



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**HAZIRLIK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE
YÖNELİK DEMOTİVASYON, ÖZYETERLİLİK VE KAYGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

İlknur İLGAR

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İzmir

Ağustos 2019

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**HAZIRLIK OKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYE
YÖNELİK DEMOTİVASYON, ÖZYETERLİLİK VE KAYGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İlknur İlgar

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Öner USLU

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum Hazırlık Okulu Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Demotivasyon, Özyeterlilik Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

İlknur İlğar





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : İlknur İLGAR
Numarası : 92150000168
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Programları ve Öğretim)
Tez Başlığı (Türkçe) : Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Motivasyonları, Öz-Yeterlilikleri ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki
ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki
Tez Başlığı (İngilizce) : The Correlation Between Motivation, Language Anxiety and Self-Efficacy of Prep Students Towards English
Tez Savunma Tarihi : 20 08 2019
Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:
Yeni Tez Başlığı (Türkçe): Hazırlık Okulu Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Demotivasyon, Öz-Yeterlilik ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
Yeni Tez Başlığı (İngilizce): Investigation of Preparatory School Students' Motivation, Self-Efficacy and Anxiety Towards English

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Öner Uslu
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Nilay Bümen
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Derya Gögebakan Yıldız
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle **X**

Oy çokluğuyla **O**

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Türkiye’de yabancı dil eğitimi ile ilgili problemler yıllardır devam etmektedir. Yabancı dil öğretiminde önemli bir faktör olduğu bilinen motivasyonla ilgili yurtdışında birçok çalışma ve araştırma yapılmaktadır. Benzer sorunların yaşandığı Türkiye’de ise bu konuda çok fazla çalışma ve araştırma yapılmamış olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı dil eğitiminin temelden verilmeye devam edildiği yükseköğretim kurumlarında da motivasyon çalışmaları az sayıdadır. Bütün bu sebeplerden, bu konunun çalışılması gerekliliğinden, tez konum olarak bu çalışmayı yürütmüş bulunmaktayım. Bu çalışmada, yükseköğretimde dil öğrenimine etki eden yabancı dile yönelik motivasyonun, çok boyutlu açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, yükseköğretimde yabancı dil öğrenme motivasyonuna etki eden faktörlerin incelenmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu süreçte, tezimin her aşamasını büyük bir sabır, dikkat ve özenle takip edip destek veren değerli tez danışmanı hocam Doç. Dr. Öner Uslu’ya ve yüksek lisans ders aşamasındaki katkılarından dolayı Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı ve Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı’nda görev yapan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatta başardığım her şeyde emeği olan ve bana hep destek olan annem Hicran Maviş’e, aileme ve bu süreçte hem uzaktan hem yanımda olarak bana yardımcı ve destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İzmir, Ağustos 2019

İlknur İlğar

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: İlknur İlğar

e-mail: ilknurilgar@hotmail.com

İş ve Eğitim Bilgileri

2019 Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi A.D.

2006 Ege Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı

2002 İzmir Anadolu Lisesi

2007-devam ediyor Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Öğretmeni

2012 İzmir Türk-Amerikan Derneği; İngilizce Öğretmeni

2009-2010 Özel Çamlık Anaokulu: İngilizce Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	x
EXTENDED ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.4. Alt Problemler.....	9
1.5. Sayıtlar.....	10
1.6. Sınırlıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
1.8. Kısaltmalar.....	10
II. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1.Motivasyon.....	12
2.1.1. Motivasyon Türleri.....	13
2.1.1.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	14
2.1.1.2. Bütünleştirici ve Araçsal Motivasyon.....	15
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Etkili Olabilecek Motivasyon Modelleri.....	15

2.1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Zorlukları ve Motivasyonun Önemi.....	17
2.2. Demotivasyon.....	19
2.3. Kaygı.....	21
2.3.1. Kaygının Tanımı.....	21
2.3.2. Kaygı Türleri.....	22
2.3.3. Yabancı Dil Kaygısı.....	23
2.4. Öz-yeterlilik.....	27
2.5. İlgili Araştırmalar.....	31
2.5.1. Ulusal Araştırmalar.....	31
2.5.2. Uluslararası Araştırmalar.....	38
III. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklemi.....	51
3.4. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4.1. Demotivasyon Ölçeği.....	52
3.4.2. Yabancı Dile Yönelik Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği.....	53
3.4.3 Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği.....	54
3.5. Veri Toplama Süreci.....	55
3.5.1. Veri Çözümleme Teknikleri.....	55

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM.....	57
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	57
4.1.1. Demotivasyon Düzeyleri.....	57
4.1.2. Kaygı Düzeyleri.....	58
4.1.3. Öz-yeterlilik Düzeyleri.....	59
4.2 İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	59
4.2.1. Cinsiyet.....	61
4.2.1. Üniversite Giriş Başarı Sıralaması.....	61
4.2.2. Fakülte.....	62
4.2.3. Dil Seviyesi.....	63
4.2.4. Aylık Gelir Seviyesi.....	64
4.2.5. Anne Eğitim Seviyesi.....	65
4.2.6. Baba Eğitim Seviyesi.....	66
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	67

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuç Ve Tartışma.....	71
5.2. Öneriler.....	79
5.2.1. Uygulama Önerileri.....	70
5.2.2. Araştırma Önerileri.....	83

KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	101



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	55
Tablo 2. Demotivasyon Puanlama Tablosu.....	57
Tablo 3. Demotivasyon Boyutları ve Toplam Puan Ortalaması.....	58
Tablo 4 Sınıf İçi Yabancı Dil Kaygısı Boyutları ve Toplam Puan Ortalamaları.....	59
Tablo 5. Öz-yeterlilik Düzeyleri Boyutları ve Toplam Puan Ortalamaları.....	60
Tablo 6. Demografik Özelliklerin Motivasyon, Kaygı ve Öz-yeterlilik ile İlişkileri.....	67
Tablo 7. Motivasyonun Boyutları ile Kaygı ve Öz-yeterlilik Boyutları Arasındaki İlişki.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İngilizce Demotivasyon Ölçeği İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler).....53

Şekil 2. Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ve 3 Faktörlü Modeli.....55



ÖZET

Türkiye’de yabancı dil eğitimine odaklanma artarak devam etmekte, ancak yabancı dil eğitimiyle ilgili problemler yıllardır çözüme ulaşmamaktadır. Öğrenci motivasyonu ise yabancı dil öğrenimini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerdeki demotivasyonun yabancı dil öğretimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Yabancı dile yönelik demotivasyonun sebepleri arasında yabancı dil kaygısı, öz-yeterlilik inancı, sosyo-ekonomik durum, anne-baba eğitim düzeyi gibi bir çok değişken bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı; bir devlet üniversitesindeki hazırlık sınıflarında yabancı dil eğitimi gören öğrencilerinin; yabancı dil kaygısı, yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inancı ve demografik değişkenleri (anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, başarı, fakülte, cinsiyet) ile yabancı dil öğrenme demotivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden keşfedici korelasyonel tarama türü kullanılmıştır. Veriler, toplamda 91 maddeden oluşan üç farklı ölçek (İngilizce Demotivasyon Ölçeği, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği, İngilizce Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği) ve demografik özellikler formu yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler korelasyon, ANOVA ve t-testi analizleri ile betimsel istatistikler kullanılarak incelenmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik demotivasyon seviyelerinin yüksek olduğu, İngilizce öz-yeterlilik inançlarının ve yabancı dil sınıf içi kaygı seviyelerinin ise orta derecede olduğu saptanmıştır. Demotivasyon ölçeğinin alt boyutları ile öz-yeterlilik ve kaygı ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanırken; toplam puanlarda demotivasyon ile İngilizce öz-yeterlilik arasında ve demotivasyon ile yabancı dil sınıf içi kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğrencilerin demotivasyon düzeyleri ile anne-baba eğitimleri, üniversite giriş puanları, fakülteleri, yabancı dil seviyeleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Fakat demotivasyon düzeyleri sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmaktadır. Benzer şekilde, demotivasyon düzeyleri için cinsiyete göre de anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılarak araştırmacılar, karar alıcılar ve uygulayıcı olan öğretmenlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce eğitimi, demotivasyon, motivasyon, kaygı, öz-yeterlilik.

**INVESTIGATION OF PREPARATORY SCHOOL STUDENTS'
DEMOTIVATION, SELF-EFFICACY AND ANXIETY TOWARDS ENGLISH**

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The focus on teaching foreign languages has been increasing but the problems about it have not come to a solution yet. Student motivation is found as one of the most important factors that affects foreign language education. It is also known that demotivation affects foreign language learning in a negative way. According to the literature, there are several factors that have effects on students' foreign language demotivation; such as foreign language anxiety, self-efficacy beliefs, socio-economic status, parents' education, achievement, language proficiency. All those factors are in interaction with each other.

The aim: The aim of this study is to investigate the relationship among a school of foreign language students' demotivation, foreign language anxiety, self-efficacy and some demographic variables.

Method: In the study, exploratory correlational survey was used among quantitative research designs. The data were collected from 392 university students by using three scales (Demotivation Scale for English, Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Self-efficacy Scale for English). Demotivation Scale has 25 items with 4 sub-dimensions (teacher characteristics, lack of interest towards English and English classes, experience of failure, class environment and class materials). Self-efficacy Scale for English includes 34 items with 4 sub-dimensions; self efficacy for English for reading, writing, listening and speaking skills. The last scale, Foreign Language Anxiety Scale, consists of 25 items with 3 sub-dimensions (Anxiety of speaking with native speakers, interest towards language class, speaking anxiety in language class). The data were analyzed by descriptive statistics, correlation, ANOVA and t-test analysis.

Findings: The findings reveal that the level of the students' demotivation is high, and their self-efficacy and anxiety levels are moderate. While significant correlations were found for the sub-dimensions of the scales, no correlation was found between

demotivation and foreign language anxiety and demotivation and self-efficacy for the total scores. For the sub-dimensions, the Demotivation Scale's "Teacher characteristics" sub-dimension and the Self-Efficacy Scale's "Reading" subdimension have positive correlation, and "Interest towards language class" and the total scores of the FLCAS Scale are correlated negatively. For the Demotivation Scale's "Lack of interest towards English and English classes" sub-dimension, negative correlation is found between demotivation and the Self-efficacy Scale's "Reading, Listening, Speaking" sub-dimensions and the total scores of self-efficacy. For the other sub-dimension of the Demotivastion Scale, "Experience of failure", negative correlation is found in all sub-dimensions and the total scores of the Self-efficacy Scale and the FLCAS Scale's "Anxiety of speaking with native speakers". However, positive correlation was found for this dimension with The FLCAS Scale's "Speaking anxiety in language class". The last dimension of the scale, "Class environment and class materials", has positive correlation with the Self-efficacy Scale's "Reading, Writing, Speaking" sub-dimensions and the total scores and the FLCAS Scale's "Anxiety of speaking with native speakers" sub-dimension. In addition to those findings of the scales, some of the demographic variables differ between the groups for the demotivation of the students. For the demotivation level of the students, there is no significant difference among the groups of their parents' education, university exam achievement, faculty and language proficiency. However, there is significant difference among the groups for socio-economic status. Likewise, significant difference was found between gender groups for the demotivation of the students.

Conclusion: The underlying causes of demotivation of the students were considered as the sub-dimensions of the Demotivation Scale for the research. As can be seen in the literature, teacher has an important role for motivating students to learn. Students that experience anxiety have difficulty in coping with classes, materials and everything related to learning English. Teachers could guide them and show how they manage to overcome with their anxiety and negative feelings towards learning English. For the other sub-dimension, the higher the self-efficacy for the students is, the higher interest they show. Self-efficacy is effective on performance and motivation (Bandura, 1997).

Also, the organization of class environment and materials are substantial for student motivation. Their expectancy of material use increases with their improvement. Experience of failure is another demotivational reason for the students, since when they experience failure a lot, it may damage their self-efficacy beliefs. Besides them, some other individual differences may affect demotivation. In this sample, gender and socio-economic status differ between the groups for demotivation levels. The reasons may vary from economic, career to social conditions for gender difference. The socio-economic status may also differ owing to the opportunities that are provided for them in education.

Keywords: Teaching English, demotivation, motivation, anxiety, self-efficacy.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Dünyanın iletişim ve bilim dili haline gelen İngilizcenin bilinmesi günümüz şartlarında artık önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Demirel'in (2019) de bahsettiği gibi iletişim kurma ihtiyacı, İkinci Dünya Savaşı sonrası bilim ve teknikteki hızlı ilerleme ve gelişmeler, ekonomik, sosyal ve kültürel ilişkiler en az bir yabancı dil bilme gerekliliğini doğurmuştur. Günümüzde özellikle uluslararası ticarete çok yaygın olarak kullanılmakta olan İngilizce, bilimsel alanda da ortak dil olarak yaygınlaşmıştır. Uluslararası kabul görmüş birçok bilimsel dergi makalelerini İngilizce yayımlamaktadır. İngilizce artık küresel bir dil olarak görülmeye başlanmıştır.

Yabancı bir dilin küresel olarak adlandırılabilmesi için ilk gerekliliğin birçok ülkede resmi makamlarca kullanılması, ikinci olarak ise resmi dil olmayan ülkelerde yabancı dil öğretiminde ilk sırada yer alması ve önem verilmesi gerekmektedir (Crystal, 2010). Dili kullanan sayısının, küreselleşmeyle ilgisi olmadığını söyleyen Crystal (2010, s. 7), küreselleşmenin dil baskınlığı ve ekonomi, teknoloji ve kültürel güçle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Uluslararası akademik, iş toplulukları, sağlık gibi sebeplerle küresel bir ortak dile ihtiyaç duyulmaktadır (Crystal, 2010).

Artık bir yabancı dil olarak değil dünyanın dili olarak görülen İngilizce, (Tochon, 2009) zevk için değilse, humanistik ve faydacı yaklaşımlar yüzünden öğrenilmektedir. Genellikle politik, kültürel, iletişimsel ve ekonomik sebepler yüzünden öğrenilme ihtiyacı duyulmaktadır (Zheng; 2014, Qiong, 2004; Werschauer, 2000). Küresel anlayış, iş bulma potansiyeli, anadil yetenek gelişimi, bilişsel ve hayat yeteneklerinin geliştirme, kolej ve üniversiteye giriş şansının artması, yabancı edebiyat, müzik ve filmleri takdir edebilme, seyahati daha uygun ve eğlenceli hale getirme, kişinin kendisini ve kendi kültürünü anlaması, hayat boyu arkadaşlıklar edinmesi yönünde dil öğreniminin gerekliliğine işaret edilmektedir (Tochon, 2009). "İngilizce'nin küresel bir dil olarak yükselişi insan etkinliğinden bağımsız ve dolayısıyla doğal ve tarafsız, verili bir gerçeklik olarak ele alınırken; eleştirel görüşe

göre, bilgi-iktidar ilişkilerine bağlı ve dolayısıyla politik, üretilmiş bir gerçeklik olarak değerlendirilir” (Oral, 2010). Amaç olarak fikirler değişebilirken, İngilizce günümüzde küresel bir dil olarak kabul görmektedir.

Yabancı dil olarak en çok konuşulan dil İngilizce olduğu için, birçok ülkede İngilizce eğitime büyük önem verilmektedir. “Avrupa’da okullarda dil öğretimi hakkındaki temel veriler incelendiğinde (EURYDICE, 2008, s.7-8), İngilizce öğretimi sürekli olarak genişlemekte ve hemen hemen her yerde hâkim olmaktadır. Ortaöğretim ikinci kademedeki öğrencilerin %90 civarı, zorunlu olsun ya da olmasın öncelikle İngilizce’yi öğrenmektedir.” (Can ve Can , 2014).

Ülkemizde ise günümüzde yabancı dil eğitimi özel okullarda okul öncesinde, devlet okullarında ise ilköğretim 4. sınıfta başlayıp üniversite yıllarına kadar devam etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca tarafından yayımlanan öğretim programına göre; “Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasıyla beraber İngilizce öğretimi 4. sınıfta başlayacak şekilde yeniden düzenlenmiş ve böylece 1998 yılı itibariyle İngilizce öğretimi ortaöğretimden ilköğretim düzeyine indirilmiştir. 2005 yılında ise İngilizce öğretimi ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarda ilk yılda haftada 10 saat, sonraki yıllarda haftada dört saat olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (a.e.:224)” (akt. Oral, 2010, s. 64). Yabancı dil olarak İngilizceye odaklanma; 1950’lerin ortalarında Anadolu liselerinin kurulması ile başlamıştır. 1955’te ilk defa Anadolu Liseleri açılmış; 1987-1988 eğitim-öğretim yılında 103 özel 90 devlet, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ise bu okulların sayıları 650 (özel) ve 415 (devlet)’e ulaşmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; akt. Kirkgoz, 2007,s. 218). Yabancı dil uygulamasında diğer bir önemli durum da 1994 yılında gerçekleşmiş, Anadolu Liseleri gibi bir yıl süreyle yoğun İngilizce eğitimi veren “Süper Liseler” açılmıştır. 2005 yılında ise Anadolu Liseleri ve Süper Liseler tek bir programda birleştirilmiştir ve Anadolu Liselerinin sayısı 2010 itibariyle 927’ye ulaşmıştır (Oral, 2010, s. 64). Sonraki yıllarda ise birçok lise Anadolu lisesine dönüştürülüp daha ağırlıklı yabancı dil eğitimi verilmesi hedeflenmiştir. Fakat bu değişimin niteliksel olarak yabancı dil öğretim ihtiyacını ne kadar karşılayabildiği tartışma konusu olmuştur. Sürekli devam eden düzenlemelerden de anlaşılacağı üzere, Türk eğitim sisteminde ilk ve ortaöğretim basamaklarında İngilizce öğretime büyük önem verilmektedir ve etkili bir öğretim için çözümler aranmış, bu amaçla da

çeşitli yeniliklere gidilmiştir. Bunun için zaman zaman ders saatleri arttırılmış, okullar yabancı dil ağırlıklı okullara dönüştürülmeye çalışılmıştır. Fakat ders saatleri ile ilgili düzenlemelerin de İngilizce eğitimindeki problem çözümü için yeterli olmadığı görülmektedir. Son yıllarda yabancı dil öğretimine ayrılan süre, ortaokulda toplam sürenin %10'unu kapsamaktadır ve bu zaman dilimi tüm derslerle karşılaştırıldığında yeterli olabilmelidir (OECD, 2018). Yabancı dilde başarılı olan pek çok ülkede yabancı dil öğrenimi için belirlenen sürenin Türkiye'dekinden farklı olmadığı bilinmektedir (OECD, 2018).

Yabancı dil eğitiminin amaç ve içeriğine bakıldığında kapsamlı ve yoğun bir yabancı dil eğitimi hedefiyle karşılaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (MEB Ortaöğretim Mevzuatı, 2015, s. 440) incelendiğinde;

Örgün, yaygın ve uzaktan eğitim kurumlarındaki yabancı dil ve öğretimin amacı; Milli Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç veseviyeleri göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin; a) Dinleme-anlama, b) Okuma-anlama, c) Konuşma, ç) Yazma becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak” şeklinde tanımlanmaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce eğitimine önem üniversitelerde de devam etmekte ve bu konuda hazırlık sınıfları ön plana çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin amacı, “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin dil yeterliklerinin kazanmalarını sağlamaktır.” şeklinde tanımlanmaktadır (YÖK, 2016). Amaç; alanyazınahakim olan İngilizce dili için öğrencilerin akademik anlamda İngilizce yetkinliğine sahip olabilmeleridir. Bu sebepten de birçok bölümün öğretim dilinin tamamen İngilizce olması ya da İngilizce ağırlıklı ders vermeye başlanması ile üniversitelerin hazırlık okullarında öğrenciler bölümleri tarafından belirlenen duruma göre zorunlu ya da isteğe bağlı olarak İngilizce eğitime devam etmektedirler. Hazırlık okulları, bir eğitim-öğretim yılı boyunca haftada 28-26

saatlik yoğun yabancı dil eğitimi ile hizmet vermektedirler. “Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil Öğretimi ve Yabancı Dille Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik”e göre yabancı dil hazırlık sınıflarında görülen haftalık ders saati 20 saatten az, bir yarıyılıda görülen ders saati ise 260 saatten az olamaz (YÖK, 2010; akt. Ersoy ve Yapıcıoğlu, 2015, s. 9). Bu yoğun programa rağmen kurumlarda karşılaşılan problemler devam etmekte, istenilen başarıya ulaşılmada sıkıntılar çekilmektedir. Üniversitelerde yürütülmekte olan yabancı dil öğretimi yeterli görülmemekte ve bu sorunun temelinde öğrenciler, öğretmenler/öğretim elemanları, öğretim programı, yönetim ve aile kaynaklı birçok problem olabileceği öne sürülmektedir (Can ve Can, 2014). Bu problem durumuyla ilgili olarak, İngilizce derslerinde ağırlıklı olarak teoriye yer verilmesi, öğrenci katılımına yer verilmemesi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede üniversiteyi etkin bulmama inancı, öğrencilerdeki çaba ve zaman ayırma eksikliği, İngilizce ile beraber ikinci bir yabancı dilin verilmemesi, okul idaresinin yabancı dil öğretimine önem vermemesi, uygun ortam ve sınıf şartlarının sağlanmaması, gerekli araç ve gereçlerin kullanılmaması, izleneyi yetiştirebilmek için programın hızlı sürdürülmesi, öğrenciyi aktif hale getirecek yöntemlerin kullanılmaması şeklinde tespitler yapılmıştır (Gökdemir, 2005).

Ülkemizde eğitim kurumlarının her seviyesinde gözlemlenen dil öğrenme konusundaki başarısızlık çeşitli raporlarda da dikkat çekmektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2011, s. 2-3) raporuna göre, İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde (İYE) Türkiye, 44 ülkenin içinde 43. sıradadır. 2014 yılında ise Türkiye Dünya'da 47., Avrupa sıralamasında 24 ülke arasında ise sonuncu sıradadır (TEPAV, 2015). Raporlarda, öğrenci başına yeterli yatırım yapılmadığı, öğretmenlere sunulan kısıtlı fırsatlar ve gelir seviyeleri, ders kitaplarının kalitesi, ders materyalleri ve ders dışı aktivite kullanımı, öğrencilerin motivasyon ve dil yeterlik seviyelerinin düşük olması, standartlara bağlı kalınmaması gibi sorunlar değinilmektedir (TEPAV, 2011, 2015). Geçmişten itibaren değişik araştırmalarda da (TED, 1983, s. 86-87, akt. Can ve Can, 2014, s. 44; TED, 2019, s. 145-146), yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında, öğrenci ilgisizliği, yabancı dilin önemini kavrayamamaları, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede not kaygısı ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, diğer dersleri

önemsemeleri, denetim eksikliği, öğretmen sayısının yetersiz kalması, niteliksel yerine niceliksel revizyonlara gidilmesi gibi faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir. Sorunların öğretmen yetiştirme sürecinden başlayıp materyallere kadar birçok farklı faktörle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve bazı araştırmacılar tarafından, bu etkenlerin günümüzde de etkisini sürdürmekte olduğu belirtilmiştir (Canve Can, 2014; Çelebi, 2006; Davras ve Bulgan 2012; Gedikoğlu, 2005; Işık, 2008; Paker, 2012; Solak ve Bayar, 2015).

Öğrenciler yabancı dili öğrenme sürecinde başarısızlık deneyimlemekte ve bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Paker, 2012). Görüldüğü üzere yabancı dil öğrenmenin önünde ise birçok engel bulunmaktadır. En önemli engellerden biri de öğrencilerdeki dil öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliğidir (Arslan ve Akbarov, 2010; Dilekmen ve Ada, 2005; Dörnyei, 1994; Kelecioğlu, 1992). Öğrencilerde gözlemlenen yabancı dile yönelik demotivasyon durumunun dil öğrenmeye yönelik isteksizlik oluşturduğu ve dil edinimine engel olduğundan bahsedilmektedir (Bekleyen, 2011; Dörnyei ve Ushioda, 2013; Hu, 2011; Liu ve Huang, 2011). Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması önem taşımaktadır. Çünkü tamamen iletişim odaklı olan İngilizce dersinde, öğrencilerin derse etkin katılımları, ilerleme kaydetmeleri açısından çok önemlidir. İstekli olmayan öğrencilerin derse aktif olarak katılımı da beklenemez. Aktif katılımı anlatılmak istenen öğrencinin her aktiviteye gönüllü olarak ve aktif bir şekilde, dikkatini vererek katılmasıdır. Asıl amaç, öğrencinin bu yeteneklerle alakalı temel gereklilikleri kazanmalarınıdır. Yabancı dil derslerinin aktif katılımı ve takibi için de öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması önemlidir. Alanyazına bakıldığında, yabancı dile yönelik motivasyon ve demotivasyona yönelik bir çok çalışma bulunmaktadır (Akram ve Ghani, 2013a/b; Aygün, 2017; Başaran ve Hayta, 2013; Burgucu, 2011; Çekirdek, 2014; Dörnyei ve Csizer, 1998; Baker ve MacIntyre, 2000; MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991a/b; Herron, Pajares ve Mills, 2007; Hu, 2011; Liu ve Huang, 2011; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Svanes, 1987; Ramos, 2019; Şanlı, 2016; Takan, 2014; Talayhan, 2018; Tugan, 2015; Ueki ve Takeuchi, 2012; Ünal ve Yanpar, 2016; Yıldırım, 2011;). Bunlardan en yaygın olarak araştırma konusu olmuş olanlar, yabancı dil kaygısı (Baker ve MacIntyre, 2002; Burgucu, 2011; Çekirdek, 2014; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Hashwani, 2008;

Liu ve Huang, 2011; MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991a/b, 1994; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Öztürk ve Gürbüz, 2013; Papi, 2010; Şanlı, 2016; Takan, 2014; Tugan, 2015; Ueki ve Takeuchi, 2012; Yıldırım, 2011), yabancı dilde öz-yeterlilik inancı (Aşıcı, 2016; Baker ve MacIntyre, 2000; Çekirdek, 2014; Herron, Pajares ve Mills, 2007; Hsieh, 2008; Hsieh ve Schallert, 2008; Pajares, 2003; Şanlı, 2016; Ueki ve Takeuchi, 2012; Yıldırım, 2011; Zimmermann, Bandura ve Pons-Martinez, 1992), cinsiyet (Akram ve Ghani, 2013a; Mori ve Gobel, 2006; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Wharton, 2000; William, Burden ve Lanvers, 2002), yaş grupları (Genç ve Aydın, 2010; Özçalışan, 2012; Tugan, 2015), ebeveyn faktörleri (Genç ve Aydın, 2010; Shahbaz, Islam ve Malik, 2017;), çalışma alanı (bölüm) (Aygün, 2017; Özçalışan, 2012; Takan, 2014; Talayhan, 2018) sosyo-ekonomik özellikler (Akram ve Ghani, 2013b; Ramos, 2019), dil seviyesi (Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012; Aygün, 2017;) sosyo-kültürel özellikler (Svanes, 1987; Ramos, 2019), başarı (Liu ve Huang, 2011; Şanlı, 2016; Talayhan, 2018; Tugan, 2015; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2013) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu değişkenlerin kendi içlerinde de birbirleriyle etkileşim halinde olduklarından söz edilmektedir.

Motivasyona yönelik araştırmalarda kaygı düzeyi arttıkça öğrenmeye ve dile yönelik motivasyonun azaldığı yönünde bulgular mevcuttur (Aida, 1994; Gardner ve MacIntyre, 1991a, 1991b; Horwitz, 2001; MacIntyre, Noels ve Clement, 1997; Saito ve Keiko K, Samimy, 1996). Bir başka değişken olan öz-yeterlilik inancı için ise yine birçok araştırma mevcuttur. Bandura (2001) ve Dörnyei (1994), motivasyon ve öz-yeterlilik inancı arasındaki güçlü bir etkileşim olduğunu belirtmişlerdir. Öz-yeterliliğin artmasının öğrencinin dil sınıflarındaki kaygı seviyelerini azaltacağı yönünde bulgularla karşılaşılmaktadır (Herron, Pajares ve Mills, 2007). Öz-yeterlilik inancının artmasının öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyonu olumlu yönde etkilediği ve ilgili alanda başarı düzeylerinde artış olduğu da görülmektedir (Yıldırım, 2011).

Motivasyon üzerinde birçok bireysel farklılığın önemli olduğu görülmektedir. Akbaba (2006, s. 349), öğrenciler arasındaki “zeka, sosyo-ekonomik durum, kültürel geçmiş, okula ve bazı derslere karşı tutum açılarından bireysel ayrılıklar” olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Akdoğan (2004, s. 101) da, dil gelişimini çeşitli faktörler etkileyeceğini ve bunlardan en önemli olanların zihinsel faktörler, sosyo-ekonomik

faktörler ve ailevi koşullar olduğunu söylemektedir. Bu durumda sosyo-ekonomik durumun öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerinde etkili olan önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Akbaba, 2006; Akdoğan, 2004; Aktan, 2012; Gömleksiz, 2001; Savaş, Taş ve Duru, 2010). Gelir seviyesi daha yüksek olan ailelerin çocuklarının bilişsel becerileri çevre ve aile etkisiyle önceden kazanmış olabilecekleri için daha başarılı ve motive olmalarının muhtemel olmasından bahsedilmektedir (Bozavlı, 2015, s. 80). Bazı araştırmalarda ise ebeveyn ve ekonomik durumun en etkili faktör olduğu belirtilmektedir (Butler, 2015; Wong, 2007).

Ebeveyn faktörü, motivasyon üzerinde etkili olduğu bilinen; tutum, amaç gibi öğelerle bağlantılı olabilmektedir. Örneğin; aile desteği eksikliğinin, amaç bağlamında motive edici özelliği olan araçsal motivasyonu olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Shum, Gao, Tsung ve Ki, 2011). Ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrenci çıktılarıyla direkt olarak ilgili olduğu söylenmektedir (Feinstein, Duckworth ve Sabates; 2004). Eğitim seviyesi daha yüksek olan ebeveynlerin dil öğrenmeye yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve çocuklarını içsel olarak daha fazla motive ettikleri bilinmektedir (Shahbaz, Islam ve Malik, 2017).

