olumsuz başarı duygularıyla (can sıkıntısı ve hayal kırıklığı) nasıl ilişkilendiğini incelenmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, görev değerine ve öz-yeterliğe ilişkin olumlu bilişsel değerlendirmeler yapan öğrencilerin derste daha az can sıkıntısı hissettiklerini ve daha az hayal kırıklığı yaşadıklarını göstermiştir.

Butz, Stupnisky ve Pekrun (2015) eşzamanlı karma lisans programlarında (hem uzaktan eğitimi, hem de yüz yüze eğitimi içeren programlar) teknoloji kullanımı ve başarı duyguları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarının örneklemini İşletme alanında yüksek lisans yapmakta olan 101 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular uzaktan eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim sürecinde yer alan öğrencilere göre, teknolojiye yönelik öfke, kaygı ve çaresizlik duygularının anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Luo, Lee, Ng ve Ong (2014) Singapur'da 273 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında matematik dersine yönelik başarı duyguları (keyif, gurur, can sıkıntısı ve kaygı), derse katılım, başarı ve matematiğin yeteneğe bağlı olup olmadığına yönelik inançları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, matematiğin yeteneğe bağlı olduğuna inanma eğilimleri düşük olan öğrencilerin, matematik derslerinde daha az can sıkıntısı yaşadıklarını, kaygı düzeylerinin daha düşük, derslerden aldıkları keyif, hissettikleri gurur ve derse katılım düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin derslerde hissettikleri olumlu ve/veya olumsuz duyguların ders katılım, akademik başarı, öğrenme tercihleri, öz yeterlilik inançları ve motivasyon gibi eğitim bilimsel anlamda son derece önemli değişkenlerle anlamlı ve seçici düzeyde ilişkilendiğine yönelik dikkate değer kanıtlar sağlamışlardır. Bunun anlamı; öğrencilerin bir derse yönelik olarak hissettikleri duyguların yabancı dil derslerine yönelik başarılarının açıklanmasında önemli rolleri olduğudur. Örneğin, Pekrun, Elliot ve Maier (2009) üniversite öğrencilerinin ($n = 218$) psikoloji dersine yönelik başarı amaçları (performanstan kaçınma, performansa yaklaşma ve öğrenme/ustalaşma amaçları bkz. Elliot, 1999), başarı duyguları ve ders

başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, performanstan kaçınma amaçlarının kaygı, utanç ve umutsuzluk duyguları ile olumlu yönde, performansa yaklaşma amaçlarının ise umut ve gurur duygularıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamışlardır. Daha önemlisi, araştırmanın bulguları umut ve gururun ders başarısını olumlu yönde; can sıkıntısı, öfke, kaygı, umutsuzluk ve utancın ise olumsuz yönde yordadığını göstermiştir.

Konuyla ilgili literatürde, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisinin kapsamlı biçimde ele alındığı araştırmaların yanı sıra, yalnızca bazı olumlu ve/veya olumsuz duyguların incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalar özellikle eğitim araştırmalarında ihmal edilen olumlu ya da olumsuz duygularının öğrenme, derse katılım, akademik başarı ve motivasyon gibi önemli değişkenlerin açıklanmasındaki rollerine ışık tutmaları açısından önemlidirler (örneğin bkz. Eren, 2013). Üstelik bu araştırmalarda, bazı duyguların kapsamlı bir model çerçevesinde ele alınabileceğine yönelik bulgular da ortaya konmuştur.

Örneğin, Goetz, Hall, Frenzel ve Pekrun (2006) keyif alma duygusu için hiyerarşik bir model oluşturmuşlardır. Bu modelde, yaşamdan keyif alma genel içeriğe sahip bir kavram olarak hiyerarşik yapının üstünde yer alırken, bir dersten/konudan keyif alma hiyerarşik yapının altında spesifik bir kavram olarak yer almakta ve öğrenme stratejileriyle ilişkileri bağlamında açıklanmaktadır. Söz konusu hiyerarşik model Almanya’da bir okulun beşinci ve 10. sınıflarda öğrenim gören toplam 513 öğrenciden elde edilen veriler aracılığıyla desteklenmiştir. Bununla birlikte, Goetz ve arkadaşlarının (2006) araştırmalarından elde edilen bulgular, yaşamdan, okuldan, öğrenmeden, strateji kullanımından keyif almanın öz düzenlemeli öğrenme ve yaratıcı problem çözme de dâhil olmak üzere, birçok öğrenme davranışı ile anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir.

Söz konusu model, görece daha yakın bir geçmişte Goetz, Frenzel, Hall ve Pekrun (2008) tarafından gerçekleştirilen, Matematik ve Almanca derslerine yönelik akademik çalışmalardan keyif alma düzeylerini inceleyen bir araştırmada da sorgulanmıştır. Spesifik olarak, araştırmada, beşinci sınıflardan 10. sınıflara kadar uzanan farklı sınıflarda öğrenim gören toplam 1380 öğrencinin öğrenmeden aldıkları keyif, benlik kavramı, matematik ve Almanca sözel beceri derslerine yönelik başarıları

arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Pekrun'un kontrol değeri teorisi bağlamındaki varsayımlarla paralel olarak, öğrencilerin başarı düzeyleri ve akademik çalışmalardan keyif alma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca, cinsiyet değişkeninin söz konusu ilişkilerde anlamlı düzeyde bir rol oynamadığı da saptanmıştır.

Keyif almanın aksine, can sıkıntısı gibi olumsuz-pasifleştirici duygular, akademik ortamlarda öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle ve dolayısıyla da akademik başarı düzeyleriyle olumsuz yönde ilişkilenen duygulardır (Pekrun, 1992; Pekrun ve ark., 2002). Olumsuz-pasifleştirici duyguları içeren araştırmalarda, özetle, derslerde hissedilen can sıkıntısı ile motivasyon (çalışma ilgisi ve çaba harcama), detaylandırma stratejileri, özdenetim ve akademik başarı arasında anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde, dersle ilgisi olmayan düşünceler ve öğrenmede dışsal strateji kullanımı ile de anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunlarla birlikte, görece yakın geçmişte gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (örneğin bkz. Bridgeland, DiIulio ve Morison, 2006), derslerde hissedilen can sıkıntısının, motivasyon yoksunluğu, öğrenmede karşılaşılan zorluklar gibi faktörlerle birlikte, okulu bırakmak için önemli bir gerekçe olduğu da saptanmıştır.

Can sıkıntısının okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında sık hissedilen bir duygu olmasına (Goetz, Frenzel, Pekrun ve Hall, 2006), akademik başarı, motivasyon gibi önemli değişkenlerle olumsuz yönde ilişkilenmesine ve öğrenimi yarıda bırakma nedenleri arasında bulunmasına rağmen, eğitim ortamlarında can sıkıntısının incelendiği araştırma sayısının görece sınırlı olması dikkat çekicidir. Bunun bir olası nedeni, can sıkıntısının öfke ve kaygı gibi diğer olumsuz duyguların aksine, sınıflarda disiplin sorunlarıyla (ders esnasında yanında oturan arkadaşıyla konuşma vb.) daha az ilişkilenmesi olabilir (Pekrun, 2006). Nitekim can sıkıntısı, diğer olumsuz duygulara kıyasla öğretim sürecinde başkalarını (öğretmenler, sınıftaki diğer öğrenciler) daha az, ancak bireyin kendisini daha fazla rahatsız eden (hayaller kurma vb.) ve bu nedenle de öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir duygudur. Örneğin, Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry (2002) tarafından A.B.D. ve Almanya'daki üniversite öğrencilerini kapsayan (n = 323) bir örneklemden hareketle gerçekleştirilen çalışmada, can sıkıntısının hem başarıya yönelik olarak öğrenciler tarafından algılanan kontrol ve

başarıya atfedilen değer değişkenleriyle, hem de içsel motivasyon ve akademik başarıyla anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, can sıkıntısının öğrenciler tarafından rapor edilen dikkat problemiyle olumlu yönde ilişkilendiği de saptanmıştır.

Niculescu, Tempelaar, Dailey-Hebert, Segers ve Gijssels (2015) üniversite öğrencilerinin (n = 3451) matematik ve istatistik derslerinde hissettikleri dört duygunun (keyif alma, kaygı, can sıkıntısı ve umutsuzluk) öğrenmeyle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, umutsuzluk ve kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde ve güçlü bir biçimde etkilediğini ve ders performansını en çok etkileyen değişkenlerin akademik kontrol ve umutsuzluk değişkenleri olduğunu ortaya koymuştur.

Goetz, Preckel, Pekrun ve Hall (2007) Almanya’da gerçekleştirdikleri ve örneklemini 2059 altıncı sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmalarında, öğrencilerin sınavlarda hissettikleri keyif alma, sinirlilik, kaygı ve can sıkıntısı gibi duyguların soyut düşünme becerileriyle nasıl ilişkilendiğini küme analizleri aracılığıyla incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, düşük soyut düşünme becerisine sahip öğrencilerin sinirlilik ve kaygı gibi olumsuz aktifleştirici duyguları, yüksek soyut düşünme becerilerine sahip öğrencilerinse keyif alma gibi olumlu aktifleştirici duyguları sınavlarda daha fazla hissettiğini ortaya koymuştur. Orta düzeyde soyut düşünme becerisine sahip öğrencilerin sınavlarda belirgin olarak hissettiği duygunun ise can sıkıntısı olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularının, öğrencilerin sınavlarda hissettikleri duyguların soyut düşünme becerilerine göre gruplandırılabilmesine yönelik kanıt sağladığı söylenebilir.

Yukarıda özetlenen çalışmalardan hareketle, başarı duyguları ve bu duyguların çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin, özellikle yakın geçmişten itibaren, eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenmeye başladığı ifade edilebilir. Değinilen çalışmalardan ve yapılan açıklamalardan hareketle ayrıca, başarı duygularının dersler ve sınavlar gibi farklı bağlamlarda, farklı görünümüleri olabileceği de ifade edilebilir. Bu araştırmanın odak noktasını bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmenin önemli bir aracı konumundaki İngilizce derslerinin ve bu derslerdeki başarı durumlarının oluşturması

nedeniyle, öğrencilerin başarı duyguları derslerde hissettikleri başarı duyguları açısından incelenmiştir.

Daha önce vurgulandığı gibi, konuyla ilgili literatürde bu bağlamda gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Başka bir deyişle, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin başarı duygularının ve bilgiye yönelik meraklarının İngilizce ders başarılarını ne oranda açıkladıkları sorusuna odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, araştırmanın önemi bölümünde vurgulandığı gibi, öğrencilerin İngilizce dersleri bağlamındaki bilgiye yönelik meraklarıyla hissettikleri başarı duygularının, İngilizce ders başarısındaki rollerinin anlaşılması, öğrencilerin İngilizceyi öğrenme ve öğrendiklerini etkili biçimde kullanma süreçlerine ilişkin önemli ipuçları sağlayabilir. Bu önem, bilgiye yönelik meraka ilişkin araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında daha da belirginleşmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Hassan, Bashir ve Mussel (2015) yaşam boyu öğrenme kapsamında kişilik, öğrenme ve bilgiye yönelik merak arasındaki ilişkileri Pakistan'daki tıp doktorlarıyla (n = 176) yaptıkları çalışmaları aracılığıyla incelemişlerdir. Sonuçlar, sorumlu olma ve dışa dönük olma gibi kişilik özelliklerinin öğrenmeyle anlamlı düzeyde ve olumlu yöndeki ilişkilerini ortaya koymanın yanı sıra, bilgiye yönelik merakın söz konusu kişilik özellikleriyle öğrenme arasında anlamlı bir arabulucu rol oynadığını da göstermiştir.

Lauriola ve meslektaşları (2015) ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakla öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri iki çalışma aracılığıyla incelemişlerdir. Birinci çalışmada, İtalya'daki bir üniversitede öğrenim gören 151 öğrenciden veri toplanmış ve ilgi tipi bilgiye yönelik merakın olumlu sonuç beklentileri ve risk alma ile olumlu yönde, olumsuz sonuçları düşünmeyle de olumsuz yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bulgular ayrıca, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın duygusal açıdan kendini kısıtlanmış hissetme, öğrenme sürecinde derin düşünme, olumsuz sonuçlar bekleme ve potansiyel riskler nedeniyle kaygı duyma ile olumlu yönde ilişkilendiğini de göstermiştir. Örneklemine Amerika'daki (A.B.D.) (n = 218) ve Almanya'daki (n = 56) üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu ikinci çalışmada, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın öğrenme sürecinde harekete geçme

(kaynakları inceleme vb.) ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirme arayışı ile olumlu yönde, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın ise öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirme arayışı ile olumsuz yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Bu bulgular, ilgi tipi bilgiye yönelik merakla yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın farklı kültürlerde, öz-düzenleme becerisini oluşturan çeşitli değişkenlerle (derin düşünme vb.) anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek bulguların, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin başarı duygularıyla bilgiye yönelik meraklarına yönelik olarak, sınırlı da olsa, önemli bir görünüm sağlama potansiyeli içerdiği ifade edilebilir.

Yapılan açıklamalar ışığında, hem bilgiye yönelik merakın, hem de başarı duygularının motivasyon, ders başarısı, akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve tutumlar gibi eğitim bilimsel anlamda önemli değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendiği söylenebilir. Bu çalışmalardan çıkarılabilecek bir diğer önemli sonuç, bilgiye yönelik merak ve başarı duygularının öz- düzenleme ve akademik başarı gibi değişkenlerle olan ilişkilerinin farklı kültürlerde, farklı görünümleri olabildiğidir.

Yukarıda özetlenen araştırmaların bu ve benzeri konularda önemli katkıları olduğu söylenebilmesine rağmen, bu araştırmalarda hem İngilizce dersine yönelik başarı duygularının ve bilgiye yönelik merakın birlikte incelenmemiş olması, hem de bu değişkenlerin İngilizce ders başarısını ne düzeyde açıkladıklarının sorgulanmamış olması önemli sınırlılıkları olarak göze çarpmaktadır. Nitekim hem giriş bölümünde, hem de yukarıda değinildiği gibi, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin bilgi edinmeye yönelik merakları ve bu bağlamda hissettikleri başarı duygularının, İngilizce ders başarısının açıklanmasındaki rollerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın, giriş bölümünde değinilen önemli katkılarının yanında, konuyla ilgili literatürdeki araştırmaların değinilen sınırlılıklarına katkı sağlama potansiyeli içermesi nedeniyle de önemli olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve deseni, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir ve yöntemini tarama (survey) yöntemi oluşturmuştur. Araştırmanın deseni ise açımlayıcı ilişkisel desendir (Exploratory Correlational Design). Gerek giriş bölümünde, gerekse kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümünde detaylı biçimde vurgulandığı gibi, bu araştırmanın odak noktasını oluşturan değişkenler arasındaki ilişkilerin bundan önceki araştırmalarda incelenmemiş olması nedeniyle, bu araştırmada açımlayıcı ilişkisel desen tercih edilmiştir. Nitekim söz konusu desen, araştırmanın odağında yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda kullanılan ve araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin tümevarım yoluyla incelenmesine olanak sağlayan bir desendir (ayrıntılı açıklamalar için bkz. Creswell, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini, Hacettepe Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 2014-2015 akademik yılında öğrenim gören toplam 3200 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemine evrenden basit tesadüfî örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilen toplam 475 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemen evreni temsil

yeterliliğinin belirlenmesinde evreni oluşturan kişi sayısı güven aralığı (α) ve kabul edilebilir hata oranı (H) dikkate alınması gereken temel değişkenlerdir (Field, 2009). Konuyla ilgili literatürde 4000 kişiden oluşan bir evrende % 95 güven aralığı ($p < .05$) ve % 5 kabul edilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğünün 357 kişiden oluşması gerektiği ifade edilmektedir (Özdamar, 2003; Ural ve Kılıç, 2005; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Aynı büyüklükte ve hata oranında, ancak daha dar bir güven aralığı (% 99, $p < .01$) için önerilen örneklem büyüklüğü ise yaklaşık 1000 kişidir (Neuman, 2006). Araştırmanın evreninin yaklaşık 3200 öğrenciden oluştuğu dikkate alındığında, evrenden basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen öğrenci sayısının ($n = 475$) yalnızca % 5 hata oranıyla değil, yaklaşık % 1 hata oranıyla da ($p \leq .01$) evreni temsil etme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	200	42,1
	Kız	275	57,9
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	234	49,3
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	241	50,7
Yaş	18	86	18,1
	19	198	41,7
	20	133	28,0
	21	40	8,4
	22	18	3,8
Mezun olunan Lise Türü	Anadolu	204	42,9
	Genel	176	37,1
	Fen	33	6,9
	Meslek	44	9,3
	Öğretmen	18	3,8
Toplam		475	100,0

Tablo 3.1’e bakıldığında, örneklemin 200 (% 42,1) erkek ve 275 (% 57,9) kız öğrenciden oluşmakta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite türlerine göre dağılımları incelendiğinde; 234 (% 49,3) öğrencinin Hacettepe Üniversitesinde ve 241 (% 50,7) öğrenci Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim görmekte olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin yaş düzeylerine göre dağılımları dikkate

alındığında ise, örnekleme 18 yaşında olan 86 (% 18,1) öğrenci, 19 yaşında olan 198 (% 41,7) öğrenci, 20 yaşında olan 133 (% 28,0) öğrenci 21 yaşında olan 40 (% 8,4) öğrenci ve 22 yaşında olan 18 (% 3,8) öğrenci bulunduğundan söz edilebilir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımlarına bakıldığında (Tablo 3.1.), örneklemin büyük çoğunluğunun Anadolu Liselerinden (n = 204; % 42,9) ve Genel Liselerden (n = 176; % 37,1) mezun olan öğrencilerden, daha az oranlarda da Fen Liselerinden (n = 33; % 6,9), Meslek Liselerinden (n = 44; % 9,3) ve Öğretmen Liselerinden (n = 18; % 3,8) mezun olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Demografik değişkenlere yönelik betimsel istatistiklerden hareketle, cinsiyet ve üniversite değişkenleri dışındaki değişkenlerin örneklemdaki temsil oranlarının dengeli olmadığı ifade edilebilir. Bu durum, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin demografik değişkenlerden etkilenme olasılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle, araştırmanın odak noktasında bulunmamalarına rağmen, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerde demografik değişkenlerin olası etkileri kontrol edilmiştir (bkz. Veri Analizi Bölümü).

