

İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE DURUMLUK-SÜREKLİ KAYGI DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK GÜDÜLENMELER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Murat YILDIZ*
Abdülvahid SEZEN**
İlker YENEN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik ilgi ve güdülenmelerine etkilerini belirlemeye çalışmaktır. Bu çalışmanın örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrenciler arasından tesadüfî yöntemle seçilmiş 259 kişi (erkek=126, kız=130) oluşturmaktadır. Deneklerin yaş ranjı, 18-27 olup, yaş ortalaması 21.61'dir. Veri toplama araçları olarak, "Akademik Güdülenme Anketi" ile "Durumluk-sürekli Kaygı Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, akademik güdülenme ile durumluk kaygı ($r=-.321$), sürekli kaygı ($r=-.366$) değişkenleri arasında negatif yönde ve sosyo-ekonomik düzey ($r=.141$) değişkeni arasında ise pozitif yönde $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, durumluk kaygı ile akademik güdülenme ve sosyo-ekonomik düzey arasında negatif yönde $p<.05$ düzeyinde, diğer iki değişkenle pozitif yönde, $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından durumluk kaygı ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre, kız öğrencilerin ($n=129$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x}=35.76$, $S=8.43$) ile erkek öğrencilerin ($n=126$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x}=40.00$, $S=11.55$) arasındaki fark $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-3.356$).

Anahtar Kelimeler: Durumluk-Sürekli Kaygı, Akademik Güdülenme, İlahiyat Fakültesi Öğrencileri.

* Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

** Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

*** Araş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STATE-TRAIT ANXIETY LEVELS AND ACADEMICAL MOTIVATIONS AMONG THE STUDENTS OF DIVINITY FACULTY

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationships between the levels of anxiety and interest, motivations in respect to the teaching and educational activities among the students of the divinity faculty. The sampling group of study (259 students: 126 male, 130 female) are randomly selected from the pool of students of the divinity faculty of in Dokuz Eylul University. The age of sample ranges from 18 to 27 (mean age=21.61). As for the instruments used for gathering data, one is "Academical Motivation Inventory" and other is "State-trait Anxiety Inventory." The analysis of the findings have shown that academical motivation is correlated with state anxiety ($r=-.321$), trait anxiety ($r=-.366$) and socio-economic status ($r=.141$) at $p<.01$ significant level. In addition, it has been found that state anxiety is correlated with academical motivation ($r=-.321$), socio-economic status ($r=-.153$) at $p<.05$ and trait anxiety ($r=.575$), gender ($r=.206$) at $p<.01$ significant level. Moreover, it has also been found that trait anxiety is correlated with academical motivation ($r=-.366$) and state anxiety ($r=.575$) at $p<.01$ significant level. The results showed that the difference between average points of state anxiety according to the students' gender at $p<.001$ is significant level ($t= -3.356$).

Key Words: State-Trait Anxiety, Academical Motivation, Students of Divinity Faculty

Giriş

İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinden itibaren, beslenme, barınma, korunma ve neslin devamı gibi temel konulardan, 'bilgi ve bilişim çağı' olarak adlandırılan çağımızın daha kompleks süreçlerine kadar, *güdülenme* ve *kaygının* farklı düzeylerde yaşandığı inkâr edilemez bir olgudur. Kaygı, insanın en temel duygularından biri olarak kabul edilmektedir. İnsanın tabiatla, diğer bir kişiyle, toplumsal kurumlar ve gruplarla ilişkilerinde, içine düştüğü belirsizlik ve kontrol edilemezlik gibi durumlar, kaygının ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Tarım ve kabile toplumlarından günümüzün kentleşmiş, sanayi ve bilişim toplumlarına gelinceye kadarki süreç incelendiğinde, kaygıya yol açan faktörlerin sayısının arttığı

ve çok karmaşık bir yapıya dönüştüğü daha iyi anlaşılacaktır. Günümüzde insanoğlu, ciddi düzeyde varoluşsal sorunlar, nükleer savaş, siyasi kaos ve ekonomik krizlerle birlikte, bilgisayar ve internetin tüm alanlarda etkin kullanılmasının ortaya çıkardığı alışkanlık ve bağımlılıklar gibi bir çok kaygı nedenleriyle karşı karşıyadır.

Kaygı, yoğunluğu bireyin ruh sağlığını tehdit edici düzeyde olmadığı takdirde, çevreden gelebilecek tehlikelere karşı uyanık tutmada, uyum sağlamayı kolaylaştırmada ve başarılı olmada etkili bir heyecan türüdür (Allwright ve Bailey, 1991). Bununla beraber, insanın huzura ve mutluluğa erişmesi bağlamında, tartışılabilir olmakla birlikte, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarda gözlenebilir bir başarı serüvenine sahip olduğu da söylenebilir. Kaygı, genelde olumsuz bir duygu olarak değerlendirilse de aslında sözü edilen başarıda insanoğluna eşlik ettiği gerçeğini gözden kaçırmamak gerekir. Bir miktar kaygı duyulmazsa ne ders çalışılır, ne sınava girilir, ne de işe gidilir. Bu bağlamda, Scovel (1978), öğrenme sürecini zorlaştıran ve öğrenci başarısını engelleyen olumsuz kaygı ile kişilerin doğal edimlerinin daha üstünde başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygının ayırt edilmesi gerektiği görüşündedir.

Optimal düzeyde kaygı, bireyin *güdülerini* harekete geçirir ve güdülenme sürecine olumlu katkı sağlar. Dolayısıyla eğitim-öğretimde, bilimsel gelişmede en önemli etkenlerden biri olan güdülenmenin, insanoğlunun birçok alanda elde ettiği başarılarının altında yatan en önemli süreç olduğu rahatlıkla söylenebilir. Okulda, işte, ailede, bireysel ve toplumsal yaşantımızda başarılı olmak, arzu ettiğimiz hedeflere ulaşmak için kaygı gibi güdülenmeye de ihtiyacımız vardır. Kişi, kendisini harekete geçirecek, davranışa yönlendirecek dürtülere doğuştan sahiptir. Bunlar açlık, susuzluk, uyku, cinsellik, sevgi, dostluk, vb dir. Bu dürtüler, ihtiyaçlar sonucu bireyi harekete geçirir ve güdülenen birey, hedefe ulaşmak için davranışta bulunur. Bu bağlamda, öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan merak, istek, ilgi, ihtiyaç gibi duygular, güdülenme süreci kapsamında tecrübe edilirler.

Öğrencilerin akademik yaşamlarındaki başarılarını etkilemede zekanın dışında başka faktörler de öne çıkmaktadır (Özodaşık, 1989, s.

48). Bu faktörlerin başında gelen güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirler. Öğrencilerin akademik yaşamının gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi, yeteri kadar yüksek olmalıdır (Bozanoğlu, 2004_a, s. 2).

Eğitim-öğretim süreci ve bu sürecin amaca ulaşım ulaşılmadığı sıklıkla tartışma konusu olmaktadır. Çünkü bu süreç, insan ve toplumların gelecekleri için çok önemlidir. Ülke yöneticileri eğitim için, önemli miktarlarda para, insanlar da ömürlerinin verimli ve önemli bir kısmını harcarlar. Dolayısıyla herkes kendi çapında bir bedel öder. İşte ödenen bu bedelin karşılığında en yüksek verimin elde edilmesi amaçlanır ve bu amacın gerçekleşmesinde yeterli miktarda kaygı ve güdülenmeye ihtiyaç duyulur.