Sosyo-ekonomik düzey ve ebeveynlerin eğitim seviyesinin yanı sıra cinsiyetin de doğrudan da dolaylı şekilde motivasyonda etkili olabileceği görüşleri mevcuttur (Shahbaz, Islam ve Malik, 2017). Motivasyonun bazı araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği (Baker ve MacIntyre, 2000; Meece, Glienke ve Burg, 2006; Kissau, 2006; Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012; Hashwani, 2008; Williams, Burden ve Lanvers, 2002; Mori ve Gobel, 2006; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Öztürk ve Gürbüz, 2013; Arshad, Shahbaz ve Al-Bashabsheh, 2015; Takan, 2014), bazılarında ise cinsiyete göre farklılık göstermediği (Akram ve Ghani, 2013; Burgucu; 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklılık gösteren çalışmaların geneline bakıldığında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılıktan söz edilmektedir. Motivasyon üzerinde etkili olan dilde strateji kullanımı ise cinsiyete göre farklılık göstermektedir (Wharton, 2000). Motivasyon, eğitim alınan bölüme (Özçalışan, 2012; Talayhan, 2018) ve dil seviyesine göre (Aygün, 2017; Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012) de farklılık göstermektedir (Özçalışan, 2012).

Dil edinimi ve dile yönelik motivasyonun, bahsedilen bütün bu değişkenlerden etkilenebildiği ve bütünsel bir durum olduğu söylenmektedir (Dörnyei ve Csizer, 2005; Akbaba, 2006, s. 349; Akdoğan, 2004, s. 101; Gömleksiz, 2001, s. 217). Bu görüşten yola çıkıldığında bütün bu değişkenlerin öğrenci motivasyonunu ne ölçüde etkilediği ve birbirleriyle etkileşim durumlarını bilmenin de genel motivasyon ve başarıyı açıklamada önemli bir yeri olacağı düşünülmektedir. Bu sebepten, motivasyona yönelik bütün değişkenlerin beraber incelendiği çalışmalar alanyazın açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, yükseköğretim örnekleme yönelik araştırmanın az sayıda olması alanyazın açısından önemli bir eksiklik (Aşıcı, 2016; Aygün, 2017; Burgucu, 2011; Çekirdek, 2014; Demir, 2018; Genç ve Aydın, 2010; Kurt, 2014; Özçalışan, 2012; Şanlı, 2016; Talayhan, 2018; Tugan, 2015). Çalışmalar arasında motivasyon ve demotivasyon üzerinde etkili olduğu söylenen değişkenlerin hepsinin bir arada incelendiği araştırma bulunmamakta ve büyük bir kısmını bir arada inceleyen araştırmanın da az sayıda olduğu görülmektedir (Burgucu, 2011; Çekirdek, 2014; Demir, 2018; Tugan, 2015; Şanlı, 2016; Yıldırım, 2011) Bu sebeplerden, yabancı dil motivasyonuna etki edebilecek alanyazında yer alan faktörlerin bir arada işe koşulduğu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalara, öğrencilerin yabancı dile yönelik motivasyon durumlarına etki eden faktörlerin tespiti açısından gerek duyulabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil hazırlık öğrencilerinin yabancı dile yönelik motivasyon durumlarını belirleyerek, bu durum üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Motivasyon durumlarını ve ilgili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek, yabancı dile yönelik başarı durumlarının ve yabancı dil öğrenmeye yönelik problemlerin betimlenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ele alınan değişkenlerin, öğrencilerin motivasyon durumları üzerinde ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek, yabancı dil hazırlık okulları ve programları kapsamında ileriye dönük adım atma, önlemler alma ya da çözüm yolları üretme açısından yardımcı olabilir.

Öğrencilerin, yabancı dile yönelik motivasyonlarının yüksek olması öğrenmelerine olumlu etkisi olan bir durumdur. Yüksek düzeyde güdülenen az yetenekli bir

öğrencinin, iyi güdülenmeyen zeki bir öğrenciden daha büyük bir başarı ortaya koyabileceğini söylenmektedir (Soyupek, 2007, s. 1576; Reece ve Walker, 1997, akt. Gömleksiz, 2001, s. 220). Dolayısıyla öğrencilerin motivasyon durumları yabancı dildeki başarı durumlarını doğrudan etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilebilir. Motivasyon durumunu süreç bağlamında etkileyen ya da ilişkili olduğu düşünülen kaygı, öz-yeterlilik inancı, dil seviyesi, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet gibi birçok faktör bulunmaktadır. Motivasyon süreci hem iç hem dış faktörlerden etkilenebilmesi yönüyle karmaşık bir duygu durumu olduğundan bu faktörlerin birçoğundan etkilenmesi olası olduğundan, çoklu değişkenlerle çalışılması gereken bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Yükseköğretim seviyesinde dil öğrenimi sorunlarına çoklu ve bütünsel bakış açısıyla değinilmesinin alanyazındaki eksikliği görülmektedir. Eğitimde motivasyonla ilgili çalışmaların yükseköğretim seviyesinde az sayıda olması, ilk ve ortaöğretim seviyelerinde daha fazla olması nedeniyle, bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurabileceği belirtilebilir. Bütün bu sebeplerden dolayı yapılacak bu çalışmanın alanyazına önemli katkıları beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde; öğrencilerin demotivasyonu ile yabancı dil kaygısı, yabancı dilde öz-yeterlilik inancı, anne-baba eğitim düzeyleri, eğitim görülecek fakülteleri, cinsiyetleri, dil seviyeleri, sosyo-ekonomik durumları ve genel başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmakta mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik demotivasyon, kaygı ve öz-yeterlilik düzeyleri nasıldır?
2. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyon durumları, kaygıları ve öz-yeterlilikleri öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, başarı düzeyleri, fakülteleri, dil seviyeleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin yabancı dile yönelik demotivasyon puan ortalamaları ile yabancı dil öz-yeterlilik inançları ve sınıf içi yabancı dil konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5.Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtarak ölçekleri cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

Çalışma, bir devlet üniversitesininYabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarına kayıtlı 392 öğrenci ile sınırlıdır. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilecek değişkenler İngilizceye yönelik öz yeterlik, yabancı dil sınıf içi kaygısı, bazı demografik özellikler (dil seviyesi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, fakülte, başarı) ile sınırlı tutulmuştur.

1.7.Tanımlar

Motivasyon:İnsanların bir şeyi yapmayı neden seçtikleri, ne kadar süre boyunca aktiviteyi devam ettirme konusunda istekli oldukları ve takip etme konusunda ne kadar çaba gösterecekleri durumudur (Dörnyei ve Ushioda, 2013, s. 4).

Demotivasyon: Davranışsal niyet ve devam eden hareketin motivasyonel tabanını azaltan ya da zayıflatan belirli dışsal güçlerdir. Motivasyonun varlığını sıfırlayan çeşitli olumsuz etkiler(Dörnyei ve Ushioda, 2013, s.139).

Kaygı: Geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994; akt. Aydın ve Zengin, 2008, s. 84)

Yabancı dil kaygısı: Yabancı bir dil öğrenende sınıfta ya da dilin kullanıldığı ortamda deneyimlenen endişedir (Gardner ve McIntyre, 1993, s. 159).

Öz-yeterlilik inancı:Bireyin belirli bir performans düzeyini başarıma kapasitesine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1982).

1.8.Kısaltmalar

AMTB: Attitude Motivation Test Battery (Tutum, Motivasyon Test Envanteri)

ARCS: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction Motivation Model (Dikkat, Uygunluk, Memnuniyet ve Güven Motivasyon Modeli)

CALL: Computer-assisted Language Learning (Bilgisayar Tabanlı Dil Öğrenimi)

DMÖ: Ders Motivasyon Ölçeği

FLCAS: Sınıf İçi Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale)

GEPT: General English Proficiency Test (Genel İngilizce Uzmanlık Sınavı)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

ÖMMÖ: Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TED: Türk Eğitim Derneği

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TIMMS: Test, Measurement, and Diagnostic Equipment (Test, Ölçme ve Tanılama Aracı)

WTC: Willingness to Communicate Model (İletişimde İsteklilik Modeli)

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde İngilizceye yönelik demotivasyon, öz-yeterlilik ve kaygı kavramları alanyazın ışığında irdelenmiş, bu değişkenler arasındaki ilişkilere değinilmiştir. İngilizce öğrenen bireylerin bu değişkenlere yönelik durumları alanyazın ışığında ele alınmış, ayrıca bu değişkenlere yönelik yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Motivasyon

İngilizcesi “motivation” olan motivasyon kelimesi, Latince aslında “movere” yani “hareket etmek, yol almak” anlamına gelmektedir. Dörnyei ve Ushida’ya (2013) göre motivasyonun; insan davranışları üzerindeki yönlendirme ve önemiyle ilgili olarak “belli bir eylemin seçimi, ona sebat etme ve geliştirmeye harcanılan efor”olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle, motivasyon, insanların bir şeyi yapmayı neden seçtikleri, ne kadar süre boyunca aktiviteyi devam ettirme konusunda istekli oldukları ve takip etme konusunda ne kadar çaba gösterecekleri konularından sorumludur (Dörnyei ve Ushioda, 2013,s. 4).

Motivasyonun psikoloji sözlüklerindeki tanımı; insan ya da hayvan davranışına amaç ya da yön veren, bilinçli ya da bilinçdışı seviyede işleyen itici güç olduğu şeklindedir. Türleri ise; (a) fizyolojik (açlık, susuzluk, cinsellik gibi) birincil gereksinimler (dürtü), (b) duygusal yakınlık, rekabet, kişisel amaç ve ilgiler gibi kişisel, sosyal ya da ikincil güdüler olarak maddeleştirilmektedir (Psikolojisozlugu Online),. Akbaba’ya (2006) göre, motivasyon bir şey yapmak için harekete geçmektir. Bu tanımlardan yola çıkıldığında, motivasyon terimindeki ortak noktanın “harekete geçme” ifadesi olduğu dikkat çekmektedir. Motivasyonun belirli gereksinimlerden kaynaklanan, harekete geçme durumu olduğu sonucuna varılabilir.

Yine tanımlamalardan yola çıkıldığında, motivasyonun, bireyin davranışları ve duygusal yaşantısı arasında bağlantı kurarak başlatıldığı, sürdürüldüğü veya sonlanabildiği söylenebilir. Bu durumda, belirli bir davranışın, belirli duygusal etkiler ve sonuçlara sebep olabildiği ve bu durumun, bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanan harekete geçme durumu olan motivasyonu etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla,

motivasyonu başlatabilmek için bazı davranışsal ve duyuşsal tetiklemelere ihtiyaç duyulabilir. Keenan motivasyonun, “bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgili” olduğunu söylerken; bir bireyde istendik hareketlerin ortaya çıkışında motivasyonu başlatabilmek için bireye yönelik davranış ve bireyin iç dinamiklerinin (duygular) önemini vurgulamaktadır (Keenan, 1996,s. 5; akt. Akbaba, 2006, s. 344).

Motivasyon tanımlamalarını öğrenme durumlarına uyarlamak gerektiğinde ise motivasyon; öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye karşı sahip oldukları isteme seviyeleri; bir öğrenme etkinliğine katılıma karşı duydukları istek olarak tanımlanabilir. Kelecioğlu (1992,s. 175), öğrenme ortamında motivasyonu “herhangi bir etkinliğin başlamasını sağlayan, onun yönü, şiddeti ve devamı üzerinde etkili olan bir süreç” şeklinde özetlemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta motivasyonun öğrenme ortamlarında nasıl gözlemlenebileceğidir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin motivasyon durumları, öğrenmenin davranışa dönüşüp dönüşmediği, devamlılığı ve hızı gözlemlenerek anlaşılabilir.

Motive olan birey bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak bir eylemi gerçekleştirmeye hazır durumdadır. Bu da öğrenme yaşantılarının kazanımı açısından oldukça önemlidir. Motivasyon sergileyen bireyin bazı karakteristik özelliklere sahip olduğunu söyleyen Gardner (2007, s. 10), motivasyonu olan birey için, amaç odaklı, çaba gösteren, ısrarcı, katılımcı, istekleri olan, olumlu duyuş sergileyen, uyarılmış, beklentileri olan, özgüven (öz-yeterlilik) sergileyen ve sebepleri (motivleri) olan bir birey tanımlaması yapar. Bu özelliklerden bazılarının doğal olarak bilişsel, bazılarının duyuşsal, bazılarının ise davranışsal olduklarını anlayabileceğimizi de söylemektedir. Ona göre ikinci bir dil öğrenme motivasyonu basit bir yapı değildir. Tek bir ölçekle ölçülemeyeceği, belki de motivasyonun tam ranjının üç ya da dört ölçekle bile değerlendirilemeyeceği yorumunda bulunur. Bireylere neden sadece dil öğrenmenin onlar için önemli olduğu sorusu sorularak kesinlikle değerlendirilemeyeceğini de ekler.

2.1.1.Motivasyon Türleri

Motivasyon, çoklu değişkenlerden bağımsız olmayan, bir çeşit etkileşim süreci olarak ele alınabilir. Bu değişkenlerin etkileri bireyin iç dinamiklerinden kaynaklandığı gibi bazı dış faktörlere de dayanabilmektedir. Bu sebepten, motivasyonun

içsel (intrinsic) motivasyon ve dışsal (extrinsic) motivasyon olarak iki alt türe ayıran uzmanlar bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Dörnyei; 1994). Bunlar, birbirinden etkilenmekte ve motivasyonun davranışa dönüşme sürecine katkıda bulunmakta ya da engel olmaktadır. İçsel motivasyon bireyin iç yaşantısında olan, kaygı, öz-yeterlilik, aile eğitimi, vb. gibi iç dinamikler ile ilgiliyken; dışsal motivasyon, çevre şartları, öğretmen, program gibi dış faktörler ve etkileri ile ilgilidir (Dilekmen ve Ada, 2005, Deci ve Ryan, 2000). Dış faktörlerin iç dinamikler üzerindeki etkileri de yadsınamaz derece büyüktür (Dörnyei, 1994). Alanyazında bahsedilen motivasyon türlerinden diğer grup da araçsal ve bütünleştirici motivasyon türleridir. Bu türler de ise bireyin öğrenme ihtiyaçları, amaçları ve bu amaçların motivasyon üzerindeki etkisine göre bir sınıflandırma yapılmıştır (Gardner, 2001). Bu durumda, motivasyon türleri iki ana başlıkta ele alınsa da öğrenmeye yönelik motivasyonun birbirinden ayrılmaz değişkenleri bir arada bulunduran bir etkileşim süreci olduğundan bahsedilmektedir.

2.1.1.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (2000, s. 56), bir aktiviteyi, ondan bağımsız sonuçları için değil özünde olan doyum için yapmanın içsel motivasyon olduğunu söylemektedirler. İçsel olarak motive olmuş birey, başka düşüncelerden bağımsız olarak; sadece o eylemden doyuma ulaştığı için eylemi gerçekleştirmeye devam etme eğilimindedir. Deci ve Ryan (2000), içsel motivasyonun eğitimsel süreçte potansiyel olarak merkezi güdüleyici olduğunu, öğrencilerin öğrenmelerinde doğal merakları ve ilgilerinin hareketlendiğini belirtmektedir. Bireyler içsel motivasyona ulaşabilmek için yeterlik ve otonomi gereksinimlerinin tatminini yaşamaları gerekmektedir. İçsel motivasyonda ödülün etkisi tartışılırken koşullu ödüllerin, bitiş tarihlerinin, tehditlerin, yeterlik baskısının içsel motivasyonu kötü etkilediği de belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 59). İçsel motivasyon, bireyin ilgilerinden kaynaklı olarak oluşmakta ve dışarıdan gelen her türlü zorlama durumundan olumsuz etkilenmektedir.

Dilekmen ve Ada (2005), dış motivasyonu, dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica, vb. gibi etkenlerle oluşan güdülenme şeklinde tanımlarken; Deci ve Ryan (2000, s. 60), “bağımsız bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen aktivitelerle bağlantılı bir yapı”

olduğunu söylemektedir. Dışsal motivasyonda, içsel motivasyonun aksine bir aktiviteyi getireceği sonuçlara bağlı olarak gerçekleştirme isteği vardır. Birey bir eylemi gerçekleştirecek motivasyonu araçsal olarak yorumlamakta ve eylemin başarılması halinde elde edeceği bağımsız sonuçlar gereği o aktiviteyi tamamlama isteği duymaktadır. Burada asıl motivasyon, aktivitenin bireye vereceği doyum yerine sonuçta elde edecekleri sonucunda alacağı doyumdur.

Motivasyonun içsel ve dışsal boyutları birbirini etkilemektedir. Dışsal motivasyonun geleneksel olarak içsel motivasyonu olumsuz etkileyebileceğini belirten Dörnyei (1994), öğrencilerin bazı dış gereksinimlerinin karşılanması gereken durumlar varsa, doğal iç ilgilerinin de kaybedeceklerini belirtmektedir. Fakat içsel motivasyon güçlüyse dış faktörlerden etkilenme oranı düşebilmektedir. Bir derse yönelik içsel motivasyonu dış motivasyon faktörlerinin etkilemeyeceği yönünde araştırmalar da mevcuttur (Dede ve Argün, 2004).

2.1.1.2. Bütünleştirici ve Araçsal Motivasyon:

Gardner ve Lambert'in araştırmaları sonucu belirledikleri motivasyon türleridir. Yabancı dile yönelik bütünleştirici motivasyonda dil ve dile ait tüm öğeler birbiriyle bağlantılı görülmektedir. Dil gelişimine bağlı edinimler de bu algıya uygun şekilde yani bütünleşik olarak kazanılmaktadır. Gardner (1985, s. 168; akt. Gardner, 2001) ikinci bir dil öğrenme motivasyonunun grup ve bağlam ilişkili tutum, bütünleşiklik ve öğrenme durumlarına yönelik tutum ve bağlam ilişkilerinden etkileneceğini söyler. Bütünleştirici motivasyonda amaç; dilde anadil konuşana yakın şekilde yeteneklerin gelişimidir ve bu motivasyon türü zaman, çaba ve kararlılık istemektedir (Gardner, 2001, s. 2). Araçsal motivasyonda ise dış motivasyondakine benzer şekilde sonuç odaklı eğilimlerin olması dikkat çekmektedir. Buradaki amaç; bireyin "kariyerinde ilerleme, yüksek gelir elde etme gibi pragmatik yarar ve çıkarlar" doğrultusunda dilin edinimi şeklindedir (Atay, 2004, s. 100).

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Etkili Olabilecek Motivasyon Modelleri

Yabancı dil öğretimine yönelik motivasyon araştırmalarında 1970'li yıllardan itibaren birçok motivasyon modeli öne sürülmüştür. Bunlardan uluslararası bağlamda

bilinenlerin bazıları; Gardner'ın Sosyo-Eğitsel Modeli, Clement'in Sosyal Bağlam Modeli, Noels ve Clement'in Özbelirleme Modeli, MacIntyre, Clément, Dörnyei ve Noels'in İletişim İsteklilik Modeli (WTC) ve Dörnyei'nin Genişletilmiş (Kapsamlı) Motivasyon Modelidir. Gardner'ın Sosyo-Eğitsel Modeli dil ve kültür bağlamını savunan bütünleştirici motivasyon temeline dayanmaktadır. Bu motivasyon türüne sahip öğrenenler, anadil konuşanlarına yakın dil seviyesi ve davranışları elde etmeyi amaçlamaktadır (Gardner, 2001). Clement'in Sosyo-Bağlam modeli ise ikinci dil edinimindeki iletişimsel yeterliği belirleyen sosyo-motivasyonel faktörlerle ilgilenmektedir. Modelde ikinci dil öğreniminde dil çalışma istekliliği gibi dil öğretimi kapsamına girmeyen faktörlerde dikkate alınmaktadır (Clement ve Kruidenier, 1985, s. 2).

Noels ve Clement, Özbelirleme Modelinde iç ve dış motivasyon türlerini baz alınmaktadır. Motivasyon türleri değişse de özbelirlenmenin altta yatan bir süreklilik olduğu belirtilmektedir (Noels, Pelletier, Clement ve Vallerand, 2000). MacIntyre, Clement, Dörnyei ve Noels'in (1998), İletişim İsteklilik modeline bakıldığında ise oldukça kapsamlı bir yapı ile karşılaşılmaktadır. Model; sosyal ve bireysel bağlamdan duyuşsal ve bilişsel bağlama, motivasyonel yatkınlık, yerleşmiş geçmiş, davranışsal niyet ve iletişim davranışına doğru çok katmanlı bir model olma özelliği taşımaktadır (MacIntyre, Clément, Dörnyei, Noels, 1998). Kişilerarası ve gruplararası iletişim ve motivasyon süreçlerini içeren bu modelde amaç, dil öğretiminde klasik olan modellerden çıkarak kişilik ve çevre özellikleri de dahil olmak üzere birçok faktörün iletişim üzerindeki motivasyon durumlarına olumlu katkı sağlamasını desteklemektir.

Dörnyei (1994) Genişletilmiş Modelinde ise motivasyonu dil seviyesi, öğrenen seviyesi ve öğrenme durumları seviyesi şeklinde kategorilere ayırarak incelemiştir. Dil seviyesinde araçsal ve bütünleşik motivasyon ele alınırken, öğrenen seviyesinde başarı ihtiyacı ve özgüvenin alt boyutları (kaygı, yabancı dil algılanan yeterlik, yüklemeler, öz-yeterlilik) ele alınmıştır (Dörnyei, 1994). Öğrenme durumları için daha kapsamlı bir harita çıkaran Dörnyei (1994, s. 279-282), bu alt boyutları, derse özgü motivasyonel içerikler (ilgi, tutarlık, beklenti, doyum), öğretmene özgü motivasyonel içerikler (yakınlık itkisi, otorite türü, motivasyonun direkt sosyal uyumu, modelleme, görev sunumu, geri dönüt) ve gruba özgü motivasyonel içerikler (amaç yönelimlilik, norm ve

ödül sistemi, grup uyumu, sınıf amaç yapısı) olarak üç gruba ayırmıştır ve tüm boyutların öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu savında bulmuştur.

Ortaya atılan bu modellerin ortak amaçları, yabancı dile yönelik motivasyon durumlarına etki edebilecek dinamikleri belirleyerek dil öğreniminde başarıya ulaşılmasıdır. Modellerin iç ve dış faktörleri içermesinden de bu amaca yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, modellerin zaman geçtikçe çok katmanlı yapılara bürünüyor olması dikkat çekicidir. Dersle ilgili öğelerin yanında sosyal ve kültürel bağlamları da içermeleri, dil öğretim sürecindeki motivasyon durumlarında bütünsel yaklaşımın ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

2.1.3. Türkiyede Yabancı Dil Zorlukları ve Motivasyonun Önemi

Motivasyon türleri ve modelleri ile ilgili araştırmalar öğrencilerin varolan durumunu anlamamızda önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle dil eğitime odaklanmanın artmasıyla birlikte öğrencilerin motivasyon durumlarının anlaşılmasının önemi daha da artmaktadır. Türkiye’de dil eğitiminde, ayrılan kaynak ve emeğe rağmen istenilen verim alınmamaktadır (Ersungur, 2013). Bu problem durumunun birçok faktörden kaynaklandığını söylenebilir (Çelebi, 2006; Işık, 2008; İşisağ ve Demirel, 2010; Tosun, 2006; Paker, 2012). Dil eğitimindeki başarısızlığın nedenleri olarak, “öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçmedeğerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar sayılabilir.” (Işık, 2008,s. 2). Yabancı dil öğrenme sorunlarının; deontolojik, yönetim bilinci sorunu, öğretim yöntemleri, toplumsal-ekinselsorunlar olduğunu söyleyen Saydi (2007) gibi birçok araştırmacı da, yabancı dil eğitim ve öğretimindeki problemler üzerinde tartışmaktadır (Acat ve Demiral, 2002;Çakır, 2010; Gedikoğlu, 2005; Işık, 2008; Paker, 2012; Soyupek, 2007).

Yabancı dil eğitimindeki önemli sorunlardan biri de öğrenci motivasyonlarının düşüklüğüdür (Arslan ve Akbarov, 2010; Can ve Can, 2014; Paker, 2012). Yabancı dil eğitiminde motivasyon düşüklüğüne sebep olan başarısızlığın nedenleri; yabancı dil öğretmeni adaylarına verilmekte olan derslerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaması (ders saatlerinin yetersizliği, uygulamalı eğitim olmaması, materyal

kullanımı, öğrenme ortamı, ezbere dayalı gramer öğretimi vb.), öğrenci bakış açısı (öğrencilerin yabancı dili işe yarar bulmaması), öğretmen yetiştirme sorunları, akademisyenlerin yetersizliği, hizmet içi eğitim yetersizliği, paydaşların görüşlerine yer verilmemesi olarak listelenebilir (Acat ve Demiral, 2002; Paker, 2012; Can ve Can, 2014; Saydi, 2007; Yapıcı, 2016). Özetle, birçok araştırma ve tartışma, ülkemizde birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminde, değişik sorunlarla (düşük motivasyon, öğretmen eğitimi, ölçme ve değerlendirme, kültür, politika, vb.) karşılaşıldığını ve ülkemizde yabancı dil öğretiminin çok etkili olamadığını ortaya koymaktadır (Acat ve Demiral, 2002; Çelebi, 2006; Can ve Can , 2014; Işık, 2008; Yapıcı, 2016). Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde elde edilecek başarının; kullanılan yöntem, öğrenci motivasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, kültür ve anadili öğretimindeki başarı ile yakın ilişkili olduğunu göstermektedir (Can ve Can , 2014).

Bireylerin, öğrenmeleri ile alakalı ve başarılarına doğrudan etki eden bir psikolojik etmen olan motivasyonun, öğrenmeyi etkileyen diğer öğeler üzerindeki etkisini doğru yorumlamak oldukça önemlidir. Eğitim alanında özellikle yurt içinde az çalışılmış olan motivasyon konusu ile ilgili öğrencilerin başarılarına etkisi üzerine araştırmalar son yıllarda daha çok yapılmaktadır (Talayhan, 2018; Tugan, 2015; Karılı, 2015). Sevilay (2007), motivasyonun eğitim ve öğretim açısından önemini tartıştığı makalesinde, öğretmenlerin motivasyon stratejilerini bilmesi ve bunları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre sık sık, zamanında ve olumlu dönütler vererek kullanması gerektiğini belirtmektedir. Bu süreçte hem öğrencilerin öğrenebileceklerine dair inançlarını arttırması hem de çalışılacak konu ya da materyalin anlamlı bulunması desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenin motivasyon sağlamak amacıyla oluşturulacak ortamın özelliklerini de çok iyi bilmesi gerekir. Dörnyei ve Csizer'e (1998) göre zaten karmaşık olan motivasyon yapısı, dil öğrenme motivasyonuna gelindiğinde daha da karmaşık hale gelmektedir. "Dil, iletişimsel bir kod sisteminin öğretimi, bütün mental aktiviteleri içeren bireyin kimliğinin integral kısmı, dilin kullanıldığı kültürle iç içe geçmiş en önemli sosyal organizasyon kanalıdır" (Dörnyei ve Csizer, 1998,s. 118). Bu sebeplerden, yabancı bir dil öğrenirken birçok dinamik işin içine girmekte, dil öğrenme süreci sadece ders konularına hâkim olmanın da ötesine geçmektedir.

2.2. Demotivasyon

Demotivasyon, daha önce var olan motivasyon durumlarına etki eden olumsuz faktörler sebebiyle ilgili konuya yönelik ortaya çıkan isteksizlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Bekleyen, 2011; Dörnyei ve Ushioda, 2013; Yan, 2009). Bu tanım Deci ve Ryan'ın (2008, s. 182) "amaç ve motivasyon yokluğu" olarak açıklanmakta amotivasyon kavramıyla benzerlik gösterse de bazı farklılıklar bulunmaktadır. Amotivasyonda, motivasyon yokluğundan bahsedilirken, demotivasyonun motivasyon yokluğu olarak adlandırmanın doğru olmayacağı, daha önce olan motivasyonun düşme durumu olduğu belirtilmektedir (Bekleyen, 2011; Dörnyei, 1998; Yan, 2009). Amotivasyon bazı sebeplerden dolayı gerçekçi olmayan genel çıktı beklentileri ile ilgiliyken, demotivasyonun belirli dışsal sebeplerle ilgili olduğu söylenebilir (Yan, 2009, s. 109).