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Litman (2008; ayrıca bkz. Litman ve Spielberger, 2003) tarafından geliştirilen ve maddeleri Eren (2009, 2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilgiye Yönelik Merak Ölçeği" ile Pekrun, Goetz, Frenzel (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Başarı Duyguları Ölçeği' kullanılmıştır. Ancak, bu çalışmada İngilizce ders başarısına odaklanılması nedeniyle, Başarı Duyguları Ölçeğinin tümü değil, 'Derse ilişkin Duygular' bölümü kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.4.1. Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği

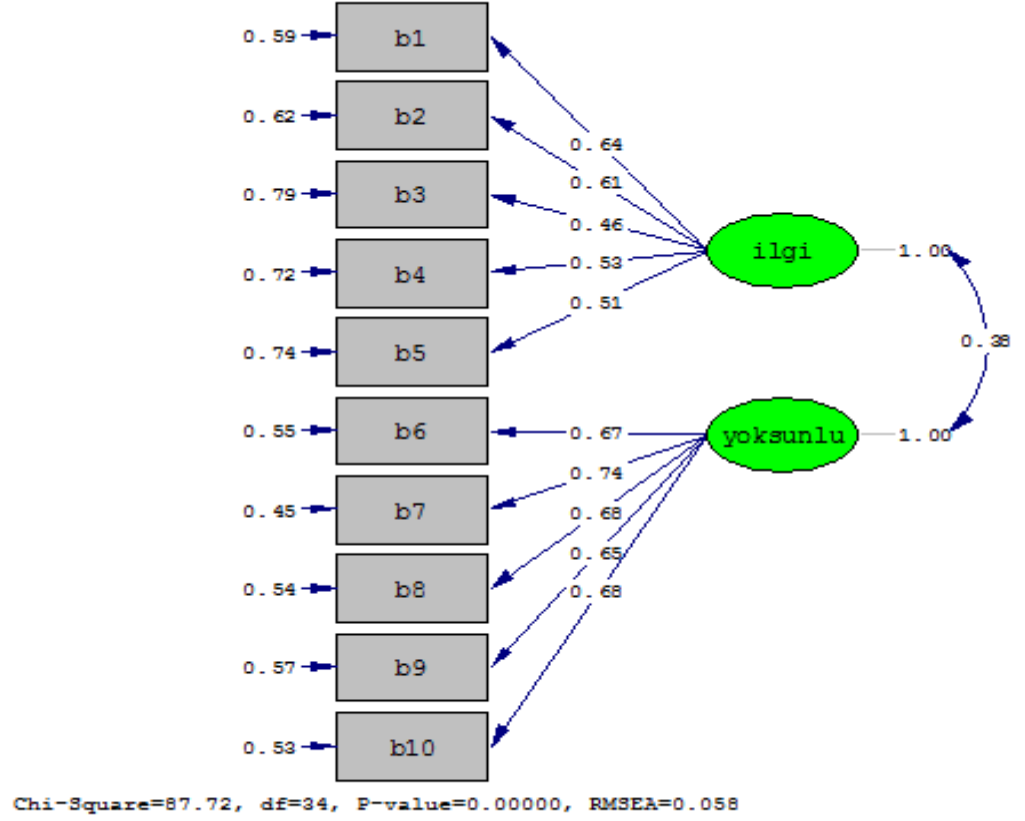
Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği, üniversite öğrencilerinin bilgiye yönelik meraklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, iki faktörden ve toplam 10 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Daha açık bir ifadeyle, Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği ilgi hissi olarak merak (ilgi faktörü) ve yoksunluk hissi olarak merak (yoksunluk faktörü) olarak adlandırılan iki faktörden oluşan ve her bir faktörü beş madde aracılığıyla temsil edilen

bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının maddelerine, ilgili oldukları faktörler de dikkate alınarak EK-1’de yer verilmiştir. Öğrenciler, ölçme aracında yer alan maddelere ilişkin görüşlerini, orijinalinde olduğu gibi, *neredeyse asla* (1 puan üzerinden değerlendirilmiştir) ile *neredeyse her zaman* (4 puan üzerinden değerlendirilmiştir) arasında yer alan ve eşit aralıklarla oluşturulmuş seçenekleri dikkate alarak belirtmişlerdir.

Ölçme aracının faktör yapısının, bu araştırmanın örneklemini ($n = 475$) kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA’da ölçme aracının faktör yapısının gözlemlenen değişkenlerle olan uyum derecesi, iki uyum iyiliği indeksi (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, $CFI \geq .90$; Normlaştırılmamış Uyum İndeksi, $NNFI \geq .90$) ve iki uyum kötülüğü indeksi (Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması, $SRMR \leq .08$; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, $RMSEA \leq .08$) aracılığıyla incelenmiştir. Örneklem büyüklüğüne oldukça hassas olması nedeniyle Ki-Kare değerinin anlamlılık düzeyi ($p < .05$) bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamış, ancak betimsel amaçla rapor edilmiştir (Kline, 2011). Ayrıca, tüm yapısal eşitlik modellemesi analizleri için önemli bir koşul olan çok değişkenli normal dağılım koşulunun bu araştırmanın örnekleminde sağlanıp sağlanmadığının incelenmesi amacıyla, Göreli Çok Değişkenli Basıklık Katsayısı da (Relative Multivariate Kurtosis) hesaplanmış ve bu değer ($RMK = 0.999$) 1’den küçük olduğu saptanmıştır. Bunun anlamı, Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği bağlamında ve bu araştırmanın örneklemini kapsamasında gerçekleştirilen DFA’da çok değişkenli normallik koşulunun sağlandığıdır.

DFA sonucunda ayrıca, Bilgi Kaynaklı Merak ölçeğinin faktör yapısının bu araştırmanın örneklemini kapsamasında doğrulandığı da gözlenmiştir ($\chi^2(34) = 87.72$; $CFI = 0.97$; $NNFI = 0.96$; $RMSEA = 0.058$; $SRMR = 0.043$). Bu bulgular doğrultusunda, bu araştırmanın örneklemini kapsamasında Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeğinin yapı geçerliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Nitekim hem ilgi faktörü, hem de yoksunluk faktörü kendilerini oluşturan maddeleri, 0.46 ile 0.74 arasında değişen standartlaştırılmış Beta değerleriyle ($p < .001$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz. Şekil 3.1). Ölçme aracını oluşturan faktörlere ilişkin iç tutarlılık güvenirliklerinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa

katsayıları ilgi faktörü ve yoksunluk faktörü için sırasıyla, 0.68 ve 0.81 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Özdamar, 1999).



Şekil 3.1. Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeğine ilişkin Yapısal Model

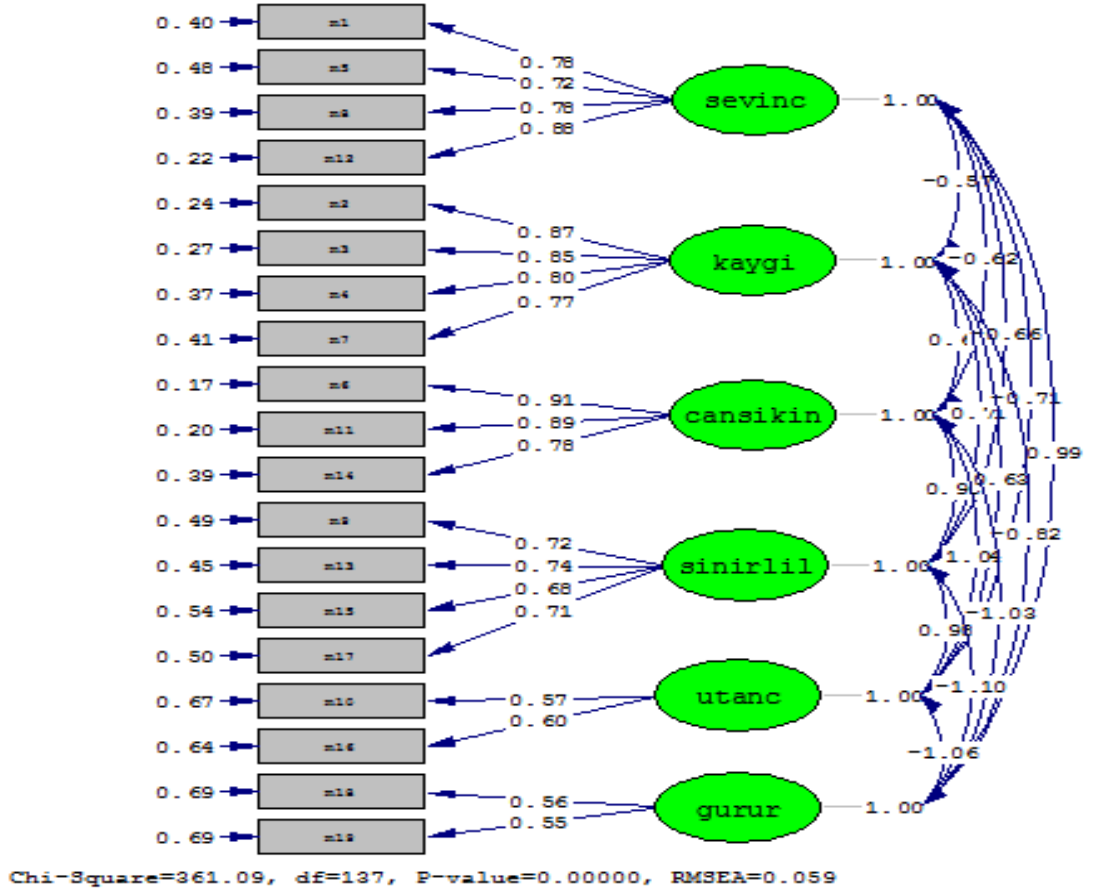
3.4.2. Başarı Duyguları Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri başarı duygularının ölçülmesi amacıyla, Pekrun, Goetz, Frenzel (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Başarı Duyguları Ölçeği (Achievement Emotions Questionnaire-M) kullanılmıştır (EK-2). Ölçeğin orijinalinde yer alan madde kökleri matematik dersine yönelik olarak yazılmıştır. Bu araştırmanın odak noktasını İngilizce derslerinin oluşturması nedeniyle, madde köklerinde yer alan matematik dersi kavramının yerine İngilizce dersi yazılmıştır.

Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ölçme aracında yer alan maddeler araştırmacı ve yabancı diller bölümünden üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada ise,

Türkçe'ye çevrilen maddeler iki farklı İngilizce okutmanı tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek aralarındaki uyuma bakılmıştır. İngilizceden Türkçe'ye ve Türkçe'den de tekrar İngilizce'ye çevrilen maddelerin, ölçme aracının orijinalindeki maddelerle olan uyum düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (% 94). Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanma sürecinde yer alan uzmanlar, kalan maddeler üzerinde (% 6) aralarında tam bir uzlaşma (% 100) sağlanana kadar tartışmışlardır. Ölçme aracının maddelerine, ilgili oldukları faktörler de dikkate alınarak EK-3'de yer verilmiştir. Öğrenciler, ölçme aracında yer alan maddelere ilişkin görüşlerini, orijinalinde olduğu gibi, *Kesinlikle katılmıyorum* (1 puan üzerinden değerlendirilmiştir) ile *Kesinlikle katılıyorum* (5 puan üzerinden değerlendirilmiştir) arasında yer alan ve eşit aralıklarla oluşturulmuş seçenekleri dikkate alarak belirtmişlerdir. Başarı Duyguları Ölçeği derse, öğrenmeye ve sınava yönelik olmak üzere üç farklı bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada İngilizce ders başarısına odaklanılması nedeniyle, Başarı Duyguları Ölçeğinin tümü değil, yalnızca 'Derse ilişkin Duygular' bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin söz konusu bölümü altı faktörden ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; sevinç, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur faktörleridir. Söz konusu faktörler öğrenciler tarafından derslerde sıklıkla hissedilen duyguları yansıtmaktadırlar. Ölçme aracının faktör yapısının, bu araştırmanın çalışma grupları kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda, Çok Değişkenli Basıklık Katsayısının (RMK= 0.993) 1'den küçük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, Başarı Duyguları Ölçeği aracılığıyla elde edilen verilerin bu araştırmanın örneklemini kapsamında normal dağılım gösterdikleri ifade edilebilir (Jöreskog, 2002). DFA sonucunda ayrıca, 6 faktörlü ve 19 göstergeli (maddeler) modelin bu araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle oldukça iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(137)= 361.09$; CFI = 0.99; NNFI = 0.98; RMSEA = 0.059; SRMR = 0.033). Buna göre, bu araştırmanın örneklemini kapsamında Başarı Duyguları Ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Nitekim faktörler ilgili oldukları maddeleri, 0.55 ile 0.91 arasında değişen standartlaştırılmış Beta katsayılarıyla ($p < .001$), güçlü biçimde yordamaktadırlar (bkz. Şekil 3.2).

Ölçme aracını oluşturan faktörlere ilişkin iç tutarlılık güvenirliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Cronbach Alfa katsayıları sevinç, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur faktörleri için sırasıyla, 0.87, 0.89, 0.89, 0.80, 0.65 ve 0.67 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuşlardır (Özdamar, 1999).



Şekil 3.2. Başarı Duyguları Ölçeğine ilişkin Yapısal Model

3.5. İngilizce Ders Başarısı

İngilizce hazırlık sınıflarında ders başarısı hesaplanırken, öğrencilerin iki dönem süresince İngilizce derslerinde gerçekleştirilen sınavlardan aldıkları puanlarla, yılsonunda yapılan yeterlik sınavından aldıkları puanların ortalamaları dikkate alınmıştır (ortalamalar 100'lük not sistemine göre rapor edilmiştir). Spesifik olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yılsonu başarı puanı (ya da bu çalışmada adlandırıldığı şekliyle, İngilizce ders başarısı), bir akademik

yıl içindeki (iki dönem süresince) gerçekleştirilen sınavlardan aldıkları puan ortalamalarının % 50'si ve yılsonunda yapılan yeterlik sınavından elde edilen puanının % 50'si dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Her iki üniversitede de, bir dönem içerisinde iki ara sınav ile birkaç küçük çaplı ek sınav (quiz) ve bir de final sınavı yapılmaktadır. Öğrencilerin İngilizce ders başarısına ilişkin söz konusu puanları, çalışmanın yapıldığı üniversitelerdeki yöneticiler ve öğretim elemanları aracılığıyla elde edilmiştir.