Kaygı halleriyle öğrenme süreçleri arasında şüphesiz sıkı bir ilişki olmakla birlikte, bu ilişkinin boyutları ve nitelikleri henüz tam olarak bilinmemektedir. Okullar, akademik süreçle birlikte sosyal iletişimin gerçekleştiği mekanlardır. Bu kurumlarda, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-aile vb. iletişim örgülerinin olması sebebiyle bazı öğrenciler, derslerden iyi not alıp başarılı olmak isterler. Hatta daima en yüksek notları almak için çalışan kişilik tipine sahip öğrenciler vardır. Bu tip kişiliğe sahip öğrenciler biraz düşük not aldıklarında dahi kaygılanırlar. Sosyal çevreye karşı sorumluluk duygusu taşıyan öğrenciler, sınavları geçmek, düşük not almamak, anne-babaya hayal kırıklığı yaşatmamak, arkadaşları arasında küçük düşmemek için çalışmaya karşı motive olurlar. Aynı zamanda başarıya ulaşma arzusu yaşarken kaygı ve korku da hissederler. Akademik güdülenme ve devamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir miktar kaygılanma faydalıdır. Yapılan bazı araştırmalar ileri boyutta kaygı halinin öğrenmeye elverişli olmadığını, hatta öğrenmeye ket vurduğunu, dolayısıyla akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Aşırı kaygılı kişilerde sınavlarda soruları kavrayamama, anlayamama, okuduğu şeyleri istediği anda hatırlayamama, düşünememe gibi haller görülür. İleri kaygı durumlarında kişi, soyut düşünebilme yeteneğini, zihin esnekliğini ve akıl yürütme becerisini yitirir (Baymur, 2004, s. 203).

Kuramsal Çerçeve

Kaygı (anxiety); özellikle XIX. yüzyıldan itibaren, psikoloji ve psikiyatri bilim dallarının önde gelen inceleme konularından biri olmuştur. Kaygı, çeşitli ve çok yönlü duygularla birlikte yaşanmasından dolayı, başta korku olmak üzere, fobi ve stres gibi heyecan türleriyle karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılabilir (Yıldız, 2006, s. 57). Ayrıca tasa, endişe, tedirginlik, bunaltı gibi kullanımlar da yaygın olup, çoğunlukla, titremeler, kas gerilimi, göğüs ağrısı, kalp çarpıntıları, baş dönmeleri, baş ve mide ağrıları gibi fiziksel semptomların eşlik ettiği, subjektif duygusal bir durumdur (Thorn-Gray, 1994; akt.: Roeckelein, 1998).

Bir tanım yapacak olursak kaygı, en genel anlamıyla *tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı veya tedirginlik* (Budak, 2000, s. 437), *nedeni bilinmeyen korku, huzursuzluk duygusudur* (Erkuş, 1994, s. 17).

Kaygının psikanalitik kuramın vazgeçilmez kavramlarından biri olması, Freud'un psikolojik ve duygusal bozuklukları anlamada temel bir sorun olarak kaygıya dikkat çekmesiyle olmuştur. Freud kaygının kaynağı olarak, bilinçaltı çatışmaları ve engellemeleri, dolayısıyla süperegona cezalandırmasını, fiziksel olarak zarar görme tehdidini ve toplumsal çevreden gelen tehditleri sayar. Eğer kaygı yoğunluğu mantıkdışı bir nitelik alırsa, normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur. Freud'a göre, normal bir kişinin duyduğu kaygı, nevrotik kaygıdan yalnız yoğunluğu yönünden değil, niteliği yönünden de farklıdır. Günlük hayatta, arada bir, kişinin yaşadığı kaygı, gerçekçi kaygıdır. Dış dünyadaki gerçek durumlarla ilgili olan bu duygu, korku ile eş anlamlıdır. Gerçekçi kaygı, mantıklı ve anlaşılır olmasıyla nevrotik kaygıdan ayrılır. Freud, kişinin kendi vicdanından (süperego) korkmasını törel kaygı olarak adlandırır. Süperegosa gelişmiş olan insan, törelere ve kurallara aykırı bir davranışta bulunduğu ya da bulunmayı tasarladığında suçluluk duyar. Törel kaygının da gerçeği yansıtan bir temeli vardır. Kişi geçmişte töreleri çiğnediğinde cezalandırılmış olduğu için, şimdi aynı şeyi yaparsa cezalandı-

rılabileceğinden korkar (Dawis ve diğ., 1989, ss. 46-47; Freud, 1992, ss. 16-20; Hall, 1961, ss. 61-70).

Adler kaygıyı, aşağılık kompleksi içinde ele almıştır. Ona göre kaygı, insanın tabiat karşısındaki genel güvensizliğinden ve güçsüzlüğünden kaynaklanmaktadır ki bu, insanın varoluşunda mevcuttur. Onun kuramına göre kaygı, aşağılık duygusunun bir tür belirtisidir (Adler, 1983 [1936], s. 77; Adler, 1985 [1926], s. 90; Way, 1962, ss. 155-180).

Jung kaygıyı, insan bilincinin, kolektif bilinçaltından gelen ve mantık dışı olan korku, baskı ve semboller tarafından saldırıya uğraması olarak tanımlamaktadır. Ona göre, atalarımızın korkuları henüz ortadan kalkmamıştır. Çünkü modern çağa rağmen insanoğlu, güvenliğinin tehdit edilmesi, açlık ve susuzluk gibi temel korkulardan kurtulamamıştır (krş. Yanbastı, 1990, s. 53).

Kaygı kuramları genel olarak, psikanalitik/psikodinamik kuramlar ve öğrenme/davranışsal kuramlar diye sınıflandırılabilir (Kutash, 1994). Öğrenme/davranışsal kaygı kuramları, çok sayıda önemli ve tanınmış araştırmacının¹ çalışmalarının katkılarıyla gelişmiştir. Bu çalışmalar, pekiştirme, ceza, bilgi işleme, sınav kaygısı ve beklenti gibi birçok kavram yardımıyla, kaygıyı anlamaya, açıklamaya ve tedavi etmeye çalışır (Kutash, 1994; akt.: Roeckelein, 1998).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin işleyişi ve bu faaliyetlerin başarıya ulaşp ulaşmadığı araştırıldığında, akademik güdülenme ve kaygının eğitim-öğretim süreçleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu görülecektir. Örneğin sınav kaygısının akademik performans üzerindeki negatif etkilerini ele alan çok sayıda ampirik çalışma yapılmıştır. Birçok araştırmacı (Gençdoğan, 2002; Hancock 2001; Hedl 1972; Sarason, 1980; Spielberger, Trent ve Maxwell, 1980) yaptıkları araştırmalarda, sınav kaygısının, fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açtığını belirlemişlerdir. Öğrenciler, sınav kaygısının rahatsız edici fiziksel etkilerinden kaçınmak için sınav sırasında kaygılarını

¹ Bandura, 1977; Berger, 1962; Herrnstein, 1969; Mowrer, 1960_a, 1960_b; Pavlov, 1927; Rachman, 1978; Wagner ve Rescorla, 1972; Watson ve Rayner, 1920 gibi.

bastırabilirler. Sınav kaygısı, (sınavın bir an önce bitmesini istemek) gibi geçiştirmeci tepkilere yol açabildiği gibi, sınava ilişkin tutum ve çabalarda da bitkinliğe, ani duygusal çıkışlara, aşırı fiziksel tepkilere veya depresif belirtilere yol açabilir (Rubenzer, 1988, akt.: Bay ve diğ., 2005). Ayrıca sınav kaygısının, çalışma davranışı ve akademik performans arasındaki ilişkisiyle ilgili olarak yapılan çalışma sonuçlarına göre, yüksek sınav kaygısı sahibi öğrenciler, düşük kaygılı öğrencilerden daha düşük performans göstermekte ve daha düşük notlar almaktadır. Ayrıca, yüksek kaygılı öğrenciler daha düşük çalışma becerilerine sahiptir (Hancock, 2001; Helmke, 1988; Hembree, 1988; McEwan ve Goldenberg, 1999; Zatz ve Chassin, 1985).

Spielberger (1966), kaygının iki faktörlü olduğuna dair bir kuram ileri sürmüştür. *Durumluk* (state) kaygı, bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Sınav kapısında beklerken, ya da ameliyata girme durumları gibi, bireyin riskli ve tehlikeli şartlar karşısında yaşadığı geçici ve duruma bağlı olan kaygı türüdür. *Sürekli* (trait) kaygı ise, bireyin kaygıya olan yatkınlığıdır. Bireyin aslında nötr olan durumlarda, özdeğerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu halleri stresli olarak yorumlaması sonucunda yaşanan uzun süreli kaygı türüdür (akt.: Öner ve LeCompte, 1983, s. 2).

Birbirinden farklı özellikleri olan durumluk ve sürekli kaygı türleri, Cattell ve Scheier (1958) tarafından ilk kez, faktör analizi çalışmalarıyla ileri sürülmüş, daha sonraları ise Spielberger (1966-1972) ve arkadaşlarının çalışmaları sonucu geliştirdikleri iki faktörlü kaygı kuramının özünü oluşturmuştur. İki kaygı türünün farklı özellikleri olmasına rağmen her ikisinin de temelinde bir kaygı süreci bulunmaktadır. Subjektif korkuyla birlikte otonom sinir sistemindeki uyarılma olarak tanımlanan *durumluk kaygı*, hem sürekli kaygının hem de kaygı sürecinin ilk basamağını teşkil eder. Bu tip kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılamasından, yorumlamasından kaynaklanır. Bilinçli olarak hissedilebilen durumluk kaygı, anlık gerilim, korku ve dehşet duyguları şeklinde de tanımlanır. Stres unsurlarının kuvvetli ya da fazla olduğu koşullarda durumluk kaygı yükselir. Stres ortadan kalktıktan sonra

kaygı düşer. Bireylerin içinde buldukları durumların çoğunu stresli olarak algılama eğilimi, *sürekli kaygı*yı tanımlar. Bu tür kaygı, durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli. Kaygının şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişir. Sürekli kaygı, bireyin davranışlarında doğrudan gözlenmez, ancak değişik zamanlarda ve koşullarda saptanan durumluk kaygı tepkilerinin şiddetinden ve sıklığından tespit edilebilir. Buna göre sürekli kaygısı yüksek olan bireyler, stres karşısında sürekli kaygısı düşük olan bireylerden daha kolaylıkla ve daha sık olarak incinirler; durumluk kaygıyı hem daha sık hem de daha şiddetli bir şekilde yaşarlar.

Durumluk-sürekli kaygının ayrımı ile ilgili olarak; *durumluk kaygı*, ortaya çıkışında gerek dış, gerekse içsel etkenler rol oynamaktadır. Birey tarafından gerçek ya da gerçekmiş gibi algılanan tehlikeli olabilecek yaşantılar biçiminde ve de akut olarak (o anda, o durumda) yaşanan bir duygu durumudur. *Sürekli kaygı* ise, bireyin içinde bulunduğu durumu stres verici olarak algılama ve yorumlama eğiliminin yarattığı, devamlı ve kronik biçimde yaşanan kaygıdır (Sertbaş, 1998, ss. 32-34) diyebiliriz.

Güdülenme; modern hayatta çok sık karşılaştığımız bir olgudur. Son dönemlerde, güdü (motive) ve güdülenme (motivation) kavramlarıyla ilgili olarak psikoloji bilimi yeni kuramlar geliştirmiştir. Buna göre, insanların ve hayvanların davranışlarının temelinde birçok güdü yatmaktadır. Güdüler ya bilinen ve rahatlıkla anlaşılabilen, ya da henüz pek açık seçik anlaşılmayan türden olmakla beraber, her davranışın altında bir güdü ya da güdüler zincirinin yattığı bilinmektedir (Cüceloğlu, 1997, s. 230).

Üzerinde herkesin anlaştığı bir tanımı olmamakla birlikte, genel olarak güdülenme kavramı; *insanın içinde oluşan, organizmayı belli bir nesneye, hedefe veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç (itki, istek, arzu, dürtü, vs.); içsel-dışsal olayların tümü; ruhsal veya fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir süreç* (Budak, 2000; s. 519; Erkuş, s. 124; Kalafat, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

Güdü terimi ile yakından ilişkili olarak ihtiyaç ve dürtü terimleri, bazen eş anlamda, bazen de farklı anlamlarda kullanılır. Genel olarak, or-

ganizmayı birtakım davranışlara yönelten güdüler, çeşitli ihtiyaçlardan doğar. Homeostatik dengenin yeniden kurulabilmesi için, ihtiyaçların giderilmesi gerekir ve birey, bunu sağlayacak davranışlarda bulunma zorunluluğunu hisseder. Bu durumda, eksikliğin duyulmasına *ihtiyaç*; bu eksikliği gidermek için organizmada beliren güce *dürtü* (drive); organizmanın ihtiyacı gidermek için belli bir yönde etkinlik göstermesi eğilimine de *güdü* (motive) denir. Organizmayı belli davranışlara sürükleyen bu içsel olayların tümüne ise, *güdülenme* durumu denir (Baymur, 2004, ss. 70-72).

Ancak otoritelerin çoğu güdülenmenin belli dürtü/itkilere ve ihtiyaçlara özgü olduğunu ve sadece bu temelde anlaşılabileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir davranışın doğasını, gücünü ya da devamını etkileyen güdülenme, ihtiyaç ya da itki düzeyi; ulaşılmak istenenin veya durumun teşvik değeri; organizmanın beklentileri; hedefe ulaşmaya uygun öğrenilmiş tepki yapılarının varlığı; söz konusu ihtiyaçla çatışabilecek daha başka ihtiyaçların bulunması, gibi bir dizi etkenle şekillenir (Budak, 2000, s. 519).

Modern Psikolojide güdüler, sınıflandırılmalarına bağlı olarak pek çok gruplara ayrılabilir. Örneğin, *kökenlerine göre güdüler*, birincil (açlık, susuzluk, cinsellik, vb.) ve ikincil güdüler (rekabet, sevgi, dostluk, kişisel ilgi vb.); *sonuçlarına göre*, ödülleri ya da cezaları; *farkında olma düzeyine göre*, bilinçli ya da bilinçsiz; *tatmin etme durumuna göre*, hiyerarşik bir yapı (Maslow'un güdülenme kuramında olduğu gibi) şeklinde sınıflanabilir (Budak, 2000, s. 520; Slavin, 1991; akt.: Alawneh, 2002, s. 145). Bu yapısal özelliklere sahip olmasından dolayı güdülenmeyi açıklamaya yönelik çok sayıda farklı kuram geliştirilmiştir. Bunlardan en bilinenleri şunlardır: Dürtü İndirimi Kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, Hunter'in İçsel/Dışsal Güdülenme Kuramı, Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı, Festinger'in Bilişsel Çelişki Kuramı, Güdülenme ve Bilimsel Öğrenme Döngüsü Kuramı (Kalafat, 2004; Önen ve Tüzün, 2005, s. 31, 46, 58; Yaparel, 1995).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda söz edilen üst düzey ihtiyaçlara benzer faktörleri ve özellikle de başarıma ihtiyacı etkenini içeren, McClelland'ın Başarıma İhtiyacı Kuramı'na göre, başarıma ihtiyacı çalışan kişinin performans düzeyini belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Başarıma ihtiyacı, doğuştan değil, sonradan kazanılmış bir ihtiyaçtır ve kişinin duygu hiyerarşisinde en üstte yer alır (Önen ve Tüzün, 2005, s. 47).

Sözü edilen güdülenme kuramlarının genel çerçevesi içinde değerlendirilebilecek bir diğer kuram ise, *Hunter'ın İçsel/Dışsal Güdülenme* Kuramıdır*. Kuram, iki çeşit güdülenmeden söz etmektedir: İçsel ve Dışsal. Eğer bir kişinin içsel güdülenmesi piyano çalmaksa ve bu kişi piyanist olarak çalışıyorsa, onu güdülemek için çok büyük çabalar sarf etmeye gerek yoktur. Kurama göre birini güdülemek için dışsal güdülenmeye başvurmak gereklidir. İçsel güdülenmeye dışarıdan müdahale etmek mümkün değildir.

Hunter'a göre dışsal güdülenme dışarıdan etki edilebilecek beş unsurdan oluşmaktadır: 1) *İlgi Derecesi*: Bu, kişiyi davranışlarından sorumlu tutma yoluyla güdüler. Örneğin okumakta olduğunuz kitap, herhangi bir alanda bilgi içeren bir kitap değil de, hazırlamakta olduğunuz tezinizle ilgili bir kitap olsaydı ve önemli bir noktayı içerseydi kitabı daha dikkatli okuma konusunda motive olurdu. Sizin tez hazırlamakla sorumlu tutulmanız güdülenmenizi artırmaktadır. Bunun yanında siz, kitabın konusuna çok ilgi duyduğunuz için, dikkatli okumaya içsel olarak da güdülenmiş olabilirsiniz. Ancak bu içsel güdülenmenin mevcut olmadığı durumlarda ilgi derecesi, güdülenmenizi dışarıdan yükseltmektedir. Tam tersi durumda, herhangi bir kitap olsa içsel güdülenmeniz yoksa güdülenme düzeyiniz düşük olacaktır. 2) *Başarı*: Hunter'a göre kişi başarılı olduğu konularda çalışmak ister; başarılı olmadığı konularda çalışmaktan kaçınır. Aynı durum hobiler ve spor dalları için de geçerlidir. Bu kuralın

* Bilişsel değerlendirme kuramından önce içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak birbirinden ayrı iki tür güdülenmenin varlığı kabul edilmekteydi. Bu kuramla birlikte bu iki güdülenmenin birbirinden ayrı değil, aksine bir doğrunun iki ucu şeklinde olduğu ortaya konulmuştur (Ryan, Connell ve Grolnick, 1992; akt.: Bozanoğlu, 2004, ss. 45-46).

istisnası öğrenme sürecidir. Öğrenmede kişi iyi olmadığı bir konuda bile etkinliklerine devam eder. Etkinliklerine devam etmenin arkasında başarı elde etme ya da en azından biraz gelişim gösterme arzusu vardır. 3) *Geribildirim*: İşini ne kadar iyi yaptığı konusunda bilgi vermek insanın güdülenmesini artırır ve öğrenmeye yardımcı olur. Her alanda, sonuç negatif veya pozitif olsun geri bildirim verilmelidir. Geribildirim etkili olabilmesi davranışın ya da performansın hemen ardından ve tam olarak verilmesine bağlıdır. 4) *İlgi (uyandırma)*: İlginç etkinlikler kişiyi çalışmaya motive ederken, sıkıcı etkinlikler güdülenmesini düşürür. Bu nedenle iş, ders, konu, vb. ilgi çekici olmalıdır. Özellikle derslere karşı öğrencilerin ilgisini artırmak için onların ilgi duyacağı konular, ilgilerini artıracak yöntemler seçilmelidir. 5) *Söyleyiş Tarzı*: Üç farklı söyleyiş tarzı vardır: Olumlu, olumsuz ve yansız tarz. Olumlu tarz, birinden bir şeyi yapmasını istemek, “Ahmet, rica etsem kapıyı açar mısın”; olumsuz söyleyiş tarzı, birine bir şeyi yapmasını emretmek, “Ahmet! Kapıyı Aç!”; yansız tarz ise, “Ahmet, kapıda biri var” şeklindeki gibi sadece bir ifadedir. Hunter’a göre, en güdüleyici söyleyiş tarzı, olumlu olandır (Önen ve Tüzün, 2005, ss. 58-60).

Akademik güdülenme, akademik işler için gerekli olan enerjinin üretilmesi olarak tanımlanabilir. Bu enerjinin kaynağına ilişkin görüşler kuramdan kurama değişirken bu farklılaşma, güdülenmenin ölçülmesi konusunda da kendini gösterir. Güdülenmenin ölçülmesinde hem kullanılan yöntem bakımından hem de içerik bakımından farklılıklar görülür (Amabile, Hennessey ve Tighe, 1994; Dicintio ve Gee, 1999; Donohue ve Wong, 1997; Jegede, Jegede ve Ugodulunwa, 1997; McClelland ve Steele, 1972; Yajima, Sato ve Arai, 1996; akt.: Bozanoğlu, 2004_b).

Akademik güdülenme, gerek eğitimcilerin gerekse psikologların sürekli ilgisini çeken bir konudur. Güdülenme süreçlerinin açıklanması ve güdülenmenin diğer psiko-eğitsel değişkenlerle ilişkisi birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu psiko-eğitsel değişkenlerin başında benlik saygısı²,

² Abouserie, 1995; Baumeister, Heatherton ve Tice, 1993; Baumeister ve Tice, 1985; Yun Dai, 2001.

sınav kaygısı³, başarı⁴, yeterlik algısı⁵ ve yükleme stilleri⁶ bulunmaktadır (akt.: Bozanoğlu, 2004_b).

Yukarıda kaygı ve güdülenmeye ilişkin yapılan açıklamalar, söz konusu kavramların eğitim-öğretim sürecinde de önemli etkenlerden olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda *kaygı* kavramı, öğrenme alanında daha çok *genel uyarılmışlık* konusuyla ilişkilendirilmektedir. Birey eğer kaygı duyuyorsa mutlaka genel uyarılmışlık halindedir. Onun herhangi bir şey öğrenebilmesi için optimal düzeyde uyarılmışlık durumunda olması gerekir. Yani, uyarılmışlık düzeyinin gerekenden daha düşük ya da daha yüksek olması öğrenmeyi zorlaştırır. Ancak bazen genel uyarılmışlık da yetmemektedir. Organizmanın öğrenmek için *güdülenmiş* olması da lazımdır. Aslında uyarılmışlık hali ile güdülenme arasında döngüsel bir ilişki vardır. Yani bir konuya güdülenen birey, o konuyla ilgili dış uyarılara duyarlı hale gelerek genel uyarılmışlık durumuna gelir (Arı ve diğ., 1998, s. 90; Bacanlı, 2000, s. 209; Ray, 1992). Güdülenme, öğrenmenin temel bir koşuludur. Öğrenciler daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları, daha kısa bir sürede öğrenirler. Güdülenme (güdü); okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okul ve sınıf ortamında gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. (McClelland, 1958, s. 424; akt.: Ray, 1992).

Bu açıklamaların yanısıra, ilgili literatüre bakıldığında ülkemizde, üniversite öğrencileri üzerine yapılmış çalışmalarda *kaygı*⁷ ve *güdülenme*⁸ değişkenlerine sıklıkla yer verildiği görülmektedir.

³ Hancock, 2001; Hembree, 1988; Orpen, 1996; Owens, 1996; Wolf ve Smith, 1995.

⁴ Busato, Prins, Elshout, ve Hamaker 2000; Dickerson ve Creedon, 1981; Hayes, Rosenfarb, Qwulfert, Munt, Korn ve Zettle, 1985; Multon, Brown ve Lent 1991; Stipek ve Gralinski, 1996.

⁵ Lent, Brown, ve Larkin, 1984, Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 1996; Pajares ve Miller, 1994; 1995; Schunk, 1996; 1999.

⁶ Eccles, 2002; Graham, 1991; Weiner, 1979; 1985; 2000.

Buradan hareketle, son yıllarda İlahiyat Fakültesi öğrencilerinde güdülenme kaybı, ilahiyatçılık mesleğine yeterince ilgi göstermeme, geleceğe yönelik kaygılar gibi bir takım saptamalarda bulunmaktadır (Şahin, 2002, s. 144). Gözlenen bu durumların, öğrencilerin kaygı ve güdülenme düzeyleriyle ilişkisi olabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmamızın amacı, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik ilgi ve güdülenmelerine etkilerini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda, “Öğrencilerin kaygı düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır”, “Cinsiyet değişkeni ile durumluk-sürekli kaygı ve akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki vardır” gibi denenceler test edilecektir.

YÖNTEM

Örnekleme

Araştırmanın örneklem grubunu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin *İlahiyat Lisans ile İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenliği* (DKAB) bölümlerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 259 öğrenci [kız= 130 (% 50,2), erkek= 126 (% 48,6), cinsiyetini belirtmeyen=3 (% 1,2); İlahiyat bölümü= 123 (% 47,5), DKAB= 136 (% 52,5)] oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yaş aralığı 18-27 olup yaş ortalaması $\bar{x} = 21.61$ 'dir (S= 1.58).

Örnekleme grubunun % 96,9'u (n=251) bekar, % 1,2'si (n=3) nişanlı/sözlü, % 1,5'i (n=4) de evlidir. Öğrencilerin % 81,1'i (n= 210) sosyo-ekonomik düzeylerini orta, % 10'u (n=26) ortanın altı, % 7,7'si (n=20) ortanın üstü, % 1,2'si (n= 3) ise alt düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir.

⁷ Bozkurt, 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Ergür, 2004; Erözkan, 2003; Hancock, 2001; McEwan ve Goldenberg, 1999; Kaya ve Varol, 2004; Rawson ve diğ., 1994.

⁸ Acat ve Yenilmez, 2004; Braten ve Olaussen, 2000; Hancock, 2001; McEwan ve Goldenberg, 1999.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, dört kısımdan oluşmaktadır. Formun birinci bölümü, öğrencilerin demografik özelliklerinden; ikinci bölümü, öğrenimlerini etkileyen herhangi bir rahatsızlıklarının olup olmadığı, İlahiyat tahsil etmekteki amaçlarının neler olduğu, fakülteden beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediği,... gibi hususları içeren sorulardan; üçüncü bölüm, Akademik Güdülenme Anketi'nden ve son bölüm ise Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nden oluşmaktadır.

Akademik Güdülenme Anketi (AGA): Bu araç, İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin güdülenme düzeylerini saptamak ve yorumlayabilmek amacıyla tarafımızdan oluşturulan bir öz-değerlendirme anketidir. Likert tarzında hazırlanan ve sıklık derecesine göre, *Her zaman, Çoğu zaman, Bazen ve Hiç* gibi şıklardan birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılan AGA, 12'si düz ya da doğrudan, 15'i ise tersine döndürülmüş ifadeleri içeren toplam 27 maddeden meydana gelmektedir. Doğrudan ifadeler, olumlu; tersine döndürülmüş ifadeler ise olumsuz duygu, düşünce ve davranışları dile getirir. Doğrudan ifadeler için işaretlenen *Her zaman, Çoğu zaman, Bazen ve Hiç* seçenekleri, sırasıyla 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilirken, tersine döndürülmüş ifadelerde ise, bu puanlama 1, 2, 3, 4 biçiminde olmaktadır. Anketten en düşük 27, en yüksek 108 puan alınabilmektedir. Yüksek puan, yüksek güdülenme düzeyini göstermektedir.

Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE): Bu envanter, Spielberg ve diğ. (1970) tarafından, İngilizce olarak Amerikan genç ve yetişkinleri üzerinde geliştirilmiş; daha sonra Öner ve Le Compte tarafından 1974-1977 yıllarında Türkçe uyarlaması ve standardizasyonu yapıldıktan sonra genç ve yetişkin gruplarını içeren birçok araştırmada kullanılmıştır. Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları yine Öner ve Le Compte tarafından gerçekleştirilen envanterin ilk bölümünü oluşturan 20 maddelik Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ), ani değişiklik gösteren ve geçici olan heyecansal tepkileri değerlendirmede duyarlı bir araçtır. Envanterin ikinci bölümünde yer alan yine 20 maddeden oluşan Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), kişinin genelde yaşama eğilimi gösterdiği kaygının sürekliliğini

[İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri...]

ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir. Yüksek puan yüksek kaygı düzeyini göstermektedir (Öner ve Le Compte, 1983).

İşlem

Yukarıda ifade edilen veri toplama aracı, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (DKAB) Bölümü ve İlahiyat bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, Mart-2005 tarihinde uygulanmıştır.* İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin tümünün, araştırmanın örneklemini oluşturmasına rağmen, uygulamanın yapıldığı ders saatlerinde bulunan 290 öğrenciye ulaşılabilmıştır. Yaklaşık 15 dakika süren uygulama sonucunda 21 adet formun iade edilmediği anlaşılmıştır. Toplanan formlardan 10'u da, eksik cevaplardan dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, değerlendirmeye giren form sayısı 259'dur.

Tüm analizler bilgisayarda SPSS for Windows istatistik paket programının ilgili modülleri kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen veriler, özellikle durumluk/sürekli kaygı ve güdülenme değişkenleri başta olmak üzere toplam altı farklı değişken açısından çeşitli istatistiksel hesaplamalara tabi tutulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler arasındaki korelasyonlar

	A. Güdülenme	D. Kaygı	S. Kaygı	Cinsiyet	S.E. düzey
A. Güdülenme	1.000				
Durumluk Kaygı	-.321*	1.000			
Sürekli Kaygı	-.366*	.575*	1.000		
Cinsiyet	-.099	.206*	-.066	1.000	
Sosyo-ekonomik düzey	.141**	-.153**	-.044	-.248*	1.000

* p<.01

**p<.05

* Anketlerin uygulanmasında emeği geçen Cüneyd Aydın, Sema Güzel Oruk, Yunus Emre Kars, Ruken Yaşlı'ya teşekkür ederiz.

Tablo 1’de akademik güdülenme, durumluk kaygı, sürekli kaygı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin birbirleri arasında bulunan korelasyonlara ilişkin sonuçlar verilmiştir. Buna göre, akademik güdülenme ile durumluk kaygı ve sürekli kaygı değişkenleri arasında negatif yönde sosyo-ekonomik değişkeni arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, durumluk kaygı ile sosyo-ekonomik düzey arasında negatif yönde $p < .05$ düzeyinde, sürekli kaygı pozitif yönde, $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Cinsiyet grupları açısından öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı ve akademik güdülenme puanları açısından karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t değeri
Durumluk Kaygı	Kız:	129	35.76	8.43	-3,356*
	Erkek	126	40.00	11.55	
Sürekli Kaygı	Kız	130	45.18	7.45	0.100
	Erkek	124	45.07	9.09	
Akademik Güdülenme	Kız	130	77.05	9.07	1.585
	Erkek	126	75.17	9.81	

* $p < .001$

Kız öğrencilerin ($n=129$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x} = 35.76$, $S = 8.43$) ile erkek öğrencilerin ($n=126$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x} = 40.00$, $S=11.55$) arasındaki fark $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t = -3.356$). Bu nedenle erkeklerin kızlardan daha yüksek durumluk kaygısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Sürekli kaygı değişkeni açısından kız öğrencilerle ($n=130$, $\bar{x} = 45.18$, $S = 7.45$), erkek öğrenciler ($n=124$, $\bar{x} = 45.07$, $S = 9.09$) arasındaki fark, anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Yine kız öğrencilerin ($n=130$, $\bar{x} = 77.05$, $S = 9.07$) akademik güdülenme değişkeni açısından erkek öğrenciler ile arasındaki ($n=126$, $\bar{x} = 75.17$, $S = 9.81$) fark anlamlı değildir ($p > .05$).

Tablo 3. İlahiyat ile DKAB bölümlerinin durumluk/sürekli kaygı düzeyleri ve akademik güdülenme değişkenleri açısından karşılaştırılması

	Bölüm	n	\bar{x}	S	t değeri
Durumluk Kaygı	İlahiyat	123	39.15	10.32	2.004*
	DKAB	135	36.60	10.08	
Sürekli Kaygı	İlahiyat	121	45.06	7.76	-.043
	DKAB	136	45.10	8.75	
Akademik Güdülenme	İlahiyat	123	76.77	9.33	.920
	DKAB	136	75.69	9.55	

* $p < .04$

İlahiyat Bölümü öğrencilerinin ($n=123$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x}=39.15$, $S=10.32$) ile DKAB bölümü öğrencilerinin ($n=135$) ortalama durumluk kaygı puanları ($\bar{x}=36.60$, $S=10.08$) arasındaki fark $p < .04$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=2.004$). Buna göre ilahiyat bölümü öğrencilerinin DKAB bölümü öğrencilerinden daha yüksek durumluk kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sürekli kaygı ve akademik güdülenme değişkenleri açısından söz konusu iki bölüm öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda, ilgili hipotezin desteklendiği ve dolayısıyla öğrencilerin kaygı düzeyleri yükseldikçe akademik güdülenme düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Çeşitli araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuçlar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin işleyişinde kaygı ile akademik güdülenmenin okula karşı ilgi düzeyini, öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkilediği ve bu değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2005). Akademik güdülenme düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde akademik başarının da düşük olduğu ve buradan hareketle, akademik alanda başarıya ulaşmak için optimal düzeyde güdülenmenin önemli olduğu ifade edilebilir. Örneğin Busato ve diğ. (2000) psikoloji öğrencileri üzerinde yü-

rüttükleri bir araştırmada, akademik güdülenmenin başarıyı doğrudan etkilediğini belirlemişlerdir (akt. Bozanoğlu, 2004_a, s. 81, 58).

Bunun yanı sıra kaygı ve akademik başarıyla ilgili olarak Spielberger (1962), üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını üç yıl süre ile izlediği araştırmasında, akademik başarısızlık nedeniyle üniversiteden mezun olamadan ayrılmak zorunda kalanlar arasında yüksek kaygılı öğrencilerin çoğunlukta olduğunu gözlemlemiştir. Öner (1977) ise, üniversite öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Kaygı ile başarı arasındaki ilişkilerle ilgili bulgulardaki tutarsızlık, araştırmaların dayandığı kuramsal yaklaşımların ve ele alınan değişken gruplarının farklı oluşundan, çeşitli öğrenme ortamları, çalışma alanları, başarı ölçütleri kullanılmasından ve değişkenleri ölçmede farklı araç ve yöntemlerin kullanılmasından kaynaklanabilir (akt.: Başarır, 1990, ss. 10-11).

Akademik güdülenme ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin niteliğini daha iyi belirlemek amacıyla, öğrencilere yöneltilen; “fakülteye ve eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı kendinizi hangi motivasyon düzeyinde görüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları cevap ile durumluk-sürekli kaygı arasında negatif yönde, akademik güdülenme düzeyleri arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Böylece öğrencilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı kendilerinin sahip olduğu güdülenme düzeylerini değerlendirmeleri ile akademik güdülenme anketinden almış oldukları puanlar arasında tutarlılık görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın temel hipotezini destekleyen bulguyla paralellik göstermektedir. Yani yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, kendilerini düşük güdülenme düzeyinde değerlendirirken, düşük kaygılı öğrenciler ise kendilerini yüksek düzeyde güdülenmiş olduklarını ifade etmektedirler.

İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler, hem öğrenimleri süresince (barınma,... gibi) hem de mezuniyet sonrasında (iş sahibi olabilmek,... gibi) bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu sorunların algılanış düzeyi, İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görülen bölümlere göre farklılık göstermektedir. Nitekim araştırmamızda elde edilen bulgu

bu durumu ortaya koymaktadır. Bölümler açısından İlahiyat Bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı ortalama puanları ($\bar{x} = 39.15$, $S = 10.32$) ile DKAB bölümü öğrencilerinin ortalama puanları ($\bar{x} = 36.60$, $S = 10.08$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sürekli kaygı ortalama puanları açısından ise, bölümlere göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır. Kaya ve Varol (2004)'un yaptığı çalışmada da öğrencilerin bölümlerine göre, durumluk kaygı düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmasına rağmen, sürekli kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmiştir. Söz konusu araştırmada durumluk kaygı ortalama puanları İlahiyat Bölümü öğrencilerinin $\bar{x} = 46.85$ ($S = 11.70$); DKAB bölümü öğrencilerinin ise $\bar{x} = 44.35$ ($S = 10.89$) olarak saptanmıştır. Bu sonuç, elde ettiğimiz bulgu ile paralellik göstermektedir. Yani İlahiyat bölümü öğrencilerinin durumluk kaygı düzeyleri, DKAB bölümü öğrencilerine göre daha yüksektir. Bunun sebebiyle ilgili olarak, İlahiyat Bölümü öğrencilerinin (2004/2005 eğitim-öğretim yılı) öğretmen olabilme ihtimallerinin, DKAB bölümü öğrencilerine nazaran daha düşük olduğu, ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde görev alma ve fakülte sonrası iş edinebilme imkanlarının, özellikle kız öğrenciler açısından, sınırlı düzeyde olduğu bilinmektedir. İlahiyat bölümü öğrencilerinin önünde, öğretmen olabilmeleri için Ankara Üniversitesi'nin vereceği formasyon eğitiminin sınırlı kontenjanına girebilmeleri ve bunun için de LES (ALES)'ten yüksek puan almaları ve bu eğitimin sonunda KPSS'ye girip kazanmaları gerekmektedir. Böylesine önemli sınavların eğitim-öğretimin sonunda yapılacak olması, öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi durumluk kaygı; üniversiteye giriş sınavı, ameliyata girme, KPSS ve hayati bir mahkeme karar duruşması gibi bireyin riskli ve tehlikeli şartlar karşısında yaşadığı geçici ve duruma bağlı olan kaygı türü olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1966; akt.: Öner ve LeCompte, 1983, s. 2). Dolayısıyla bu kaygı, öğrencilerin üniversite sonrası iş edinebilme sürecinde karşılaçacakları sınavlarla ilgili hissettikleri kaygı türüdür. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri üzerine yapılan bir araştırmaya (Şahin, 2002, s. 149) göre, mezuniyet sonrası iş bula-

bilme belirsizliği, yani geleceğe yönelik beklentiler açısından İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri, Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine kıyasla yüksek çıkmıştır. Benzer sonuç, Sosyoloji bölümü öğrencileri için de geçerlidir. Bu bulguya paralel olarak, Kaya ve Varol (2004)'un İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre, öğrencilerin en önemli kaygı nedenleri olarak "iş bulamama ve işe girememeye" yi gösterdikleri görülmüştür. Üniversite eğitimi, öğrenciler için yaşamlarının en önemli dönemlerinden birini oluşturmaktadır. Bu yıllarda, öğrencilerin kaygılarının ve kaygı belirtilerinin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2004). İş seçimi ve meslek edinme, gerçek hayatta rolünü almasına yönelik planlar, yaşadığı arkadaşlıklar, iş bulamama korkusu ve çeşitli sorumluluklar, öğrencide kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilmektedir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, sosyo-ekonomik düzey ile akademik güdülenme değişkenleri arasında pozitif yönde, durumluk kaygı değişkeni arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, daha yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin yüksek akademik güdülenme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe kaygı düzeyleri azalmaktadır. Söz konusu değişkenler arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna varan araştırmalar (Çakmak ve Hevedanlı, 2005) olmakla birlikte, anlamlı bir ilişkinin olduğu çalışmalar da vardır. Kaya ve Varol (2004), yürüttükleri araştırmada öğrencilerin ekonomik durumları ile kaygı düzeyleri ($\bar{x} = 46.95$, $S = 11.13$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu rapor etmişlerdir. Yani ekonomik düzey düştükçe, öğrencilerin kaygı düzeyleri yükselmektedir. Sosyo-ekonomik durumların, bireyi çeşitli açılardan olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilediği gibi kaygı düzeyini de etkilemesi doğaldır. Ayrıca Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramına göre öğrencilerin geleceğe yönelik iş sahibi olma gibi temel ihtiyaçlar olarak kabul edilebilecek önceliklerinin karşılanamama durumunun da kaygı düzeyini yükseltebilmesi mümkündür (Yaparel, 1995). Elde edilen bulgularda da görüldüğü gibi yüksek sosyo-ekonomik şartların düşük kaygı

düzeyine ve düşük sosyo-ekonomik durumların ise yüksek kaygı düzeyine sebep olabileceği ifade edilebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin akademik güdülenme ortalamaları (kız $\bar{x} = 77.05$, $S=9.07$) ile erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x} = 75.17$, $S=9.81$) arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, kız öğrencilerin durumluk kaygı ortalamaları ($\bar{x} = 35.76$, $S=8.43$) ile erkek öğrencilerin durumluk kaygı ortalamaları ($\bar{x} = 40.00$, $S=11.55$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-3.356$, $p<.001$). Bu nedenle erkeklerin kızlardan daha yüksek durumluk kaygısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Sürekli kaygı değişkeni açısından ise kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Literatürde yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeni çerçevesinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kaygı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ve kız öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinin ($\bar{x} = 45.23$, $S=11.31$), erkek öğrencilerden ($\bar{x} = 43.76$, $S=11.41$) daha yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır (Kaya ve Varol, 2004). DEÜ Buca Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu rapor edilmiştir (Bozkurt, 2004). Psikiyatrik örneklemelerin ele alındığı başka bir çalışmada ise kaygı ile cinsiyet arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalarda, bayanların kaygı düzeylerinin, erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu (Gençtan, 1993; Öner ve Le Compte, 1998) tespit edilmiştir. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2005) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin kaygı düzeyi ile erkek öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir.

Tablo 1'de de görülebileceği gibi sosyo-ekonomik düzey ile durumluk kaygı ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin ($p<.01$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bulgular detaylı incelendiğinde kızların sosyo-ekonomik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece bu durumun kızların düşük kaygı düzeyine sahip olmalarını etkileyebileceğini ifade edebiliriz. Bununla birlikte sosyal roller açı-

sından bakıldığında toplumumuzda erkeğe yüklenen evin geçimi gibi rollerin de erkeklerin geleceğe yönelik kaygılarının daha yüksek çıkması konusunda bir etken olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kaygı durumlarının akademik güdülenmelerini etkilediğini söyleyebiliriz. Bu tespit, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik ilgi ve güdülenmeler üzerinde bir çok faktörün yanında kaygının da önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın örnekleme açısından düşündüğümüzde, kaygının akademik güdülenme ve başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için, ilahiyat öğrencilerinin gelecekleriyle ilgili kaygılarının azaltılmasının, yani iş bulma imkanlarının artırılmasının önemli olduğunu düşünüyoruz. Ayrıca öğrenim sürecinde edinilen bilgilerin, iş bulma ile ilgili sınavlarda ve sosyal hayatta işe yararlılığı konusunda da bazı çözümler üretilmesi gerektiği kanısındayız.

KAYNAKÇA

- Abouserie, R. (1995). Self-Esteem and Achievement Motivation as Determinants of Students Approaches to Studying. *Studies in Higher Education*, 20 (1): 19-27.
- Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 12.
- Adler, A. (1983). *Kişilik Bozuklukları ve Toplumsal Bütünleşme* (Çev.: B. Çorakçı). İst.: Say Kit. Pa. [1936].
- Adler, A. (1985). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (Çev.: K. Şipal). İst.: Say Kit. Pa. [1926].
- Alawneh, S. F. (2002). İnsan Motivasyonu: İslami Bir Bakış Açısı (Çev.: A. R. Aydın). *Tabula Rasa*, Yıl:2, Sayı:6, ss. 139-159.
- Allright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on The Language Classroom*. CUP.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5): 950-967.
- Arı, R., Üre, Ö. & Yılmaz, H. (1998). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Ün. Sos. Bil. Enst.

[[İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri...]]

- Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (1985). Self-Esteem and Responses to Success and Failure: Subsequent Performance and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality*, 53: 450-467.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1993). When Ego Threats Lead to Self-Regulation Failure: Negative Consequences of High Self-Esteem. *Counseling Psychology*, 38: 30-38.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.e-sosder.com), 4(14): 94-105.
- Baymur, F. (2004). *Genel Psikoloji*. İst.: İnkılap Yayınevi.
- Berger, S. (1962). Conditioning Through Vicarious Instigation. *Psy. Rev.*, 69: 450-466.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği, *AÜEBFD*, 37(2): 83-98.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi, *AÜEBFD*, 38(1): 17-42.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenleri Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133): 52-59.
- Braten, I. & Olaussen, B. S. (2000). Motivation in College Understanding Norwegian College Students' Performance on the LASSI Motivation and Their Brief About Academic Motivation. *Learning & Individual Differences*, 12 (2): 177-188.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectualability, Learning Style, Personality, Achievement Motivation and Academic Success of Psychology Students in Higher Education. *Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1068.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İst.: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (www.e-sosder.com), 4 (14): 115-127.
- Dawis, R. V., Freuehling, R. T. & Oldham, N.B.(1989). *Psychology: Human Relations and Work Adjustment* (7. Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Dicintio, M. J. & Gee, S. (1999). Control is the Key: Unloking the Motivation of At-Risk Student. *Psychology in The Schools*, 36(3): 231-237.
- Dickerson, E. A. & Creedon, C. F. (1981). Self-selection of Standards by Children: The Relative Effectiveness of Pupil-Selected and Teacher Selected Standards of Performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14: 425-433.