Derse yönelik demotivasyon yaşayan öğrencilerin belirli karakteristikler sergilediklerinden bahsedilmektedir. Chambers (1993, s. 13), öğretmenlerin demotive olan çocuklarla ilgili; zayıf konsantrasyonları olduğu, kendi yetenekleri hakkında inançları olmadığı, öğrenmeye çaba sarfetmedikleri, "Bu ne işe yarayacak?" sendromuna sahip oldukları, tembellik sergiledikleri, övülmek için olumsuz ya da boş cevaplar verdikleri, yardımlaşmaya gönülsüz oldukları, işleri aksattıkları, dikkatlerinin dağınık olduğu ve başka öğrencilerin de dikkatlerini dağıttıkları, sınıf içinde uygunsuz tavırlar sergiledikleri, derse materyal getirmediikleri ve mazaret öne sürdükleri, ilgisiz oldukları ve ödev yapmak istemediklerinden bahsetmektedir (Chambers, 1993, s. 13). Fakat bu davranışlar sebebiyle demotivasyonun ve bu tavırlara sahip olan öğrencilerin daha az kapasiteye sahip olduklarından kaynaklı bu durumu deneyimlediklerini düşünmek de doğru bir çıkarım değildir. Chambers (1993, s. 14) daha az kapasiteli öğrencilerin derse yönelik istekli oldukları fakat gelişimlerinin yavaş olduğunu fakat demotive öğrencilerin ise nereye konulurlarsa konulsunlar ilgilerinin olmadığı ve diğer arkadaşlarının da ilgilerini dağıtmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Demotivasyon faktörlerinin motivasyon faktörlerinin karşıtları olduğu düşünülmektedir (Yan, 2009, s. 109). Dörnyei ve Ushioda (2013) de demotivasyon faktörlerinin, öğrenenin dil öğrenme motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyen belirli

dışsal ögeler olduğunu ve uzun dönemde dil öğrenmeye katılım için olan ilgiyi yok edebileceğini söylemektedir. Demotive öğrencilerin öğrenilen dilin gerekliliğini ve önemini yok saydıkları düşüncesine kapılmak doğru bir çıkarım olmayabilir. Çünkü yapılan bazı araştırmalar, demotive öğrencilerin, öğrenilen dilin öneminin farkında olduklarından fakat bunu eğlenceli bir aktivite olarak görmediklerinden bahsetmektedir (Chambers, 1993, s. 14). Özetle, demotivasyon sürecinde öğrencilerde durumun farkında olarak çeşitli içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle, dil öğrenmeye yönelik isteksizlik deneyimleme durumundan bahsetmek mümkündür.

Demotivasyon faktörleri ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve demotivasyona sebep olduğu söylenen faktörlerde birbirine benzeyen sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmalarda demotivasyona sebep olan, öğretmen yeterliği ve öğretim metotları, öğretmen tutumu, yetersiz okul imkanları, kısıtlı kendine güven, yabancı dile yönelik olumsuz tutum, yabancı dil çalışmasının zorunlu doğası, yabancı dil topluluğuna yönelik olumsuz tutum, çalışılan başka bir yabancı dilin müdahalesi, grup üyelerin tutumları, dil sınıfında kullanılan kitaplar, algılanan bireysel yeterlik eksikliği, içsel motivasyon eksikliği, yetersiz üniversite imkanları, zor gramere odaklanma, öğrenenin öğrenilende kontrolünün olmadığı hissi, öğretmenin yeteneklerine olan güvensizlik, öğretmenin karakteri hakkındaki şüpheler, dersin sadece sınav odaklı oluyor olması, bireyin İngilizce yeteneğine yönelik aşağılanma hissi, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz akran tutumu, ders kitapları, yetersiz okul imkanları, test puanları, iletişimsel olmayan metotlar gibi birçok faktör tespit edilmiştir (Dörnyei, 1998; Ghadirzadeh, Pourabolfathe Hashtroudi ve Shokri, 2012; Ikeno, 2002, akt. Ghadirzadeh, Pourabolfathe Hashtroudi ve Shokri, 2012; Kikuchi ve Sakai, 2009). En belirgin demotivasyon faktörlerinden birinin öğretmenle ilgili olabileceği de belirtilirken, demotivasyon faktörlerinin öğrenenden öğrenene ve farklı uzmanlık seviyelerinde farklılık gösterebileceği söylenmektedir (Kikuchi ve Sakai, 2009, s. 187). Demotivasyona sebep olduğu söylenen faktörlerin geneline bakıldığında ders içeriği, materyaller ve çevre, öğretmenin mesleki yeterlik ve tutumları, öğrencinin değerlendirilme korkusu, öğrenen otonomisi ve araçsal kullanımı ile ilgili olan derse yönelik ilgi, kaygı ve öz-yeterlilik ile ilgili faktörlerin demotivasyon üzerinde etkili olduğundan görülmektedir (Dörnyei, 1998; Ghadirzadeh, Pourabolfathe Hashtroudi ve

Shokri, 2012; Ikeno, 2002, akt. Ghadrizadeh, 2012; Kikuchi ve Sakai, 2009). Çalışmalarda faktörlerin betimlemeleri ve kendilerini ifade biçimleri farklılık gösteriyor gibi görünse de kavramsal olarak aynı başlık altında toplandıkları görülmektedir. Buna göre demotivasyona sebep olan faktörlerin, öğretmenden kaynaklı, ders ve materyal kullanımından kaynaklı, değerlendirilme korkusu/başarısız olma durumuyla bağlantılı, derse yönelik ilgi, kaygı ve öz-yeterlilik inancıyla bağlantılı olduğu görülmektedir.

2.3. Kaygı

2.3.1. Kaygının Tanımı

Latince bir kelime olan “anxietatem” kelimesinden Batı dillerine geçen ve dilimizdeki karşılığı kaygı olan duygudur; bireyde korku, endişe gibi hislerin eşlik ettiği, fizyolojik tepkilerle, bilişsel süreçlerin etkilenebildiği olumsuz bir durumdur. Cüceloğlu (2017), kaygı için korku, üzüntü, sıkıntı, başarısızlık duygusu, çaresizlik, sonucu bilememe ve yargılanma duygularından birini veya çoğunu içerebilir demektedir. Işık (1996; akt. Doğan ve Çoban, 2009, s. 160), kaygıyı tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlamaktadır. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994; akt. Aydın ve Zengin, 2008). Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında kaygının bir eylem ya da durum karşısında oluşan fizyolojik ve psikolojik bazı olumsuz etkilere sebep olabilecek bir durum olduğu sonucuna varılabilir.

Kaygının, biliş ve davranış arasındaki ilişkinin birbirini etkileyecek şekilde döngüsel ve tekrarlamalı olduğu bilinmektedir (Leary, 1990; Levitt, 1990; akt. MacIntyre; 1995, s.92). Kaygının; duyuşsal yönden endişe, rahatsızlık ve korku deneyimi, bilişsel anlamda kendi bilişinde dikkat dağınıklığı, başarısızlık beklentisi, bilişsel işlem yapabilirliğinde düşüş, davranışsal olarak ise sempatik sinir sisteminde uyarılma, hareket kısıtlaması ve durumdan kaçma çabaları olarak nitelenebileceğinden bahsedilmektedir(Whitmore, 1987, Wine, 1980, Levitt 1980; akt. MacIntyre, 1995, s.91). Kaygının bu etkileri öğrenme ortamları üzerinde ortaya çıktığında, öğrenme durumları üzerinde oldukça etkili olacaktır. Bu boyutların ayrı ayrı tetiklenmesi durumu

yerine kaygı deneyimleyen öğrenenlerin duyuşsal, bilişsel, davranışsal bir bütün halinde etkilendikleri söylenebilir. Kaygı deneyimleyen öğrenende, korku gibi duygular algısal zayıflama, bilişsel işlem gücünün düşmesi (öğrenmede güçlük), davranışsal boyutta da fiziksel bazı rahatsızlıklar ortaya çıkması sebebiyle öğrenende istedik davranışlar ve beklenen başarı düzeyi elde edilemeyebilir.

Bireyin kaygı hissetmesi için bazı unsurların olması gerekmektedir. Aynı durumda her birey kaygı hissetmeyebilir. Bireyde kaygı durumunun oluşabilmesi için, tehlike ya da tehdit edici bir durum içinde bulunması gerekmektedir. Tehdit ya da tehlike algısı da bireysel farklılıklar, yetenekler, kişilik özellikleri ve geçmişte benzer durumları deneyimleme gibi yaşantılarla belirlenmektedir (Spielberber, 1971, s. 267). Bir derse yönelik yeterliğe sahip olan bir öğrencinin olmayan öğrenciye göre daha az kaygı taşıması da bu yönde normal görünmektedir.

2.3.2. Kaygı Türleri

Kaygı, bireyin içinde bulunduğu korku, endişe, huzursuzluk ve belirsizlik gibi durumların temel olarak ne kadar süre devam ettiğine ve işlevine göre türlere ayrılmıştır. Buna göre kaygı; sürekli kaygı, durum kaygısı, başarı kaygısı, zarar verici-kolaylaştırıcı kaygı gibi birçok türüçermektedir (Spielberger, 1971). Kaygı türlerini bilmek ve belirlemek, olumsuz bir duygu durum olarak düşünölen kaygının olumlu sonuçlara dönüştürölebilmesine yardımcı açısından önem taşımaktadır.

Bireylerin o an için hissettikleri/deneyimledikleri kaygı türü olarak tanımlanan durumluk kaygıda, bireyde geçici olarak fizyolojik değişimlerden bahsedilir (Spielberger, 1971). Bireyin bilinci yerinde olupinde bulunduğu şartlarda tedirginlik ve tehlike duygularını deneyimlediği için bireyde bazı değişimler gözlenir. Bu kaygı türü, sınıf içi öğretimde en çok deneyimlenen kaygı türüdür. Belli çevre şartları nedeniyle belli derslerde deneyimlenen bu durumun sürekli kaygıya dönüşebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Durum kaygısının zıttı olarak sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı olarak tanımlanmaktadır (Speilberger, 1971). Yani sürekli kaygı bir duruma karşı gösterilen kaygı durumunun sürekli hale gelmiş olmasıdır. Birey, normal şartlarda bile tedirginlik verici kaygı deneyimini, yaşantılara ve durumlara aktarıp

özdeşleştirerek, kaygı durumunu sürekli olarak deneyimleyebilir. Böyle durumlarda sürekli kaygıdan söz etmek mümkündür. Sürekli kaygının bir kişilik özelliği ve sürekli kaygı deneyimleyen bireylerin kaygı hissettikleri çok durum olduğu, durum kaygısının ise belli bir duruma yönelik geçici olduğu bilinmektedir (Woodrow, 2011).

Diğer kaygı türleri zarar verici ve kolaylaştırıcı kaygı türleridir. Zarar verici kaygı başarılı dil öğrenme sürecine engel olmakta ve öğrencilerin öğrenmesine zararı dokunmaktadır. Bunun aksine kolaylaştırıcı kaygı ise öğrencileri dengeli ve tetikte tutar (Bekleyen, 2004b). Kolaylaştırıcı kaygı türünde kaygının olumlu yönünden yararlanılmaktadır. Duruma özgü kaygı ise topluluk önünde konuşma, yazma sınavları, matematik performansı ya da dil sınıfında derse katılma gibi belirli durumlarda bireylerin maruz kaldığı kaygı türüdür (MacIntyre ve Gardner, 1991b; Bekleyen, 2004b).

Dil kaygısının dil öğrenmede sosyal ve iletişim yönlerinden kaynaklandığı, bu yüzden de sosyal kaygı olarak adlandırılabilceğini söyleyen MacIntyre (1995; MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991b), kaygının dil öğrenme konusunda olumsuz etkileri olabileceğinden bahsetmektedir. İngilizce öğretiminde kaygı ve başarı arasında olumsuz ilişkilere rastlanmaktadır (Aida, 1994; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991b).

2.3.3. Yabancı Dil Kaygısı

Kaygının çok yönlü bir kavram olduğunu söyleyen Horwitz (2010), psikologların kaygıyı; sürekli kaygı, durum kaygısı, başarı kaygısı, zarar verici-kolaylaştırıcı kaygı türlerini de içeren bir dizi kaygı türüne ayırmış olduklarını söylerken; dil ya da yabancı dil kaygısının (FLA-Foreign Language Anxiety), sahne korkusu ya da sınav kaygısı gibi duruma özgü kaygı olarak kategorize edilmesi gerektiğini belirtir. Diğer bir ifadeyle, kaygı çok yönlüdür ve yabancı dil kaygısı da diğer kaygı türleri gibi kendi başına bir kaygı türü olarak anılmalıdır. MacIntyre ve Gardner (1989, 1991a) da yabancı dil kaygısının ayrı bir kategoride ele alınması gerekliliğinden bahsederken, yabancı dil kaygısının genel kaygı ölçekleriyle tespit edilemeyecek kadar özel ve ayrı olduğundan söz etmektedir. Scovel (1978; akt. Bekleyen, 2004b, s. 29) de, “kaygının dil edinimi, gelişimi ve performansında karmaşık sonuçları olan etkili bir değişken olduğunu” söylemektedir.

Yabancı dil kaygısı, yabancı bir dil öğrenende sınıfta ya da dilin kullanıldığı ortamda deneyimlenen endişe olarak tanımlanmaktadır (Gardner ve McIntyre, 1993, s. 159). Yabancı dil kaygısının genel bir kaygı durumu değil, hedef dilde performansa dayalı bir durum olduğunu söyleyen Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) da yabancı dil kaygısının, diğer kaygı türlerinden farklı olduğunu belirtirler. Diğer kaygı türlerinden farklılığının içeriği ve çok boyutlu olma durumundan kaynaklı olabileceği düşünülmelidir. Dil bir kültürel ve duyuşsal aktarım olduğundan birçok bileşeni içermekte ve aynı zamanda birçok bileşenle de etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu sebeple, kaygı boyutlarının da çok yönlü çalışma olasılığı mümkün görülmektedir. Yabancı dil kaygısı; “iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme” korkusu olarak üç gruba ayrılmaktadır. Yabancı dil kaygısında, diğer bireysel farklılıklarla benzer olarak, dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil kaygısının diğer sınıflandırılan kaygıları içerdiği ve çok yönlü olduğu belirtilmektedir (Horwitz, 2010; MacIntyre, 1995; MacIntyre ve Gardner, 1989). Örneğin; “dili konuşmak için gerekli kurallardan bunalmış hissetmek” ve “konuştuğumda diğer öğrencilerin gülmesinden korkmak” ifadeleri kaygının iki farklı kaynağını işaret etmektedir. Kaygılı bir öğrencinin bir dizi kuraldan bunalmış hissedebileceğinden bahsedilmektedir; çünkü bilgiyi işleme yeteneği, kaygı bağlantılı biliş tarafından geçici olarak kısıtlanabilmektedir ve ayrıca diğer öğrenciler tarafından gülünme korkusu, zayıf grup dinamikleri ve rekabet gibi farklı bir sürü sebep öğrencinin dil sınıfındaki durumuna kaygı bağlamında etki etmektedir (Clement, Dörnyei ve Noels, 1994).

Yabancı dil kaygısının, dil öğreniminde olumsuz etkileri olduğundan bahsedilmektedir. Kaygının, öğrenenleri etkilediği ve performans düşüklüğüne, diğer bir ifadeyle de başarısızlık deneyimine yol açtığına yönelik birçok çalışma da mevcuttur. Örneğin; MacIntyre ve Gardner (1994), kaygıda artışın ikinci dil öğrenmede düşük performansa yol açtığını söylemektedirler. Yaptıkları çalışmada, üçaşamada kaygı durumu oluşturmaya çalışmışlardır. Girdi, süreç ve çıktı olarak üçbölüme ayırdıkları araştırmada, video kamera kullanarak bilgisayar temelli kelime öğrenme oturumlarını incelemişlerdir. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve kontrol

grubuna kameradan bahsedilmemiştir. Deney grubunda üçaşamadan hangisinde kameradan bahsedilirse o zaman kaygının arttığı ve kaygı artışının da düşük performansa sebep olduğu gözlemlenmiştir. Kameraya adapte olan katılımcılarda ise kaygı durumu dağılmıştır. Bu çalışma sonucunda, kaygının her bir aşamada bilişsel aktivite üzerinde bozulmaya sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere, kaygı, motivasyon, başarı ve diğer birçok faktör arasında birbirini etkileyen bir ilişki bulunmaktadır.

Kaygılı öğrenciler, potansiyel utandırıcı hatalar yüzünden, dilbilim yapılarını yanlış anlama ya da metinden anlam çıkarma konusunda endişelenebilirler. MacIntyre ve Gardner (1991b) dil kaygısı ile kısa süreli hafıza yoluyla kelime üretim arasında korelasyon tespit ettikleri çalışmalarında, ikinci dil öğreniminde kaygının da bu değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Kaygı ile rakam dizimlerini tekrar etme ve kelime öğelerini (item) hatırlama arasında anlamlı veolumsuzkorelasyon bulunmuştur. Bu durum kaygının hem uzun süreli hem de kısa süreli hafızanın kullanımını kısıtlayabildiğini göstermektedir.

Daha geniş çaplı devam araştırmasında MacIntyre ve Gardner (1994), kaygının çok çeşitli tekrar, dinleme, kavrama, okuma ve öğrenme görevlerinde performansı olumsuz etkilediğini bulmuştur. MacIntyre ve Gardner (1994) dil öğrenme aşamaları üzerinde küçük etkilerin birikebileceği ve sonuçta daha kaygılı ve daha rahat öğrenciler arasında bariz farklara sebep olacağı sonucuna varmışlardır.

Kaygının performans üzerinde etkili olmasından yola çıkılacak olursa, yabancı dile yönelik isteği de etkilemesi beklenmektedir. Kaygılı öğrencilerin, hem eldeki göreve hem de ona verilen tepkilere odaklandıklarından bahsedilmektedir. Örneğin, sınıfta bir soruya cevap verirken, kaygılı öğrenci öğretmenin sorusuna cevap vermeye ve verirken sosyal çıkarımları değerlendirmeye odaklanır. Kişiyeye bağlı biliş arttıkça, görev odaklı biliş kısıtlanır ve performans zarar görür. Kaygılı öğrenciler bu sebeple rahat öğrenciler kadar hızlı öğrenemeyeceklerdir. Artan çabaylakaygılı öğrencilerin rahat öğrencilerle aynı seviyeye ulaşabilmeleri muhtemeldir (MacIntyre ve Gardner, 1994; McIntyre, 1995). MacIntyre (1995), öğrenme esnasında kaygı ortaya çıkarsa, kaygılı öğrencinin zayıf performans göstereceğini, çünkü daha az öğrenmenin mümkün olduğunu söylemektedir. MacIntyre'nin de savunduğu gibi kaygı, dil öğrenmede çok

yönlü ve çoklu durumlu olarak düşünüldüğünde hem diğer kaygı türlerinden farklı hem de hepsini içerebilen farklı bir kaygı türü olarak görülebilmektedir. “Dil öğrenme, kodlama, depolama ve işlemi kurtarmaya dayanan bilişsel bir aktivite olarak kabul edilmektedir ve kaygılı öğrenciler için bölünmüş dikkat senaryosu yaratarak her bir işleme müdahale edebilir” (MacIntyre, 1995, s. 96).

Dil öğrenme bağlamında kaygının olumlu etkileri olduğu yönünde görüşler de mevcuttur. Kaygı araştırmalarının çoğunlukla kaygının öğrenme ve performans üzerinde olumsuz etkileri olduğunu öne sürmesine rağmen, Alpert ve Haber (1960), kaygıyı zayıflatma ya da olanak sağlama etkisi olduğunu öne sürer. Diğer bir ifadeyle, biraz kaygı performansı arttırabilir. Bu görüşü dayanak alanlar kaygının olumlu bir sürece dönüştürülmesiyle ilgili önerilerde bulunmakta, yöntemler öne sürmektedirler.

Young’ın (1992), kaygının olumlu yönlerini araştırdığı ve bu görüşü destekleyen uzmanlara yer verdiği araştırması bu konuda dikkat çekicidir. Çalışmada elde edilen bulgular, Krashen’in hipotezi; olumlu kaygının dil öğrenimi üzerinde olumlu etkiye sahipken dil ediniminde olumlu etkiye sahip olmadığı yönündedir. Dil kazanımının, kaygı sıfırkenen iyi, başka bir yere yönlendirilmişken çalışacağını; dile yönelikken olmayacağını belirtmektedir. Hadley, telefon konuşmalarında bile kaygı gözlemlenebileceğini, kaygılı öğrencilere durum verilerek bunun normal bir durum olduğunu anlamalarının sağlanmasının gerektiğine vurgu yapmaktadır. Onlar için kaygının en aza indirilmesi gerekliliğinden de bahsetmektedir. Terrell ise kaygıyı “dikkat” olarak adlandırır ve spesifik olarak girdide “katılmak” fiili kullanmayı tercih ettiğini söylemektedir. Hipotezi ise kazanımın otomatik olmadığıdır. Kazanımda altta yatan iki prensibi takip etme önerisinde bulunmaktadır. Birine, “iletişimsel ihtiyaç” adını vermektedir. Öğrencilerin iletişim kurmaya ihtiyaç duymaları durumunda dili kazanmalarından bahsetmektedir. İkinci prensibinin ise “hedef dil grubu kimliği” diye belirtmektedir. Kimlik ya da asimilasyon için bu güçlü motivasyonun, onları girdiye çok dikkatli bir şekilde katılmaya zorlayacağını; böylece de çıktının girdileriyle eşleşeceğini söylemektedir. Öğrencinin bu detayları girdide araması ve onları çıktıda yeniden oluşturmasının (reproduce) bir çeşit olumlu dürtü olduğundan (drive), otomatikliğin olası olduğundan ve öğrenenin engelleri olabileceğinden de bahsetmektedir. Öğrencilerin bir şeyleri telaffuz etmeye çalıştıklarında ve bir şeyler üretmeye

çalıştıklarında bu büyük bir çaba içinde oldukları ve bu çabanın kaygı olmadığı, daha çok dikkat olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden bu kendi başına kaygının değil, daha çok “dikkatin yükselmiş bir seviyesi” olduğunu söylemekte, bunun olumsuz bir durum olmadığına vurgu yapmaktadır. Rardin de kaygının her zaman geçerli olan olumlu bir tarafı olmasından bahsetmektedir. Kaygıdan sadece dengesizlik görüldüğünde konuşmaya başlandığını öne sürerken, öğrenciye gerginlik hissettirilmediğinde, gerginliğin yönünün olumlu olduğu ve öğrenmeyi engelleyebilecek olumsuz olandan döndüğünü söylemektedir

Kaygı, genel olarak olumsuz bileşenlere sahip bir değişken olarak ele alındığı gibi, olumlu yönde kullanılabilir bir değişkene de dönüştürülmesi de mümkündür. Kaygının birçok türü olduğu ve yabancı dil kaygısının da son yıllarda bu türlerden biri olarak sayıldığı belirtilmiştir. Yabancı dil kaygısının, yabancı dile yönelik motivasyonu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği görüşleri alanyazında yer almaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1993; MacIntyre ve Gardner, 1994; Young,1992). Araştırmaların genelinde, yabancı dil kaygısının öğrenci öğrenmelerinde olumsuz etkisi olabileceği yönünde görüşler hakimdir ve fazla kaygı deneyimleyen öğrencilerin yabancı dile yönelik motivasyonlarının olumsuz etkilenebileceği söylenmektedir (Burgucu, 2011; Çakıcı, 2016;Çekirdek, 2014; Demir, 2018; Dörnyei, 1994; Gardner, Day, MacIntyre, 1992; Hashwani,2008; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Papi, 2010; Şener, 2015; Takan, 2014). Zıt şekilde, kaygı deneyimlemenin normal bir durum olduğu ve öğrenme amacıyla olumlu yönde kullanılabilirliği görüşleriyle de karşılanmaktadır (Alpert ve Haber, 1960; Young, 1992).

2.4. Öz-yeterlilik

Öz-yeterlilik (self-efficacy), bireyin davranışları üzerinde etkili olan bilişsel algılama faktörlerinden biridir. Öz-yeterlilik; bireyin belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1982). Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına öz-yeterlilik denilmektedir. Öz-yeterliliğin bireylerin seçimlerini etkilediğini belirten Bandura ve Schunk (1981,s. 588), öz-yeterliliğin, muğlak, tahmin edilemez ve stresli durumlarla başa çıkmada bireyin ne kadar

iyi şekilde organize olup gerekli eylemleri yapabildiğiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Öz-yeterlilik kavramı üzerine oluşturulan teorisi ise, (düşünce, inanç vb.) çevresel faktörler ve davranışlar arasındaki karşılıklı etkileşim serisi olarak insan fonksiyonlarını çözümleyen sosyal- bilişsel teoridir (Bandura, 1986).

Bandura (1993), öz-yeterlilikten bahsederken dörtana süreçten bahseder. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleridir. Bandura'nın ifadesiyle algılanan öz-yeterlilik, üç farklı aşamada faaliyet göstererek akademik gelişmeye katkı sağlamaktadır. Öz-yeterlilik inancı bireylerin, kendi öğrenmelerini düzenlemelerine yardımcı olur ve akademik aktivitelerin üstesinden gelebilmek için tutkularını, motivasyon düzeylerini belirler; dolayısıyla öz yeterlilik bireylerin akademik başarılarını da etkiler (Bandura, 1993).

Bandura (1991), algılanan öz-yeterlilik ne kadar yüksekse, bireylerin kendileri için belirledikleri amaç zorluğunun o kadar yüksek ve amaca bağlılığın da o derece sıkı olduğunu belirtmektedir. İnsan motivasyonu, duygu (istek) ve eylemin üzerindeki çoğu çevre etkileri, ağırlıklı olarak öz süreçlerle yönlendirilir. Dış olaylara anlam ve en yüksek değeri verirler. Bu yüzden öz-etkiler, nedensel süreçlerin en merkezindeki yakınsal belirleyiciler olarak işlerler. Yeterlik inançları, insanların nasıl hissettiği, düşündüğü, kendilerini motive ettikleri ve davrandıklarını etkiler. Bandura (1977), öz-yeterlilik inancının; performans başarısı, dolaylı deneyim, sosyal ikna, fizyolojik ve duygusal durum olarak dört kaynağı olduğundan bahseder. Bu kaynaklarla oluşan etkileşim sonucunda da bireylerin seçim ve bir olaya karşı istek ya da isteksizlik durumlarının gelişmesi durumu olabilmektedir. Yeterliğin kişisel algısı; insanların aktivitelerdeki seçimlerini, harcayacakları çabayı, etkinliklere yönelik ilgi ve başarıları ile zorluklar karşısında ne kadar dayanacaklarını etkileyebilir (Bandura, 1977; Schunk, 1981). Burada ilgileri tetikleyecek bazı faktörlerin de olduğundan bahsedilmektedir.

Bandura (2001, s. 14), algılanan öz-yeterlilik ne kadar yüksek olursa, uzun vadeli amaç ve bu amaca motivasyonel yatırımların o kadar yüksek, engel ve aksaklıklar karşısında dirençlerin o kadar güçlü, stres faktörlerine direnç ve morallerin o derece yüksek ve başarı performansının da o kadar fazla olacağını söylemektedir. Özetlemek gerekirse, yeterliğe inananlar başarı senaryoları kurarken, inanmayanlar başarısızlık senaryoları kurarlar. Bu kişiler, öz şüpheyle boğuşurken başarmanın

imkansız olduğunu belirten Bandura (1993, s. 118), yapabilmenin kişinin davranışsal repertuarında fikslenmiş bir tavır olmadığını, daha çok bilişsel, motivasyonel ve davranışsal yeteneklerin bir çok amaca hizmet etmek için organize edilmiş ve etkili şekilde düzenlenmiş jeneratif bir kapasite olduğunu söylemektedir.

Bandura (1991), öz-yeterliğe inancın motivasyonun öz düzenlemesi üzerinde anahtar bir rol oynadığı söylemektedir. Bandura (1981), öz-motivasyonun bilişsel temelli kaynağının, kişinin kendi hareketlerin, amaç belirleme ve öz-değerlendirme tepkilerinin müdahale sürecine dayandığından bahsetmektedir. Motivasyonun içsel karşılaştırma süresinde işlenen bu formu, devam eden performans değerlendirmesine karşı kişisel standartlara ihtiyaç duyar. Buradan anlaşılacağı üzere; iyi algılanan bir öz-yeterlilik inancı, bireyin başarabilme kapasitesinin farkında olmasına, başarabilen bireyin de aktivite veya duruma karşı isteklilik; yani motivasyon gösterme eğilimine sebep olabilmektedir.

Özetle, öz-yeterlilik inancı ile motivasyon ve akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin öz-yeterlilik inançları arttıkça motivasyon ve başarılarında artış gözlemek mümkündür. Yeterli öz-yeterlilik inancına sahip olmanın, öğrencilerin motivasyon durumları üzerinde etkili olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Ne yapabileceğinin farkında olan bireylerin daha gerçekçi ve öğrenme konusunda daha istekli olmaları beklenen bir sonuçtur. Öz-yeterlilik inancı ayrıca öz-değerlendirme süreçlerine yardımda bulunabileceği için bireyin eksikliklerinin de kendisinin farkına varabilmesi ve çözüm arayışlarına da katkıda bulunabilir. Bu sayede bireyin, daha istekli bir hale gelmesi mümkün olabilen bir çıkarımdır.