3.6. Verilerin toplanması

Araştırma için gerekli izinler (EK-4) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan onay (EK- 5) alındıktan sonra, 'Başarı Duyguları Ölçeği' ve 'Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği' araştırmanın amacını ve maddelere ilişkin görüşlerin nasıl belirtileceğine ilişkin açıklamaları içeren birer yönergeyle öğrencilere verilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili süreçlerin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma etiği gereğince araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme araçları verilmemiştir. Veri toplama araçları, farklı derslerde ve bu derslerin öğretmenlerinden veri toplama araçlarının uygulanması için en uygun zaman dilimi hakkında gerekli bilgiler alındıktan sonra uygulanmıştır. Uygulama sırasında araştırmaya katılıma ilişkin isteklilik düzeyinin yüksek olduğu ve araştırmaya katılmak istemeyen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğu ($n = 5$) gözlenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması esnasında, öğrencilerin araştırmaya yönelik soruları yanıtlanmış ve gerektiğinde bu sorularla ilgili olarak ayrıntılı bilgiler de verilmiştir. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Uygulama sonucunda Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun İngilizce hazırlık sınıflarında bulunan toplam 692 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından veriler üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda, toplam 217 öğrencinin ya görüşlerini yönergeye uygun biçimde belirtmediği ya da maddelere ilişkin yanıt seçeneklerini büyük ölçüde boş bıraktıkları ($> \% 30$) saptanmıştır. Üstelik bu öğrencilerden elde edilen verilerin analizlere dâhil edilmesi durumunda, çok değişkenli normal dağılım koşulunun sağlanmadığı da gözlenmiştir ($RMK > 1$). Bu nedenle, söz konusu

öğrencilerden ($n = 217$) elde edilen veriler araştırmanın örneklemeine dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak, bu araştırmanın örneklemini 475 öğrenci oluşturmuştur.

3.7. Veri Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun cevaplanması için, Başarı Duyguları Ölçeği ile Bilgiye Yönelik Merak Ölçeğinin faktörlerine ilişkin olarak öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise, her iki ölçeğin içerdiği yanıt formatlarının orta nokta değerleri hesaplanmış (5'li Likert tipi yanıt formatına sahip Başarı Duyguları Ölçeği için orta nokta değeri 3 ve 4'lü Likert tipi yanıt formatına sahip Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği için orta nokta değeri 2,5'tur) ve bu değerler ölçme araçlarını oluşturan her bir faktörün madde sayılarıyla çarpılmıştır. Böylece öğrencilerin bilgiye yönelik meraklarıyla başarı duygularının, ortalamadan anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıklarının incelenebilmesi için güvenilir karşılaştırma ölçütleri elde edilmiştir. Örneğin, Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeğinin her iki faktörünün de 5 maddeden oluşması nedeniyle, bu ölçütler hem ilgi tipi bilgiye yönelik merak faktörü, hem de yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak faktörü için (2.5×5) 12.5 olarak hesaplanmışlardır. Diğer taraftan, Başarı Duyguları Ölçeğini oluşturan sevinç, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur faktörleri içinse bu ölçütler sırasıyla, 12, 12, 9, 12, 6 ve 6 olarak hesaplanmışlardır. Daha sonra ise, bu ölçütlerin test değeri, ölçme araçlarının faktörlerine ilişkin puanların ise test değişkenleri olarak belirlendikleri bir dizi tek-örneklem t testi (one-sample t test) gerçekleştirilmiştir (Field, 2009).

Araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanması için, sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlardan hareketle de öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Görece büyük örneklemelerde ($n > 400$), küçük korelasyon katsayılarının bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmesi nedeniyle (Field, 2009), değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumlanmasında korelasyon katsayılarının anlamlılık düzeyleriyle birlikte (p değerleri), büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Buna göre, .30'dan küçük katsayılar zayıf, .30 ile .50 arasında yer alan katsayılar orta, .50 ile .70 arasında yer alan katsayılar güçlü, .70 ve üzeri katsayılar ise oldukça güçlü bir ilişkinin göstergesi olarak yorumlanmışlardır (Cohen, 1992).

Araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanması amacıyla, ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak faktörleri ile İngilizce dersine ilişkin başarı duygularının (sevinç, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur) bağımsız, İngilizce ders başarısının bağımlı değişken olarak belirlendiği çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizinde, bu araştırmanın odak noktasında yer almamalarına rağmen, bağımlı değişkeni anlamlı düzeyde etkileyebilme potansiyeli içermeleri nedeniyle (Yükselir ve Harputlu, 2014 ; Demirel ve arkadaşları, 2012), demografik değişkenler de (yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen üniversite) regresyon analizine dâhil edilmiştir. Bu analiz sonucunda bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanan demografik değişkenler bundan sonraki analizlere dâhil edilmemiştir.

Regresyon analizinde ayrıca, bağımsız değişkenler arasındaki olası bir örtüşmeden kaynaklanan ortak etkilerin (çoklu eş-doğrusallık-multicollinearity) kontrol edilebilmesi amacıyla, bağımsız değişkenlere yönelik varyans enflasyon faktörleri de (VIF) hesaplanmıştır. VIF değerinin 5 veya daha küçük bir değere sahip olması bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri yordama düzeylerinin, aralarındaki örtüşmeden kaynaklanmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Rogerson, 2001). Dolayısıyla, regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimlerin analizlere dâhil edilip edilmemesi gerektiğine ilişkin kararlar, VIF katsayıları bağlamında verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Rogerson, 2001; Field, 2009).

Regresyon analizi sonucunda, İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiği saptanan değişkenlerin bağımsız, İngilizce ders başarısının ise bağımlı değişken olarak belirlendiği bir yapısal model oluşturulmuş ve söz konusu model, yapısal eşitlik modellemesi (Structural Equation Modeling - SEM) analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bunun nedeni, İngilizce ders başarısı dışındaki değişkenlerin gözlemlenen değişkenler değil, gizil (latent) değişkenler olmaları ve yapısal eşitlik modellemesinin çoklu regresyon analizinden farklı olarak, bağımsız değişkenleri (bu çalışmada başarı duyguları ve bilgiye yönelik merak) oluşturan maddelerle bunların her biri için hesaplanan hata oranlarının da dikkate alınarak incelenmesine olanak sağlamasıdır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2013).

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgularla birlikte, yorumlara da yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu ‘hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve İngilizce ders başarı düzeyleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Veri analizi başlığında ifade edildiği gibi, bu sorunun cevaplanması için bir dizi tek örneklem *t* testi gerçekleştirilmiştir. Tek örneklem *t* testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.1 ‘de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Tek örneklem *t* testi sonuçları

Değişken	Test değeri	Ortalama	Standart sapma	<i>t</i>	<i>p</i>
İlgi Tipi Bilgiye Yönelik Merak	12,5	14.76	2.44	.019	.985
Yoksunluk Tipi Bilgiye Yönelik Merak	12,5	14.15	3.47	.030	.968
Keyif	12	11.08	3.35	.014	.989
Kaygı	12	11.70	3.88	.030	.977
Can Sıkıntısı	9	10.04	3.99	.023	.982
Sinirlilik	12	15.82	3.17	.007	.997
Utanç	6	6.26	2.47	.009	.995
Gurur	6	6.46	2.46	.009	.997

Tablo 4.1’e bakıldığında, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur değişkenlerinin tümünün *t* değerlerinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Tablo 4.1 detaylı bir

biçimde incelendiğinde ise, hazırlık sınıfı öğrencilerinin ilgi tipi bilgiye yönelik merak düzeylerine ilişkin hesaplanan puan ortalamasının ($\bar{X} = 14.76$) test ortalamasına oldukça yakın olduğu görülmektedir ($t = .019, p = .985 > .05$). Bunun anlamı, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ilgi tipi bilgiye yönelik meraklarının orta düzeyde olduğudur. Dolayısıyla, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilinmeyen keşfetme ve yeni şeyler öğrenmenin yarattığı keyif gibi duygularının ne yüksek ne de düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, örneklem geneline ilişkin olarak elde edilen bulgular öğrencilerin sadece ilgi tipi bilgiye yönelik meraklarının değil, aynı zamanda yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklılıklarının da ($\bar{X} = 14.15$) test değerine oldukça yakın olduğunu göstermektedir ($t = .030, p = .968 > .05$). Buna göre, İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin ilgi hissi olarak merak ve yoksunluk hissi olarak merak hissetme düzeylerin benzer olduğunu söylenebilir. Bu bulgular, Powell ve Nettelbeck (2014) ile ($r = .30$ bkz. Tablo 4.2) Litman (2008)'ın bu iki faktör arasındaki ilişkinin güçlü olduğuna yönelik ($r = .47$) bulguları ile örtüşmektedir. Esasen üniversite gibi akademik bir ortamda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hem ilgi, hem de yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarının yüksek olması beklenebilir. Literatür bölümünde değinildiği gibi, öğrencilerin bilgiye yönelik merak düzeylerinin orta düzeyde olması, merak kavramının akademik başarı, motivasyon, ders başarısı ve başarı amaçları gibi kavramlarla orta düzeyde ilişkilenebileceği de açıklanabilir.

Tablo 4.1'de ayrıca görülebileceği gibi, keyif, kaygı, can sıkıntısı, utanç ve gurur faktörlerine ilişkin olarak hesaplanan t değerlerinin tümü test ortalamalarına oldukça yakın değerlerden oluşmaktadır. Bunun anlamı, örneklemde yer alan öğrencilerin söz konusu başarı duygularına benzer düzeylerde sahip olduklarıdır. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersinde yalnızca eğitim araştırmalarına sıklıkla konu olan kaygıya değil, keyif, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur duygularına da benzer düzeylerde sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Başka bir deyişle araştırmanın bu bulgusu, üniversite gibi akademik ortamlarda, öğrenciler yalnızca kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik ve utanç gibi olumsuz duygular değil, aynı zamanda keyif ve gurur gibi olumlu duyguları da benzer biçimde hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. İngilizce derslerinin, tıpkı diğer dersler gibi, öğrenciler açısından hem olumlu (keyif alma vb.), hem de olumsuz duyguları (can sıkıntısı) hissetmeleri için oldukça çeşitli uyaranlara sahip olduğu düşünüldüğünde (örneğin, İngilizce dersinin yaklaşmakta olan sınavının kaygıya

yol açması, derste doğru olarak yanıtlanan bir sorunun öğrencide keyif duygusuna yol açması vb.), bu bulgunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim iletişim etkinliklerinin yoğun olarak kullanıldığı bir öğrenme ortamı olan İngilizce derslerinde, söz konusu iletişim etkinliklerinin içeriğine bağlı olarak (olumlu ya da olumsuz dönütler, öğretmen davranışları vb.), çeşitli olumlu ve/veya olumsuz duyguların hissedilmesi oldukça doğaldır. Bu bulgu Goetz, Frenzel, Hall ve Pekrun (2008)'un söz konusu duyguların akademik ortamda sıklıkla hissedilen duygular olduğuna yönelik bulgusuyla da paraleldir.

Ancak, bu noktada dikkat çekici olan bir husus, İngilizce derslerinde bu duyguların öğrenciler tarafından güçlü ya da zayıf biçimde değil, orta düzeyde hissedilmeleridir. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri olumsuz ve olumlu duyguların orta düzeyde olmaları, bu derslerin öğretim sürecinde gerçekleşen iletişim sürecinin içeriğine bağlı olarak açıklanabileceği gibi, öğrenciler tarafından derslerle ilgili etkinliklerin/görevlerin (sınavlar, ödevler vb.) algılanan güçlük derecelerine de bağlı olabilir. Örneğin, kelime öğreniminde grafik düzenleyicilerin rolünün incelendiği çalışmasında İltar (2016) hem aktivite hem de sonuç odaklı duyguların söz konusu tekniğin kullanıldığı deney gruplarıyla kontrol grupları arasında farklılaştığı, gurur, umut ve keyif gibi olumlu duyguların deney grubunda daha yüksek olduğunu saptamıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu 'hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?' olarak belirlenmiştir. Bu sorunun cevaplanması için Sıfır-Sıra (Pearson) Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ancak, araştırma değişkenlerinin dolaylı ölçme yoluyla elde edilen verilere dayalı olması nedeniyle, korelasyon analizleri gözlemlenen değişkenlerden hareketle değil, gizil değişkenlerden hareketle gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizler aracılığıyla elde edilen ilişkiler Tablo 4.2'de rapor edilmiştir.

Tablo 4.2. Korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Başarı	-								
2.İlgi tipi Merak	.50	-							
3.Yoksunluk tipi Merak	.46	.30	-						
4.Keyif	.48	.46	.33	-					
5.Kaygı	-.54	-.31	-.31	-.52	-				
6.Can Sıkıntısı	-.57	-.46	-.30	-.57	.58	-			
7.Sinirlilik	-.56	-.43	-.32	-.56	.61	.78	-		
8.Utanç	-.42	-.43	-.20	-.48	.43	.71	.63	-	
9.Gurur	.54	.46	.29	.64	-.54	-.68	-.68	-.52	-

Not: Tabloda yer alan tüm korelasyon değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, tüm korelasyon değerleri $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Ancak, bu araştırmanın örnekleme gibi ($n = 475$) görece büyük örneklemelerde, küçük korelasyon katsayılarının bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmesi nedeniyle (Field, 2009), değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumlanmasında korelasyon katsayılarının anlamlılık düzeyleriyle birlikte (p değerleri), büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Buna göre, .30’dan küçük katsayılar zayıf, .30 ile .50 arasında yer alan katsayılar orta, .50 ile .70 arasında yer alan katsayılar güçlü, .70 ve üzeri katsayılar ise oldukça güçlü bir ilişkinin göstergesi olarak yorumlanmışlardır (Cohen, 1992).

Tablo 4.2’de yer alan korelasyon katsayıları, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur faktörleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler açısından incelendiğinde, ders başarısı değişkeniyle söz konusu faktörler arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ders başarısının ilgi tipi bilgiye yönelik merak ($r = .50$) ve gurur ($r = .54$) değişkenleriyle pozitif yönde ve güçlü biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu ilişkisel görünüm, öğrencilerin İngilizce dersinde ilgi tipi bilgiye yönelik merak ve gurur düzeyleri ne kadar yüksekse, İngilizce ders başarılarının da o oranda yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, öğrencilerin yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ($r = .46$) ve keyif ($r = .48$) faktörleriyle ders başarıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkilidir. Bunun anlamı, öğrencilerin İngilizce dersinde yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ve keyif eğilimleri ne kadar yüksekse İngilizce ders başarılarının da o oranda yüksek olmasıdır. Korelasyon analizinin doğası gereği, bu açıklamaların tersi de olasıdır. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin herhangi bir derse yönelik başarıları yüksekse, ilgi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, gurur ve keyif eğilimlerinin yüksek olması da mümkündür.

Ders başarısına ilişkin olarak ortaya çıkan diğer bir anlamlı ilişkisel görünüm ise, kaygı ($r = -.54$), can sıkıntısı ($r = -.57$) ve sinirlilik ($r = -.56$) değişkenleri ile İngilizce dersine ilişkin başarı düzeyleri arasında negatif yönlü ve güçlü ilişkilerin olmasıdır. Ek olarak, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri utanç ($r = -.42$) ile İngilizce ders başarıları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu da görülmektedir (Tablo 4.2).

