



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRENİMİNDE KAYGININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ*

Kadir YOĞURTÇU**
Gökçe YOĞURTÇU***

Öz

Kaygı, bireyin varoluşsal etmenlerinden biri olarak ortaya çıktığı gibi çoğunlukla yaşadığı fizik ve sosyal çevre ile etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda görülen intrapsişik (intrapsychic) durumları ifade etmekte kullanılan bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı dil öğreniminde gözlemlenen kaygı türünün genel kaygı kavramlaştırmalarından ayrı tutularak değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Söz konusu çalışmalara göre kaygı daha çok psiko-motor üretime dönük dinleme ve konuşma becerilerinde görülmekte, ayrıca iletişim korkusundan, sınav kaygısından ve olumsuz değerlendirilme korkusundan kaynaklanan kaygı durumları da söz konusu olabilmektedir. Bu bulgular çerçevesinde ideal bir öğretim ortamında bireylerin yüksek bir güdülenme ile eğitim almaları adına kaygıdan etkilenmeyecekleri bir sınıf oluşturulması ve bu yönde bir öğretme-öğrenme stratejilerinin benimsenmesi gerektiği öngörülebilir. Bu araştırmada da ilgili literatürde sıkça kullanılan, kaygı belirleme ölçeklerinden, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) yardımıyla öğrenme ortamında oluşan kaygı kategorileri belirlenmiştir. Ayrıca Sarason (1984) tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerle de, sınav kaygısının Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkiye Türkçesi Hazırlık Sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını ne yönde, ne kadar etkilediğinin araştırılması hedeflenmiştir. Çok değişkenli istatistiksel tekniklerle elde edilen deneysel verilerin yorumlanmasına göre de kaygının öğrenme sürecinde görülen olumsuz etkilerinin azaltılabilmesi için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Sınav Kaygısı, Türkçe, Akademik Başarı.

*Bu makale KTMÜ ve A.Ü. TÖMER tarafından 12-14 Mayıs 2011 tarihlerinde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi; Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Öğr. Gör., KTMÜ, Yabancı Diller Yüksek Okulu, kadiryogurtcu@hotmail.com

*** Öğr. Gör. Dr., KTMÜ, Gazetecilik Bölümü, gokceyogurtcu@yahoo.com

EFFECT OF LEARNING ANXIETY OF FOREIGN LANGUAGE AS TURKISH ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

Abstract

An anxiety emerges both as one of the individual's existential factors and as one of the concepts used to express the intrapsychic situations as a result of interactions and experiences with physical and social environment. In the related scientific researches, a foreign language learning anxiety was observed to be taken into consideration as separate from the general anxiety conceptualization. According to these studies anxiety is noticed more in psycho-motor production-focused listening and speaking skills, as well as is originated from the fear of communication, exam anxiety and fear of negative grading. According to the these findings, it is assumed to create an ideal teaching environment in classes where individuals will be more motivated free from an anxiety and to adopt a teaching and learning strategies. In this research, anxiety categories that are occurred in learning environment was identified with the help of Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz and Cope (1986), that is frequently used in the literature. In addition, by the data obtained from exam anxiety scale developed by Sarason (1984), it aimed to study in what extent the exam anxiety effect the academic achievement of Kyrgyzstan-Turkey Manas University Preparatory classes students on Turkish language. According to the interpretation of empirical data obtained by multivariate statistical techniques, it was suggested to reduce the negative effects of anxiety in the learning process.

Key Words: *Foreign Language Learning Anxiety, Exam Anxiety, Turkish, Academic Achievement.*

1. GİRİŞ

Son yıllarda dil öğretimi alanında araştırma yapan uygulamalı dil bilimciler diğer disiplinlerin çalışmalarından da etkilenmiş, öğrenci merkezli eğitim anlayışı doğrultusunda yeni yaklaşımlar ve teknikler üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu eğilimin, eğitim felsefesi, eğitim bilimi, sosyo-dilbilim, psiko-dilbilim ve öğrenme-öğretme kuramları eksenindeki disiplinler arası bir biçimlenmeyle paralel ilerlediği

gözlemlenmektedir (Gass and Selinker, 2008). Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan ‘iletişimsel yaklaşım’ da, bu disiplinler arası gelişmenin önemli uğraklarından biridir. İletişimsel yaklaşım ve öğrenci merkezli öğretim (*‘Student-Centred Learning’*: Brandes, D. & Ginnis, P, 1986) odaklı dil öğretim programları ve eğitim ortamları dizayn edilirken özellikle bireyin “öğrenci profili”, “öğrenci psikolojisi” gibi etkenler dikkate alınmaktadır (Horwitz,1987). Öğrenci odaklı eğitimi temel alan dil öğretim programlarının biçimlenmesinde, hiyerarşik anlamda bir yapılanmadan söz edildiğinde önceliğin *öğretim amaçlarının* ortaya konmasında olduğu görülmektedir. Nitekim en ideal yorum arayışı olarak da adlandırabileceğimiz yöntemin seçiminde, yaş, cinsiyet, eğitim ve zekâ düzeyi gibi farklı psiko-sosyal altyapıları içeren öğrenci profillerine gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda en doğru yöntem ve tekniklerin seçilebilmesi için dil öğretiminin ilk aşamasında bir gereksinim çözümlemesi (*needs analysis*) çalışması yapılması öngörülmektedir. Böylelikle dil yeteneklerinin geliştirilmesinde, yöntem ve materyal seçimi, öğrenim sürecinin değerlendirilmesi gibi konuların belirlenmesi önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki psiko-sosyal etmenlerin öğrenci, öğretmen, ortam ve eğitim sisteminden kaynaklandığını düşündüğümüzde (Demirel, 2002) öğrenci merkezli yaklaşımda bireyin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stilleri, benliğini biçimlendiren sosyal evren ve kültür, kaygıdan uzak bir öğrenme ortamının oluşturulması gibi faktörler, öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yabancı dil öğreniminde performansı en çok etkileyen faktörlerin belirlenmesi adına yapılan araştırmalarda dil öğretiminin yapıldığı fiziksel ortamın, fiziksel donanımın, öğretim araç ve gereçlerinin ve öğrenim tutumlarında ‘etkili öğretmen’e yönelik faktörlerin öğrenme motivasyonunda birincil etken olarak ön plana çıktığını fark ediyoruz. Bununla birlikte öğretmen tutumları bakımından önem arz eden, derste disiplinin sağlanmasının, ödül-ceza yönteminin adaletli ve etkin bir şekilde uygulanmasının, rekabet ortamının yaratılmasının, öğrenmeyi en çok etkileyen ikincil faktörler olarak ele alındığını görmekteyiz. Doğal olarak yaş, istek, dil yeteneği, kültür düzeyi, kişilik özellikleri ve motivasyon bakımından heterojen görünümlü hedef kitlelerin öğretim yöntem ve tekniklerine

olan tepkileri farklı olacağından, öğretimin verimliliğinin de görece heterojen örüntülü olması beklenmektedir.

Bu düşünceden hareketle yabancı dil öğretiminde yüksek verimliliğin elde edilmesi adına öncelikle öğrenci merkezli bir yaklaşım belirlenmesi ve ardından geleneksel yapıdaki öğretim ortamının kaygıdan uzak, çağdaş bir sınıf ortamına dönüştürülmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Zira eğitimin verimliliği öğrencilerin rahat bir sınıf ortamında öğrenim görmesiyle yakından ilişkilidir. Yabancı dil sınıfı, öğrencinin öz kavrayışını geliştirecek, kendine güvenini arttıracak, sıkılganlığını giderecek bir ortam haline getirildiğinde elde edilecek başarı da çok yüksek olmaktadır. Bu anlamda öğrenci performansını etkileyen en önemli faktör olarak yabancı dil öğreniminde kaygıdan uzak bir öğrenim ortamı oluşturma zorunluluğu dikkatimizi çekmektedir. Bu noktadan hareketle bireyin hem varoluşsal etmenlerinden biri olarak hem de sosyo-kültürel deneyimleri sonucunda görülen intrapsişik (*intrapsychic*) durumları ifade etmekte kullanılan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerle tanımlanan kaygı (*anxiety*) kavramı merkezi bir önem kazanmaktadır. Hemen hemen her kültürden, her toplumdaki insanlar psikolojik altyapı olarak büyük farklılıklar gösterebilirler de benliklerine yönelik her hangi bir tehditle karşılaştıklarında mutlaka ortak bir kaygı deneyimi yaşamaktadırlar. Klinik araştırmacılar, felsefeciler insanın bu psiko-patolojik doğası konusunda hemfikir görünümündedirler. İlgili literatüre göre psikolojik gerginliğin varlığında kaygı, üzüntü, endişe, zorlanma ve korkuya sebep olan ‘kaygısal rahatsızlık’ (*anxiety disorder*) yaşanmaktadır. Fizyolojik gerginlik de yaratan bu duygu halinin, gerçekliğe ilişkin (*realistic*) bir durumla karşılaşıldığında otonom sinir sistemince (ANS) yönlendirilen *normal* tepkiler sonucu ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Pinel, 2000: 492). Zorlukla karşılaşan bireyin, yaşadığı bu enerji halinin yardımıyla, karşılaştığı çeşitli engelleri aşabildiği de öne sürülmektedir. Ancak kaygının aşırı düzeyde olması klinik psikolojide kullanılan “kaygısal huzursuzluk” (*anxious restlessness*) terimi ile

açıklanmakta ve fobik, panik ve saplantısal-dürtüsel rahatsızlık kategorilerinde ele alınmaktadır (Beck, Emery and Greenberg 1985: 30-35; Pinel, 2000: 492-493).

Bu çalışmada Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin dil öğrenim süreçlerindeki kaygı düzeylerinin dil performansına etkisi çok değişkenli istatistiksel yöntemler yardımıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, ideal bir öğretim ortamında bireylerin yüksek bir güdülenme ile eğitim almaları adına kaygıdan etkilenmeyecekleri bir sınıf ortamının oluşturulması ve bu yönde bir öğretme-öğrenme stratejilerinin ön görülmesi adına önem arz etmektedir.

1.1.Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı

Kaygı ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı dil öğreniminde kaygı çalışmaları ayrı bir yer tutmaktadır. Bu anlamda “dil kaygısı” (*language anxiety*) olarak ifade edilen olgu yabancı dil öğretimi araştırmalarında dikkat çekici bir özelliğe sahiptir (Dörnyei, 2005: 199). Özellikle ikinci dil edinimi sürecinde ön plana çıkan” bireysel farklılıklar”, “motivasyon” “dil yeteneği” (*language aptitude*) ve “dil edimleri” (Gardner, 1985; MacIntyre, MacKinnon & Clément, 2009) performansı belirleyici en temel değişkenler olarak dikkati çekmektedir. Horwitz’in (1986) yaptığı çalışmalara göre kaygı, dinleme ve konuşma becerilerinde görülmektedir. Bazı araştırmacıların (Gardner, Moorcroft ve Macintyre,1987; Cheng, Horwitz &Schallert,1999) yaptığı çalışmalarda da yabancı dil öğrenimi kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu ve öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusunun geliştiği, bu durumun da bireyin öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır. Bu çalışmalar ışığında özellikle insan psikolojisi ile ilintili olan ve psikolojik, biyofizyolojik, bedensel, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere altı farklı eksenle tanımlanan *anxiety* terimi dil öğretimi alanına uyarlanmıştır (Greenberg, Beck& Emery, 1985: 34-35). Bu uyarlama etkinliği klinik psikolojik ya da sosyal psikolojik kavramlarla ilintili yaklaşımların eğitim alanına entegrasyonunu, özellikle de ikinci dil öğrenimi / edinimini kapsayan eğitim psikolojisi alanı adına yeniden kavramlaştırmayı (*reconceptualising*) zorunlu

kılmaktadır. Nitekim yabancı dil öğreniminde yapılan kaygı tanımlamaları ve kaygı sınıflandırmalarına baktığımızda ise kaygının genel anlamda zihnin iki yanlı, zıt duyguları aynı anda hissetme ve bir belirsizlik (müphemlik) yaşaması durumunu ifade ettiği (*ambivalent state of mind*) ve bu durumun yabancı dil öğreniminde olumsuz bir etken olarak öne çıktığı öngörülmektedir (MacIntyre, MacKinnon, & Clément, 2009: 2-3). Kaygıyla doğrudan ilintili olan “müphemlik” olgusu, motivasyonu tetikleyen birincil etkenler bağlamında dengelenim “Homeostasis” olgusu, Davranışsal Aktivasyon ve Engelleme Sistemleri (*Behavioural Activation and Inhibition Systems, BIS and BAS*), Karşıt İşlem Kuramı (*Opponent Process Theory*), bilişsel bakış açısıyla ele alınan Bilişsel-Deneyimsel Öz Teorisi (*Cognitive Experiential Self Theory, CEST*) kavramlaştırmaları çerçevesinde ele alınmaktadır (McIntyre, MacKinnon & Clément, 2009: 7-11). Davranışçı bakış açısıyla tehlike-cezalandırma, teşvik-ödüllendirme süreçleri sonucunda insan davranışlarında olumlu-olumsuz duygular yaratarak (*vibes*) *motivasyonun* ve *kaygının* oluşumuna temel oluşturan süreçleri kuramsal olarak açıklamayı hedefleyen bu yaklaşımlar yabancı dil öğreniminde kaygı araştırmalarının teorik art alanını oluşturmaktadır. Özellikle Gardner’ın öğrenme durumuna ilişkin kuramsal olarak açıkladığı “sosyo-eğitim modeli” kavramlaştırmada (*socio-educational model*,1985;2001) belli hedefleri yansıtan dil eğitiminin ve hedef dili konuşan insanlar ile iletişim kurmak için gerekli nedenler bütünü olarak tanımlanan bütünleştirici motivasyon (*integrative motivation*) yabancı dilde performansı belirleyen önemli faktör olarak görülmekte ve bu süreçte bireylerin başarılı bir yabancı dil performansı sergiledikleri kabul edilmektedir (Gardner,1999: 14-17). Sosyal faktörler ve dil tutumu ile birlikte başarıyı belirleyen bütünleştirici motivasyon üç bileşenden meydana gelmektedir:

1. Bütünleştiricilik (*integrativeness*)
2. Dil öğrenmeye karşı olumlu tutum (*attitudes toward the learning situation*)

3. Motivasyon (*motivation*)

Gardner'in 'Soso-Eğitim Modeli' kuramı özellikle yabancı dil öğrenmede çevresel motivasyonun önemi üzerine odaklanmıştır. Öğrencinin hedef dilin konuşulduğu bir ülkede bulunmasının olumlu bir etki yarattığı düşünülebilir. Ancak bunun gerçekleşmesinde bireyin içinde bulunduğu çevre ile bütünleşmesi ve kendisinde istenmeyen fobik duyguların oluşmaması çok önemlidir. Zira bu faktörler öğrenilen dile karşı olumlu tutum ve davranışları belirleyebilmektedir. Nitekim, bazı araştırmalarda benzer kaygıların yabancı dil öğrenme motivasyon düzeyini düşürdüğü tespit edilmiştir (MacIntyre, MacKinnon, & Clément, 2009: 5). Dil kaygısına ek bir davranışçı yorum olarak "sosyal-bağlamsal model"inde Clément, (Clément & Kruidenier, 1985) Gardner'in "bütünleştiricilik" kavramlaştırmasına benzer bir yaklaşımla "kaçınma eğilimlerinden" söz etmektedir. Clément çalışmasında, yabancı dil öğrenme sürecinde "asimilasyon" korkusu ile yabancı dil öğrenen bireyin "ana dilini" ve "kültürünü" kaybetme korkusu arasında çatışmaya dayalı birincil bir motivasyon süreci yaşadığından söz etmekte ve bireyin gösterdiği özel çabaya göndermede bulunarak "kendi kendini motive etme" (*self-motivation*) değişkenini de etken bir faktör olarak görmektedir (Dörnyei,2005: 65). Diğer yandan erken dönem performans araştırmalarında sosyal psikolojik unsurlar içeren Gardner'in (1985) bütünleştirici motivasyon (*integrative motive*) yaklaşımına iki boyutlu eleştiri yapılmaktadır. Bu eleştiriye göre yabancı dil ediniminde bütünleştirici motivasyonun alt bileşenleri eksiktir. Söz konusu motivasyonu belirleyen faktörlerde kişilerarası duyuşsal boyutun ve uygulamaya dönük yararçı boyutun da ön plana çıkarılması gerekmektedir (Dörnyei, 2005: 69-70). Diğer yandan yabancı dil öğretimi alanında motivasyon merkezli yapılan çoğu bilimsel araştırmada sosyal süreçlerle biçimlenen bireylerin birer etiketi görünümündeki "kimlik" olgusu önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Zira genetik ve sosyal çevre bireyin sosyalleşme sürecinde (*socialization*) ve kişiliğin oluşumunda aktif bir rol oynamakta, kültürün şekillendirdiği baskın ya da çekinik bir karakterin oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Giddens, 2006: 164-200).

Buna bağlı olarak da bireyde yapısal bir kaygı potansiyeli de oluşmaktadır. Bu durumda, benlik oluşumu, beklentileri çok yüksek bir sosyal bir bireyin kaygı seviyesi ile sosyo-ekonomik altyapısı gereği düşük motivasyon taşıyan farklı bir bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin yakın değerlerde olması beklenmemektedir. Dolayısıyla yapısal kişilik özellikleri ile motivasyon ve kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Erkan'ın (2002) ana baba tutumları, çevresel faktörler ve ana baba eğitim düzeyi, ekonomik gelir düzeyi gibi bazı sosyal değişkenlerin ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemedeki etkisinin irdelendiği çalışmasında, $p < 0.01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş, ODK (olumsuz değerlendirilmekten korkma) ve SKH (sosyal kaçınma ve huzursuzluk) ölçeklerinden alınan puanlar karşılaştırıldığında koruyucu-istekçi ve otoriter ana baba tutumlarına maruz kalan ergenlerin, demokratik ana baba tutumlarıyla büyüyenlere oranla daha yüksek kaygı yaşadıkları anlaşılmıştır (Erkan,2002: 128).

1.2. Kaygının Performansa Ve Başarıya Etkisi

Yapılan bilimsel araştırmalarda yabancı dil öğrenen hemen hemen tüm bireylerin kaygı ile karşı karşıya oldukları bulunmuştur (Campbell & Ortiz, 1991; Spielberger, 2006). Benzer araştırmalar da (Aida, 1994; Bailey, 1983; Crookal and Oxford, 1991; Ely, 1986; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; Horwitz & Young, 1991; Ganschow & Sparks, 1996; Krashen, 1985b; MacIntyre, 1995; MacIntyre & Gardner, 1988, 1989, 1991; 1994; Muchnick & Wolfe, 1982; Price, 1988, 1991; Schlesinger, 1995; Trylong, 1987; von Wörde, 1998; Young, 1990, 1991, 1992) kaygının dil performansını olumsuz yönde etkilediğini destekler niteliktedir (aktaran von Wörde, 2003: 1-2). Bu araştırmalar neticesinde sosyal psikoloji ve klinik psikoloji alanlarında yaygın olarak kullanılan kaygı kavramının yabancı dil öğretimi alanında da kullanımının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim alanda yapılan çalışmaların çoğunda kaygının oluşumunda bireyin yapısal özellikleriyle ilgili "sürekli kaygı" (*trait anxiety*) ve sosyal ve fiziksel ortamlarda yüz yüze geldiği yaşantılarla ilgili olarak da "durumluk kaygı"

(*state anxiety*) olmak üzere iki farklı kaygı türünden söz edilmektedir (Cattell & Scheier, 1960; Spielberger, 1966; Scovel, 1978; Dörnyei, 2005: 198). Bununla birlikte durumluk kaygının yanı sıra üçüncü bir kategori olarak bireyin içinde bulunduğu farklı konumlarda karşılaşılabileceği kaygılara göndermede bulunan “durumsal kaygı” (*situational anxiety*) tanımlamasına da rastlanmaktadır (Zheng, 2008: 2). Birinci tür kaygı bireyin kişilik özelliklerinden kaynaklanan ve süreklilik gösteren bir kaygı türüdür. Diğer yandan bireyin karşılaştığı sorunlar karşısında anlık, duruma bağlı olarak stres yaşaması da ikinci tür kaygı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama özellikle yabancı dil öğrenimindeki kaygı araştırmalarına temel oluşturmaktadır. Zira birey hedef dilde karşılıklı konuşma sürecine girdiğinde anlık kaygı süreci de devreye girmekte, kaçınılmaz olarak hata yapma riskinden doğan sınıf ortamında, grup önünde gülünç duruma düşme korkusu yaşayabilmektedir. Bu olumsuzluklara aşırı müdahaleci öğretmen tutumları, dil seviyesinin düşük olması, dil derslerinin zorluk düzeyi, dil yeteneği düzeyi, öğrenilen dilin kültürü ve sınav uygulaması gibi faktörler de (Aydın, 1999) eklendiğinde öğrencide çok ciddi anlamda endişe, korku ve kaygı hissi hâkim olmaktadır. Diğer yandan engelleyici kaygının karşıt kavramı olan kolaylaştırıcı kaygının dil öğrenen bireyin söz edimlerini ve iletişimsel becerilerini kolaylaştırdığı yönünde bir etki yarattığı dolayısıyla motivasyonu arttırdığı görüşü bazı bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir (Allwright ve Bailey,1991; Gregersen ve Horwitz, 2002; MacIntyre, 2002). Kolaylaştırıcı kaygı (*beneficial / facilitating anxiety*) ve engelleyici kaygı (*inhibitory / debilitating anxiety*) ikiliği insanın zihninde oluşan müphemlik olgusuyla örtüşmektedir. İnsan zihninin ve otonom sinir sisteminin BIS (*negative emotions*) ve BAS (*positive emotions*) işlemleri sürecinde görülen bu ruhsal durumun çatışmalı yapısı (Gray and Mc Naughton 2000) yabancı dil etkinliğindeki bireylerde iki yönlü davranış tepkisine dönüşebilmektedir. Bu tepkiler sonucunda bireyin dil edimlerinde başarılı ya da başarısız bir performans sergilemesi olası görülmekte, çoğunlukla da bu olgunun nedensel açıklaması kişilik özellikleri (*ID variables*) ekseninde ele alınmaktadır (Robinson,2002: 1-9). Nitekim bireye odaklanan bu bakış açısı, eğitim psikolojisi alanında öz güven(*self-confidence*) ve öz saygı (*self-esteem*) gibi

temel kavramlar çerçevesinde tanımlanan “öğrenci merkezli öğretim” çalışmaları ile yakından ilgilidir. Ayrıca motivasyonla ilişkilendirilen “iletişim isteği” (*Willingness To Communicate; WTC*) olgusu, yine kaygı (*anxiety*), yaratıcılık (*creativity*) ve öğrenmeye ilişkin inançlar (*learner beliefs*) ekseninde kişilik özelliklerine doğrudan göndermede bulunmakta ve bu olgu “performansı” birinci derecede belirleyici etkenler düzeyinde incelenmektedir (Dörnyei, 2005: 197; MacIntyre and Legatto, 2011: 150).

1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Kaygı

Yabancı dil öğretimi alanında yapılmış bilimsel çalışmaların literatürdeki niceliksel verilerine bakıldığında yabancı dil öğretiminde kaygı araştırmalarının çok büyük sayılarda (22.000’den fazla) olduğu, ağırlıklı olarak İngilizcenin öğretimi ile ilgili çalışmaların bulunduğu, buna karşılık eş değer çalışmaların Türkiye’de yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır (Aydın ve Zengin 2008). Türkiye’deki bu bilimsel araştırma eksikliğini giderilmesi önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bununla birlikte benzer çalışmaların son yıllarda ivme kazanan “Türkçe” alanında da yapılması ana dili Türkçe olmayan hedef kitlelere yönelik dil eğitimi veren resmi ve özel kurumların, yöneticilerin, eğitimcilerin, öğretim modellerini planlamalarına ışık tutması açısından da oldukça önem arz etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi terimi yeni bir araştırma alanına göndermede bulunmakta ve uygulamalı dilbilim bünyesindeki yabancı dil öğretimi alanının çalışmalarından beslenen bir alana işaret etmektedir. Söz konusu alanda, ikinci dil öğretimi (SLE), ikinci dil edinimi (SLA), çalışmalarında temel alınan kuramlar ve uygulamalardan doğrudan faydalanılmakta ve elde edilen sonuçlar bu alanın sonuçlarıyla ilişkilendirilerek evrensel genellemelere gidilmektedir. Bu çalışmada da yabancı dil öğrenimi / öğretimi araştırmalarının kuramsal yaklaşımlarından ve deneye dayalı verilerinden yararlanılmıştır. Bu verilerin tartışılmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi araştırmalarının kendine özgü literatürüne bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Kaygının Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi

Çalışmamızda 1995 yılında Kırgızistan ve Türkiye arasında yapılan bir anlaşmayla özel statülü devlet üniversitesi olarak kurulan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları dil öğrenme kaygıları ve sınav kaygısının (*text anxiety*) akademik başarılarına etkileri araştırılmaktadır. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde; İ.İ.B.F, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, Fen, Edebiyat, İletişim ve Güzel Sanatlar olmak üzere 8 fakülte ve dört yıllık Turizm ve Otel İşletmeciliği, Yabancı Diller, Beden Eğitimi ve Spor, Konservatuar ve iki yıllık bir meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 5 yüksekokulla ve lisansüstü eğitim veren sosyal bilimler ve fen bilimleri enstitüleriyle yaklaşık 3500 öğrenciye lisans düzeyinde eğitim öğretim hizmeti verilmektedir. Üniversitenin eğitim dili Kırgızca ve Türkçedir. Hazırlık sınıfına gelen öğrenciler bu iki dilin yanı sıra kayıtlı oldukları programın özelliklerine göre bu iki dile ek olarak İngilizce de öğrenebilmektedirler. Böylelikle hazırlık sınıfına kayıt yaptıran bir öğrenci bazı durumlarda hazırlıkta en çok iki yıllık süre içerisinde 3 farklı dil öğrenebilmektedir. Üniversitede eğitim ücretsiz olup, genel akademik not ortalaması 1,8'in altında olmamak şartıyla kayıtlı her öğrenciye not ortalamasıyla doğru orantılı olarak burs verilmektedir. Araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerine konuyla ilgili uygulanan bir anketle toplanan veriler, başlangıçta betimleyici istatistikler yardımıyla açıklanmakta, ardından başarı kriterine göre, parametrik veriler için yaygın olarak kullanılan tek yönlü varyans (Anova) analizi ve Tek Örneklem "t" testiyle anlamlı farklılıklar araştırılmaktadır. Bununla birlikte çalışmanın altyapısındaki temel değişkenlerin sınav kaygısı ile anlamlı bağlantılar içinde olup olmadığı Spearman iki yönlü korelasyon analizi ile test edilmiştir.

2.2. Ana Kitle Ve Örneklem

Üniversitenin 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında hazırlık sınıfına kayıtlı toplam 691 öğrencisi vardır. Bu öğrenciler araştırmanın ana kitesini oluşturmaktadır. Buradaki ana kitle sınırlı ana kitle olup, eldeki bireysel imkânlar çerçevesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 338 öğrenciye ulaşılarak yüz yüze görüşme suretiyle anket uygulanmıştır. Ana kitlenin yaklaşık % 49'unu oluşturan örnek hacminin hem ana kitleyi temsil yeteneği bakımından hem de yapılan istatistiksel testlerin güvenilirliği bakımından yeterli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Anketlerin Geçerliliği Ve Güvenilirliği

Anket soruları; gerek konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar incelenerek, gerekse literatür taranmasıyla elde edilen bilgilerden ve deneyimlerden yararlanılarak titizlikle hazırlanmıştır. Ankete katılan öğrencilerin kaygı düzeyleri literatürde sıkça kullanılan Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) yardımıyla belirlenmiştir. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş olan 33 maddelik, 5 dereceli likert tipi bir ölçektir (Dörnyei,2005: 199). Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği' Aydın (2001) tarafından 32 maddeye indirilerek Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmacı ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik değerlerini $p= 0,001$ düzeyinde 0,91 olarak vermiştir (Aydın, 2001: 55). Bu ölçek Aydın dışında da bazı araştırmacılar tarafından da 'geçerli' ve 'güvenilir' bir ölçme aracı olarak nitelendirilmektedir (Aida, 1994; Horwitz, Horwitz ve Cope 1986; Price, 1991, Batumlu ve Erden, 2007). Orijinal ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 ve 8 hafta sonraki test tekrar-test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, $p=0,001$ olarak tespit edilmiştir (aktaran, Batumlu ve Erden, 2007: 29). Araştırmamızda da hazırlık sınıfı öğrencilerininin sınav

kaygısına yönelik tutumları Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği'ni (FLCAS) de içeren bir anket yardımıyla araştırılmaktadır. Likert ölçekli, 16 tanesi demografik, 22 tanesi görüş ve tutum belirten soru olmak üzere toplam 38 sorudan oluşan söz konusu anketin çalışmada hedeflenen sonuçlara ulaşmada, araştırma hipotezlerinin desteklenmesinde yeterli ve geçerli olduğu düşünülmektedir. Sarason (1984) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Ölçeği'nden uyarlanmış Sınav Kaygısı anketindeki sorulara verilen cevapların güvenilirliğiyle ilgili olarak, anketin içsel tutarlılığını ölçebilmek için sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda, likert ölçekli ve iki sonuçlu değişkenlerin içsel tutarlılığını tanımlamada yaygın olarak kullanılan Cronbach Alfa katsayısının hesaplanmasıyla anketin güvenilirliği sınanmıştır. Anketteki görüş ve tutum bildiren 22 soru üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı $\alpha=0,884$ çıkmıştır. Katsayı bu haliyle oldukça yüksek derecede güvenilir ölçeğin kullanıldığını ve anketin içsel tutarlılığının sağlandığını ifade etmektedir.

2.4. Yabancı Dil Öğreniminde “Kaygı” Faktörü Ve İlgili Literatür Bulguları

Yabancı dil öğreniminde kaygının belirlenmesiyle ilgili yapılmış çok sayıda bilimsel çalışma vardır. Bu çalışmalarda genellikle kaygıyı etkileyen faktörler, farklı değişkenler açısından araştırılmakta, cinsiyet, yaş, kültür, motivasyon ve kişisel özellikler başarıyı etkileyen birincil faktörler olarak düşünülmekte ve bu değişkenlerle ilgili uygulanan anketle, likert ölçekte alınan yanıtların değerlendirilmesi yapılmaktadır. Araştırmalar kuramsal dayanakları açısından incelendiğinde ise yürütülen hipotezlerin farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. SLE/SLA (L2) alanında kabul gören davranışçı / bilişsel öğrenme psikolojisi kuramlarına odaklanan çalışmalarda psiko-motor edimlerin ürünü olan sözlü anlatım, karşılıklı konuşma, dinleme anlama, yazılı anlatım becerilerinin sergilenmesi ile kaygı arasındaki ilişkilerin analizi bağlamında negatif korelasyonlar tespit edildiği görülmektedir (Aida, 1994; MacIntyre 1999; MacIntyre & Gardner, 1991; 1994a; 1994b; Aydın, 1999; von Wörde, 2003; Salim, 2004; Chen ve Chang, 2009). Bu bulgulara göre kaygı düzeyi arttıkça becerilerde sergilenen başarı oranı

düşmektedir. Benzer türdeki araştırmalar da bu hipotezi destekler niteliktedir (MacIntyre & Gardner, 1994; Horwitz, 2001, Elkhafaifi, 2005; Pappamihel, 2002; Woodrow, 2006; Sparks & Ganschow, 2007; Chen ve Chang, 2009). Woodrow'ın Avustralya'da yaptığı iki boyutlu araştırmada İngilizce konuşma kaygısının sınıf içi iletişim (*classroom communication*) ve sınıf dışı iletişim (*communication outside of class*) süreçlerinde üniversite öğrencilerinin yaşadığı kaygı düzeyleri ve sergiledikleri konuşma performansları istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada da sınıf içi konuşma performansı ile sınıf dışındaki konuşma performansı arasında negatif korelasyon olduğu (Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf içi kaygı ile konuşma becerisi performansı arasında $p = <.01$ düzeyinde $r = -.23$; sınıf dışı kaygı ile konuşma becerisi performansı arasında $p = <.01$ düzeyinde $r = -.24$) bulgulanmıştır (Woodrow, 2006: 317-318). Chen ve Chang (2009) deneysel olarak yaptıkları çalışmalarını dil öğreniminde kaygı ve performans arasındaki korelasyonun "Bilişsel Yük Teorisi"nin (Cognitive Load Theory: John Sweller and Fred Paas, 2005; Sweller, 2007) eğitim bilime uyarlanması çerçevesinde ele almışlar, dinleme anlama performansı ile kaygı arasında $r = -.259$, $p <.05$ düzeyinde, bilişsel yük ile performans arasında da $r = -.483$, $p <.01$ düzeyinde anlamlılık ifade den negatif korelasyon tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra kaygının performansı olumlu yönde etkilediği (*facilitating anxiety*) görüşünü ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Kleinmann (1977) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, yüksek kaygı düzeyindeki öğrencilerin, konuşma ve yazma becerilerinde, daha zor olan gramer yapılarını kullandıkları ifade edilmiştir (aktaran; Aydın ve Zengin, 2008: 86). Diğer yandan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği Hortwitz ve Cope (1986) yardımıyla elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilmiştir (Batumlu ve Erden, 2007). Söz konusu çalışmada öğrencilerin başarı düzeyinin belirlenmesi için I. vize ve II. vize sınavlarının ortalamaları alınmış ve elde edilen veriler Pearson Korelasyon Analizi, t testi ve ANOVA istatistiksel yöntemleri ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin eğitim

sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarıları arasında tüm örnekleme $r=-0.45$ düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte sınav kaygısının başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. İlköğretim öğrencileri ile yapılan Gündoğdu'nun araştırmasında (Gündoğdu, 1994), sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi incelenmektedir. Söz konusu çalışmada Sınav Kaygısı Envanteri (TAI) yardımıyla elde edilen verilerle akademik başarı puanlarının ortalamalarının anlamlılığı "*Pearson Product Moment*" korelasyonu tekniği ile sınanmış ve çalışmanın sonucunda TAI ve akademik başarı arasında anlamlı negatif ilişkinin varlığı bulgulanmıştır. Görülmektedir ki, benzer konularda yapılan araştırmalarda birbirine yakın değişkenler ve istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Genel Özellikleri

Ankete katılan öğrencilerin genel özellikleri ve demografik sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları incelendiğinde; anket uygulanan öğrencilerin % 65,7'sinin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin % 55,9'u 18, % 19,8'i de 19 yaşındadır. Üniversitedeki 8 fakülte ve 5 yüksekokul yorum kolaylığı bakımından fen bilimleri, sosyal bilimler ve yetenek sınavlarıyla öğrenci alan bölümler olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 46,7'si fen bilimleri, % 41,7'si de sosyal bilimler öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 59,8'i üniversite yurdunda, % 24'ü kiralık bir evde kalmaktadır. (Güney Bölgesinden% 60,1, Kuzey Bölgesinden % 27,2 olmak üzere) % 87,3'ü Kırgızistan Cumhuriyeti vatandaşı olup, % 32,8'i büyükşehirlerde yaşamaktadır. % 72,5'i hazırlıkta sadece 1 dil, % 24,9'u, iki dil, % 2,7'si üç dil öğrendiğini belirtmiştir. Öğrencilerin lise mezuniyet not ortalamaları 4,6 olup lise diploma notlarının % 62,7'si pekiyi, % 34,6'sı iyi olarak belirtilmiştir. Hazırlık programındaki not ortalamaları ise 80,54'tür. Anketin ebeveyn eğitim düzeyi bölümünde % 56,5 ile anne, % 53,8 ile babanın üniversite mezunu olduğu işaretlenmiştir. Öğrencilerin % 60,9'u Rusça dışında bir yabancı dil bildiğini belirtmiştir.

Ayrıca yapılan anket sonucunda oldukça yüksek bir katılımı (% 95,9) hazırlık sınıflarında uygulanan dil öğretim programından memnun oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Analizde Kullanılan Bazı Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişkenler	Frek.	% Pay	Frek.	% Pay	Frek.	% Pay	Frek.	% Pay	Frek.	% Pay	Toplam
Cinsiyet	Kız		Erkek								
	222	65,7	116	34,3							338(100)
Yaş	17		18		19		20				
	46	13,6	189	55,9	67	19,8	14	4,1			338(100)
Fak/YO	Sos. Bilimler		Fen Bilimleri		Genel Yetenek						
	158	46,7	141	41,7	39	11,5					338(100)
Kal. Yer	Yurt		Kiralık ev		Akraba yanı						
	202	59,8	81	24,0	55	16,3					338(100)
Doğ. Yeri	Güney		Kuzey		Yurt Dışı						
	203	60,1	92	27,2	43	12,7					338(100)
Ülke	Kırgızistan		Kırgız.tan dışı								
	295	87,3	43	12,7							338(100)
Yaşanan Yer	Köy		Kasaba-İlçe		Büyük şehir						
	173	51,2	54	16,0	111	32,8					338(100)
Öğrenilen	1 dil		2 dil		3 dil						
Yabancı dil	245	72,5	84	24,9	9	2,7					338(100)
Annenin	Ok. yaz. Değil		İlköğretim		Lise		Üniv.		L.Ü.		
Eğitimi	16	4,7	38	11,2	85	25,1	191	56,5	8	2,4	338(100)
Babanın	Ok. yaz. Değil		İlköğretim		Lise		Üniv.		L.Ü.		
Eğitimi	18	5,3	35	10,4	96	28,4	182	53,8	7	2,1	338(100)
Yabancı Dil	Evet		Hayır								
Biliyor mu?	206	60,9	132	39,1							338(100)
Hazırlıktan	Evet		Hayır								
Memnun mu?	324	95,9	14	4,1							338(100)

Öğrencilerin fakülteye giriş puanları ortalaması 139,96, lise mezuniyet not ortalamaları 4,60'tır. Hazırlık programındaki not ortalamaları ise 80,54'tür. Öğrencilerin dil kaygısı ortalaması ise 73,05'tir. Özellikle fakülteye giriş puanlarının ortalamalarının düşük olduğu dikkat çekicidir. Bu tespitten yola çıkarak üniversite öğrencilerinin lise ortalamalarının yüksek olmasına rağmen gerçekte hazır bulunuşluk düzeyinin düşük seviyeli olduğu, buradan da öğrencilerin üniversite öncesi aldıkları eğitimin vasat düzeyde, standartların altında olduğu görüşü savunulabilir. Diğer yandan sınıf içi dil kaygısı genel ortalaması 73,05 olarak bulunmuş, bu değer orta kaygı düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin kişilik özelliklerinin yanı sıra hedef dildeki benzerlikler, kültürel yakınlık, öğretmen tutumlarındaki olumluluk gibi faktörlerin de etkili olduğu düşünülebilir (Tablo 2).

Tablo 2. Analizde Kullanılan Bazı Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma
Lise Not Ortalaması (5'lik)	4,60	0,54
Hazırlık Not Ortalaması (100'lük sistem)	80,54	11,31
Fakülteye Giriş Puanı	139,96	25,44
Kaygı Düzeyi Ortalaması	73,05	18,66

Öğrencilerin sınıf içi dil kaygılarının belirlendiği Horwitz, ve Cope (1986) tarafından geliştirilen sınıf içi kaygı ölçeğine göre (FLCAS) kaygı düzeyleri tablo 3'te görülmektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin Türkçenin öğrenimi sürecinde yaşadıkları kaygı düzeyleri 5 kategoride değerlendirilmiş, en yüksek kaygı düzeyinin yüzdesi (81-102 arası Yüksek Kaygı Düzeyi) % 24,9 olarak hesaplanmıştır. % 6,2 oranında da çok yüksek kaygı seviyesi olduğu düşünülürse % 31,1 oranıyla yüksek kaygıdan söz etmek mümkün görünmektedir. Diğer yandan orta ve düşük seviyelerin yüzdelerinin toplamı ise % 42,9 olarak bulgulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. FLCAS Dil Kaygısı Dağılımı

	Kaygı Düzeyi	Frekans	Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Oldukça Düşük	37-51	32	9,5	9,5
Çok düşük	52-60	56	16,6	26,0
Düşük	61-71	80	23,7	49,7
Orta	72-80	65	19,2	68,9
Yüksek	81-102	84	24,9	93,8
Çok Yüksek	105-144	21	6,2	100,0
	Toplam	338	100,0	

Derslere katılımın başarı ile ilgili olduğu düşünülerek öğrencilerin devam durumları sorulmuştur. Öğrencilerin devam durumları tablo 4'te verilmiştir. Dil öğrenme motivasyonun belirlenmesi amacıyla öğrencilere Türkçe öğrenmenin gerekli olup olmadığı sorulmuş anket verilerinden bu görüşe katılım konusunda % 96,7 gibi oldukça yüksek bir değer elde edilmiştir.

Tablo 4. Derse Devam

		Frekans	Yüzdeler	Kümülatif Yüzdeler
Geçerli	% 70-79	23	6,8	6,8
	% 80-89	54	16,0	22,8
	% 90-100	261	77,2	100,0
	Toplam	338	100,0	

3.2. Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle İlgili Görüşleri

Öğrencilere öğrenim gördükleri hazırlık programı sürecinde yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde uygulanan sınavlarda yaşadıkları kaygıya ilişkin sunulan açık uçlu 22 değişik ifadeden kendilerine en uygun olanları, derecelendirmeye işaretlemeleri istenmiştir. Söz konusu sorulara cevaplar 1: tamamen katılıyorum,

destekliyorum, 5: kesinlikle katılmıyorum, desteklemiyorum, olacak şekilde 1 ve 5 arasında verilen puanlarla değerlendirilmiştir. Oluşturulan 5’li likert ölçekte 3 puan en ortada yer alan “kararsız” seçeneği olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların ortalamaları hesaplanmış ve kararsız seçeneğine yani “3 ortalama”ya göre farklılıkları tek örneklem “t” testiyle araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 5’te görülmektedir. Tüm sorulara verilen cevapların ortalamaları 0,01’den küçük önem seviyelerinde istatistiksel olarak 3’ten farklı çıkmıştır. Bu nedenle 3’ten küçük ortalamalar katılım destekleme yönlü, büyük olanlar ise katılmama desteklememe yönlü olarak değerlendirilmiştir (Pallant, 2007: 232-234). “Sınav esnasında kendimi endişeli hissediyorum”(1.ifade), “Sınav esnasında diğer öğrencilerin benden daha iyi olduklarını düşünüyorum” (2. ifade), “Sınav sonrası kaygı devam ediyor” (7.ifade), “Sınavdan sonra daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum” (9.ifade), “Sınav sırasında duygularım beni olumsuz etkiliyor” (10.ifade), “Sınav esnasında başarılı olup olamayacağımı tahmin edemiyorum” (14. ifade), “Sınav süresinde yetiştirememekten korkuyorum” (16.ifade), “Çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavlardan korkuyorum” (20.ifade), “İyi hazırlanmadığım zaman sınavlardan korkuyorum” (21.ifade), “Sınav öncesi kafam karmakarışık oluyor” (22.ifade) yargılarına katılım ve destekleme yönünde görüş bildirmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla İlgili Görüş Ortalamaları ve Kararsız “3” Seçeneğine Göre Farkları

	Ortalama	St.Sapma	Ö.S.
1. Sınav esnasında kendimi endişeli hissediyorum.	2,4497	1,37770	,000
2. Sınav esnasında diğer öğrencilerin benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	2,6834	1,40698	,000
3. Sınav olacağını öğrendiğimde kendimi güvensiz ve rahatsız hissediyorum.	3,1006	1,52388	,000
4. Sınav esnasında sınavla ilgili olmayan şeyler düşünüyorum.	3,3491	1,61485	,000
5. Sınav olacağımı öğrendiğimde kaygılanıyorum.	3,0799	1,48068	,000
6. Sınav sırasında başarısız olacağımı düşünüyorum.	3,0207	1,49862	,000
7. Sınav sonrası kaygı devam ediyor.	2,9467	1,43612	,000

8.	İyi not alsam bile kendimi güvende hissetmiyorum.	3,1509	1,54776	,000
9.	Sınavdan sonra daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum.	2,2781	1,23001	,000
10.	Sınav sırasında duygularım beni olumsuz etkiliyor.	2,8817	1,48710	,000
11.	Sınavda bildiklerimi unutuyorum.	3,0473	1,38800	,000
12.	Sınava çalışırken kaygı hissediyorum.	3,0710	1,38912	,000
13.	Ne kadar çok çalışırsam bildiklerimi o kadar karıştırıyorum.	3,1420	1,47097	,000
14.	Sınav esnasında başarılı olup olamayacağımı tahmin edemiyorum.	2,6568	1,45168	,000
15.	Sınavlar beni çok sıkıyor.	3,1864	1,55537	,000
16.	Sınavı süresinde yetiştirememekten korkuyorum.	2,7456	1,41643	,000
17.	Düşük not alınca daha az çalışıyorum.	3,5710	1,64938	,000
18.	Sınavlar olmasaydı daha çok şey öğrenirdim.	3,4970	1,64911	,000
19.	Sınavlar performansımı olumsuz etkiliyor.	3,0917	1,74158	,000
20.	Çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavlardan korkuyorum.	2,7219	1,43075	,000
21.	İyi hazırlanmadığım zaman sınavlardan korkuyorum.	2,3994	1,29720	,000
22.	Sınav öncesi kafam karma karışık oluyor.	2,8018	1,52693	,000

Öğrencilerin “Sınavdan sonra daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum” (9.ifade), “İyi hazırlanmadığım zaman sınavlardan korkuyorum” (21. ifade) “Sınav esnasında kendimi endişeli hissediyorum”(1.ifade) yargılarıyla ilgili olarak 1’e en yakın küçük ortalamalarla katılım yönlü görüş bildirmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgular öğrencilerde genel olarak sınava bağlı durumluk kaygının önemli düzeylerde olduğunu ve hazırlanan anketin her boyutunda söz konusu durumun var olduğunu göstermektedir. Sınavlarda başarıyı etkileyen performansın niteliği bağlamında öğrencilerin öz saygı-özgüven durumları, öğrenmeye ilişkin inançları, sakınma eğilimleri(*avoidance tendencie*) ve motivasyonları belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla sürekli kaygı kaynağı olan kişilik özelliklerine sınav kaygısının eklenmesiyle öğrencide yüksek düzeyde bir gerilim meydana gelmektedir. Özellikle “Sınav sonrası kaygı devam ediyor” (7. ifade) yargısına katılım yönlü görüş bildirilmesi dili öğrenen bireylerde durumluk kaygının kalıcı kaygıya dönüşebileceğini göstermektedir. Öğrencide özgüven

ve konsantrasyon durumunu test eden “Sınav olacağını öğrendiğimde kendimi güvensiz ve rahatsız hissediyorum” (3. ifade), “Sınav esnasında sınavla ilgili olmayan şeyler düşünüyorum” (4. ifade) ifadelerine katılmama yönünde görüş bildirilmiştir. Bu verilere göre araştırmaya alınan öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğu, sınav olgusunun dikkatlerini toplamada olumsuz bir etki yaratmadığı sonucuna varılabilir. Nitekim eğitim sistemi, kültürel özellikler, ailenin eğitim düzeyi gibi bazı faktörler öğrencilerde potansiyel kaygıya neden olabilmektedir. Bu anlamda Kırgızistan’da uygulanan eğitim sisteminin ve ana-baba beklenti düzeylerinin biçimlendirdiği bir öğrenci profili olarak araştırmaya katılan hedef kitlenin özgüveninin yüksek olduğu, öğrencilerin üniversiteye beklentiler anlamında çok da baskıcı olmayan bir eğitim sisteminden geldiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin “Düşük not alınca daha az çalışıyorum” (17. ifade) ve “Sınavlar olmasaydı daha çok şey öğrenirdim” (18. ifade) yargılarına 3’ten en büyük ortalamalarla (3,5710 ve 3,4970) katılmama yönlü görüş bildirmeleri not kaygısının yaşanmadığı ve uzun süren öğrencilik yaşantılarından ötürü sınav gerçeğinin kabullenildiği, sınavlara katılmanın kanıksandığı ve öğrenme ediminin sınavlardan bağımsız bir etkinlik olarak düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Yine “Sınavlar performansımı olumsuz yönde etkiliyor” (19. ifade) yargısına verilen katılmama yönündeki cevapların ortalamaları bu yorumu destekler niteliktedir. Ayrıca bu sonuçlardan hareketle sınavların öğrenciler tarafından önemsendiğini ve eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak algılandığını söylemek mümkündür (Tablo 5).

3.3. Başarı Kriterine Göre Öğrencilerin Sınav Kaygısıyla İlgili Görüşleri

Üniversitemizde uygulanan hazırlık programı eğitim öğretim yönetmeliğine göre, not ortalaması 67’den az olan öğrenciler başarısız sayılmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin genel başarı not ortalaması 80,54’tür. Bu genel olarak yüksek bir ortalama olarak değerlendirilebilir. Başarılı ve başarısız öğrencilerin sınav kaygısıyla ilgili görüşleri arasındaki farkları belirleyebilmek için ortalaması 67’nin altında olan

öğrenciler “0”, ortalaması 67 ve üzerinde olan öğrenciler “1” olarak kodlanarak iki sonuçlu kategorik başarı değişkeni oluşturulmuştur. Buna göre ankete katılan öğrencilerin başarı oranları bu değişken yardımıyla, % 89,94 (304 / 338=0,8994) olarak hesaplanmıştır. Başarı değişkenine göre ortalamalar arasındaki farklar varyans analiziyle araştırılmıştır (Pallant,2007: 242-245). Elde edilen sonuçlar tablo 6’da görülmektedir. % 11,6’dan küçük önem seviyelerinde anlamlı farklılık elde edilen ifadeler incelendiğinde; “Sınav esnasında kendimi endişeli hissediyorum”(1. ifade) düşüncesine başarısız öğrenciler çok yüksek oranda (ortalaması 1,8824) katılım yönlü görüş bildirirken, başarılı olan öğrenciler de bu görüşü desteklemişlerdir (ortalama 2,5132). Benzer şekilde, “Çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavlardan korkuyorum” (20. ifade), “Sınav sırasında kafam karmakarışık oluyor” (22. ifade), “Sınav sırasında duygularım beni olumsuz etkiliyor” (10. ifade), yargılarına da her iki gruptan katılım yönlü görüş belirtilmiştir. Sınav uygulamaları genel olarak durumluk kaygıya sebep olmaktadır. Hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin sınav sırasında endişe hissetmeleri, hazırlıklı olsalar bile kendilerine güven duymamaları, başarısız olacaklarından korkmaları, sınav öncesi karmaşık duygular yaşamaları gibi olumsuz duyguların “kaygısal huzursuzluk” kaynağı olarak her iki grup için de geçerliliği ve bu durumun da bireylerde motivasyon ve performans açısından ağırlıklı olarak davranış odaklı bir takım olumsuz etkiler yarattığı düşünülebilir. Bununla birlikte başarısız öğrenciler “Ne kadar çok çalışırsam bildiklerimi o kadar karıştırıyorum”(13.ifade), “Sınavda bildiklerimi unutuyorum”(11. ifade), “Sınava çalışırken kaygı hissediyorum” (12. ifade), “Sınavlar beni çok sıkıyor” (15. ifade), “Sınavlar olmasaydı daha çok şey öğrenirdim” (18. ifade) ifadelerine % 0,03’ten daha küçük önem seviyelerinde, yüksek bir ortalama katılım yönlü görüş bildirirken, başarılı öğrenciler bu görüşe yine yüksek ortalama değerleriyle katılmamaktadırlar. Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak başarısız öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı ile başarılı öğrencilerin sınav kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, başarısız öğrencilerin motivasyonlarında ve performanslarında başarılı öğrencilere göre belirgin bir farklılık

görüldüğü söylenebilir. Zira bu süreç içerisinde algısal bütünlükte eksik olarak ortaya çıkan, bütünlüğü bozan unsurlar dışlanır ya da tamamlanır. İnsan zekâsının “anlama yönelik ihtiyacı” ve “anlam üretmeye yönelik tutumu” kendi durumu ile ilgili anlamı da sorgulamasına yol açar. Bu bağlamda bireyde bilişsel boyutta belirsizlikten kaynaklanan bir kaygısal huzursuzluk söz konusu olur. Nitekim başarısız öğrencilerin güçlü bir şekilde 11.,12.,13 ve 15. ifadelere katılım yönünde görüş bildirmeleri bu huzursuzluğun belirtileri olarak yorumlanmalı, başarılı öğrencilerin aksi yönde görüş bildirmeleri ise sınav gerçekliğini aşmada olumlu anlam üretmenin etkisi (kolaylaştırıcı kaygı) olarak algılanmalıdır. Yine öğrencilere uygulanan ölçek sorularında yer alan “Sınav olacağını öğrendiğimde kendimi güvensiz ve rahatsız hissediyorum” (3. ifade), “Sınav esnasında sınavla ilgili olmayan şeyler düşünüyorum” (4. ifade), “Sınav olacağımı öğrendiğimde kaygılanıyorum” (5. ifade), “Sınav sırasında başarısız olacağımı düşünüyorum” (6. ifade), “İyi not alsam bile kendimi güvende hissetmiyorum” (8. ifade) yargılarına başarısız öğrenciler katılırken başarılı öğrenciler bu görüşlere katılmamaktadırlar. Anketin alt boyutlarından kaygı sürecinin öncesi ve sonrasındaki ruhsal durumun belirlenmesine yönelik ifadelerde (sırasıyla; 3,5,4,6 ve 8. ifadeler) başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre daha fazla katılım yönlü görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. . Bu durum başarısız öğrencilerde yaşanan kaygı etkisinin kısa süreli olmadığını, belli bir süreç içerisinde devam ettiğini göstermektedir. “Sınav esnasında diğer öğrencilerin benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.”(2.ifade), “Sınav sonrası kaygı devam ediyor” (7.ifade), “Sınavdan sonra daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum.” (9. ifade), “Sınav esnasında başarılı olup olamayacağımı tahmin edemiyorum” (14. ifade) ve “İyi hazırlanmadığım zaman sınavlardan korkuyorum” (21. ifade) ifadelerinde önem seviyesi olasılıkları % 11,6 ve üzerinde gerçekleşmiştir. Bu ifadelerde anlamlı farklılık elde edilemediğinden farkların tesadüfi olduğu düşünülerek değerlendirmeye alınmamıştır (Tablo 6).

3.4. Sınav Kaygısı Ve Akademik Başarı

Son 40 yıllık dönemde özellikle Avro-Amerikan davranışçı ve bilişsel öğrenme psikolojisi ekollerinin ve eğitim psikologlarının bilimsel çalışmalarına bakıldığında eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin en önemli pratiklerinden olan sınavların birey üzerinde yarattığı olumsuz etkileri üzerinde durulduğu ve birtakım kuramlar geliştirildiği gözlenmektedir. Bu entelektüel uğraşlar kapsamında oluşturulan “sınav kaygısı” (*test anxiety*) kavramlaştırmasına göre günümüzde eğitim sistemlerinin ve diğer yapısal faktörlerin biçimlendirdiği “sınav kaygılı” bireylerden bahsetmemiz mümkün olmaktadır (Deffenbacher,1978,1980; Geen,1987;Sarason,1984; Sarason&Sarason,1990; Sarason, Sarason & Pierce, 1990; Wine,1982). Sınav kaygısı, endişe, yersiz düşünceler gibi duyguların açıklanmasında “bilişsel boyut”, heyecan, bedensel tepkiler, sezgisel algı v.b duyguların açıklandığı “duyuşsal boyut” ve yetersiz çalışma becerileri, oyalanma, gibi kaçınma davranışları ile açıklanan psiko-motor boyut olmak üzere üç farklı boyutta tanımlanmaktadır (Sarason, 1980a; 1980b). Sınav kaygısı ile başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı ters yönde bağıntı olduğu bulgulanmıştır. Gündoğdu (Gündoğdu,1994), ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrenilmiş çaresizlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında zayıf nitelikte ancak anlamlı negatif korelasyon bulmuştur. Diğer yandan, Bruch (Bruch 1981) kolej öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada sınav kaygısı ile başarı arasındaki korelasyonu $r = -.42$ olarak elde etmiştir (aktaran Zeidner,1998: 72). Hedef kitle olarak daha büyük yaş gruplarında (Öner) Koruklu, Öner ve Oktaylar, sınav kaygısının başarıyı olumsuz yönde etkilediği hipotezinden yola çıkarak yaptıkları araştırmada (Koruklu, Öner ve Oktaylar,2006) deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalı t-testi analizlerinde $p < 0,1$ düzeyinde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda sınav kaygısı ile baş etme konusunda çözüm yolları önerilmektedir. Çalışmamızda da sınav kaygısı ve başarı arasındaki bağıntı sınavı mesafeli veriler için kullanılan Spearman korelasyon analizi ile yapılmıştır (Geray,2006:

103; Gravetter & Wallnau, 2007: 525-526). Bu analizin sonuçları tablo 7'de görülmektedir. Bu tabloda yer alan veriler değerlendirildiğinde $p < 0,01$ önem seviyesinde yabancı dil kaygı düzeyi ile hazırlık vize sınavları başarı ortalamaları arasında negatif yönde ($r = -.517$) anlamlı ve güçlü bir korelasyon tespit edilmiştir. Yine hazırlık başarı ortalaması ile lise başarı ortalamaları arasında pozitif yönde bir korelasyon ($r = .331$) bulgulanmıştır.

Tablo 6. Başarı Kriterine Göre Faktörlerin Ortalamaları Arası Farklılıkları

İfadeler	Ortalamalar		Standart Sapmalar		Önem Seviyesi
	Başarılı	Başarısız	Başarılı	Başarısız	
1.Sınav esnasında kendimi endişeli hissediyorum.	2,5132	1,8824	1,37391	1,29719	0,011
2.Sınav esnasında diğer öğrencilerin benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	2,7039	2,5	1,40174	1,46163	0,424
3.Sınav olacağını öğrendiğimde kendimi güvensiz ve rahatsız hissediyorum.	3,148	2,6765	1,5116	1,59013	0,087
4.Sınav esnasında sınavla ilgili olmayan şeyler düşünüyorum.	3,4243	2,6765	1,59233	1,68272	0,01
5.Sınav olacağımı öğrendiğimde kaygılanıyorum.	3,1414	2,5294	1,46118	1,56157	0,022
6.Sınav sırasında başarısız olacağımı düşünüyorum.	3,0658	2,6176	1,49883	1,45674	0,098
7.Sınav sonrası kaygı devam ediyor.	2,9737	2,7059	1,44628	1,33778	0,303
8.İyi not alsam bile kendimi güvende hissetmiyorum.	3,2171	2,5588	1,53686	1,54118	0,018
9.Sınavdan sonra daha iyi yapabileceğimi düşünüyorum.	2,3059	2,0294	1,22211	1,29065	0,214
10.Sınav sırasında duygularım beni olumsuz etkiliyor.	2,9704	2,0882	1,46773	1,44322	0,001
11.Sınavda bildiklerimi unutuyorum.	3,125	2,3529	1,36342	1,433	0,002
12.Sınava çalışırken kaygı hissediyorum.	3,1447	2,4118	1,37112	1,39518	0,003
13.Ne kadar çok çalışırsam bildiklerimi o kadar karıştırıyorum.	3,2336	2,3235	1,45155	1,40821	0,001

14.Sınav esnasında başarılı olup olamayacağımı tahmin edemiyorum.	2,6809	2,4412	1,442	1,54118	0,362
15.Sınavlar beni çok sıkıyor.	3,2697	2,4412	1,51329	1,7441	0,003
16.Sınavı süresinde yetiştirememekten korkuyorum.	2,8026	2,2353	1,41673	1,32708	0,027
17.Düşük not alınca daha az çalışıyorum.	3,6908	2,5	1,62177	1,52256	0
18. Sınavlar olmasaydı daha çok şey öğrenirdim.	3,6414	2,2059	1,60847	1,45184	0
19.Sınavlar performansımı olumsuz etkiliyor.	3,1612	2,4706	1,76237	1,41925	0,028
20.Çok iyi hazırlanmış olsam bile sınavlardan korkuyorum.	2,7664	2,3235	1,42632	1,42957	0,087
21.İyi hazırlanmadığım zaman sınavlardan korkuyorum.	2,4145	2,2647	1,27398	1,50371	0,524
22.Sınav öncesi kafam karma karışık oluyor.	2,8454	2,4118	1,51748	1,5786	0,116

Ancak sınav kaygısı ile hazırlık vize sınavları başarı ortalaması arasında anlamlı korelasyon tespit edilmemiştir. Diğer yandan yabancı dil kaygı düzeyi ile lise başarı ortalaması arasında zayıf negatif yönlü bir korelasyon ($r = -.289$) görülmektedir. Yine yabancı dil kaygı düzeyi ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü, anlamlı ve güçlü bir korelasyon ($r = -.517$) mevcuttur. Bununla birlikte 0.03'ten küçük önem seviyesinde öğrencinin derse devam durumu ile yabancı dil kaygı düzeyi arasında çok zayıf negatif yönlü bir korelasyon ($r = -.163$) ve yine derse devam durumu ile hazırlık sınavları başarı ortalaması arasında pozitif yönlü korelasyon ($r = .186$) bulgulanmıştır. Diğer yandan, tablo 7 incelendiğinde 0.00 önem seviyesinde derse devam durumu ile lise başarı ortalaması arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyon ($r = .347$) olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ve başarı ile ilgili deneysel araştırmalardan elde edilen veriler ve çözümlenmeler değerlendirildiğinde sınav kaygısının akademik başarıyla anlamlı ters yönlü bir bağıntı içinde olduğu, bir değişkende görülen değişikliğin diğerini ters yönde etkilediği görülmektedir. Buradan, her ne kadar kanıksanmış olsa da kaygı oluşturan bir "olgu" olarak algılanan sınav uygulamalarının, çocuklardan ergenlere kadar olan yaş grubuna mensup bireyleri bilişsel / duyuşsal / davranışsal boyutlarda

heyecanlandığı ve bu ruh halinin yarattığı yetersiz çalışma, oyalanma ve kaçınma davranışları sergileme gibi istem dışı tepkilere yol açtığı, bunun da motivasyonu / performansı etkileyebildiği anlaşılmaktadır. Araştırmamızın bu konuyla ilgili bulguları ise farklı bir açıdan değerlendirilmektedir. Sınav süreci yaşayan öğrenciler kaygı ve endişe duymakta, kendine güven konusunda bir belirsizlik yaşamakta ancak performans sergilemede sınav kaygısından etkilenmemektedirler. Nitekim genel başarı ortalamasının çok yüksek olması bu bulguyla örtüşmektedir. Diğer yandan başarı kriteri bazında sınav kaygısı ile ilgili algılamaları olumsuz yargılar içeren öğrencilerin sınav kaygısı yüzünden başarısız olduklarını söylememiz de mümkün olmamaktadır. Zira korelasyon analizi sınav ortalaması itibarıyla başarısız kategorisinde değerlendirilen öğrencilerin motivasyonlarındaki düşüklüğün ya da başarısızlığın sebebini açıklamamaktadır. (Gardner, 1999; 2000: 10). Gardner'e göre öğrencilerin "kişilik özellikleri" göz önünde bulundurularak başarısızlığın sebeplerinin ortaya konması, çok aşamalı ve farklı istatistiksel tekniklerin bir takım modellemelerle birlikte kullanılmasıyla mümkün olabilecektir (Gardner,1999; 2000: 11). Diğer yandan araştırmamızın verilerine göre araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile güçlü ve negatif yönde anlamlı bağlantı gösteren değişken "yabancı dil kaygı düzeyi"dir. Buna göre yüksek dil kaygısı olan öğrencilerin akademik başarı düzeyinin düşmesi beklenmelidir. Araştırmamızda elde edilen bu bulgu literatürde rastlanan birçok araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Aida, 1994; von Wörde, 2003; Salim, 2004; Elkhafaifi, 2005). Türkiye'de yapılan bir çalışmada Dalkılıç (2001), İngiliz dili eğitimi, birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin yabancı dil kaygısı puanları ile okuma-yazma, konuşma derslerindeki başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulmuştur (aktaran, Batumlu ve Erden, 2007: 27). Yine Chen ve Chang (2004) Tayvan'da üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin % 36,80'ini yordadığını göstermiştir (aktaran, Batumlu ve Erden, 2007: 27). Bu bulgulardan hareketle araştırmamızın çok yönlü olarak derinleştirilmesi ve farklı veri toplama teknikleri (gözlem, günlük tutma, görüşme v.b) yardımıyla tüm dil öğrenme

süreçlerindeki(temel-orta-yüksek seviyeler) motivasyonlarını ve psiko-motor üretime dönük dil becerilerinde(konuşma-dinleme) sergileyecekleri performansın analizlerinin de yapılması yerinde olacaktır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil öğrenimi süreçlerinde bireyin yaşantısı haline gelen dil edimlerinin (iletişimsel beceride kullanılan dil performansları) ilgili literatürde “yabancı dil kaygısı” olarak tanımlanan “dil kaygısı” araştırmaları bağlamında bir analizi yapılmış, özellikle hazırlık sınıflarında kaygı algılamaları ve bu algılamaların akademik başarıya etkisi literatürde sık geçen ve bireysel farklılıklarla ilintili yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel özellikler temelinde ele alınan değişkenler çerçevesinde çok değişkenli istatistik teknikleri yardımıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Söz konusu alanda çok sayıda araştırma olmasına karşılık Türkçenin öğretimi alanında benzer çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgudan hareketle Türkçe dil kaygısının ve KTMÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıflarında uygulanan sınavlardan kaynaklanan sınav kaygısının akademik başarıyla olan ilişkisinin araştırılması yoluna gidilmiş ve bu yolla ilgili alan çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan hazırlık sınıfı öğrencilerinin ağırlıklı olarak Kırgızca konuşan öğrencilerden oluştuğu, birçok öğrencinin ülkenin güney bölgelerinde bulunan kırsal kesimlerden geldiği anlaşılmaktadır. Hazır bulunuşluk düzeyi olarak orta düzeyde olan öğrenciler ağırlıklı olarak sosyal bilimler fakültesinde okumak üzere üniversiteye geldikleri görülmektedir. Öğrencilerin genel dil kaygısı ortalamalarının orta seviyede (73,0562) olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle Türkçe sınıflarında (B2 seviyesinde) dil öğrenim kaygısının düşük olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin ders ve öğretmen tutumları adına memnuniyetlerini (araştırmaya katılan 338 öğrencinin hazırlık programından memnuniyet oranı % 95,9 olarak tespit edilmiştir.) destekler niteliktedir. Bununla birlikte Türkçeyi öğrenme motivasyonu açısından bakıldığında Türkçenin gerekli olduğu yönündeki düşünceye yüksek oranda

katılım (% 96,7) gözlenmektedir. Bu da dil öğrenmeye ilişkin inançlar bağlamında öğrencilerin tutumlarını anlamada önem arz etmektedir. Türkiye de dâhil birçok ülkede yapılan çalışmalardan yüksek eğitilmiş, otoriter ana baba yaklaşımli ailelerden gelen çocukların daha fazla gelecek beklentisi nedeniyle baskı altında kaldığı, bu durumun da kaygılı bireylerin oluşumuna zemin hazırladığı bilinmektedir. Dil kaygısının düşük seviyede çıkması araştırmaya katılan öğrencilerin böyle bir baskı altında olmadıkları ve yüksek düzeyde bir sürekli kaygı taşımadıkları şeklinde açıklanabilir. Bu durumun oluşumunda eğitim sisteminin ve kültürel muhtevanın birincil derecede etken faktör olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmanın sonuçları bu yöndeki düşünceyi destekler niteliktedir. Diğer yandan dil öğreniminde uygulanan öğrenci merkezli yaklaşım, dil öğretim yöntem ve teknikleri adına kaygıdan uzak bir sınıf etkileşiminin yaratılması, etkili danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra çevresel etki anlamında sosyal etkinlikler yönünden zengin bir öğrenme ortamı oluşturulması motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmanın bulguları bu olgular çerçevesinde değerlendirildiğinde, hazırlık sınıflarındaki dil öğrenme ortamlarının sürekli ya da durumluk dil kaygısının olumsuz etkisini görece azaltması beklenmelidir. Bireysel farklılıkların yapısal özellikleri olarak da tanımlanabilecek değişkenlere yönelik bu çözümlenmelerin yanı sıra hazırlık sınıflarında uygulanan sınav uygulamalarının etkisi de bir anket çalışması ile araştırılmıştır. Bu çerçevede sınav kaygısına ilişkin görüş ve tutumlar “t” testi analizleri yardımıyla yorumlandığında sınav uygulamalarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda bireylerde durumsal kaygı algılamasına neden olduğu, bu durumun da öğrenci motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır. Öğrencilerin bilişsel tutumlarını, intrapsişik duygularını, psikosomatik dışavurumlarını, öz değerlendirme yoluyla değerlendirdikleri bu anketin verilerinden elde edilen sonuçlar, Türkçe sınav kaygısının öğrenmeye ilişkin etkilerinin betimlenmesinde oldukça önem arz etmektedir. Özellikle son yıllarda yabancı “dil öğrenimi psikolojisi” kavramlaştırmalarından olan “dil yeteneği”, “öz güdülenme”, “yaratıcılık” ve “iletişim isteği” olguları ile birlikte tanımlanan kaygının “sınav uygulamaları” boyutu

araştırmanın hedef kitlesinin “performans” çıktılarının niteliğini belirleyen en önemli argümanıdır. Bu yönüyle araştırma verileri, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı çerçevesinde hizmet veren kurumların program geliştirmesinde temel oluşturması bakımından dikkat çekicidir. Diğer yandan başarılı öğrenciler ve başarısız öğrencilerin sınav kaygısına ilişkin görüş ve tutumlarının varyans analizi sonuçlarına bakıldığında (özellikle başarısız öğrencilerin sınav kaygısının etkilerine ilişkin katılım ortalamalarının başarılı öğrencilere oranla çok daha yüksek olduğu yönünde) anlamlı bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonuca göre sınav kaygısı hem başarılı hem de başarısız öğrencilerde görülmektedir. Zira birey, biyofizyolojik doğası gereği sınavın yaklaştığı evrede bilişsel, duyuşsal ve somatik tepkiler göstermekte, sınav esnasında da kontrol altına alamadığı bir gerginlik, kaygısal bir rahatsızlık yaşamaktadır. Kişilik özellikleri (*identity / personality*) ve ana dilini ve kültürünü kaybetme korkusundan kaynaklanan, öğrenilen dilin kültürüne değgin fobik yaklaşımların (*xenophobia, ethnocentrism, authoritarianism*) etkisi de bu eğilimin boyutlarını arttıran ya da azaltan birer değişken değerinde belirleyici olabilmektedir. Bu bağlamda başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilerle karşılaştırıldığında görece daha olumlu öğrenme tutumları geliştirdikleri, kendi kültürlerini tehdit altında görmeyip öğrenilen dilin kültürünü benimsedikleri, dolayısıyla engelleyici kaygıya daha az maruz kalarak sınav başarısı anlamında daha beklendik yönde bir performans sergiledikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, başarılı öğrenciler arasında yapısal olarak yüksek kaygılı bireylerin de bulunduğu olgusu da düşünüldüğünde performansın ve akademik başarının yüksek olması “kolaylaştırıcı kaygı” kavramıyla açıklanabilir. Nitekim yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile desteklenen benzer araştırmalarda bu görüşü destekleyen verilere ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmamızda yapılan analizlerin sonuçlarına göre sınav kaygısı ortalamaları ile hazırlık sınavları ortalamaları arasında anlamlı bir korelasyon bulgulanmamıştır. Buna göre araştırmanın yapıldığı hedef kitlenin sınıf içi sürekli ve durumluk kaygı seviyelerinin yüksek ya da düşük olması başarı notlarının artması ya da azalması ile ilgili olarak herhangi bir bağıntı göstermediği anlaşılmıştır. Ancak, sınav

kaygısının sınıf içi dil öğrenme kaygı düzeyi ile anlamlı ve güçlü korelasyon gösterdiği de tespit edilmiştir. Buna göre hazırlık sınıflarının akademik başarılarının yükselmesi ya da düşmesi yabancı dil kaygı düzeyinin seviyesine bağlı olarak değişim göstermektedir diyebiliriz. Bu durumda yüksek kaygılı öğrencilerin kaygıya sebep olan unsurlarının farklı bilimsel yaklaşımlarla tespit edilmesi, çok boyutlu istatistiksel tekniklerle analiz edilmesi ve elde edilen bulgular çerçevesinde de engelleyici kaygıya neden olan faktörlerin tespit edilip en aza indirgenmesi performansın artırılması adına önem arz etmektedir. Ayrıca tartışılan bu bulgular çerçevesinde öğrenci odaklı müfredat geliştirme ve Türkçenin uluslararası standartlara uygun sınavlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda yetki merkezi oluşturma çabasındaki eğitim kurumlarının ilgili birimlerince (dil okulu yöneticileri, ölçme değerlendirme, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sorumluları, akademik danışmanlar v.b.) gerekli önlemlerin alınması hususunun öne çıkacağı söylenebilir. Bu değerlendirmeler çerçevesinde, eğitim-öğretimin başlangıcında yapılan öğrenciyi tanıma yönlü “gereksinim çözümlenmesi” çalışmalarını tamamlayan kapsamlı bir “sınav kaygısı ile başa çıkma” programının hazırlanması ve hazırlanan bu program çerçevesinde bireysel terapi / grupla terapi eğitim seminerlerinin ya da pilot uygulamaların düzenlenmesi, bu uygulamalarda da verimli ders çalışma ve sınav teknikleri, öğrenme stilleri içeriklerine yer verilmesiyle eğitim-öğretim verimliliğinin istendik yönde arttırılacağı öngörülebilir.

Tablo 7. Sınav Kaygısı ve Akademik Başarı Arasındaki Spearman Korelasyon Değerleri

			Yabancı Dil Kaygı Düzeyi	Hazırlık Başarı Ortalaması	Sınav Kaygısı	Lise Başarı Ortalaması	Öğrenci Fakülte Puanı	Derse Devam Durumu
Spearman's rho	Yabancı Dil Kaygı Düzeyi	Correlation Coefficient	1,000	-,517**	-,517**	-,289**	-,090	-,163**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,098	,003
		N	338	338	338	338	338	338
Hazırlık Başarı Ortalaması	Hazırlık Başarı Ortalaması	Correlation Coefficient	-,517**	1,000	1,000**	,331**	,128*	,186**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	.	,000	,019	,001
		N	338	338	338	338	338	338
Sınav Kaygısı Ortalamaları	Sınav Kaygısı Ortalamaları	Correlation Coefficient	-,517**	1,000**	1,000	,331**	,128*	,186**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	.	,000	,019	,001
		N	338	338	338	338	338	338
Öğrencinin Lise Başarı Ortalaması	Öğrencinin Lise Başarı Ortalaması	Correlation Coefficient	-,289**	,331**	,331**	1,000	,112*	,347**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,040	,000
		N	338	338	338	338	338	338
Öğrencinin Fakülte Puanı	Öğrencinin Fakülte Puanı	Correlation Coefficient	-,090	,128*	,128*	,112*	1,000	-,084
		Sig. (2-tailed)	,098	,019	,019	,040	.	,123
		N	338	338	338	338	338	338
Öğrencinin Derse Devam Durumu	Öğrencinin Derse Devam Durumu	Correlation Coefficient	-,163**	,186**	,186**	,347**	-,084	1,000
		Sig. (2-tailed)	,003	,001	,001	,000	,123	
		N	338	338	338	338	338	338

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

KAYNAKÇA

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construction of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Allwright, D. & Bailey, K.M. (1991). Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: CUP. 144-175.
- Aydın, B. (1999). "Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 112-116.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol.4, No.1. 81-94.
- Batumlu, D.Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-28.
- Beck, A.T., Emery, G. and Greenberg, R.L. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias. A cognitive Perspective*. Basic Books. USA. Harper Collins Publishers.
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. (1960). Stimuli related to stress, neuroticism, excitation, and anxiety response patterns. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 195-204.
- Chen, J. and Chang, C.C. (2009). Cognitive Load Theory : An Empirical Study of Anxiety and Task Performance in Language Learning, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Schallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

- Clément, R. & Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*,4, 21-37.
- Deffenbacher, J.L. (1978). Worry, emotionality and task-generated interference in test anxiety. *Journal of Educational Psychology*,70,248-254.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications*,111-128. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Demirel, Ö. (2002). Yabancı Dil Eğitiminde Öğrenen Özerkliği. Milli Eğitim Dergisi. (Dr. Mirici ile) Ankara.
- Dörnyei, Z. (2005).*The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates,Inc., Publishers.London.
- Gass, S.M. and Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition.An introductory course.Third edition*.Routledge.New York and London.
- Elkhafaifi, H.(2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychological and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Moorcroft, R. and MacIntyre, P.D. (1987). The role of anxiety in second language performance of language dropouts (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.
- Gardner, R.C. (1999). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.

- Gardner, R.C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dornyei & R. W. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition*.1-19. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Geen, R.G.(1987). Test anxiety and behavioral avoidance. *Journal of Research in Personality*, 21,481-488.
- Geray, H. (2006).*Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş. İletişim Alanından Örneklerle*. Genişletilmiş 2. Baskı. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. 5th edition. Polity Press. USA. Cambridge.
- Gravetter, F.J. & Wallnau, L.B. (2007). *Statistics for the Behavioral Sciences*. 7th edition. USA: Thomson & Wadsworth.
- Gregersen, T. & Horwitz, E.K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Gray, J.A. & Naughton, N. (2000).*The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the function of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Gündoğdu, M. (1994). "The Relationship Between Helpless Explanatory Style, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students." A Master's Thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri.
- Erkan, Z. (2002).Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri Ana-Baba Tutumları ve Ailede Görülen Risk

- Faktörleri Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Hortwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J.(1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70,125-132.
- Hortwitz, E.K. (1987).Linguistic and communicative competence: Reassessing foreign language aptitude. In B. Van Patten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), *Foreign Language Learning*. 146-157.Cambridge, MA: Newbury House.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J.(Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, B. (2002).*Communication Apprehension: Origins and Managements*. New York: Thomson Learning.
- Koruklu, N., Öner, H., ve Oktaylar, H. C.(2006). "Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının" Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19. 5-11.
- MacIntyre, P.D.,& Gardner, R. C.(1991).Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language. *Language Learning*, 41,513-534.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. C. (1994).The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.

- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. C. (1994a). The Subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*,44, 283-305.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R. C. (1994b). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P.D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D.J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24-45. Boston: Mc Graw-Hill.
- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition*. 45-68. Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P.D., MacKinnon, S.P. & Clément, R. (2009). Embracing affective ambivalence: A research agenda for understanding the interdependent processes of language anxiety and motivation. In P. Cheng and J.X. Yan (Eds.) *Cultural Identity and Language Anxiety*. Guilin: Guangxi Normal University.1-30.
- MacIntyre, P.D. and Legatto, J. J. (2011).A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- Pallant, J.(2007). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* third edition. New York: Open University Press.
- Pappamihel, N.E.(2002).English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*,36,327-355.

- Pinel, J.P.J. (2000). *Biopsychology*.4th edition. Allyn and Bacon. Pearson Education Company. London.
- Price, M.L. (1991). "The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Highly Anxious Students" in E.K. Horwitz an D.J. Young. *Language Anxiety*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robinson, P.(2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- 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.
- Sarason, I. G. (1980a).Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, research and applications*. 3-14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (Ed.) (1980b). *Test Anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1984).Stress, anxiety, and cognitive, interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, I. G. (1984). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, 19-35. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I.G. & Sarason, B.R.(1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluative anxiety*,475-496. New York: Plenum Press.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. & Pierce, G.R. (1990).Anxiety, cognitive interference, and performance. *Journal of Social Behavior and Personality*,5,1-18.

- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: *A Review of the Anxiety Research Language Learning*, 28.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. 3-20. New York: Academic Press.
- Von Wörde, R. (2003). Student's Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry* volume 8, (1), Virginia Community College System.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.
- Wine, J.D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement stress and anxiety*. 207-219. Washington, DC: Hemisphere.
- Zeidner, M. (1998). *Respectives on Individual Differences. Test Anxiety The State of The Art*. Kluwer Academic and Plenum Publishers. New York.
- Zheng, Y. (2008). Anxiety and Second / Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, volume 1, issue 1. 1-12.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In reviewing the literature on learning a foreign language, the obligation to set up a learning environment away from an anxiety draws our attention, as the most important factor affecting student's performance. In relation to this, intra psychic situations, seen as the factors of existentiality of the individual and as a result of its socio-cultural experiences which described by the phenomenon of anxiety which includes cognitive, sensory, and behavioral processes, gains a central importance in the name of education science. However, studies of anxiety in the field of foreign language learning gave to the literature concept of "language anxiety". Especially in the second language acquisition process "individual differences", "motivation", "language ability" (language aptitude) and "perceived competence" come to the foreground as the most fundamental variables in determining the performance of a foreign language and noteworthy. With these features, view an important variable in learning a foreign language - the term of anxiety, especially considered or discussed in six different axis - in relation to human psychology and the psychological, biophysical, physical, emotional, cognitive, and behavioral.

Method

In this study, it is intended to try in this way contribute to the work of the relevant field, to determine the relationship between the Turkish language anxiety and test anxiety influence on academic success resulting from examinations in academic preparatory classes in Kyrgyzstan-Turkey Manas University, School of Foreign Languages. In addition, by analyzing the results of this research it is purposed to provide scientific support for educators interested in teaching Turkish worldwide on the one hand and to contribute to elimination of gaps in the existing literature on the other hand. In this study, the data collected through a questionnaire on the subject

applied to a preparatory class students initially explained with the help of descriptive statistics, and then according to the criteria of success, widely used for parametric data, one-way analysis of variance (ANOVA) analysis and one sample "t" test for investigation of significant differences. However, it was tested with two-way Spearman's correlation analysis whether or not the basic variables in the infrastructure of the study have significant correlations with the study of test anxiety. In this context, the findings obtained are important in that an ideal learning environment and motivation of individuals to receive training on behalf of a high anxiety may not reflect the creation of a classroom environment, and in this respect on behalf of the adoption of a teaching-learning strategy.

In this study, the process of foreign language learning experience of the individual acts, which has been defined as "language anxiety" (the language used in the performance of communicative skills) in the literature about the "foreign language anxiety" and made an analysis of the context of research, especially in preparatory classes on the basis of concern in the literature as the effect of perceptions and the perceptions of academic success are frequently associated with individual differences in age, gender, socio-cultural characteristics have been studied in the context of the variables.

Findings

Preparatory School students who participated in the study mainly consists of Kyrgyz-speaking students, it appears that many students are came from rural areas in the southern parts of the country. It can be observed that the level of readiness of students, who mainly come to university to study in social sciences, is at the middle level. Intermediate levels of language anxiety averages of the students (73.0562) were determined. Hence Turkish classes (mid-level Turkish) language learning anxiety can be said to be low. This finding supported satisfaction of students in the name of the attitudes of teachers and courses (338 students participated in the research program

of preparation was found to be 95.9 % satisfaction rate.) However, the idea that language learning motivation is needed in terms of Turkish high voter turnout (96.7 %) is observed. It is important to understand attitudes of students in the context of their beliefs about language learning. Studies in many countries, including Turkey, shows that children of parents with higher education and authoritarian approach to children, are under pressure from families due to more expectations regarding the future, this situation is also known that lays the ground for the concerned individuals. The emergence of such a low level of language anxiety of the students are explained as they are not under pressure and can be interpreted as they do not carry a high level of trait anxiety. Education system and cultural ingredient in the formation of this condition is thought to be primarily causative factor. In this sense, the results of research support the idea in that direction.

On the other hand the student-centred approach to language learning, language teaching methods and techniques on behalf of the creation of a class interaction away from the anxiety with effective consulting services in terms of environmental impact, as well as the creation of a learning environment that is rich in social events have a positive effect on motivation and performance.

Findings of the study are evaluated within the framework of such facts, decrease the negative or relatively constant effects of language anxiety state of the preparatory classes in language learning environments, it can be said to support the development of student self-confidence and creativity properties.

In addition to these definitions explained as the structural properties of individual differences, impact of the test applications in preparatory classes were investigated by a survey for variables.

In this context, "t" test analysis which shows views and attitudes to the exam anxiety, test applications interpreted with the aid of cognitive, affective, and behavioral dimensions of situational anxiety perception of individuals and this situation has been found to negatively affect student motivation. The attitudes of the students' cognitive, intra psychic feelings, psychosomatic manifestations, evaluated by means of self-assessment, the results of this survey are derived from the data, delineating a significant impact on Turkish test anxiety is important to learn.

Conclusion and Discussion

Especially in recent years, foreign "language learning psychology" concepts like "language ability", "self motivation", "creativity" and "contact request" cases of concern have been identified with "test applications" the size of the target group of the research "performance" are the most important argument for quality of outcomes. In this respect, research data, within the framework of a student-centred approach to education institutions that serve as the basis for the development of the program is remarkable.

On the other hand, according to the results of test anxiety of (especially in the direction of the contribution of the effects of test anxiety of unsuccessful students or failed students is in average much higher than of successful students) analysis of variance of successful students and unsuccessful students' views and attitudes are achieved significant results. According to the results of test, anxiety, can be seen in both successful and unsuccessful students. Because the individual, due to the nature of bio physic at closer examination stage shows cognitive, affective and somatic responses, unable to control tension during exam anxiety, experiencing discomfort. Personality traits (identity / personality), and from the fear of losing their native language and culture, learned the language related phobic cultural approaches (xenophobia, ethnocentrism, authoritarianism) can be decisive in the direction of increasing or reducing the size of this trend's variable value.

In this context, successful students compared to failed students can relatively develop more positive attitudes towards learning, should be considered they adopted the culture of the language learned, do not see their native culture under threat, and therefore less exposed to the anxiety which may prevent academic achievement and able to exhibit a performance orientation. However, the concept that successful students have a structural phenomenon which includes high-anxious individuals, therefore high performance and academic achievement can be explained by "simplifying anxiety". Indeed, supported by semi-structured interview technique which is similar to the research evidence supporting this view has been reached. According to the analysis of test anxiety in study, there were no significant correlations found between averages of the test exams anxiety and of the preparatory exams anxiety.

This study was carried out according to the target audience and to be understood that high or low levels of state-trait anxiety in the classroom increase or decrease in relation to improving success grades not show any correlation. However, it was found that the correlation between test anxiety and level of anxiety in language learning in classroom has a strong correlation. Accordingly we can say that increase or drop in academic achievement to the preparatory classes varies depending on the level of foreign language anxiety level. In this case, to identify the elements that cause anxiety of high-anxious students in different scientific approaches, multi-dimensional analysis and we have to detect the findings in the framework of statistical techniques to prevent and to minimize the factors that cause anxiety in order to improve performance of students what is important.