- Donohue, T. L. & Wong, E. H. (1997). Achievement Motivation and College Satisfaction in Traditional and Nontraditional Students. *Education*, 118(2): 237-244.
- Eccles, J. S. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53: 109-132.
- Ergür, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26: 48-53.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Erözkan, A. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Sınav Kaygısı Başaçıkma Davranışları. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri. Malatya: İnönü Ün.
- Freud, S. (1992). *Endişe*. (Çev.:L. Özcengiz). İst.: Dergah yay.
- Gençdoğan, B. (2002). Kasabada Yasayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 4.
- Gençtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3: 5-39.
- Hall, G. S. (1961). *A Primer of Freudian Psychology*. New York: Mentor Book.
- Hancock, D. R. (2001) Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation, *The Journal of Educational Research*, May/June, Vol. 94, No.5.
- Hayes, J. R., Rosenfarb, I., Wulfert, E., Munt, E. D., Korn, Z. & Zettle, R. D. (1985). Self-Reinforcement Effects: An Artifact of Social Standart Setting? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18: 201-204.
- Hedl, J. J. Jr. (1972). Test Anxiety: A Stage or Trait concept? *Summary*. In *Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association*, 7 (pp. 503-504). Washington, DC: American Psychological Association. + + İnternetten 17 Mart 2003'de EBSCO veritabanından (Academic Search Premier) alınmıştır: <http://www.ebsco.com>.
- Helmke, A. (1988). The Role of Classroom Context Factors for The Achievement-Impairing Effect of Test Anxiety. *Anxiety Research*, 1: 37-52.
- Hembree, R. (1988). Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. *Review of Educational Research*, 58: 47-77.
- Herrnstein, R. (1969). Method and Theory in the Study of Avoidance. *Psy. Rev.*, 76: 49-69.
- İşık, E. (1996). *Neurozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Jegede, O., Jegede, R. & Ugodulunwa, C. (1997). Effects of Achievement Motivation and Study Habits on Nigerian Secondary School Students' Academic Performance. *The Journal of Psychology*, 5: 523-529.
- Kalafat, S. (2004). Üstünlerde Motivasyonun Rolü, www.psikoloji.gen.tr.

[İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri...]

- Kaya, M. & Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Samsun Örneği). *O.M.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:14, ss. 31-63.
- Kutash, I. (1994). Anxiety. In R. J. Corsini (Ed.), *Ency. Psy.* New York: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of Self-Efficacy Expectations to Academic Achievement and Persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 356-362.
- McEwan, L. & Goldenberg, D. (1999). Achievement Motivation, Anxiety and Academic Success in First Year Master of Nursing Students, *Nurse Education Today* 19: 419-430.
- McClelland, D. C. (1958). *Studies in Motivation*, New York: Appleton-Century, Grofts.
- McClelland, D. C. & Steele, R. S. (1972). *Motivation Workshops*. General Learning Press.
- Mowrer, O. H. (1960_a). *Learning Theory and Behavior*. New York: Wiley.
- Mowrer, O. H. (1960_b). *Learning Theory and Symbolic Processes*. New York: Wiley.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Educational Psychologist*, 34(4): 219-228.
- Orpen, C. (1996). The Interactive Effects of Social Support and Test Anxiety on Student Academic Performance. *Education*, 116(3): 464-466.
- Owens, I. (1996). Self-Esteem and Anxiety in Secondary School Achievement. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3): 521-521.
- Önen, L. & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*, İst.: Epsilon Yayınları.
- Öner, N. (1977). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği*, (Doçentlik Tezi), Ankara: Hacettepe Ün.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İst.:Boğaziçi Ün. Yay.
- Özgür, G. (1984). *Ege Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Klinik Uygulama Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Ün. Sağlık Bil. Enst.
- Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Atılganlık, Durumluk-Sürekli Kaygı, Depresyon ve Akademik Başarı)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Ün. Sos. Bil. Enst.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem-Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86: 193-203.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Achievement Settings. *Review of Educational Research*, 66: 543-578.
- Pavlov, I. (1927). *Conditioned Reflexes*. New York: Dover.
- Rachman, S. (1978). *Fear and Courage*. San Francisco: Freeman.

- Rawson, H. E., Blomer, K. & Kendall, A. (1994). Stress, Anxiety Depression, and Physical Illness in College-Students. *Journal of Genetic Psychology*. 155 (3): 321-330.
- Ray, N. L. (1992), *Motivation in Education*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University.
- Roeckelein, J. E. (1998). *Dictionary of Theories, Laws*. Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
(<http://site.ebrary.com/lib/deulibrary/Doc?id=5005095&page=67>).
- Rubenzler, R. L. (1988). *Stress Management for the Learning Disabled*. Reston, VA: ER_C Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. + + İnternetten 28 Ocak 2003'de EBSCO veritabanından (Academic Search Premier) alınmıştır: <http://www.ebsco.com>.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. & Grolnick, W. S. (1992). When Achievement is not Intrinsically Motivated: A Theory of Internalization and Self-Regulation in School. In A.K. Boggiano & T.S.Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarason, I. G. (1980). *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33: 359-382.
- Schunk, D. H. (1999). Social-Self Interaction and Achievement Behavior. *Educational Psychologist*, 34(4): 219-228.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety. *Research Language Learning*, 28.
- Sertbaş, G. (1998). *Gebelerde Doğum Öncesi ve Doğum Sonrası Dönemlerde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Ege Üniv. Sağlık Bil. Enst.
- Slavin, R. (1991). *Educational Psychology: Theory into Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Spielberger, C.D. (1966). Theory and Research in Anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*, ss.3-32, New York: Academic Press.
- Stipeck, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's Beliefs About Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology*, 88: 397-407.
- Şahin, A. (2002). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *S.Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 13, ss.143-158.
- Thom-Gray, B. (1994). Antianxiety Drugs. In R. J. Corsini (Ed.), *Ency. Psy.* New York: Wiley.
- Ulufer, F. (1992). *Kürtaja Başvuran Kadınların Kaygı Durumlarının İncelenmesi* (Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniv. Sağlık Bil. Enst.

[İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri...]

- Wagner, A., & Rescorla, R. (1972). Inhibition in Pavlovian Conditioning: Applications of a Theory. In R. Bokes & M. Halliday (Eds.), *Inhibition and Learning*. New York: Academic Press.
- Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). Conditioned Emotional Reactions. *J. Exp. Psy.*, 3: 1-14.
- Way, L. (1962). *Adler's Place in Psychology: An Exposition of Individual Psychology*. New York: Collier Books.
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1): 3-25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92: 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation From an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1): 1-14.
- Wolf, L. F. & Smith, J. K. (1995). The Consequence of Consequence: Motivation, Anxiety, and Test Performance. *Applied Measurement in Education*, 8(3): 227-242.
- Yajima, H., Sato, J. & Arai, K. (1996). The Relationship Between Motives for Science, Perceived Control, Achievement Anxiety, and Self-Regulation in Junior School Students. *Psychologia*, 39: 248-254.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniv. Yayınları
- Yaparel, R. (1995). Günümüz Psikolojisinde GÜDÜ Kavramı ve GÜDÜLENME Kuramları. *DEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9:197-227.
- Yıldız, M. (2006). *Ölüm Kaygısı ve Dindarlık*. İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Yun Dai, D. (2001). A Comparison of Gender Differences in Academic Selfconcept and Motivation Between High-Ability. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(1): 22-33.
- Zatz, S. & Chassin, L. (1985). Conditions of Test-Anxious Children Under Naturalistic Test-Taking Conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3): 393-401.