Elde edilen bu bulgular, bir yandan, bilgiye yönelik merakın bilişsel etkinlik düzeyleriyle (Sternberg, 1994 ve Tamdogan, 2006), öğrenmeyle (Day, 1982) ve akademik başarıyla olumlu yönde ve güçlü biçimde ilişkilendiğine yönelik bulgularla; diğer yandan da, olumsuz duyguların (örneğin, kaygı, sıkıntı) akademik başarıyla olumsuz yönde, pozitif duyguların ise (örneğin, keyif, gurur) akademik başarıyla olumlu yönde ilişkilendiğine yönelik bulgularla tutarlıdır (Pekrun, 2006). Nitekim görece yakın bir geçmişte, Pekrun ve arkadaşları (2007), öğrencilerin matematik dersiyle ilgili duygularının ders başarısı ile ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında, matematik dersine yönelik başarının, bu derslerde hissedildiği rapor edilen kaygı ve utanç duygularıyla olumsuz yönde ve görece güçlü düzeyde, keyif ile olumlu yönde ve yine görece güçlü düzeyde ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bunlarla birlikte, duyguların algılanan yetenek, öz-yeterlik, öğretmen kimliği, akademik başarı ve benlik gibi eğitim bilimsel açıdan önemli değişkenlerle karşılıklı etkileşim içinde olduğu (Putwain ve Deveney, 2009) ve genelde eğitim ortamlarındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında, özelde ise öğrenme sürecinin verimliliği ile ders başarısı gibi önemli süreç ve ürünlerdeki anlamlı rolleri dikkate alındığında (Berlyne, 1954; Litman, 2005, 2008, 2010; Loewenstein, 1994; Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008), İngilizce dersine yönelik söz konusu değişkenlerin öğrencilerin ders başarılarıyla neden ilişkilendiği de anlaşılabilir.

Bu araştırmanın yukarıda değinilen bulguları, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilenlerle benzer bir görünüm sergilemesine rağmen, en az bir nedenden dolayı farklı ve daha önemlidir. Bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin bilgiye yönelik merakları ve başarı duygularının, İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğine yönelik spesifik bir görünüm ortaya konmamıştır. Bu nedenle, söz konusu değişkenlere yönelik olarak yukarıda özetlenen ilişkisel görünümün, sonuçlar ve öneriler bölümünün ilgili alt başlığı altında vurgulandığı gibi, İngilizce öğretimi açısından önemli doğurguları olabilir.

Araştırmanın bulguları ayrıca, ders başarısıyla en güçlü düzeyde ilişkilenen değişkenin can sıkıntısı olduğunu da ortaya koymuştur. Öğrenimi yarıda bırakma ve derse odaklanmama gibi değişkenlerin önemli yordayıcıları arasında bulunan can sıkıntısının (Bridgeland, DiIulio ve Morison, 2006), ders başarısıyla bu denli güçlü ve

olumsuz yönde bir ilişki sergilemesi şaşırtıcı değildir. Bu bulgu can sıkıntısının hem başarıya yönelik olarak öğrenciler tarafından algılanan kontrol ve başarıya atfedilen değer değişkenlerinin yordayıcısı olarak incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla, hem de içsel motivasyon ve akademik başarıyla anlamlı ve olumsuz yönde ilişkilendiğinin saptandığı araştırmalarla tutarlıdır (örneğin bkz. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2002). Özetle, bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, can sıkıntısının akademik ortamlarda öğrencilerin öğrenme düzeyleriyle ve dolayısıyla da akademik başarı düzeyleriyle, olumsuz yönde ilişkileneceğinin olumsuz-pasifleştirici bir duygu olmasına bağlı olduğunun altını çizmektedir (Pekrun, 1992; Pekrun ve ark., 2002).

Tablo 4.2, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur faktörleri ile ilgi tipi bilgiye yönelik merak arasındaki ilişkiler açısından incelendiğinde, bu değişkenlerle ilgi tipi bilgiye yönelik merak arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıntılı olarak, ilgi tipi bilgiye yönelik merakla, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ($r = .30$), keyif ($r = .46$) ve gurur ($r = .46$) değişkenleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler söz konusudur. Buna göre, öğrencilerin ilgi tipi bilgiye yönelik meraklarının yüksek olmasının, yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraka sahip olmalarından bağımsız olmadığı (Litman, 2008, 2010) ve ilgi tipi bilgiye yönelik meraka, keyif ve gurur gibi olumlu duyguların eşlik etme eğilimlerinin dikkate değer olduğu söylenebilir.

İlgi tipi bilgiye yönelik merak, önceki bölümlerde vurgulandığı gibi, yeni şeyler keşfetmekten ve öğrenmekten zevk alma anlamına gelmektedir (Litman ve Jimerson, 2004). Öğrencilerin İngilizce derslerinde anadillerinden farklı bir dilde yeni şeyler öğrenmeleri ise daha önce bilmedikleri ve/veya kullanamadıkları bilgileri öğrenmeleri/kullanabilir hale gelmeleri nedeniyle keyif ve gurur verici bir durum olarak algılanabilir (Litman, 2005, 2008). Bu bulgu, bir yabancı dille ilgili yeni şeyler öğrenmeye ilişkin olarak öğrencilerde belirginleşmeye başlayan farkındalığın onlara hangi duyguları hissettirebileceği sorusu bağlamında ele alındığında, İngilizce derslerinde öğrencilerin hem içsel bir odağa (keyif), hem de sosyal bir odağa sahip (gurur) olumlu duyguları birlikte hissetmelerinin nasıl mümkün olabildiği daha iyi anlaşılabilir. Bu açıklamalar ışığında, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın, hem keyif hem

de gurur duygularıyla olumlu yönde ilişkileneceğinin beklenen bir duruma karşılık geldiği ifade edilebilir.

Bunlarla birlikte, Tablo 4.2’de, ilgi tipi bilgiye yönelik merakla, kaygı ($r = -.31$), can sıkıntısı ($r = -.46$), sinirlilik ($r = -.43$) ve utanç ($r = -.43$) duyguları arasında orta düzeyde ve olumsuz yönde ilişkiler bulunduğu da görülmektedir. Bunun anlamı, ilgi tipi bilgiye yönelik olarak hissedilen meraka, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik ve utanç gibi olumsuz duyguların eşlik etme eğilimlerinin dikkate değer biçimde düşük olduğudur. Araştırmanın bu bulgusu, ilgi tipi bilgiye yönelik merakla öfke, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duyguların anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkili olduğu yönünde bulguların elde edildiği araştırmalarla tutarlıdır (Litman ve Jimerson, 2004; Litman ve Spielberger, 2003). Araştırmanın bu bulgusu, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın olumlu duygularla yukarıda değinilen ilişkilerinin de beklenen bir sonucu olarak yorumlanabilir. Esasen bu noktada, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın konu edildiği araştırmalarda elde edilen ilişkisel görünümün bir benzerinin, bu araştırmada İngilizce dersi bağlamında da ortaya çıktığından söz edilebilir (Litman ve Jimerson, 2004).

Diğer taraftan, Tablo 4.2 keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur duyguları ile yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak arasındaki ilişkiler açısından incelendiğinde, bu değişkenlerle yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıntılı olarak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın keyif ($r = .33$) ve gurur ($r = .29$) değişkenleriyle olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkilendiği belirtilebilir. Bu bulgu, öğrencilerin yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarına, ilgi tipi bilgiye yönelik meraklarına benzer biçimde, keyif ve gurur duygularının eşlik etme eğilimlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın olumsuz duygularla olan ilişki örüntüsü de, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın olumsuz duygular açısından sergilediği ilişki örüntüsüyle oldukça benzerdir. Nitekim kaygı ($r = -.31$), can sıkıntısı ($r = -.30$), sinirlilik ($r = -.32$) ve utanç ($r = -.20$) duygularıyla yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak değişkeni arasındaki ilişkiler anlamlı düzeyde ve olumsuz yöndedir.

Bu bulgu, her iki merak tipinin de temel vurgularının (bilgi edinme arzusu) aynı olmalarıyla açıklanabilir (Litman, 2008, 2010). Bunlarla birlikte, bu araştırmada ilgi tipi bilgiye yönelik merakın, yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraka göre, hem olumlu,

hemde olumsuz duygularla daha güçlü biçimde ilişkilendiği de saptanmıştır (Tablo 4.2). Bunun bir nedeni, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın aksine, ilgi hissiyle değil, yoksunluk hissiyle deneyimlenmesi olabilir. Yoksunluk hissi, ilgi hissinin aksine, gerginlik ve rahatsızlık gibi olumsuz içeriğe sahip duyguların daha çok eşlik etme eğiliminde olduğu bir histir (Loewenstein, 1994). Dolayısıyla, yoksunluk hissi olarak merakın bu özelliği, olumlu ve olumsuz başarı duygularıyla neden daha zayıf biçimde ilişkilendiğini açıklayabilir.

Son olarak, bu araştırmada başarı duygularının birbirleriyle olan ilişkilerinin, Başarı Duygularının Kontrol-Değer teorisinin öngörleriyle (bkz. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür Bölümü, Tablo 2.2) tutarlı olduğu da dikkatten uzak tutulmamalıdır. Ancak, söz konusu başarı duyguları arasındaki ilişkiler, bu araştırmanın odak noktasında yer almamaları nedeniyle tartışılmamıştır (ayrıntılı bir tartışma için bkz. Pekrun, 2006).

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen ve yukarıda tartışılan bulguların, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri merakın türleri ile İngilizce dersleri bağlamında hissettikleri başarı duyguları ve ders başarıları arasındaki ilişkilere yönelik hem tutarlı, hem de anlamlı görünümeler ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Buna rağmen, hem söz konusu ilişki örüntüsünün çok daha detaylı ve güvenilir bir yaklaşımla sorgulanması amacıyla, hem de bilgiye yönelik merak ve başarı duygularının İngilizce ders başarısını nasıl açıkladıklarının daha kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması amacıyla çoklu regresyon analizleri ve yapısal eşitlik modellemesi (Structural Equation Modeling - SEM) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler aracılığıyla elde edilen bulgulara ‘araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar’ başlığı altında yer verilmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları ve başarı duyguları İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Veri analizi kısmında

değinildiği gibi, araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanmasına yönelik olarak çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz aracılığıyla elde edilen sonuçlardan hareketle bir yapısal model oluşturulmuş ve bu model yapısal eşitlik modellemesi analizi gerçekleştirilerek sorgulanmıştır. Regresyon analizlerinde yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri de kontrol amaçlı olarak analizlere dâhil edilmiş; ancak araştırmanın odak noktasında yer almamaları nedeniyle, bunlarla ilgili bulgular tartışılmamıştır. Regresyon analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.



Tablo 4.3. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart		Standartlaştırılmış Beta		<i>p</i>	VIF
	B	Hata	Katsayısı	<i>t</i>		
Okul türü	.079	.852	.003	.092	.926	1.10
Cinsiyet	.696	.853	.027	.816	.415	1.07
Yaş	.209	.426	.017	.491	.624	1.09
Lise türü	.006	.380	.000	.015	.988	1.05
İlgi Tipi Bilgiye Yönelik merak	1.172	.203	.229	5.779***	.000	1,48
Yoksunluk Tipi Bilgiye Yönelik merak	.807	.129	.223	6.245***	.000	1,21
Keyif	.022	.173	.006	.129	.898	2,02
Kaygı	-.705	.141	-.218	-4.997***	.000	1,80
Can Sıkıntısı	-.503	.194	-.160	-2.586*	.010	3,62
Sinirlilik	-.341	.228	-.086	-1.494	.136	3,15
Utanç	.208	.244	.041	.854	.394	2,19
Gurur	.510	.261	.100	1.954	.051	2,48

* $p < .05$; *** $p < .001$

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, hesaplanan varyans enflasyon faktörleri (VIF) 1.05 ile 3.62 arasında değişen değerlere sahiptirler. VIF değerinin 5 veya daha küçük bir değere sahip olması bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenleri yordama düzeylerinin, aralarındaki örtüşmeden kaynaklanmadığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Rogerson, 2001). Dolayısıyla, bu araştırmadaki bağımsız değişkenler arasındaki etkileşimin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı, başka bir deyişle, çoklu-eş doğrusallığın söz konusu olmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle, regresyon analizlerinde çoklu eş-doğrusallık kontrol edilmemiştir.

Regresyon analizlerinde demografik değişkenlerin bağımlı değişkene ilişkin toplam varyansın %1'ini, başarı duyguları ve merakla ilgili değişkenlerinse toplam varyansın %50'sini açıkladığı saptanmıştır. Buna göre, toplam varyansın büyük oranda araştırma değişkenleri tarafından açıklandığı ve demografik değişkenlerin varyansın açıklanmasına yönelik katkılarının ihmal edilebilecek düzeyde olduğu ifade edilebilir (Pedhazur, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007; Field, 2009). Nitekim demografik değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki tekil etkileri anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.3). Bunun anlamı, İngilizce ders başarısına ilişkin olarak elde edilen bu bulguların demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak yorumlanabileceğidir. Bu nedenle, bundan sonraki analizlerde demografik değişkenlerin etkileri dikkate alınmamış ve yorumlanmamıştır.

Çoklu regresyon analizinde, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeylerinin açıklanmasında dikkate alınması gereken en önemli unsurlardan bir tanesi, standartlaştırılmış beta katsayılarının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadıklarıdır. Dikkate alınması gereken bir diğer husus ise standartlaştırılmış beta katsayılarının büyüklüğüdür. Söz konusu katsayıların büyüklüğü, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılık derecelerine ilişkin güvenilir bir çıkarımda bulunabilme açısından oldukça önemlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle, çoklu regresyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, öncelikle bağımsız değişkenlerin İngilizce ders başarısını açıklama düzeylerinin anlamlılığına odaklanılarak, daha sonra ise yordayıcılık düzeylerine odaklanılarak tartışılmıştır.

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, ilgi tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .229$), yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .223$), kaygı ($\beta = -.218$) ve can sıkıntısı ($\beta = -.160$) değişkenlerinin hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunlar, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgularla da tutarlıdır. Araştırmanın bu bulguları, bağımsız değişkenlerin, İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordamaları açısından ele alındığında, iki şekilde özetlenebilir. Birincisi, İngilizce dersine yönelik yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ve ilgi tipi bilgiye yönelik merak düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ders başarılarının yüksek olmasıdır. İkincisi ise, İngilizce dersinde kaygı ve can sıkıntısı hisseden öğrencilerin ders başarılarının düşük olmasıdır. Birlikte ele alındıklarında bu bulguların, can sıkıntısının içsel motivasyon, çaba, detaylandırma stratejilerinin kullanımı, öz denetim ve akademik performansla olumsuz yönde ilişkilendiğinin saptandığı (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2002); kaygı ile öğrencilerin İngilizce ders başarıları arasında olumsuz yönde ilişkilerin rapor edildiği (Wörde, 2003; Salim, 2004; Elkhafaifi, 2005; Chen ve Chang, 2004) ve merak ile akademik başarı arasındaki olumlu yönde ilişkinin belirlendiği (Serin, 2010; Hassan, Bashir ve Mussel, 2015) araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı oldukları söylenebilir.

Ayrıntılı olarak, bilgiye yönelik merak türlerinin, tanımları gereği yeni bilgi elde etme arzusu ekseninde birleşen ortak bir içeriğe sahip oldukları düşünüldüğünde (Litman, 2008) ve her iki merak türünün de genelde akademik başarıyla/ders başarısıyla güçlü biçimde ilişkilendiğine yönelik bulgular dikkate alındığında (Eren ve Coşkun, 2015; Serin, 2010; Litman, 2005), İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordamaları şaşırtıcı değildir. Benzer biçimde, kaygı ve can sıkıntısı duygularının, olumsuz duygular olduğu ve olumsuz duyguların genelde öğrenmeyi, özelde ise ders başarısını olumsuz yönde etkilediği düşünüldüğünde (Woolfolk, 2010), bu duyguların İngilizce ders başarısını olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordamaları beklenebilir. Kaygı duygusunun, yabancı dil bağlamında ve ders başarısıyla ilişkili olarak incelendiği eğitim araştırmalarından elde edilen bulgularla (Aida, 1994; Batunlu ve Erden, 2007; Dalkılıç, 2001; Wörde, 2003; Salim, 2004), kaygının yabancı dil öğrenmeyi belirgin biçimde engelleyen duyuşsal bir faktör olduğuna yönelik çıkarımların yer aldığı çalışmalar (Arnold ve Brown, 1999; Chen ve Chang, 2004),

değinilen beklentinin kaygıyla ilgili kısmının boşuna olmadığına güçlü kanıtlarını oluşturmaktadırlar.