Dörnyei (1994), motivasyonun öğrencinin öğrenme sürecine katılma arzusuyla alakalı olduğunu ve akademik aktivitelere katılma ile katılmama durumlarının altında yatan sebepler ve amaçlarla ilgisi olduğunu söylemiş, ayrıca motivasyon kaynaklarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buradan yola çıkılarak öğrenci motivasyonunu etkileyen birçok iç ve dış faktörler olduğu söylenilebilir. Öğrencinin anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, ergenlik psikolojisi, genetik faktörler gibi durumlar motivasyonu etkileyen iç etkenler iken; öğretmenin tutumu ve öğrenciye yaklaşımı, akran ilişkileri, sınav kaygısı gibi etmenler de dış faktörleri oluşturmaktadır. Alanyazında motivasyon ve kaynaklarını tespit edebilmeyi amaçlayan birçok çalışma

bulunmaktadır (Acat ve Demiral, 2002; Akbaba, 2006; Arslan ve Akbarov, 2010; Atay, 2004; Başaran ve Hayta, 2013; Çakmak ve Ercan, 2006; Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; Dowson ve McInerney, 2003; Dörnyei ve Csizér, 1998; Dörnyei, 1994; Dörnyei ve Clément, 2001; Ergür, 2002; Eryılmaz, 2013; Kutu ve Sözbilir, 2011; Sevilay, 2007; Waninge, Dörnyei ve De Bot, 2014). Hem yurtiçi hem de yurtdışı alan yazına bakıldığında motivasyonun, öz-yeterlilik, kaygı, demografik özellikler ve farklı değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalara rastlanılmıştır (Dörnyei, 1994; Gardner, Day ve MacIntyre 1992; Oxford, Park-Oh, Ito ve Sumrall, 1993; Ushioda, 2005). Bu çalışmalarda, bu değişkenlerin ikinci yabancı dil öğretiminde motivasyon üzerindeki ilişkileri detaylı olarak incelenmiş ve sonucunda anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Motivasyon çalışmalarına bakıldığında, yurtdışı alan yazında çoklu değişkenlerle yürütülen deneysel çalışmalarla ya da betimsel çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Garnder, Day ve MacIntyre, 1992; Hashwani, 2008; Herron, Pajares ve Mills, 2007; Hsieh, 2008; Liu ve Huang, 2001; Mori ve Gobel, 2006; Ueki ve Takeuchi, 2012; Zimmermann, Bandura ve Matinez-Pons, 1992). Yurtiçi alan yazında ise az sayıda motivasyon çalışması mevcuttur. Daha çok tez çalışmalarında motivasyon konusunun tercih edildiği dikkat çekmektedir (Aşıcı, 2016; Aygün, 2017; Burgucu, 2011; Çekirdek, 2014; Genç ve Aydın, 2010; Karanlı, 2015; Kurt, 2014; Özçalışan, 2012; Ramos, 2019; Şanlı, 2016; Talayhan, 2018; Tugan, 2015). Burada, çok çeşitli örneklemeler üzerinde, uygulanacak çok yönlü motivasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Çok yönlü bir olgu olduğu belirtilen yabancı dile yönelik motivasyonla ilgili çok değişkenli çalışmalar yönünden yurtiçi alanyazında eksiklik olduğu görülmektedir. Motivasyonla ilgili teorik görüşlerin ve deneysel uygulamaların gerçek hayatta işe yararlılığını görebilmek ve durumsal tespitler yapabilmek açısından bu tarz çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu açıdan, bu çalışma motivasyonu bir durum üzerinden çoklu değişkenlerle yükseköğretimde çalıştığından dolayı alanyazına özgün katkılar sağlamayı hedeflemektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Ulusal Araştırmalar

Öner ve Gedikoğlu (2007) araştırmalarında, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler arasından yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 293 öğrenciden yabancı dil kaygısı ölçeği yardımıyla elde edilen verilerin analizleri sonucunda, anne baba eğitim düzeyi, meslek, cinsiyet, mezun oldukları okul türünün yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, yabancı dil kaygısının öğrenci başarısını etkilediği, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin düşük notlar, düşük öğrencilerinde yüksek notlar aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Genç ve Aydın'ın (2010), çalışmalarında yabancı dil öğrenenlerde bilgisayar kullanımına yönelik motivasyon düzeyleri ve bunaetki eden demografik özellikleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya, yaşları 18-24 arası değişen İnönü Üniversitesi Hazırlık Okulundan 126 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere, yaş, cinsiyet, ailenin eğitim seviyesi, mezun olunan okul türü, yabancı dil derslerini zorunlu ya da seçmeli alma durumları, bilgisayar kullanım deneyimi, notları ve öğrenme durumlarının sorulduğu bir anket ve CALL laboratuvarını ne ölçüde yararlı bulduklarını ölçebilmek için ve Pu (2009)'dan uyarlanan motivasyon durumlarını ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Yapılan ANOVA analizleri sonucunda, öğrencilerin %42'sinde düşük %58'inde yüksek düzeyde motivasyon tespit edilmiştir. Ayrıca, cinsiyet, yaş, dersin zorunlu ya da seçmeli olmasının motivasyon düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca, daha önce hazırlık eğitimi almış olmaları ile de anlamlı bir ilişki yoktur. Çalışmada, motivasyonla anlamlı ilişki gözlemlenen tek değişken öğrencilerin İngilizce öğrenmenin önemi konusundaki inançlarıdır. Ailelerin eğitim durumları ile yabancı dil için bilgisayar kullanmaya yönelik motivasyon arasında da anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Burgucu (2011), Kafkas Üniversitesi'nde yürüttüğu yüksek lisans tezinde öğrencilerin İngilizceye karşı tutum ve motivasyonlarını araştırmıştır. Çalışmaya farklı bölümlerden 242 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin araçsal motivasyon seviyesinin bütünleştirici motivasyon seviyesinden daha yüksek olduğu ve Türk öğrencilerin İngilizce bilmenin önemli olduğunun farkında oldukları ve araçsal olarak motive oldukları saptanmıştır. Motivasyon, tutum ve kaygı değişkenlerine ait faktörlerin cinsiyet ile anlamlı olarak bir ilişki göstermediği, öğrencilerin yabancı dile karşı kaygı seviyeleri düşükken motivasyon ve tutumlarının yüksek olduğu

belirtmiştir. Kadın öğrencilerin motivasyon ve tutum puanlarının, erkek öğrencilerden biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İngilizce ile bağlantılı olan bölümlerde (Turist rehberliği gibi) olan öğrencilerin motivasyon ve tutum seviyelerinin daha yüksek ve kaygı düzeylerinin düşük olduğu da gözlemlenmiştir. Motivasyon ve kaygı arasında da olumsuz bir korelasyon olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretiminde bağımsız değişkenler motivasyon ve tutum öğrencilerde yüksek seviyede tespit edilmişken, öğrencilerin kaygı seviyeleri beklendiğinden çok daha düşük bulunmuştur.

Yıldırım (2011), içe yönelik motivasyon, öz-yeterlilik ve kaygı arasındaki ilişkinin matematik başarısı üzerinde etkisini ve Türkiye, Japonya ve Finlandiya ülkeleri arasındaki farklılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, PISA 2003 uygulamasına katılan ilköğretim ve lise öğrencilerinden; Türkiye’den 4855, Japonya’dan 4707 ve Finlandiya’dan 5796 öğrencinin katılımıyla elde edilmiştir. Veriler, PISA 2003 anketi aracılığıyla elde edilmiştir. Ankette, öz-yeterlilik ile ilgili sekiz, içe yönelik motivasyonla ilgili dört ve kaygı ile ilgili beş madde yer almaktadır. Analizlerin güvenilirliği için Hiyerarşik Lineer Modelleme uygulanmıştır. Sonuçlara bakıldığında; ülkelerde, öz-yeterlilik inancının matematik başarısını etkilediği, içe yönelik motivasyon ve kaygının öz-yeterlilik ve başarı üzerindeki etkisinin zayıf olduğundan bahsedilmektedir.

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyonlarının araştırıldığı çalışmada Özçalışan (2012), motivasyonu etkileyen faktörleri belirlemeye çalışmış ve 500 öğrenciden elde edilen verilerle dörtfaktor tespit etmiştir. Bunlar; “öğrenme motivasyonu, yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme, yurt dışında veya yurt içinde iş bulabilme ve yurt içi eğitimi kolaylaştırma”dır. Motivasyonu etkileyen faktörler ve yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğrenim görecekları bölümlere göre incelendiğinde ise İngilizce İşletme bölümünde öğrenim görecekları öğrenciler en yüksek motivasyona sahipken, en düşük motivasyon düzeyi ile Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde rastlanmaktadır.

Öztürk ve Gürbüz’ün (2013), karma yöntemle yürütülen çalışmalarında, 225 kadın öğrenci ve 158 erkek öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcılara ikianket uygulanmış ve rastgele seçilen 19 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin

analizi sonucunda kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda erkek öğrencilerden daha yüksek motivasyon sergiledikleri; fakat erkek öğrencilere göre sınıf içinde yabancı dil konuşma konusunda daha fazla kaygı duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitel analizlerde de nicel bulguları destekler yönde sonuçlara ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2013) yürüttüğü çalışmada 323 ortaöğretim öğrencisinden veri elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce'ye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araçsal motivasyonun bütünleştirici motivasyona oranla daha çok tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Motivasyonla başarı arasındaki ilişkiyi tartışırken başarı ve motivasyon arasında başta düşük anlamlı ilişki tespit eden Yılmaz (2013), elde edilen verilerin genel sınavlar, öğretmenin hazırladığı sınavlar ve öğretmenin kanaat notundan kaynaklanabileceği savı üzerine öğretmen faktörüne elimine edip tekrar değerlendirmeye aldığı anda, motivasyonun başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çekirdek'in (2014), yürüttüğü yüksek lisans tezinin amacı hazırlık sınıflarında başarıya etki eden motivasyon, kaygı, öz-yeterlilik, tutum, özgüven, değer, sınıf yönetimi, okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce Hazırlık sınıfında öğrenim gören 322 öğrenci katılmıştır. Veriler, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilip Cao'nun (2011, akt. Çekirdek, 2014)dörtboyutlu olarak güncellediği Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği; Shoffner (2006, akt. Çekirdek, 2014) tarafından geliştirilen Matematik İlgisi Ölçeği dayanak alınarak İngilizce alanına uyarlanan İlgisi Ölçeği; TIMMS (2011, akt. Çekirdek, 2014) tarafından geliştirilen Tutum, Özgüven, Değer Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Motivasyon, Öz-yeterlilik, Sınıf Yönetimi, Okul İklimi Ölçeği ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kaygının öğrencilerin başarılarını, motivasyon ve diğer değişkenleri olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon, tutum, ilgi, öz-yeterlilik, sınıf yönetimi algısı ve okul iklimi algısı değişkenleri arasında olumlu yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce kaygısına, konuşma kaygısına, sınav kaygısına, olumsuz değerlendirilme kaygısına ve ders kaygısına cinsiyetleri açısından bakıldığında, istatistiksel olarak kadınların lehine

anlamli bir fark saptanirken; İngilizce motivasyon, tutum, ilgi, özgüven, öz-yeterlilik, değer puanları ve sınıf yönetimi algısı, okul iklimi algısı puanları cinsiyetlerine göre anlamli bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin İngilizce başarılarının, %24'ünü yabancı dil kaygısı, %38'ini ise öz-yeterlilik ve özgüven değişkenlerinin açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2014), Namık Kemal Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 30 öğrenciye 10 hafta boyunca ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) Modeli'ni uygulamış ve bu modelin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Keller'ın tasarladığı Ders Motivasyon Ölçeği (DMÖ) ile Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğini (ÖMMÖ) kullanmıştır. Ön-test son-test sonuçlarına göre, ARCS stratejilerinin öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği görülmektedir. Görüşme sonuçlarına göre çeşitli öğrenme aktiviteleri(cümle eşleştirme, problem çözme, resim, tanımlama, grup çalışmaları vb.) öğrenci motivasyonunu desteklemiştir. Kendi fikirlerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları da öğrencilerin motivasyonlarını olumlu etkilemektedir. Bunların yanı sıra görüşme sonuçları öğretmenin, yapıcı eleştiri, sözlü övgü, ödüllendirme, öğrencilerle yakın ilişki kurma tutumlarının motivasyonu arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Takan (2014), Zühtü Günaştı Anadolu Lisesinde 50'si dil bölümünden olmak üzere 110 öğrencinin katılımıyla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile motivasyonları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Bu amaçtan yola çıkarak cinsiyet ve bölüm değişkenleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Karma çalışma metodu uygulanan çalışmada veriler, Motivasyon ve Tutum Anketi (Dörnyei, 1990, Mendi, 2009, akt. Takan, 2014) ve Horwitz Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (1986) ile toplanmıştır. Anketler sonrasında 10 katılımcıyla görüşme yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veri analizi sonucunda, katılımcı öğrencilerde orta derece konuşma kaygısı ve yabancı dile yönelik orta derecede motivasyonsaptanmıştır Cinsiyete bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bütünleştirici motivasyon eğilimine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, orta düzeyde kaygı ve yabancı dil kaygısı ve motivasyon eğilimleri arasında olumsuz korelasyon olduğu da bulgular arasındadır. Bu sonuç, dil bölümlerindeki kadın öğrencilerin bütünleştirici motivasyon eğilimleri yüksek olduğunda en yüksek ve en

önemli düzeyde ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil bölümündeki öğrencilerin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre daha yüksek motivasyon gösterdikleri de görülmektedir.

Karlı (2015), araştırmasında deney ve kontrol grubu oluşturarak ARSC motivasyon modelinin etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 242 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada yedi haftalık 28 saatlik uygulama süreci boyunca akademik başarı testi, fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği, fen bilimleri motivasyon ölçeği ve öğrenci mülakatları (görüşme) formu olmak üzere dört farklı ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Deney grubunda deneysel çalışma öncesi ve sonrası motivasyon performans puanları arasında anlamlı farklılık saptanmış, kontrol grubunda ise saptanmamıştır. Ayrıca modelin, kadın öğrencileri erkek öğrencilere oranla daha yüksek motive ettiği bulgular arasındadır. Modelin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, derslerden keyif almaları, ders çalışma isteğini artırması, kolay öğrenme ve aktif öğrenmeyi desteklemesi açısından olumlu olduğu görüşleri de elde edilmiştir. Çalışmada tüm gruplarda tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Her iki grubun da derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Akademik başarı için ise yine her iki grup arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Tugan (2015) tarafından yürütülen çalışma, Bursa Orhangazi Üniversitesi'nde 406 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin motivasyon, yabancı dil kaygısı, başarı, cinsiyet ve yaşları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma metodunun uygulandığı çalışmada, Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ve Yabancı Dil Motivasyon Ölçeği (Griffith ve Özgür, 2013, akt. Tugan, 2015) uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, İngilizce eğitimi alan öğrencilerin çoğunun yabancı dil kaygıları olmadığı ve motivasyonlarının yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yüksek motivasyonunu başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve tersi şekilde başarının da motivasyon üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğrenciler arasında kaygı, motivasyon ve başarı arasında farklılıklara rastlanmıştır. Kadın öğrencilerin daha fazla kaygılı, daha çok motive ve daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Yaşa göre de genç öğrencilerin daha başarılı ve daha yüksek motivasyonlu oldukları saptanmıştır.

Aşıcı'nın (2016) Konya'da özel bir üniversitedeki motivasyon ve öz-yeterlilik inançlarını araştırdığı yüksek lisans tezi, 100 hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Veri toplamak için Tutum Motivasyon Ölçeği ve Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterinden uyarlanmış ve 5li likert tip haline getirilmiş ölçekler kullanılmıştır. Motivasyon Ölçeği; İngilizce diline olan ilgi, İngilizce öğrenme isteği, motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, bütüncü ve araçsal motivasyon alanlarını içermektedir. Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriteri ise dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, dil kalitesi ve yazma alanlarıyla ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda, motivasyon ile öz-yeterlilik arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılıklara rastlanmaktadır. Bütünleştirici motivasyonun kadınlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şanlı'nın (2016), yürüttüğü yüksek lisans tezinin amacı, hazırlık sınıfında yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin başarısını yordayan faktörleri tespit etmektir. Araştırmacı, motivasyon, kaygı ve öz-yeterlilik değişkenlerini işe koştuğu araştırmasını Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 279 öğrenciden topladığı veriler aracılığıyla yürütmüştür. Veri toplamada, Sıfırlara Dayalı Kişilik Ölçeği, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve İngilizce ile İlgili Öz-yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan t-testi, Anova, Pearson Moment Korelasyonu ve doğrusal çoklu regresyon analizleri sonucunda, kaygı, öz-yeterlilik ve motivasyon değişkenlerinin İngilizce başarıyla olumlu korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre, başarıdaki görece önem sırası; “motivasyon ($\beta=0,315$), sorumluluk ($\beta=0,233$), kaygı ($\beta=0,146$), öz-yeterlilik ($\beta=0,109$), dışadönüklük ($\beta =-,049$), yumuşak başlılık ($\beta=-,069$) ve deneyime açıklık ($\beta=-,144$)” şeklindedir (s. 68). Kaygı arttıkça başarının da arttığı saptanmıştır. Motivasyon ile İngilizce başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre motivasyon arttıkça İngilizce başarısının da arttığı görülmektedir. Öz-yeterlilik ile İngilizce başarıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Aygün'ün (2017) yüksek lisans tezinde, “Hazırlık Sınıfında Okuyan Türk Öğrencilerin İngilizce Öğrenmede Motivasyonlarını Azaltan Unsurlar Ölçeği”nin Eskişehir'de 206 öğrenci katılımıyla ön çalışmasını gerçekleştirilmiş ve hazırlık sınıfı

öğrencilerinin motivasyonlarının azalma ölçeğinin yapısına göre kişisel sebeplerinin; geçmiş deneyimler, hazırlık programı ve derslerinin işlenişi biçimi olarak dört boyuttan oluştuğunu tespit edilmiştir. Sonrasında üniversitelerin hazırlık okullarından 1106 öğrenciden çevrimiçi yolla veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda dil yeterliği düzeyinin (dil seviyesi), üniversite türü, geçmiş deneyimler ve hazırlık okulu programı kaynaklı bazı durumların motivasyonun azalması üzerinde etkisi olduğu tespitinde bulunulmuştur. Fakültenin öğrencilerin demotivasyon düzeyi üzerinde etkili olmadığı da bulgular arasındadır. Dil seviyesi ise üç grupta farklılık göstermektedir.

Demir'in (2018), öğrencilerin yabancı dil öz-yeterlilik inancı, yabancı dil kaygısı ve başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışması, Mersin'de bulunan bir üniversitede 163 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Öğrencilere İngilizce Öz-yeterlilik ve Yabancı Dil Kaygısı Ölçme Araçları uygulanmış, başarı puanları da dönem sonu puanlarından elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öz-yeterlilik inancı ve başarı arasında anlamlı olumlu yönlü bir ilişki bulgusuna ulaşılmıştır. Yabancı dil kaygısı ve başarı arasında ise olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Yabancı dil kaygısı ve öz-yeterlilik inancı arasında da yine olumsuz bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyete göre de farklılık gösteren öz-yeterlilik inancı, kadın katılımcıların erkeklere oranla daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip oldukları yönündedir.

Talayhan (2018), yüksek lisans tezinde, motivasyon, üstbilgi ve İngilizce öğrenmeye yönelik akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya Mardin Artuklu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık sınıflarından 136 öğrenci katılmıştır. Veri toplamada Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Motivasyon/Tutum Anketi, kişisel bilgi formu ve öğrencilerin yılsonu başarı puanları kullanılmıştır. Yapılan ANOVA ve tanımlayıcı istatistik analizlerinin sonucunda, öğrencilerde orta düzeyde motivasyon, öğrencilerin motivasyonları ve okudukları bölümler arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Üst bilgi düzeyi ve bölümleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin araçsal motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu, bütünleştirici motivasyonlarının ise orta düzeyde olduğu da bulgular arasındadır.

Ramos'un (2019) doktora çalışmasında, çokkültürlü ortamda yetişen ve uluslararası okullarda öğrenim gören ve yabancı bir ülkede yaşayan çok dilli/çok

kültürlü bireyler arasında kültürel kimlik ile yabancı dil motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada, farklı etnik kökenlerden toplamda 153 katılımcıdan veri toplanmıştır. Veriler, demografik veri anketi, Çoklu grup Etnik Kimlik Ölçeği (MEIM), Farklı Dil Öğrenmeye Yönelik Motivasyonel Karakteristik (MCFL) uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan regresyon ve korelasyon analizleri sonucunda, etnik geçmiş ile yabancı dil öğrenme arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır; fakat etnik kimlik arayışı arttıkça yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumda azalma olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, sosyo-ekonomik durum ve yabancı dil öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

2.5.2. Uluslararası Araştırmalar

Norveç'te yapılan bir araştırmada, 167 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanan motivasyon anketi sonucunda Avrupa ve Amerikalı öğrencilerin motivasyon türünün, araçsal motivasyonu tercih eden Orta Doğu, Afrika ve Asyalı öğrencilere göre daha bütünleştirici motivasyon tipine uygun olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca başarı puanları arasında da anlamlı bir fark gözlemlenmiş; Avrupalı öğrenciler en iyi notları alırken Asyalı öğrenciler en düşük notları almıştır. Ayrıca bütünleşmeci motivasyonla dil uzmanlığı arasında düşük olumlu ilişki gözlemlenirken; araçsal motivasyon ve başarı arasında da olumsuz ilişki saptanmıştır. Notlar ve bütünleşik motivasyon arasında ise hiç olumlu ilişki belirlenmemiştir. Çoklu regresyon analizinde, diğer iki değişkene ek olarak “kültürel uzaklık” faktörü eklendiğinde dilde uzmanlıkta motivasyonu açıklamada değişkenlerin çok az etkili olduğu; çeşitli dil ve kültür geçmişlerine sahip öğrenci gruplarında, varyansın en belirleyici olanın “kültürel uzaklık” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Svanes, 1987).

Gardner, Day ve MacIntyre (1992) deneysel çalışmalarında, öğrencilerin kaygı seviyeleri kontrol edilerek motivasyonun nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Çalışmanın ilk kısmında öğrenciler, bütünleştirici motivasyon, kaygı, sosyal istek cevabı düzeylerini belirlemek için Gardner, McCroskey ve Jackson (Gardner, Day ve MacIntyre, 1992)'ın ölçeklerinden alınan içeriklerle oluşturulan 88 madde içeren bir ölçeği cevaplandırmışlardır. Çalışmanın ikinci kısmında, öğrenciler 26 nadir İngilizce/Fransızca kelime çiftini öğrenmek için 6 deneme yapmışlardır. Bilgisayarlar her İngilizce kelime etkisine Fransızca tepkisi için ayrılan süreyi kayıt etmişlerdir.

Ayrıca, bilgisayarla her deneme öncesi kaygıyı da termometro benzeri bir görsel ölçeği kullanılarak kaydedilmiştir. Öğrenme esnasında video kaydı alınarak kaygı düzeyleri arttırılan deneklerde, motivasyonu yüksek olan deneklerin düşük olanlara göre kelime öğrenmede ve çeviride daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir. Bütünleştirici motivasyonun kelime öğrenmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır Öğrencilerin motivasyonları yüksek olduğunda kaygıdan etkilenmedikleri de gözlemlenmiştir.

Zimmermann, Bandura ve Martinez-Pons (1992), öğrencilerin öz-yeterlilik inançları, akademik amaçları, öz motiveli akademik başarıları araştırmışlardır. Çalışmaya, iki farklı liseden dokuz ve onuncu sınıf öğrencisi, 102 (50 erkek, 52 kadın) kişi katılmıştır. Öğrencilerden Bandura'nın (1989, akt. Zimmermann, Bandura ve Martinez-Pons, 1992), Çocuklar için Çok Boyutlu Öz-yeterlilik Ölçeği'nden iki alt ölçek seçilerek uygulanmıştır. Öğrenci ve ailelerin puan hedefleri de Locke ve Bryan'ın (1968, akt. akt. Zimmermann, Bandura ve Martinez-Pons, 1992), ölçek ratingleri ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının, akademik başarıları için algılanan öz-yeterlilik inançlarını etkilediği ve bunların da kendileri için belirledikleri akademik amaçlarına ve sonuç olarak da akademik başarılarına dönüştüğü sonuçlarına ulaşılmış ve bulgular akademik kişisel motivasyonla bağlantısal çıkarımlara gitmiştir.

Baker ve MacIntyre (2000), dil öğrenimine etki eden faktörlerden, tutum, öğrenme oryantasyonu, iletişimde isteklilik, iletişim kaygısı, algılanan yeterlik değişkenlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Yabancı dilde eğitim alan (Immersion) öğrencilerinin daha istekli olduğunu, daha az kaygılı oldukları, daha sık iletişim kurdukları, yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yabancı dilde eğitim almayan (non-immersion) öğrencilerin algılanan yeterliğinin iletişim istekliliğiyle güçlü anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Yabancı dilde eğitim almayan erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri, kadınların ise daha yüksek onay/adaptasyon gösterdikleri dört oryantasyondan üçünde görülmüştür.

Wharton'ın (2000), Singapur'da yürütülen Oxford'un 80 maddelik Dil Öğrenmede Strateji Envanterinin uyguladığı çalışmaya Japonca ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 678 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı, örnekleme ve katılımcıları çok kültürlü çevreden ve iki dil bilen (bilingual) olarak seçmiş ve 80 stratejinin hepsi test

edilmiştir. Bütün geçmiş değişkenler ve stratejiler, ANOVA kullanılarak yapılan analizleri sonucunda, motivasyon ile kişinin kendisi tarafından algılanan uzmanlık ve öğrenilen dil ile öğrenilen dilin anlamlı ölçüde motivasyon etkileşimiyle anlamlılık gösterdiğini belirtmiştir. Erkeklerin de kadınlara göre daha sık strateji kullandıkları görülmektedir.

Pajares (2003), ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri arasında yürüttüğü; Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi ve öz-yeterlilik algısının yazma yeteneği üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin kendine güveninin, yazma yeteneği üzerinde motivasyonel anlamda olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya ayrıca, cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri yönünden de incelemiş ve kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir.

2003 yılında Kanada'da ikinci yabancı dil Fransızca çalışanlar üzerinde cinsiyet ve yabancı dil motivasyon hakkında yapılan çalışmada, dokuzuncu sınıf Fransızca öğrencilerinden veri toplanmıştır. Çalışmada, geleneksel ikinci yabancı dil motivasyonu oluşturmanın, hedef dildeki kitleye yönelik öğrenen tutumuna vurgu yapılmıştır. Karma metot uygulanan çalışmada, yaklaşık 500 öğrenci üzerinden ölçekler aracılığıyla veri toplanmış, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Erkek öğrencilerin Fransızca'ya yönelik azalan ilgileri için sosyal algılarda nelerin gerekli olduğuyula ilgili bulgulara ulaşılmıştır (Kissau, 2006).

Williams, Burden ve Lanvers (2002), tarafından Güneydoğu İngiltere'de ortaokul seviyesi öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmanın amacı, motivasyonun yabancı dil öğrenmedeki etkini tespit etmektir. 7,8 ve 9. Sınıfta eğitim gören 228 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve karma metot kullanılan çalışma sonucunda elde edilen bulgularda, motivasyonun yaş arttıkça azaldığı ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Almanca öğrenme motivasyonlarının, Fransızca öğrenme motivasyonlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgular daha sonra görüşmelerle araştırılmış, hem kadınlar hem de erkekler cinsiyetler arasındaki farklılıklarla ilgili daha net açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamalardan bazıları; Fransızca'nın daha feminen bir dil olduğu, erkekler tarafından çaba harcamanın havalı olmadığı ve itici olduğu şeklindedir.

Al-Otaibi'nin (2004), Suudi öğrencilerin yoğun İngilizce dil programı üzerine yürüttüğü çalışmasına 237 öğrenci katılmıştır. Motivasyon ve demografik özelliklerin araştırıldığı çalışma üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda 237 öğrenci strateji kullanımını üzerine anket soruları cevaplandırmışlardır. İkinci kısımda sekiz öğrenciyle e-mail üzerinden o stratejileri nasıl kullandıklarına yönelik bilgi alınmıştır ve son kısımda ise beş erkek altı kadın katılımcıyla MSN üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler katılımcıların strateji kullanımının tipini ve frekansını vermesi için kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların orta düzeyde dil öğrenme stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca MANOVA analizi sonuçlarında, tüm kategorilerde erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Motivasyonun tüm kategorilerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motive katılımcıların strateji kullandıkları da bir diğer bulgudur. Fakat kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında sınıf dışı strateji kullanımında kadın öğrencilerin lehine büyük farklılıklara da rastlanmıştır.

Motivasyon ve cinsiyet ilişkisi üzerine yapılan bir başka çalışmada, Japon İngilizce yabancı dil öğrencilerinden veri toplanmıştır. İki motivasyon modelinin kullanıldığı (Beklenti-Değer Kuramı ve Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modeli) araştırmada, çevre şartları betimlenmiş ve cinsiyet değişkenine göre motivasyonel alt yapıların farklılıkları araştırılmıştır. İkinci sınıf 453 öğrenciden motivasyon ölçekleri ile elde edilen verilere uygulanan MANOVA analizleri sonucunda, bütünlük, içsel değerler, motivasyon eksikliği, başarıma değeri gibi çok boyutlu yapılara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninde, bütünlük konusunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Kadınlar bu maddeden daha yüksek puanlar elde etmiştir (Mori ve Gobel, 2006).

Herron, Pajares ve Mills (2007) çalışmalarında, öz-yeterlilik ve motivasyon inançlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, 303 orta seviye Fransızca lisans düzeyi öğrenci katılmıştır. Öğrencilere öz-yeterlilik için çoklu bileşen içeren bir anket, kaygı için Betz'in Matematik Kaygı Ölçeğinden uyarlanan bir ölçek, öz-algı için Marsh'ın (1990, akt. Herron, Pajares ve Mills, 2007) Akademik Öz Tanımlama Formu, öz-düzenleme stratejileri için ise Bandura(1995, akt. Herron, Pajares ve Mills, 2007)'nin Çocuklar için Çok Boyutlu Öz-yeterlilik Ölçeği'nden uyarlanan alt ölçek, algılanan Fransızca dili ve kültürü için Eccles'in

(1983, akt. Herron, Pajares ve Mills, 2007) Öğrenci Tutum Formu'ndan uyarlanan ölçme aracı uygulanmış ve başarı için ise sömestr sınav puanları kullanılmıştır. Öz-düzenleme öz-yeterliğinin, orta seviye dil öğrencileri için dil başarısında, puan öz-yeterliği, kaygı, Fransızca öz-algısından daha etkili bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Diğer motivasyonel değişkenler kontrol altına alındığında, algılanan Fransızca dili ve kültür yapısı değişkeninin Fransızca başarısında belirleyici olmadığı saptanmıştır. Bazı motivasyonel değişkenlerin (öz-yeterlilik gibi) cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterliğin kadınlar daha fazla olduğu saptanmıştır. Kaygı için ise, sadece okuma ve dinleme yeteneklerinde kaygı tespit edilmiştir.

Hsieh and Schallert (2008) çalışmalarında, motivasyonun öz-yeterlilik ve tutum boyutlarının araştırmışlardır. Çalışmaya, 252 İspanyolca, 111 Fransızca ve 137 Almanca öğrenim gören toplam 500 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere, yüklemelerini görmek için Nedensel Boyut Ölçeği ve Dil Başarı Yükleme Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilere ayrıca öz-yeterlilik ölçeği uygulanmış ve başarı puanları sorulmuştur. Yapılan regresyon analizinde başarıya ulaşmada öz-yeterliğin en güçlü belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Hsieh'in (2008) yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerinde etkili faktörleri belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öz-yeterlilik ve Gardner'ın Motivasyon Ölçeği değişkenlerine odaklanılmıştır. Çalışma, 249 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden, %44'ü İspanyolca, %32'si Almanca ve %24 Fransızca öğrenimi görmektedir. Öğrencilere, motivasyon için Gardner'ın Motivasyon Ölçeği amaca uygun şekilde bazı boyutları silinerek uygulanmıştır. Öz-yeterlilik için öğrencilere anket uygulanmış, yüzdeler her puanı belirleyecek şekilde hesaplanmıştır. Dil başarısı için ise öğrencilerin final notları kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda, öz-yeterlilik, olumlu tutum ve kaygının dil kazanımında en etkili belirleyiciler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon durumlarının grup statüleri (başarılı/başarısız test sonuçları), öz-yeterlilik ve öğrendikleri dile kalıtım bağlantısından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Kalıtım bağlantılı öğrencilerde kaygıda farklılık tespit edilmemiştir. Kaygıda farklılık olmayan öğrencilerin akademik başarıya daha yatkın oldukları da bulgular arasındadır.

Hashwani (2008), İngilizce'nin ikinci dil olarak konuşulduğu çok dil kullanılan Pakistan'ın Karaçibölgesinde yürüttüğü çalışmasında motivasyonun diğer değişkenlerle ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, motivasyon, kaygı, cinsiyet gibi değişkenler üzerine odaklanılmıştır. Çalışmaya 40 erkek ve 37 kadın olmak üzere 77sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler anket metodu ve Gardner'ın Akademik Motivasyon Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda, cinsiyeti hesaba katmadan içsel motivasyonla karşılaştırıldığında, dış motivasyonunun dil öğrenme çıktıları ve gelecek başarısıyla ilişkili olduğu söylenmektedir. Genel olarak, kadın öğrencilerin motivasyon ve olumlu tutumlarının erkek öğrencilere oranla bir miktar daha fazla olduğu bulgusu da elde edilmiştir.

Kikuchi ve Sakai'nin (2009) çalışmalarının amacı, Japon lise öğrencilerinin dışsal demotivasyon faktörlerini belirlemektir. Üç farklı şehirdeki 112 öğrencinin katılımıyla yürütülen çalışmada, Kikuchi'nin nitel çalışmaları sonucu elde edilen verilerle oluşturulan 35 maddelik bir ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda, ders kitapları, yetersiz okul imkanları, başarı puanları, iletişimsel olmayan metotlar, öğretmenlerin yeterlikleri ve öğretme stilleri olarak beş demotivasyonel faktör belirlenmiştir.

Papi (2010), motivasyon ve kaygı üzerine bir eşitlik modeli yaklaşımından bahsederken, ideal ikinci dil (self), tavsiye edilen ikinci dil, Dörnyei'nin (2005, 2009; akt. Papi, 2010) öz motivasyon sistemleri (ikinci dil öğrenme deneyimi) ve İngilizce kaygı ile İngilizce öğrenme çabası üzerine bir teorik model üretmeyi amaçlamıştır. 1011 İranlı lise öğrencisinden elde edilen veriler Amos'ta değerlendirilmiş ve İran bağlamında ele alınmıştır. Sonuç olarak, bütün değişkenlerin planlanan çabaya katkıda bulunduğu fakat ideal ikinci dil öğrenme deneyiminin, öğrenci kaygısını azalttığını, olması gereken ikinci dil öğreniminin daha fazla kaygılı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hu (2011) çalışmasında demotivasyonun dil kazanımını arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Tayvan'da yürütülen çalışmaya farklı dil seviyeleri ve okul türlerinden 467 (241 erkek, 221 kadın) öğrenci katılmıştır. Demotivasyon için çeşitli boyutları içeren, Chang ve Cho (2003) çalışmalarından ve araştırmacının kendi araştırmalarından hazırlanan 35 maddelik bir ölçek öğrencilere uygulanmıştır.

Öğrencilerin dil seviyelerini tespit edebilmek için ise Genel İngilizce Yeterlik Testi (GEPT) puanları kullanılmıştır. Yapılan korelasyon ve çoklu regresyon analizleri sonucunda, beş değişken faktörünün (öğrenme zorlukları, genel kaygı ve dil kaygısı, öz-değere tehdit, monoton öğretme, ceza) anlamlı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. “kelime öğrenmede kötü olma” faktörünün dinleme testi ile en yüksek, gramer ile en yüksek ikinci korelasyonu gösterdiği ve teknik okul öğrencileri arasında kelime oluşturmanın en büyük problem olduğu da gözlemlenmektedir. Ayrıca kaygı ve dil kaygısı dinleme testlerinde en yüksek ikinci korelasyonu, gramerde ise en yüksek üçüncü korelasyonu vermektedir. Araştırmacılar beş belirleyiciden dokuz farklı anlamlı belirleyici içeren iki kritere (değişken) ulaşmışlardır. Bu demotivasyon faktörleri; öğrenme zorluğu, kaygı ve genel kaygı, monoton öğretme, ceza ve zayıf öğretmen-öğrenci ilişkisidir.

Liu ve Huang (2011) çalışmalarında, kaygı, motivasyon ve dil performansı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Çin’de üç farklı üniversiteden 980 öğrenci katılmıştır. Veriler, 36 madde içeren Yabancı Dil Kaygı Ölçeği, 40 madde içeren İngilizce Öğrenme Motivasyon Ölçeği ve geçmiş deneyimler anketi ile toplanmıştır. Yapılan korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, öğrenenlerin kaygılı olmadıkları ve orta düzeyde motivasyona sahip oldukları, kaygı ve motivasyonun yabancı dil performansında etkili olduğu ve yabancı dil kaygısı ile yabancı dile yönelik motivasyon arasında olumsuz yönlü anlamlı ilişki saptandığı tespit edilmiştir.

Gadirezadeh, Pourabolfathe Hashtroudi ve Shokri (2012) çalışmalarında, İranlı öğrencilerin demotivasyon faktörlerinin belirlemeyi amaçlamışlardır. Kademeli örnekleme metodu ile seçilen 260 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilere, İngilizce öğrenmeye yönelik demotivasyon anketinin İran versiyonu uygulanmıştır. Demotivasyonel faktörlere göre motive ve demotive olan öğrencileri karşılaştırmak için çoklu varyasyon uygulanmıştır. Sonuç olarak, algılanan bireysel yeterlik yokluğu, içsel motivasyon yokluğu, öğretmenin öğretim metotları ve ders içeriğinin uygunsuz karakteristikiği, yetersiz üniversite olanakları ve zor gramere odaklanma olarak beş demotivasyon faktörü tespit edilmiştir. Ayrıca, iki grup arasında, algılanan bireysel

yeterlik yokluğu ve içsel motivasyonun farklılaştığı fakat diğer üç faktörün farklılaşmadığı da bulgular arasındadır.

Javid, Al-Asmari ve Farooq'un (2012), İngilizce'nin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine Arabistan'da yürüttükleri çalışmalarında, yabancı dil öğrenmede etkili olan faktörlerin tek bir oryantasyonadayanmadığı, öğrenenin cinsiyeti, çalışma/uzmanlık alanı, dil seviyesi, coğrafi konum gibi faktörlerin hepsinin etkili olduğundan bahsedilmektedir. Araştırmada veriler, İngilizce tıp ve teknoloji alanında öğrenim gören 709 kadın ve erkek öğrenci üzerinde uygulanan 30 maddelik 5li likert tipi ölçekten elde edilmiştir. Yapılan MANOVA analizleri, makul içsel motivasyon ile birlikte yüksek dış motivasyonun öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptanmış; ayrıca cinsiyet ve üniversite uzmanlık alanına göre de katılımcıların dış motivasyon oryantasyonları konusunda farklılık da saptanmıştır.

Ueki ve Takeuchi'nin (2012) çalışmalarında amaç, Japon yabancı dil eğitiminde etkili olduğu söylenen, öğrenen inançları, motivasyonu, yabancı dil kaygısı, öz-yeterlilik değişkenlerinin öz-motivasyon sistemleri üzerindeki etkisini doğrulamaktır. Bu doğrultuda, 151 Japon yabancı dil öğrenen öğrenciye alanda daha önceden çalışılmış ölçeklerden oluşturulan 46 maddelik bir ölçme aracı uygulanmıştır. Elde edilen veriler yapısal eşitlik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Model, öz-yeterliliğin ideal ikinci dil kimliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu, bunun da motivasyonu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular, öz-yeterlilik ve yabancı dil kaygısının, motivasyon sistemleri üzerinde en etkili iki temel değişken olduğunu da ispatlamaktadır.

Nahavandi ve Mukundan'ın (2013), İran Mühendislik öğrencilerinin yabancı dil öğrenme, dile karşı tutumlarının araştırdıkları çalışma, Tebriz Azad Üniversitesi'ndeki 596 mühendislik öğrencisinden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Gardner'ın 104 maddelik AMTB (Tutum, Motivasyon Test Envanteri) ölçme aracının uygulandığı örneklemden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin hem araçsal hem de bütünleştirici anlamda İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri ve cinsiyetin bazı motivasyonel ve tutum alanlarını (dile yönelik tutum, motivasyon türü, değerlendirme) anlamlı şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Akram ve Ghani (2013a), Pakistan’da dil öğrenme motivasyonu ve cinsiyet üzerine yapılan araştırmalarında, 12. sınıf 240 öğrenciden, Gardner’ın (1985; akt. Akram ve Ghani, 2013a) geliştirdiği ölçek yardımıyla veri elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 150’si (63 erkek, 87 kadın) kent merkezi, 90’ı (57 erkek, 33 kadın) ise küçük kasabalardandır. Yapılan MANOVA analizleri sonucunda, kadın ve erkek öğrencilerin yabancı dil motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Başarı konusunda da cinsiyet açasından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Akram ve Ghani (2013b), yabancı dil öğrenme motivasyonu ve sosyo-ekonomik durumun ilişkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmaları, Pakistan’da üniversite öğrencilerinin katılımı ile yürütölmüştür. Çalışmaya, şehirde yaşayan 150 (63 erkek, 87 kadın) ve kırsal kesimden 90 (57 erkek, 33 kadın), toplamda 240 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere, Gardner’ın Akademik Motivasyon Ölçeğinden araştırmacılarından biri tarafından uyarlanan ölçek ve sosyo-ekonomik durumların sorulduğu anket uygulanmıştır. Dil seviyesi için de dil başarı testi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon ve MANOVA analizlerinin sonuçlarına göre; yabancı dile yönelik motivasyon ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin daha çok motive oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, sosyo-ekonomik durumu düşük ve yüksek olan gruplar arasında ebeveyn desteği yönünden de anlamlı farklılıklara rastlanmaktadır.

Alsamani ve Daif-Allah (2014) çalışmalarında öğrencilerin dil öğrenme cesaretlerini kıran demotivasyon faktörlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Qassim Üniversitesi’nden 102 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Karma araştırma yöntemi uygulanan çalışmada veriler, beş tema (öğretmen yeterlik ve öğretim metotları, sınıf içi ortamı, sınav süreci, ilgi yokluğu, öğrenme içeriği ve materyalleri) içeren bir ölçek, dönem notlarından elde edilen başarı puanları analizi, ders gözlemleri, öğretmenlerin geri dönütleri ve öğrencilerle yapılan informal görüşmeler ile elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, başarı puanları, dil öğrenmede önerilen akademik stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir. Sınıf içi atmosfer bakımından, veriler öğretmenin sınıf içi performansının ve dakikliğinin büyük katkı sağlayacağını ve sınıfıçı oturumların öğrenen otonomisine katkıda bulunduğunu, 15 ve altı öğrenci sayısının öğrenen çıktılarında olumlu etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arshad, Shahbaz ve Al-Bashabsheh'in (2015) çalışmalarının amacı, yabancı dile yönelik iletişim istekliliğinin sosyal ve psikolojik faktörlerini, cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığını ve dil edinimini incelemektir. 353 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmada veriler, McIntyre ve Baker (2001; akt. Arshad, Shahbaz ve Al-Bashabsheh'in, 2015) anketi kullanılarak toplanmıştır. Yapılan korelasyonel analizler sonucunda, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre yabancı dilde daha istekli oldukları ve sınıf dışı iletişimde daha heyecanlı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf dışında yazma konusunda ve okuma alanında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha istekli oldukları bulgular arasındadır.

Shahbaz, Islam ve Malik (2017), yabancı dile yönelik motivasyonda ebeveyn eğitimi ve cinsiyet etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Pakistan'da bir üniversitenin birinci sınıfında 547 öğrencisinin katıldığı çalışmada, veriler araştırmacının kendisi tarafından uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ebeveyn eğitim seviyesinin doğrudanya da dolaylı şekilde yabancı dil motivasyonunu olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre az farkla fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Salem (2006), yabancı dil öğrenmede motivasyon, cinsiyet, dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Beyrut Amerikan Üniversitesinin Yoğun İngilizce programına kayıtlı 147 kadın ve erkek öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada katılımcılara, Motivasyon Ölçeği (Wen, 1997, akt. Salem, 2006) ve Oxford Yabancı Dil Stratejileri Envanteri (Oxford, 1990, akt. Salem, 2006) uygulanmış ve verilerin analizi sonucunda genel motivasyonla cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Fakat kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha çok çaba sarfettiği ve dil öğrenmeye daha fazla değer verdiği de bulgular arasındadır. Dil seviyesi konusunda da cinsiyette bir farklılık gözlemlenmemiştir. Genel olarak stratejinin, dil öğrenme seviyesinde önemli bir rol oynamadığını; metabilşsel stratejiler ve uzmanlık(seviye) kullanımı arasında düşük olumsuzkorelasyon olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin genel strateji kullanımı üzerinde de önemli bir rol oynamadığı fakat hafıza, bilişsel ve fayda stratejilerinin kullanımı açısından erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı farklılık gözlemlendiği de belirtilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında bulgular, motivasyonun çok boyutlu olduğunu desteklemektedir. Öz-yeterlilik, kaygı, sosyo-ekonomik durum, fakülte, cinsiyet gibi birçok faktörün motivasyonu etkilediği görölmektedir (Çekirdek, 2014; şanlı, 2016; Ueki ve Takeuchi, 2012). Kaygının motivasyon üzerinde olumsuz etkisi olabileceği gibi motivasyonu olumlu etkileyebileceği de görölmektedir (Burgucu, 2011; Hashwani, 2008; Liu ve Huang, 2011; Öztürk ve Gürbüz, 2013; şanlı, 2016, Takan, 2014). Bazı durumlarda ise yabancı dil kaygısı, motivasyon üzerinde herhangi bir şekilde etkili olmamaktadır (Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Tugan, 2015).

Öz-yeterlilik algısının da motivasyon üzerinde etkili bir değişken olduğu birçok araştırmada bahsedilmektedir (Aşıcı, 2016; Çekirdek, 2014; Demir, 2018; Hsieh ve Shallert, 2008; şanlı, 2016; Zimmermann, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Bu çalışmalara dayanarak, iyi bir öz-yeterlilik algısının motivasyonu olumlu yönde etkilediği, öğrenmeye yönelik isteği arttırdığı yönünde yorumda bulunulabilmektedir. Yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda içsel motivasyonun öz-yeterliliği etkilediği, öz-yeterliliğin başarı üzerinde etkisi olduğuna yönelik bulgular (Yıldırım, 2011) elde edilirken; benzer şekilde yurt dışında da öz yeterlik inançlarının kişisel motivasyona ve akademik başarıya etkisi olduğu bulgularıyla karşılaşılmaktadır (Hsieh ve Shallert, 2008; Pajares, 2003; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992;). Bununla birlikte yabancı dile yönelik motivasyonla başarı arasında anlamlı ilişki olduğu bulguları mevcuttur (Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Tugan, 2015). Bu bağlantı dolayısıyla, gerçek hedef olan başarıya ulaşmayı sağlayan motivasyonun altında yatan faktörler arasında, kaygı ve öz-yeterlilik algısının yanı sıra bazı demografik özelliklerle de karşılaşılmaktadır.

Hem yurtiçi hem de yurtdışındaki araştırmacılar, dil öğrenme motivasyonun altında farklı demografik özelliklerle ilişki durum olduğunu söylemektedirler. Bu değişkenlerden bazıları; öğretmen ve akran tutumu, sosyal geçmiş yaşantılar, cinsiyet, öğrenme metodu, materyal kullanımı, sosyo-ekonomik durum, dil uzmanlığı (seviyesi) gibi değişkenlerdir (Acat ve Demiral, 2002; Dörnyei, 1994; Spolsky, 2000). Genel olarak cinsiyetle ilgili yapılan çalışmalar hem farklılık olup olmama hem de farklılık varsa hangi cinsiyetler lehine olduğu konusunda çeşitlilik göstermektedir (Al-Otaibi, 2004; Akram ve Ghani, 2013a; Baker ve MacIntyre, 2000; Burgucu, 2011; Hashwani,

2008; Javid, Al-Asmari ve Farooq 2012; Kissau, 2006; Mori ve Gobel, 2006; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Öztürk ve Gürbüz, 2013; Salem, 2006 Şanlı, 2016; Takan, 2014; Williams, Burden ve Lanvers, 2002).

Metot ya da model kullanımının yabancı dil öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkileyen faktörlerden olduğu görülmektedir (Karşlı, 2015; Kurt, 2014). Motive olan öğrencilerin dil öğreniminde daha fazla strateji kullandıkları (Al-Otaibi, 2004) ve strateji kullanımının ise cinsiyete göre farklılık gösterebileceği yönünde bulgular mevcuttur (Al-Otaibi, 2004; Wharton, 2000). Dil seviyesi değişkeniyle de, cinsiyet değişkeni gibi farklılık sunan bir değişken olarak karşılaşılmaktadır (Aygün, 2017; Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012; Wharton, 2000). Aynı değişkenle ilgili motivasyonda etkili olmadığı sonuçları da bulunmaktadır (Salem, 2006). Ayrıca, motivasyon ile öğrencilerin okudukları bölümler arasında anlamlı ilişki tespit eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Burgucu, 2011; Özçalışan, 2012; Talayhan, 2018; Takan, 2014). Motivasyon üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise sosyo ekonomik durumdur (Akram ve Ghani, 2013b; Ramos, 2019). Ayrıca, ebeveynlerin eğitim durumları da öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkilidir (Shahbaz, Islam ve Malik, 2017) buna karşın ebeveynlerin eğitim durumları ile öğrenci motivasyonu arasında bir ilişki olmadığını söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Genç ve Aydın, 2010).

Kültürel yapıların motivasyon türleri üzerinde etkili olduğu da görülmektedir (Dörnyei, 1990; Özçalışan, 2012; Ramos, 2019; Svanes, 1987; Yılmaz, 2013). Yurtiçindeki çalışmalara bakıldığında Türk öğrencilerin araçsal motivasyona daha çok sahip oldukları yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Burgucu, 2011; Talayhan, 2018; Yılmaz, 2013).

Demotivasyona yönelik çalışmaların, daha uzun zamandır yurtdışında daha yaygın olarak yürütüldüğü görülmektedir (Alsamani ve Daif-Allah, 2014; Gadirzadeh, Pourabolfathe Hashtroudi ve Shokri, 2012; Hu, 2011; Kikuchi ve Sakai, 2009). Yurtiçi alanyazına bakıldığında ise yabancı dil öğrenmede demotivasyona yönelik çalışmaların yeni ve az sayıda olduğu görülmektedir (Aygün, 2017; Ünal ve Yanpar, 2016).

Bütün bu çalışmalara bakıldığında, motivasyonun, yabancı dil eğitimini ve İngilizce başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, yapılan araştırmalardan anlaşılacağı üzere bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkileri bulunan motivasyonun özellikle yabancı dil eğitiminde çok boyutlu olduğu görölmektedir. Dilin standart klasikleşmiş öğretiminden, kültürel, sosyal bağlamları, öğrenilen çevre koşulları ve öğretici etkisi gibi birçok açıdan ele alınabileceği ve tüm bu durumlarla etkileşim halinde olduğu açıkça görölmektedir. Türkiye’de yabancı dil motivasyonu ile ilgili çalışmalar az sayıda bulunmakla beraber mevcut çalışmaların ise az değişken üzerine odaklandığı dikkat çekmektedir. Çok değişkenli çalışmalar ise az sayıdadır (Çekirdek, 2014; Öztürk ve Gürbüz; 2013; Şanlı, 2016; Talayhan, 2018; Takan, 2014; Tugan, 2015; Yıldırım, 2011). Yükseköğretim kurumları da dil öğretimi yapan kurumlar olduğundan motivasyon çalışmalarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu sebepten, yükseköğretimde de öğrencilerin motivasyonlarının çeşitli değişkenlerle beraber incelenmesi ve çözüm önerilerinde bulunması gerekmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel ve değişkenler arası ilişkiyi incelediği için korelasyonel bir çalışmadır. Değişkenler ilişkisel tarama yöntemleri işe koşularak incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, İzmir ilindeki bir devlet üniversitesinin hazırlık okuludur. Kumar (2011: 206), örneklemin tanımını şöyle yapar; "büyük bir gruptan (örnekleme evreni), daha küçük bir grubun (bir örneklem), büyük olan gruba ilişkin bilinmeyen bir bilgi parçasının durumun ya da sonucun yaygınlığının kestirilmesi ya da tahmin edilmesi için dayanak olarak seçilmesidir. Örneklem, ilgilendiğiniz evrenin alt grubudur.". Bu açıklamaya dayanarak, örneklemin evreni temsil edebilmesi için ilgili kıstasları karşılayan, ulaşılabildiği kadar çok ve çeşitli katılımcıdan veri toplanması hedeflenmiştir.

Araştırma örneklemini, İzmir ilinde bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksek Okulu 2017-2018 hazırlık düzeyinden tabakalara göre seçilen 392 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Amaç, yabancı dil eğitimi alan üçgrup öğrenciden her grubun homojen yapısından ayrı ayrı birbirinden bağımsız olarak veri elde edilip heterojen yapıyı bozmamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışma grubu öğrencileri, İngilizce eğitimi alan sabah, öğle ve akşam (ikinci öğretim) gruplarından çalışmaya katılmaya gönüllü katılan öğrencilerdir (n=403). Katılan öğrencilerden elde edilen verilerdeki eksiklerden kaynaklı ve yapılan testler sonucunda elde edilen tutarsız bilgilerin atılması ve normallik testleri sonucunda, çalışmaya 392 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak analizler uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler hazırlık sınıflarındaki zorunlu ve isteğe bağlı öğrenim gören Fen Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakülteleri, Havacılık

Meslek Yüksek Okulu ve Hemşirelik Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Demografik özelliklere verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin 248'i cinsiyetini kadın, 133 erkek olarak belirtmiştir. Bu öğrencilerin fakültelerinden fakültesi 167 (104 kadın), mühendislik 55 (31 kadın), iktisadi ve idari bilimler 64 (30 kadın), hemşirelik 83 (68 kadın) ve diğer fakülteler 23 (15 kadın) şeklindedir. Üniversite giriş sıralamasına göre ilk 50.000'e giren 15 öğrenci, 50-100.000 arasında 50 öğrenci, 100.000-150.000 arasında 119 öğrenci, 150.000-200.000 arasında 187 öğrenci bulunmaktadır. Dil seviyelerine bakıldığında ise öğrencilerin 91'i A1 seviyesinde, 240'ı A2 seviyesinde ve 56'sı da B1 ve üstü seviyededir. Ailelerinin aylık gelirlerine bakıldığında ise, 0-2.500 TL aylık gelir seviyesi işaretleyen öğrenci sayısı 145, 2.501-5.000 TL. arası işaretleyen 153 ve 5.000 TL üstü işaretleyen 81 öğrenci bulunmaktadır. Anne eğitim durumuna ilköğretim ve öncesi seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısının 121, ortaokul 81, lise 123, lisans ve üstü 65 öğrenci olduğu görülmektedir. Baba eğitim seviyesine bakıldığında okur-yazar değil seçeneğini işaretleyen öğrenci sayısının 77, ortaokul 69, lise 151, lisans ve üstü ise 93 öğrenci bulunmaktadır.

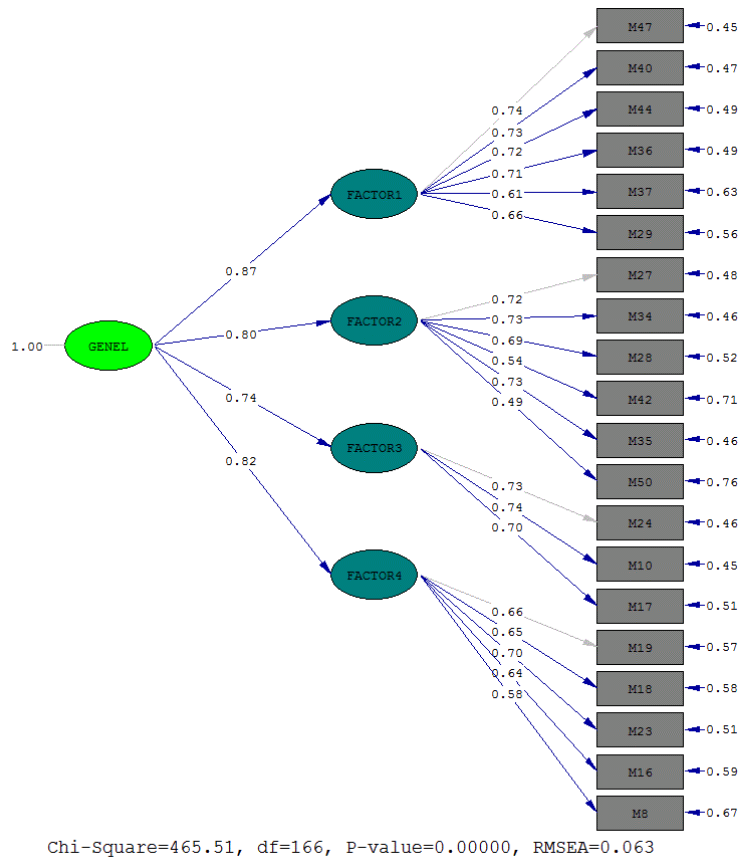
3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler; kişisel bilgi formu, Demotivasyon Ölçeği, İngilizce Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Kaygı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda üniversite giriş sıralaması, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, üniversitede okunacak bölüm ve dil seviyesine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.1. Demotivasyon Ölçeği

Ünal ve Yanpar (2016) tarafından üniversitede hazırlık okuyan öğrencilere yönelik olarak geliştirilen ve toplamda 25 maddeden oluşan bu ölçek, İngilizce öğrenmeye ilişkin motivasyonu olumsuz etkilediği düşünülen bazı durumlara yer verilerek hazırlanmıştır. Maddeler ölçekte, motivasyon üzerine etkisi olan dört temel faktör üzerinde hazırlanmıştır. Bunlar, öğretmen (11, 14, 15, 16, 18, 19 maddeler), İngilizce ve İngilizce dersine yönelik ilgisizlik (9, 10, 12, 13, 17, 20. maddeler), başarısızlık deneyimi (2, 4, 8. maddeler), sınıf ortamı ve ders materyalleridir (1, 3, 5, 6, 7. maddeler). Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %57.86'dır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans, sırasıyla %37.46, %8.45, %6.77 ve %5.17 olarak hesaplanmıştır.

Bütüne ilişkin alfa güvenirligi .91 olarak belirleyen Ünal ve Yanpar (2016), boyutlara ilişkin alfa güvenirliliklerini sırasıyla; .85, .81, .78 ve .77 olarak hesaplamışlardır. Bulguların, ölçeğin güvenilir ölçme yaptığının göstergesi olduğunu söyleyen araştırmacılar, ölçeğin güvenilir ölçme yaptığının göstergesi olarak kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliklerine bakıldığında ise (*Ki Kare/Df*: 2.61, *RMSEA*:.06, *GFI*:.91, *AGFI*:.89)ölçeğin faktör yapısıyla veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.



Şekil 1. İngilizce Demotivasyon Ölçeği İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)

3.3.2. İngilizce Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği

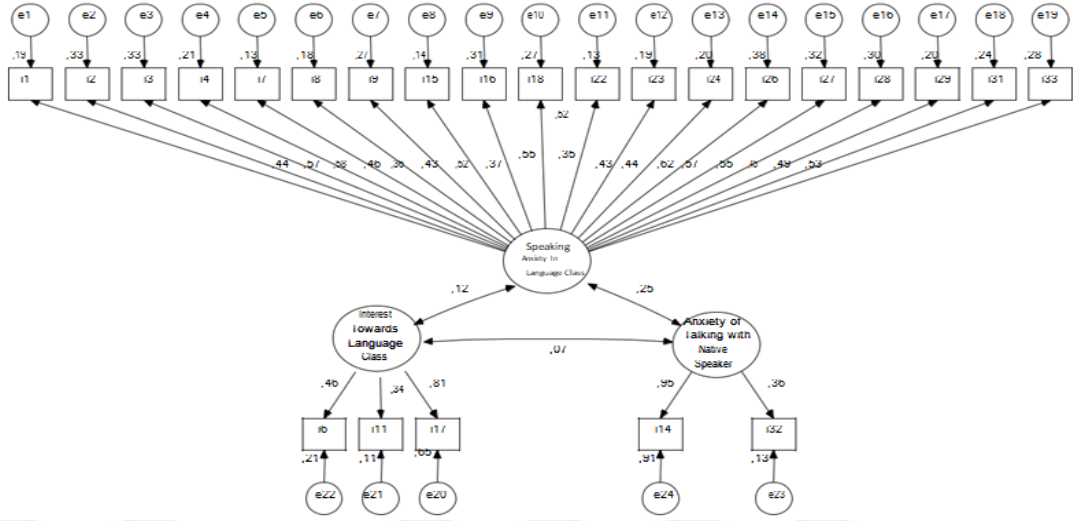
Bümen ve Hancı Yanar (2012) tarafından geliştirilen ve yabancı dildeki dörttemel yetenek grubu için ayrı ayrı sorularla hazırlanmış olan ölçekte, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere 34 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri .42 ile .69 arasında değişmektedir.

Bütüne ilişkin alfa güvenirliği .97 olan ölçeğin, boyutlara ilişkin alfa güvenirlikleri; okuma boyutu için .92, yazma için .88, dinleme için .93 ve konuşma boyutu için ise .92'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliklerine bakıldığında ise (*Ki Kare/Df*:2.61, *RMSEA*:.04, *RFI*:.98, *NNFI*:.99, *PNFI*:.89, *NFI*:.98, *CFI*:.99, *IFI* :.99, *RFI*:.98) ölçeğin faktör yapısıyla veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir.

3.3.3. Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygısı Ölçeği

Gürsu (2011) tarafından İngilizceden (Horwitz ve diğerleri, 1986) uyarlanan 33 maddelik bu ölçekte, yabancı dil öğreniminde sınıf içi kaygı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Yabancı dil sınıf içi kaygısı ölçeğinin içsel psikometrik niteliklerini araştırmayı amaçlayan bu analizde, bir hafta aralık sonrasında, İngilizce ve Türkçe maddelerin arasındaki tutarlılığı ölçmek için ikilikorelasyon kullanılmıştır. Türkçe ve İngilizce cevaplar arasında (madde 5, 13. 20 ve 25 haricinde) anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Belirlenen faktörlerde; yabancı dil konuşma kaygısı 19 madde, yabancı dil dersine yönelik ilgi üç madde, anadili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı iki madde şeklindedir. Bütün faktörlerin üzerindeki dağılımda, faktör yükleri kabul edilebilir bir şekilde .34 ve .95 aralığında çıkmıştır. 25 madde için Cronbach Alfa hesaplanmış olup, iç tutarlık güvenirlik katsayısı .82 bulunmuştur ($n=282$) (Gürsu, 2011, s.56). Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliklerine bakıldığında ise (*Ki Kare/Df*: 2.06, *RMSEA*:.06,) ölçeğin faktör yapısıyla veri uyumunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bütün maddeler, 10 ve 21 haricindeki 3 faktör üzerinde anlamlı şekilde yüklenmişlerdir. Faktör yükleri .26 olduğu için ($<.30$), ölçekte 25 madde kalmıştır.



Şekil 2 Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi ve 3 Faktörlü Modeli

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim döneminde toplanmış olup, veri toplama araçları, basılı materyaller olarak çoğaltılıp dersler sırasında araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler tarafından derse giren öğretmenler gözetiminde doldurulmuştur. Öğrencilerin veri toplama formunu doldurmaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Ölçeklerle ilgili bilgi uygulayıcı öğretmenlere araştırmacı tarafından verilmiş olup, ölçeklerin üzerinde de açıklamalar yer almaktadır.

3.4.1. Verilerin Analizi

Araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için t-testi, ANOVA vekorrelasyon analizlerinden yararlanılmış, bu amaçla SPSS programı kullanılmıştır. Varsayımlar incelendikten sonra elde edilen sonuçlar sunulmuştur. İlk olarak test edilen normaldağılım varsayımının incelenmesi amacıyla elde edilen tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Tanımlayıcı istatistikler (n=394)

	X	Sd	Çarpıklık	Basıklık
Demotivasyon Sınıf içi Ortamı ve Materyal Kullanımı	3.58	.99	-.67	.02

Demotivasyon	3.44	1,17	-.71	.04
Başarısızlık Deneyimi				
Demotivasyon Derse	3.72	1,04	-.88	.63
Yönelik İlgisizlik				
Demotivasyon	4.05	.78	-.99	.68
Öğretmen				
Öz-yeterlilik Okuma	3.37	.78	-.08	-.17
Öz-yeterlilik Yazma	3.10	.71	-.16	.19
Öz-yeterlilik Dinleme	3.35	.81	-.17	-.20
Öz-yeterlilik	3.02	.89	.064	-.47
Konuşma				
Kaygı - Sınıf içi	3.01	.82	-.08	-.38
Konuşma				
Kaygı - Derse	3.09	.90	.01	-.46
Yönelik İlgi				
Kaygı - Anadil	1.93	.64	-.06	-.35
İngilizce Konuşanla				
İletişim				
Demotivasyon	3.70	.70	-.61	.27
Toplam				
Öz-yeterlilik Toplam	3.21	.70	-.04	-.02
Kaygı Toplam	3.96	.94	-.01	.37
Valid N (listwise)				

Normal dağılım varsayımının karşılanıp karşılanmadığının analizi için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında bulunmasının normal dağılım varsayımını karşıladığı belirtilebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Leech, Barrett ve Morgan, 2014). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde bütün çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle normal dağılım varsayımının karşılandığı söylenebilir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularının yanıtlanması için işe koşulan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır, yorumlanmıştır.

4.1. Birinci alt probleme ait bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon, kaygı ve öz-yeterlilik düzeyleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla betimsel istatistikler işe koşulmuştur. Her üç değişken için elde edilen betimsel sonuçlar sırasıyla sunulmuştur.

4.1.1. Demotivasyon Düzeyleri

Altı seçenekli demotivasyon ölçeğinde, katılımcıların motivasyon durumlarının hangi düzeyde olduğu (0-100 puan arası) aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2. Demotivasyon Ölçeği Puanlama Tablosu

0 – 20	Çok düşük
21 – 40	Düşük
41 – 60	Orta
61 – 80	Yüksek
81 – 100	Çok yüksek

Ölçek demotivasyon odaklı olduğundan, öğrencilerin motivasyonsuzluk durumlarını ve etkili olan faktörleri ölçmektedir. Dolayısıyla düşük puan aralıkları çok düşük demotivasyon, diğer bir ifadeyle yüksek motivasyon; tam tersi olarak çok yüksek dilimdekiler ise çok yüksek motivasyonsuzluk yani düşük motivasyonu temsil etmektedir. Bu durum Tablo 2’de görülmektedir. Bu araştırmada yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin demotivasyon puan ortalamaları 75 olarak hesaplanmıştır. Yukarıdaki ölçek açıklamalarıyla karşılaştırıldığında ise 75 puanı “60-81 arası-yüksek” demotivasyon durumundaki dilime girmektedir. Bu bulgu, öğrencilerde yüksek derecede demotivasyon faktörlerinin etkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu yüzde oranlarının ölçeğin alt boyutlarına göre dağılımı, Tablo 3’te görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Demotivasyon Ölçeğinin Boyutları ve Toplam Puan Ortalamaları

Boyutlar	X
Demotivasyon Sınıf içi ve Materyal Kullanımı	72
Demotivasyon Başarısızlık Deneyimi	69
Demotivasyon İlgisizlik	74
Demotivasyon Öğretmen	81
Toplam	75

Tablo 3'te görüldüğü gibi , ölçeğin her boyutundaki demotivasyon puanlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek demotivasyon puanının, ölçeğin öğretmen boyutunda gözlemlendiği görülmektedir ($X=81$). Öğretmen kaynaklı motivasyonsuzluk durumları yaşamalarının genel demotivasyon üzerinde en etkili faktör olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla derse yönelik ilgisizlik, sınıf içi ortamı/materyal kullanımı ve başarısızlık deneyimi boyutları takip etmektedir.

4.1.2. Kaygı Düzeyleri:

Öğrencilere uygulanan 5'li likert tipi ölçek, konuşma kaygısı, ilgisizlik ve anadili yabancı dil olan bireylerle o dilde iletişim kurma olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutların verdiği ortalama puan değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf içi Yabancı Dil Kaygısı Ortalamaları

Boyutlar	X
Konuşma Kaygısı	3.00
İlgisizlik	3.08
Anadili İngilizce Olan Bireylerle Konuşma Kaygısı	1.93
Toplam	3.96

Analiz sonucu elde edilen toplam kaygı puanlarına bakıldığında, öğrencilerin orta seviye üstünde kaygılı oldukları gözlemlenmektedir ($X=3.96$). Ölçekteki iki faktörün orta seviyede kaygı oranını yansıttığı görülmektedir. Öğrencilerin en düşük kaygı duydukları durumun anadili yabancı bireylerle konuşma durumu olduğu bulgular

arasındadır ($X=1.93$). Öğrenciler, yabancı dil konuşanları karşısında çok kaygılı olmadıklarını ifade ederken, sınıf içi konuşma kaygısının ise yüksek olması dikkat çekmektedir ($X=3.00$). Öğrencilerin en çok kaygı deneyimledikleri faktörün ise ilgisizlik boyutu olduğu görülmektedir ($X=3.08$).

4.1.3. Öz-yeterlilik İnancı Düzeyleri

Yabancı dilde öz-yeterlilik inancının ölçüldüğü ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öz-yeterlilik Algısı Puan Ortalamaları

Boyutlar	X
Okuma	3.37
Yazma	3.10
Dinleme	3.35
Konuşma	3.02
Toplam	3.21

Öğrencilerin İngilizcede öz-yeterlilik inancı puan ortalamalarına bakıldığında; orta seviyede öz-yeterlilik algısına sahip oldukları görülmektedir ($X=3.21$). Yabancı dildeki dört yetenek durumuna ayrı ayrı bakıldığında ise öğrencilerin (okuma ($X=3.37$), yazma ($X=3.10$), dinleme ($X=3.35$) ve konuşma ($X=3.02$)) becerilerinde birbirine yakın şekilde orta seviye öz-yeterlilik algısı geliştirdikleri görülmüştür. En yüksek öz-yeterlilik algısının okuma becerisinde olduğu, en düşük öz-yeterlilik algısının ise konuşmada olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyon durumları, kaygıları ve öz-yeterlilikleri; anne-baba eğitim düzeyleri, üniversite giriş sıralamaları, fakülteleri, dil seviyeleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Demotivasyon, Kaygı ve Öz-yeterlilik Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişken	Demotivasyon				Yabancı Dilde Öz Yeterlilik Algısı			Yabancı Dil Kaygısı		
	N	\bar{X}	Sd	F	\bar{X}	Sd	F	\bar{X}	Sd	F
Cinsiyet										
Kadın	248	75.8	.67	13.14	3.17	.68	1.29	4.06	.92	4.90
Erkek	133	70.6	.69	**	3.26	.76		3.83	.96	
Üniversiteye giriş başarı sıralaması										
1-50.000	15	73.85	.61	.95	3.40	.87	1.67	3.76	1.18	.28
50.000-100000	50	73.30	.76		3.15	.65		4.00	.80	
100000-150000	119	74.86	.69		3.29	.67		3.94	.89	
15000-200000	187	76.41	.67		3.13	.74		3.96	.99	
Fakülte										
Fen Fakültesi	167	75.94	.67	.80	3.12	.74	4.64	3.96	.95	1.82
Mühendislik Fakültesi	55	74.64	.62		3.41	.63		3.94	.80	
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	64	72.65	.81		3.35	.75		3.80	1.03	
Hemşirelik Fakültesi	83	74.58	.65		3.02	.61		4.18	.81	
Diğer	23	72.57	.67		3.45	.66		3.78	1.12	
Dil Seviyeleri										
A1	91	75.8	.65	1.9	3.08	.74	7.46	3.95	.97	3.34
A2	240	74.4	.70		3.17	.70		4.03	.92	
B1 ve üstü	56	71.2	.67		3.52	.63		3.68	.93	
Aylık Gelir										
0-2500 TL	145	75.6	.67	6.07*	3.09	.74	5.86	4.05	.91	4.09
2501-5000 TL	153	74.8	.65	*	3.23	.66		4.00	.99	
5001 TL-ve üstü	81	69.4	.74		3.42	.69		3.70	.87	
Anne Eğitim Durumu										
İlkokul ve öncesi	121	76.4	.60	1.89	3.02	.66	7.48	4.03	1.0	.54
Ortaokul	81	72.6	.72		3.23	.77		3.90	.90	
Lise	123	73.4	.70		3.18	.68		3.99	.87	
Lisans ve üstü	65	72.8	.74		3.52	.68		3.87	.97	
Baba Eğitim Durumu										
İlkokul	77	75.4	.61	1.01	3.00	.75	5.82	4.06	.99	1.09
Ortaokul	69	74.2	.65		3.21	.67		3.91	.92	
Lise	151	74.6	.69		3.15	.70		4.01	.93	
Lisans ve lisansüstü	93	72	.75		3.43	.67		3.84	.91	

* $p < .05$, ** $p < .01$

4.2.1. Cinsiyet

Erkek öğrencilerin demotivasyon puan ortalamalarının ($X=70.6$), kadın öğrencilerden ($X=75.8$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. T-testi analizine göre; öğrencilerde cinsiyete göre motivasyon durumları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=13.14, p < .01$). Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü Cohen d puanı .38 olarak hesaplanmıştır. Bu farka ilişkin etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Cinsiyet ve yabancı dilde öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişkiye bakıldığında, erkek öğrencilerin ortalamasının ($X=3.26$), kadın öğrencilerden ($X=3.17$) daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere oranla yabancı dilde öz-yeterlilik inancında daha yüksek bir ortalama gözlemlenmesine rağmen, cinsiyete göre öz-yeterlilik inancı arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($f=1.29, p > .05$).

Cinsiyet ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki incelendiğinde; kadın öğrencilerin kaygı ortalamasının ($X=4.06$), erkek öğrencilerin kaygı ortalamasından ($X=3.83$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yabancı dilde kaygı ortalama puanları farklılık göstermesine rağmen; öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yabancı dilde kaygıları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=4.90, p > .05$).

4.2.2. Üniversite Giriş Başarı Sıralaması

Toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin motivasyon durumları ile üniversite sınavındaki başarı sıralamalarının ortalamalarına bakıldığında, birbirine çok yakın düzeyde düşük motivasyon gözlenmektedir. Genel demotivasyon durumları 74 puan ile “yüksek derecede motivasyonsuzluk” dilindedir. Genel olarak yüksek puan dilimindeki öğrencilerde demotivasyon puanlarının düşük olduğu gözlemlenirken, demotivasyon seviyelerinin puan dilimi düştükçe arttığı gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, üniversiteye daha ön sıralarda giren öğrencilerin

demotivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde demotivasyon yaşayan grubun “150.000-200.000” dilimini işaretleyen öğrencilerin olduğu görülmektedir ($X=76.41$). Öğrencilerin, üniversiteye giriş sıralamalarına göre demotivasyon puan ortalamaları arasında görülen bu farklar istatistiki olarak anlamlı değildir ($f=1, p>.05$).

Üniversiteye giriş sıralaması ve yabancı dilde öz-yeterlilik inancı arasındaki ilişki incelendiğinde, öz-yeterlilik düzeyi en yüksek grubun 1-50.000 dilimindeki öğrenciler ($X=3.40$) olduğu ve en düşük grubun ise 150.000-200.000 dilimindeki öğrenciler ($X=3.13$) olduğu görülmektedir. Yabancı dilde öz-yeterlilik inancının, üniversiteye giriş sıralamasına göre sırayla ilerlemediği, 100.000-150.000 olan başarı sıralamasındaki ikinci grubun ortalamasının ($X=3.15$), başarı sıralamasında üçüncü grupta yer alan 50.000-100.000 öğrencilerin ortalamasından ($X=3.29$) daha düşük olduğu görülmektedir. Öz-yeterlilik puanları arasında görülen bu farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=1.67, p>.05$).

Üniversiteye giriş sıralaması ve yabancı dile yönelik kaygı arasındaki ilişkiye bakıldığında; en yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan grubun ikinci sırada yer alan 50.000-100.000 grubu ($X=4.00$) olduğu ve en düşük dil kaygısı taşıyan grubun 1-50.000’e giren öğrenciler ($X=3.76$) olduğu görülmektedir. 100.000-150.000 arasına giren öğrencilerin oluşturduğu üçüncü grubun ($X=3.94$) yabancı dil kaygısının da 150.000-200.000 dördüncü gruba ($X=3.96$) yakın şekilde yüksek olduğu da bulgular arasındadır. Yabancı dil kaygısı her grupta yüksek olmasına rağmen gruplar arasında, üniversite giriş sıralaması ve yabancı dile yönelik kaygı puan ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=.278, p>.05$).

4.2.3. Fakülte

Yapılan analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin demotivasyon puan ortalamalarının fakültelerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($f=.82, p>.05$). Tablo incelendiğinde, araştırma örneğinde en fazla öğrencisi bulunan fen fakültesi öğrencilerinin demotivasyon puanlarının en yüksek düzeyde olduğu ($X=75.94$), demotivasyon puan ortalamaları en düşük düzeyde olan, diğer bir ifadeyle motivasyon düzeyi en yüksek olan öğrencilerin ise diğer fakültelerin (edebiyat, eğitim, havacılık bölümü) öğrencileri olduğu ($X=72.57$) sonuçlarına ulaşılmıştır. İktisadi ve

İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin, diğer fakülteleri işaretleyen öğrencilere çok yakın demotivasyon puan ortalamalarına sahip oldukları ($X=72.65$) ve gruplar arası demotivasyon düzeylerine bakıldığında bu fakülteleri sırasıyla Hemşirelik Fakültesi ($X=74.58$) ve Mühendislik Fakülteleri öğrencilerinin ($X=74.64$) takip ettiği görülmektedir.

Fakültelere göre öz-yeterlilik inançları arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($f=4.64, p<.001$). Gruplarda fen fakültesi ve diğer fakülteler (*Cohen d*=-.47), fen fakültesi ve mühendislik fakülteleri (*Cohen d*=-.42), fen fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler (*Cohen d*=-.30), hemşirelik ve diğer fakülteler (*Cohen d*=.67), mühendislik fakülteleri ve hemşirelik fakültesi (*Cohen d*=.62), iktisadi idari bilimler fakültesi ve hemşirelik fakültesi (*Cohen d*=.48) grupları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı durumlarında ise fakültelerine göre farklılaşma gözlemlenmemiştir ($f=1.82, p>.05$). En yüksek kaygı ortalamasına sahip grup Hemşirelik Fakültesi öğrencileri iken ($X=4.18$), diğer fakültelerden olan öğrencilerin en düşük kaygı ortalamasına sahip olduğu ($X=3.78$), Mühendislik Fakültesi ($X=3.94$) ve Fen Fakültesi ($X=3.96$) öğrencilerinin kaygı puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.2.4. Dil seviyeleri

Yapılan ANOVA analizine göre; öğrencilerin İngilizce dil seviyelerine göre demotivasyon puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=1.9, p>.05$). Öğrencilerin dil seviyeleriyle ilgili elde edilen verilerin analizi incelendiğinde, dil seviyeleri ilerledikçe demotivasyon durumlarının azaldığı, diğer bir ifadeyle dil seviyeleri ilerledikçe demotivasyonlarının da arttığı açıkça gözlemlenmektedir. Demotivasyon deneyimi en yüksek grup, en düşük seviye öğrenen olan A1 seviyesi öğrencileri iken ($X=75.8$), en motive grubun B1 ve üstü öğrenciler ($X=71.2$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre yabancı dilde öz-yeterlilik inancı ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=5.50, p<.001$). Buna göre dil seviyesi ilerledikçe öz-yeterlilik inançlarında da artış gözlemlenmektedir. Öğrencilerden gelen cevaplar sonucu

oluşturulan üçgruptan en alt dil seviyesi olan A1 seviyesi öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının da en düşük düzeyde olduğu ($X=3.08$), bu grubu A2 seviyesi öğrencilerinin ($X=3.17$) takip ettiği ve en yüksek yabancı dil öz-yeterlilik inancına sahip olan grubun ise B1 ve üstü grupların ($X=3.52$) oluşturduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre B1-A1 (*Cohen d*=-.65), ile B1-A2 (*Cohen d*=-.53) seviyeleri arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen ve diğerleri, 2007).

Öğrencilerin yabancı dil seviyelerine göre yabancı dil kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=3.34$, $p>.05$). Dil kaygısı en yüksek grubun A2 seviyesi öğrencilerde olduğu ($X=4.03$), en düşük yabancı dil kaygısının ise B1 ve üstü öğrenci ($X=3.68$) gruplarında gözlemlendiği görülmektedir.

4.2.5. Aylık Gelir Seviyesi

Öğrencilerin ailesinin aylık gelirlerine göre demotivasyon puan ortalamaları arasındaki fark ANOVA analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin ailelerinin gelir seviyeleri ile demotivasyon durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($f=6.07$, $p<.005$). Ailenin aylık gelir seviyesi arttıkça öğrencilerin motivasyon durumlarında da olumlu yönde bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Motivasyonu en düşük grup, gelir seviyesi en düşük grupta olan öğrencilerken ($X=75.6$), gelir seviyesi en yüksek olan grubun motivasyon seviyesinin de ($X=69.4$) en yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağı LSD testi ile incelenmiş olup üçüncü (aylık geliri 5001-7500 olan) grubun hem bir (aylık geliri 0-2500 olan) hem de ikiden (aylık geliri 2501-5000 olan) anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bir ve üçüncü gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü hesaplandığında *Cohen d*=.44 olarak bulunmuştur. Bu farkın da orta düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen vd, 2007). İki ve üçüncü grup arasındaki farkın etki büyüklüğü ise .38 olarak yine orta düzeyde hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre öz-yeterlilik inançları puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde; gruplarda aylık gelir seviyesinde arttıkça yabancı dile yönelik öz-yeterlilik seviyesinde de bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Öz-yeterlilik ortalaması en yüksek grup en yüksek gelir seviyesine sahip olan grupken

($X=3.42$), en düşük grubun en düşük gelir seviyesine sahip olan grup ($X=3.09$) olduğu görülmektedir. Buna göre; öğrencilerin ailelerinin aylık gelir seviyesi ile yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($f=5.86, p<.005$). Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD analizlerinde öz yeterlik ortalama puanlarının en düşük ve en yüksek gelir seviyelerindeki gruplar arasında farklılaştığı ve Cohen değerinin $-.46$ olduğu hesaplanmıştır. ($p<.01$)

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerine göre yabancı dile yönelik kaygı puanlarındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=4.09, p>.05$). Kaygı puanı en yüksek çıkan grup, en düşük gelir seviyesine sahip olan grupta ($X=4.05$); en düşük kaygı, en yüksek gelir seviyesine sahip olan grupta ($X=3.70$) gözlemlenmektedir. İkinci grup olan 2501-5000TL seçeneğini işaretleyen öğrencilerin 0-2500 seçeneğini işaretleyen ilk gruba çok yakın ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($X=4$).

4.2.6. Anne Eğitim Seviyesi

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre demotivasyon puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=1.89, p>.05$). Gruplara bakıldığında ise motivasyonu en düşük grubun, “ilkokul ve öncesi” seçeneğini işaretleyen öğrenciler olduğu görülmektedir ($X=76.4$). “Ortaokul” ve “lisans ve lisansüstü” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin motivasyon durumlarının ise çok yakın olduğu gözlemlenmektedir. Motivasyonu en yüksek olan grubun ise “ortaokul” seçeneğini işaretleyen gruptaki öğrenciler olduğu görülmektedir ($X=72.6$).

Anne eğitim seviyelerine göre öğrencilerin yabancı dilde öz-yeterlilik inancı puan ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($f=7.48, p<.001$). Yabancı dilde öz-yeterlilik inancı en yüksek olan grubun annesi lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin ($X=3.52$), en düşük olan grubun ise ilkokul ve öncesi eğitim seviyesini işaretleyen öğrencilerin ($X=3.02$) olduğu görülmüştür. Anne eğitim seviyesi arttıkça öz-yeterlilik inancı artmamakta; ortaokul seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ($X=3.23$) ise lise seçeneğini işaretleyen gruba ($X=3.18$) göre daha yüksek öz-yeterlilik inancına sahip oldukları gözlemlenmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkokul ve öncesi ile lisans ve üstü ($Cohen d=-.75$), ilkokul ve öncesi ile ortaokul ($Cohen d=-.29$), ortaokul ile lisans ve üstü ($Cohen d=-.39$), lise ile

lisans ve üstü (*Cohen d*=-.51) gruplarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüklerinin de orta ve yüksek derecede olduğu görülmektedir.

Anne eğitim seviyesine göre öğrencilerin yabancı dil kaygı puan ortalamaları incelendiğinde, yabancı dil kaygısı, anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f=.539, p>.05$). Kaygı ölçeği sonuçlarına göre; yabancı dilde en yüksek kaygı seviyesine sahip olan grubun ilkokul ve öncesi seçeneğini ($X=4.03$) işaretleyen öğrenciler olduğu, en düşük yabancı dil kaygısına sahip grubun ise lisans ve üstü ($X=3.87$) seçeneğini işaretleyen öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yabancı dilde kaygı seviyesi lise grubunda ($X=3.99$) ortaokul grubundan ($X=3.90$) daha fazla olduğu da bulgular arasındadır.

4.2.7. Baba Eğitim Seviyesi

Öğrencilerin motivasyon durumları ve baba eğitim düzeylerinin sorulduğu sorulardan elde edilen verilerin analizinde ise anne eğitim düzeylerinden elde edilen bulgularla benzer bir demotivasyon ortalaması ile karşılaşılmaktadır. Baba eğitim düzeyinin bulgularında; öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre demotivasyon puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=1.01, p>.05$). Baba eğitim durumunda dilimlerin anne eğitime göre daha homojen bir dağılım gösterdiği ve grupların çok yakın ortalamalar verdiği gözlemlenmektedir. En yüksek demotivasyona sahip grup “ilkokul ve öncesi” seçeneğini işaretleyenler iken ($X=75.4$); en düşük demotivasyona sahip grup ise “lisans ve üstü”nü işaretleyenlerdir ($X=72$).

Baba eğitim seviyesine göre yabancı dilde öz-yeterlilik inanç puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($f=5.82, p<.005$). Baba eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerde yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inancının da artmaktadır. Buna göre; yabancı dilde öz-yeterlilik ortalaması en yüksek grup lisans ve lisansüstü seçeneklerini işaretleyen öğrencilerden oluştuğu görülmektedir ($X=3.43$). Öz-yeterlilik inancı en düşük grup ise “ilkokul” seçeneğini işaretleyen öğrencilerdir ($X=3$). Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi sonuçlarına göre, “ilkokul” ile “lisans ve üstü” için (*Cohen d*=-.60) gruplarında, lise ile lisans ve üstü gruplarında farklılık saptanmıştır (*Cohen d*=-.41).

Baba eğitim seviyelerine göre yabancı dil kaygı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($f=1.09, p>.05$). Yabancı dil kaygı ortalaması en yüksek grubun lisans ve lisansüstü seçeneklerini işaretleyen öğrenciler ($X=3.84$); en düşük grubun ise ilkökul ve öncesi seçenekleri işaretleyen öğrenciler olduğu gözlemlenmektedir ($X=4.06$). Ortaokul grubunun ($X=3.91$), lise grubuna ($X=4.01$) göre daha çok yabancı dil kaygısı taşıdığı da bulgular arasındadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin yabancı dile yönelik demotivasyon puan ortalamaları ile yabancı dil öz-yeterlilik inancı ve sınıf içi yabancı dil konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla değişkenler arası korelasyon incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Demotivasyon Boyutları ile Kaygı ve Öz-yeterlilik Boyutları Arasındaki İlişkiler (n=392)

		Demotivasyon Toplam	Demotivasyon Öğretmen	Demotivasyon İlgisizlik	Demotivasyon Başarısızlık Denevimi Demotivasyon Sınıf Ortamı ve Materyal	
Okumada öz-yeterlilik	Pearson Korelasyon K	-.05	.08*	-.11*	-.23**	.09*
	Sig (2 tailed)	.17	.05	.02	0	.03
Yazmada öz-yeterlilik	Pearson Korelasyon K	.01	.05	.01	-.17**	.09*
	Sig (2 tailed)	.47	.16	.42	.00	.04
Dinlemede öz-yeterlilik	Pearson Korelasyon K	-.07	.02	-.08*	-.23**	.05
	Sig (2 tailed)	.09	.33	.05	0	.17
Konuşmada öz-yeterlilik	Pearson Korelasyon K	-.07	.02	-.10*	-.21**	.09*

		Sig (2 tided)	.09	.37	.02	0	.04
Öz- yeterlilik Toplam	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	-.05	.05	-.08*	-.24**	.09*
Sınıf içi Konuşma Kaygısı	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	.10*	.00	.06	.21**	.03
İlgisizlik	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	.03	.48	.10	0	.29
Ana dili İngilizce Olan Bireylerle İletişim Kaygısı	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	-.06	-.11*	-.05	.01	-.03
Kaygı Toplam	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	.10	.02	.15	.39	.28
Kaygı Toplam	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	-.06	-.12*	-.05	-.12**	.10*
Kaygı Toplam	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	.12	.01	.18	.01	.03
Kaygı Toplam	Pearson Korelasyon K	Sig (2 tided)	-.04	-.14**	-.04	-.00	.07
		Sig (2 tided)	.22	.00	.23	.48	.09

*p<.05, **p<.01

Yapılan korelasyonel analiz sonucunda, demotivasyon toplam puanları ile yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inancı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = .048$, $p > .05$). Demotivasyon toplam puanları ile yabancı dil kaygı toplam puanları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = -.04$, $p > .05$). Alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakıldığında demotivasyon toplam puanlarında sadece yabancı dil kaygısının alt boyutlarından sınıf içi konuşma kaygısı ile anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır ($r = .04$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin yabancı dile yönelik genel kaygı durumları ve yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançları ile yabancı dile yönelik demotivasyon durumları arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmemektedir. Sonuçlar ayrıca, sınıf içi konuşma kaygısı arttıkça motivasyonununun artacağını da göstermektedir ($r = .10$, $p < .05$).

Demotivasyon "Öğretmen" boyutuna bakıldığında, öz-yeterlilik okuma ile düşük korelasyon ($r=0.49$, $p<.05$) ve kaygının ilgisizlik boyutu ($r=.02$, $p<.05$) ile, anadili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı ile ($r=.01$, $p<.05$) orta düzeyde ilişki gözlemlenmektedir. Okumada öz-yeterlilik inancı arttıkça, öğretmen kaynaklı demotivasyon durumu azalmaktadır. Kaygıdan kaynaklı derse yönelik ilgisizlik arttıkça da demotivasyon durumu azalmaktadır. Ayrıca, kaygı toplam puanları ile de demotivasyon öğretmen boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kaygı arttıkça öğretmenden kaynaklı demotivasyon düzeyi azalmaktadır ($r=.002$, $p<.05$).

Demotivasyonun, "Derse Yönelik İlgisizlik" boyutu ile okumada öz-yeterlilik ($r=.02$, $p<.05$), dinlemede öz-yeterlilik ($r=.049$, $p<.05$) ve konuşmada öz-yeterlilik ($r=.02$, $p<.05$) boyutları arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Öz-yeterlilik toplam puanları ve ilgisizlik arasında da anlamlı ilişkiye rastlanmaktadır ($r=.048$, $p<.05$). Öğrencilerin, okuma, dinleme ve konuşmaya yönelik öz-yeterlilik inançları arttıkça derse yönelik ilgisizlikten kaynaklı demotivasyon azalmaktadır. Kaygının boyutlarına bakıldığında ise "Demotivasyon ilgisizlik boyutu" ile anlamlı bir ilişkiye rastlanmamaktadır.

Demotivasyon "Başarısızlık deneyimi" boyutu ile yabancı dilde öz-yeterlilik tüm boyutları ve toplam puanında anlamlı bir ilişki gözlemlenmektedir. Yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inancı toplam puanı ile demotivasyonun başarısızlık deneyimi arasında ($r=-.239$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analize göre; demotivasyon "Başarısızlık deneyimi" boyutu ile öz-yeterliliğin okuma ($r=-.231$, $p<.01$), yazma ($r=-.165$, $p<.01$), dinleme ($r=-.229$, $p<.01$), konuşma ($r=-.211$, $p<.01$) boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, dört yetenekte yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançları arttıkça başarısızlık deneyimine bağlı motivasyonsuzluk durumları azalmaktadır. Öz-yeterlilik inancı öğrencilerin başarısızlıktan kaynaklı yaşayabilecekleri motivasyonsuzluk durumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf içi konuşma kaygısı ile demotivasyon toplam puanları arasında da anlamlı ilişki gözlemlenmektedir ($r=.205$, $p<.01$). Sınıf içi konuşma kaygısı arttıkça demotivasyon seviyesi de artmaktadır. Ana dili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı ile de başarısızlık deneyimi olumsuz ilişki göstermektedir ($r=-.124$, $p<.05$). Başarısızlık

deneyiminden kaynaklı demotivasyon arttıkça anadili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı da artmaktadır.

Son olarak demotivasyonun “Sınıf ortamı ve materyal kullanımı” boyutu ile okumada öz-yeterlilik inancı ($r=.93, p<.05$), yazmada öz-yeterlilik ($r=.88, p<.05$), konuşmada öz-yeterlilik ($r=.87, p<.05$) ve toplam öz-yeterlilik ($r=.90, p<.05$) puanları arasında anlamlı ilişkiler gözlemlenmektedir. Öğrencilerin, okuma, yazma ve konuşma yeteneklerinde öz-yeterlilik inançları arttıkça, sınıf ortamı ve materyal kullanımından kaynaklanan demotivasyon durumları da artmaktadır. Kaygı toplam puan ve boyutlarına bakıldığında ise demotivasyonun “Sınıf ortamı ve materyal kullanımı” boyutu ile sadece “Ana dili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı” ile anlamlı ilişkiye rastlanmaktadır ($r=.98, p<.05$). Sınıf içi ortam ve materyal kullanımı demotivasyonu arttıkça anadili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı da artmaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiş, elde edilen bu sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmış, uygulama ve araştırma önerileri sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik demotivasyon düzeyleri incelenmiş, bu düzeylerin İngilizceye yönelik kaygı, öz-yeterlilik ve belirlenen bazı demografik değişkenlerle ilişkisi irdelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerde yüksek düzeyde demotivasyon ($X=74.70$), orta düzey yabancı dil kaygısı tespit edilmiştir ($X=3.96$). Öğrencilerin yabancı dilde öz-yeterlilik inançlarının ise orta seviyede olduğu belirlenmiştir ($X=3.21$). Öğrencilerin yabancı dil demotivasyon toplam puanları ile yabancı dil kaygısı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemektedir. Benzer bir şekilde, yabancı dil demotivasyon durumları ile yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inancı toplam puanları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer taraftan demotivasyon ölçeğinin alt boyutlarıyla bazı öz-yeterlilik ve kaygı alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Motivasyonun demografik özelliklerle ilişkilerine bakıldığında ise demotivasyon ile dil seviyesi, eğitim görülecek fakülte, anne-baba eğitim seviyeleri, genel başarı değişkenleriyle anlamlı ilişkiler gözlemlenmezken; demotivasyon ile cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öne çıkan bulgulardan biri, öğrencilerin demotivasyon puan ortalamalarının yüksek, yani dil öğrenmeye yönelik motivasyonların düşük olmasıdır. Benzer bir şekilde Aygün (2017), öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Bu durumun sebeplerinin; hazırlık programı, İngilizce öğrenme konusundaki geçmiş deneyimler ve kişisel sebeplerden kaynaklandığını belirtmiştir (Aygün, 2017). Bu çalışmada ise, öğrencilerin düşük motivasyona sahip olmalarının nedenleri, çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan demotivasyon ölçeğinin alt boyutlarıyla açıklanabilir (Ünal ve Yanpar, 2016). Bu durumda öğrencilerin yabancı

dile yönelik motivasyon eksikliğinin dört temel sebebinin olduğu söylenebilir. Bunlar; öğretmen özellikleri, öğrencilerin başarısızlık deneyimlemeleri, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgilerinin az olması ve sınıf içi ortamı ile dersteki materyal kullanımındır (Ünal ve Yanpar, 2016).

Çalışma bulgularına bakıldığında, en düşük motivasyon ortalamasına sahip olan faktörün öğretmenden kaynaklı demotivasyon boyutu olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimindeki problemler ve öğretmenlerin etkililiği ile ilgili çalışmalarda öğretmen faktörünün motivasyon eksikliğine sebep olabileceği belirtilmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010; Aygün 2017; Canve Can, 2014; Dörnyei, 1994; Eryılmaz, 2013; Herron, Pajares ve Mills, 2007; Paker, 2012; Sıvacı, 2019; Soyupek, 2007;Yapıcı, 2016). Sıvacı'nın (2019), çalışmasında öğrenenlerin çoğu, öğretmenin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerinde çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin derse katılma ve motivasyon üzerinde en önemli faktör olduğunu belirten Eryılmaz (2013, s.2)da,“öğretmenler ait olma ihtiyacını karşılıyorsa, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları ve derse katılımlarının yükseleceğini” söylemektedir.

Demotivasyonun öğretmen boyutu ile okumadaöz-yeterlilikinancı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencinin okumaya yönelik öz-yeterlilik inancı arttıkça, öğretmen kaynaklı motivasyonsuzluk durumu azalmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerinokumada öz yeterliliği arttıkça olumsuz öğretmen tutumlarının öğrenci motivasyonuna olumsuz etkisi daha az olmaktadır. Herron, Pajares ve Mills (2007) de öğretmenlerin, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarını arttırmasına önemli katkılar getireceğini belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okuma alışkanlığının sosyo-ekonomik durum ve motivasyon eksikliği ile bağlantılı olduğu söylenmektedir (Genç, 1995). Bu durumda, bahsedilen değişkenler arasında sosyal ve kültürel bir etkileşim söz konudur.

Demotivasyonun öğretmen boyutu ile ilişkili olan başka bir değişken de kaygıdır. Kaygı toplam puanları arttıkça öğretmen kaynaklı demotivasyon puanları düşmektedir. Başka bir deyişle, kaygı arttıkça öğretmenin motivasyona olumlu etkisi daha önemli hale gelmektedir. Yabancı dil eğitiminde de kaygının; olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ve öğretmen öğrenci etkileşimli kaygıları

içerdiği bilinmektedir (Liu ve Huang, 2011; Tugan, 2015). Yurtdışında olumsuz değerlendirilme korkusunun sınav kaygısından bile daha fazla olduğunu bulgularından bahsedilmekte (Liu ve Huang, 2011), sınava odaklı yaşayan Türk öğrencilerde ise sınav kaygısından sonra en önemli kaygının öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğundan kaynaklı kaygı olduğu bulgulanmıştır (Tugan, 2015, s. 54). Burada öğretmen faktörünün etkisi olduğu görülmektedir. Öz-yeterliği düşük olan, öğretmen ve arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan öğrencilerin derse katılmayabilecekleri bazı çalışmalarda da ifade edilmektedir (Çekirdek, 2014, s. 6). Bu durum da demotivasyona etki edebilecek bir durum olarak karşılaşılmaktadır.

Kaygının derse yönelik ilgisizlik boyutunun, demotivasyon ölçeğinin öğretmen kaynaklı motivasyon eksikliği boyutuyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Derse yönelik ilgisizlik kaygısı arttıkça demotivasyon azalmaktadır ve kaygı duyan öğrenciler bazı durumlarda derse daha ilgili davranabilmektedir (Bekleyen, 2004a). Burada kaygı ölçeğinde ilgili maddelerin; “Yabancı dil dersinde kendimi dersle ilgisi olmayan konuları düşünürken bulurum.”, “Yabancı dil dersinin neden bazı insanların keyfini kaçırdığını anlamıyorum.” ve “Çoğu zaman içimden dil dersine girmek istemez.” olduğunu belirtmek gerekmektedir. Aslında, kaygının bu boyutundaki maddeler incelendiğinde, maddeleri kaygıdan ziyade derse yönelik ilgi olarak değerlendirmek daha doğru olabilir. Buradan, öğretmenin olumsuz tutumunun öğrenci üzerinde motive edici, daha doğrusu tetikte tutucu bir etkisi olduğu yorumunda bulunmak mümkündür. Hatta, korku psikolojisiyle derse yönelik katılım sağlamaları olası bir durum olarak görülebilir. Bekleyen’in (2004a) araştırmasında da öğretmenden kaynaklı yüksek ve orta düzey kaygı hisseden öğrencilerin başa çıkma stratejilerinden birinin, derse önceden hazırlanmak olduğu belirtilmiştir. Derse katılım konusunda davranışsal, duygusal ve bilişsel katılım söz konusu olduğu söylenmektedir (Eryılmaz, 2013, s. 2). Bu katılımın, davranışsal boyutta kalması ihtimali oldukça olası bir durumdur. Öğrenci bilgiyi işleyip içselleştirmek yerine sadece davranışsal tepkilerle davranıyor olabilir. Bu durumda öğrenme eyleminin amacına ulaşmıyor olması mümkündür. Öğretmen sınıftaki kaygı ve ilgisizlik ortamını azaltıp, öğrencilerin problemlerini bulabilir ve olumlu öğrenme ortamı oluşturarak kaygılı öğrencilerin dil edinimlerine yardımcı olabilir (Aida, 1994, s. 164).

Öğrencilerin motivasyonlarına etki eden ve demotivasyon ölçeğinde belirtilen bir diğer faktör ise sınıf içi ortamı ve materyal kullanımınıdır (Ünal ve Yanpar, 2016). Araştırma bulgularına bakıldığında bu boyuttaki demotivasyon puanının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamının öğrenci motivasyonunu yönlendirmede etkili olduğu bilinmektedir (Atay, 2004;Dörnyei, 1994;Gökdemir, 2005; Zheng, 2008). Sınıf içindeki fiziksel ortamların da motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilen bir diğer noktadır (Atay, 2004; Çekirdek, 2014; Dörnyei, 1994; Gökdemir, 2005). Bu sebeple, sınıf mevcudu, öğrenme ortamı ve materyallerin doğru şekilde düzenlenmesinin öğrenci motivasyonunu arttıracığı söylenebilir. Fiziksel ortamın ötesinde, özellikle sınıf ikliminin öğrenme motivasyonunu arttıracığı, motivasyonun da sınıf içi uyum üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde bir etkileşim sürecinden bahsedilebilir. Bu durumda, motivasyonu aktive edebilmek açısından doğru tetiklemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bayraktar (2015,s. 1088), sınıf yönetiminin de temelde, öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayandığı ve öğretmen yardımıyla sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi, yönetilmesi ve böylelikle öğrenciyi öğrenmeye motive edici önlemlerin alınabileceğinden söz etmektedir (Bayraktar, 2015, s. 1088). Öğrenci motivasyonundaki artışın sınıf yönetimi sorunlarının azalmasını sağlayacağı söylenmektedir (Bayraktar, 2015, s.1086). Sınıf yönetiminde de öğretmen faktörü devreye girmektedir. “Eğer öğretmenler sınıf içi yönetimini başaramazlarsa ve istenmeyen davranışları etkili şekilde kontrol altına alamazlarsa bütün bu olaylar öğrencileri olumsuz etkileyebilir” (Leask ve Turner, 1995; akt. Çakmak ve Ercan, 2006, s.134).

Öğretmen kaynaklı demotivasyon boyutunun yanı sıra, sınıf içi ortam ve materyal kullanımının da önemli demotivasyon kaynaklarından olduğu görülmektedir. Sınıf içinde doğru materyal kullanılmamasının öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Acat ve Demiral, 2002;Aygün, 2017; Çelebi, 2006; Davras ve Bulgan, 2012; Gedikoğlu, 2005; Gökdemir, 2005; Işık, 2008; TEPAV, 2011; TEPAV, 2015). Materyal kullanımının yabancı dil öğretiminde önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Çekirdek, 2014; Hashwani, 2008; Memiş ve Erdem, 2013;Oxford ve Shearin, 1994; Richards, 2006; Solak ve Bayar, 2015; Soyupek, 2007; Talayhan, 2018).

Bu çalışmada da, öğrencilerin sınıf içi materyal kullanımına bağlı demotivasyonları ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Öz-yeterlilik inançları arttıkça, sınıf ortamı ve materyal kullanımından kaynaklanan demotivasyon durumları da artmaktadır. “İngilizce dersinde işitsel araç-gereçlerin (CD, kaset vb.) kullanılmaması” gibi maddeleri içeren demotivasyon ölçeğinden yola çıkıldığında, öz-yeterlilik inancı yükseldikçe öğrencilerin materyal kullanımı ve sınıf içi durumlarıyla ilgili daha çok beklenti içine girdikleri söylenebilir. Ayrıca, sınıf içi ortam ve materyal kullanımı demotivasyonu arttıkça anadili İngilizce olan bireylerle konuşma kaygısı da artmaktadır. Takan (2014), katılımcıların %90’ının konuşma kaygısının, öğretmenden kaynaklı olduğu bulgulanmıştır. Kaygılı öğrenciler materyal kullanımını organize edemeyebilir, kendi yararları adına nasıl kullanacaklarını bilemeyebilirler (Aida, 1994). Öğrenme ortamında öğretmen, ortam ve materyal ilişkisi önem taşımaktadır ve öğretmen bu durumları düzenlemede yardımcı olabilir (Aşıcı, 2016; ; Dörnyei ve Csizer, 1998; Solak ve Bayar, 2015; Soyupek, 2007). Öğrenciler öğrenme sürecine odaklanırken materyalle nasıl başa çıkılacağını bilemeyebilir ve materyal kullanımını ihmal ederler (Talayhan, 2018). Bu durumda, öğretmen yardımı önemli hale gelmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının bir başka önemli nedeni de ölçeğin diğer bir alt boyutu olan başarısızlık deneyimleridir. Başarının motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen bir çok çalışma bulunmaktadır. (Çekirdek, 2014; Hashwani, 2008; Şanlı, 2016, Tugan, 2015; Talayhan, 2018; Yıldırım, 2011). Bu çalışmada, öğrencilerin, dört yetenekte yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançlarının, motivasyonun bu boyutuyla etkileşim içinde olduğu görülmektedir. Birçok araştırma sonucunda da öğrencilerin yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançları arttıkça başarısızlık deneyimine bağlı demotivasyon durumlarının azaldığı söylenmektedir (Bandura, Martinez-Pons ve Zimmerman, 1992; Demir, 2018; Hsieh ve Shallert, 2008; Pajares, 2003). Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlilik inancı başarıyı arttırmakta (Bandura, 2010; Demir, 2018; Dörnyei, 1994; Yıldırım, 2011), başarı deneyimleme durumu da öğrencilerde motivasyonu arttırmaktadır (Yıldırım, 2011). Öz-yeterlilik kuramını oluşturan Bandura (1997) da, öz-yeterlilik inancının performans ve

motivasyondüzeyini belirleyeceğinisöylemektedir. Öz-yeterlilik inancına sahip olmak öğrencileri daha başarılı kılarken, başarısızlıktan kaynaklı yaşayabilecekleri demotivasyon durumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Buradan yola çıkarak öz-yeterlilik, başarı ve motivasyonun etkileşim halinde olduğu söylenebilir.

Demotivasyon ölçeğinin diğer boyutu ve öğrencilerin demotivasyon kaynağını diğer bir nedeni ise, derse ve dile yönelik ilgisizliktir. Öğrencilerin ilgilerinin direkt olarak ilgi-tepki anlamına gelen motivasyon durumunu etkilemesi en olası sonuçlardan biridir. Bireyler, ilgi alanlarına ve keyif aldıkları durumlarda daha istekli katılımında bulunmaktadır (Ünal ve Yanpar, 2016). Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma yeteneklerine yönelik öz-yeterlilik inançları arttıkça derse yönelik ilgisizlikten kaynaklı demotivasyonları azalmaktadır. Öğrenciler, derse ilgi ve istek gösterdikçe öz-yeterlilik inançları olumlu etkilenmektedir. Bandura ve Schunk (1981), öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının ne kadar yüksekse iç ilgilerinin de o derece yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öz-yeterlilik, performansı ve motivasyon düzeyini etkileyen bir faktördür (Bandura, 1997). Öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin yetenek kazanımında daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Başarı deneyimlemenin de motivasyonu artırıcı özelliği bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin derse yönelik ilgileri de yüksek olmaktadır.

Demotivasyonun yanı sıra öğrencilerin İngilizce öz-yeterlilik inançları da incelenmiş ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öz-yeterlilik ölçeği toplam puanları ile demotivasyon ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmemiş olsa da, alt boyutlardaki ilişkiler bakımından incelendiğinde motivasyon üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının motivasyonun boyutlarını etkilediği görülmektedir. Öz-yeterlilik inancının başarıyı ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği bulgusu birçok çalışmada yer almaktadır (Bandura, Martinez-Pons ve Zimmerman, 1992; Demir, 2018; Hsieh ve Shallert, 2008; Pajares, 2003). İyi bir öz-yeterlilik algısının öğrenci üzerinde motive edici etkisi olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin kaygı puanlarına bakıldığında ise yabancı dil kaygılarının orta

seviyede olduğu ve demotivasyon toplam puanları ile yabancı dil kaygısı toplam puanları arasında anlamlı ilişki saptanmadığı görülmektedir. Motivasyon üzerinde kaygı faktörünün araştırıldığı çalışmalar çok çeşitli sonuçlar vermektedir. Alanyazına bakıldığında kaygının performansı olumsuzyönde etkilediğinin belirtilmesine karşın (Gardner ve MacIntyre, 1994; Clement, Dörnyei ve Noels, 1994; MacIntyre ve Gardner, 1991b), olumlu etkisi olabileceği de söylenmektedir (Alpert ve Haber, 1960; Young, 1992). Bazı orta düzey kaygı veren çalışmalarda motivasyonun etkilendiği ve motivasyonun orta seviye ve üstü olduğu tespit edilmiştir (Çekirdek, 2014; Takan, 2014; Ueki ve Takeuchi, 2012). Fakat bu çalışmada çıkan sonucun benzeri olarak kaygı ve motivasyon arasında ilişki saptanmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Burgucu, 2011; Gardner, Day ve MacIntyre, 1992; Tugan, 2015; Yıldırım, 2011). Belirtilen çalışmalarda kaygının motivasyon üzerinde etkisinin olmadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin genel demotivasyon durumları da düşünüldüğünde, öğrenciler derse yönelik ilgi duymadıklarından kaygı puanları ile demotivasyon puanları arasındaki ilişki anlamlı çıkmayabilir. Öğrencilerin kaygı puanlarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ölçeğin yabancı dil sınıfına yönelik ilgisizlik boyutunda toplanmış olduğu dikkat çekmektedir. “Yabancı dil dersinde kendimi dersle ilgisi olmayan konuları düşünürken bulurum”, “Yabancı dil derslerinin neden bazı insanların keyfini kaçırdığını anlamıyorum”, “Çoğu zaman içimden dil dersine girmek gelmez” maddelerinin yer aldığı faktörde öğrencilerin derse yönelik ilgi durumları sorgulanmaktadır. Bu durum, motivasyonda olduğu gibi ders içi etkinlik, program ve öğretmen faktörlerinin sebebi olabilecek kaygı durumlarına işaret edebilir. Bir diğer olasılık da öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarının az olması sebebiyle kaygı duymuyor olmaları olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre demotivasyon puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine farklılaştığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların geneline bakıldığında ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılıktan söz edilmektedir (Baker ve MacIntyre, 2000; Kissau, 2006; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Öztürk ve Gürbüz, 2013). Araştırmalar arasında erkek öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin daha yüksek bulunduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Arshad,

Shahbaz ve Al-Bashabsheh, 2015; Baker ve MacIntyre, 2000; Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012; Wharton, 2000). Erkek öğrenci motivasyonun yüksek çıktığı araştırmalardan birinde, Arshad, Shahbaz ve Al-Bashabsheh (2015, s.316), Pakistan'da cinsiyetten kaynaklanan farklılığın erkek baskın toplumun geleneksel ve kültürel yapısından kaynaklandığını, kadınların yabancılarla konuşurken daha utangaç davrandıklarını söylemektedirler. Meece, Gliencke ve Burg (2006, s.365-367), kimliğin motivasyon gelişiminde önemli bir rol oynadığını, çocukların cinsiyetçi kavramları, tavır ve inançları okula gitmeden önce evde aldıklarını, okul çevresinin de cinsiyet rollerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye'de de uzun yıllar süren ataerkil kültür yapısı ve aktarımların bu konuda etkili olabileceği düşünülebilir. Bu durum, bahsedilen geleneksel kültürel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi sosyo-ekonomik sebeplerle ilgili de olabilir. Türk öğrencilerin araçsal motivasyona daha yatkın oldukları savından yola çıkıldığında, dilin gelecekteki kullanımının rekabet ortamında iş bulma ihtiyacından kaynaklı olarak erkek öğrenciler için bu sonuca sebep olduğu söylenebilir (Başaran ve Hayta, 2013; Talayhan, 2018; Yılmaz, 2013).

Bir bulguya sebep olabilecek bir diğer durum ise, çalışma örneklemi olabilir. Çalışmaya katılan 248 kadın 133 erkek öğrenciden, en çok katılım ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin olduğu fen fakültesinden (n=161, 103 kadın) ve hemşirelikten (n=83, 69 kadın) fakültelerinden olduğu dikkat çekmektedir. Her iki fakültenin de demotivasyon puanları oldukça yüksektir ve özellikle Hemşirelik Fakültesindeki öğrencilerin çoğunun kadın olması bu durumda etkili olabilir. Bu fakültelerde okuyan öğrencilerin gelecek yaşamlarında yabancı dili az kullanacakları inancına sahip olmaları da erkeklerin motivasyon puanlarının daha yüksek olmasının başka bir ihtimali olarak düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları arasında yabancı dile yönelik motivasyonun sosyo-ekonomik durumdan etkilendiği de görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumun yabancı dile yönelik motivasyon üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Akdoğan, 2004; Akram ve Ghani, 2013b; Aktan, 2012; Attamimi ve Rahimi, 2011; Butler, 2015; Gömleksiz, 2001; Wong, 2007). Sosyo-ekonomik durumun, öğrencilerin motivasyon durumları üzerinde etkili olması; ekonomik durumları ve eğitim imkanları sebebiyle öğrencilerin, çevrenin etkisiyle bilişsel becerilerinin gelişmiş olması ve dile yönelik daha çok ilgi ve dile daha

çok maruz kalma ile aşinalık duymaları ya da dil öğrenimi konusunda destek alabilmeleri şeklinde yorumlanabilir (Bozavlı, 2015, s.80).

Özetlemek gerekirse, bu çalışmada, öğrencilerin motivasyon seviyeleri düşük bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına göre bu demotivasyon durumunun sebepleri; öğretmen, sınıf içi ortam, derse yönelik ilgisizlik ve başarısızlık deneyimidir. Ölçeğin alt boyutları ve demotivasyon toplam puanları incelendiğinde bu durumlara etki eden faktörlerden bazılarının ise öğrencilerin yabancı dile yönelik öz-yeterlilik inançlarının düşük olması, anadili yabancı bireylerle konuşma kaygıları, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, alanyazındaki diğer çalışmalar gibi motivasyonun çok değişkenli bir süreç olduğu ve direkt veya dolaylı birçok faktörden etkilenebildiği görülmektedir (Çekirdek, 2014; Dörnyei, 1994; Talayhan, 2018; Ueki ve Takeuchi, 2012). Yurtiçindeki çalışmalara bakıldığında yabancı dil öğretimine yönelik az sayıda araştırma olduğu dikkat çekmektedir. Daha önce belirtilen motivasyonun dil öğretiminde çok boyutlu olması durumu dikkate alındığında ise yurtiçi alanyazınının bu konuda eksik kaldığı görülmektedir. Bu çalışma, motivasyon çalışmaları için çoklu değişkenlerin işe koşulması gerekliliğini desteklemesi açısından önemli olmakla beraber, örneklem grubuyla ilgili bazı faktörleri dikkate alınması gerektiğini göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Motivasyonel öğeler, özellikle dil öğretimi söz konusu olduğunda grup dinamikleri, kültür, pratik kullanım amacı gibi birçok faktörle etkileşim halinde olabilmektedir (Dörnyei, 1994, 1998, 2001; Ramos, 2019; Svanes, 1987; Yılmaz, 2013). Motivasyon çalışmalarına başlamadan önce çalışılacak grubun dinamikleri (katılımcılar, meslek ya da çalışma alanları, vb.), kültür yapısı ve motivasyon stilinin çalışma üzerinde ve sonuçları yorumlamada etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle çalışma grubunun araçsal ya da bütünleştirici motivasyon stilini benimseme durumunun belirlenmesi önemli bir nokta olabilmektedir.

5.2. Öneriler

Genel olarak motivasyonu; alanyazında saptanan bazı değişkenlerin yanı sıra hem iç hem dış birçok farklı değişkene ve bunların karşılıklı etkileşimine bağlı olarak gelişebilecek bir durum olarak algılamak mümkündür. Bazı örneklerde ilişki veren bazı değişkenler arasında başka bir örneklem grubunda anlamlı ilişki gözlemlenmemesi

de bu sebepten olabilmektedir. Bireylerin duygu-durumları ve deneyimlerinin etkili olduğu bu süreçte, bütün bu karmaşık yapıya rağmen, öğrenmeye karşı isteklilik oluşturabilmek adına bazı önlemleri almak gereklidir. Alanyazınla bağlantılı olarak, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması için gerekli koşullar arasında, öz-yeterlilikle ilgili çalışmalar yapmak, kaygı durumlarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapmak, sosyo-ekonomik durumla ilgili eşitlikçi önlemlerin alınması, cinsiyetler arası farklılıkların en aza indirilmesi gibi durumlardan söz edilebilir. Burada, eğitimciler ve yöneticiler için müdahale edilebilen değişkenler üzerinde değişiklik ve düzenlemeler yapmaları uygun görülmektedir. Bu sebepten; alınabilecek önlemleri, uygulama ve araştırma önerileri olarak iki temel noktada ele almak gerekmektedir.

5.2.1. Uygulama Önerileri

1. Çalışmada, düşük motivasyonun önemli nedenlerinden birisi, uygun olmayan sınıf ortamı olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilere uygun sınıf ortamı ve ders materyali sunulmalıdır. Öğretim, teorik bilgilerin gerçek hayata taşınabileceği şekilde organize edilmelidir. Öğretimin, gerçek hayat deneyimleriyle ilişkili ve çeşitli olması, materyal kullanımında çeşitlilik ile aslına uygunluk içermesi gerekmektedir (Hashwani, 2008, s.137; Oxford ve Shearin 1994, s. 23; Talayhan, 2018). Öğretimde çeşitlilik de, içerik, ilerleme (pacing), gruplandırma ve materyallerle sağlanabilir (Oxford ve Shearin, 1994, s.24). Bu şekilde öğrencilerin, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilgili, yani anadili İngilizce olan bireylerle ilgili konuşma kaygısı hissetmeleri engellenebilir. Öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri teorik bilgileri dış hayata kaygı duymadan aktarabilmeleri için gerçek hayata uygun öğretim yöntemlerine materyal kullanımı gereklidir.
2. Öğretmenlere verilecek mesleki gelişim etkinlikleri hem kurum kültürü oluşması açısından hem de öğrenciler için oldukça yararlıdır (Aydın, 2014). Oryantasyon, tamamlama, yetiştirme, yükseltme ve yönetici eğitimlerinden gerekli olanlar uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlere verilen eğitimler öğrenci motivasyonuna da katkı sağlayabilmektedir.

3. Öğretmen, sınıf içi atmosferi dil öğrenimine uygun şekilde düzenlemesi ve dili, dil öğrenmeye yansıtması açısından önemlidir (Aşıcı, 2016; Dörnyei, 1994; Richards, 2006). Öğretmenlerin, dost canlısı bir atmosfer yaratması ve öğrenciyi cesaretlendirmesi, başarıma hissiyatı elde edecekleri ortamlar yaratması, kendi kısa dönemli amaçlarını belirlemeleri için yardımcı olması, güvenlerini kazanmaları için çift ve grup aktiviteleri oluşturması, dil öğrenimini sınıf dışıyla bağlantılı hale getirmesinin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etki yaratacağı söylenmektedir (Oroujlou ve Vahedi, 2011, s. 998-1000). Öğrenci motivasyonu çabayla arttırılabileceğinden ve öğretmenlerin dışalmotivasyon araçları (ödül ve ceza gibi) yerine içsel yöntemleri (hedef dili sevdirmeye, materyal kullanımı, sınıf etkinlikleri) uygun şekilde kullanmaları motivasyona katkı sağlayabilecek önemli bir faktördür (Atay, 2004, s.101).
4. Okuma, yazma, dinleme, konuşma öz-yeterliliklerinin arttırılması motivasyonu olumlu etkileyeceğinden, öz-yeterliliğe yönelik çeşitli uygulamalar yaparak derslere yönelik motivasyonu arttırmak mümkün olabilir. Yazma dersini kopyalama, okuma dersini kayıp zaman olarak değerlendiren, dinleme dersinde materyal ve ekipman şikayeti yapan öğrenciler, alay edilme korkusu olmadığında konuşma dersinden genel olarak zevk almaktadır (Chambers, 1993). Dolayısıyla, ders içeriği ve kazanımlar konusunda öğrenen ihtiyaçları ve öz-yeterliliğini geliştirmek bu tarz değerlendirmelerin önüne geçeceğinden öğrenen motivasyonuna olumlu anlamda katkı sağlanabilir.
5. Öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik motivasyon düzeylerini arttırabilmek için motivasyon kuramlarından ya da modellerinden yararlanmak çözüm önerisi olarak sunulabilir. Motivasyon modellerinin öğrencilerin aktif öğrenmeleri ve derse katılımları üzerinde olumlu etkisi olduğu, başarıyı ve öğrenme isteğini arttırdığı yapılan bazı çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Çolakoğlu, 2009; Karlı, 2015; Kurt, 2014). Ayrıca, bu çalışmada saptanan ve benzer örneklemelerde de saptanabilecek cinsiyet farklılıklarını en aza indirebilmek adına da, bu ve benzeri modelleri kullanmak yararlı görülmektedir (Karlı, 2015).

6. Sosyal ve kültürel bağlamlar, teknolojik ilerlemelerle değişen ve birbirine yaklaşan olgular olsa da, bazı dinamikleri kendi içlerinde korumaktadırlar. Bu sebepten alanyazında çok yararlı olarak görülen bazı uygulamalar, farklı gruplarda aynı olumlu sonucu vermeyebilir. Dolayısıyla, iyi bir ihtiyaç analizi sonrasında, bu kuramlar ve kavramlar arasından sınıfa uygun olabilecek olan akımı ya da akımlardaki noktaları ve uygulamaları seçip uygulamak uygun bir çözüm yolu olarak görülebilir.
7. Derse yönelik ilgiyle motivasyonu arttırabilecek bir diğer durum ise öğrencilerin öğrendikleriyle ilgili oryantasyon ihtiyacı duyuyor olmaları olabilir. Materyal kullanımında olduğu gibi, dilin pratik kullanımının, gerçek hayatla ilişkilendirilmesinin, öğrenilen temaların öğrenenler için işlevselliğinin açık bir şekilde ifade edilmesinin de motive edici bir unsur olduğu düşünülmelidir. Özellikle, dil ediniminin sınıf dışı ortamlarla ilişkilendirilmesi görevi büyük önem taşımaktadır. Dili, kariyer temalarıyla ilişkilendirerek pratik kullanımına odaklanmanın, öğrencinin motivasyonunu da arttırıcı etkisi olmaktadır (Wong, 2014, s.47). Öğrencilerin kariyer amaçlarına yönelik olarak, edinecekleri bilgilerin uzun vadeli kullanımının öğrenenlere doğru şekilde ifade edilmesi önem taşımaktadır. Türk öğrencilerin daha çok araçsal motivasyon stilini tercih ettikleri görülmektedir (Başaran ve Hayta, 2013; Talayhan, 2018; Yılmaz, 2013). Bu da, öğrencilerin, yabancı dil öğrenmenin ileriki yaşamlarında ne gibi etkileri olduğunu bildikleri zaman ve dilin gelecek kullanımındaki işlevselliği ilgi çekici geldiği zaman yabancı dil öğrenmeye yönelik daha motive olabilecekleri anlamına gelmektedir. Motivasyonu kullanarak öğrencilerin derse yönelik istekliliklerini arttırabilmek adına iyi bir oryantasyon süreci planlamak da yabancı dile yönelik motivasyonlarının artması için gerekli görülebilir. Wong (2007)'a göre daha memnun, beklentili ve istekli öğrenci için motivasyon üzerinde öğretmenin rolü büyüktür ve öğrenciler için yaratıcı düşünme savunulmalıdır. Bu şekilde aktif katılımı öğrenci motivasyonunu arttırmak ve öğrenen otonomisine katkıda bulunmak mümkün olabilir.

5.2.2. Araştırma Önerileri

1. Uluslararası alanyazında yabancı dile yönelik motivasyon ile ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur ve bu çalışmaların büyük çoğunluğu, çoklu değişkenler bir arada kullanılarak yapılan derinlikli araştırmalardır (Garnder, Day ve MacIntyre, 1992; ; Hashwani, 2008; Herron, Pajares ve Mills, 2007; Hsieh, 2008; Hsieh ve Schallert, 2008; Javid, Al-Asmari ve Farooq, 2012; Liu ve Huang, 2001; Mori ve Gobel, 2006; Nahavandi ve Mukundan, 2013; Salem, 2006; Ueki ve Takeuchi, 2012; Wharton, 2000; Zimmermann, Bandura ve Matinez-Pons, 1992). Yurtiçi alanyazına bakıldığında ise çoklu değişkenli çalışmalara daha az rastlanmaktadır (Çekirdek, 2014; Öztürk ve Gürbüz; 2013; Şanlı, 2016; Takan, 2014; Talayhan, 2018; Tugan, 2015; Yıldırım, 2011). Bu çalışmaların sayısını arttırmak alanyazın açısından önemli görülmektedir. Çok boyutlu ve derinlikli çalışmalar ile motivasyonun boyutlarının öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemek ve ilgilerini artırıcı önlemler alabilmek adına doğru çıkarımlara ve çözüm önerilerine gitmek mümkün olabilir.
2. Örneklem çeşitliliği, durumsal değerlendirmeleri görebilmek açısından yararlı olabilir. Motivasyon, iç dinamikler ve dış etkilenme ile ilgilikarmaşık bir süreç olduğundan; farklı örneklem türleri üzerinde çalışılması, boyut ve etkilerinin daha iyi anlaşılması açısından yarar sağlayabilir. Mevcut problemin zaman ve mekanagöre değişiklik gösterip göstermediğinin görülmesi açısından yararlı olabilir.
3. Öğrenci motivasyonunu tespit etmeye yönelik belirli örneklem gruplarını tanımlayan ve durumsal problem tespiti sağlayan betimsel çalışmalar ve çözüme dayalı çeşitli öğretim uygulamalarının motivasyona etkisini inceleyen deneysel çalışmaların yurtiçi alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.
4. Örneklem grupları üzerinde çalışılırken öğrencilerin cinsiyet, fakülte gibi rakamlarda birbirine yakın sayılar üzerinden bir araştırma örneklemini oluşturmak da verilerin matematiksel değerlendirmesinin doğruluğu açısından önem taşıdığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat M. B., Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, *Kuram ve Uygulama*, 31, 312–329.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Alpert, R., Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61 (2), 207-215. doi:10.1037/h0046464.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akdoğan, F (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi, *HAYEF Journal of Education*, 1 (2), 97-109.
- Akram, M., Ghani, M. (2013a). Gender and language learning motivation, *Academic Research International*, 4 (2), 536-540. ISSN: 2223-9944. (March)
- Akram, M., Ghani, M. (2013b). The relationship of socioeconomic status with language learning motivation, *International Journal of English and Education*, 2 (2). ISSN: 2278-4012. 406-413. (April)
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, <https://hdl.handle.net/20.500.12462/1787> adresinden elde edilmiştir.
- Al-Otaibi, G. (2004). *Language learning strategy use among saudi efl students and its relationship to language proficiency level, gender and motivation* (Order No:3129188). Available From Proquest Dissertations&Theses Global (305099041). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/305099041?accountid=10699>.

- Alsamani, A.S., Daif-Allah, A. S. (2014). Motivators for demotivators affecting English language acquisition of Saudi preparatory year program students, *English Language Teaching*, 7 (1), 128-138.
- Arshad, Z., Shahbaz, M., Al-Bashabsheh, A. M. B. (2015). Willingness to communicate in english: A gender based study. *International Journal of English and Education*, 4 (4), 311-319.
- Arslan, M., Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (24), 179-191.
- Aşıcı, T. G. (2016). *The relationship between students’ language learning motivation and self-efficacy: a private university case* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 448452).
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.
- Attamimi, R. A., Rahim, H. A. (2011) Socioeconomic orientations in foreign language learning motivation: The case of Yemen. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13 (4), (167-197).
- Aydın, İ. (2014). *Hizmet içi eğitim*. 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Aydın S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti, *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 81-94.
- Aygün, Ö. (2017). *A scale of Turkish preparatory school university students’ demotivational factors towards learning english* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 463471)
- Baker, S. C., MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Doi: 10.1037/0033-295X.84.2.19
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy, social cognitive development: frontiers and possible futures, 200 (1).
- Bandura, A., Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598. Doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. Doi: 10.1037/0003-066X.37.2.12
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3), 359-373. Doi: 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self regulation, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. Doi:10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective, *Annual Reviews Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Başaran, S., Hayta, F. (2013). A correlational study of Turkish university students' motivation to learn english, *Electronic Journal of Education Sciences*, 2 (3), 104-115.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 1079-1100.

- Bekleyen, N. (2004a). The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Bekleyen, N. (2004b). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 27-39.
- Bekleyen, N. (2011). Demotivating factors in the EFL environment. *Frontiers of Language and Teaching* 2, 151-156.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 74-83.
- Burgucu, A. (2011). The role of motivation, attitude and anxiety in learning English as a foreign language (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez no: 302945).
- Butler, Y. G. (2015). Parental factors in children's motivation for learning English: A case in China. *Research Papers in Education*, 30 (2), 164-191.
- Bümen, N. T., Yanar, B. H. (2012). İngilizce ile ilgili öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 97-110.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş, Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 11. Baskı, Pegem Yayınevi. Basılı Yayın.
- Can, E., Can, C.I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar 1. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Chambers, G. (1993). Taking the 'de' out of demotivation. *The Language Learning Journal*, 7 (1), 13-16. doi: 10.1080/09571739385200051.
- Clement, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Clement, R., Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clement's model, *Journal of Language and Social Psychology*, 4 (21), 21-37. Doi: 10.1177/0261927X850040010
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Sixth Edition, Routledge, Taylor&Francis Group, New York.

- Crystal, D. (2003). *English as a global language*, Second Edition, Cambridge University Press, UK. [https://:books.google](https://books.google) adresinden 24 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 35. Baskı. Basılı Yayın.
- Çakıcı, D. (2016). The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9 (8), 190-203.
- Çakmak, M., Ercan, L. (2006). Etkili öğretim sürecinde deneyimli öğretmenler ve öğretmen adaylarının motivasyon konusunda görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 133–143.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması ikinci dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin ingilizce başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 353360)
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285–307.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS motivasyon modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi*,(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 239675).
- Davras, G. M, Bulgan, G. (2012). MYO öğrencilerinin ingilizce hazırlık eğitimine yönelik tutumları: ısparta myo turizm ve otel işletmeciliği örneği, *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 13 (2), 227-238.
- Deci, E.L, Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

- Deci, E.L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, 49 (3), 182-185.
- Dede, Y. Argun, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 29 (134).
- Demir, B. (2018). *The relationship between university students' self-efficacy beliefs and foreign language classroom anxiety*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 506894).
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi*. 10. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 120-135.
- Dilekmen, M, Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-123.
- Doğan, T., Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Dowson, M., McInerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 28 (1), 91-111.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom, *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.

- Dörnyei, Z., Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a national survey. *Motivation and Second Language Aquisition*, 23, 399-432.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study, *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort, *The Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation*. Second Edition, Routledge, USA. Taylor&FrancisGroup.doi:10.4324/9781315833750.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3 (2), 238-248.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları, *Eğitim ve Bilim*, 27 (126). 38-42.
- Ersoy, N. Ş., Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi- ENAD*, 3(3), 7-43.
- Ersungur, M. (2013). Çukurova Üniversitesi'nde okutulan zorunlu yabancı dil İngilizce dersi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 371-380.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeğinin geliştirilmesi", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 1-18.
- Feinstein, L., Duckworth, K.; Sabates, R. (2004). A model of the intergenerational transmission of educational success (Wider benefits of learning research report no. 1), Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk> sitesinden 10 Mayıs 2019 erişilmiştir.

- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition, *Motivation and Second Language Acquisition*, 23, 1-19. <https://books.google.com> adresinden erişilmiştir.
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/Motivation test battery: International AMTB Research Project. The University of Western Ontario, Canada.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-22.
- Gardner, R.C., Day, J.B., MacIntyre P.D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14 (2), 197-214.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43 (2), 157-194.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 66-80.
- Genç, A. (1995). Yabancı dilde okuma alışkanlığı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Genç, G., Aydın, S. (2010). Students' motivation towards computer use in EFL learning, IETC, April 26-28, 1367-1369.
- Ghadirzadeh, R., PourabolfatheHashtroudi, F., Shokri, O. (2012). Demotivating factors for English language learning among university students. *Social Sciences*, 8, 189-195
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 251-264.
- Gömlüksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11 (2), 217-224.
- Gürsu, F. (2011). *Sınıfıçı yabancı dil kaygısı ölçeğinin eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması (the Turkish equivalence, validity, and reliability study of the foreign language classroom anxiety scale)*, 2011. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 289579).

- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2),
- Herron, C., Pajares, F., Mills, N. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation, *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, volume 57, issue 3, 417-442.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010), Foreign and second language anxiety, *Language Teaching*, 43 (2), 154-167.
- Hsieh, P. (2008). Why are college foreign language students' self-efficacy, attitude and motivation so different?, *International Education*, 38 (1), 75-94.
- Hsieh, P., Schallert, D. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course, *Contemporary Educational Psychology*, 33(4) , 513-532.
- Hu, R. (2011). The relationship between demotivation and EFL learners' English language proficiency. *English Language Teaching*, 4 (4), 88-96.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.2, 15-26.
- İşisığ, K. U., Demirel, Ö.(2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 190-204.
- Javid, C. Z., Al-Asmari, A., Farooq, U. (2012). Saudi undergraduates' motivational orientations towards English language learning along gender and university major lines: A comparative study, *European Journal of Social Sciences*, 27 (2), 283-300.
- Karslı, V. (2015). *An investigation into pre-service teachers' perspectives about the effectiveness of the internship program and their visions about their future teaching*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 394802).

- Karatay, A. (ed.) (2015) MEB Ortaöğretim Mevzuatı. <https://ogm.meb.tr> adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kelecioğlu, H. (1992), Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 175-181.
- Kikuchi, K., Sakai, H. (2009). Japanese learners demotivation to study English: A survey study. *JALT Journal*, 31 (2), 183-204.
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations, *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73-96.
- Kumar, Ranjit (2011). *Araştırma yöntemleri*. çev. Çokluk, Ö; Şekercioğlu G. ve Atak H. Edge Akademi, Ankara.
- Kurt, P. Y. (2014). *The effects of ARCS Motivational Model on student motivation to learn English*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 361724)
- Kutu, H., Sözbilir, M. (2011). Adaptation of instructional materials motivation survey to Turkish: A validity and reliability study, *Necati Bey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5 (1), 292-311.
- Leech, N.L, Barret, K.C., Morgan, G. A. (2014). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. 5th edition, Taylor & Francis
- Liu, M., Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and learning motivation, *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 2011, 1-8.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification, *Language Learning*, 39 (2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety

- and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 1(1), 85–117.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 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., (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow, *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- Macintyre, P. D., Noels, K. A., Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency : The role of language anxiety. *Language Learning*, 47 (2), 265–287.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998) Conceptualizing the willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation, *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351–373.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (9), 297-318.
- Mori, S., Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom, *System*, 34 (2), 194-210.
- Nahavandi, N., Mukundan, J. (2013). Foreign language learning anxiety among Iranian EFL learners along gender and different proficiency levels, *International Journal of Linguistics, ISSN: 1948-5425*, 5 (1), 72-93.

- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., Vallerand, R. J. (2000), Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory, *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında İngilizce: “Eleştirel bir çalışma”, *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, (1), 8–9. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>.
- Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Oxford, R., Park-Oh, Y, Ito, S., Sumrall, M. (1993). Learning a language by satellite television: What influences student achievement?, *System*, 21(1), 31-48.
- Oxford, R., Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Öner, G., Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 67-78.
- Özçalışan, H. (2012). *Yüksek öğrenim öğrencilerinin İngilizce’yi öğrenme motivasyonları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 325322).
- Öztürk, G., Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation, *Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature, *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158. doi: 10.1080/10573560308222

- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 89-94.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach, *System* 38 (3), 467-479.
- Psikolojisozlugu Prof. Dr. Sibel Karakaş online psikoloji sözlüğü, 2018, <https://psikolojisozlugu.com> sitesinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ramos, S. S. (2019). *Ethnic/cultural identity and motivation in foreign language learning in a multicultural environment*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 538543).
- Richards, J.C. (2006). Materials development and research, *RELC Journal*, 37 (5), 5-26.
- Saito, Y., Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239–251.
- Salem, N. M. (2006). *The role of motivation, gender, and language learning strategies in EFL proficiency*. The Department of Education of the Faculty of Arts and Sciences, American University of Beirut, M.A. Thesis. <http://nadaisland.com> sitesinden 01 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Saydi, T. (2017). Yabancı dil eğitim-öğretimi: Etik yoluyla nitelik artırma. doi.org/10.14527/9786053183563b2.077. 08.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Schunk, D. (1981), Modeling attributional effects on children’s achievement: A self-efficacy analysis, *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 93.
- Savaş, E., Taş, S., Duru, A. (2010). Factors affecting students’ achievement in mathematics, *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 11 (1), 113-132.
- Sevilay, Ş. (2007). Driving key for effective learning: Motivation. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 6(1), 1–8.

- Shahbaz, M., Islam, M., Malik, M. A. (2017). Role of gender differences and parents' education in shaping L2 motivation of Pakistani students. *Journal of Research and Reflections in English*, 2 , 210-223.
- Shum, M.S.K., Gao, F. Tsung, L., Ki, W. (2011). South Asian students' Chinese language learning in Hong Kong: Motivations and strategies, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32 (3), 285-297.
- Sıvacı, S. (2019). *An investigation into the relationship between EFL learners' emotional experiences and L2 motivational self system*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez no: 535231).
- Spielberger, C.D. (1971). Notes and comments trait-state anxiety and motor behavior, *Journal of Motor Behavior*, 3 (3), 265-279.
- Solak E, Bayar A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context, *Participatory Educational Research*, 2 (1), 106-115. doi:10.17275/per.15.09.2.1
- Soyupek, H. (2007), Yabancı dil öğretiminde güdülemenin önemi. 08.12.2017 tarihinde <http://ayk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Spolsky, B. (2000) Language motivation revisited, *Applied Linguistics*, 21 (2), 1 , 157–169.
- Svanes, B. (1987). Motivation and cultural distance in second language acquisition. *Language Learning*, 37 (3), 341-359.
- Şanlı, B. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce başarısını yordayan faktörler (Karabük Üniversitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 458466).
- Şener, S. (2015), Yabancı dil öğrenme kaygısı ve başarı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin durum değerlendirmesi, *Electronic Turkish Studies*, 10 (3) 875-890.
- Talayhan, Ö. G. (2018). *The relationship among motivation, metacognition and academic achievement of university preparatory school students*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 531727).
- Takan, A. (2014). *The relationship between speaking anxiety and the motivation of anatolian high school students in English language classes*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no:358386).
- TEDMEM. (2019). 2018 değerlendirme raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ed. Emin Karip. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEPAV. Koru, S., Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce açığı, <https://tepav.org.tr> adresinden Ekim 2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- TEPAV (2015)*British Council- Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. Yorum Basın Yayın, Basılı Yayın.
- Tochon, F. V. (2009), The key to global understanding: World languages education- why school need to adapt, *Review of Educational Research*, 79 (2), 650-681. Doi: 10.3102/0034654308325898.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 5, 79-88.
- Tugan, S. E. (2015). *The relationship among foreign language classroom anxiety, motivation and achievement of Turkish EFL students*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 407150).
- Ueki, M., Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 motivational self system in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 Anxiety, self-efficacy, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49, 1-22.
- Ushioda, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses, *Calico Journal*, 23 (1), 49-78.

- Ünal, K., Yanpar Yelken, T. (2016). Turkish students' demotivation to study English: A scale development. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 18(3), 755–777.
- Qiong, H. X. (2004). Why China English should stand alongside British, American and other 'World Englishes'. *English Today*, 0 (2), 26-33. Doi: 10.1017/S0266078404002056.
- Waninge, F., Dörrnyei, Z., De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: change, stability and context, *The Modern Language Journal*, 98 (3), 704-723.
- Werschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching, *tesol quarterly*, 34 (3), 511-535.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore, *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- Williams, M., Burden, R., LAnvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4), 503-528.
- Wong, R. M. H. (2007). motivation and english attainment: a comparative study of hong kong students with different cultural backgrounds. Online Submission, *Asia Pacific Education Researcher*, 17 (1), 45-60. <https://eric.ed.gov>. sitesinden ulaşılmıştır.
- Wong, R. M. H. (2014). Motivation to learn English and school grade level: The case of newly arrived Hong Kong students. *Porta Linguarum*, 21, 37-50.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety, *System*, 39 (4), 510- 522.
- Yapıcı, E. (2016). *Türkiye'deki eğitim kurumlarında yabancı dil öğretilmemesi sorunu: Yükseköğretim kurumları örnekleme*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 448026).

- Yan, H. (2009). Student and teacher de-motivation in SLA. *Asian Social Sciences (CCSE)*, 5 (1), 109-112.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277–291.
- Yılmaz, E. (2013). Determining the motivation levels and motivation types of high school students in English classes. *Karaelmas Journal of Education Sciences*, 1, 130-139.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell and Rardin, *Foreign Language Annals*, 25 (2), 157-172.
- YÖK (2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. <https://yok.gov.tr> adresinden 2019 yılında erişilmiştir.
- Zheng, Y. (2014). A phantom to kill: The challenges for Chinese learners to use English as a global language, *English Today*, 30 (4), 34-39. Doi: 10.1017/S0266078414000388.
- Zimmermann, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.

EKLER

Ek-1

Demotivasyon Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER _____ :

Fakülte / Yüksek Okul : _____

Bölüm : _____

Hazırlık Sınıfı Seviyeniz : Elementary Pre-Intermediate Intermediate
 UpperIntermediate Advanced Proficiency

Yaş : - 18 18 - 20 21 - 23 24 - 26
 27 - 29 30 +

Cinsiyet : Kadın Erkek

De-motivasyon, bir eylem için bireyin sahip olduğu motivasyonun dış İngilizce öğrenmeye etmenlerden dolayı azalması durumudur. Aşağıda İngilizce öğrenmeye güdülenmemi ilişkin güdülenmeyi OLUMSUZ etkilediği düşünülen bazı durumlara yer OLUMSUZ etkileme verilmiştir. Bu ifadeleri kendinizin İngilizce öğrenmeye ilişkin derecesi güdülenmenizi dikkate alarak okuyunuz ve olumsuz etkilenme derecenizi uygun kategoriye seçerek işaretleyiniz.

	Çok Etkiler					Hiç Etkilemez
1. İngilizce dersinde kelime öğretilememesi	5	4	3	2	1	0
2. İngilizce sınavlarından düşük notlar almam	5	4	3	2	1	0
3. İngilizce dersinde sadece öğretmenin konuşması	5	4	3	2	1	0
4. İngilizce sınavlarında diğer öğrenciler kadar başarılı olamamam	5	4	3	2	1	0
5. İngilizce dersinde işitsel araç-gereçlerin (CD, kaset vb.) kullanılmaması	5	4	3	2	1	0

6. Verilen materyallerin sınıf içinde yapılmaması	5	4	3	2	1	0
7. İngilizce dersinde konuyla ilgili çeşitli uygulamaların yapılmaması	5	4	3	2	1	0
8. Sadece İngilizce dersinde başarısız olmam	5	4	3	2	1	0
9. İngilizce dersinin gereksiz bir ders olduğunun düşünülmesi	5	4	3	2	1	0
10. İngilizceyi öğrenmenin zor olduğunun düşünülmesi	5	4	3	2	1	0
11. İngilizce öğretmenin öğrencileri sürekli birbirleriyle karşılaştırması	5	4	3	2	1	0
12. İngilizceye karşı hiçbir merakın olmaması	5	4	3	2	1	0
13. Dil öğrenme konusunda kişinin yeteneğinin olmadığını düşünmesi	5	4	3	2	1	0
14. İngilizce öğretmenin İngilizce telaffuzunun kötü olması	5	4	3	2	1	0
15. Sınıfta İngilizce öğretmenin benimle ilgilenmemesi	5	4	3	2	1	0
16. İngilizce öğretmenin konuyla ilgili yanlış bilgi vermesi	5	4	3	2	1	0
17. İngilizce çalışmanın zaman kaybı olduğunun düşünülmesi	5	4	3	2	1	0
18. İngilizce öğretmenin öğrencide İngilizceye karşı bir ön yargı oluşturması	5	4	3	2	1	0
19. İngilizce öğretmenin öğrencinin hatalarıyla dalga geçmesi	5	4	3	2	1	0
20. Okula gelme / eğitim alma amacının İngilizce öğrenmek olmaması	5	4	3	2	1	0

Yukarıda verilen durumlar dışında, sizin güdülenmenizi olumsuz etkileyen başka durumlar varsa yazınız.

Ek-2 Yabancı Dil Sınıf İçi Kaygı Ölçeği

Yaş					
Cinsiyet					
Daha Önce Hazırlık Okudunuz Mu? Evet () Hayır ()					
Aşağıda yabancı dil öğreniminde sınıf içi kaygı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak, her bir ifadeye ne derecede katıldığınızı "Kesinlikle katılıyorum"dan, "Kesinlikle katılmıyorum"a uzanan ölçek üzerinde belirtiniz.	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Yabancı dil dersinde konuşurken hiçbir zaman kendimden çok emin olamam.					
2. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan endişe etmem.					
3. Yabancı dil dersinde bana söz verileceği zaman heyecandan titrerim.					
4. Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlayamamak beni korkutur.					
5. Daha fazla yabancı dil dersi almak beni rahatsız etmez.					
6. Yabancı dil dersinde kendimi dersle ilgisi olmayan konuları düşünürken bulurum.					
7. Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünürüm.					
8. Dil dersi sınavlarında genellikle rahatımdır.					

9. Dil dersinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olurum.					
10. Yabancı dil derslerinden kaldığım taktirde oluşacak sonuçlar yüzünden endişelenirim.					
11. Yabancı dil derslerinin neden bazı insanların keyfini kaçırdığını anlamıyorum.					
12. Yabancı dil derslerinde o kadar tedirgin olurum ki bildiklerimi de unuturum.					
13. Yabancı dil dersinde sorulara gönüllü olmak beni utandırır.					
14. Ana dili yabancı olanlarla konuşurken tedirgin olmam.					
15. Öğretmenin hangi yanlışı düzelttiğini anlamadığım zaman üzülürüm.					
16. Dil dersine çok iyi hazırlansam bile derste endişelenirim.					
17. Çoğu zaman içimden dil dersine girmek gelmez.					
18. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
19. Yabancı dil öğretmenimin yaptığım her hatayı düzeltmeye hazır olması beni korkutur.					
20. Dil dersinde bana bir şey sorulacak diye yüreğim ağzıma gelir.					
21. Dil sınavında ne kadar çok çalışsam o kadar çok kafam karışır.					
22. Dil dersine çok iyi hazırlanmak için üzerimde baskı hissetmem.					

23. Her zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını hissedirim.					
24. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dille konuşurken utanırım.					
25. Dil dersi öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.					
26. Dil dersinde diğer derslere oranla daha gergin ve tedirgin olurum.					
27. Dil dersinde konuşurken tedirgin olurum ve kafam karışır.					
28. Dil dersime girerken, kendimden gayet emin olurum ve rahat hissedirim.					
29. Dil öğretmenin söylediği her sözü anlamadığımda tedirgin olurum.					
30. Yabancı bir dili konuşmak için öğrenilmesi gereken kuralların sayısı beni bunaltır.					
31. Yabancı dilde konuştuğum da diğer öğrencilerin bana gülmesinden korkarım.					
32. Büyük ihtimalle kendimi, yabancı dili anadil olarak konuşan insanların yanında daha rahat hissedirim.					
33. Dil öğretmeni daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda tedirgin olurum.					

Ek-3**Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği**

İngilizce İle İlgili Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği						
OKUMA						
1	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
YAZMA						
1	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
5	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5

6	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5

DİNLEME

1	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı	1	2	3	4	5

	olacağıma inanıyorum.					
KONUŞMA						
1	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5