Benzer yorumlar can sıkıntısı değişkeninin, İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde etkilediğine yönelik bulgu için de yapılabilir. Nitekim, kaygı gibi, can sıkıntısı da öğrenmeyle ve akademik başarıyla olumsuz yönde ilişkilendiği bilinen bir değişkendir (Eren ve Coşkun, 2016; Pekrun, 2006; Pekrun vd., 2002). Üstelik Eren (2013) tarafından yakın geçmişte gerçekleştirilen bir araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, derslerde hissedilen can sıkıntısı, uygun başa çıkma stratejileri kullanılmadığında (örneğin, can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yaklaşma stratejilerinin kullanılması) öğrencilerin derse katılımlarını da olumsuz yönde etkileyebilen bir duygudur ki bu, derse katılımın başarı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004), hissedilen can sıkıntısının İngilizce ders başarısını neden olumsuz yönde etkilediğini de açıklayabilir.

Diğer taraftan, çoklu regresyon analizi sonuçları, korelasyon analizi aracılığıyla aynı bağlamda elde edilen bulgulardan farklı olarak, keyif ($\beta = .006$), sinirlilik ($\beta = -.086$), utanç ($\beta = .041$) ve gurur ($\beta = .100$) değişkenlerinin İngilizce ders başarısıyla ilişkilene ya da onları açıklama düzeylerinin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur (Tablo 4.3). Bunun bir olası nedeni, korelasyon analizinden farklı olarak regresyon analizinde, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenirken, bağımsız değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerinin de kontrol edilmesi olabilir (Pedhazur, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2007). Söz konusu duyguların, İngilizce ders başarısını neden anlamlı düzeyde yordamadıklarına yönelik bir diğer olası açıklama ise, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisinin öngörüleine dayalı olarak yapılabilir. Bu teoriye göre, eğitim ortamlarında hissedilen duygular, görevlere ve/veya süreçlere yönelik olarak algılanan kontrol, atfedilen değer, sahip olunan motivasyon düzeyi ve strateji kullanımı gibi önemli görünümlemlerle karşılıklı bir nedensellik ilişkisi içerisinde ve hem çevresel faktörlerin (öğretmen davranışları vb.), hem de zaman faktörünün (görevin gerektirdiği süre vb.) etkilerine göre biçimlenmektedir (Pekrun, 2006). Dolayısıyla, bu duyguların ders başarısını anlamlı düzeyde yordamamaları, öğrencilerin İngilizce derslerinde birbirleriyle ve özellikle de öğretim elemanlarıyla olan ilişkileri ve/veya öğrenme sürecinin içeriğinde yer alan görevler bağlamında hissettikleri

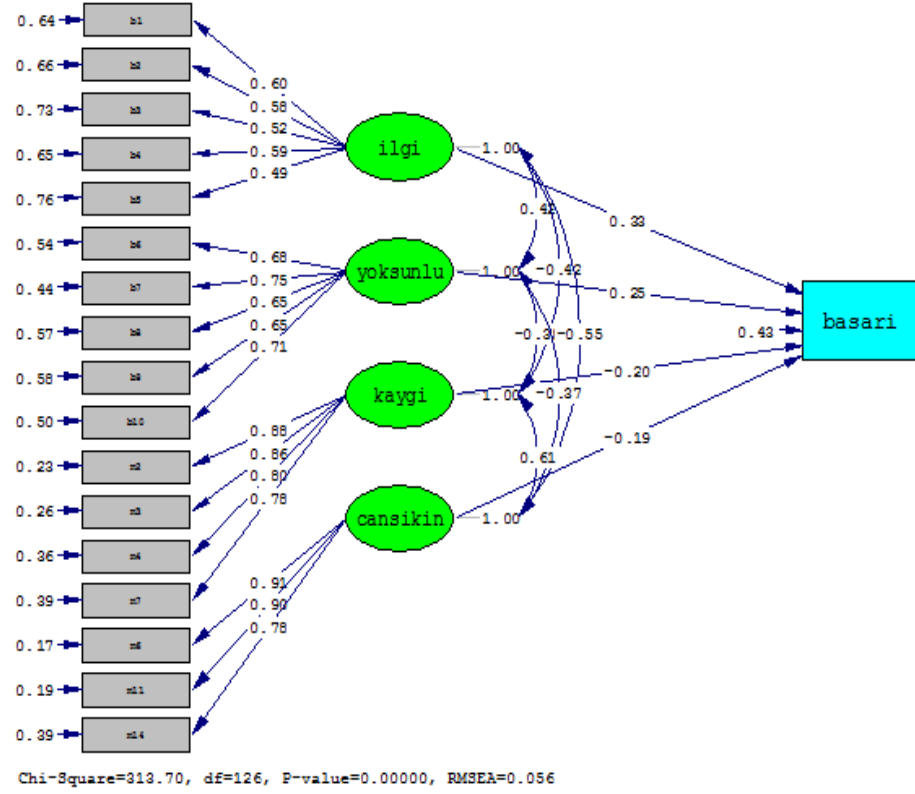
duyguların sıklığına, zamanına ve bu duyguları çalışma davranışlarına ve/veya öğrenme süreçlerine nasıl yansıttıklarına bağlı olarak açıklanabilir. Değinilen tüm bu unsurlar, örneğin keyif ya da gurur gibi duyguların yalnızca niceliklerini değil, niteliklerini de belirleyen unsurlardır. Dolayısıyla, kaygı ve can sıkıntısı duygularının, keyif, utanç, sinirlilik, gurur duygulara göre değinilen unsurlar bağlamında daha kapsamlı bir içeriğe sahip olmaları ve bu nedenle de İngilizce ders başarısıyla daha güçlü biçimde ilişkilenererek, diğer duyguları baskılamaları mümkündür.

Merak türleriyle kaygı ve can sıkıntısı değişkenleri, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce ders başarısını yordama düzeyleri açısından ele alındığında, İlgi tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .229$), yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .223$) ve kaygının ($\beta = -.218$) İngilizce ders başarısını, can sıkıntısına göre ($\beta = -.160$) daha güçlü ve benzer büyüklükteki katsayılarla yordamaları dikkat çekicidir (Tablo 4.3). Bu görünümün bir olası nedeni, yukarıda da değinildiği gibi, merak türleriyle kaygının güçlü etkilerinin can sıkıntısının etkisini istatistiksel anlamda baskılaması olabilir. Diğer bir olası neden ise, merak türlerinin içerdiği ortak özelliklere dayalı olarak açıklanabilir. Daha önce vurgulandığı gibi, her iki merak türünün temel özelliği de bilgi edinme ve yeni şeyler keşfetme arzusudur (Litman, 2008, 2010). Üstelik her iki merak türü de öğrenmekten/keşfetmekten duyulan hazla ve içsel motivasyonla yakından ilişkilidir ve bu yönleriyle de öğrenmeyi güçlü biçimde ve olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptirler (Litman, 2005, 2008; Litman ve Jimerson, 2004). Bilgiye yönelik merak türlerinin söz konusu ortak özellikleri bir yandan İngilizce ders başarısıyla neden aynı düzeyde ilişkilendiklerini açıklarken, diğer yandan da can sıkıntısı değişkeninin neden ders başarısını merak türlerine kıyasla daha zayıf biçimde yordadığına ışık tutmaktadır.

Nitekim herhangi bir konuya/öğrenme alanına yönelik olarak hissedilen merakın içerdiği yeni şeyler keşfetme arzusu ve öğrenmekten zevk alma gibi duyuşsal özelliklerin, öğrenme sürecinde hissedilen can sıkıntısını kısmen de olsa baskılaması olasıdır. Bu da sırasıyla, can sıkıntısının öğrenmenin önemli bir göstergesi olan ders başarısı üzerindeki güçlü olabilecek olumsuz yöndeki etkisinin azalmasına yol açabilir. Ancak bu açıklamalar, kaygının can sıkıntısından farklı olarak, bilgiye yönelik merak türlerinin güçlü etkilerine rağmen, ders başarısını neden güçlü düzeyde etkilediğini açıklamamaktadır (bkz. Tablo 4.3). Bu durum, ilgi tipi bilgiye yönelik merakın ve

özellikle de, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merakın, kısmen de olsa, kaygı duygusunun eşlik edebileceği merak türleri olmasıyla açıklanabilir (Loewenstein, 1994; Litman, 2005). Esasen her iki merak türü de yeni şeyler öğrenme ve keşfetme arzusunun oluşturduğu heyecan hissinden ve/veya mevcut bilgi düzeyi ile ulaşılması arzu edilen bilgi düzeyi arasında algılanan bilgi boşluğuna yönelik olarak hissedilen kaygıdan tamamen bağımsız değildir. Ayrıca, hem kaygı, hem de can sıkıntısı olumsuz duygular olmalarına rağmen, kaygı olumsuz aktifleştirici, can sıkıntısı ise olumsuz pasifleştirici bir duygudur (Pekrun, 2006). Dolayısıyla, kaygının, can sıkıntısına göre ders başarısını daha güçlü biçimde ve anlamlı düzeyde yordaması aktifleştirme özelliğine bağlı olarak da yorumlanabilir. Nitekim olumsuz aktifleştirici duygular, olumsuz pasifleştirici duygulara kıyasla, öğrenmeyi ve başarıyı daha olumsuz yönde ve daha güçlü biçimde etkileme potansiyeli içeren duygulardır (Pekrun vd., 2002).

Veri analizi bölümünde belirtildiği gibi, yukarıda özetlenen çoklu regresyon analizi sonuçlarından hareketle yapısal bir model de oluşturulmuştur. Ayrıntılı olarak bu model, çoklu regresyon analizi sonucunda İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde yordadığı saptanan ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, kaygı ve can sıkıntısının bağımsız değişkenler, İngilizce ders başarısının ise bağımlı değişken olarak belirlendiği bir modeldir. Bu model, yapısal eşitlik modellemesi analizi aracılığıyla sorgulanmıştır. Bunun nedeni, İngilizce ders başarısı dışındaki değişkenlerin gözlemlenen değişkenler değil, gizil (latent) değişkenler olmaları ve yapısal eşitlik modellemesinin çoklu regresyon analizinden farklı olarak, bağımsız değişkenleri (başarı duyguları ve bilgiye yönelik merak türleri) oluşturan maddelerle bunların her biri için hesaplanan hata oranlarının da dikkate alınarak incelenmesine olanak sağlamasıdır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2013). Dolayısıyla, yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla elde edilecek bulguların, regresyon analizi aracılığıyla ortaya çıkan görünümün, hem bu araştırmanın verileriyle ne derece uyum sağladığının sorgulanması açısından, hem de bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin eş zamanlı ve güvenilir bir biçimde incelenmesine imkan tanınması açısından önemli oldukları söylenebilir. Yapısal eşitlik modellemesine dayalı olarak elde edilen bulgular Şekil 4.1’de özetlenmiştir.



Şekil. 4.1. Bilgiye Yönelik Merak ve Başarı Duygularının Ders Başarısı Üzerindeki Etkilerine Yönelik Yapısal Model

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi, ilgi tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .33$), yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ($\beta = .25$), kaygı ($\beta = -.20$) ve can sıkıntısı ($\beta = -.19$) değişkenleri, İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve seçici biçimde yordamaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla elde edilen bu bulgular, merak türlerinin, kaygının ve can sıkıntısının ders başarısıyla olan ilişkileri, hem söz konusu ilişkilerin yönü (olumlu ya da olumsuz yönde olmaları), hem de gücü (standartlaştırılmış beta katsayıları) açısından, regresyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgularla büyük ölçüde benzerdir. Regresyon analizi aracılığıyla bu bağlamda elde edilen yorumların, yapısal eşitlik modellemesi analizine dayalı olarak edilen bulgular için de geçerli olması nedeniyle, yapısal eşitlik modellemesine dayalı olarak elde edilen bulgular ayrıca yorumlanmamıştır. Buna rağmen, yukarıda değinildiği gibi, yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla elde edilen bulguların gizil değişkenler ve aralarındaki ilişkilerle birlikte, gizil değişkenleri oluşturan maddelerin standart hata oranları da dikkate alınarak elde edilen bulgular olmaları nedeniyle (Meyers, Gamst ve Guarino, 2013), regresyon

analizinden elde edilenlerin bir adım ötesine geçerek, çok daha güvenilir bir görünüm sağladığı söylenebilir.

Nitekim yapısal eşitlik modellemesi analizi aracılığıyla hesaplanan uyum indeksleri (χ^2/df ; NNFI; CFI; RMSEA; SRMR), Şekil 4.1’de gösterilen yapısal modelin bu araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2(126)=313.70$; $\chi^2/df = 2.49$; CFI = .98; NNFI = .97; RMSEA = .056; SRMR = .042). Buna göre, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, kaygı ve can sıkıntısının İngilizce ders başarısının yordayıcıları olarak belirlendiği yapısal modelin (Şekil 4.1), bu araştırmanın örneklemini kapsamında güvenilir bir model olduğu ifade edilebilir. Üstelik bu analizlerde R^2 değeri .57 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, merak türleri ile kaygı ve can sıkıntısı değişkenlerinin, İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın %57’sini açıkladığıdır. Bu değer, oldukça dikkate değer bir değerdir (Pedhazur, 1997).

Özetle, gerek regresyon analizi, gerekse yapısal eşitlik modellemesine dayalı olarak elde edilen bulgular, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, kaygı ve can sıkıntısı değişkenlerinin, İngilizce ders başarısının yordayıcıları olarak dikkate alınmalarının mantıklı bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ve öneriler bölümünde vurgulandığı gibi, bu bağlamda elde edilen bulguların hem eğitim durumları, hem de gelecekte yapılacak araştırmalar açısından önemli doğurguları olacağını söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen ve yukarıda özetlenen bulguların ışığında, hem eğitim bilimsel anlamda hem de gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik olarak önemli bazı sonuçlardan söz edilebilir. Bu bölümde söz konusu sonuçlarla birlikte, önemli olduğu düşünülen eğitim durumlarına ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu ‘hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve İngilizce ders başarıları nelerdir?’ olarak belirlenmişti. Bu soruya ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem ilgi tipi, hem de yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarının ve keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur başarı duygularının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Buna göre, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarıyla, olumlu ve olumsuz başarı duygularının İngilizce dersleri kapsamında, birbirlerine benzer biçimde ve orta düzeyde hissedildikleri sonucu çıkarılabilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu ‘hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?’ şeklinde ifade edilmişti. Bu bağlamda elde edilen bulgular, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur değişkenlerinin, İngilizce ders başarılarıyla hem anlamlı düzeyde, hem de seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Ayrıntılı olarak,

araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgulardan hareketle dört önemli sonuç çıkarılabilir.

Birincisi, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin yoksunluk tipi ve ilgi tipi bilgiye yönelik merakları ne kadar yüksekse, İngilizce ders başarılarının da o oranda yüksek olduğudur. İkincisi, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri olumlu başarı duygularının (gurur ve keyif) ders başarıları ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilendiğidir. Üçüncüsü, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri olumsuz başarı duygularının (kaygı, can sıkıntısı, utanç ve sinirlilik) İngilizce ders başarıları ile yine anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilendiğidir. Dördüncüsü ise, bilgiye yönelik merak türleri ve başarı duygularının hem birbirleriyle (tüm r değerleri $\geq \pm .20$), hem de İngilizce ders başarılarıyla olan ilişkilerinin (tüm r değerleri $\geq \pm .42$) anlamlı olmalarının ötesinde dikkate değer ilişkiler olduğu, dolayısıyla hata sonucu ortaya çıkma olasılıklarının düşük olduğudur.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin bilgiye yönelik merakları ve başarı duyguları İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?’ olarak belirlenmişti. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, başarı duyguları ve bilgiye yönelik merak değişkenlerinin, İngilizce ders başarısını nasıl ve hangi düzeyde açıkladıklarına ilişkin iki önemli sonuç ortaya koymuştur.

Birincisi, İngilizce derslerine yönelik yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak ve ilgi tipi bilgiye yönelik merak düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ders başarılarının da yüksek olmasıdır. İkincisi ise, İngilizce derslerinde yüksek düzeyde kaygı ve can sıkıntısı hisseden öğrencilerin ders başarılarının düşük olmasıdır. Ayrıca hem regresyon analizi, hem de yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla elde edilen bulgular, demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş vb.) İngilizce ders başarıları üzerindeki etkileri kontrol edildiğinde bile, ilgi tipi bilgiye yönelik merak, yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak, kaygı ve can sıkıntısı değişkenlerinin İngilizce ders başarısının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, değinilen analizler aracılığıyla elde edilen

bulgular, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri olumsuz başarı duygularıyla (kaygı ve can sıkıntısı) bilgiye yönelik meraklarının, yalnızca başarı düzeyleriyle ilişkili olmadığını, aynı zamanda ders başarısını anlamlı düzeyde açıklama özelliğine sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Nitekim araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, her iki merak türü ile kaygı ve can sıkıntısı değişkenlerinin, İngilizce ders başarısına ilişkin toplam varyansın %57'sini açıkladığını göstermiştir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri bilgiye yönelik meraklarıyla kaygı ve can sıkıntısı duygularının, İngilizce ders başarılarının açıklanması amacıyla odaklanılabilecek dikkate değer değişkenler olarak düşünölmeleri gerektiği ifade edilebilir.

5.4. Öneriler

Araştırmanın bulgularının ve bu bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlarının, hem eğitim durumları açısından, hem de gelecekteki araştırmalar açısından önerilerde bulunmak için sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu bağlamda önemli olduğu düşünölen önerilerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

5.4.1. Eğitim durumlarına ilişkin öneriler

- 1) Araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerinde hem olumlu, hem de olumsuz başarı duygularını azımsanmayacak düzeyde hissettiklerini göstermiştir. Buna göre, İngilizce hazırlık sınıflarında derslere giren öğretim elemanlarının ve bu bağlamdaki programların geliştirilme sürecinde yer alan sorumluların, öğrencilerin İngilizce derslerinde yalnızca eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen kaygı duygusunu değil, aynı zamanda keyif, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur duygularını da hissettiklerini dikkate almaları gerektiği söylenebilir. Duygular ve öğrenme arasındaki ilişkiler dikkate alındığında (Pekrun, 2006), bu önerinin gereği ve önemi daha iyi anlaşılabilir.

- 2) Araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik ilgi tipi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarının da dikkate değer düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, yukarıda başarı duygularına yönelik olarak ifade edilen önerinin, bilgiye yönelik merak türleri açısından da geçerli olduğu öne sürülebilir. Araştırmanın değinilen bulgusuyla birlikte, bilgiye yönelik merakın öğrenmeye yönelik güdüleyici rolü de dikkate alındığında (Litman, 2010; Loewenstein, 1994), bilgiye yönelik merakın her iki boyutunun da ilgili programların geliştirme süreçlerinde ve hazırlık sınıflarında gerçekleştirilen İngilizce öğretim sürecinde önemli bireysel farklılık değişkenleri olarak dikkate alınmalarının, bu bağlamdaki öğrenmenin yalnızca niceliğinin artırılması açısından değil, niteliğinin artırılması açısından da olumlu sonuçları olacağı ifade edilebilir.
- 3) Araştırmanın bulguları ayrıca, olumlu ve olumsuz başarı duygularının İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiklerini de göstermiştir. Dolayısıyla, öğretim elemanları İngilizce derslerini, öğrencilerinin olumlu başarı duygularını daha çok, olumsuz başarı duygularını ise daha az hissetmelerini sağlayacak etkinliklerle gerçekleştirmelerinin (örneğin, oyunla öğretim, drama etkinlikleri gibi keyif verici öğrenme etkinlikleri ve/veya bir konuyu topluluk önünde başarılı biçimde açıklamaktan dolayı duyulan gururu hissettirebilecek seminer, konferans etkinlikleri vb.) son derece önemli olduğu ifade edilebilir.
- 4) Önemli olarak, bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin yalnızca başarı duygularının değil, aynı zamanda bilgiye yönelik meraklarının da İngilizce ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Buna göre, öğrencilerin genelde öğrenme düzeylerini, özel de ise ders başarılarını olumlu yönde etkilemeyi planlayan öğretim elemanlarının, İngilizce öğretimini bilgiye yönelik merakı artıracak etkinliklerle (örneğin, ilgi uyandırıcı materyaller ve öğrencilerin dersteki konuya/konulara yönelik ön bilgi düzeyleriyle neyi ya da neleri öğrenmeyi hedefledikleri arasındaki bilgi boşluğuna odaklanarak hazırlanmış bulmacalar, örnek olaylar vb.) gerçekleştirmelerinin hazırlık

sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce ders başarısının artırılması açısından önemli doğurguları olacağı söylenebilir.

- 5) Daha önemlisi, bu araştırmanın regresyon analizi ve yapısal eşitlik modellemesi aracılığıyla elde edilen bulguları, korelasyon analizleri aracılığıyla elde edilen bulguların bir adım ötesine geçerek, öğrencilerin İngilizce ders başarılarının, bilgiye yönelik merak türleriyle ve can sıkıntısı ile kaygı gibi iki olumsuz başarı duygusuyla en iyi açıklanabildiğini göstermiştir. Bu bulgular, İngilizce derslerinde öğrencilerin hem ilgi tipi, hem de yoksunluk tipi bilgiye yönelik meraklarının artırılmasıyla ilgili yukarıda değinilen etkinliklerin içerdiği önemin altını bir kez daha çizerken, İngilizce derslerinde öğrencilerin hissettikleri olumsuz başarı duygularının azaltılmasına yönelik etkinliklerin özellikle kaygı ve can sıkıntısı duygularına odaklanılmasının gereğine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının yukarıda değinilen etkinliklerle benzerlerini (örneğin, eleştirilme korkusunun olmadığı ya da en aza indirildiği beyin fırtınası gibi etkinlikler vb. ile öğrenen özerkliğinin desteklendiği altı ayakkabılı düşünme/uygulama tekniği vb. tekniklerin) derslerinde, öğrencilerin özellikle kaygı ile can sıkıntısı hissetmelerini engelleyecek/en aza indirecek şekilde planlamaları ve gerçekleştirilmelerinin, önemli bir problem durumu olan İngilizce ders başarısının artırılması açısından oldukça değerli katkılarının olması beklenebilir.
- 6) Son olarak, araştırmanın yukarıda özetlenen bulgularının demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız bulgular olmaları, hem bu bağlamda geliştirilecek programlar açısından, hem de gerçekleştirilecek öğrenme-öğretme süreçleri açısından, başka bir önemli öneriyi de gündeme getirmektedir. Bu öneri; hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce derslerinde daha olumlu başarı duyguları hissetmelerine ve bilgiye yönelik meraklarının artırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilecek etkinliklerin, öğrencilerin cinsiyetlerinden, yaşlarından ve öğrenim gördükleri alanlardan bağımsız biçimde planlanarak gerçekleştirilmeleri gerektiğidir.

5.4.2. Gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin öneriler

- 1) Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri başarı duyguları keyif, kaygı, can sıkıntısı, sinirlilik, utanç ve gurur duyguları kapsamında incelenirken, bilgiye yönelik merakları ilgi ve yoksunluk tipi bilgiye yönelik merak türleri açısından sorgulanmıştır. Söz konusu duygular ve merak türleri son derece önemli olmalarına rağmen, çok sayıda olumlu (örneğin umut) ve olumsuz duygu ile (örneğin, çaresizlik), merakın oldukça farklı türlerini (örneğin, sosyal merak) uyarma potansiyeline sahip çok sayıda uyaran içeren İngilizce derslerinde hissedilebilen başarı duyguları ve merak türleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda hem sosyal merak gibi diğer merak türlerinin, hem de umut ve çaresizlik gibi diğer başarı duygularının İngilizce ders başarısıyla olası ilişkilerinin incelenmesi, söz konusu değişkenlerin İngilizce ders başarısını etkileyen duygularla merak türlerine ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesi açısından önemlidir.
- 2) Bu araştırmanın örneklemini iki ayrı üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Bunun anlamı, bu araştırmada elde edilen bulguların ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere ya da ilköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere genellenemeyeceğidir. Bu nedenle, gelecekte yalnızca üniversitelerin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencileri değil, ilköğretim ve/veya ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencileri de kapsayan araştırmalar yapılmalıdır. Bu örneklemelerden hareketle gerçekleştirilecek araştırmaların, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları ve bilgiye yönelik meraklarının, İngilizce ders başarısını farklı eğitim kademelerinde nasıl açıkladığına ilişkin daha kapsamlı ve ayrıntılı sonuçlar ortaya koyma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir.
- 3) Araştırmada öğrencilerin yalnızca İngilizce dersine ilişkin başarı duyguları ve bilgiye yönelik meraklarına odaklanılmıştır. Bunun anlamı, bu araştırmada elde edilen bulguların yalnızca İngilizce dersiyle sınırlı olduğudur. Ancak, hem başarı duyguları, hem de bilgiye yönelik merak türleri alana özgü özelliklere de sahiptirler (Eren, 2011; Pekrun, 2006). Örneğin, bazı öğrencilerin İngilizce

derslerinde hissettikleri can sıkıntısı ya da kaygı, matematik derslerinde hissettikleriyle aynı düzeyde olmayabilir. Benzer bir durum bilgiye yönelik merak türleri için de geçerli olabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin yalnızca İngilizce derslerinde değil, farklı derslerde (örneğin, matematik) hissettikleri başarı duygularıyla, bilgiye yönelik meraklarının bu derslerdeki başarıyla nasıl ilişkilendiklerinin sorgulanmasının önemli katkıları olacağından söz edilebilir. Üstelik bu ve benzeri araştırmalar başarı duyguları, bilgiye yönelik merak türleri ve ders başarısı arasında karşılaştırmalı bir analiz yapmaya da olanak sağlayarak, bu araştırmadan elde edilen bulguları hem odağını, hem de kapsamını genişletebilirler.

- 4) Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce ders başarıları, başarı duyguları ve bilgiye yönelik merakları arasındaki ilişkiler, açıklayıcı ilişkisel bir desenden ve kesitsel (cross-sectional) bir veri bütününden hareketle incelenmiştir. Bunun anlamı, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik nedensellik çıkarımlarının az ya da çok hatalı olabileceğidir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak boylamsal ve/veya deneysel araştırmaların hem nedensel çıkarımlara olanak sağlamaları, hem de söz konusu değişkenlerin zamanla nasıl değiştiklerinin anlaşılması açısından önemli doğruları olabilir.
- 5) Araştırmada öğrencilerin başarı duyguları ve bilgiye yönelik merakları İngilizce ders başarılarıyla olan ilişkileri bağlamında incelenmiştir. Ancak, hem başarı duyguları, hem de bilgiye yönelik merak yalnızca ders başarısı ile değil derse yönelik ilgi düzeyi, başarı amaçları, öz-düzenleme becerileri gibi, bu araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri etkileme potansiyeli içeren birçok değişkenle de ilişkilenebilir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, söz konusu değişkenlerin (örneğin, başarı amaçları) başarı duyguları ve bilgiye yönelik merakla ders başarısı arasındaki ilişkileri nasıl ve ne yönde etkilediklerinin incelendiği araştırmalardan elde edilecek olan bulguların, bu araştırmadan elde edilenlerin çerçevesini önemli ölçüde genişletecekleri ifade edilebilir.
- 6) Bu araştırmada yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin etkileri kontrol

edilmelerine rağmen, önemli bir demografik değişken olan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri kontrol edilmemiştir. Ancak, konuyla ilgili literatürde özellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının İngilizce öğrenmeye daha istekli oldukları yönünde bazı bulgular mevcuttur (örneğin bkz. Gayton, 2010). Dolayısıyla, gelecekte bu bağlamda yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin de önemli bir demografik değişken olarak dikkate alınması gerektiği önerisinde bulunulabilir.

- 7) Bu araştırmanın örnekleminin görece büyük bir örneklem olmasına ve evreni temsil etme gücünün yeterli olmasına rağmen, gelecekte daha fazla sayıda öğrencinin oluşturduğu örneklemlerden ($n > 1000$) hareketle gerçekleştirilecek araştırmalardan elde edilen bulgular, hem genellenebilirlik düzeylerinin daha yüksek olması açısından, hem de içerdikleri hata oranlarının daha düşük olması açısından önemlidir.
- 8) Son olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular nicel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların geçerliği, güvenirliği ve genellenebilirliği açısından önemli avantajlar içermesine rağmen, verilerin derinlemesine bir biçimde incelenmesine olanak sağlaması açısından sınırlıdır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda hem nitel, hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin tercih edilmelerinin, değinilen sınırlılığın aşılması açısından önemli oldukları söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Ainley, M., Corrigan M. ve Richardson N. , (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students’ reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction* 15 (2005) 433-447.
- Akgül, S. (2013). *Farklı eğitim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sportif rekreasyon etkinliklerine yönelmede meraklılık düzeylerinin etkisinin araştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altun, A. (2014) An Investigation of Pre-Service Classroom Teachers’ Curiosity About History. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tarih Merakına Yönelik Bir İnceleme. *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(3)*, October .
- Aragao, R. (2005.) Cogniça o, emoça o e reflexao na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de ingles. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 5 (2), 101e122.
- Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Arnold, J. and Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (ed.). *Affect in language learning* (pp. 1–27). New York: Cambridge University Press.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality. Volume I: Psychological aspects*. New York: Columbia University Press.
- Aronoff, J. (1962). Freud's conception of the origin of curiosity. *The Journal of Psychology*, 54, 39-45.

- Artino, A., Holmboe, E., ve Durning, S. (2012) Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: *AMEE Guide No. 64. Medical Teacher*. 34: 148-160.
- Artino, A.J. (2010). *Emotion regulation*. In: Goldstein S, Naglieri J, editors. Encyclopedia of child behavior and development. Heidelberg, Germany: Springer. pp 1236–1238.
- Artino, A.J. ve Stephens, J. M. (2007). *Bored and Frustrated with Online Learning? Understanding Achievement Emotions from a Social Cognitive, Control-Value Perspective*. presented in Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim Iı. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bağçeci, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği)*. XIII. Sözlü bildiri, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Bailey, K. M. (1983). *Competitiveness and anxiety in adult second language learning:: Looking at and through the diary studies*. In Seliger and Long.
- Barbelet, J. (2002) *Introduction: why emotions are crucial?* in Barbelet, J. (ed.) Emotions and Sociology. Oxford: Blackwell, pp. 1–9.
- Barrows, H. S. (1998). The Essentials of Problem-Based Learning. *Journal of Dental Education*, v62 n9 p630-33 Sep.
- Batumlu, D. Z.; Erden, M. (2007) Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile ingilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education* ISSN: 1304-9496. 2007, 3 (1):24-38

- Baxter, A. ve Switzky, H. N. (2008). Exploration and Curiosity. In M. M. Haith & J. B. Benson (Eds.) *Encyclopedia of infant and early childhood development* (Vol. 1, pp. 460-470). San Diego, CA: Academic.
- Beard, C., Clegg, S. ve Smith, K. (2007) Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*. Volume 33, Issue 2 April 2007 Pages 235–252.
- Benesch, S. (2012). *Considering Emotions in Critical English Language Teaching Theories and Praxis*. Routledge
- Berg, C. A., & Sternberg, R. J. (1985). Response to novelty: Continuity versus discontinuity in the developmental course of intelligence. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 19, pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Berlyne, D. E. (1954). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology General Section*, 45: 180–191. doi: 10.1111/j.2044-8295. 1954.
- Booth, R.J., Pennebaker, J.W. (2000). *Emotions and immunity*. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (Eds.), *Handbook of Emotions*. The Guilford Press, New York, pp. 558e572.
- Bown, J., ve White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432-443.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher: on trust, technique and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). Jossey-Bass: [ISBN 9780787980665](https://doi.org/10.1002/9780787980665).
- Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 299 sayfa.
- Butz, Nikolaus T.; Stupnisky, Robert H.; Pekrun, R. (2015). Students' Emotions for Achievement and Technology Use in Synchronous Hybrid Graduate Programmes: A Control-Value Approach. *Research in Learning Technology*, v23 2015.
- Cecen, S. ve Ozturk, H. (2007). *Voicing the unvoiced: Student stress*. *Sabancı Üniversitesi Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Konferansı*, Tuning In: Learners of language, language of learners, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Chen T. ve Chang G. (2004). The Relationship Between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties. *Foreign Language Annals*. 37. 279- 290.
- Chiang, W. ve Liu, C. (2014). Scale of academic emotion in science education: Development and validation. *International Journal of Science Education*, 36 (6), 908-928.
- Clore, G. L., ve Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, some-times, or never? In L. Nadel, R. Lane & G. L. Ahern (Ed.), *The cognitive neuroscience of emotion* (pp. 24–61). New York, NY: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Coleman, T.C. (2014). Positive emotion in nature as a precursor to learning. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(3), 175-190.
- Cotterall, L.S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27, 493-513.
- Creswell, J. W. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Çakıcı, D. (2015). Foreign Language Anxiety Of Prospective English Language Teachers. Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kaygısı. *International Journal of Languages' Education And Teaching* Issn: 2198 – 4999, Mannheim – Germany Udes 2015 P. 495-507
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 423-452) Ankara: Pegem.
- Çalık, B. (2014). The Relationship between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-Efficacy, And Self-Regulated Learning Strategies Among Middle School Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çalışkan, M. (2014). *Bilişsel Giriş Davranışları ve Duyuşsal Giriş Özelliklerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational*

- Sciences: Theory ve Practice • 14(5) • 1807-1821 ©2014 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. DOI: 10.12738/estp.2014.5.1834.
- Çeçen, A. R. (1997). *Duyguları yönetme becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova University .
- Damasio, A. R. (2004). *Emotions and feelings: A neurobiological perspective*. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, ve A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions* (pp. 49–57). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daniels, L. M .; Stupnisky, R. H .. Pekrun, R .; Haynes, T. L.; Perry, R. P . ve Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *journal of Educational Psychology*. 101.948-963.
- Day, H. I. (1982). Curiosity and the interested Explorer. *Performance and Instruction*, 21, 19-22.
- Demirel, M. ve Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, 111-134.
- Demirel, M., Turan, M.B., Kömür, Z., Aydoğan, M., (2012). Curiosity Levels of University Student Studying in the Various Departments. *The Online Journal of Recreation and Sport*, Volume 1, Issue 3, , ISSN: 2146-9598.
- Deringöl, Y., Yaman, Y., Özşarı, İ. ve Çağırhan, G. D., (2010) *Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*,. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.

- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath
- Diaz, S. L. (1989). *The Home Environment and Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary*, (Bul. Kyn. 1996). The National Association for Education Conference, Hulston, April-May.
- Dulay, H. and Burt, M. (1977) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, 95-126.
- Dunbar, R. I.M. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *General Review of Psychology*, 8, 100–110.
- Eccles J.S., Wigfield A. ve Schiefele U. (1998). *Motivation*. Eisenberg, pp. 1017– 95
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 3, 169–189.
- Ellsworth, P. C. (1994). Sense, culture, and sensibility. In S. Kitayama ve H. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 192–196). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eren, A. (2009). Examining the relationship between epistemic curiosity and achievement goals. *Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 129-144.
- Eren, A. (2011) *Prospective teachers' general epistemic curiosity and domain-specific epistemic curiosity: The mediating role of perceived instrumentality*. In R. M. Teixeira (Ed.). *Higher Education in a State of Crisis* (163-183). New York, NY: Nova Publishers.
- Eren, A. ve Coşkun H., (2015). Time Perspectives and Boredom Coping Strategies of Undergraduate Students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice* , 14(1), 53-75. DOI: , ISSN: 1570-2081.

- Eren, A. ve Coşkun H., (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance performance, *The Journal of Educational Research*, 109:6, 574-588, DOI: 10.1080/00220671.2014.999364.
- Eren, A., (2013). Prospective Teachers' Perceptions of Instrumentality, Boredom Coping Strategies, and Four Aspects of Engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Erwin, T.D. , Coleman, P.K. ve Orlando, M. (1998). *Novelty and persistence among college students: a pilot study of curiosity index*. Unpublished manuscript. James Madison University. Harrisonburg VA.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8, 78–99.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 pp. 59–109.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 359(1449), 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2005). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. In F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Eds.), *The Science of Well-Being* (pp. 217–238). New York: Oxford University Press.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., ve Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – a “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.

- Frenzel, A.C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007) Perceived Learning Environment and Students' Emotional Experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms, *Learning and Instruction*, 17, 478-493.
- Freud, S. (1906). "My views on the part played by sexuality in the aetiology of neuroses." Three essays on the theory of sexuality. Vol. 7, pp. 269-279.
- Friedman, T. (2007) *The World is flat: A brief history of the 21st century*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fulcher, K. H. (2004) *Towards measuring lifelong learning: The curiosity index*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, James Madison University, Department of Graduate Psychology, USA.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Uk: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1982). *Language Attitudes and Language Learning*, In E. B. Ryan & H. Giles (Attitudes toward language variation: Social and applied contexts, s. 132-147). London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, ma: Newbury House Publishers.
- Garret, P., ve Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226.
- Gasper, K., Clore, G. L. (2002). Attending to the big picture: Mood and global versus local processing of visual information. *Psychological Science*, 13, 34-40.
- Gayton, A. (2010). Socioeconomic status and language-learning motivation: To what extent does the former influence the latter? *Scottish Languages Review*, 22, 17-28.

- Goetz, T. , Preckel, F. , Pekrun, R. , Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences* 17 sayfa: 3–16.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., ve Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 75(1), 5–29.
- Goetz, T., Hall, N., Pekrun, R. , Frenzel, A. (2006) A hierarchical conceptualization of enjoyment in students. *Learning and Instruction* 16 323e338
- Goetz, T., Hall, N., Pekrun, R. , Frenzel, A. (2008) Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology* 33 (2008) 9–33.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Hall, N. ve Pekrun, R. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective*. In P. Mayring ve C. Rhoeneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 9–28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gorlitz, D. ve Wohlwill, J.F.(1987) *Exploration and attribution. Curiosity, imagination, and play: on the development of spontaneous cognitive and motivational processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gottwald, W., Weinberg, P. (1982) Impulsive consumer buying as a result of emotions. *Journal of Business Research Volume 10*, Issue 1, March 1982, Pages 43–57.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M.N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, Volume 7/2.
- Graham, P. ; Helen J. (2011) Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Science and Psychology* No.2(19) ISSN 1512-1801

- Gregersen, T.S. (2003) To err is human: A reminder to teachers of language- anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1) (2003), pp. 25–32.
- Griffiths, P. (1997). *What emotions really are*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hanze, M. ve Hesse, F. W. (1993). Emotional influences on semantic priming. *Cognition ve Emotion*, 7(2), 195–205.
- Hartung, F-M. (2010). *Social Curiosity and Its Functions*. zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Naturwissenschaften an der Universität Konstanz Mathematisch-Naturwissenschaftliche Sektion Fachbereich Psychologie. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Hascher, T. (2010) Learning and Emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal Volume 9 Number 1-2010*.
- Hassan, M., Bashir, S. ve Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: A case of continuing education in medical physicians. *Learning and Individual Differences* 42 (2015) 83–89.
- Hebb, D.O., (1955). Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System). *Psychological Review* 62: 243–54.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77.
- Hermann, E., Call, J., Hernández-Lloreda, M. V., Hare, B., ve Tomasello, M. (2009). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, 317, 1360-1366.
- Hidi, S. (2006). Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S., ve Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Hidi, S., ve Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 111-127.

- Hodson, G., ve Sorrentino, R. M. (1999). Uncertainty orientation and the Big Five personality structure. *Journal of Research in Personality*, 33, 253-261.
- Horwitz, E. K., ve Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2), 125e132.
- Hume, D. (1948). A treatise of human nature. In H. D. Aiken (Ed.), *Hume: Moral and political philosophy* (pp. 1–169). New York: Hafner Press. (Original work published 1739).
- Hurd, S. (2008). *Affect and strategy use in independent language learning*. In S. Hurd, ve T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 218-236). Bristol, Uk: Multilingual Matters.
- Imada, T., ve Ellsworth, P. C. (2011). Proud Americans and lucky Japanese: Cultural differences in appraisal and corresponding emotion. *Emotion*, 11, 329–345.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Immordino-Yang, M. H. ve Damasio, A. (2007) We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- İlter, İ. (2016). The Power of Graphic Organizers: Effects on Students' Word-Learning and Achievement Emotions in Social Studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n1.3>
- İşler, D.B ve Atilla, G.,(2013). "Duygusal Zeka ve Dürtüsel Satın Alma Davranışı İlişkisi", *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Yıl 13, Sayı 26, 207-238.
- James, W. (1884). 'What is an Emotion?' *Mind*, 9, 188-205.
- James, W. (1890) *The Principles of Psychology*, New York: Henry Holt.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover Publications, 1950, 1918.

- Keller, J. M. (1987). The Systematic Process of Motivational Design. *Performance & Instruction*, 26(9), 1-8.
- Keller, J. M. (1999). Using the ARCS motivational design process in computer-based instruction and distance education. *New Directions for Teaching and Learning*, (78), 39- 47.
- Keller, J.M., ve Suzuki, K. (1988). *Use of the ARCS motivation model in courseware design*. In D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 197-220) Ankara: Pegem.
- Koru, S. ve Åkesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce Açığı. The Economic Policy Research Foundation of Turkey*.
(http://www.tepav.org.tr/upload/files/13297228036.Turkiye_nin_Ingilizce_Acigi.pdf)
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Kurt, G. ve Atay D. (2007) The Effects of Peer Feedback on the Writing Anxiety of Prospective Turkish Teachers of EFL. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education*. 3 (1)12-23.
- Kurtbaş, İ. (2011). Merak(ın) Sosyolojisi Psikolojik Dürtü, Sosyal Uyarı, Kültürel Nosyon ve İdeolojik Bir Konsept Olarak “Sosyal Merak”. *Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi Cilt: 14 Sayı: 2 - Güz 2011*.
- Larsen-Freeman, D. ve Long M. H. (1991). *An Introduction To Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larson, R. W., ve Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99, 418-443.

- Lauriola M., Litman J., Mussel P., Santis R., Crowson H. M., Hoffman R.R (2015). Epistemic curiosity and self-regulation. *Personality and Individual Differences* 83 (2015) 202–207.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12– 26.
- Lin, G.H.C (2008). Pedagogies Proving Krashen’s Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language ve Literature*, No. 14 (July 2008) 113-131
- Linnenbrink, E. A., ve Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78.
- Linnenbrink, E.A. ve Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge University Press. ISBN 0521012252, 9780521012256
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. *Cognition and Emotion*, 19, 793–814.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44 (7), 1585-1595.
- Litman, J. A. ve Pezzo, M. V. (2007). Dimensionality of interpersonal curiosity. *Personality and Individual Differences*, 43, 1448-1459.
- Litman, J. A., ve Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147–157.

- Litman, J. A., ve Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80, 75–86.
- Litman, J.A. (2008). Interest and deprivation dimensions of epistemic curiosity. *Personality and Individual Differences*, 44, 1585–1595.
- Litman, J.A. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information- seeking. *Personality and Individual Differences*, 48, 397-402.
- Litman, J.A., Hutchins, T.L., ve Russon, R.K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour. *Cognition and Emotion*, 19, 559-582.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 75-98
- Lopez, M. M. G. ve Augilar A. P. (2013). *Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation*. PROFILE Vol. 15, No. 1, April 2013. ISSN 1657-0790 (printed) 2256-5760 (çevrimiçi). Bogotá, Colombia. sayfa 109-124
- Luk, N. (2002). The role of emotions in language teaching, *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 7.
- Luo, Wenshu; Lee, Kerry; Ng, Pak Tee; Ong, Joanne Xiao Wei (2014). Incremental Beliefs of Ability, Achievement Emotions and Learning of Singapore Students. *Educational Psychology*, v34 n5 sayfa 619-634 2014.
- Macintyre, P.D., (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (Ed.), *Individual Differences in Instructed Language Learning*. John Benjamins, Philadelphia, sayfa 45-68.
- Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science* 54: 333–69.
- Marchand, G. C., ve Gutierrez, A. P. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning settings. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 150-160.

- Maturana, H., (1998) . *Uma Abordagem da Educacao o Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento*. In: Maturana, H. (Ed.), *Emocio es e linguagem na educacao e na politica*, pp. 1e35. Editora UFMG, Belo Horizonte.
- Meyer, D. K., ve Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(14), 377-390.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., ve Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5, 119–124.
- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (6th edition). New York, NY: Pearson, 2006.
- Nicolescu, A., Tempelaar, D. T., Dailey-Hebert, A., Segers, M., ve Gijsselaers, W. H. (2015). Exploring the antecedents of learning-related emotions and their relations with achievement outcomes, *Frontline Learning Research*, 3(1), 1-16.DOI: 10.14786/flr.v3i1.136.
- Nissen, H. W.; (1954). The nature of the drive an innate determinant of behavioral organization. In: Jones M R (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation 2*: 281–320.
- Oatley, K., Jenkins, J., (1996). *Understanding Emotions*. Blackwell, Oxford.
- Oatley, K., Parrott, W. G., Smith, C., ve Watts, F. (2011). Cognition and emotion over twenty-five years. *Cognition ve Emotion*, 25(8), 1341–1348.
- Othman, N. ve Shah M. I. A. (2013). *Problem-Based Learning in the English Language Classroom*. *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 3; 2013 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education
- Özçetin, N., ve Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 40-47.

- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile Bioistatistik*, 4. Baskı, p.180, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkal, N. ; Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Educational Administration: Theory and Practice Spring 2006*, Issue 46, pp.259-275 *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2006*, Sayı 46, ss: 259-275.
- Özoğlu, Ç. (1983). *Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, TED Yayınları.
- Paker, T. (2012) .*Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Programların Tüm Süreçlerinin Denetimi ve Bireysel Yönlendirmenin Rolü. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri 12 – 13 Kasım 2012.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple-regression in behavioral research: Explanation and prediction*. New York, NY: Wadsworth.
- Pekrun, R. (1984). expectancy-value model of anxiety. In H . M . van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Ed.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3, pp. 53-72). Usse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit (Emotion, motivation and personality)*. Munich/ Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992). Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen (Cognition and emotion in academic situations of learning and achievement: An exploratory analysis). *Unterrichtswissenschaft*, 20, 308-324.
- Pekrun, R. (1992). The expectancy-value theory of anxiety: Overview and implications. In D. G. Forgays, T. Sosnowski, ve K. Wrzesniewski (Ed.), *Anxiety: Recent developments in self-appraisal, Physiological and health research* (pp. 23-41). Washington, DC: Hemisphere.

- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction* 15, 497–506.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ. Psychol. Rev* 18:315–341.
- Pekrun, R. H., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., ve Perry, R. P., (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531-549. doi: 10.1037/a0019243.
- Pekrun, R. ve Linnenbrink-Garcia L. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology* 36 1–3.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., ve Stephens, E.J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Soc. Personal Psychol. Compass* 4:238–255.
- Phillips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*. 76, 1, 14-26.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (Cook, M., Trans.). New York: International Universities Press.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Pluck, G. ve Johnson, H. (2011). Stimulating Curiosity To Enhance Learning. *GESJ: Education Science and Psychology* 2011 | No.2(19). ISSN 1512-1801.

- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Powell, C. ve Nettelbeck T. (2014). Intellectual curiosity may not incrementally predict academic success . *Personality and Individual Differences* 64 (2014) 7–11
- Putwain, D. ve Deveney, C. (2009). examination performance using an expanded integrated hierarchical model of test emotions and achievement goals. *Psychology Teaching Review Vol 15 No 1. The British Psychological Society*.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Iowa: John Wiley and Sons.
- Reisenzein, R. (1994). Pleasure-arousal theory and the intensity of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 525–539.
- Renner, B. (2006). Curiosity About People: The Development of a Social Curiosity Measure in Adults, *Journal of Personality Assessment* 83 (2006), 3, pp. 305-316.
- Rogerson, P. (2001). A Statistical Method for the Detection of Geographic Clustering. *Geographical Analysis*, 33: 215-27.
- Roseman, I. J., ve Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Ed.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 3–34). New York, NY: Oxford University Press.
- Rowe, G., Hirsh, J.B. ve Anderson, A.K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 104, 383–388.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salim, A. (2004). Teacher's Role, Learner's Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a FL. *Educational Psychology*. 24. 711-721.

- Saracaloğlu, A. S. (1995). Üniversite öğrencilerinin yabancı dile yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Türk Dili ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümleri Sayısı*, 3(7), 73-91.
- Sartre, J. P. (1957). *Existentialism and human emotions*. New York: The Wisdom Library.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., Le Blanc, P., Peeters, M., Bakker, A. B., ve de Jonge, J. (2001). Maakt Arbeid Gezond? Op Zoek Naar De Bevlogen Werknemer (Does Work Make Happy? In search of the engaged worker). *De Psycholoog*, 36, 422–428.
- Scherer, K. R. (1984). *On the nature and function of emotion: A component process approach*. In K. R. Scherer ve P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 293-318). Hillsdale .J.: Erlbaum.
- Scherer, K. R. (2001). *Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking*. In K. R. Scherer, A. Schorr ve T. Johnstone (Editör.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 92–120). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). “What are emotions? And how can they be measured?”. *Social Science Information* 44: 693–727.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schumann, J. H. (1999). *A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning*. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning* (pp. 28–42). New York: Cambridge University Press.
- Serin, G. (2010) İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2010 Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 13, s. 237 – 252*.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, US: Oxford University Press.

- Solomon, R., (2000). *The philosophy of emotions*. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (Eds.), *Handbook of Emotions*. The Guilford Press, New York, pp. 3e15.
- Songün, R. (1984). *Doğu Anadolu'da Bulunan Orta Dereceli Okul İngilizce Öğretmenlerinin Bilgi Düzeyleri*, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Erzurum.
- Sorrentino, R. M., ve Roney, C.R.J. (2000). *The uncertain mind: Individual differences in facing the unknown*. Philadelphia: Psychology Press.
- Stern, D. N. (1973). *The interpersonal world of the child*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36–40.
- Stets, J. E., ve Turner, J. H. (Eds.). (2006). *Handbook of the sociology of emotions*. New York: Springer.
- Stoker, W. M. F. (1978). *Panhandle high school students attitudes toward foreign language*. Report. (ERIC-ED 166945).
- Sutton, R.E. ve Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327.
- Swann, W. B., Stephenson, B., ve Pittman, T. S. (1981). Curiosity and control: On the determinants of the search for social knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 635–642.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6th ed. Boston: Pearson.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th edition)*. New York, NY: Pearson.
- Tamdogan, O.G. (2006). Creativity in education: Clearness in perception, vigorousness in curiosity. *Education for Information*, 24, 139–151.
- Tempelaar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijssels, W., ve Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and

- what precedes those emotions. *The Internet and Higher Education. Volume 15*, Issue 3, June 2012, Pages 161–169.
- Terzi, A. R., ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Titz, W . (2001). *Emotionen von Studieren in Lernsituationen, Exploratoren Analysen und Entwicklung van Selbstberichtskalen (University students' emotions in learning situations. Exploratory analyses and development of self-report scales)*. Münster: Waxmann.
- Tomasello, M., ve Call, J. (1997). *Primate cognition*. New York, US: Oxford University Press.
- Trudewind, C. (2000). *Curiosity and anxiety as motivational determinants of cognitive development. In J. Heckhausen (Ed.), Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development (pp. 15-38)*. New York, US: Elsevier Science.
- Turner, J. E. ve Schallert, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93, 320- 329.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Van Dillen, L.F., ve Koole, L. (2007). Clearing the mind: A working memory model of distraction from negative mood. *Emotion*, 7(4), 715-723.
- Villavicencio, F.T. (2011). Critical thinking, negative academic emotions and achievement: A mediational analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20(1), 118-126.
- Voss, H.G., & Keller, H. (1983). *Curiosity and exploration: Theories and results*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review* 66: 297–333

- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: Collins E.L.T.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., ve Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Reviews of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wohlwill, J. F. (1987). *Introduction*. In D. Görlitz ve J. F. Wohlwill (Eds), *Curiosity, imagination and play* (s.1-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk, A. (2010). *Chapter 6: Behavioral Views of Learning*. In A. Woolfolk (Ed.), *Educational psychology (11th ed.)*. Columbus, OH: Pearson/Allyn ve Bacon.
- Wosnitza, M. ve Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction* 15 (2005) 449e464.
- Wörde, R. (2003). Students Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*.8. <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81->
- Yavuz, B. (2004). *The Relationship between the Attitudes of Prospective Teachers of English and Being a Teacher*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarını yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18). 167 – 176.
- Yıldırım, İ. (2006) Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek / H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 258-267.
- Yolcu, M. (2002). "Yabancı Dil Öğrenimi". *Din Bilimleri Dergisi*. Cilt 2 (3).
- Young, D. (1986).The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*. 19, 4, 439-45.

Yükselir, C. ve Harputlu L. (2014). An investigation into EFL prep-class students' academic emotions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 100-119; 2014. ISSN: 1305-578X.

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

Zorbaz, K. Z. ve Çeçen, M. A. (2009) Project-based teaching and its usage in turkish instruction. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: 2009, vol: 42, no: 1, 87-104



EKLER

EK-1. BİLGİ KAYNAKLI MERAK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu çalışmanın amacı, ilgi duygusu açısından genel, alan-odaklı ve eğitim/öğretim odaklı merak düzeylerinizle birlikte, İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları ve ders başarısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Sizlerden beklenen aşağıdaki ifadelerle ilişkin doğru ya da yanlış cevap arayışında olmaksızın görüşlerinizi içtenlikle yansıtmanızdır. Çalışmanın sonunda elde edilen bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ilişkin görüşlerinizi karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

ALEV ELMALI

Ad- Soyad: _____

Cinsiyet: E ☐ K ☐ Yaş (lütfen belirtiniz): _____

Mezun olduğunuz Lise Türü : Anadolu Lisesi ☐ Genel Lise ☐ Fen Lisesi ☐
 Mesleki Lise ☐ Anadolu Öğretmen Lisesi ☐

	Neredeyse asla	Bazen	Sıklıkla	Neredeyse her zaman
	1	2	3	4
1.Yeni fikirler keşfetmekten keyif alırım.				
2.Bilmediğim konulara dair bir şeyler öğrenmekten keyif alırım.				
3.Benim için yeni şeyler öğrenmek büyüleyicidir.				
4.Yeni öğrendiğim konulara yönelik olarak daha fazla şey öğrenmek isterim.				
5.Soyut konuları tartışmaktan keyif alırım.				
6.Kavramsal problemler, onların çözümlerine ilişkin olarak düşünme yönünde beni harekete geçirir.				
7.Herhangi bir problemin çözümünü bulmak için saatler harcarım; çünkü çözümü bulamazsam rahat edemem.				
8.Herhangi bir problemin çözümünü bulamadığımda sinirlenir ve çözmek için daha çok çabalarım.				
9.Bir problemi çözmek için uzun süre zaman harcayabilirim.				
10.Problemler üzerinde çözünceye kadar düşkünlük derecesinde çalışırım.				

EK-2. BAŞARI DUYGULARI ÖLÇEĞİ

İngilizce derslerine katılmak farklı duygular ortaya çıkarabilir. Aşağıda İngilizce dersinde bulunurken hissettiğiniz duygularla ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri görüşlerinizi belirtmeden önce şu ana kadar İngilizce derslerinde hissettiğiniz duyguları anımsayınız. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup size göre en uygun olan seçeneği dikkate alarak görüşlerinizi belirtiniz (X).

DERS ÖNCESİ

Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce dersine girmeden önce hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. İngilizce dersini dört gözle beklerim.					
2. İngilizce dersini düşündüğümde gergin hissederim.					
3. İngilizce dersini düşündüğümde midem bulanır.					
4. İngilizce beni o kadar çok korkutur ki İngilizce dersine gitmek yerine okula gitmemeyi tercih ederim.					

DERS SIRASINDA

Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce derslerinde hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
5. İngilizce derslerinden zevk alırım.					
6. O kadar çok sıkılırım ki konsantre olamam.					
7. Ders materyali benim için çok zor olduğunda endişelenirim.					
8. Ders materyalimiz o kadar heyecan verici ki İngilizce derslerinden çok zevk alırım.					
9. İngilizce derslerimde sinirli olurum.					
10. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde yüzümün kızardığını söyleyebilirim.					
11. İngilizce dersleri bence sıkıcıdır.					
12. Dersten o kadar zevk alırım ki derse katılmak için çok fazla motive olurum.					
13. İngilizce derslerinde o kadar sinirli olurum ki dersten çıkmak isterim.					

14. İngilizce derslerinde o kadar sıkılırım ki uyanık kalmakta zorlanırım.					
15. Ders materyali çok zor olduğu için sinirlenirim.					
16. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde kendimi utandırdığımı hissedirim.					
17. İngilizce dersi beni sinirlendirir.					

DERS SONRASINDA

Aşağıdaki ifadeleri dikkatli okuyup, İngilizce derslerine girdikten sonra hissettiğiniz duygularla ilgili olarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X) .

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	1	2	3	4	5
18. İngilizce bilgimle gurur duyarım.					
19. İngilizce dersime katkılarımdan dolayı gurur duyarım.					

EK-3. BAŞARI DUYGULARI ÖLÇEĞİ FAKTÖRLER

enjoyment	Keyif 1	1. İngilizce dersini dört gözle beklerim.
anxiety	Kaygı 1	2. İngilizce dersini düşündüğümde gergin hissederim.
anxiety	Kaygı 2	3. İngilizce dersini düşündüğümde midem bulanır.
anxiety	Kaygı 3	4. İngilizce beni o kadar çok korkutur ki İngilizce dersine gitmek yerine okula gitmemeyi tercih ederim.
enjoyment	Keyif 2	5. İngilizce derslerinden zevk alırım.
boredom	Can sıkıntısı 1	6. O kadar çok sıkılırım ki konsantre olamam.
anxiety	Kaygı 4	7. Ders materyali benim için çok zor olduğunda endişelenirim.
enjoyment	Keyif 3	8. Ders materyalimiz o kadar heyecan verici ki İngilizce derslerinden çok zevk alırım.
anger	Sinirlilik 1	9. İngilizce derslerimde sinirli olurum.
shame	Utanç 1	10. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde yüzümün kızardığını söyleyebilirim.
boredom	Can sıkıntısı 2	11. İngilizce dersleri bence sıkıcıdır.
enjoyment	Keyif 4	12. Dersten o kadar zevk alırım ki derse katılmak için çok fazla motive olurum.
anger	Sinirlilik 2	13. İngilizce derslerinde o kadar sinirli olurum ki dersten çıkmak isterim.
boredom	Can sıkıntısı 3	14. İngilizce derslerinde o kadar sıkılırım ki uyanık kalmakta zorlanırım.
anger	Sinirlilik 3	15. Ders materyali çok zor olduğu için sinirlenirim.
shame	Utanç 2	16. İngilizce dersinde bir şey söylediğimde kendimi utandırdığımı hissederim.
anger	Sinirlilik 4	17. İngilizce dersi beni sinirlendirir.
pride	Gurur 1	18. İngilizce bilgimle gurur duyarım.
pride	Gurur 2	19. İngilizce dersime katkılarımdan dolayı gurur duyarım.

EK-4. UYGULAMA İÇİN İZİNLER



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU

Sayı: 48316946-770/2501
Konu: Alev ELMALI hk.

01/07/2014

İNGİLİZCE HAZIRLIK BİRİMİ BAŞKANLIĞINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığından alınan 02.05.2014 tarih ve 1085 sayılı yazını bir örneği ile ekleri ilişikte gönderilmiş olup, Biriminiz okutmam Alev ELMALI'nın anket yapması uygun bulunmuştur.

Gereğini saygılarımla rica ederim.


Doç.Dr. NİHAT ÜLNER
Yüksekokul Müdürü V.

EKLER :
1. Yazı

Şef : T. SEÇİL (Paraf) 
Yüksekokul Sekreteri : A. ASALIOĞLU (Paraf) 





T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 62721602-302.14- **256**
Konu : Araştırma İzni.

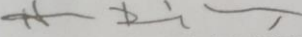
05/05/2014

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02/05/2014 tarihli 79594239-302.14-1084/5046 sayılı yazı.

İlgi yazıda belirtilen, Yüksekokulumuz hazırlık sınıfı öğrencilerine anket ve ölçeği uygulama talebi tarafımızca değerlendirilmiş olup; **ders saatleri dışında** söz konusu verilerin toplanması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Doç. Dr. Hasan Birol YALÇIN
Müdür

05/05/2014 Bilgisayar İşletmeni : M.GÜNEYKAYA ^m
05/05/2014 Yüksekokul Sekreteri : H.FİDAN ^{fi}

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü 14280 Gölköy Kampüsü BOLU
Telefon: 0374 253 51 86 Faks: 0374 253 51 27
e-posta: ydyo@ibu.edu.tr Elektronik ağ: <http://www.yabancidiller.ibu.edu.tr>

EK-5. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL ONAYI



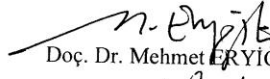
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Alev ELMALI
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Programlar ve Öğretimi A. B. D.
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

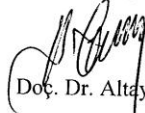
Sayın Alev ELMALI

“Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Başarıyla İlgili Duyguları, Bilgi Kaynaklı Merakları ve Ders Başarısı Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/09) Kurulumuzun 06.03.2014 tarihli ve 2014/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

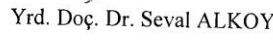

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye) (İzinli)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)





EK-6. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Başarıya Yönelik Duygular Ölçeği

permission to use the survey

Gelen Kutusu x



Alev Elmalı <alevelmal@gmail.com>

5 Oca ☆

Kime: pekrun

Dear Prof. Dr. Reinhard Pekrun,

I am an English an instructor at one of the universities in Turkey. My M.A. thesis is on the students' feelings and emotions of achievement and its relation with the high school students' Gpa.

I know that you have been working on this issue and written an article with Goetz, Frenzel, Barchfeld and Perry in 2011.

With your kind permission, could I possibly use your questionnaire for my study? Thank you in advance .

Best Regards

Alev ELMALI
ELT INSTRUCTOR
ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY
TURKEY



Reinhard Pekrun

7 Oca ☆

Kime: bana

Dear Alev Elmalı,

thanks for your interest in the AEQ. Enclosed please find copies of the manuals for the AEQ and the AEQ-Mathematics.

Best wishes for your work,

Reinhard Pekrun

Dr. Reinhard Pekrun
Professor of Psychology
Institute of Educational Psychology
University of Munich
Leopoldstrasse 13
80802 Munich, Germany
Phone: [+49 89 2180 5149](tel:+498921805149)
Fax: [+49 89 2180 5250](tel:+498921805250)
Email: pekrun@imu.de

Bilgi Kaynaklı Merak Ölçeği

----- Original Mesaj -----
 Kimden: "Alev Elmalı" <alevelmalı@ibu.edu.tr>
 Kime: "Altay Eren" <eren_a@ibu.edu.tr>
 Gönderilenler: 14 Ocak Salı 2014 13:12:08
 Konu: Ölçek kullanım izni

Hocam merhaba,

Abant İzzet Baysal Üniversitesinde İngilizce okutmanı olarak çalışmaktayım.Aynı üniversitede Eğitim Programları Öğretimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezim için hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik merak düzeylerini, başarıya yönelik duyguları ve ders başarısı ile ilişkisini araştırmak istiyorum.

Merak düzeyi ile ilgili adaptasyonunu yaptığınız ölçeği kullanmak istiyorum.

Kime: alevelmalı

 ECS_General version.doc (39.8 KB) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Sayın Elmalı, ölçme aracını kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ölçme aracının yönergesini araştırmamızın amacına uygun olarak düzenledikten sonra da kullanabilirsiniz. Ölçme aracının ilk beş maddesi bir ilgi hissi olarak merak, kalan maddeleri ise bir yoksunluk hissi olarak merak faktörüyle ilişkilidir. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Altay Eren
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
 Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
 Gököy Yerleşkesi,14280, Bolu, Türkiye.

ÖZGEÇMİŞ

1. GENEL

Adı Soyadı: Alev Elmalı Özсарay

Doğum Tarihi ve Yeri: 06.05.1989/ Erbaa-Tokat

Yabancı Dil: İngilizce

Yazışma Adresi: Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Beytepe Kampüsü Çankaya /ANKARA

E-mail: alevmali@hacettepe.edu.tr
alevmali@gmail.com

2. EĞİTİM

Derece	Okul	Yıl
İlköğretim	Mithatpaşa İlköğretim Okulu-Erbaa /Tokat	1996-2003
Lise	Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi-Sinop	2003-2007
Lisans	Hacettepe Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği Bölümü	2007-2011
Yüksek Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	2012-2016

3. MESLEKİ DENEYİM

Görev Süresi	Unvan	Kurum
2011-2012	İngilizce Okutmanı	Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
2012-2014	İngilizce Okutmanı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
2014-2016	İngilizce Okutmanı	Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu