

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON
DÜZEYLERİ ve TUTUMLARI İLE HAZIRLIK SINIFI BAŞARI
PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORHAN ATAMAN

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. AHMET ESKİCUMALI**

OCAK 2017

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON
DÜZEYLERİ ve TUTUMLARI İLE HAZIRLIK SINIFI BAŞARI
PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORHAN ATAMAN

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. AHMET ESKİCUMALI**

OCAK 2017

BİLDİRİM


Öğretim Üyesi Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Ahmet FSKİTİMLİ

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf ŞEH


Orhan ATAMAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

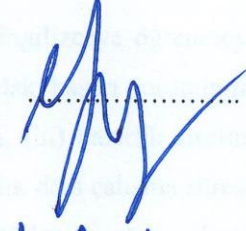
Öğretim Üyesi Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

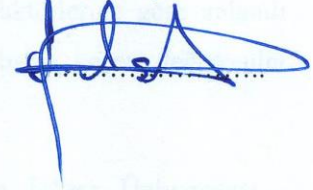
Başkan: Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI
(Danışman)




Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf ŞEN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Serhat ARSLAN



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
19.01/2017

(İmza) 
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Enstitü Müdürü

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ ve TUTUMLARI İLE HAZIRLIK SINIFI BAŞARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ATAMAN, Orhan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

Ocak, 2017. xvi+110 Sayfa

Bu çalışma Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizceye öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve hazırlık sınıfındaki başarı durumlarını tespit etmek; bu değişkenlerde (i) cinsiyet, (ii) öğretim türü, (iii) hazırlık sınıfına zorunlu veya isteğe bağlı olarak katılma, (iv) bölüm, (v) haftalık ders çalışma süresi, (vi) haftalık ders dışı İngilizce aktivitelere ayrılan süre faktörlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek, ve nihai olarak bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi - Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 364 hazırlık sınıfı öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır ve nicel veri toplama teknikleri uygulanmıştır. Araştırmada iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte ilk olarak “Kişisel Bilgiler” bölümü yer almaktadır, ikinci bölümde ise Gardner (1985) tarafından geliştirilen ve ilgili alan yazında sıklıkla kullanılan “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” (Attitude and Motivation Test Battery - AMTB)’nin Doğan (2009) tarafından Türkçe adaptasyonu gerçekleştirilen dört alt boyutuna dair ifadeler yer almaktadır. Ölçeği oluşturan her bir alt boyut SPSS (22.0) istatistik paket programı kullanılarak ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda genel olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinin olumlu olmasına rağmen, -haftalık ders çalışma süresiyle ilgili veriler ışığında- İngilizce

öğrenmek veya başarılı olmak için gerekli çabayı göstermedikleri saptanmış ve buna bağlı olarak da başarı durumlarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin araçsal yönelimleri ile hazırlık sınıfındaki başarı durumları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu, öte yandan diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli ile başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin en çok araçsal yönetime yani İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlara önem vermesine karşın, bu durumun öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısına pek etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler sunulmuştur; hazırlık sınıfındaki öğrencilere, İngilizce öğrenmenin iş bulma konusundaki getirilerinin yanı sıra başka amaçlara da hizmet edeceği sık sık hatırlatılmalıdır. Bununla ilgili olarak, öğrencilere yurtdışına çıkmalarını sağlayacak fırsatlar hakkında bilgi verilmeli ve daha kısa vadeli hedefler sunarak öğrencilerin hazırlık sınıfı sonrasında İngilizce bilgilerini kullanabilecekleri birtakım faaliyetlere katılmaları teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Hazırlık Sınıfı, İngilizce Başarısı, Motivasyon, Tutum, Araçsal Yönelim

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PREPARATORY CLASS STUDENTS' MOTIVATION and ATTITUDE TOWARDS LEARNING ENGLISH and THEIR PREPARATORY CLASS ACHIEVEMENT SCORES

ATAMAN, Orhan

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Science of Educational Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Ahmet ESKİCUMALI

January, 2017. xvi+110 Pages

The initial aim of this research is to determine the level of Düzce University preparatory class students' motivation, attitude and their preparatory class achievement scores. In addition to that, it is also aimed to identify differences in students' motivation level and their annual achievement scores in respect of (i) gender, (ii) being a daytime or evening class student, (iii) attending to prep class compulsorily or voluntarily, (iv) department, (v) amount of time spent on studying English, (vi) amount of time spent on extra-curricular activities. Finally, it is aimed to examine the relationship between the variables in the research.

This research was conducted in 2014-2015 academic year in Duzce University-Hâkime Erciyas School of Foreign Languages and 364 preparatory class students participated to the study. Quantitative research methods were employed and correlational research design was utilized for this study. Research data was collected by a questionnaire which consisted of two parts. The first part was "Personal Information Form" and the second part consisted of four subtests of Gardner's (1985) Attitude and Motivation Test Battery (AMTB) which were adapted and translated into Turkish by Doğan (2009). In data analysis, SPSS 22.0 statistical program was used.

As a result of analysis of the findings, it has been concluded that even though students generally have a high level of motivation toward learning English, they

neither make the necessary effort nor fulfill their responsibilities to learn English, as a result of which they have low achievement scores at prep class. In addition, it has been seen that students give the greatest importance to instrumental orientation which refers to practical advantages of learning English in finding a job or in career advancement. However, it has been found that the relationship between instrumental orientation and annual achievement scores is low, so it is concluded that giving great importance to instrumental orientation does not affect students' English proficiency in the same way. Finally, a moderately significant relationship was identified between the other subtests and students' annual achievement scores.

As for the implications of the study, it is suggested that students should be informed about other uses of English apart from its instrumental benefits. Students should be encouraged to set some short-run goals such as; studying abroad by exchange programs which will also enable them to use English in real life.

Keywords: Preparatory Class Students, English Achievement, Motivation, Attitude, Instrumental Orientation

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iv
Özet	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xiii
Şekiller Listesi	xvi
1. Bölüm - Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
2. Bölüm - Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1 Motivasyon	8
2.2 Motivasyona Kuramsal Yaklaşımlar	9
2.2.1 Davranışçı Yaklaşım	9
2.2.2 Bilişsel Yaklaşım	11
2.2.3 Hümanistik Yaklaşım	12
2.2.4 Sosyal Etkileşimcilik Yaklaşımı	14

2.3 Motivasyon Teorileri	15
2.3.1 Beklenti-Değer Teorileri	15
2.3.2 Hedef Teorileri	16
2.3.3 Özerklik Teorisi	17
2.4 Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon	19
2.4.1 Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modeli.....	22
2.4.1.1 Birleştirici Motivasyon ve Birleştirici Yönelim Kavramları	25
2.4.2 Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi.....	26
2.4.3 Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Motivasyonu Süreç Modeli	28
2.4.4 Williams ve Burden'in Motivasyon Çerçevesi	31
2.5 Tutum	35
2.5.1 Tanımı, Öğeleri ve Özellikleri	35
2.5.2 Tutumun Oluşumu	37
2.6 Yabancı Dil Öğretiminde Tutum	39
2.6.1 Yabancı Dil Öğretiminde Tutumların Sınıflandırılması	41
2.7 Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Tutum ile İlgili Araştırmalar.....	42
3. Bölüm - Yöntem.....	46
3.1 Araştırma Modeli	46
3.2 Evren ve Örneklem	47
3.3 Veri Toplama Araçları	49
3.3.1 Motivasyon ve Tutum Ölçeği.....	49
3.3.2 Başarı Puanları	52
3.4 Verilerin Toplanması	53
3.5 Verilerin Analizi.....	54

4. Bölüm - Bulgular	56
4.1 Öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile İlgili Bulgular	57
4.1.1 Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler	57
4.1.2 Motivasyon Yoğunluğu Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	58
4.1.3 İngilizce Öğrenme İsteği Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	59
4.1.4 İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler	60
4.1.5 Araçsal Yönelim Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler	61
4.1.6 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	62
4.1.7 Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	63
4.1.8 Öğrencilerin Hazırlık Sınıfında Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olarak Öğrenim Görmesine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	64
4.1.9 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	65
4.1.10 Öğrencilerin Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	68
4.1.11 Öğrencilerin Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar	72
4.2 Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular	76
4.2.1 Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	76

4.2.2 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	76
4.2.3 Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	77
4.2.4 Öğrencilerin Hazırlık Sınıfında Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olarak Öğrenim Görmesine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	78
4.2.5 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	79
4.2.6 Öğrencilerin Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	82
4.2.7 Öğrencilerin Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar	85
4.3 Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri ve Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	87
5. Bölüm - Tartışma, Sonuç ve Öneriler	89
5.1 Tartışma	89
5.2 Sonuçlar	91
5.3 Öneriler	94
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	94
5.3.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	96
Kaynakça	97
Ekler	106
Ek-1. Anket Formu	106
Ek-2. Anket Uygulama İzin Belgesi	109
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	110

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	47
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Dağılımı.....	47
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İçin Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Toplam Dağılımı	48
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Ölçeğin Alt Boyutları ve Madde Numaraları	51
Tablo 6. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	52
Tablo 7. Hazırlık Sınıfları Yıl Sonu Başarı Puanı Değerlendirme Kriterleri.....	53
Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar.....	57
Tablo 9. Motivasyon Yoğunluğu Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar.....	58
Tablo 10. İngilizce Öğrenme İsteği Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar	59
Tablo 11. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar	60
Tablo 12. Araçsal Yönelim Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar.....	61
Tablo 13. Cinsiyete Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	62
Tablo 14. Öğretim Türüne Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	63
Tablo 15. Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	64

Tablo 16. Bölümlere Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	66
Tablo 17. Bölümlere Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	68
Tablo 18. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	69
Tablo 19. Haftalık Ders Çalışma Süresine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 20. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	73
Tablo 21. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	75
Tablo 22. Öğrencilerin Dönem İçi Ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	76
Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	77
Tablo 24. Öğretim Türüne Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları.....	78
Tablo 25. Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Öğrencilerin Dönem İçi/Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları	79
Tablo 26. Bölümlere Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	80
Tablo 27. Bölümlere Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları.....	81
Tablo 28. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	83

Tablo 29. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	84
Tablo 30. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi/Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler	85
Tablo 31. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları	86
Tablo 32. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki	87



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gardner'ın Yeniden Düzenlenmiş Sosyo-Eğitimsel Modeli	23
Şekil 2. Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi.....	27
Şekil 3. Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Motivasyon Süreç Modeli Şeması	29
Şekil 4. Williams ve Burdern'in Doğrusal Olmayan Motivasyon Modeli	32



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde büyük bir hızla gelişen teknoloji ile küreselleşen dünyada, insanların farklı toplumlarla iletişim kurması birçok kişi için gerekli hale gelmiştir. Bu nedenle düzenli bir eğitim sistemine sahip devletlerin hemen hepsi, eğitim sistemleri içerisinde öğrencilerin en az bir yabancı dil öğrenmelerini hedeflemektedir. Türkiye eğitim sisteminde de, tüm dünyada egemen olan İngilizce, yabancı dil olarak öğretilmesi hedeflenen dil olmuştur. Bu sebeple, İngilizce dersleri ilkökul 2. sınıftan başlayarak ilkökul, ortaokul ve çoğu lise türlerinin eğitim programı içerisinde kesintisiz bir şekilde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, üniversitelerin hem önlisans hem de lisans bölümlerinin programlarında İngilizce ortak zorunlu ders olarak yer almaktadır. Ayrıca, çoğu üniversitede öğrenciler bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimi de almaktadırlar.

Fakat öğrenciler öğrenimleri süresince aldıkları tüm İngilizce derslerinin sonucunda bir türlü hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır. Nitekim “Education First-İngilizce Yeterlilik Endeksi” (EF-EPI) 2016 yılı verilerine göre Türkiye 47,89 puanla “çok düşük yeterlilik” seviyesinde yer almakta, bunun yanı 72 ülke arasında 51. sırada; 26 Avrupa ülkesi arasında ise ancak 25. sırada yer almaktadır. Ayrıca, önceki yıllara ait veriler de oldukça benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin başarılı veya başarısız olma nedenlerini araştıran ve probleme birbirlerinden farklı açılardan yaklaşan birçok çalışmaya konu olmuştur. Bazı araştırmalar öğrencilerin sahip olduğu bilişsel özelliklerin başarıya etkisi üzerine odaklanırken, bazı araştırmalar ise öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin onların başarılarına ne kadar etki ettiğine odaklanmıştır. Bunların yanı sıra, birtakım çevresel faktörler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi irdeleyen araştırmalar da yer almaktadır.

Stern (1983) bireylerin yabancı dil öğrenimine belli birtakım duyuşsal eğilimlerle yaklaştığını, dolayısıyla duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğreniminde daima etkili olduğunu belirtmiştir. Dörnyei ve Csizér (1998) hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yabancı dil öğreniminde başarıyı veya başarısızlığı açıklarken sıklıkla motivasyon kelimesini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple yabancı dil eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen duyuşsal özellikler içerisinde özellikle de motivasyon ve tutumun rolü uzunca bir süredir araştırmalara konu olmuştur. Yabancı dil öğreniminde motivasyonun etkisiyle ilgili yapılan ilk çalışmalar sosyal psikologlar tarafından başlatıldı. Bu alandaki ilk çalışma, 1959 yılında Gardner ve Lambert'in Fransızca öğrenen Kanadalı öğrencilerin motivasyonlarını araştırması olmuştur. Gardner ve Lambert (1972) on iki yıl süren deneysel araştırmanın sonucunda motivasyonun yabancı dil öğreniminde önemli bir etken olduğu sonucuna varmışlardır. Gardner (1985) bu alanda adeta temel oluşturan sosyo-eğitimsel modelde motivasyonun yabancı dil öğreniminde hayati bir önem taşıdığını ortaya koymuştur. Bu modelde Gardner, motivasyonun; istek, çaba ve olumlu tutum olmak üzere üç unsuru kapsadığını belirtmiştir. Bunun haricinde, bireylerin yabancı dil öğrenme sebeplerini, diğer bir ifadeyle bireylerin yönelimlerini; birleştirici (integrative) ve araçsal (instrumental) olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Birleştirici yönelim öğrencilerin hedef dilde iletişim kurarak o toplumla bütünleşme arzusuyla ilgiliyken, araçsal yönelim ise hedef dili öğrenmenin bireye sağlayacağı getiriler veya ödüllerle (sınavı geçmek, daha yüksek maaş almak vb.) ilgilidir. Dörnyei (1998) motivasyon düzeylerinin düşük olması durumunda üstün yetenekli bireylerin bile uzun vadeli hedeflere ulaşamayacağını, iyi hazırlanmış eğitim programlarının veya eğitim ortamlarının tek başına öğrenci başarısı sağlamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, Dörnyei ve Csizér (1998) yüksek motivasyonun, bireyin dile yatkınlığındaki ve öğrenme ortamlarındaki bazı önemli eksiklikleri veya kusurları, telafi edebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Dörnyei'ye (1998) göre motivasyonun yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen ana etkenlerden biri olduğu düşüncesi öğretmenler ve araştırmacılar tarafından geniş bir kabul görmüştür.

Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen duyuşsal özelliklerin bir diğeri de öğrencilerin tutumlarıdır. Tutum; öğrenme süreci

içerisinde edinilen deneyimlerin etkisiyle gelişen ve şekillenen duyuşsal bir özelliktir. Gardner'a (1985) göre tutum; bireyin birtakım nesnelere, fikirleri veya durumları kendi fikir ve inanışlarına dayanarak değerlendirmesi sonucunda bunlara karşı verdiği tepkilerdir. Bu tanımdan yola çıkarak, bireylerin tutumlarını belirleyen en önemli unsurlardan birinin kişilerin kendi dünya görüşü ve bir anlamda kendi kültürleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminde tutum birçok farklı açıdan ele alınabilir. Örneğin; öğrencilerin akademik başarıları ile hedef dilin konuşulduğu ülkelere karşı tutumları, onların kültürlerine karşı tutumları, hedef dili konuşan insanlara karşı tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Bunun yanı sıra, bireylerin eğitim ortamına, ders kitabına ve öğretmenlerine karşı tutumları ve bütün bu unsurlara karşı olumlu, olumsuz veya tarafsız tutuma sahip olmaları başarılarını nasıl etkilediği incelenebilir. Bununla ilgili olarak, Gardner motivasyon, tutum ve başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir ve yabancı dil öğreniminde motivasyonun yanı sıra tutumun da önemli bir rol oynadığını iddia etmiştir. Ayrıca Gardner ve Lambert'in çalışmalarından yola çıkarak Petrides (2006) motivasyon ve tutumun birbirleriyle ilişkili olduğunu öne sürmüş ve dolayısıyla tıpkı yüksek motivasyonlu öğrencilerde de olduğu gibi yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin de daha başarılı olduğunu iddia etmiştir. Bu tür araştırmalar, motivasyon ve tutum kavramlarının birlikte incelenebilecek konular olduğunu gösterdiği için, mevcut çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları, ölçeği oluşturan dört alt başlıktan biri olarak ölçek içerisinde yer alan on maddeyle incelenecektir.

İlgili alan yazında temel oluşturan bazı önemli araştırmalar yabancı dil öğretiminde motivasyon ve tutumun başarıyı olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Fakat, Türkiye'de ilköğretim yıllarından üniversiteye kadar hemen her kademedeki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin, tutumlarının ve başarılarının parlak olmadığından şikâyet edilmektedir. Öğrencilerin zorunlu eğitim süresi içerisinde ve sonrasında, orta öğretim yıllarında aldıkları yüzlerce saat İngilizce eğitime rağmen, yükseköğrenime başladıklarında üniversitelerce yapılan İngilizce seviye belirleme sınavlarında hâlâ daha bu dilde ancak başlangıç seviyesinde bir yeterliliğe sahip olmaları çoğunlukla ortaya çıkan sonuç olmaktadır. Bu durumda kendi istekleriyle ve tercihleriyle üniversite eğitimi

alan öğrencilerin, kendi kişisel ve mesleki gelişimleri için İngilizce öğrenmeye hevesli olmaları beklenirken, üniversitelerin bir yıllık İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin de motivasyon düzeylerinin ve tutumlarının düşük olduğu, bu kurumlarda çalışan okutmanlar tarafından sıkça dile getirilen bir problemdir. Bununla ilgili olarak, farklı üniversitelerin hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonu üzerine yapılan çalışmalarda (Yalçın, 2005; Madran, 2006; Aydın, 2007; Görgün, 2013; Doğan, 2013; Çekirdek, 2014) araştırmacılar benzer durumları gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Mevcut çalışma, lisans programlarına geçtiklerinde Türkçe eğitim alacak olan fakat bunun öncesinde bir yıllık İngilizce hazırlık sınıflarına tabii tutulan öğrencilerin, İngilizceye öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını inceleyecek ve başarıları ile arasındaki ilişkiyi araştırarak mevcut durumun iyileştirilebilmesi için önerilerde bulunacaktır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin “*motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönelim*” düzeyleri ve genel motivasyon düzeyleri nasıldır?

2. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin “*motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönelim*” alt boyutlarında ve ölçeğin genelindeki ortalamalarında

- a. cinsiyete
- b. öğretim türüne
- c. hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olmasına

- d. bölüme
 - e. haftalık ders çalışma/ödev yapma süresine
 - f. haftalık İngilizce film izleme/müzik dinleme süresine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin dönem içi ve yıl sonu başarı düzeyleri nasıldır?
4. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin dönem içi ve yıl sonu başarı puanı ortalamalarında
- a. cinsiyete
 - b. öğretim türüne
 - c. hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olmasına
 - d. bölüme
 - e. haftalık ders çalışma/ödev yapma süresine
 - f. haftalık İngilizce film izleme/müzik dinleme süresine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile dönem içi ve yıl sonu başarı puanları arasında ilişki var mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi - Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulu bünyesindeki İngilizce hazırlık sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Üniversitenin öğretim dili Türkçe olmakla birlikte, hazırlık sınıfının zorunlu olduğu dört bölüm vardır. Bunlar; İşletme, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, Uluslararası İlişkiler bölümleridir.

Araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında, hazırlık sınıflarının zorunlu olduğu bölümlerin öğrencilerinin, bir sonraki yıl bölümlerine geçebilmeleri için derslere asgari % 80 oranında devam etme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu koşulu yerine getirmeyen öğrenciler hazırlık sınıfını tekrar etmek durumunda kalmaktadır. Öte

yandan, hazırlık sınıfını tekrar etmemek için herhangi bir başarı koşulu yer almamaktadır, yalnızca yıl sonundaki başarı ortalaması 65 ve üzerinde olan öğrencilere “Başarı Belgesi” verilmekte, bu puanın altındaki öğrencilere ise devam koşulunu sağladığı için bir yıl süren İngilizce hazırlık eğitimi aldığını gösteren “Katılım Belgesi” verilmektedir. Kısaca, devam koşulunu sağlayan öğrenciler sınavlarda başarı göstermese bile hazırlık sınıfını tekrar etmemektedir. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı üniversite, birçok bölümün öğrencisine isteğe bağlı olarak hazırlık eğitimi alma imkânı tanımaktadır. Bu durumdaki öğrencilerden ise bir sonraki yıl kendi bölümlerine geçebilmeleri için herhangi asgari bir devam koşulu veya yıl sonu başarı notu aranmamaktadır. Bu durum, isteğe bağlı olarak hazırlık eğitimi alan öğrencilerin istedikleri gibi devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır. Araştırma ortamındaki tüm bu koşullar dikkate alındığında, öğrencilerin okula devam etme durumunu ve yıl sonu başarı puanlarını belirleyen ana faktörün öğrencilerin mutlak surette yerine getirmeleri gereken birtakım zorunluluklar değil, bunun yerine, onların İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları olduğu varsayılmaktadır.

Bahsi geçen tüm bu koşullar, bu araştırmanın ortamını diğer araştırmalardan farklı kılmaktadır. Çünkü yapılan araştırmaların çoğunda, öğrenciler sınıf tekrarına düşmemek için belli oranda başarı göstermek durumundadır. Bu yüzden, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri düşük olan öğrenciler bile zorunlu olarak bu asgari notu sağlamaya çalışmaktalar. Bu durum, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkide aynı zamanda farklı bir unsurun da etkili olmasına sebep olmaktadır. Mevcut çalışmada, katılımcıları zorunlu olarak çalışmaya iten asgari bir sınıf geçme notu olmadığı için, motivasyon ile başarı arasındaki ilişkinin daha sağlıklı bir şekilde inceleneceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile başarı kriterinin yer almadığı bir ortamda, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve başarı durumlarının nasıl olduğu, motivasyon düzeylerinin başarıyla ne kadar ilişkili olduğu ortaya çıkacaktır. Bu veriler ışığında, ilerleyen yıllarda öğrenme-öğretme süreci gözden geçirilerek, öğrencilerin başarısına olumlu yönde etki eden motivasyonel özelliklere ağırlık verilecek ve bunların geliştirilmesi için girişimlerde bulunulacaktır. Ayrıca, başarıya olumsuz yönde etki eden motivasyonel unsurlar ise ortadan kaldırılmaya çalışılacaktır.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma Düzce Üniversitesi- Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Motivasyon; yabancı dil öğrenme hedefini gerçekleştirmek için gösterilen arzu ve çabanın yanı sıra, dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmanın birleşimidir. (Gardner,1985)

Motivasyonun diğeri bir tanımı şu şekildedir; önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için bireyi harekete geçiren, bu doğrultuda bireyin zihinsel ve/veya fiziksel çabasının devamını sağlayan bilişsel ve duyuşsal uyarılma hâlidir. (Williams ve Burden, 1997:120)

Tutum; bireyin birtakım nesnelere, fikirleri veya durumları kendi fikir ve inanışlarına dayanarak değerlendirmesi sonucunda bunlara karşı verdiği tepkilerdir. (Gardner, 1985)

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

X: Aritmetik ortalama

SS: Standart sapma

sd: Serbestlik derecesi

N: Frekans

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 MOTİVASYON

Motivasyon kavramı birçok farklı alanı ilgilendirdiği için açıklanması güç bir olgu hâline gelmiştir. Dörnyei (1998) motivasyonun eğitimle ilgili kaynaklarda sıklıkla kullanılan bir terim olmasına rağmen, alan yazında bu kavramın tam olarak ne ifade ettiği konusunda sağlanan mutabakatın zayıflığını şaşkıncı bulduğunu belirtmiştir. Yine de, çoğu araştırmacının genel anlamda motivasyonun insanların bir hedefe ulaşmak için sergiledikleri davranışları belirleyen, onlara yön veren ve devam ettiren güç olduğu konusunda uzlaştıkları görülmektedir. Gardner da (2010) motivasyonun, tanımlaması güç bir olgu olduğunu açıklamıştır. Fakat, motivasyona sahip bireylerin özelliklerini ve sergileyeceği davranışları tanımlamıştır. Gardner'a göre; motivasyonu yüksek kişiler belirledikleri hedefe ulaşmak için çaba gösterirler, bu konuda ısrarlıdırlar ve kolay vazgeçmezler, süreç boyunca gerekli olan görevleri ve sorumlulukları yerine getirirler ve bundan zevk alırlar. Bunun yanı sıra, motivasyonu yüksek bireyler hedefe ulaşmak için güçlü arzulara, başarı ve başarısızlıkla ilgili beklentilere sahiptir. Ayrıca, Gardner (1985) motivasyonu; yabancı dil öğrenme hedefini gerçekleştirmek için gösterilen arzu ve çabanın yanı sıra dil öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma sahip olmanın birleşimi olarak tanımlamaktadır. Narayanan (2006) motivasyonu, kişinin eylem veya davranışlarının arkasında yatan sebepler olarak tanımlamaktadır. Ilgar (2000) ise motivasyonu; bireyin bir hedefe ulaşmak için bir davranışı başlatmasını ve hedefe ulaşana dek o davranışın sürdürmesini sağlayan güç olarak tanımlamıştır. Williams ve Burden (1997:120) motivasyonu; önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için bireyi harekete geçiren, bu doğrultuda bireyin zihinsel ve/veya fiziksel çabasının devamını sağlayan bilişsel ve duyuşsal uyarılma hâli olarak tanımlamışlardır. Dörnyei (1998) motivasyonu dil öğrenimini başlatan ve

bu uzun, meşakkatli süreci devam ettiren güç olarak görmüştür. Dörnyei ve Otto ise (1998) motivasyonu şu şekilde tanımlamıştır; motivasyon, bireyde oluşan ilk heveslerin ve isteklerin kesinlik kazanmasında, öncelik sırasına konulmasında, bunların gerçekleşmesi için gerekli hazırlıkların yapılmasında ve nihayet hedeflerin başarılı veya başarısız bir şekilde gerçekleştirilmesinde kullanılan bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yöneten, düzenleyen, çoğaltan, sonlandıran ve değerlendiren, sürekli olarak değişen ve gittikçe artan bir uyarılma hâlidir.

2.2 MOTİVASYONA KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

Motivasyon bugün ayrı bir çalışma konusu olmasına rağmen, 1900'li yılların başında yeni bir disiplin olarak ortaya çıkan psikolojinin çalışma alanlarından biridir. Fakat psikoloji de, aslında felsefeden doğan bir bilim dalı olmuştur. Dolayısıyla, motivasyonla ilgili ilk görüşler felsefe alanından çıkmıştır. Motivasyon ilk olarak; istek, içgüdü ve dürtü gibi kavramlarla açıklanmıştır (Pintrich & Schunk, 1996).

Her bilim dalında olduğu gibi, eğitim psikolojisi alanında eğitimde motivasyonun rolünü açıklamak için yapılan çalışmalar, zaman içerisinde birtakım farklı fikirler ve sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Williams ve Burden, 1997). Çünkü, motivasyon teorileri insan davranışlarının sebeplerini araştırmaya odaklanmıştır, fakat bu öylesine geniş ve önemli bir konu ki birçok farklı psikolojik yaklaşımın değişik öneriler öne sürmesi kaçınılmaz olmuştur (Dörnyei, 2001a). Ortaya atılan bu fikirlerden bazıları sınıflardaki uygulamalar üzerinde diğerlerine göre daha fazla etkili olmuş, ve birkaç tanesi de özellikle dil öğretim metotlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Dolayısıyla, bu yaklaşımların öne sürdüğü fikirlerin nasıl ortaya çıktığını, birbirleriyle olan ilişkilerini, benzerliklerini ve farklılıklarını anlamak; dil öğretimine sağladıkları katkıyı değerlendirebilmeyi mümkün kılacaktır.

2.2.1 Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım 20. yüzyılın başlarında öne çıkmıştır ve 1950'li yıllara kadar psikoloji alanındaki baskınlığını devam ettirmiştir. Bu yaklaşım bütün öğrenmeleri bir tür koşullanma yoluyla açıklayan araştırmacıların fikrinden doğmuştur. İnsan davranışlarını ve öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisiyle ve bunun alışkanlık hâline

gelmesiyle açıklamışlardır. İstenilen belli davranışlar için sürekli olarak pekiştireç verildiğinde, bu davranışlar alışkanlık hâline gelecektir ve birey artık bu şekilde davranış sergileyecektir. Woolfolk (1993) davranışçı yaklaşım teorilerinde daha çok dışsal pekiştireçlerin vurgulandığını belirtmiştir. Örneğin; öğrencilere artı vermek, ödev kâğıtlarına yıldız çizmek ve bunun gibi diğer ödüller öğrencileri motive edecek dışsal araçlardır. Davranışçı yaklaşım teorilerinin genel anlamda eğitime katkıları şöyle sıralanabilir; öğretmenlerin sınıf ortamını öğrencilerin uyarılara layıkıyla karşılık verebileceği bir şekilde düzenlemesi gerektiğini; öğrencilerin edindiği bilgilerle mutlu olmayı eşleştirmesi gerektiğini; pekiştireç ve ceza gibi unsurlardan sınıf ortamında nasıl yararlanılabileceğini ortaya koymuşlardır.

Pintrich ve Schunk'a göre (1996) davranışçı yaklaşım alanındaki en önemli üç teori Thorndike'in Bağlaşımçılık Kuramı, Pavlov'un Klasik Koşullanma Kuramı ve Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramıdır. Davranışçı yaklaşım teorileri motivasyonu insanların gözlemlenebilir davranışlarıyla açıklamışlardır. Her ne kadar bulgularının çoğu insanlar değil de hayvanlar üzerinde yapılan deneylere dayanıyor olsa da; öne sürülen fikirler hâlâ geçerliliğini korumakta, eğitim sürecindeki önemli meseleleri açıklamaktadır.

Bağlaşımçılık kuramı öğrenmeyi deneme-yanılma yoluyla açıklar; yani bir problem durumunda bireyin hedefe ulaşmasını sağlayan tepkiler tekrar edilir, fakat bunu sağlamayan tepkiler ise terk edilir. Böylelikle, bireye haz veren ve başarılı olan tepkiler kalıcı davranış hâline gelir. Bağlaşımçılık kuramı, eğitimde motivasyonla ilgili olarak hazır bulunuşluk ve etki ilkesi kavramlarını kazandırmıştır. Bu ilkelere göre; öğrenciler ancak kendilerini öğrenmeye hazır hissettiklerinde ve uğraşlarının sonucunda haz aldıklarında öğrenmeye istekli olurlar. (Senemoğlu, 2012)

Klasik koşullanma kuramı; başlangıçta birey için bir şey ifade etmeyen, nötr olan bir uyarının birtakım yaşantılar sonrasında koşullu uyarın hâline gelme sürecini açıklamaktadır. Bu durumun eğitimde motivasyonla ilgili bulguları, daha çok öğrencilerin duyuşsal özelliklerine yönelik olmuştur. Öğrenciler, eğitim hayatlarının başlangıcından itibaren edindikleri tecrübelerle; öğretmenlerini, derslerini, sınıflarını veya okullarını birtakım duygularla eşleştirmektedir. Bu anlamda, okulla ilgili olumsuz duygular geliştiren öğrencilerin, öğrenmeye karşı motivasyon düzeyleri de düşük olacaktır. Dolayısıyla, öğretmenler sınıflarında mümkün olduğunca

öğrencilere memnuniyet veren, onlarda eğitim süreciyle ilgili olumlu duyguların oluşmasını sağlayan yaşantılar oluşturmalı ve öğrencilerin bunu bilgili olma, öğrenme ile eşleştirmesine yardımcı olmalıdır. (Selçuk, 2007)

Edimsel koşullanma kuramı, daha önce açıklanan iki kuramdan farklı olarak, davranışı uyaranlara verilen anlık tepkilerden ziyade, kasıtlı olarak yapılan hareketler olarak görmektedir. Ayrıca, davranışların tekrar edip etmeyeceğini sonuçları belirler, yani önce tepki sonra uyarıcı gelmektedir. Bu noktada, edimsel koşullanma öğretmenlerin olumlu pekiştireç ve olumsuz pekiştireç kullanarak öğrencilerin istedik davranışlarını kalıcı hâle getirmeye çalışmalarını; istenmedik davranışları ise sonlandırmak için sönme veya ceza yöntemlerini kullanmayı öne sürerek eğitime önemli katkılar sağlamıştır. (Bacanlı, 2010)

Williams ve Burden (1997) davranışçılık yaklaşımının genel anlamda eğitime sağladığı katkılarının yanı sıra, bütün dünyada yabancı dil eğitimini de önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Öyle ki, işitsel-dilsel metodun (audio-lingual approach) gelişmesini davranışçı yaklaşımın bulguları sağlamıştır. Bu metotta yabancı dildeki yapı örnekleri küçük parçalar hâlinde *uyarıcı* olarak öğrencilere sunulur, öğrenciler de bu yapıları tekrar ederek uyarıcılara *tepki* vermiş olur. Öğrencilerin davranışları istenildiği gibi olursa öğretmen tarafından *pekiştirilir*.

2.2.2 Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım birçok yönden davranışçılığa tepki olarak 1950'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımdaki ana düşünce; insan davranışlarını belirleyen unsurların sadece ödüller veya cezalar olmadığı, bunun yerine insanların sahip oldukları inanışlar, beklentiler, hedefler, değerler ve bunun gibi unsurlar doğrultusunda hareket ettikleridir. Bu yaklaşıma göre, insanlar çevresindekileri anlamlandırmaya ihtiyaç duyarlar ve bu yüzden de insanlar aktif, meraklı ve bilgiyi arayan canlılar olarak görülür. Dolayısıyla, bilişsel yaklaşım teorileri içsel motivasyonun önemli olduğunu vurgulamışlardır. (Woolfolk, 1993) Bunun yanı sıra, bilişsel kuramcılar insanların nasıl öğrendiği konusunda doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel süreçlerle ilgilenmişlerdir. Bu zihinsel süreçlerle ilgili olarak; insanların hafızalarındaki bilgileri nasıl oluşturduklarını ve bunlardan nasıl yararlandıklarını, öğrenme sürecine nasıl dâhil olduklarını araştırmışlardır. Bir karşılaştırma yapmak gerekirse;

davranışçı yaklaşım öğrenmeyi; gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışta kalıcı değişiklik olarak görmüştür, bilişçiler ise öğrenmeyi; kişinin zihninde meydana gelen değişiklik olarak görmüştür.

Bilişsel yaklaşım temellerinin Gestalt Kuramı ile atıldığı kabul edilir. Fakat, Williams ve Burden'a göre (1997) bilişsel yaklaşım teorileri arasında en önemli ve kapsamlı bulguları Piaget'nin *yapılandırmacı* hareketi sunmuştur. Yapılandırmacılığın dayandığı temel görüş; bireylerin doğdukları andan itibaren çevresindekilere birtakım kişisel anlamlar yüklemeye ve edindikleri tecrübelerden kendilerine ait bir anlayış oluşturmada aktif bir şekilde yer almaları olmuştur. Böylelikle; öğrenciler bu öğrenme teorisinin merkezine getirilmiştir. Bilişsel yaklaşım alanında oldukça etkili olan diğer bir araştırmacı ise Bruner olmuştur. Bruner'in öne sürdüğü fikirlerle; edinilen herhangi bir bilginin ilk ve temel amacının bireylere *nasıl öğreneceğini öğrenme* stratejilerini ve bilişsel becerilerini kazandırma gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, öğrenenler edindikleri bilgileri başka bir alana transfer edebilmeli, öğrenilenler bireyin bilgiye erişimini ve daha sonraki öğrenmelerini kolaylaştırmalıdır. Örneğin, dil öğretiminde öğrencilere bir taraftan hedef dildeki beceriler öğretilmeli, bununla birlikte diğer taraftan öğrencilerin dili çözümlenme, kuralların işleyişi hakkında tahminler yürütme, risk alarak deneme ve hatalarından öğrenme becerileri de geliştirilmelidir.

Williams ve Burden (1997) bilişsel yaklaşımın son yıllarda dil öğretim metotları üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımda, bireyler öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel stratejileri kullanarak hedef dilin sistemini ve kurallarını çözmeye çalışan aktif katılımcılar olarak görülür. Dolayısıyla, öğrenciler hedef dilin nasıl işlediğini anlamak için zihinlerini kullanarak aşamalı bir şekilde gözleme, düşünme, sınıflandırma ve varsayımında bulunma süreçlerini yaşarlar.

2.2.3 Hümanistik Yaklaşım

Hümanistik yaklaşım, 1940'lı yıllarda, o dönemde alana hâkim olan davranışçılık yaklaşımına ve Freud'un psikanalitik kuramına karşı tepki olarak gelişmiştir. Çünkü, hümanistik yaklaşımın savunucuları, davranışçılığın ve psikanalitik kuramın, insan davranışlarının sebebini açıklama konusunda yeterli olmadığını ileri sürmüşlerdir. (Woolfolk, 1993) Hümanistik yaklaşım, bireylerin hayatları üzerinde ve kararları

üzerinde bilinçli bir şekilde kontrol sahibi olduğunu, seçme özgürlüğünü elinde tuttuğunu vurgular. Bunun yanı sıra, hümanistik yaklaşım insanın temel motivasyonunu; bireylerin kendi becerilerini ve kaynaklarını sonuna dek kullanarak kişisel gelişimini en üst seviyeye taşımak, diğer bir deyişle *kendini gerçekleştirme*, olarak görmektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşım içsel motivasyonun önemini vurgular. Ayrıca, hümanistik yaklaşım; bireyin kendi iç dünyasının önemli olduğunu savunur ve bu yüzden kişinin duygu ve düşüncelerini insan gelişiminin ilk sırasına koyar. Bunlar aynı zamanda, öğrenme sürecinin haksız yere ihmal edilen önemli unsurlarını teşkil eder.

Hümanistik yaklaşımın öne çıkan savunucuları Carl Rogers ve Abraham Maslow olmuştur. Williams ve Burden'a göre (1997) Rogers hümanistik yaklaşımın eğitime yansımalarıyla ilgili olarak alana birçok anlayış kazandırmıştır. İnsanların öğrenmeye karşı doğuştan gelen içsel bir arzusu olduğu düşüncesinden hareket ederek; etkin öğrenmenin, konunun öğrencilerin ilgi alanına girmesiyle ve aktif katılımlarının sağlanmasıyla mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Bireyin kendi isteğiyle başlattığı ve zihnin yanı sıra duyguların da dâhil olduğu öğrenmenin kalıcı izli olacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra; kişi, kendi algısına yönelik bir tehdit hissettiğinde öğrenme isteğini kaybetme eğiliminde olacaktır. Bu yüzden, dışsal eleştiriler asgari düzeyde tutulmalı, bunun yerine öğrencilere öz-değerlendirme fırsatları yaratılmalıdır.

Hümanistik yaklaşım alanında önemli bir yer edinen diğer araştırmacı ise Abraham Maslow olmuştur. Maslow, insanların davranışlarını belirleyen unsurun; birbiri ardına gelen ihtiyaçlar dizisini karşılayarak, nihai olarak kendini gerçekleştirme arzusu olduğunu öne sürmüştür. Maslow 1943 yılında yayımladığı makalede, ihtiyaçları hiyerarşik olarak beş kategoride değerlendirmiştir ve bu ihtiyaçların belirlenen sıraya göre karşılandığını; yani alt seviyedeki bir ihtiyaç karşılanmadan, bireyin bir sonraki kategorideki ihtiyacını karşılayacak bir davranış sergilemeyeceğini savunmuştur. Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisini şu şekilde düzenlemiştir; (i) fizyolojik ihtiyaçlar, (ii) güvenlik ihtiyacı, (iii) ait olma ve sevgi ihtiyacı, (iv) saygınlık ihtiyacı, (v) kendini gerçekleştirme.

Williams ve Burden'a göre (1997) Maslow'un öne sürdüğü fikirler eğitimle ilgili önemli öneriler sunuyor. Örneğin; okulda veya evde birincil ihtiyaçları

karşılanmayan öğrencilerin, daha üst kategoride yer alan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli çabayı gösteremeyebileceğini ve bu yüzden öğrenme güçlükleri çekebileceklerini öne sürmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin kendilerini ait hissedebileceği ve güçlü bir benlik algısı oluşturabileceği, güvenli ortamı sağlamanın önemini ön plana çıkartmaktadır.

2.2.4 Sosyal Etkileşimcilik Yaklaşımı

Williams ve Burden'a göre (1997) sosyal etkileşimcilik yaklaşımı; hem bilişsel hem de hümanistik yaklaşımın anlayışlarını kapsayan bir sistem sunmaktadır. Bu yaklaşım, insanların doğduğu andan itibaren diğer kişilerle etkileşim hâlinde olduğunu ve bu yaşantılarla birlikte dünyayı anlamlandırıldığı düşüncesine dayanmaktadır. Bu nedenle, bireyin içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortam, kişinin bilişsel gelişimini önemli düzeyde etkilemektedir. Dolayısıyla, bu yaklaşıma göre öğrenme, diğer insanlarla etkileşim kurularak gerçekleşir. Farklı seviyelerde bilgi ve beceriye sahip birkaç kişinin, kendi aralarında kurduğu doğal etkileşim, birey için etkin bir öğrenme ortamı yaratır. Bu durumda; genelde öğretmen veya ebeveyn olan, bilgi sahibi konumundaki kişinin görevi, gruptaki diğer kişinin öğrenmesine yardımcı olmaktır.

Bu alandaki en önemli ve bilindik katkıları Rus psikolog Lev Vygotsky sağlamıştır. Vygotsky, bilişsel gelişimde sosyal ve kültürel ortamın rolüne odaklanmıştır ve insanlarla etkileşim kurmada en önemli aracın dil olduğunu vurgulamıştır, sadece konuşmanın değil; işaret ve sembollerin de önemli olduğunu düşünmüştür. Çünkü, ancak dil yoluyla, kültür aktarımı sağlanır, düşünce gelişir ve öğrenme meydana gelir. Vygotsky'nin alana kazandırdığı en önemli terim muhtemelen *yakınsal gelişim alanı* olmuştur. Bu terim; bireyin tek başına yapamadığı, fakat bir yetişkinin yardımıyla yapabileceği becerileri ifade eder. Dolayısıyla, bu beceriler öğrenen kişinin mevcut seviyesinden yalnızca bir basamak üstünde yer alan becerilerdir. Bu yüzden, öğrenen kişinin kendinden daha bilgili ve ehil biriyle çalışması, bir üst seviyedeki bilgileri edinmesi için en etkili yöntem olacaktır. (Slavin, 2012)

Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimi açısından, *iletişimsel (communicative approach)* dil öğretme yaklaşımına temel oluşturduğu söylenebilir. Şöyle ki, bu yaklaşımda da,

ikinci dilin diğer insanlarla anlamlı bir şekilde iletişim kurularak öğrenildiği savunulur.

2.3 MOTİVASYON TEORİLERİ

Bu bölümde, ana akım psikolojide yer alan motivasyon teorilerinden bazılarının, yabancı dil öğrenme ortamlarına uyarlanmış versiyonları ile ilgili açıklamalar yer alacaktır. Bu teoriler, ana başlıklar hâlinde; beklenti-değer teorileri, hedef teorileri ve öz-belirleme teorisi olarak ele alınabilir.

2.3.1 Beklenti - Değer Teorileri

Beklenti-değer teorilerine göre, bireylerin belli görevleri yerine getirmesi için gerekli olan motivasyon iki temel faktörün sonucudur. Bunlardan ilki; bireyin verilen görevde başarılı olma beklentisi, ikincisi ise; bireyin bu görev sonucu elde edeceği başarıya atfettiği değerdir. Bireyin başarılı olma beklentisi ve bu başarının birey için değeri ne kadar çok olursa, verilen görevi yapmak için motivasyonu da bu oranda yüksek olacaktır. Diğer taraftan, eğer bu faktörlerden biri olmazsa, yani, birey her ne kadar çok çabalarsa çabalasın başaramayacağına ikna olmuşsa veya elde edeceği başarıyı değersiz olarak görüyorsa, birey verilen görevi yerine getirmeyecektir (Dörnyei, 1998).

Bu durumda, konunun daha detaylı araştırılması için bireylerin başarı beklentisini belirleyen unsurları ele almak gerekmektedir. Bunlar aynı zamanda, beklenti teorilerinin alt başlıklarını oluşturmaktadır. Eğitim açısından bakıldığında, öğrencilerin derslerle veya daha özelinde konularla ilgili beklentilerini belirleyen en önemli iki unsur ve bunlarla ilgili teoriler şunlardır:

- i. *yükleme teorisi*; geçmiş yaşantılarından edinilen tecrübeler
- ii. *öz-yetkinlik teorisi*; bireyin beceri ve yetkinlikleriyle ilgili kendi düşünceleri.

Yükleme teorisindeki ana düşünce; bireylerin geçmişteki başarılarının veya başarısızlıklarının, gelecekte onların motivasyon düzeylerini ve davranışlarını etkileyeceğidir. Bu durumda, değiştirilemeyen ve kalıcı olan faktörlere yüklenen

başarısızlıklar, kişinin sonraki başarı beklentisini, diğer değiştirilebilen faktörlere yüklenen başarısızlıklardan daha fazla düşürecektir (Weiner, 1979).

Öz-yetkinlik teorisi; belli görevleri yerine getirmek için bireylerin kendi yetkinlikleriyle ilgili oluşturdıkları algının; bireyin hangi eylemleri seçeceğini, bunu gerçekleştirmek için ne kadar istekli olacağını, ne kadar çaba harcayacağını ve ne kadar sebat edeceğini belirleyen unsur olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada, öz-yetkinlik algısının bireyin gerçek yetkinlikleriyle ancak dolaylı olarak ilişkili olduğunu belirtmek gerekmektedir, çünkü bu inanışlar bireyin kendini ikna etmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Bandura,1993).

Beklenti-değer teorilerini oluşturan ve bireylerin beklentilerini etkileyen önemli iki unsuru açıklayan teorilerin ardından, şimdi de beklenti-değer teorilerinin ikinci bileşeni olan *değer* teorisi açıklanacaktır. Eccles ve Wigfield (1995) beklenti-değer modelini kullanan çoğu araştırmacının bu ikinci bileşeni tanımlamaya ve incelemeye yeterince odaklanmadıklarını, bunun yerine daha çok ilk bileşene odaklandıklarını belirtmiştir. Bu eksiği gidermek için, kendileri bu bileşenle ilgili detaylı bir model geliştirmişlerdir. Bu model; kazanım değeri, içsel değer, işe yararlılık değeri ve maliyet olmak üzere dört unsurdan oluşur.

Kazanım değeri, bireyin kendi kişisel değer ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, bir işi iyi yapmaya atfettiği öznel önemi ifade eder. İçsel değer; bir işle meşgul olmanın bireye verdiği haz ve memnuniyeti ifade eder. İşe yararlılık değeri ise verilen görevin bireyi sonraki hedeflere ulaştırmada sağlayacağı katkıyla ilgili değeri ifade eder. Son olarak, maliyet değeri ise verilen görevin olumsuz yanını, yani, bir iş için harcanan zaman ve emeği, bunun yanı sıra bireyde sebep olduğu endişe, korku ve başarısızlık gibi olumsuz duyguları ifade eder. Bütün bu etmenler, bireyin bir göreve ne kadar değer biçtiğini belirleyecek ve buna göre de bireyin motivasyon yoğunluğunu etkileyecektir.

2.3.2 Hedef Teorileri

Motivasyon üzerine yapılan erken dönem çalışmaların pek çoğu, insanların temel ihtiyaçları üzerine odaklanmıştı. Fakat, güncel araştırmalarda ihtiyaçların yerini, daha belirli bir konu olan hedefler almıştır. Ortaya çıkan bu hedef teorileri arasında en etkili olanlar ise; *hedef belirleme teorisi* ve *hedef yönelimi teorisi*dir.

Locke ve Latham yıllar süren araştırmalarının sonucunda 1990 yılında yayımladıkları kitapta *hedef belirleme teorisini* öne sürmüşlerdir. Bu teoriye göre; insan davranışlarına amaçlar sebep olur ve davranışların ortaya çıkması için hedeflerin belirlenip seçilerek, peşinden koşmak gerekmektedir. Locke (1996) hedef belirleme teorisine ilgili temel bulguları şöyle sıralıyor; (i) hedef ne kadar zor olursa, başarı o oranda büyük olur, (ii) hedef ne kadar açık seçik ve belli olursa, davranışlar tam olarak buna göre düzenlenir, (iii) hem belirli hem de zor olan hedefler, en yüksek başarıyı sağlar, (iv) hedeflere bağlılık, hedeflerin belirli ve zor olduğu durumlarda son derece önemli hâle gelir, (v) hedeflere bağlılık; bireyin hedefin önemli ve ulaşılabilir olduğunu düşündüğünde sağlanır.

Hedef yönelimi teorisine aslında birbirine ters iki başarı hedefi kurgusunu vurgular. Ames (1992) bunlardan birini *ustalık yönelimi* diye adlandırmıştır ve bu yönelime sahip bireyler verilen konuyu kavramaya, bu konuda derin bilgi sahibi olmaya ve kendini geliştirmeye odaklanır. Böylelikle, başarıya ulaşacaklarını düşünürler. Öte yandan, *icra yönelimi* ise, bireylerin kabiliyetlerini göstermeye, yüksek puanlar almaya ve diğer kişilere karşı üstün gelmeye odaklandıkları durumları ifade eder. Bu durumda, icra yönelimli kişiler öğrenmeyi yalnızca hedefe ulaşma aracı olarak ve grupta veya toplumda saygınlığını artırma aracı olarak görürler. Sonuç olarak, farklı başarı kıstaslarını ve farklı öğrenme sebeplerini simgeleyen bu iki zıt başarı hedefi kurgusu karşılaştırıldığında; ustalık yönelimi, icra yönelimine göre daha değerlidir, çünkü ustalık yönelimi öğrenmeye karşı içsel ilgiyi ve olumlu tutumu barındırır.

2.3.3 Özerklik Teorisi

Özerklik teorisi (self-determination theory) motivasyon alanında en genel ve en bilindik ayrımlardan biri olan içsel ve dışsal motivasyon kavramlarını daha detaylı inceleyen Deci ve Ryan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Dolayısıyla, bu teoriye göre içsel ve dışsal olmak üzere iki genel motivasyon türü vardır. İçsel motivasyon, bireyin kendi için, yani haz almak ve memnuniyet duymak için yaptığı davranışlarla ilgilidir. Bunlar, bireyin belli bir işi yapmaktan aldığı haz veya merakını giderme hoşnutluğu olabilir. Özerklik teorisine göre, insanlar dünyaya geldikleri andan itibaren öğrenmeye ve keşfetmeye her an hazır olan, meraklı ve sorgulayan canlılardır. Bütün bunları yapmak için dışarıdan teşviklere ve mükâfatlara ihtiyaç

duymazlar. İnsanlar ancak bu doğal ihtiyaçlarını karşılayarak bilişsel, fiziksel ve sosyal anlamda gelişim gösterebilirler (Ryan ve Deci, 2000a). Bu nedenle, içsel motivasyon bireyin özerklik, yetkinlik kazanması ve diğer insanlarla yakınlık kurması için doğuştan gelen ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Bu düşünceye göre; bireyler, onlara seçme şansı verilmesi durumunda, zorluklarla karşılaşacakları ilginç görevleri seçeceklerdir.

Öte yandan, dışsal motivasyon ise, bireyin sınavdan geçmek, bir ödül kazanmak gibi araçsal hedeflerine ulaşmak için veya cezadan kaçmak için sergilediği davranışlarla ilgilidir. Dörnyei (2001b) dışsal motivasyonun, genellikle içsel motivasyonu bir şekilde olumsuz yönde etkileyebilecek bir unsur olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bununla ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda, bireylerin dışsal bir gerekliliği yerine getirmek için yapmak zorunda oldukları eylemlerin, onların içsel ilgilerinin kaybolmasına yol açtığı görülmüştür. Fakat, yapılan çalışmaların hepsi bu şekilde negatif bir ilişki bulmamıştır. Ryan ve Deci (2000b) dışsal bir takım hedeflerin, kuralların veya ödüllerin birey tarafından farklı derecelerde benimsenebileceğine, böylelikle en üst derecede benimsenen dışsal motivasyon unsurlarının, içsel motivasyonla bir arada yer alabileceğine dikkat çekmiştir. Bununla ilgili olarak, bireylerin dışsal motivasyon unsurlarını dört farklı derecede içselleştirdiğini öne sürmüşlerdir. Bu basamaklardan ilkinde, bireyler dışsal motivasyon unsurlarını hiç içselleştirmemiştir, yani motivasyon unsurları tamamen dış kaynaklardan gelir. İkincisinde, bireylerin suçlu hissetmemek için uyduğu ve kabul ettiği, dışarıdan dayatılan kurallar vardır. Üçüncüsünde, birey dışsal motivasyon unsurlarını kendisi için faydalı görür, verilen görevi kendisi de değer verdiği için yerine getirir. Bu duruma örnek olarak, bireyin kendi ilgi alanlarını takip edebilmesi için gerekli olan yabancı dili öğrenmesi gösterilebilir. Dördüncü basamak ise, bireyin doğal değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleriyle benzeşen dışsal motivasyon unsurlarını içerir. Örneğin bu durumda, dışsal bir istek veya gereklilik olan dil öğrenme eyleminden birey zevk alacaktır ve böylelikle hem içsel hem de dışsal motivasyon unsurları bireyin davranışı üzerinde aynı anda etkin rol alacaktır.

Ayrıca, Deci ve Ryan (2000) dışsal motivasyonun farklı derecelerde benimsenmesinde rol oynayan etmenleri açıklamışlardır. Bireylerin bazı davranışları sergilerken sahip oldukları içsel motivasyon düzeyini, sosyal çevrenin üç temel

insani ihtiyacı karşılama oranıyla ilişkilendirmişlerdir. Bunlar; (i) *özerklik*; bireyin davranışlarını kendisi belirleyebilmesi, (ii) *yetkinlik*; bireyin kendini yeterli hissetmesi ve başarı duygusunu tatması, (iii) *yakınlık*; bireyin kendini diğer kişilere yakın hissetmesi ve onlarla bağlantı kurmasıdır. Bu açıklamalarla birlikte özerklik teorisi, motivasyonun oluşmasında sosyal süreçlerin ve sosyal etkilerin de önemine değinmiştir.

2.4 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON

Eğitimde duyuşsal özelliklerle ilgili çalışmalar günümüzde popülerlik kazanmış olsa da 1920'li yıllara kadar zekâ okul ortamlarında elde edilen dil öğrenme çıktılarındaki farklılıkları açıklamada en önemli değişken olarak görülürdü. 1930'da Symonds'un öğrencilerin yabancı dil öğreniminde başarısını tahmin etmeye yarayan bir test geliştirmesiyle birlikte, başarının genel zekâ testlerinden ziyade bu tür özel olarak yabancı dil öğrenimine odaklanan testlerle alakalı olduğu bulunmuştur (akt. Gardner, 2001a). Böylelikle, o yıllarda dikkatler bu alana yönelmiş ve bir anlamda da yabancı dil öğretimini farklı açılardan inceleyen araştırmalara ve gelişmelerin önü açılmıştır. Duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğreniminde etkili olduğu fikri ise 1940'lı yıllarda ortaya çıkmıştır.

Duyuşsal faktörler arasında en çok dikkat çeken konulardan biri olan motivasyon için de oldukça benzer bir durum söz konusudur. Günümüzde yabancı dil öğreniminde motivasyonun rolüne yönelik önemli düzeyde ilgi olmasına karşın geçmişte durum hiç de böyle değildi ve motivasyon, tutum, kaygı gibi kavramların tamamen önemsiz olduğu düşünülürdü. Yabancı dil öğreniminde, motivasyonun rolüyle ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri olan Lambert ve Gardner'ın 1956 yılında başladıkları ve üç yıl süren araştırmanın öncesinde dil öğreniminin zekâ ve sözel ifade yeteneğinden ibaret olduğu genel kabul görmüş bir düşünceydi (Gardner, 2001b).

Takip eden yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artmasına rağmen aralarında en etkili olanlar Gardner ve Lambert'in (1959; 1972) yaptığı araştırmalar olmuştur. Bunun yanı sıra, Gardner uzun yıllar süren araştırmalarının ve birikimlerinin sonucunda Sosyo-Eğitim Modelini (Gardner, 1985) geliştirmiştir. Dörnyei (1994b) yabancı dil öğretiminde motivasyonun rolüyle ilgili yapılan

çalışmalara Gardner'ın çokça katkı sağladığını ve hatta öyle ki Sosyo-Eğitim Modelinin uzun yıllar boyunca bu alana hâkim olduğunu belirtmiştir. Dörnyei (1994a) bu durumun sebebini aynı yıl yayımladığı başka bir makalede şu şekilde açıklamıştır; aynı döneme ait diğer motivasyon teorileri genellikle güvenilir ve gözleme dayalı araştırmalar değilken, Sosyo-Eğitim Modeli deneye dayalı, ölçülebilir, açık, net ve detaylı bir şekilde, istisnai ve kıymetli bir teori olarak ortaya atılmıştır. Fakat, 1990'lı yıllara gelindiğinde; Dörnyei (1998) birçok çalışmanın, yabancı dil öğretiminde motivasyonu, daha eğitim odaklı ve yeni bir bakış açısıyla ele almasıyla birlikte yeni bir akımın başladığını da belirtmiştir. Bahsi geçen yıllarda ikinci dil motivasyonu ile ilgili araştırmalarda daha önce görülmemiş düzeyde bir artış yaşanmış ve bu konuda yüzün üzerinde makale yayımlanmıştır (Dörnyei ve Skehan, 2003). Bu araştırmalar, bazıları tarafından Gardner'ın teorilerine karşı çıkan girişimler olarak görülse de aslında araştırmacılar Gardner'ın teorilerini reddetmemiş veya geçersiz kılmamışlardır. Bundan ziyade, ana akım psikolojinin merkezinde yer alan görüşlerle Gardner'ın sosyo-psikoloji teorilerini tamamlayama çalışmışlar; odak noktasını sosyal tutumlardan ziyade sınıf ortamının gerçeklerine kaydırmışlar, ve motivasyonun sınıf ortamına indirgenmiş hâlini tanımlamaya ve incelemeye çalışmışlardır.

Dörnyei (1998) yabancı dil öğretiminde motivasyonun rolünün karmaşık ve çok yönlü bir olgu olduğunu ve birçok farklı teorinin konuyu değişik açılardan ele aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu teoriler arasında doğru ilişkiler kurulursa, bunların her zaman için birbirleriyle çelişmeyeceğini, bunun yerine farklı bakış açıları sunarak duruma zenginlik katacağını ifade etmiştir. Ayrıca (Dörnyei ve Skehan, 2003) sınıf ortamında etkili olan girift ve karmaşık motivasyon olgusunu, konuyu belli bir bakış açısından ele alan indirgemeci modellerin değil ancak ve ancak kapsamlı ve derleme modellerin açıklayabileceğini belirtmiştir. Motivasyonun bu karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü süreç boyunca birbirini etkileyen şu unsurlarla açıklamışlardır: (i) öğrencinin yabancı dil öğrenimiyle ilgili genel görüşleri, düşünceleri ve tutumları, (ii) öğrencinin öz-güveni, öz-değerlendirmesi, (iii) öğrenme ortamındaki bazı durumlar, örneğin arkadaş gruplarının oluşturduğu normlar, (iv) öğretmenin motivasyona etkileri, (v) programın ve öğretim materyallerinin motivasyonel özellikleri, (vi) alternatif eylemlerin motivasyona etkisi, ve son olarak

(vii) öğrencinin kendi motivasyon düzeyini kontrol altında tutması için öz-düzenleme aktiviteleri.

Yabancı dil öğretiminde motivasyonun rolüyle ilgili olarak, Gardner ve Lalonde (1985) ikinci dil motivasyonunun üç unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar; hedef dili öğrenme arzusu ve isteği; hedef dili öğrenmek için sahip olunan motivasyon yoğunluğu ve ortaya koyulan çaba; ve son olarak dil öğrenmeye karşı sahip olunan duyuşsal özellikler ve olumlu tutumlardır. Sadece yabancı dil öğrenme arzusu, bir kişiyi motivasyonu yüksek bir öğrenen olarak adlandırmak için yeterli olmayacaktır. Aynı şekilde; sadece çokça ders çalışmak veya sadece dil öğrenmekten zevk almak motivasyon göstergeleri olarak yeterli olmayacaktır. Örneğin, sert bir öğretmenin olduğu sınıfta öğrencilerin yabancı dili öğrenmek için hararetle çalışması, verilen ödevleri yapması gibi çabaları onların motive oldukları anlamına gelmeyecektir. Benzer şekilde Dörnyei (2001a) motivasyon teorilerinin genelde insan davranışlarının birbirleriyle ilişkili üç boyutunu açıklamaya çalıştığını belirtmiştir ve bu unsurları şu şekilde sıralamıştır; bir eylemin tercih edilmesi veya başlatılması, o eylemde gösterilen süreklilik ve eylem üzerinde sarf edilen çaba. Diğer bir deyişle motivasyon insanların belli bir eylemi tercih etme nedeninden, o eylemi ne kadar süre devam ettireceğinden ve bu süreçte ne kadar çaba göstereceğinden sorumludur.

Dörnyei (1998) dilin çok yönlü doğası ve farklı rollerinden ötürü yabancı dil öğretiminde motivasyonun karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Dörnyei dilin çok yönlülüğünü üç unsurla açıklamıştır. Bunlar; okulda ders olarak öğretilen bir iletişim kodlama sistemi; bireyin kendi benliğinin bir parçası; kullanıldığı kültürün içine yerleşmiş toplumsal örgütlenme kanalıdır. Bu çok yönlülük itibariyle; dil öğretiminde motivasyon, diğer derslerde etkili olan bilişsel faktörlerin yanı sıra, kişilik özellikleri ve sosyal boyutları da içermektedir. Buna ek olarak, Abalı (1999) dil öğretiminin, sadece sınıfta başlayıp biten bir süreç olmadığı; aksine öğretim boyutunun yanında sosyokültürel, dilbilimsel, psikolinguistik yönleri olan çok karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Gardner (2001a) araştırmalarında yabancı bir dil öğrenmenin okulda gerçekleşen diğer öğrenmelerden farklı olduğunu varsaymıştır. Bunun nedeni ise; tarih, coğrafya, edebiyat, müzik gibi diğer derslerde öğrenciler kendi kültürlerinden bilgiler edinirken dil derslerinde

onlara tamamen yabancı olan dil bilgisi yapıları, o dile ait bazı özel sesleri, davranış biçimleri gibi farklı bir kültürün özelliklerini kendilerine katmaya çalışmalarıdır. Yani, diğer derslerde edinilen bilgiler öğrencilerin kültürleriyle uyum gösterirken, yabancı dil öğrenmek öğrencinin farklı bir takım özellikleri bir parçası haline getirmesini gerektirmekte ve içsel bir çatışma yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu yüzden, kişinin kendi benliğini bu türden bir değişime ve farklılaşmaya açmasında gösterdiği isteklilik veya hedef dilin konuşulduğu topluma karşı tutumu, öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarısı üzerinde etkili olacaktır.

Bu bölümde şimdiye dek, yabancı dil eğitiminde motivasyonun rolüyle ilgili yapılan araştırmaların zaman içerisindeki gelişim süreci açıklanmış ve motivasyon kavramının yabancı dil eğitimi özelindeki yapısıyla ilgili bazı önemli bulgular paylaşılmıştır. Şimdi ise, kapsam gereği yalnızca yabancı dil eğitiminde motivasyonun rolüne odaklanan çalışmalar sonucunda oluşturulan modeller açıklanacaktır. Bunlar; Gardner'ın (1985) Sosyo-Eğitim Modeli, Dörnyei'nin (1994b) İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi, Dörnyei ve Otto'nun (1998) İkinci Dil Motivasyonu Süreç Modeli ve Williams ve Burden'ın (1997) Motivasyon Çerçevesidir.

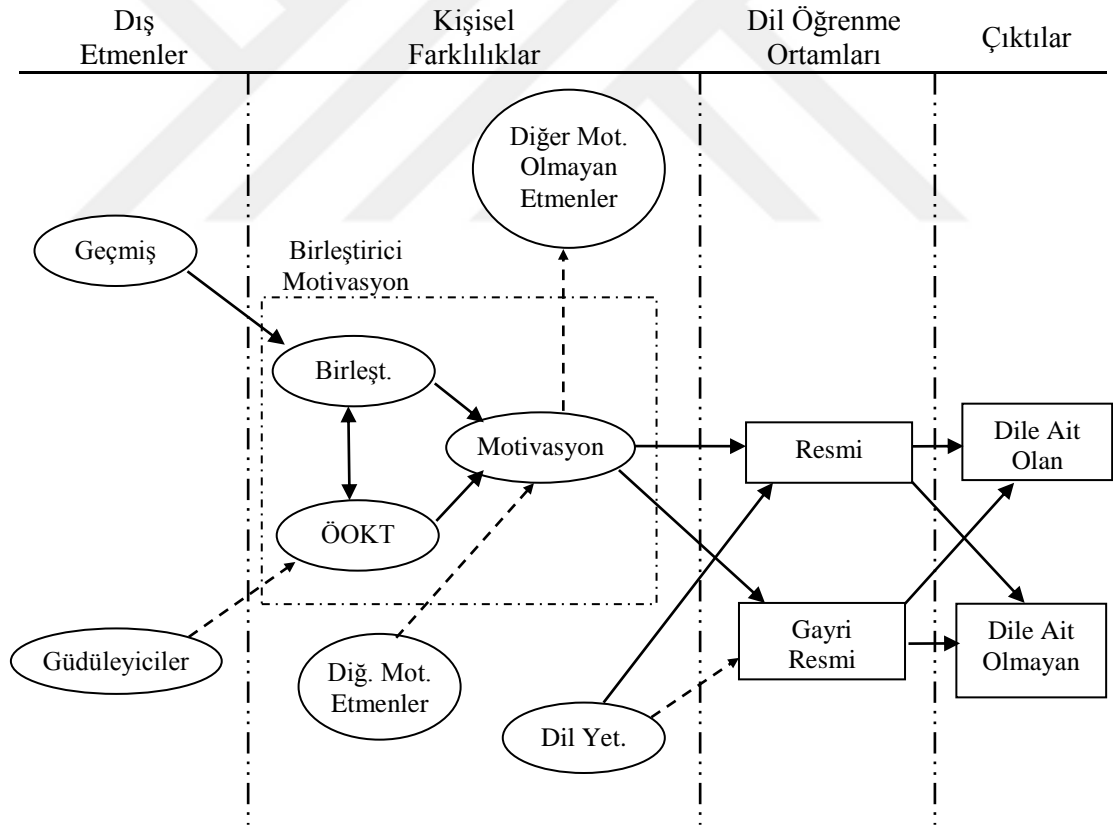
2.4.1 Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modeli

Gardner'ın tasarladığı Sosyo-Eğitim Modelini açıklamadan önce bu modelin gelişimine zemin hazırlayan ve yabancı dil öğreniminde motivasyon ve tutumun rolüyle ilgili olarak yapılan ilk çalışmalardan biri olan Gardner ve Lambert (1959)'ın yaptığı araştırmaya değinilecektir. Gardner ve Lambert (1959) araştırmalarında Mowrer'in (1950) çocukların dil ediniminin arkasında yatan motivasyonel sebebin, içinde yaşadıkları ailenin ve daha sonra da bütün toplumun üyesi haline gelmek olduğu düşüncesinden bahsetmiştir. Gardner da çalışmasının bir bölümünde; yabancı dil öğreniminde başarının, tıpkı ana dilini öğrenen bir çocuğun sahip olduğu türden bir motivasyona bağlılığını araştırmıştır. Bu durumda, yabancı dil öğrenenlerin aynı zamanda farklı bir kültüre ait bazı davranışlar edineceğini ve bireylerin o topluma karşı tutumlarının da başarıyı etkileyen bir unsur olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Bunun yanı sıra, bireylerin yabancı dil öğrenme hedeflerindeki farklılıklardan dolayı iki *yönelim* türü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlardan ilki olan *birleştirici yönelim*;

bireyin hedef dili konuşan topluma karşı olan ilgisi veya o toplumdaki kişilerle tanışarak onlarla bütünleşme arzusunu ifade etmektedir. Bireylerin yabancı dil öğrenme sebepleri, bu durumun bireye sağlayacağı faydalar ve getirilerle de ilgili olabilir. Bu türden bir yönelim ise *araçsal yönelim* olarak adlandırılmıştır. Bunlar; sınavlardan yüksek not almak, daha kolay ve daha iyi iş sahibi olmak, sosyal statü kazanmak gibi getirilerdir. Araştırmanın sonucunda birleştirici yönelime sahip öğrencilerin, araçsal yönelime sahip öğrencilere göre hem daha başarılı hem de hedef dili öğrenmeye daha istekli olduğu saptanmıştır.

Gardner yabancı dil öğretiminde motivasyonun rolüne ilişkin yaptığı bu ilk çalışma ile etkili bir başlangıç yapmıştır ve aynı zamanda yıllar sonra öne süreceği Sosyo-eğitim modeline zemin hazırlamıştır. Gardner ilk olarak 1985 yılında öne sürdüğü bu modeli gözden geçirerek 2001 yılında tekrar düzenlemiştir.



Şekil 1. Gardner'ın Yeniden Düzenlenmiş Sosyo-Eğitimsel Modeli

Şekil 1’de görüldüğü üzere, Gardner’ın (2001b) Sosyo-Eğitimsel Modeli dış etmenler, kişisel farklılıklar, dil öğrenme ortamları ve çıktılar olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Dış etmenler dil öğrenimini etkileyebilecek faktörleri ifade etmektedir. Bunlar, geçmiş ve güdüleyiciler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. ‘Geçmiş’ bireyin beraberinde getirdiği ve yabancı dil öğrenimini etkileyebilecek sosyal ve kişisel değişkenleri ifade eder. Gardner yabancı dil öğreniminin aynı zamanda kişinin farklı bir grubun bazı özelliklerini benimsemesini de kapsadığını ileri sürmekte ve bu bağlamda kişinin geçmiş yaşantıları, ailevi ve kültürel altyapısı gibi unsurların dil öğreniminde oldukça önemli hâle geldiğini vurgulamaktadır. Çünkü, öğrenciler sınıfa bahsi geçen unsurların ortaya çıkardığı bir sürü bilişsel ve duyuşsal özelliklerle beraber gelir ve bu anlamda kişinin ‘geçmiş’i dil öğrenmeye karşı olumlu ise bu öğrenmeyi hızlandırabilir veya olumsuz ise bu durum öğrenmeye engel olabilir (Gardner,2001a). Diğer bir dış etmen olan ‘güdüleyiciler’ ise daha çok öğretmenleri ifade etmektedir. Gardner’a göre öğretmenler öğrencilerini motive ederek ve bunun devamını sağlayarak da dil öğrenme sürecine katkı sağlayabilirler.

Sosyo-eğitimsel modelinin ikinci bölümü olan kişisel farklılıklar bölümü altı başlık altında incelenebilir. Burada görüldüğü gibi, geçmiş yaşantılar öğrencilerin birleştiricilikleri üzerine, öğretmenler ise öğrencilerin öğrenme ortamına karşı oluşturdukları tutum üzerine direkt etki etmektedir. Ayrıca bu değişkenlerin de öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen birincil etmenler olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden birleştiricilik; öğrencilerin hedef dilin toplumuyla bütünleşme, o grubun bir parçası hâline gelme isteğini ifade etmektedir. Öğrenme ortamına karşı tutum ise öğretmene, derse, kullanılan materyallere, sınıf arkadaşlarına ve bunun gibi ortamda yer alan hemen her şeye yönelik öğrencilerin oluşturduğu algıları ifade etmektedir. Kişisel farklılıklardan bir diğeri olan motivasyon değişkeni öğrencilerin yabancı dili öğrenmek için gösterdiği çaba, amaca ulaşma arzusu ve yaptığı işten zevk alma düzeyleriyle ilgilidir. Bahsi geçen bu üç unsurun toplamı, yani birleştiricilik, öğrenme ortamına karşı tutum ve motivasyon unsurları bir araya gelerek birleştirici motivasyonu oluşturmaktadır. Birleştirici motivasyonu yüksek bir öğrenci için bu üç unsurdan her biri son derece gereklidir. Bu bölümde yer alan diğer motivasyonel etmenler ise araçsal sebeplerle veya herhangi farklı kişisel farklılıklarla

açıklanabilir. Diğer motivasyonel olmayan faktörler ise dil öğrenme stratejileri ve bunların kullanımıyla ilgili değişkenler olabilir.

Modelin üçüncü bölümünü dil öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Resmi öğrenme ortamları bilinen anlamda tipik sınıf ortamlarını veya dil laboratuvarlarını ifade ederken, gayri resmi dil öğrenme ortamları ise televizyon yayınları, gazeteler, internet sayfaları, filmler gibi bireyin özellikle dil öğrenimine odaklanmadığı materyalleri ifade eder. Şekilde de görüldüğü üzere bir önceki bölümdeki motivasyon ve dil yeteneği hem resmi hem de gayri resmi ortamlarda gerçekleşen dil öğrenimini etkilemektedir. Gardner ve MacIntyre (1992) modelin bu bölümünde öğretmenlerin sınıflarında öğrencilere sağladıkları öğrenme ortamlarının hem onların başarılarına hem de mevcut ve gelecekteki motivasyonları, hisleri üzerine etkisi olacağını da belirtmiştir. Ayrıca Gardner ve MacIntyre (1992) gayri resmi dil öğrenme ortamlarıyla ilgili olarak; bu ortamlardan faydalanmanın tamamen bireylerin isteğine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumdan ötürü, motivasyon bireylerin gayri resmi dil öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanmayacaklarını belirleyen en önemli etken olacağı tahmin edilmektedir.

Sosyo-egitimsel modelin dördüncü ve son bölümü ise çıktılardır. Bunlar dile ait olan ve dile ait olmayan çıktılar olmak üzere iki başlık altında gruplandırılır. Dile ait olan çıktılar; dil alanındaki kelime, dil bilgisi, okuma, yazma yeterliliğini ifade eder. Dile ait olmayan çıktılar ise; dil öğrenimiyle birlikte oluşan kaygı, motivasyon, tutum gibi sonuçları ifade etmektedir. Gardner ve MacIntyre 1992’de yayımladıkları makalede bireyin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kişinin dil öğrenimindeki başarısına etki ettiği gibi, bu sürecin sonunda kişinin elde ettiği başarı seviyesinin yani dil öğrenme çıktılarının da kişinin başta duyuşsal özellikleri olmak üzere bilişsel özelliklerini de etkileyeceğini belirtmişlerdir.

2.4.1.1 Birleştirici yönelim ve birleştirici motivasyon kavramları

Yabancı dil eğitiminde motivasyonun rolüyle ilgili yapılan çoğu çalışmada, Sosyo-Eğitim Modelinde ileri sürülen kavramlarla ilgili bir karmaşa yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmada sadece bu kavramların açıklamasına ayrılan bir bölüm gerekli görülmüştür. Çoğu araştırmacının birbirine karıştırdığı iki kavram birleştirici motivasyon ve birleştirici yönelim olmuştur. Gardner ve Lambert

(1959) bu alanda yaptıkları ilk çalışmada, bireylerin hedef dili öğrenmesinin arkasında yatan sebeplere göre, birleştirici yönelim ve araçsal yönelim olmak üzere iki farklı yönelim türünü ileri sürmüşlerdir. Bu kavramlarla ilgili açıklamalar, mevcut çalışmada Sosyo-Eğitim Modeline dair giriş bilgileri kısmında yer almaktadır. Bu kavramların yanı sıra, sonraki yıllarda Gardner (1985) Sosyo-Eğitim Modelinde birleştirici motivasyon kavramına yer vermiştir. *Birleştirici motivasyon*; birleştiricilik, öğrenme ortamına karşı tutum ve motivasyon unsurlarının toplamından oluşmaktadır. Birleştirici motivasyonu oluşturan bu kavramlarla ilgili açıklamalar mevcut çalışmada Sosyo-Eğitim Modelinin ikinci bölümünde yer almaktadır. Özet olarak, birleştirici yönelim bireyin sahip olduğu birtakım dil öğrenme nedenlerini ifade ederken, birleştirici motivasyon çok daha geniş kapsamlı bir kavramdır.

Bunun yanı sıra, Masgoret ve Gardner (2003) yönelimlerin her zaman için motivasyonu yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumda, birey birleştirici yönelime sahip olabilir fakat yinede dil öğrenmek için motivasyona sahip olmayabilir. Ayrıca, birleştiricilik ve öğrenme ortamına karşı tutum motivasyonu etkileyen iki değişken olmakla beraber yabancı dil öğreniminde başarıyı belirleyen ana unsur motivasyondur.

2.4.2 Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi

Dörnyei (1994b) yapılan çalışmalardaki eksiklikleri dikkate alarak daha eğitim odaklı, motivasyonu eğitimsel açıdan ele alan ve öğrencilerin motivasyonunu artırmak için bizzat sınıf ortamında uygulanabilecek öneriler sunan bir çerçeve model öne sürmüştür. Dörnyei'nin öne sürdüğü bu model; dil, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar aynı zamanda yabancı dil öğrenim sürecini oluşturan üç temel bileşendir.

Bir sonraki sayfada verilen Şekil 2'de Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi'ndeki *dil bileşeni* hedef dilin kültürü ve toplumuyla ilgili yönelimleri ve dürtüleri ifade eder. Bu genel yönelimler dil öğrenme hedeflerini de etkileyeceği için önem kazanır. Bu motivasyonel boyut Gardner'ın modeline benzer bir şekilde birleştirici ve araçsal olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Birleştirici alt boyutu dilin sosyal, kültürel bileşenleriyle ve öğrencinin yabancılara ve yabancı dil öğrenimine

karşı ilgilisiyle ilgilidir. Araçsal alt boyutu ise öğrencinin gelecekte iyi bir kariyer sahibi olması gibi kazanımlarıyla ilgilidir.

DİL BİLEŞENİ	Birleştirici Motivasyon Araçsal Motivasyon
ÖĞRENCİ BİLEŞENİ	Başarı İhtiyacı Özgüven * kaygı * öz-yeterlilik * geçmiş tecrübelerle yüklenen anlamlar * öz-yetkinlik
ÖĞRENME ORTAMI BİLEŞENİ	
Dersle İlgili Motivasyonel Bileşenler	Konulara İlgi Duyma Konuların Uygunluğu Beklentiler Memnuniyet
Öğretmenle İlgili Motivasyonel Bileşenler	Yakınlık İtkisi Otorite Türü Öğrenci Motivasyonunu Yayma * Model olma * Görevi açıklama * Geri bildirim
Grupla İlgili Motivasyonel Bileşenler	Amaç Yönelimlilik İlke ve Ödül Sistemi Grup Bağlılığı Sınıf Hedef Yapısı

Şekil 2. Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Çerçevesi (Dörnyei,1994b)

Öğrenci bileşeni; bireyin edindiği tecrübelerle oluşturduğu duyuşsal ve bilişsel kişilik özelliklerini ifade eder. Bu bileşenin alt boyutları; başarı ihtiyacı ve kendine güven duygusudur. Kendine güven duygusu; kaygı, öz-yeterlilik, geçmiş tecrübelerle yüklenen anlamlar ve öz-yetkinlik gibi duyuşsal özellikleri kapsar.

Öğrenme ortamı bileşeni ise; dersle, öğretmenle ve grupla ilgili motivasyonel bileşenlerden oluşur. Dersle ilgili motivasyonel bileşenler; derste kullanılan

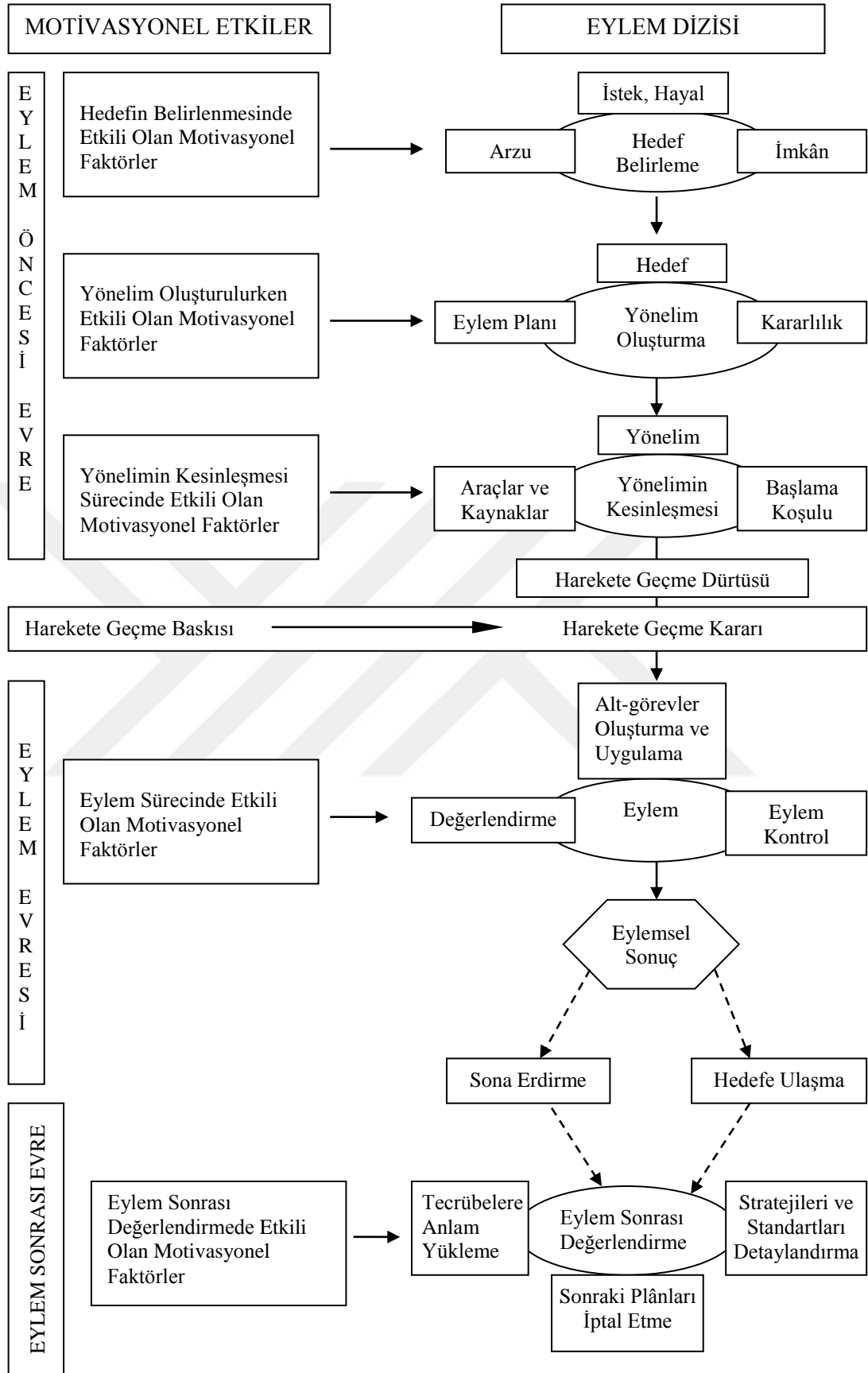
materyallerle, dil öğretme metotlarıyla veya uygulanan programla ilgilidir. Öğretmenle ilgili motivasyonel bileşenler; öğretmenin kişiliğiyle, davranışlarıyla ve ders işleme tarzıyla ilgilidir. Grupla ilgili motivasyonel bileşenler ise; sınıftaki öğrenciler arasında oluşan atmosferle ilgilidir.

2.4.3 Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Motivasyonu Süreç Modeli

Dörnyei ve Otto (1998) öğrencileri motive edecek sınıf içi uygulamalara teorik dayanak oluşturacak bir motivasyonel model araştırmalarına rağmen, mevcut modellerden hiçbirinin tamamıyla yeterli olmadığını öne sürmüşlerdir. Bunun nedenini şu şekilde açıklamışlardır; mevcut modeller motivasyonun sınıf ortamını nasıl etkilediği üzerine yeterince kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler sunmuyordu, ayrıca mevcut modeller motivasyonun durağan olmadığı, zaman içerisinde sürekli değişip geliştiği gerçeğine gereken önemi vermiyordu. Bu sebeplerden yola çıkarak Dörnyei ve Otto (1998) hem dil öğrenme süreci boyunca yaşanan motivasyonel değişikliklerin dinamiklerini açıklamak, hem de alandaki en önemli araştırmaların öne sürdüğü tezlerin bir sentezini oluşturmak amacıyla “İkinci Dil Motivasyon Süreç Modeli”ni tasarlamışlardır.

Dörnyei ve Otto bu modeli tasarlarken, mevcut motivasyon teorilerinin aksine, motivasyonun dinamik olma özelliğinin vurgulandığı Heckhausen ve Kuhl'un ‘Eylem Kontrol Teorisi’nden esinlendiklerini belirtmişlerdir. Dörnyei ve Otto'nun önerdiği modelin isminde ‘süreç’ kelimesinin kullanılmış olması gösteriyor ki; bu modelin asıl çıkış noktasının ve temel dayanağının, diğer mevcut modellerde motivasyonun daha çok durağan bir olgu gibi değerlendirilmesine karşın, motivasyonun oldukça dinamik bir yapıya sahip olduğu düşüncesidir. Bununla ilgili olarak Dörnyei ve Skehan (2003) çoğu öğrencinin motivasyonun, hevesinin ve kararlılığının bir ders süresi içerisinde bile dalgalandığını, bazen de günden güne artıp azaldığını belirtmiştir.

Bir sonraki sayfada yer alan Şekil 3'te görüldüğü üzere Dörnyei ve Otto'nun (1998) İkinci Dil Motivasyon Süreç Modeli; eylem dizisi ve motivasyonel etkiler olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır.



Şekil 3. Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Motivasyon Sürec Modeli Şeması

Bu modeli oluşturan iki ana boyuttan biri olan *eylem dizisi* boyutu; isteklerin ve beklentilerin hedeflere ve daha sonrasında yönelimlere dönüşmesi sonucunda bireyin harekete geçtiği, ve nihayetinde beklenildiği gibi hedeflerin ulaşıldığı davranışsal süreci temsil eder. *Motivasyonel etkiler* boyutu ise; davranışsal sürecin temelini oluşturan ve onu körükleyen bütün enerji kaynaklarını ve motivasyonel dürtüleri içerir. Eylem dizisi boyutu üç evreden oluşmaktadır, bunlar; eylem öncesi evre, eylem evresi ve eylem sonrası evre.

Eylem öncesi evre; hedeflerin belirlenmesi, yönelim oluşturma ve yönelimin kesinleşmesi aşamalarından oluşur. Bireyin kendine yabancı bir dil öğrenmeyi hedef belirlenmesinin öncesinde bu yönde bir takım arzu, istek ve imkânlarının olması gerekmektedir. Hedef belirlendikten sonra, bu hedefe ulaşmak için plânlar yapılarak sorumluluk ve kararlılıkla hedefe yönelim başlar. Son olarak; bu yönelimin kesinleşmesi evresinde, eylem evresine geçmeden hemen önce; uygun koşulları araştırmak ve bunların oluşması için gerekli hazırlıkları tamamlamak gerekir.

Eylem evresi; alt-görevler oluşturma ve uygulama, değerlendirme ve eylem kontrol süreçlerini içerir. Bunlardan ilki, yabancı dil öğrenmek gibi oldukça uzun süren işleri daha küçük parçalara bölerek alt-görevler oluşturmayı ve bunları uygulamayı ifade eder. Değerlendirme ise bireyin süreç boyunca devam eden gelişimini birçok farklı değişkene göre ölçmesini ifade etmektedir. Eylem kontrol süreci; bireyin eylem süresince karşılaşacağı bir takım sorunlara rağmen, mevcut hedefinden sapmamasını sağlayacak birçok farklı eylem kontrol veya öz-düzenleme stratejilerinin kullanılmasını ifade eder.

Dörnyei ve Otto'nun (1998) İkinci Dil Motivasyon Süreç Modeli'nin eylem dizisi boyutuyla ilgili yapılan bu açıklamalardan sonra modelin ikinci boyutu olan ve eylem dizisinin ilerlemesini sağlayan motivasyonel etkiler boyutu ele alınacaktır. Motivasyonel etkiler; eylem dizisinde etkiledikleri süreçlere göre beş gruptan oluşur.

Bunlardan ilki, hedefin belirlenmesinde etkili olan motivasyonel faktörlerdir. Bunlar; bireyin kişisel değerleri ve görüşleri, hedeflenen davranışın araçsal getirileri, ailenin beklentisi, yabancı dil öğrenme merakı gibi faktörler olabilir.

İkinci sırada, yönelim oluşturulurken etkili olan motivasyonel faktörler gelmektedir. Bireyin dil öğrenme konusundaki kendine güveni, becerisi, kaygısı, geçmiş

yaşantıları, düşünceleri; başarıya olan ihtiyacı ve bunun aciliyeti; başarısızlıkla ilgili kaygıları; hedefin ulaşılabilirliği ve bunun maliyeti gibi faktörler tasarı oluşturulurken etkili olan faktörlerden bazılarıdır.

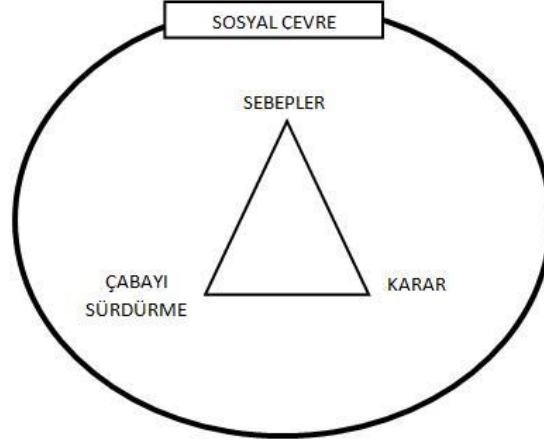
Üçüncü sırada yönelimin kesinleşmesi sürecinde etkili olan motivasyonel faktörler yer almaktadır. Bu süreçte, eylem odaklı olması veya eyleme geçmeksizin sadece onun üzerine kafa yormaya eğilimli olması; ortaya çıkacak sonuç üzerinde etkili olacağı inancı; eyleme geçtiğinde karşılaşılabilecek engeller ve eyleme geçmezse ortaya çıkacak sonuçlar bireyin yabancı dil öğrenimine yönelimin kesinleşmesi sürecinde etkili olan motivasyonel faktörlerdir.

Dördüncü sırada yer alan motivasyonel faktörlerin çoğu, eylem evresindeki değerlendirme süreciyle ilgilidir. Diğer faktörler ise, eylem kontrol süreçlerinin etkililiği, dışsal etkenler ve eylemin kendi doğasıyla ilgili faktörlerdir. Dil öğrenme süreci boyunca etkili olan motivasyonel faktörlerden bazıları şunlardır; bireyin dil öğrenme ortamına bakış açısı, aldığı eğitimin niteliğiyle ilgili görüşü, süreç boyunca gösterdiği ilerleme ile ilgili algısı, öz-düzenleme teknikleri konusundaki bilgi ve becerileridir. Bunların yanı sıra, öğretmenin ve aile üyelerinin, sınıf arkadaşlarının, sınıf ve okul ortamının da süreç boyunca bireyin motivasyonu üzerinde etkileri vardır.

Son olarak, beşinci grupta yer alan motivasyonel faktörler eylem sonrası evrede etkili olmaktadır. Dil öğrenme süreci sonrasında, bireyin süreç boyunca edindiği deneyimlerle ilgili değerlendirmelerinden yola çıkarak gelecekteki öğrenmelere yüklediği anlam ve oluşturduğu önyargılar, bireyin kendisiyle ilgili oluşturduğu inanışları eylem sonrası evrede etkili olan motivasyonel faktörlerdir.

2.4.4 Williams ve Burden'ın Motivasyon Çerçevesi

Williams ve Burden (1997) öncelikle motivasyonu açıklamak için üç aşamalı bir model geliştirmişlerdir. Bu modeldeki ilk basamak, bireylerin bir işe kalkışması için sebeplere ihtiyaç duymasıdır. İkinci adım ise, bireyin artık harekete geçmek için karar vermesidir. Çünkü, bireyin bir işe kalkışması için birçok güçlü sebebi olabilir, ama buna rağmen o işi yapmaya karar vermeyebilir. Üçüncü adım ise, bireyin bu işi tamamlamak için gerekli çabayı devam ettirmesidir. Bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültür, bütün bu aşamalarda verilen kararları etkileyecektir.



Şekil 4. Williams ve Burden'in Doğrusal Olmayan Motivasyon Modeli

Şekil 4'te görüldüğü üzere; bu modelle ilgili en önemli nokta ise, bu üç aşamanın birbirini etkilediği düşüncesi, yani doğrusal olmayan bir model olmasıdır. Örneğin, bir işe kalkışmak için geçerli olan sebepler, bireyin o işteki kararlılığını ve o işin devamlılığını etkileyecektir. Aynı zamanda, bu şekilde çabanın sürdürülmesi başka sebeplere yol açabilir. Ayrıca, Williams ve Burden yaklaşımlarının bilişsel ve yapılandırmacı, sosyal çevreyi dikkate alan ve dinamik olarak etkileşimli olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalar ışığında, öğretmen açısından bakıldığında motivasyon sadece bir etkinlik için öğrencide ilgi uyandırmak değil, bunun yanı sıra, öğrencilerin dil öğrenme hedefine ulaşması için gerekli ilginin, zamanın ve çabanın devamının sağlanmasını da içerir.

Bu modelde, motivasyonun en önemli bileşeninin, harekete geçmek için karar almak olduğu vurgulanmıştır ve alınan bu kararların birçok farklı unsurdan etkilendiği belirtilmiştir. Williams ve Burden bireyin aldığı kararları etkileyen bu faktörleri içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu durumda, bireyin verilen göreve biçtiği değer, göreve karşı ilgisi, bireyin kendisiyle ilgili algıları ve hedefleri gibi unsurlar bireyin motivasyonunu etkileyen içsel faktörlerdir. Bu faktörlerin birbirini etkileme düzeyi ve bireyin bunlara biçtiği değer, onların bir etkinliği devam etme isteğini etkileyecektir.

Williams ve Burden (1997) alan yazındaki en önemli içsel faktörleri -önem veya öncelik sırası olmaksızın- aşağıdaki gibi listelemiştir:

1. Etkinliğe Yönelik İçsel İlgi
 - merakın uyanması
 - uygun zorluk derecesi
2. Etkinliğin Algılanan Değeri
 - kişisel ilgi
 - sonuçlara yüklenen değer
 - etkinliğe atfedilen içsel değer
3. Kontrol Hissi
 - nedensellik odağı
 - süreç ve çıktıların kontrol odağı
 - uygun hedefler belirleme becerisi
4. Hâkim Olma
 - yeterlik hissi
 - seçilen alanda hâkimiyet ve beceri geliştirdiğinin farkında olma
 - öz-yetkinlik
5. Benlik Kavramı
 - gerekli becerilerle ilgili güçlü ve zayıf yönlerin farkında olma
 - başarı ve başarısızlığın kişisel tanımı ve yargılamaları
 - öz-değer endişesi
 - öğrenilmiş çaresizlik
6. Tutumlar
 - genelde dil öğrenimine karşı
 - hedef dile karşı
 - hedef dilin toplumuna ve kültürüne karşı

7. Diğer Duyuşsal Durumlar

- güven
- kaygı ve korku

8. Gelişimsel Yaş ve Evre

9. Cinsiyet

Bunun yanı sıra, öğretmenler, arkadaşlar, ödüller, cezalar, öğrenme ortamıyla ilgili koşullar ve hatta eğitim sistemi gibi bireyin motivasyonunu etkileyen dışsal faktörler bulunmaktadır. Tüm bu unsurlar, bireyler tarafından farklı şekilde yorumlanır, fakat yine de, onların hem başlangıçtaki hem de sürecin devamındaki motivasyon düzeylerini önemli düzeyde etkilemektedir. Ayrıca, hem içsel hem de dışsal bütün bu unsurların birbirini etkileyen dinamik bir yapıya sahip olduğu önemle vurgulanmalıdır. Williams ve Burden (1997) önemli dışsal faktörleri şu şekilde belirtmiştir.

1. Önemli Kişiler

- ebeveynler
- öğretmenler
- akranlar

2. Önemli Kişilerle Etkileşimin Doğası

- aracılıklı öğrenme deneyimleri
- geri dönütün mahiyeti ve miktarı
- ödüller
- uygun övgülerin mahiyeti ve miktarı
- cezalar ve yaptırımlar

3. Öğrenme Ortamı

- rahatlık
- kaynaklar
- vakit (gün, ay, yıl)
- sınıfın ve okulun büyüklüğü
- sınıfın ve okulun değerler sistemi

4. Daha Geniş Bağlam

- daha geniş aile bağları
- yerel eğitim sistemi
- çelişen çıkarlar
- kültürel ilkeler
- toplumsal beklentiler ve tutumlar

2.5 TUTUM

2.5.1 Tanımı, Öğeleri ve Özellikleri

Tutum, insanların davranışlarını açıklamak ve onları tanımlamak için sıkça kullanılan bir kavram olmuştur. Her ne kadar, çoğu kişi tutumun ne olduğuna dair birtakım fikirlere sahip olsa da, bu kavramı tanımlamak oldukça güç olmaktadır. Bazı davranış bilimcilerine göre tutum, zihinsel bir öge, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, bazılarına göre de kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünüdür. Tutumla ilgili bu şekilde farklı görüşlerin olması, tutum konusunda farklı tanımların da ortaya çıkmasına neden olmuştur (Güney,2006).

Aydın (2009:289) tutumu; bireye atfedilen ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve muhtemelen davranışlarını organize eden eğilimler olarak tanımlamıştır. Bu tanımda yer alan, “bireye atfedilen” ifadesi, tutumun doğrudan gözlemlenemeyen ve bireye ait birtakım gizli değişkenlerden oluştuğunu, ancak sözlü ifadeler veya davranışsal belirtilere dayandırılarak saptandığını vurgulamaktadır.

Psikolojide tutum; bireyin birtakım nesne, görüş veya durumla ilgili olarak yaklaşma veya uzaklaşma yönelimi ve bunlara daha önceden belirlenmiş bir şekilde tepki vermeye hazır bulunması olarak tanımlanabilir. Hem yönelimin hem de tepki vermeye hazır bulunma durumunun; duygusal, motivasyonel ve zihinsel tarafları vardır ve bunlar kısmen bireyden habersiz bir şekilde bilinçaltında oluşmuş olur (Hilgard & Atkinson 1975: 523).

Güney (2006:219)’e göre tutum; insanın kendine veya çevresindeki canlı-cansız, soyut-somut her şeye karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak organize ettiği bilişsel, duyusal ve davranışsal bir bütünlük içindeki bir tepki ön eğilimidir.

Gardner'a (1985: 9) göre tutum; bireyin birtakım nesnelere, fikirleri veya durumları kendi fikir ve inanışlarına dayanarak değerlendirmesi sonucunda bunlara karşı verdiği tepkilerdir. Ayrıca Gardner yine aynı çalışmasında motivasyonu tanımlarken, bireyin dil öğrenmeye karşı tutumunu da motivasyonun bir bileşeni olarak değerlendirmiştir.

Baysal ve Tekarslan (2004:299) tutumu, bireyin çevresindeki canlı veya cansız herhangi bir nesneye, konuya karşı sahip olduğu öğrenilmiş bir tepki eğilimi olarak tanımlamıştır. Ayrıca, tutumların; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öge içerdiğini belirtmiştir. Buna göre, bilişsel öge; bireyin bir konu ile ilgili gerçeklere dayanan bilgilerini, düşüncelerini ve inanışlarını ifade eder. Tutum konusu ile ilgili bilgiler gerçeklere ne kadar dayanırsa, tutumlar da o oranda kalıcı olur. Ayrıca, bilgi değiştiğinde tutum da değişir.

Duyuşsal öge; bireyin bir konu ile ilgili hislerini, duygularını, olumlu veya olumsuz tavrını ifade eder. Duyuşsal yönü ağır basan tutumların değişmesi oldukça güçtür, bu yüzden gerçek bilgiler (bilişsel öge) bireye bir konunun kendisi için iyi olmadığını bildirirse bile (örn. sigara içmek) birey bu nesneden hoşlanmaya ve olumlu tepki göstermeye devam edebilir.

Davranışsal öge ise; bireyin bir konu ile ilgili sözlerini veya davranış eğilimlerini ifade eder. Birey, bir konuya karşı olumlu tutuma sahip olduğunda, o konuya yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye ve yardım etmeye meyilli olacaktır. Öte yandan, bir konuya karşı olumsuz tutuma sahip olan birey ise, o konudan uzaklaşma, eleştirme ve bazen de zarar verme eğiliminde olacaktır (Aydın, 2009).

Bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu hakkındaki bilgileri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konudan hoşlanır (duyuşsal öge), ve bunu sözleri veya davranışları (davranışsal öge) ile gösterir (İnceoğlu, 2000).

Tutum, Bloom'un (1979) Tam Öğrenme Modelinde de önemli bir yer tutmaktadır. Bu modelde üç temel değişken vardır ve bunlardan bir tanesi öğrenci nitelikleridir. Öğrenci nitelikleri; öğrenme için gerekli olan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal giriş özelliklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin duyuşsal giriş özellikleri arasında yer

alan öğrencinin derse yönelik ilgi ve tutumu, okuldaki öğrenmelere yönelik tutumu ve kendi kendine karşı tutumu (akademik benlik tasarımı) öğrenci başarısında oldukça önemli etkenlerdir.

Baker (1988)'a göre tutumlar, davranışların açıklanmasına ve tanımlanmasına katkıda bulunan, dolaylı olarak anlaşılan ve insan zihninde beliren düşüncelerdir. Tutumların özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir: tutumlar, direkt olarak gözlemlenemediği için genelde farazi kurgular olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, tutumlar; öğrenilmiş birtakım eğilimlerdir, dolayısıyla kalıtsal olarak veya doğuştan sahip olunan özellikler değildir. Ayrıca, tutumlar çoğunlukla zaman içerisinde değişiklik göstermez, bundan ziyade aynı şekilde kalma eğilimindedir, fakat tutumlar yaşantılar sonucu değişime uğrayabilir.

Holdershaw ve Gendal (2008)'a göre insanların düşündükleri ile yaptıkları arasındaki güçlü ilişkiden dolayı, tutumların insan davranışları teorilerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bu sebeple, insan davranışları teorileri üzerine çalışmalar yapan araştırmacıların, insan davranışlarını tahmin etmede ve açıklamada tutumların rolüne büyük önem atfetmeleri de şaşırtıcı değildir. Atkinson ve diğerleri (1999) tutumla ilgili yapılan araştırmalara önemli bir gerekçe olarak, kişinin gelecekteki davranışlarını tahmin etmeyi mümkün kılacağı düşüncesi olduğunu belirtmiştir.

2.5.2 Tutumun Oluşumu

Brown (2000) insanların, olumlu veya olumsuz tutumları çocukluklarının ilk dönemlerinde oluşturmaya başladıklarını ve bu tutumların ebeveynlerin ve akranların tutumlarıyla şekillendiğini öne sürmüştür. Ebeveynler ve akranlar, birçok yönden kendilerinden farklı insanlarla etkileşim içinde olurlar veya farklı ortamlarda birtakım duyuşsal faktörlere maruz kalırlar, böylelikle sonrasında başkalarını da olumlu veya olumsuz olarak etkileyen tutumlar oluştururlar.

Benzer şekilde Harmer (2007) bireylerin etrafındaki kişilerin tutumlarından oldukça etkilendiğini belirtmiştir. Bu sebeple, ebeveynler çocuklarına en yakın ve onlar üzerinde en etkili kişiler olduğu için, ebeveyn tutumları oldukça önemli hâle gelmektedir. Sonuç olarak; aile, sosyal çevre ve duyuşsal özellikler gibi birçok unsur bireylerin tutumlarını etkilemektedir.

Kağıtçıbaşı (1999:120) tutumların insanların doğuştan sahip olduğu özellikler arasında olmadığını, dolayısıyla insanların tutumları sonradan öğrendiklerini belirtmiştir. İnsanların bazı tutumları doğrudan yaşantılar yoluyla, bazılarını ise taklit etme ve sosyal öğrenme kanallarıyla oluşturduklarını ifade etmiştir.

Csilla (1999) tutum ve motivasyon arasındaki farkı açıklarken, motivasyonu daha kişiye özgü ve bireyler arasında çeşitlilik gösteren bir olgu olarak görmesine karşın; tutumların cinsiyet, yaş, sosyal sınıf ve etnik kimlik gibi dışsal ve sosyal faktörlerden önemli oranda etkilendiğini ve bu tür unsurların bireylerin tutumlarını şekillendirdiğini belirtmiştir.

Baysal ve Tekarslan (2004:309) birtakım araştırma ve incelemelere dayanarak tutumun oluşumunda etkili olan faktörleri şu şekilde sıralamıştır: (i) genetik faktörler, (ii) fizyolojik koşullar, (iii) tutum konusu ile doğrudan deneyim, (iv) kişilik, (v) toplumsallaşma süreci, (vi) grup üyeliği, (vii) sosyal sınıf. Bu faktörlerden ilk dördü bireyin kendi yapısı ile ilgili özellikleri kapsarken, diğer üç faktör ise bireyin toplumsal yaşantısı ile özellikleri içermektedir.

Aydın (2009) tutumların oluşmasında ve şekillenmesinde rol oynayan unsurları dört gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki, özellikle de doğumdan ilkökul çağına kadar geçen dönemde son derece etkili olan anne-baba etkisidir. Bu dönemde çocuklar ebeveynlerini etraflarındaki yegâne otorite kaynağı olarak görürler, dolayısıyla bu dönemde çocukların nelere ilişkin ve ne tür tutumlar geliştireceklerini belirleyen tek unsur ebeveynler olmaktadır.

Fakat, çocukların yaşları ilerledikçe tutumların oluşmasında etkili olan farklı unsurlar da ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlardan en önemlisi akranların etkisidir. Araştırmalarda, arkadaş grupları üyelerinin çeşitli konulardaki tutumları arasında önemli benzerliklerin ortaya çıkması bu durumun bir göstergesidir. Tutumların şekillenmesinde akran etkisi özellikle de ergenlik döneminde en yüksek düzeyde etkili olmaktadır.

Aydın (2009)'a göre, birtakım nesnelere ilişkin tutumların oluşmasında, şekillenmesinde ve değişmesinde etkili olan üçüncü unsur ise gazete, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarıdır. Bu mecralarda yer alan reklamlar, haberler, programlar, yazılar bazen o zamana kadar farkında olunmayan nesnelere karşı

olumlu veya olumsuz tutumların gelişmesine veya mevcut tutumların değişmesine neden olabilir.

Son olarak, tutumların oluşmasında etkili olan bir diğer faktör ise tutum nesneleriyle olan kişisel yaşantılardır. Bireyler, bir nesne ile ilgili edindiği tecrübeler sonucunda o nesneye karşı tutumlar geliştirir. Fakat, tutumların büyük bir kısmı nesnelere kendisiyle doğrudan doğruya bir yaşantı olmaksızın, yukarıda sayılan diğer faktörlerin etkisiyle oluşmaktadır. Bu da, tutumların oluşumuyla ilgili çok çarpıcı bir durumdur. Baysal ve Tekarslan (2004) da aynı şekilde, bireylerin bir nesneye karşı tutum oluşturmaları için o nesne ile doğrudan bir deneyime sahip olmalarının gerekmediğini, dolaylı olarak yani başkalarından duyarak veya kitle iletişim araçlarından edindikleri bilgilere dayanarak da birtakım konularda tutum sahibi olunacağını belirtmiştir.

2.6 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TUTUM

Richards ve Schmidt (2010: 314)'e göre dile ait tutum; farklı dilleri veya dil çeşitlerini konuşan kişilerin, birbirlerinin dillerine veya kendi dillerine yönelik tutumları ifade etmektedir. Bir dile yönelik olumlu veya olumsuz duygular; o dilin dilbilimsel olarak zorluğu ya da basitliği, o dili öğrenmenin kolaylığı ya da zorluğu, dilin önemlilik derecesi, kazandıracığı sosyal statü ile ilgili bireydeki etkilerini yansıtır. Bunun yanı sıra, bireylerin herhangi bir dile yönelik tutumları, o dili konuşan kişilerle ilgili ne hissettiğini de yansıtabilir.

Öğrencilerin tutumları üzerine yapılan araştırmalar, onların yabancı dil öğreniminden nasıl etkilendiklerini anlamaya, bunun yanı sıra oluşturdukları olumlu veya olumsuz tutumlara nelerin sebep olduğunu belirlemeye olanak tanıyacaktır (İnal, Evin, Saracaloğlu, 2005).

Csilla (1999) çalışmalarda tutumun genellikle motivasyonla bağlantılı olarak ele alındığını belirtmiştir. Gardner ve Lambert (1972) yabancı dil öğreniminde başarının motivasyondan etkilendiğini, motivasyonun da tutumlardan etkilendiğini ifade etmiştir.

Gardner (1985) tutum, motivasyon ve yabancı dil öğrenimindeki başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, bunun yanı sıra tutumların öğrencilerin genel motivasyonlarını destekleyen veya engelleyen bir rol oynadığını ifade etmiştir. Hedef dile karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre dili daha etkili öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bu çalışmaya göre, dil öğreniminde en belirleyici unsur birleştirici motivasyondur ve bu kavram tutumla ilgili birçok değişkeni kapsamaktadır. Öyle ki, öğrenme ortamına (ders, öğretmen), hedef dili konuşan topluma ve hedef dili öğrenmeye karşı tutum değişkenlerinin hepsi birleştirici motivasyonun birer bileşenidir. Dolayısıyla, bireyin bu değişkenlere yönelik oluşturduğu tutumlar farklı oranlarda da olsa motivasyonunu belirleyecek, sonrasında da başarısını etkileyecektir.

Gardner ve MacIntyre (1993: 9) tutumların, motivasyonun devamının sağlanması için gerekli olan duyuşsal dayanakları ve kaynakları sağladığını öne sürerek, tutumun motivasyon üzerinde etkisini ve aralarındaki ilişkiyi açıklamıştır. Ayrıca, bu ilişkiden yola çıkarak tutumun da motivasyon gibi başarıyı etkileyen bireysel farklılıklara ait değişkenlerden biri olduğunu belirtilmiştir.

Masgoret ve Gardner (2003)'a göre, Sosyo-Eğitim Modelinde birleştiricilik ve öğrenme ortamına karşı tutumlar, birbiriyle bağlantılı ve bireyin motivasyonunu destekleyen iki değişkendir, fakat başarıyı belirleyen ana değişken motivasyondur. Dolayısıyla, birleştiricilik ve öğrenme ortamına karşı tutumlar, motivasyonu destekleyerek yabancı dil başarısında dolaylı bir rol üstlenmektedir.

Mantle-Bromley (1995) ortaokul öğrencilerinin dil öğrenimine yönelik tutumlarının devamını sağlamak ve/veya geliştirmek için dokuz haftalık bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, tutum değiştirme teorisinin uygulandığı ve kültürle ilgili dersler alan deney grubunun tutum ortalamaları, bu derslere katılmayan kontrol grubunun tutum oranlarına göre oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmacı çoğu öğrencinin yabancı dil dersine yanlış kanılarla girdiğini ve öğretmenlerin bu önyargıları dil öğretim sürecinde değiştirebileceğini ileri sürmüştür.

Gardner (1968) öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarılarıyla ilgili olarak ebeveynlerin iki farklı rol üstlendiğini belirtmiştir ve bunları aktif ve pasif rol olarak isimlendirmiştir. Çocuklarının yabancı dil öğrenmesini teşvik eden, cesaretlendiren, gözlemleyen aileler aktif bir rol üstlenmiş olurlar ve böylelikle çocuklarının

başarısını desteklemiş olurlar. Pasif rol ise; ailelerin, çocuklarının öğrendikleri dilin toplumuna yönelik tutumlarını ifade etmektedir. Bu, ilk bakışta göze çarpmayan fakat önem arz eden bir unsurdur, çünkü ailelerin bu tutumu çocukların da tutumunu etkileyecektir ve nihayetinde bu da onların dil öğrenimindeki başarısını etkileyecektir.

Bununla ilgili olarak Gardner'ın 1960 yılında tamamladığı doktora tezinin sonuçları, birleştirici yönelime sahip öğrencilerin ailelerinin de aynı şekilde birleştirici yönelime sahip olduğunu ve çocuklarının öğrendiği yabancı dile karşı olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, çocuklar dil öğrenme amaçlarında aslında ailelerinin yönelimlerini yansıtmıştır. Özet olarak, Gardner (1968) yaptığı tüm çalışmalarda, birleştirici motivasyonun, ikinci dil öğreniminde başarıyı önemli düzeyde etkilediğini ve öğrencilerde birleştirici motivasyonun gelişmesi için aile bireylerinin o dile karşı olumlu tutuma sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Spolsky 1969 yılında gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin yabancı dil başarısında tutumun önemli bir etken olduğu sonucuna varmıştır. Özellikle de, öğrencilerin hedef dili konuşan kişilere karşı olan tutumu ve buna bağlı olarak da hedef dili konuşan toplumun bir üyesi olma arzusu, öğrencilerin dil öğrenimindeki başarısını oldukça önemli düzeyde etkilemektedir.

2.6.1 Yabancı Dil Öğretiminde Tutumların Sınıflandırılması

Gardner (1985) tutumları genel ve özel olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır. Bu durumda, yabancı dile ilgi duymak genel bir tutumken, İngilizce öğrenmeye karşı tutumlar daha özele indirgenmiş bir hâl alacaktır. Bu sınıflandırmanın nedenlerinden birincisi yabancı dile ilgi duymanın sadece bir dile ilgi duymaktan daha genel olmasıdır. İkincisi ise ilgi duymanın, öğrenmeden farklı olarak o dili konuşmak veya sadece duymak gibi birtakım eylemleri de içermesidir.

Ayrıca, Gardner'ın (1985) tutumlarla ilgili diğer bir sınıflandırması, eğitimsel ve sosyal tutumlar şeklinde olmuştur. Eğitimsel tutumlar; öğretmene, ders kitabına, derse, yabancı dil öğrenmeye ve son olarak öğrenmenin gerçekleştiği mekâna veya çevreye yönelik tutumları ifade eder. Öğrenciler bütün bu eğitimsel tutumları genellikle hedef dili ana dili olarak konuşan insanlarla etkileşim kurmaksızın, eğitim süreci içerisindeki deneyimleriyle oluşturur. Öte yandan, sosyal tutumlar daha çok

bireyin, hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik tutumlarını ifade eder. Bunun yanı sıra, sosyal tutumlar bireyin etnik-merkeziyetçilik ve kendi toplumunu diğer toplumlardan ayrı tutma veya üstün görmesi ile ilgili inanışlarını da içerir. Bütün bu sosyal tutum unsurları, bireyin yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitimsel tutumlar ve sosyal tutumlar kapsamında yukarıda örnek olarak verilen birçok değişken arasında, üzerinde en çok durulan ve araştırma yapılanlar; yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve hedef dilin konuşulduğu topluma yönelik tutumlar olmuştur. Bunlardan ilki eğitimsel bir tutum iken, ikincisi de sosyal tutum değişkenlerinden biridir. Bu noktada mevcut çalışma da, eğitimsel bir tutum olan öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamaktadır.

Tutumlarla ilgili diğer bir sınıflandırma Stern (1983) tarafından tutumları üç gruba ayırarak yapılmıştır. Bunlardan ilki; hedef dilin konuşulduğu topluma ve insanlara ve yönelik tutumlar, ikincisi; öğrenilen dile yönelik tutumlar, üçüncüsü; dil öğrenmeye ve daha genel anlamda yabancı dile yönelik tutumlar.

Ellis (1985) öğrencilerin hedef dilin kültürü ve kendi kültürleri hakkında sahip oldukları inanışlar, bunun yanı sıra okul ortamında ise öğretmenleri ve yaptıkları dil öğrenme çalışmaları hakkındaki inanışların, onların tutumunu belirleyen unsurlar olduğunu belirtmiştir. Ellis (1985) bu faktörleri göz önünde bulundurarak dil öğrenimiyle ilgili tutumların; hedef dile, hedef dili konuşanlara, hedef dilin kültürüne, hedef dili öğrenmenin değerine, hedef dilin getireceği faydaya ve öğrenme ortamına yönelik olmak üzere sınıflandırılabileceğini belirtmiştir.

2.7 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON VE TUTUM İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve tutumun rolüyle ilgili olarak, Aydın (2007) TOBB ETÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon, tutum ve algılarını incelemiş ve başarı ile olan ilişkilerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin birleştirici yönelimlerinin ve motivasyon yoğunluklarının orta düzeyde, araçsal yönelimlerinin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmacı cinsiyetler arasındaki farklı incelediğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek

olarak, öğrencilerin İngilizce başarı puanları ile motivasyon, tutum ve algı puanları arasında, korelasyon değerleri çok yüksek olmamasına rağmen, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Doğan (2009) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark bulunmamıştır.

Anbarlı (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ve anadolu lisesi 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca, iki grubun İngilizce dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, 11. Sınıf öğrencilerinininkine göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

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

Çimen (2011) Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin birtakım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinde öğrencilerin yaşlarına, anne - baba eğitim düzeylerine, aylık gelir düzeylerine ve kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öte

yandan, öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve bölümlerine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madran (2006) Dokuz Eylül Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı güdülerinin başarılarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre, bölümüne Türkçe devam edecek öğrencilerin İngilizce devam edecek öğrencilere göre başarı güdülerinin ve başarılarının daha yüksek olduğu ve aradaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

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

Garcia (1996) motivasyon, tutum, yetenek, etnik üyelik ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya Southeast Teksas'ta İspanyolca öğrenen 87 Avrupalı Amerikalı ve 48 Latin Amerikalı olmak üzere toplam 135 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda motivasyon, tutum ve yetenek ile başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, etnik üyelik ile başarı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ming, Ling, Jaafar (2011) Malezyada yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin araçsal yönelimlerinin yüksek olmasına rağmen, becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, henüz orta okulda olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak tutumlarının olumlu olduğu, başarılı öğrencilerin İngilizce becerilerini daha da geliştirmeye istekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Musleh (2010) doktora tezinde, 12-18 yaş aralığındaki Filistinli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve başarı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne-baba

eğitim durumu değişkenlerine göre hedef dili konuşan kişilerle etkileşim alt boyutunda farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ğrencilerin yařadđı bölgeye göre motivasyon ve haz alma alt boyutunda; okul türü ve baba eğitim durumuna göre ise araçsal yönelim alt boyutunda farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bensoussan (2014) İsrail’de akademik amaçlı İngilizce okuma dersi alan öğrencilerin üniversitedeki bu tür çalışmalarına yönelik motivasyon ve tutum düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya; İbranice, Arapça, Rusça gibi farklı ana dillere sahip 194 ğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik amaçlı İngilizce dersi notları ile dil öğrenimi ve İngilizce yönelik tutum arasında ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin ana diline göre ortaya çıkan başarı düzeyi farklılıkları, onların dil öğrenimine yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Ghazvini ve Khajehpour (2011) İrani lise ğrencilerinin İngilizce ğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya iki farklı liseden 123 ğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin birleştirici yönelim ortalamalarının, erkek öğrencilerin ise araçsal yönelim ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ve iki dilliliğe daha yatkın oldukları sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini, tutumlarını ve bunların öğrencilerin yıl sonundaki başarılarıyla olan ilişkisini inceleyen nicel bir araştırmadır. Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel ve nitel araştırma olarak ikiye ayrılır. *Nicel* araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlamaya çalışır ve genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçlarla gerçekleştirilir. Bu tür araştırmalar, nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Ayrıca, nicel araştırmalarda kullanılan birkaç farklı model (desen) yer almaktadır. Mevcut araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan *korelasyonel* araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir ve ilişki türlerinin (pozitif veya negatif) ne dereceye kadar var olduğu saptanmaya çalışılır. Bu araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki +1 ile -1 aralığında değişen korelasyon katsayısı ile ifade edilir. Pozitif değer, bir değişkende artış olduğunda diğer değişkende de artış olduğunu, negatif değer ise bir değişkende artış olduğunda, diğerinde azalma meydana geldiğini gösterir. Katsayı, 0.30'dan küçük ise ilişkinin zayıf, 0.30 – 0.70 arasında ise orta düzeyde, 0.70'den büyük ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Öte yandan, korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisinin olabileceğine dair yalnızca ipuçları verir, fakat bu ilişkiye dair kesin sonuçlar sağlamaz, çünkü bu ancak nedensel karşılaştırma araştırmaları kapsamında incelenen bir özelliktir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi - Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 498 öğrenci oluşturmaktadır. Bazı öğrenciler anketin uygulandığı ders saatinde sınıfta bulunmadığı için, bazı öğrenciler de sürekli olarak devamsızlık gösterdiği için toplamda 364 katılımcıya ulaşılmıştır ve bu öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırma örnekleminde 216 erkek öğrenci yer almıştır ve bunun örnekleme oranı % 59,3’tür. Araştırmaya katılan kız öğrenci sayısı ise 148 olmuştur ve bunun örnekleme oranı % 40,7’dir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	216	59.3
Kız	148	40.7
Toplam	364	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim türüne göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya 261 öğrenci birinci öğretim sınıflarından katılmıştır, bunun örnekleme oranı % 71,7’dir. İkinci öğretim öğrencilerinden ise 103 kişi araştırmaya katılmıştır ve bunun örnekleme oranı ise % 28,3’tür.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Dağılımı

Öğretim türü	N	%
1. Öğretim	261	71.7
2. Öğretim	103	28.3
Toplam	364	100

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğrenciler için hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olmasına göre toplam dağılımı yer almaktadır. Buna göre, araştırmaya katılan 319 öğrenci, bölümü gereği zorunlu olarak hazırlık sınıfında eğitime tabi

tutulmuştur. Öte yandan, araştırmaya katılan öğrencilerden 45'i ise bölümü için hazırlık sınıfı eğitimi zorunlu olmadığı hâlde, kendi isteğiyle bir yılını İngilizce öğrenmeye adanmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İçin Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Toplam Dağılımı

Zorunlu/İsteğe Bağlı	N	%
Zorunlu	319	87,6
İsteğe Bağlı	45	12,4
Toplam	364	100

Aşağıda verilen Tablo 4'de araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı

Zorunlu Hazırlık Sınıfı Olan Bölümler	N	%
İşletme	116	31,9
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	25,0
Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	22,5
Uluslararası İlişkiler	30	8,2
İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Olan Bölümler		
Bilgisayar Mühendisliği	15	4,1
Makine Mühendisliği	12	3,3
Çevre Mühendisliği	11	3,0
Mekatronik Mühendisliği	7	1,9
Toplam	364	100,0

Hazırlık sınıfının zorunlu olduğu bölümlerden araştırmaya, 116 İşletme bölümü öğrencisi, 91 Elektrik-Elektronik Mühendisliği bölümü öğrencisi, 82 Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik bölümü öğrencisi, 30 Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencisi katılmıştır. Hazırlık sınıfının isteğe bağlı olduğu bölümlerden ise; 15 Bilgisayar Mühendisliği bölümü öğrencisi, 12 Makine Mühendisliği bölümü

öğrencisi, 11 Çevre Mühendisliği bölümü öğrencisi, 7 Mekatronik Mühendisliği bölümü öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmalar veri toplama tekniklerine göre görgül (ampirik, gözleme dayalı) ve belgesel (doküman) araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılır. Görgül araştırmalarda ihtiyaç duyulan veriler anket, gözlem, görüşme gibi çeşitli araçlarla elde edilir. Öte yandan, belgelere dayalı araştırmalarda ise ihtiyaç duyulan veriler, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler ve raporlar gibi yazılı belgelerden elde edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla, veri toplama aracı olarak ölçek kullanılan bu çalışma görgül bir araştırmadır.

3.3.1. Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Mevcut araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekte ilk olarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili sorulardan oluşan “Kişisel Bilgiler” bölümü yer almaktadır. Bu bölümde, katılımcıların cinsiyeti, öğretim türü, bölümü, hazırlık sınıfının bölümleri için zorunlu olup olmadığı gibi sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde ise, Gardner (1985) tarafından yirmi yılı aşan araştırmalar sonucunda geliştirilen ve ilgili alan yazında sıklıkla kullanılan “Motivasyon ve Tutum Ölçeği” (Attitude and Motivation Test Battery - AMTB)’nin Doğan (2009) tarafından Türkçe adaptasyonu gerçekleştirilen dört alt boyutuna dair ifadeler yer almaktadır. Gardner bu ölçeği ilk önce ana dili İngilizce olan ve Kanada’da Fransızca öğrenen kişilerin motivasyon düzeylerini ve tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirmesine rağmen, ölçekteki soruların çok büyük bir kısmı herhangi bir yabancı dili öğrenmeye karşı aynı değişkenleri ölçmek için kullanılmaktadır. Bu şekilde, Clément, Gardner ve Smythe (1977) ölçekteki maddelerde bazı değişiklikler yaparak, orijinalinin tam aksine bu kez Kanada’da Fransızca konuşan öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini incelemiştir. Ayrıca, yine aynı ölçek; Filipinlerde son sınıf lise öğrencilerinin (Gardner ve Lambert, 1972), Finlandiya’daki öğrencilerin (Laine, 1977), Orta-Amerika’da yer alan Beliz’deki orta okul öğrencilerinin (Gordon, 1980) İngilizce

öğrenimlerini ve Amerika'daki lise öğrencilerinin ise İspanyolca öğrenimlerini (Muchnick ve Wolfe, 1982) incelemek için kullanılmıştır.

Dörnyei (1998:123) Gardner'ın geliştirmiş olduğu bu ölçeğin, yine onun ileri sürdüğü motivasyon teorisinin en güçlü yanlarından biri olduğunu belirtmiş ve ölçekle ilgili olarak şu değerlendirmeyi yapmıştır; Motivasyon ve Tutum Ölçeği, yazılı olarak desteklenmiş psikometrik özellikleriyle standardize edilmiş ve alan yazında sıklıkla kullanılan bir ölçek olmasının yanı sıra, daha önceki çalışmalarda başarıyı önemli düzeyde etkilediği tespit edilen motivasyonel faktörlerle ilgili kapsamlı bulgular sunmaktadır. Ayrıca, Gardner ve Glikzman (1982) bazı araştırmacıların Gardner'ın geliştirmiş olduğu bu ölçeğin geçerliği ile ilgili sorgulamalarına cevaben kaleme aldığı makalede, ölçeğin yordama geçerliği, kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin ayrıntılı açıklamalar sunmuştur. İlk olarak AMTB'nin kullanıldığı araştırmaların çoğunda motivasyon ve tutum ölçümleri ile başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı ve bunun da ölçeğin yordama geçerliğini desteklediğini belirtmişlerdir. Kapsam geçerliği konusunda ise ölçek geliştirme sürecinde yapılan ve ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlık gösterdiğine dair önemli kanıtlar sunan araştırmalar (Clement, Gardner ve Smythe, 1980; Gardner, Clement, Smythe ve Smythe, 1979; Gardner ve Smythe, 1981; Glikzman, 1981) olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak ölçeğin yapı geçerliği konusunda; yapılan araştırmalarda Gardner'ın öne sürmüştüğü, yabancı dil öğreniminde motivasyonun başarıya etki ettiği ve tutumun da motivasyona etki ettiği, tezini doğrulayan sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir (Gardner,1979,1981; Gardner, Smythe, Clement ve Glikzman, 1976; Gardner, Glikzman ve Smythe, 1978).

Doğan (2009) tarafından Türkçe adaptasyonu yapılan ve dört alt-boyuttan oluşan bu ölçek aynı zamanda Karakış (2014) tarafından doktora tezinde kullanmış ve ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda uyum indekslerine (CFI:1,00; GFI:0,96; AGFI:0,95) bakıldığından modelin uyum düzeyinin çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Uyum kötülüğü indeksleri ise modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu gösteren değerler ulaştığını belirtmiştir..

Bu açıklamalar ışığında görülecektir ki; mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin tercih edilmesindeki temel sebep, ölçeğin gelişim sürecinin 1960 yılında başlayıp yirmi yılı aşkın bir zaman diliminde birçok araştırmada kullanılarak 1985 yılında nihai hâlini

alması, bunun sonucunda kabul edilir düzeyde geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahip olduğunu kanıtlamış olması ve ayrıca bu özelliklerinden ötürü tamamlandığı tarihten itibaren, diğer bir ifadeyle otuz yılı aşan bir süredir, alan yazında çokça kullanılması olmuştur.

Ölçeğin orijinalinde toplamda 11 alt boyut yer almaktadır. Mevcut çalışmada olduğu gibi hedef dilin İngilizce olduğu durumlarda bu alt boyutlar şu şekilde olacaktır; (i) İngilizce konuşan kişilere karşı tutum, (ii) yabancı dillere karşı ilgi, (iii) İngilizce öğrenmeye karşı tutum, (iv) birleştirici yönelim, (v) araçsal yönelim, (vi) İngilizce dersinde duyulan endişe, (vii) ebeveyn desteği, (viii) motivasyon yoğunluğu, (ix) İngilizce öğrenme isteği, (x) İngilizce öğretmeninin değerlendirilmesi, (xi) İngilizce dersinin değerlendirilmesi. Bu alt boyutlar, birbirinden farklı biçimlerde düzenlenmiştir, öğrencilerin ölçekteki ifadelerle cevap vermesi için bazı alt boyutlarda likert ölçeği kullanılmış, bazılarında ise çoktan seçmeli maddeler yer almıştır. Ayrıca, son iki alt boyutta ise öğrencilerden birbirinin zıddı olan iki sıfat arasında derecelendirme yapmaları istenmiştir.

Mevcut çalışmada bu alt boyutlardan dördü yer almaktadır. İlk olarak, *motivasyon yoğunluğu* bireyin dil öğrenmek için gösterdiği çaba miktarını ölçmektedir. İkincisi, *İngilizce öğrenme isteği*; bireyin dil yeterliliğini ne dereceye kadar geliştirmek istediğini ölçmektedir. Üçüncü olarak, *İngilizce öğrenmeye karşı tutum*; İngilizce öğrenirken hissedilen duyuşsal unsurları ifade eder. Son olarak, *araçsal yönelim*; dil öğrenme sebebi olarak, İngilizce konuşan kişilerle ilişki kurmaya ilgi duymaksızın yalnızca dil öğrenmenin bireye sağlayacağı birtakım faydalar ve getirilerle ilgili ifadeler içermektedir (Masgoret ve Gardner, 2003).

Bir sonraki sayfada yer alan Tablo 5'te mevcut çalışmadaki bu alt boyutlara ait maddeler verilmiştir. Ters kodlanmış maddelerin sonuna 't' harfi konulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Alt boyut	Madde No.
Motivasyon yoğunluğu	7, 19, 21, 23, 28, 8t, 14t, 24t, 29t, 31t
İngilizce Öğrenme İsteği	5, 6, 11, 17, 18, 13t, 15t, 22t, 25t, 33t
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	2, 10, 27, 30, 32, 3t, 4t, 12t, 20t, 34t
Araçsal Yönelim	1, 9, 16, 26

Ölçekteki maddelerin mevcut araştırma ortamına uygun olması için birkaç ifadeye kelime değişikliği yapılması gerekli görülmüştür. Bu amaçla 25. maddede “İngilizce dersi” yerine ve 34. maddede “bu bölümü” yerine “hazırlık sınıfı” ibaresinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Ayrıca, mevcut çalışmada beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır ve öğrencilerden verilen maddelere hangi oranda katıldıklarını veya katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu durumda, öğrencilere “1- Kesinlikle katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri verilmiştir.

Mevcut araştırma için ölçeğin her bir alt boyutunun güvenilirliği Cronbach Alfa modeli kullanılarak tekrar hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, üç alt boyutun ve ölçeğin tümünün yüksek düzeyde güvenilirlik gösterdiğini işaret eden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına sahip olduğunu göstermiştir. Yalnızca, araçsal yönelim alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısının diğerlerine göre daha düşük olduğu, fakat yine de kabul edilir düzeyde olduğu (≥ 0.7) görülmüştür. Ayrıca bu alt boyuta ait madde sayısının az olması güvenilirlik katsayısını etkileyen bir unsur olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Tablo 6’da ölçeğin her bir alt boyutuna ve geneline ait güvenilirlik değerlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt boyut	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Motivasyon yoğunluğu	0.848
İngilizce öğrenme isteği	0.877
İngilizce öğrenmeye karşı tutum	0.907
Araçsal yönelim	0.729
Ölçeğin Geneli	0.952

3.3.2 Başarı Puanları

Araştırmada kullanılan diğer bir veri ise; öğrencilerin hazırlık sınıfına ait dönem içi ve yıl sonu başarı durumlarını gösteren puanlardır. Öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarının hesaplanmasında; öğretim yılı içerisinde yapılan vizelerden, quizlerden ve ödev başlığı altında yer alan portfolyo ödevleri, internet ödevleri ve sınıf içi

performanslarından aldıkları notların yanı sıra, yıl sonunda yapılan final sınavından aldıkları not kullanılmaktadır.

Tablo 7’de Yıl sonundaki başarı puanının hesaplanmasında geçerli olan değerlendirme kriterleri ve bunların yıl sonu başarı notuna hangi oranda katkı sağladığı bilgisi yer almaktadır.

Tablo 7. Hazırlık Sınıfları Yıl Sonu Başarı Puanı Değerlendirme Kriterleri

Dönem İçi Değerlendirme Kriterleri	Yıl Sonu Başarı Notuna Katkısı
Vizeler	% 20
Quizler	% 20
Ödevler	% 20
Portfolyo %10	
İnternet ödevi %5	
Sınıf içi Performans %5	
Final sınavı	% 40
Toplam	% 100

Bu noktada, öğrencilerin yıl sonundaki final sınavına girebilmeleri için; ders saati sayısının % 20’si olan devamsızlık sınırını aşmaması ve öğretim yılı boyunca gerçekleştirilen sınavlardan (vize, quiz) ve ödevlerden % 40 oranında başarı göstermesi gerektiği de belirtilmemiştir. Araştırmaya katılan kimi öğrenciler bu şartları yerine getirememiş ve yıl sonu final sınava girememiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, internet üzerinden veri toplama araçlarından biri olan Google-Formlar kullanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle ölçek formu büyük bir titizlikle elektronik ortamda hazırlanmıştır. Bu noktada, ölçekte, maddelerle ilgili seçeneklere (1-Kesinlikle Katılmıyorum, ..., 5-Kesinlikle katılıyorum) sık sık yer verilmiştir. Böylelikle, öğrenciler maddeleri cevaplayarak ilerledikçe bu seçeneklerin bilgisayar ekranından kaybolmasının önüne geçilmiştir. Bu durumda, öğrencilerin karışıklık yaşamaksızın, ilgili kutucukları doğru bir şekilde işaretlemeleri sağlanmıştır.

Bu aşamadan sonra, ölçeği uygulayabilmek için hazırlık sınıflarının bağlı olduğu Düzce Üniversitesi - Hâkime Erciyas Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Daha sonra, iki sınıfın öğrencileriyle ölçeğin pilot çalışması yapılmış ve maddelerin anlaşılmasıyla ilgili bir problem yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Buna istinaden, ölçek 2014-2015 öğretim yılının nisan ayının ilk haftasında önceden hazırlanan bir plân dâhilinde farklı günlerde ve farklı ders saatlerinde bizzat araştırmacı tarafından 21 sınıfın öğrencilerine uygulanmıştır. Bunun için, öğrencilerin dersine girmekte olan öğretim elemanlarından sözlü izin alınmıştır ve öğrenciler okuldaki bilgisayar laboratuvarına davet edilmiştir. Burada, araştırmacı tarafından öğrencilere, araştırmanın amacı ve konusu ile ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin maddeleri dikkatlice okuyarak kendileri için en uygun seçeneği işaretlemeleri ve samimi cevaplar vermeleri önemle vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin verdiği bütün yanıtların gizli tutulacağı ve bu araştırmanın onların ders notlarına hiçbir etkisi olmayacağı da belirtilmiştir. Daha sonra, öğrencilere ölçeği tamamlamaları için 30 dakika süre verilmiştir ve bu süre zarfında öğrencilerden gelebilecek sorulara yanıt vermek amacıyla araştırmacı da ortamda hazır bulunmuştur.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için öncelikle araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğiyle elde edilen ortalamaların yorumlanabilmesi amacıyla sabit puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; “1.00 - 1.80 Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81 – 2.60 Katılmıyorum; 2.61 – 3.40 Kısmen Katılıyorum; 3.41 – 4.20 Katılıyorum; 4.21 – 5.00 Kesinlikle Katılıyorum” aralıklarını göstermektedir. Bu puan aralıklarına göre, 3.41 ve üzerinde gerçekleşen ortalamalar olumlu olarak, bu değerın altındakiler ise olumsuz olarak kabul edilmiştir.

Başarı puanlarının yorumlanmasında ise, 23.07.2012 tarihli Düzce Üniversitesi Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Eğitim-Öğretim Yönergesi'nin 18. maddesi dikkate alınmıştır. Buna göre; bir öğrencinin hazırlık sınıfında başarılı sayılabilmesi için yıl sonu başarı puanının 65 ve üzeri olması gerekmektedir.

Verilerin analizinde SPSS (22.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların motivasyon ve başarı düzeylerini belirlemek için *ortalama ve standart sapma* değerleri elde edilmiştir. Katılımcıların motivasyon düzeylerinin ve başarı puanlarının “cinsiyet, öğretim türü, hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olması” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği *bağımsız gruplar t-testiyle* analiz edilmiştir. Katılımcıların motivasyon düzeylerinin ve başarı puanlarının “bölüm, haftalık ders çalışma süresi ve haftalık İngilizce film izleme/müzik dinleme süresi” değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ise *tek yönlü faktör analizi (ANOVA)* ile analiz edilmiştir ve ölçeğe ilişkin betimleyici istatistik değerleri verilmiştir. Ayrıca, ANOVA sonuçlarına göre farklılığın tespit edildiği durumlarda, Tukey HSD testi ile bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Son olarak öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile başarı puanları arasındaki ilişkinin düzeyi *Pearson Korelasyon* katsayısı ile hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular üç ana grupta ele alınarak sunulmuştur. Bu gruplar şu şekilde sıralanmıştır; (i) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumlarına ilişkin bulgular, (ii) öğrencilerin hazırlık sınıfı başarı puanlarına ilişkin bulgular, (iii) öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular.

İlk olarak, öncelikle ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Ardından, ölçekteki alt boyutlar gruplandırılarak her bir maddeye ilişkin ortalamalar sunulmuştur. Daha sonra, ölçeğin alt boyutlarındaki ve genelindeki ortalamalarda birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, öğretim türü, hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olması, bölüm, haftalık ders çalışma süresi, haftalık İngilizce film izleme/müzik dinleme süresi) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgulara yer verilmiştir.

İkinci olarak, öğrencilerin hazırlık sınıfındaki dönem içi ve yıl sonu başarı puanlarının ortalamaları verilmiştir. Ardından, öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puanlarında birtakım değişkenlere göre (cinsiyet, öğretim türü, hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olması, bölüm, haftalık ders çalışma süresi, haftalık İngilizce film izleme/müzik dinleme süresi) istatistikî olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığına dair bulgular sunulmuştur.

Son olarak, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmuştur.

4.1 ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ VE TUTUMLARI İLE İLGİLİ BULGULAR

4.1.1 Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde, öncelikle öğrencilerin ölçekteki dört alt boyuta ait maddelere verdiği cevapların ortalaması alınarak ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamaları azalan değerler sırasıyla Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Alt boyut	N	X	SS
Araçsal yönelim	364	4,23	,73847
İngilizce öğrenmeye karşı tutum	364	3,85	,81086
İngilizce öğrenme isteği	364	3,76	,77846
Motivasyon yoğunluğu	364	3,17	,73343
Ölçeğin Geneli	364	3,67	,68675

En yüksek ortalama ($X=4,23$) araçsal yönelim boyutuna aittir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin onlara birtakım getiriler sağlayacağı düşüncesine büyük oranda sahip olduklarını göstermektedir. Sonraki en yüksek ortalamalar ($X=3,85$) İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve ($X=3,76$) İngilizce öğrenme isteği boyutlarına aittir. Bu ortalamalar 3,41’den yüksek olduğu için, öğrencilerin bu alt boyutlara yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan, en düşük ortalama ($X=3,17$) motivasyon yoğunluğu alt boyutuna aittir. Bu alt boyuta ait maddeler bireyin dil öğrenmek için ne kadar çaba gösterdiğini ölçmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce öğrenme için yeteri kadar çaba sarf etmediği görülmektedir.

Son olarak, ölçeğin geneline ait ortalama 3,67 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama ölçekteki “Katılıyorum” ($X=3,41 - 4,20$) puan aralığında olduğu için ölçeğin geneline ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Ancak, ölçeğin bütününe ait ortalamanın “Kısmen Katılıyorum” ($X=2,61 - 3,40$) puan aralığından çok yüksek olmadığı da belirtilmelidir.

4.1.2 Motivasyon Yoğunluğu Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için gösterdiği çaba miktarını ölçen maddelerden oluşan motivasyon yoğunluğu alt boyutuna ait maddelere verdiği ortalamalar azalan değerler sırasıyla Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Motivasyon Yoğunluğu Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Madde No.	Madde	N	X	SS
7	Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.	364	3,8	,980
29t	İngilizce dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.	364	3,57	1,038
8t	İngilizce öğretmenimden ödevlerimi geri aldığımda onları kontrol etmek istemem.	364	3,36	1,195
23	İngilizce dersinde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.	364	3,29	1,139
31t	İngilizcenin daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.	364	3,23	1,098
24t	İngilizce ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.	364	3,10	1,332
14t	İngilizce öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağılır ve dinlememeye başlarım.	364	3,04	1,219
28	İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.	364	2,88	1,123
21	İngilizce çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.	364	2,86	1,060
19	Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.	364	2,66	1,057
Motivasyon yoğunluğu alt boyutuna ait genel durum		364	3,17	,73343

Motivasyon yoğunluğu alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($X=3,8$) “Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim” maddesine aittir. Öte yandan, en düşük değer ise ($X=2,66$) “Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.” maddesine ait olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin ders çalışma ve ödev yapma konusunda gayretli olmadıklarını, okul dışında İngilizceye pek vakit ayırmadıklarını göstermektedir.

4.1.3 İngilizce Öğrenme İsteği Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Öğrencilerin İngilizce bilgisini, becerilerini ve yeterliğini ne dereceye kadar geliştirmek istediğini ölçen maddelerden oluşan İngilizce öğrenme isteği alt boyutuna ait maddelere verdiği ortalamalar azalan değerler sırasıyla Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. İngilizce Öğrenme İsteği Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Madde No.	Madde	N	X	SS
6	Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.	364	4,56	,859
11	İngilizceyi mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum.	364	4,24	,995
15t	İngilizce öğrenmek hayatımda önemli bir hedef değildir.	364	4,09	1,018
5	İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istiyorum.	364	4,02	1,072
18	Mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmeyi istiyorum.	364	3,93	1,058
22t	Dürüst olmak gerekirse İngilizce öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.	364	3,92	1,247
13t	İngilizce öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oldu.	364	3,54	1,251
33t	İngilizcenin temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.	364	3,35	1,177
25t	Bazen hazırlık sınıfını bırakmayı hayal ederim.	364	3,33	1,405
17	Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırıyorum.	364	2,64	1,116
İngilizce öğrenme isteği alt boyutuna ait genel durum		364	3,76	,77846

İngilizce öğrenme isteği alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($X=4,56$) “Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.” maddesine aittir. Konuşma becerisinin yabancı bir dil öğrenen hemen herkesin en çok istediği fakat bir o kadar da zorlandığı bir alan olduğu yaygın bir kanı olduğu düşünülürse, katılımcıların da bu düşüncede olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki en düşük değer ise ($X=2,64$) “Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırıyorum.” maddesine ait olduğu saptanmıştır.

4.1.4 İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken hissettikleri duyguları irdeleyen maddelerden oluşan İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutuna ait maddelere verdiği ortalamalar azalan değerler sırasıyla Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Madde No.	Madde	N	X	SS
12t	İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.	364	4,51	,835
10	İngilizce öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.	364	4,16	,976
3t	İngilizceden nefret ediyorum.	364	4,09	1,107
34t	Hazırlık sınıfını bitirdiğim zaman İngilizce çalışmayı bırakacağım, çünkü İngilizceye karşı bir ilgi duymuyorum.	364	4,03	1,183
4t	Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.	364	3,92	1,110
2	İngilizceyi mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeye çalışıyorum.	364	3,77	1,025
32	İngilizce öğrenmek hoşuma gidiyor.	364	3,74	1,256
27	İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum.	364	3,66	1,224
30	İngilizce, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.	364	3,63	1,148
20t	İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.	364	3,01	1,052
İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutuna ait genel durum		364	3,85	,81086

İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($X=4,51$) “İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.” maddesine aittir. Bu ifade madde numarasında da belirtildiği üzere ters ifade edilmiştir. Dolayısıyla, aslında öğrenciler arasında İngilizce öğrenmenin vakit kaybı olmadığını düşüncesi hâkimdir. Bu alt boyuttaki en düşük değer ise ($X=3,01$) “İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.” maddesine ait olduğu saptanmıştır. Bu madde de ters ifade edilmiştir, fakat ortalama değer “Kısmen Katılıyorum” ($X= 2.61 - 3.40$) puan aralığının tam ortasında olduğu için bu maddeyle ilişkin öğrenci görüşleriyle ilgili net bir durum olmadığı görülmüştür.

4.1.5 Araçsal Yönelim Alt Boyutundaki Maddelere İlişkin Betimleyici İstatistikler

Son olarak, katılımcıların İngilizce öğrenmenin bireye sağlayacağı birtakım faydalar ve getirilerle ilgili görüşlerini irdeleyen maddelerden oluşan araçsal yönelim alt boyutuna ait maddelere verdiği ortalamalar azalan değerler sırasıyla Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Araçsal Yönelim Alt Boyutuna Ait Maddelere İlişkin Azalan Sırayla Ortalamalar

Madde No.	Madde	N	X	SS
9	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.	364	4,66	,799
26	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.	364	4,45	,924
16	İngilizce öğrenmek önemlidir bu sayede daha eğitilmiş bir kişi olurum.	364	4,25	,997
1	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	364	3,57	1,212
Araçsal yönelim alt boyutuna ait genel durum		364	4,23	,73847

Araçsal yönelim alt boyutunda en yüksek ortalama değer ($X=4,66$) “İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.” maddesine aittir. Bu maddeye ait ortalama değer bu denli yüksek olması; öğrencilerin İngilizce öğrenmesinin sebebi olarak kariyerlerinde ilerlemek, yetki sahibi pozisyonlarda yer almak istediklerini göstermektedir. Bu alt boyuttaki en düşük değer ise ($X=3,57$) “İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.” maddesine ait olduğu görülmüştür. Bu maddeye ait ortalama, her ne kadar bu alt boyuttaki diğer üç maddenin ortalamasından düşük olsa da, “Katılıyorum” ($X=3.41 - 4.20$) ifadesinin puan aralığında yer almaktadır. Bu durum, öğrencilerin İngilizce öğrenmenin bireye toplumda bir saygınlık kazandırdığı fikrine düşük düzeyde de olsa katıldıklarını göstermektedir. Fakat İngilizce öğrenmenin sağlayacağı bu getiri, iş bulma ve kariyerinde ilerleme getirileri kadar önemli görülmemiştir.

4.1.6 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta cinsiyete ilişkin ortalamalar (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Cinsiyete Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Motivasyon Yogunluğu	Erkek	216	3,12	,71876	-1,759	,079
	Kız	148	3,25	,74932		
İngilizce Öğrenme İsteği	Erkek	216	3,72	,82449	-1,008	,314
	Kız	148	3,81	,70571		
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Erkek	216	3,81	,87448	-1,168	,243
	Kız	148	3,91	,70642		
Araçsal Yönelim	Erkek	216	4,16	,79837	-2,148	,032*
	Kız	148	4,33	,63043		
Ölçeğin Geneli	Erkek	216	3,62	,72023	-1,566	,118
	Kız	148	3,74	,63096		

*p < ,05

Buna göre, kız ve erkek öğrenciler arasında yalnızca ölçeğin araçsal yönelim alt boyutunda anlamlı bir farklılık ($p = 0.32 < 0,5$) bulunmuştur ve bu fark kız öğrenciler lehinedir. Bu durumda, kız öğrencilerin İngilizce öğrenmenin iş bulma ve kariyerde ilerleme getirilerine erkek öğrencilere nazaran daha fazla önem verdiği söylenebilir. Öte yandan, diğer alt boyutlarda cinsiyete göre ortalama değerler arasında büyük farklar bulunmadığından, istatistikî olarak da anlamlı bir farklılık ($p > ,05$) saptanmamıştır.

Ayrıca, ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin ortalaması 3,62; kız öğrencilerin ortalaması ise 3,74 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, hem ölçeğin genelinde hem de tüm alt boyutlarda; kız öğrencilerinin ortalamalarının - küçük oranlarda da olsa - erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.7 Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde öğretim türüne göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta öğretim türüne ilişkin ortalamalar (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretim Türüne Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Öğretim Türü	N	X	SS	t	p
Motivasyon	1.Öğretim	261	3,16	,73812	-,438	,662
Yoğunluğu	2.Öğretim	103	3,20	,72428		
İngilizce Öğrenme	1.Öğretim	261	3,76	,74888	,129	,897
İsteği	2.Öğretim	103	3,75	,85266		
İngilizce Öğrenmeye	1.Öğretim	261	3,84	,79588	-,175	,861
Karşı Tutum	2.Öğretim	103	3,86	,85151		
Araçsal Yönelim	1.Öğretim	261	4,22	,74158	-,436	,663
	2.Öğretim	103	4,25	,73341		
Ölçeğin Geneli	1.Öğretim	261	3,66	,67376	-,210	,833
	2.Öğretim	103	3,68	,72187		

p < ,05

Tablodaki öğretim türüne göre ortalamalar incelendiğinde; bütün alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde değerlerin hemen hemen aynı olduğu söylenebilir. Öğretim türüne göre ortalama değerler birbirine bu denli yakın olduğu için hiçbir alt boyutta ve ölçeğin genelinde istatistikî olarak anlamlı bir fark ($p > ,05$) tespit edilmemiştir. Ölçeğin genelinde birinci öğretim öğrencilerinin ortalaması 3,66; ikinci öğretim öğrencilerinin ortalaması ise 3,68 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, öğretim türünün öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve tutumlarını etkileyen bir unsur olmadığı görülmüştür. Oysaki, ikinci öğretim öğrencilerinin üniversiteye yerleşme puanlarının birinci öğretim öğrencilerinininkine göre daha düşük olduğu bilinmektedir. Fakat, bu durum öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin duygu ve düşüncelerinde bariz bir farka yol açmadığı söylenebilir.

4.1.8 Öğrencilerin Hazırlık Sınıfında Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olarak Öğrenim Görmesine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde hazırlık sınıfında zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, ölçekteki her bir alt boyutta değişkene ilişkin ortalamalar (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Zorunlu/ İsteğe Bağlı	N	X	SS	t	p
Motivasyon Yoğunluğu	Zorunlu	319	3,13	,72800	-2,780	,006*
	İsteğe Bağlı	45	3,46	,71744		
İngilizce Öğrenme İsteği	Zorunlu	319	3,73	,79147	-2,017	,044*
	İsteğe Bağlı	45	3,98	,64547		
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Zorunlu	319	3,82	,81849	-1,783	,075
	İsteğe Bağlı	45	4,05	,73162		
Araçsal Yönelim	Zorunlu	319	4,23	,75029	-,113	,910
	İsteğe Bağlı	45	4,24	,65602		
Ölçeğin Geneli	Zorunlu	319	3,64	,69153	-2,178	,030*
	İsteğe Bağlı	45	3,87	,61999		

*p < ,05

Mevcut değişkene göre, ölçeğin motivasyon yoğunluğu ($p = 0.006 < 0,5$) ve İngilizce öğrenme isteği ($p = 0.044 < 0,5$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu fark kendi istekleri doğrultusunda hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu durumda, bu öğrencilerin bölümleri gereği zorunlu olarak hazır sınıfına tabi tutulan öğrencilere göre İngilizce öğrenmek için daha fazla çaba gösterdikleri, vakit ayırdıkları ve daha istekli oldukları söylenebilir.

İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda ise; isteğe bağlı öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının ($X=4,05$), zorunlu olarak öğrenim gören öğrencilerin

ortalamalarına göre ($X=3,82$) daha yüksek olmasına karşın, bu değerler arasında anlamlı bir fark ($p>,05$) saptanmamıştır.

Araçsal yönelim alt boyutunda, öğrencilerin zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre anlamlı bir fark ($p>,05$) bulunamamıştır. Bu alt boyuttaki her iki gruba ait ortalamalar ($X=4,23$ ve $X=4,24$) incelendiğinde ise İngilizcenin bireye sağlayacağı getirilerle ilgili olarak her iki grubun şaşırtıcı düzeyde aynı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda, zorunlu olarak hazırlık sınıfında bulunan öğrencilerin, isteğe bağlı öğrencilerle aynı oranda İngilizcenin onlar için birtakım getirileri olacağını düşünmesine rağmen, diğer öğrencilerle aynı oranda çaba göstermedikleri, vakit ayırmadıkları ve istekli olmadıkları söylenebilir.

Ölçeğin geneline ilişkin değerlere bakıldığında, zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı ($p = 0.030 < 0,5$) bir fark bulunmuştur ve bu fark ikinci grup lehinedir. Dolayısıyla, kendi istekleriyle bir yılını hazırlık sınıfına adayan öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

4.1.9 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde bölümlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle, her bir alt boyuttaki ve ölçeğin genelindeki bölümlere ait ortalamalar (X) verilmiştir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır.

Bir sonraki sayfada, Tablo 16'da bölümlere göre betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır. Hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olduğu bölümler kesik çizgilerle ayrılmıştır.

Tablo 16. Bölümlere Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut	Bölümler	N	X	SS
Motivasyon Yoğunluğu	İşletme	116	3,13	,77062
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	3,09	,74868
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	3,16	,64936
	Uluslararası İlişkiler	30	3,21	,72557
	Bilgisayar Mühendisliği	15	3,66	,68222
	Çevre Mühendisliği	11	3,24	,70337
	Makine Mühendisliği	12	3,46	,64994
	Mekatronik Mühendisliği	7	3,35	,94491
İngilizce Öğrenme İsteği	İşletme	116	3,69	,87635
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	3,70	,79878
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	3,73	,68419
	Uluslararası İlişkiler	30	3,95	,68917
	Bilgisayar Mühendisliği	15	4,15	,61163
	Çevre Mühendisliği	11	3,91	,60633
	Makine Mühendisliği	12	3,90	,65151
	Mekatronik Mühendisliği	7	3,82	,81999
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	İşletme	116	3,82	,84211
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	3,71	,84243
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	3,87	,75355
	Uluslararası İlişkiler	30	3,99	,81956
	Bilgisayar Mühendisliği	15	4,20	,66332
	Çevre Mühendisliği	11	3,92	,68570
	Makine Mühendisliği	12	3,98	,74447
	Mekatronik Mühendisliği	7	4,05	1,00309
Araçsal Yönelim	İşletme	116	4,25	,68836
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	4,13	,88687
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	4,21	,68986
	Uluslararası İlişkiler	30	4,45	,66436
	Bilgisayar Mühendisliği	15	4,43	,40606
	Çevre Mühendisliği	11	4,02	,68424
	Makine Mühendisliği	12	4,22	,85585
	Mekatronik Mühendisliği	7	4,21	,68357
Ölçeğin Geneli	İşletme	116	3,63	,72555
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	3,58	,72325
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	3,66	,60770
	Uluslararası İlişkiler	30	3,80	,67837
	Bilgisayar Mühendisliği	15	4,05	,57440
	Çevre Mühendisliği	11	3,73	,59132
	Makine Mühendisliği	12	3,83	,62272
	Mekatronik Mühendisliği	7	3,80	,79370

Tablo 16'daki bulgulara göre Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencileri ölçeğin motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarında en yüksek ortalamaya (sırasıyla $X=3,66$; $X=4,15$; $X=4,20$) sahiptir. Araçsal yönelim alt boyutunda ise en yüksek ortalama ($X=4,45$) Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerine aittir. Ayrıca, bu alt boyutta yine Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin ortalaması ($X=4,43$) ikinci sırada yer almaktadır.

Tablodaki en düşük ortalamalar incelendiğinde ise motivasyon yoğunluğu alt boyutunda Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin en düşük ortalamaya ($X=3,09$) sahip olduğu görülmüştür. İngilizce öğrenme isteği alt boyutunda ise en düşük ortalama ($X=3,69$) İşletme Bölümü öğrencilerine aittir. İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutunda en düşük ortalama ($X=3,71$) yine Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü öğrencilerine aittir. Son olarak araçsal yönelim alt boyutunda en düşük ortalamanın ($X=4,02$) Çevre Mühendisliği Bölümü öğrencilerine ait olduğu saptanmıştır.

Bölgümlere göre ölçeğin geneline ilişkin verilerde; hazırlık sınıfının zorunlu olduğu bölümler arasında en yüksek ortalamanın ($X=3,80$) Uluslararası İlişkiler Bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik, İşletme, Elektrik-Elektronik Mühendisliği bölümlerinin öğrencilerine ait ortalamalar ($X=3,66$; $X=3,63$; $X=3,58$) izlemiştir. Hazırlık sınıfının isteğe bağlı olduğu bölümler arasında ise ölçeğin genelinde en yüksek ortalamaya ($X=4,05$) Bilgisayar Mühendisliği Bölümü öğrencileri sahip olmuştur. Bunu sırasıyla, Makine Mühendisliği, Mekatronik Mühendisliği ve Çevre Mühendisliği bölümlerinin öğrencilerine ait ortalamalar ($X=3,83$; $X=3,80$; $X=3,73$) izlemiştir.

Tablo 17'de bölümlere göre ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 17. Bölümlere Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Motivasyon Yoğunluğu	Gruplar arası	5,635	7	,805		
	Gruplar İçi	189,630	356	,533	1,511	,162
	Toplam	195,264	363			
İngilizce Öğrenme İsteği	Gruplar arası	4,927	7	,704		
	Gruplar İçi	215,053	356	,604	1,165	,322
	Toplam	219,979	363			
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Gruplar arası	4,775	7	,682		
	Gruplar İçi	233,893	356	,657	1,038	,404
	Toplam	238,668	363			
Araçsal Yönelim	Gruplar arası	3,476	7	,497		
	Gruplar İçi	194,480	356	,546	,909	,500
	Toplam	197,955	363			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	4,165	7	,595		
	Gruplar İçi	167,036	356	,469	1,268	,265
	Toplam	171,201	363			

p < ,05

Tablo 17 incelendiğinde bölümlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde ve tutumlarında anlamlı bir farkın ($p>,05$) ortaya çıkmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bölüm değişkeninin öğrencilerin İngilizceye yönelik bakış açılarında önemli farklılıklara sebep olmadığı söylenebilir. Yine de, farkla ilgili anlamlılık değerlerine bakıldığında öğrencilerin bölümlere göre motivasyon yoğunluğu alt boyutunda birbirlerinden biraz daha ayrıştığı ($p=,162$), buna karşın, araçsal yönelim alt boyutunda ($p=,500$) ise diğer alt boyutlara göre biraz daha hemfikir oldukları söylenebilir.

4.1.10 Öğrencilerin Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde haftalık ders çalışma/ödev yapma süresine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle,

her bir alt boyuta ve ölçeğin geneline ait ortalamalar (X) verilmiştir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır. İlk olarak, Tablo 18’de öğrencilerin haftalık ders çalışma/ödev yapma süresine göre ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaları gösteren betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut	Haftalık Ders Çalışma Süresi	N	X	SS
Motivasyon Yoğunluğu	Hiç yapmıyorum	145	2,69	,64506
	1-3 saat	177	3,45	,55730
	4-6 saat	21	3,55	,70044
	Daha fazla	21	3,82	,78988
İngilizce Öğrenme İsteği	Hiç yapmıyorum	145	3,39	,84724
	1-3 saat	177	4,00	,56673
	4-6 saat	21	3,89	,74664
	Daha fazla	21	4,12	,88665
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Hiç yapmıyorum	145	3,48	,88399
	1-3 saat	177	4,10	,57786
	4-6 saat	21	3,98	,74874
	Daha fazla	21	4,17	1,06918
Araçsal Yönelim	Hiç yapmıyorum	145	4,06	,82799
	1-3 saat	177	4,38	,52971
	4-6 saat	21	4,25	,91173
	Daha fazla	21	4,13	1,11697
Ölçeğin Geneli	Hiç yapmıyorum	145	3,29	,69251
	1-3 saat	177	3,91	,48849
	4-6 saat	21	3,86	,68915
	Daha fazla	21	4,05	,88699
Toplam		364	3,67	,68675

Tablo 18 incelendiğinde, öncelikle dikkat edilmesi gereken nokta; haftalık ders çalışma süresine göre öğrenci sayılarının dağılımı olmuştur. Hiç ders çalışmayan öğrenci sayısının (n=145) oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler okul

dışında İngilizceye dair hiçbir şey yapmadıklarını belirtmiştir. Zira, günde 10 dakika gibi çok kısa bir süre ders çalışan kişinin, haftada toplamda 70 dakika ders çalıştığı düşünülür ve diğer seçeneği (1-3 saat) seçmesi beklenirdi. Nitekim, diğer bir yığılma bu seçenekte olmuştur ve 177 öğrenci haftada ancak 1-3 saat ders çalıştığını belirtmiştir. İngilizceye haftada 4-6 saat veya daha fazla vakit ayıran öğrenci sayısının toplamı ise 42 olmuştur.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmek için gösterdiği çaba miktarını ölçen motivasyon yoğunluğu alt boyutundaki ortalamalar hiç çalışmayan öğrencilerden çok çalışanlara doğru gittikçe artmıştır. Diğer bir ifadeyle, hiç ders çalışmayan öğrencilerin motivasyon yoğunluğu ortalamaları ($X=2,69$) en düşük değere sahipken, “daha fazla” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin motivasyon yoğunluğu ortalamaları ($X=3,82$) en yüksek değere ulaşmıştır. Bu veriler ışığında, ayrıca, okul dışında ders çalışma süresiyle, öğrencilerin ders esnasındaki İngilizce öğrenme gayreti arasında da doğru orantı olduğu söylenebilir.

Diğer alt boyutlardaki ortalamaların ise ders çalışma süresiyle doğru orantılı olarak gittikçe artmadığı görülmüştür. Şöyle ki; 1-3 saat çalıştığını belirten öğrencilerin İngilizce öğrenme isteği, İngilizceye öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönelim alt boyutlarındaki ortalamaları (sırasıyla $X=4,00$; $X=4,10$; $X=4,38$), 4-6 saat çalıştığını belirten öğrencilerin ortalamalarına (sırasıyla $X=3,89$; $X=3,98$; $X=4,25$) göre daha yüksektir.

Araçsal yönelim alt boyutunda, ders çalıştığını belirten öğrencilerin ortalamaları arasında (1-3 saat $X=4,38$; 4-6 saat $X=4,25$; daha fazla $X=4,13$) dikkate değer bir nokta yer almaktadır. Bu gruplarda, ders çalışma süresi arttıkça öğrencilerinin ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bu durumda, 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin İngilizcenin getirilerini daha fazla önemseydiği, ders çalışma amacının daha çok bu getirilerden faydalanma olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geneline ait veriler incelendiğinde, hiç ders çalışmayan öğrencilerin ortalamalarının ($X=3,29<3,41$) düşük olduğu görülmüştür, buna istinaden motivasyon düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir. Buna karşın, 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin ortalamalarının ($X=3,91>3,41$) ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu öğrencilerin yeterli duyuşsal özelliklere

sahip olmasına karşın, haftada sadece 1-3 saat ders çalışmanın İngilizce öğrenmek için yeterli olacağını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 19’da öğrencilerin haftalık ders çalışma/ödev yapma süresine göre ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları ve hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Tukey HSD test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. Haftalık Ders Çalışma Süresine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Motivasyon Yoğunluğu	Gruplar arası	58,392	3	19,464			
	Gruplar İçi	136,872	360	,380	51,195	,000*	B,C,D > A
	Toplam	195,264	363				
İngilizce Öğrenme İsteği	Gruplar arası	33,215	3	11,072			
	Gruplar İçi	186,764	360	,519	21,341	,000*	B,C,D > A
	Toplam	219,979	363				
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Gruplar arası	33,297	3	11,099			
	Gruplar İçi	205,372	360	,570	19,455	,000*	B,C,D > A
	Toplam	238,668	363				
Araçsal Yönelim	Gruplar arası	8,272	3	2,757			
	Gruplar İçi	189,683	360	,527	5,233	,002*	B > A
	Toplam	197,955	363				
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	34,912	3	11,637			
	Gruplar İçi	136,289	360	,379	30,740	,000*	B,C,D > A
	Toplam	171,201	363				

*p < ,05 (A=hiç yapmıyorum, B= 1-3 saat, C= 4-6 saat, D= daha fazla)

Öğrencilerin haftalık ders çalışma süresine göre motivasyon düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılıklar ($p < ,05$) tespit edilmiştir. Tukey testine göre motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde farklılık ($p=,000<,001$) hiç ders çalışmayan öğrenciler ile 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrenciler arasındadır ve ders çalıştığını belirten gruplardaki öğrenciler lehinedir. Araçsal yönelim alt boyutunda ise farklılık ($p=,002<,05$) yalnızca hiç ders çalışmayan öğrenciler ile 1-3 saat ders çalışan öğrenciler arasındadır ve ikinci grup lehinedir.

Farklılıklar, sürenin ne kadar az veya çok olduğu fark etmeksizin ders çalıştığını belirten öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrenciler arasında tespit edilmiştir. Öte yandan, haftada yalnızca 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile haftada 6 saatten fazla, diğer bir ifadeyle günde en az bir saat, ders çalışan öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.11 Öğrencilerin Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farklar

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde, film izleme ve müzik dinleme gibi ders dışı aktivitelerle geçirdiği süreye göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle ortalamalar (X) verilmiştir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur. Farklılıkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır.

İlk olarak, bir sonraki sayfada Tablo 20’de öğrencilerin haftalık ders dışı aktivitelerle geçirdiği süreye göre ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaları gösteren betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Ölçeğinin Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyut	Haftalık Film İzleme/ Müzik Dinleme Süresi	N	X	SS
Motivasyon Yoğunluğu	Hiç yapmıyorum	98	2,76	,65421
	1-3 saat	147	3,32	,71261
	4-6 saat	57	3,27	,63884
	Daha fazla	62	3,38	,73532
İngilizce Öğrenme İsteği	Hiç yapmıyorum	98	3,42	,87577
	1-3 saat	147	3,88	,66139
	4-6 saat	57	3,83	,74372
	Daha fazla	62	3,92	,76339
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Hiç yapmıyorum	98	3,48	,94836
	1-3 saat	147	3,96	,67553
	4-6 saat	57	4,02	,69083
	Daha fazla	62	4,00	,80569
Araçsal Yönelim	Hiç yapmıyorum	98	4,11	,85195
	1-3 saat	147	4,28	,64153
	4-6 saat	57	4,24	,68382
	Daha fazla	62	4,26	,80454
Ölçeğin Geneli	Hiç yapmıyorum	98	3,32	,74068
	1-3 saat	147	3,79	,59982
	4-6 saat	57	3,77	,60268
	Daha fazla	62	3,83	,69220
Toplam		364		

Tablo 20'deki haftalık İngilizce film izleme ve müzik dinleme süresine göre dağılımlar incelendiğinde, en yüksek sayının (n=147) 1-3 saat seçeneğinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; hiç yapmıyorum (n=98), daha fazla (n=62) ve 4-6 saat (n=57) seçenekleri izlemiştir. Bu verilerdeki yığılmalara göre, katılımcıların İngilizceye maruz kalabilecekleri farklı mecalara veya kaynaklara pek vakit ayırmadıkları söylenebilir.

Okuldaki dersler dışında İngilizceye hiç maruz kalmayan öğrencilerin ortalamalarının, araçsal yönelim alt boyutu hariç olmak üzere ölçeğin diğer alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde, diğer öğrencilerin ortalamalarına göre önemli derecede düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, İngilizceyi okul hayatının dışına taşımayan öğrencilerin; İngilizce öğrenmeye yönelik tutumunun, isteğinin ve

özellikle de çabasının (motivasyon yoğunluğu $X=2,76$) düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, ders dışı İngilizce kaynaklarla haftada sadece bir saat vakit geçiren öğrencilerin ortalamaları ile çok daha fazla vakit ayıran öğrencilerin ortalamaları ise hemen hemen aynı düzeydedir. Örneğin, ölçeğin genelinde ortalamalar; 1-3 saat seçeneği için 3,79; 4-6 seçeneği için 3,77; daha fazla seçeneği için 3,83 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği ve İngilizceye karşı tutum alt boyutlarındaki ortalamalarda da benzer şekillerde görülmektedir.

Araçsal yönelim alt boyutunda ise, dersler dışında İngilizceye hiç maruz kalmayan öğrencilerin ortalamalarının ($X=4,11$) oldukça olumlu düzeyde olduğu ve diğer ortalamalara (1-3 saat $X=4,28$; 4-6 saat $X=4,24$; daha fazla $X=4,26$) son derece yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, serbest zamanlarında İngilizceyle ilgili bir şey yapmayan öğrencilerin, iş hayatı için İngilizcenin önemli ve faydalı olacağını kabul ettiğini göstermektedir.

Bir sonraki sayfada yer alan Tablo 21'de öğrencilerin haftalık İngilizce film izleme ve müzik dinleme süresine göre ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları ve hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Tukey HSD test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Ölçeğin Alt Boyutlarındaki ve Genelindeki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Motivasyon Yoğunluğu	Gruplar arası	23,773	3	7,924			
	Gruplar İçi	171,492	360	,476	16,635	,000*	B,C,D > A
	Toplam	195,264	363				
İngilizce Öğrenme İsteği	Gruplar arası	15,195	3	5,065			
	Gruplar İçi	204,785	360	,569	8,904	,000*	B,C,D > A
	Toplam	219,979	363				
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Gruplar arası	18,478	3	6,159			
	Gruplar İçi	220,190	360	,612	10,070	,000*	B,C,D > A
	Toplam	238,668	363				
Araçsal Yönelim	Gruplar arası	1,794	3	,598			
	Gruplar İçi	196,162	360	,545	1,097	,350	
	Toplam	197,955	363				
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	15,889	3	5,296			
	Gruplar İçi	155,312	360	,431	12,276	,000*	B,C,D > A
	Toplam	171,201	363				

p < ,05 (A= hiç yapmıyorum, B= 1-3 saat, C= 4-6 saat, D= daha fazla)

Öğrencilerin haftalık İngilizce film izleme ve müzik dinleme süresine göre araçsal yönelim alt boyutu hariç olmak üzere diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar ($p=,000 < ,05$) tespit edilmiştir.

Tukey testine göre motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde; farklılık, ders dışı İngilizce kaynaklara hiç vakit ayırmayan öğrenciler ile 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla zaman geçiren öğrenciler arasındadır ve bu tür aktivitelerle uğraşan öğrenciler lehinedir. Araçsal yönelim alt boyutunda ise anlamlı farklılık ($p=,350 > ,05$) bulunmamıştır.

Bu verilere göre, İngilizcenin bir ders olarak öğrenilmesi konusunda istekli olmayan, çaba göstermeyen öğrencilerin; ders dışında da İngilizceyle ilgili uğraşlara vakit ayırmadıkları ve İngilizceyi hayatlarına hiçbir şekilde dâhil etmedikleri söylenebilir.

4.2 ÖĞRENCİLERİN DÖNEM İÇİ VE YILSONU BAŞARI PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

4.2.1 Öğrencilerin Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Öğrencilerin hazırlık sınıfı dönem içi ve yıl sonu başarı puanlarıyla ilgili betimleyici istatistikler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Dönem İçi Ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Başarı Puanı	N	X	SS
Dönem İçi	364	58,50	17,52377
Yıl Sonu	364	47,35	20,82565

Tablo 22’de göre öğrencilerin dönem için başarı puanı ortalamasının 58,5 olduğu, yıl sonu başarı puanı ortalamasının ise 47,35 olduğu görülmektedir. Bu iki ortalama arasında önemli düzeyde bir düşüş söz konusu olmuştur. Bu durumun en önemli sebebi ise, bazı öğrencilerin, sene sonundaki final sınavına girebilmek için gerekli şartları karşılamadığı için final sınavına katılamamasıdır.

Daha önce belirtildiği gibi; hazırlık sınıfında bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi için yıl sonu başarı puanının 65 ve üzeri olması gerekmektedir. Fakat katılımcıların yıl sonu başarı puanı ortalaması ($X=47,35$) ise bunun çok altında kalmıştır. Dolayısıyla, mevcut çalışmada öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin ($X=3,67>3,41$) olumlu seviyede olmasına rağmen, yıl sonu başarı düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı görülmüştür.

4.2.2 Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar

Öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puan ortalamalarında cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğrencilerin başarı puan ortalamaları (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Başarı Puanı	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Dönem İçi	Erkek	216	58,94	18,97176	,587	,558
	Kız	148	57,85	15,20399		
Yıl Sonu	Erkek	216	48,61	22,41981	1,387	,166
	Kız	148	45,53	18,17055		

p < ,05

Tablo 23'te, kız ve erkek öğrencilerin başarı durumlarını gösteren ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bunun neticesinde, öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puan ortalamalarında cinsiyete göre fark ($p>,05$) bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, erkeklerin hem dönem içi not ortalamalarının hem de yıl sonu not ortalamalarının kızlarınkine göre -küçük bir oranda da olsa- yüksek olduğu belirtilmelidir.

Mevcut araştırmada, öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmamakla birlikte, kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Başarı durumlarında ise, yine anlamlı bir fark olmamakla birlikte, erkek öğrencilerin daha yüksek başarı puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Yani, erkek öğrencilerin motivasyon düzeyleri kız öğrencilerininkine daha göre düşük olmasına rağmen, başarı durumları daha yüksektir.

4.2.3 Öğrencilerin Öğretim Türüne Göre Başarı Puanlarındaki Farklar

Öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puan ortalamalarında öğretim türüne göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, başarı puan ortalamaları (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) bir sonraki sayfada Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretim Türüne Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Başarı Puanı	Öğretim Türü	N	X	SS	t	p
Dönem İçi	1.Öğretim	261	58,17	17,18697	-,565	,572
	2.Öğretim	103	59,33	18,41003		
Yıl Sonu	1.Öğretim	261	46,82	20,54993	-,781	,435
	2.Öğretim	103	48,71	21,55086		

$p < ,05$

Tablo 24 incelendiğinde, 1. öğretim ve 2. öğretim öğrencilerin başarı durumlarını gösteren ortalamaların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Örneğin, 1. öğretim öğrencilerinin dönem içi başarı puanı ortalaması 58,17 iken, 2. öğretim öğrencilerininki 59,33 olmuştur. Bu sebeple, öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puan ortalamalarında öğretim türüne göre fark ($p > ,05$) bulunmadığı görülmektedir.

Mevcut araştırmada, öğretim türüne göre öğrencilerin genel motivasyon düzeylerini gösteren ortalamaların da neredeyse birbirinden farksız olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, bu veriler ışığında, öğretim türünün motivasyon düzeyi ve başarı durumunu etkileyen bir unsur olmadığı görülmüştür.

4.2.4 Öğrencilerin Hazırlık Sınıfında Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olarak Öğrenim Görmesine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar

Öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puan ortalamalarında, hazırlık sınıfında zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, başarı puan ortalamaları (X) ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren değerler (p) bir sonraki sayfada Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Hazırlık Sınıfının Zorunlu veya İsteğe Bağlı Olmasına Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin t Testi Sonuçları

Başarı Puanı	Zorunlu/ İsteğe Bağlı	N	X	SS	t	p
Dönem İçi	Zorunlu	319	57,54	17,40265	-2,792	,006*
	İsteğe Bağlı	45	65,26	17,06591		
Yıl Sonu	Zorunlu	319	46,08	20,53617	-3,141	,002*
	İsteğe Bağlı	45	56,37	20,86133		

p < ,05

Tablo 25'teki verilere göre, öğrencilerin hazırlık sınıfında zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre hem dönem içi hem de yıl sonu başarı durumlarında anlamlı farklılıklar ($p < ,05$) vardır. Bu fark, kendi arzusuyla İngilizce öğrenmek isteyen öğrenciler lehinedir. Ortalamalar incelendiğinde ise, hazırlık sınıfına zorunlu olarak katılan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalaması 46,08 olarak, isteğe bağlı olan öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalaması ise 56,37 olarak bulunmuştur.

Mevcut araştırmada, hazırlık sınıfına kendi isteğiyle katılan öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin, diğer gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı durum, başarı puan ortalamaları için de geçerli olmuştur. Dolayısıyla, isteğe bağlı öğrencilerin İngilizceye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahip olması neticesinde, başarı durumlarının da daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.5 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar

Öğrencilerin başarı puanlarında bölümlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle, bölümlere ait başarı puanı ortalamaları (X) verilmiştir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır.

Tablo 26’da bölümlere göre öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır. Hazırlık sınıfının zorunlu veya isteğe bağlı olduğu bölümler kesik çizgilerle ayrılmıştır.

Tablo 26. Bölümlere Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Başarı Puanı	Bölümler	N	X	SS
Dönem İçi	İşletme	116	54,86	16,37755
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	64,82	17,15523
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	52,25	16,56771
	Uluslararası İlişkiler	30	60,33	17,17724
	Bilgisayar Mühendisliği	15	69,13	13,63748
	Çevre Mühendisliği	11	53,36	14,42410
	Makine Mühendisliği	12	68,58	17,92641
	Mekatronik Mühendisliği	7	70,00	20,51016
Yıl Sonu	İşletme	116	42,75	19,07633
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	91	54,64	20,60495
	Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik	82	39,68	18,78526
	Uluslararası İlişkiler	30	50,50	21,62813
	Bilgisayar Mühendisliği	15	60,73	18,41764
	Çevre Mühendisliği	11	37,63	12,95587
	Makine Mühendisliği	12	63,58	18,63261
	Mekatronik Mühendisliği	7	64,14	24,86248

Tablo 26’ya göre, dönem içi başarı puanı ortalaması en yüksek olan bölümler Mekatronik Mühendisliği ($X=70$), Bilgisayar Mühendisliği ($X=69,13$) ve Makine Mühendisliği ($X=68,58$)’dir. Aynı puan türünde, en düşük ortalamaya sahip bölümler ise; Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik ($X=52,25$), Çevre Mühendisliği ($X=53,36$) ve İşletme ($X=54,86$)’dir.

Bölümlere göre yıl sonu başarı puanı ortalamalarında ise en yüksek değerler; Mekatronik Mühendisliği ($X=64,14$), Makine Mühendisliği ($X=63,58$) ve Bilgisayar Mühendisliği ($X=60,73$) bölümü öğrencilerine aittir. Yine bu puan türünde en düşük ortalamalar, Çevre Mühendisliği ($X=37,63$), Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik ($X=39,68$) ve İşletme ($X=42,75$) bölümü öğrencilerine aittir.

Bu veriler arasında en çok dikkat çekici nokta, Çevre Mühendisliği’ne ait ortalamalarda ortaya çıkmıştır. Her iki puan türünde de, Çevre Mühendisliği Bölümü

hariç olmak üzere, isteğe bağlı olan bölümlerin ortalamaları en yüksek değerlere sahiptir. Ayrıca, mevcut araştırmada, hazırlık sınıfının isteğe bağlı olduğu bölümlerde, hem öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumlarının hem de başarı puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat, Çevre Mühendisliği Bölümü öğrencilerinin genel motivasyon düzeyleri ($X=3,73$) olumlu olmasına rağmen, başarı durumları bütün bölümler arasında en düşük değerler arasında yer almıştır.

Tablo 27’de öğrencilerin bölümlerine göre dönem içi ve yıl sonu başarı puanı ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları ve hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Tukey HSD test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 27. Bölümlere Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Başarı Puanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Dönem İçi	Gruplar arası	12604,533	7	1800,648	6,484	,000*	B,E > A B,E,G > C
	Gruplar İçi	98866,464	356	277,715			
	Toplam	111470,997	363				
Yıl Sonu	Gruplar arası	21271,357	7	3038,765	7,945	,000*	B,E,G > A B,E,G,H > C G > F
	Gruplar İçi	136164,497	356	382,485			
	Toplam	157435,854	363				
p < ,05	(A= İşletme, B= Elektrik-Elektronik Müh., C= Turizm İşlet. ve Otelcilik, D=Uluslararası İlişkiler, E= Bilgisayar Müh., F= Çevre Müh., G= Makine Müh., H= Mekatronik Müh.						

Tablo 27’ye göre, öğrencilerin dönem içi ve yıl sonu başarı puanı ortalamalarında bölümlerine göre anlamlı farklılıklar ($p < ,05$) vardır. Tukey testine göre dönem içi başarı puanı ortalamalarında; Elektrik-Elektronik Müh. ve Bilgisayar Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları lehine olmak üzere, İşletme Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Ayrıca, yine dönem içi başarı puanı ortalamalarında; Elektrik-Elektronik Müh., Bilgisayar Müh. ve Makine Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları lehine, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik

Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur.

Tukey testine göre yıl sonu başarı ortalamalarında, Elektrik-Elektronik Müh., Bilgisayar Müh. ve Makine Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları lehine, İşletme Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Buna ek olarak; Elektrik-Elektronik Müh., Bilgisayar Müh., Makine Müh. ve Mekatronik Müh. Bölümü öğrencilerinin yıl sonu başarı puanı ortalamaları lehine, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Son olarak, Makine Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları lehine, Çevre Müh. Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur.

Mevcut araştırmada, bölümlere göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı düzeyde herhangi bir fark tespit edilmemiş olmasına rağmen, başarı durumları arasında bölümlere göre birçok anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Bu durumda, bölümlere göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarı durumları arasında bir bağ kurulamamıştır.

4.2.6 Öğrencilerin Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Başarı Puanlarındaki Farklar

Öğrencilerin başarı puanlarında haftalık ders çalışma ve ödev yapma süresine göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle, öğrencilerin ders çalışma süresine göre başarı puanı ortalamaları (\bar{X}) verilmiştir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuştur. Farklılığın tespit edildiği durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmıştır. Tablo 28'da öğrencilerin haftalık ders çalışma süresine göre başarı puanlarına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Başarı Puanı	Haftalık Ders Çalışma Süresi	N	X	SS
Dönem İçi	Hiç yapmıyorum	145	49,44	17,35090
	1-3 saat	177	62,74	14,73315
	4-6 saat	21	68,23	13,57536
	Daha fazla	21	75,57	12,30679
Yıl Sonu	Hiç yapmıyorum	145	37,09	19,79735
	1-3 saat	177	52,10	18,39901
	4-6 saat	21	58,76	18,01639
	Daha fazla	21	66,85	15,74575
Toplam		364		

Tablo 28’de öğrencilerin başarı durumlarının, haftalık ders çalışma süresine bağlı olarak doğru orantılı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Ayrıca, dönem içi başarı puanı ortalamaları ile yıl sonu ortalamalar arasında, her bir grup için 10 puan civarında bir düşüş söz konusu olmuştur. Yıl Sonu ortalamalarında hiç ders çalışmayan öğrencilerin 37,09 olarak, altı saatten fazla ders çalışanların ortalaması ise 66,85 olarak tespit edilmiştir.

Hazırlık sınıfında bir öğrencinin başarılı sayılabilmesi için yıl sonu başarı puanının 65 ve üzeri olması gerektiği dikkate alınır, bunu ancak haftada en az yedi saat ders çalışan öğrencilerin başarabileceği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bir yıl süren İngilizce öğretiminin sonunda, bu eğitimi veren kurumun hedeflediği düzeye ulaşmak isteyen öğrenciler, okuldaki derslerin haricinde günde en az bir saat ders çalışmaya ayırmalıdır. Mevcut verilere göre, bu sürenin yalnızca asgari gerekli şartları sağlayacağı da tekrar ifade edilmelidir.

Mevcut çalışmada, 1-3 saat ders çalışanlar ile 4-6 saat ders çalışanların genel motivasyon düzeylerinin (sırasıyla $X=3,91$ ve $X=3,86$) birbirine oldukça yakın, hatta daha az ders çalışanlar lehine olduğu saptanmıştır. Fakat, yıl sonu başarı puan ortalamalarında böyle bir benzerlik tespit edilmemiştir. Bu duruma, haftada 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin motivasyon yoğunluğu yani gösterdikleri çaba miktarının daha düşük, fakat buna karşın, araçsal yönelim algılarının daha yüksek olmasının sebep olduğu söylenebilir. Bu veriler ışığında, bireyin İngilizcenin getirilerine daha

fazla odaklanmış olması ve kariyeri için İngilizcenin son derece önemli olduğunu düşünmesi, onun başarısını aynı oranda artırmadığını söylemek mümkün olacaktır.

Tablo 29’da öğrencilerin haftalık ders çalışma ve ödev yapma süresine göre dönem içi ve yıl sonu başarı puanı ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları ve hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Tukey HSD test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29. Haftalık Ders Çalışma/Ödev Yapma Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Başarı Puanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Dönem İçi	Gruplar arası	23200,734	3	7733,578			
	Gruplar İçi	88270,263	360	245,195	31,540	,000*	B,C,D > A D > B
	Toplam	111470,997	363				
Yıl Sonu	Gruplar arası	29966,656	3	9988,885			
	Gruplar İçi	127469,199	360	354,081	28,211	,000*	B,C,D > A D > B
	Toplam	157435,854	363				

$p < ,05$ (A= hiç yapmıyorum, B= 1-3 saat, C= 4-6 saat, D= daha fazla)

Tablo 29’daki verilere göre, öğrencilerin haftalık ders çalışma süresine göre başarı puanı ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar ($p < ,05$) vardır. Tukey testine göre her iki puan türünde de farklılık haftada 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrenciler arasındadır ve ders çalıştığını belirten gruplardaki öğrenciler lehinedir. Ayrıca, yine her iki puan türünde, haftada 6 saatten fazla ders çalışan öğrenciler ile haftada 1-3 saat ders çalıştığını belirten öğrencilerin başarı durumları arasında farklılık tespit edilmiştir ve bu fark daha fazla seçeneğini işaretleyen öğrenciler lehinedir.

Ders çalışma süresine göre başarı durumlarında tespit edilen öncelikli farklılıklar; sürenin ne kadar az veya çok olduğu fark etmeksizin, ders çalıştığını belirten öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrenciler arasında olmuştur. Yani haftada 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin başarı durumları bile hiç ders çalışmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durumda, günde en az 10-15 dakika ders çalışmanın bile hiç ders çalışmamaya göre bireyde fark yaratabildiğini, başarıyı etkileyebildiğini ve birtakım anlamlı gelişmelere yol açabildiğini belirtmek mümkün olacaktır.

Tukey testine göre tespit edilen diğ er bir farklılık ise, en az ders ç alış an ö ğ renciler ile en ç ok ders ç alış an ö ğ renciler arasında olmuş tur. Diğ er bir ifadeyle, haftada yaklaşık 7-8 saat ders ç alış an bir ö ğ renci, haftada 1-2 saat ç alış an birine göre ç ok daha yüksek başarı puanı ortalaması elde ettiğ i sö ylenebilir. Ö te yandan, haftada 4-6 saat ders ç alış an ö ğ rencilerin 1-3 saat ç alış an ö ğ rencilere; haftada 6 saatten fazla ders ç alış an ö ğ rencilerin ise 4-6 saat ç alış an ö ğ rencilere göre anlamlı düzeyde bir üstünlük sağ lamadığ i sö ylenebilir.

4.2.7 Ö ğ rencilerin Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Gö re Baş ari Puanlarındaki Farklar

Ö ğ rencilerin başarı puanlarında İngilizce film izleme, müzik dinleme gibi ders dış i aktivitelerle geç iridiğ i süreye göre fark olup olmadığ ını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmış tur. Analiz bulgularıyla ilgili olarak öncelikle, ö ğ rencilerin ders dış i aktivitelerle geç iridiğ i süreye göre başarı puanı ortalamaları (X) verilmiş tir. Ardından, bu ortalamalar arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığ ını gösteren ANOVA sonuçları sunulmuş tur. Farklılığ ın tespit edildiğ i durumlarda, bunun hangi gruplar arasında olduğ unu belirlemek için Tukey HSD Testi ile analiz yapılmış tur. Tablo 30'da ö ğ rencilerin haftalık ders dış i aktivitelerle geç iridiğ i süreye göre başarı durumlarına iliş kin betimleyici istatistik sonuçları yer almaktadır.

Tablo 30. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Gö re Ö ğ rencilerin Dönem İ ç i ve Yıl Sonu Baş ari Puanlarına İ liş kin Betimleyici İ statistikler

Baş ari Puanı	Haftalık Film İzleme/ Müzik Dinleme Süresi	N	X	SS
Dönem İ ç i	Hiç yapmıyorum	98	47,81	16,36337
	1-3 saat	147	61,27	16,05034
	4-6 saat	57	61,52	16,93064
	Daha fazla	62	66,03	15,92705
Yıl Sonu	Hiç yapmıyorum	98	35,05	17,90201
	1-3 saat	147	50,14	19,56036
	4-6 saat	57	50,42	20,18835
	Daha fazla	62	57,38	20,20579

Tablo 30 incelendiğinde, ders dışında İngilizce aktivitelerle hiç uğraşmayan öğrencilerin en düşük başarı puanı ortalamalarına (dönem içi $X=47,81$; yıl sonu $X=35,05$), bu tür aktivitelere en fazla vakit ayıran grubun ise en yüksek başarı ortalamalarına (dönem içi $X=66,03$; yıl sonu $X=57,38$) sahip olduğu görülmektedir.

Öte yandan, bu soruya 1-3 saat veya 4-6 saat cevabını veren öğrencilerin başarı durumları (sırasıyla $X= 50,14$ ve $X= 50,42$) ise aynı düzeydedir. Mevcut çalışmada, öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri arasında da aynı sonuç ortaya çıkmıştır. Yani haftada 1-3 saat veya 4-6 saat ders dışı İngilizce aktivitelerle uğraşan öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri (sırasıyla $X=3,79$ ve $X=3,77$) tamamen aynı değerlere sahiptir. Bu durum, haftada 1-3 saat veya 4-6 saat ders dışı İngilizce aktivitelerle uğraşan öğrencilerin, İngilizce öğrenmek için aynı düzeyde istekli olduklarını, gayret ettiklerini ve bunun sonucunda, aynı düzeyde başarılı olduklarını göstermektedir.

Tablo 31’de öğrencilerin haftalık İngilizce film izleme ve müzik dinleme süresine göre dönem içi ve yıl sonu başarı puanı ortalamalar arasındaki farkların istatistikî olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçları ve hangi gruplar arasında fark olduğunu gösteren Tukey HSD test sonuçları sunulmuştur.

Tablo 31. Haftalık İngilizce Film İzleme/Müzik Dinleme Süresine Göre Öğrencilerin Dönem İçi ve Yıl Sonu Başarı Puanlarındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Başarı Puanı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler		F	p	Fark
				Ort.				
Dönem İçi	Gruplar arası	16360,593	3	5453,531				
	Gruplar İçi	95110,405	360	264,196	20,642	,000*	B,C,D > A	
	Toplam	111470,997	363					
Yıl Sonu	Gruplar arası	22759,798	3	7586,599				
	Gruplar İçi	134676,057	360	374,100	20,280	,000*	B,C,D > A	
	Toplam	157435,854	363					

* $p < ,05$ (A= hiç yapmıyorum, B= 1-3 saat, C= 4-6 saat, D= daha fazla)

Öğrencilerin haftalık ders dışı aktivitelerle geçirdikleri süreye göre başarı puanı ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar ($p < ,05$) tespit edilmiştir. Tukey testine göre her iki puan türünde de farklılık haftada 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrenciler

arasındadır ve ders çalıştığını belirten gruplardaki öğrenciler lehinedir. Tespit edilen farklılıklar; sürenin ne kadar az veya çok olduğu fark etmeksizin, ders dışında birtakım İngilizce kaynaklarla vakit geçirdiğini belirten öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrenciler arasında olmuştur.

Mevcut çalışmada, ders dışı İngilizce aktivitelere hiç vakit ayırmayan öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin de ($X=3,32$) düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun, aynı gruptaki öğrencilerin başarı puanı ortalamasıyla da paralellik gösterdiği belirtilmelidir.

4.3 ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ ve BAŞARI PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin ortalamaları ile başarı puanı ortalamaları arasındaki ilişkiye dair bulgular yer almaktadır. Bu şekilde iki değişken arasındaki ilişki yönünü ve miktarını bulmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi ve Başarı Durumu Arasındaki İlişki

Alt Boyut		Dönem İçi Başarı Puanı	Yıl Sonu Başarı Puanı
Motivasyon Yoğunluğu	Pearson Korelasyon	,609**	,585**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	364	364
İngilizce Öğrenme İsteği	Pearson Korelasyon	,542**	,527**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	364	364
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Pearson Korelasyon	,545**	,520**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	364	364
Araçsal Yönelim	Pearson Korelasyon	,233**	,227**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	364	364
Ölçeğin Geneli	Pearson Korelasyon	,591**	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	364	364

** p < .01

Tablo 32 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları ile dönem içi başarı puanı arasında ortaya çıkan ilişki düzeyleri: motivasyon yoğunluğu $r=,609$; İngilizce öğrenme isteği $r=,542$; İngilizce öğrenmeye karşı tutum $r=,545$; araçsal yönelim $r=,233$; ve son olarak ölçeğin genelinde $r=,591$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutları ve yıl sonu başarı puanı arasında ortaya çıkan ilişki düzeyleri ise; motivasyon yoğunluğu $r=,585$; İngilizce öğrenme isteği $r=,527$; İngilizce öğrenmeye karşı tutum $r=,520$; araçsal yönelim $r=,227$; ve son olarak ölçeğin genelinde $r=,569$ olarak tespit edilmiştir.

Bu veriler, ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin geneli ile öğrencilerin hazırlık sınıfındaki başarı durumları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin motivasyon düzeyi arttıkça, başarılarının da artacağı söylenebilir. Buna ek olarak, değişkenler arasındaki ilişkinin kuvveti değerlendirilmelidir. Ölçeğin araçsal yönelim alt boyutu hariç olmak üzere, diğer tüm alt boyutları ve ölçeğin geneli ile başarı arasında orta düzeyde ($r =,30 - ,70$) bir ilişki saptanmıştır. Bu durumda, öğrencinin genel motivasyon düzeyinin onun başarısına orta düzeyde etki ettiği söylenebilir. Araçsal yönelim alt boyutu ile hazırlık sınıfı başarısı arasında ise düşük düzeyde ($r <,30$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Alt boyutlara ait korelasyon katsayıları kendi aralarında değerlendirildiğinde, en yüksek değer ($r=,585$) motivasyon yoğunluğu alt boyutuna ait olduğu görülmüştür. Bu alt boyuttaki maddelerin, İngilizce öğrenmek için gösterilen çaba miktarını ölçtüğü dikkate alınır; İngilizce öğreniminde başarıya ulaşmak için en önemli unsurların, gerek ders esnasında gerekse de ders dışında İngilizce öğrenmek için gayret etmek, geri bildirimleri dikkate almak, ders çalışmak, ödev yapmak gibi amaca yönelik nitelikli uğraşlar olduğu söylenebilir.

Yine aynı şekilde, alt boyutlara ait korelasyon katsayıları kendi aralarında değerlendirildiğinde, en düşük değer ($r=,227$) araçsal yönelim alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin başarı durumuyla en düşük seviyede ilişkili olan unsur, onların İngilizcenin getirileriyle ilgili algıları olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyin iş bulma konusunda ve kariyerinde İngilizcenin önemine dair algısı, onun İngilizce öğrenimindeki başarısını oldukça düşük seviyede etkilemektedir. Bu durumda, araçsal yönelim algısı yüksek olan birinin, bununla orantılı olarak başarı durumunun da yüksek olması beklenmemelidir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA

Bu araştırmada öncelikle Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların ölçeğin genelinden elde ettikleri ortalamanın ($X=3,67$) “Katılıyorum” ibaresi aralığında olduğu için, motivasyon düzeylerinin olumlu seviyede olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Doğan’ın (2009) elde ettiği bulgulara göre Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’ndeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ($X=3,71$) ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, mevcut araştırmada ölçeğin alt boyutları arasında en yüksek ortalamanın ($X=4,23$) araçsal yönelim boyutuna ait olduğu saptanmıştır. Yalçın (2005) benzer bir sonuca, Gazi Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon seviyeleri ile ilgili yaptığı çalışmada ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, araştırmacı; öğrencilerin çoğunlukla araçsal olarak İngilizce öğrenmeye güdülendiklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Burgucu (2011) Kafkas Üniversitesi’nde gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin araçsal motivasyon düzeylerinin, birleştirici motivasyon düzeylerine göre açık bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Buna ek olarak, Aydın’ın (2007) TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı çalışmada araçsal yönelime ilişkin yine benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak, Gardner ve Lambert (1985) birleştirici motivasyonun, İngilizcenin yabancı dil olarak değil de ikinci dil olarak öğrenildiği ortamlarda, araçsal motivasyona göre daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Horwitz (1999) motivasyon türlerinin değişik kültürlerde farklılaşmasını incelediği araştırmasında, *yabancı dil öğrenen Türk ve Asyalı öğrencilerin daha çok araçsal*

yönelimlerinin güçlü olduğunu; buna karşın, *ikinci* dil öğrenen Amerikalıların ise daha çok birleştirici motivasyona sahip olduğunu ifade etmiştir.

Mevcut araştırmada ölçeğin genelinde kız ve erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç Çekirdek'in (2014) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde hazırlık sınıfları öğrencileriyle yaptığı çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fakat, Madran (2006), Dokuz Eylül Üniversitesi'nin hazırlık sınıfı öğrencilerinin başarı güdülerini ve başarılarını incelediği araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem başarı güdülerinin hem de başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Gömleksiz (2010), Görgün (2013), Saracaloğlu (2000) ve Atlı (2008) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Bunların yanı sıra, mevcut araştırmada kız öğrencilerin araçsal yönelim ortalamalarının, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Burgucu (2011) bütün öğrencilerin araçsal yönelimlerinin yüksek olduğunu fakat kız öğrencilerin ortalamalarının, erkeklerin ortalamasına göre biraz daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Görgün (2013) ve Aydın (2007) araştırmalarında araçsal yönelim bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında önemli düzeyde farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan, Madran (2006) birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin, buna bağlı olarak da başarılarının ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin, bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Öte yandan, Burgucu (2011) hem üniversite eğitimi boyunca hem de mezuniyet sonrasında iş bulma sürecinde İngilizcenin son derece önemli olduğu bölümlerin (örn. Turist Rehberliği, Konuk Ağırhama Hizmetleri) öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Görgün (2013) Uludağ Üniversitesi'nin hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı araştırmada, Dış Ticaret Bölümü öğrencilerinin tutumlarının diğerlerinden anlamlı düzeyde daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, Doğan (2009) Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin diğer birkaç bölümün öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğunu

belirtmiştir. Gömleksiz (2010) benzer şekilde, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve tutumlarının bölümlere göre değiştiğini gösteren sonuçlara ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada, katılımcıların yıl sonu başarı puan ortalamaları 47,35 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin olumlu seviyede olmasına rağmen, yıl sonu başarı durumunun oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin lisans eğitimlerini İngilizce olarak değil de kendi anadilinde alacak olmalarıyla ve buna bağlı olarak da hazırlık sınıfından lisans eğitimine geçmek için herhangi bir başarı kriterinin olmamasıyla açıklanabilir. Benzer bir sonuç, Görgün'ün (2013) gerçekleştirdiği araştırmada da ortaya çıkmıştır. Görgün (2013) çoğu öğrencinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip olmasına rağmen başarı durumlarının bundan pek etkilenmediği belirtmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarı durumları arasında orta düzeyde ($r=,569$) bir ilişki saptanmıştır. Benzer şekilde, Aydın (2007) hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyon, tutum ve algılarıyla İngilizce başarıları arasında ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Fakat, bütün bu unsurların başarıya katkısıyla ilgili olarak yüksek düzeyde ilişkiler ortaya çıkmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, Çekirdek (2014) öğrencilerin motivasyon, tutum ve İngilizce başarı puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu belirtmiştir. Ayrıca, Görgün (2013) öğrencilerin tutumları ve başarı durumları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bununla ilgili olarak, Gardner (1985) olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin genelde daha özverili ve dikkatli olmasına karşın, bu durumun her zaman için bireyi başarıya ulaştıracağı anlamına gelmediğini belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, bir öğrenci olumlu tutuma sahip olabilir fakat aynı zamanda ders çalışmamayı ve buna bağlı olarak da başarılı olmamayı tercih edebilir.

5.2 SONUÇLAR

1. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik genel motivasyon düzeyleri olumlu seviyededir.

2. Ölçekteki alt boyutlar arasında en yüksek ortalama araçsal yönelim boyutuna aittir. Buna göre, öğrenciler en çok İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlara önem vermektedir.
3. Alt boyutlar arasında en düşük ortalama ise motivasyon yoğunluğu alt boyutuna aittir. Buna göre, öğrenciler İngilizce öğrenme için yeteri kadar çaba sarf etmemektedir.
4. Öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalamaları ($X=47,35$) düşüktür. Buna göre, öğrencilerin genel motivasyon düzeyleri olumlu olmasına rağmen, İngilizce öğrenmek veya başarılı olmak için gerekli çabayı göstermemeleri sonucunda başarı durumları düşük çıkmıştır.
5. Cinsiyete göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, yalnızca ölçeğin araçsal yönelim alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu fark kız öğrenciler lehinedir. Ölçeğin genelinde ve diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.
6. Cinsiyete göre öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalamaları birbirine oldukça yakındır ve kız ve erkek öğrencilerin başarı durumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Kız öğrencilerin araçsal yönelim alt boyutundaki ortalamaları daha yüksek olmasına karşın, başarı durumları bundan etkilenmemiştir.
7. Öğretim türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri neredeyse eşit seviyelerdedir; birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
8. Öğretim türüne göre öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalamaları birbirine oldukça yakındır; birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin başarı durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.
9. Öğrencilerin hazırlık sınıfında zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre motivasyon düzeylerinde farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, kendi arzusuyla hazırlık sınıfına katılan öğrencilerin, İngilizce öğrenmek için diğer öğrencilere göre daha istekli oldukları ve daha fazla çaba gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlarla ilgili olarak iki grubun görüşlerinde hiçbir fark yoktur.

10. Öğrencilerin hazırlık sınıfında zorunlu veya isteğe bağlı olarak öğrenim görmesine göre yıl sonu başarı puanı ortalamalarında farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, isteğe bağlı olarak hazırlık sınıfına katılan öğrenciler daha başarılı olmuştur. Dolayısıyla, bir önceki maddeyle ilişkili olarak; İngilizce öğrenmek için istekli olan ve çaba gösteren öğrencilerin başarı durumlarının da yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

11. Bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ölçeğin genelindeki ortalamanın en yüksek olduğu bölüm Bilgisayar Mühendisliği, en düşük olduğu bölüm ise Elektrik-Elektronik Mühendisliğidir.

12. Bölümlere göre öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ortalamalarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Buna göre, Elektrik-Elektronik Müh., Bilgisayar Müh. ve Makine Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları, İşletme ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, Mekatronik Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü öğrencilerinininkine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Son olarak, Makine Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamaları, Çevre Müh. Bölümü öğrencilerinin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

13. Öğrencilerin haftalık ders çalışma süresine göre motivasyon düzeylerinde istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre; haftada 1-3 saat ders çalışan öğrencilerin araçsal yönelimleri hiç ders çalışmayanlara göre daha yüksektir. Öte yandan, araçsal yönelim alt boyutunda, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise; 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrenciler ile hiç ders çalışmayan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı farklar vardır ve ders çalıştığını belirten öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir.

14. Öğrencilerin haftalık ders çalışma süresine göre yıl sonu başarı puanı ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre; haftada 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders çalışan öğrencilerin başarı puan ortalamaları hiç ders çalışmayan öğrencilerinkinden daha yüksektir. Ayrıca, haftada 6 saatten fazla ders çalışan öğrencilerin başarı puan ortalamaları haftada 1-3 saat ders çalışan öğrencilerinkinden daha yüksektir.

15. Öğrencilerin haftalık ders dışı aktivitelere ayırdığı süreye göre, araçsal yönelim alt boyutu hariç olmak üzere diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelindeki ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar vardır. Buna göre; ders dışı aktivitelere haftada 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin motivasyon düzeyleri bu tür kaynaklara hiç vakit ayırmayan öğrencilerinkinden daha yüksektir.

16. Öğrencilerin ders dışı aktivitelere ayırdığı süreye göre yıl sonu başarı puanı ortalamalarında istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, haftada 1-3 saat, 4-6 saat veya daha fazla ders dışı aktivitelere vakit ayıran öğrencilerin başarı durumları hiç vakit ayırmayan öğrencilerinkinden daha yüksektir.

17. Öğrencilerin araçsal yönelimleri ile başarı durumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ilişki vardır. Dolayısıyla, öğrencilerin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda İngilizcenin önemine dair algısı, onun İngilizce öğrenimindeki başarısını oldukça düşük seviyede etkilemektedir. Diğer tüm alt boyutlar ve ölçeğin geneli ile başarı arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki vardır.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler daha çok İngilizcenin iş bulma ve kariyerinde ilerleme konusunda sağlayacağı avantajlara odaklanmıştır ve bu konudaki farkındalıkları oldukça yüksektir. Fakat bu durum, öğrencilerin başarı durumlarına düşük düzeyde etki etmektedir ve onların başarılı olması için yeterli olmamıştır. Bu durum, özellikle de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde, yani öğrencilerin hedef dile yeteri kadar maruz kalmadığı yerlerde daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle, hazırlık sınıfındaki öğrencilere, İngilizce öğrenmenin iş bulma konusundaki getirilerinin yanı sıra başka amaçlara da hizmet ettiği sık sık hatırlatılmalıdır. Bununla ilgili olarak, öğrenciler İngilizce öğrenerek başka ülkelerden ve kültürlerden insanları tanıma, onlarla direkt olarak iletişim kurma imkânı elde edebilecekleri düşüncesi teşvik edilmelidir. Bu tür amaçların öğrencilere hatırlatılması, onların motivasyonlarını arttırabilir ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilere İngilizce bilgilerini bu şekilde okul dışında

kullanmalarını sağlayacak fırsatlar hakkında bilgi verilmelidir. Öğrencilerin yurtdışına çıkmalarını sağlayacak birtakım değişim programları, gençlik programları, projeler hakkında bilgi verilmeli ve öğrenciler hazırlık sınıfı sonrasında bu tür faaliyetlere katılmaları konusunda cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Bütün bunlar, ayrıca, öğrencilere kısa vadeli hedefler oluşturma imkânı tanıyarak motivasyon düzeylerine ve başarılarına olumlu etki edecektir. Zira, İngilizcenin iş bulma konusundaki avantajları, hazırlık sınıfı öğrencilerini ancak 4 veya 5 yıl sonrasında etkileyecek bir unsurdur ve bu durum öğrenciler için uzak bir hedef olarak kalmaktadır.

Ayrıca, eğitim yılının ilk haftalarında öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik duyuşsal özellikleri belirlenmeli ve elde edilen veriler ışığında yıl içerisinde öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkileyebilecek bir takım düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin, öğrenme-öğretme süreci hem kullanılan materyaller açısından, hem de kullanılan yöntem ve teknikler açısından son derece zenginleştirilmelidir. Materyaller ve yöntemler ne kadar çeşitli olursa, o kadar fazla duyu organına hitap etmiş olunur ve aynı zamanda her biri farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin daha çoğuna hitap etmiş olunur. Bununla beraber, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar da belirlenmeli ve ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Örneğin, dil öğrenme becerisiyle ilgili olumsuz görüşe sahip olan öğrencilerin bu düşünceye odaklanması yerine; daha fazla ders çalışması, çaba göstermesi gibi değiştirilebilir unsurlara odaklanması sağlanmalıdır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek tutmak için en önemli noktalardan bir tanesi de yapılan etkinliklerin onlar için anlamlı olmasıdır, bu yüzden öğrenciler kazanımlarının farkında olmalıdır; yani hedef konuyu öğrenerek neler yapabilir hâle geleceklerini bilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin seviyelerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini, ihtiyaçlarını ve bunun gibi bireysel farklılıklarını dikkate alan, onların derslere aktif olarak katılmalarını ve kendilerini o işe içtenlikle vermelerini sağlayan bir eğitim ortamı sunulmalıdır.

Üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrenciler bir yıl boyunca sadece İngilizce öğrendikleri için oldukça özel bir konumdadır. Dolayısıyla, bu kurumlarda görev yapan okutmanlar, özellikle bu sınıflardaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, İngilizce öğrenimlerini ve başarılarını nasıl etkilediği hakkında bilgilendirilmelidir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma, Gardner'ın (1985) ölçeğindeki diğer alt boyutları da içeren bir ölçek kullanılarak daha da genişletilebilir. Böylelikle, öğrencilerin başarılarına etki eden diğer motivasyonel unsurlarla ilgili bulgular elde edilebilir. Bunun yanı sıra, alan yazında motivasyonu açıklayan birçok tanım ve teori yer almaktadır ve bütün bunlar konu ile ilgili farklı görüşler öne sürmektedir. Dolayısıyla, farklı birkaç teorinin ileri sürdüğü görüşleri ölçen ölçekler kullanılarak araştırma devam ettirilebilir. Buna ek olarak, ölçekler açık uçlu sorular veya görüşmeler gibi nitel verilerin de elde edilebileceği şekilde düzenlenebilir. Ayrıca, benzer çalışmalar başka üniversitelerde uygulanabilir. Böylelikle, mevcut bulguları hem başka ölçeklerden elde edilen verilerle, hem de diğer üniversitelerin öğrencilerinin motivasyonel özellikleriyle karşılaştırma imkânı elde edilir.

Hazırlık sınıflarında görevli okutmanların, bir yıl boyunca devam eden dil öğrenimi sürecinde öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu kurumlarda görev yapan okutmanların derslerinde kullandıkları motivasyon stratejileri, yani gerek bir ders saati süresinde gerekse de bir yıllık süreçte öğrenci motivasyonunu sağlamak için neler yaptıkları, hangi yöntemleri kullandıkları da incelenmelidir. Ayrıca, kullanılan bu motivasyon stratejilerinin İngilizce öğretimleri üzerine etkileri de araştırılmalıdır.

Mevcut araştırmada ortaya çıkan sonuçlara yönelik daha geniş kapsamlı bir takım çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin, öğrencilerin motivasyon düzeyleri olumlu seviyede olmasına rağmen, neden büyük bir kısmının hiç ders çalışmadığı, ödev yapmadığı ve başarılı olmak için çaba sarf etmediğinin nedenleri araştırılmalıdır. Benzer şekilde, araçsal yönelimin öğrencileri neden ders çalışmaya itmediği ve başarılı olmayı sağlamadığı araştırılmalıdır. Ayrıca, kimi öğrencilerin motivasyon düzeylerinin neden düşük olduğu araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abalı, N. (1999). *Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ames, C. (1992). Classrooms, Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anbarlı-Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atkinson, R. L. ve diğerleri. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Yavuz Aloğan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Atlı, I. (2008). *Young Language Learners' Attitude Towards English Lessons in Turkish Elementary Schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, O. (2009). Tutumlar. *Davranış Bilimlerine Giriş*. E. Özkalp (Editör). (10. Basım), s.287-303. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydın, E. (2007). *An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology toward Learning English as a Foreign Language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara:Pegem Yayınları
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Avon: Multilingual Matters
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış Bilimleri*. (4. basım). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bensoussan, M. (2014). Motivation and English Language Learning in a Multicultural University Context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 36 (4), 423-440.
- Bloom, S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Burgucu, A. (2011). *The Role of Motivation, Attitude and Anxiety in Learning English as a foreign Language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Csilla, S. (1999). The role of Motivation in Language 2 Learning. *Theory and Practice in Applied Linguistics*. <http://mek.oszk.hu/01600/01687/01687.htm> adresinden 02.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Clément, R., Gardner, R. C., ve Smyth, P. C. (1977). Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123-133.
- Çekirdek, G. (2014). *Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268
- Deci, E. L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in Action: Towards A Process-Oriented Conceptualisation of Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (1994a). Understanding L2 Motivation: On With The Challenge! *Modern Language Journal*, 78 (4), 515-23.
- Dörnyei, Z. (1994b). Motivation and Motivating in The Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. ve Csizér, K. (1998). Ten Commandments For Motivating Language Learners: Results of An Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. ve Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

- Dörnyei, Z. ve Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty, ve M. H. Long (Editörler), *The handbook of second language acquisition*. s. 589-630. Oxford: Blackwell.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: the structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-25.
- EF-EPI. (2016). Education First – İngilizce Yeterlilik İndeksi.
<http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden 12.07.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Garcia, R. T. (1996). *The Relation Among College Student Attitudes, Motivation and Aptitude to Foreign Language Achievement: A Test of Gardner's Model*. Yayımlanmamış doktora tezi. Houston, Texas: Houston Üniversitesi.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative Motivation: Past, Present and Future.
<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> adresinden 14.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Gardner R. C. (2001b). Language Learning Motivation: The Student, The Teacher, and The Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6, 1-18.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. ve Glikzman, L. (1982). On "Gardner On Affect": A Discussion Of Validity As It Relates To The Attitude/Motivation Test Battery: A Response From Gardner. *Language Learning*. 32 (1), 191-200

- Gardner, R. C. ve Lalonde, R. N. (23-27 Ağustos, 1985). Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective. *93rd Annual Convention of The American Psychological Association*. Los Angeles.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1968). Attitudes and Motivation: Their Role in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2(3), 141-150.
- Gardner, R. C. (1960). *Motivational Variables In Second-Language Acquisition*. Yayımlanmış doktora tezi. McGill University.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-72.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1992). A Student's Contribution to Second Language Learning: Part I, Cognitive Factors. *Language Teaching*, 25, 211-220.
- Ghazvini, S. D. ve Khajepour, D. (2011). Attitudes and Motivation in Learning English as Second Language in High School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 1209-1213.
- Gordon, M. E. (1980). *Attitudes and Motivation in Second Language Achievement: A Study of Primary School Students Learning English in Belize, Central America*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.
- Gömleksiz, M. N. (2010). An Evaluation of Students' Attitudes toward English Language Learning in Terms of Several Variables. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, (9), 913-18.

- Görgün, F. (2013). An Analysis of Factors That Influence Turkish EFL Learners' Attitudes Toward English Language. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri*. (3.Basım). Ankara: Nobel Yayın
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4.Basım). England: Pearson Longman.
- Hilgard, E. R. ve Atkinson R. C. (1975). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Holdershaw, J. , Gendall, P. (2008). Understanding and Predicting Human Behaviour. In E. Tilley (Ed.) *Power & Place: Refereed Proceedings of the Australian & New Zealand Communication Association Conference*, Wellington.
- Horwitz, K. H. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning : A review of BALLI studies. *System*. 27 (4), 557-576.
- İlgar, Lütfü. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul, Beta Yayınları
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation between Students' Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. *Language Journal*, 130, 37- 53.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum-Algı İletişim*. (3. Basım). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. (10.Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Laine, E. (1977). Foreign Language Learning Motivation in Finland. Turku: Turku University Press.

- Locke, E. A. (1996). Motivation Through Conscious Goal Setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-24.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Madran, D. (2006). *Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167-210.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory Of Human Motivation. *Psychological Review*. 50 (4), 370-396.
- Ming, T. S., Ling, T. S. ve Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and Motivation of Malaysian Secondary Students towards Learning English as a Second Language: A Case Study. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1), 40-54.
- Mowrer, O. H. (1950). *Learning Theory and Personality Dynamics*. New York: Ronald.
- Muchnick, A. G., ve Wolfe, D. E. (1982). Attitudes and Motivation of American Students of Spanish. *The Canadian Modern Language Review*, 38, 262-281.
- Musleh, R. Y. (2010). *Language Learning Motivation: The Palestinian Context; Attitudes, Motivation and Orientations*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Barselona Üniversitesi, Filoloji Bölümü.
- Narayanan, R. (2006). *Motivation Variables and Second Language Learning*. Vinayaka Mission Research Foundation University, Kanchipuram, India.

- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and Motivation and Their Impact on the Performance of Young English As A Foreign Language Learners. *Journal of Language and Learning*, 4(1), 1-20
- Pintrich, P. ve Schunk, D. (1996). *Motivation in education*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4.basım). İngiltere : Pearson
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Selçuk, Z. (2007.) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara:Nobel Yayın
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya*. Ankara:Pegem Akademi
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Ankara.
- Slavin, R. E. (2012). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Essex: Pearson Education Limited.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*. 19, 271-83.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Wei, M. (2007). The Interrelatedness of Affective Factors in EFL Learning: An Examination of Motivational Patterns in Relation to Anxiety in China. *TESL-EJ*, 11(1), 1-23
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71, 3-25.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational Psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon
- Yalçın, H. (2005). *Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Seviyelerini Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. ANKET FORMU

Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumlarının Başarıya Etkisi

Değerli öğrenciler;

Bu anket akademik bir çalışma kapsamında hazırlanmıştır ve iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’de size ait birtakım kişisel bilgiler istenmektedir. II. Bölüm’de İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutumunuzla ilgili 34 ifade yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacına ulaşması sizin vereceğiniz yanıtların doğru ve içten olmasına bağlıdır; bununla birlikte anket kapsamında verdiğiniz tüm bilgiler sadece akademik amaçla kullanılacaktır. Lütfen anketi dikkatli bir şekilde okuyarak doldurunuz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Orhan ATAMAN

I. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sorulara ait seçeneklerden sizin için uygun olanını seçiniz.

- 1- Adınız, Soyadınız
- 2- Sınıfınız
- 3- Cinsiyetiniz (...) Erkek (...) Kız
- 4- Öğretim Türünüz (...) 1.Öğretim (...) 2.Öğretim
- 5- Hazırlık sınıfı bölümünüz için zorunlu mu? (...) Evet (...) Hayır
- 6- Bölümünüz
- 7- Ders saatleri dışında haftada kaç saat İngilizce çalışıyorsunuz ve ödev yapıyorsunuz?
(...) Hiç yapmıyorum (...) 1-3 saat
(...) 4-6 saat (...) Daha fazla
- 8- Haftada kaç saat İngilizce TV programı izliyorsunuz veya müzik dinliyorsunuz?
(...) Hiç yapmıyorum (...) 1-3 saat
(...) 4-6 saat (...) Daha fazla

II. BÖLÜM - MOTİVASYON ve TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra sizin için EN UYGUN olan seçeneği işaretleyiniz. Seçenekler şu şekilde sıralanmaktadır.

- 1- Kesinlikle katılmıyorum
- 2- Katılmıyorum
- 3- Kısmen katılıyorum
- 4- Katılıyorum
- 5- Kesinlikle katılıyorum

Madde No		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirse diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.					
2.	İngilizceyi mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeye çalışıyorum.					
3.	İngilizceden nefret ediyorum.					
4.	Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.					
5.	İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istiyorum.					
6.	Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.					
7.	Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.					
8.	İngilizce öğretmenimden ödevlerimi geri aldığımda onları kontrol etmek istemem.					
9.	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.					
10.	İngilizce öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.					
11.	İngilizceyi mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum.					
12.	İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.					
13.	İngilizce öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oldu.					
14.	İngilizce öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağılır ve dinlememeye başlarım.					
15.	İngilizce öğrenmek hayatımda önemli bir hedef değildir.					

16.	İngilizce öğrenmek önemlidir bu sayede daha eğitimli bir kişi olurum.					
17.	Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırıyorum.					
18.	Mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmeyi istiyorum.					
19.	Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.					
20.	İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.					
21.	İngilizce çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.					
22.	Dürüst olmak gerekirse İngilizce öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.					
23.	İngilizce dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.					
24.	İngilizce ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.					
25.	Bazen hazırlık sınıfını bırakmayı hayal ederim.					
26.	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.					
27.	İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum.					
28.	İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.					
29.	İngilizce dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.					
30.	İngilizce, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.					
31.	İngilizcenin daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.					
32.	İngilizce öğrenmek hoşuma gidiyor.					
33.	İngilizcenin temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.					
34.	Hazırlık sınıfını bitirdiğim zaman İngilizce çalışmayı bırakacağım çünkü İngilizceye karşı bir ilgi duymuyorum.					

EK-2. ANKET UYGULAMA İZİN BELGESİ



DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu



Sayı :41626729/100/
Konu :Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

SAYIN OKUT. ORHAN ATAMAN

"Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Tutumları ile Hazırlık Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tez çalışmanız için yüksekokulumuz öğrencilerine anket yapma isteğiniz müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Yrd.Doç.Dr. Yusuf ŞEN
Hakime Erciyas Yabancı
Diller Yüksekokulu Müdürü

<http://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BD888519852*

Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE
Ayrıntılı bilgi için irtibat: ElifYılmaz
Tel: : 0 380 542 11 63 Faks: 0 380 542 13 48
E-Posta: : ydy@duzce.edu.tr Elektronik ağ:www.ydy.duzce.edu.tr



ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİSİ

Doğum Tarihi: 08.01.1988
Askerlik Durumu: Tamamlandı
E-mail: o.ataman@hotmail.com



EĞİTİM DURUMU

- 2012 - 2016** Sakarya Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Bitirme Derecesi: 3.71 / 4.00
- 2005 - 2009** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
Eğitim Fakültesi - İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Bitirme Derecesi: 3.58/ 4.00 (Yüksek Şeref Öğrencisi)
- 2001 – 2005** Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi, Sakarya
Yabancı Dil Bölümü
Bitirme Derecesi: 4.93/5.00

DENEYİMLER

- 2012 -** İngilizce Okutmanı
Düzce Üniversitesi - Yabancı Diller Yüksek Okulu
- 2011 - 2012** İngilizce Öğretim Elemanı
Kara Harp Okulu Dekanlığı, Çankaya/Ankara
- 2009 - 2011** İngilizce Öğretmeni
Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu, Adapazarı/Sakarya
- 2008 (yaz)** “Night houseman” (tam zamanlı), “busser” (kısmi zamanlı)
Jackson Lake Lodge, Wyoming-Amerika Birleşik Devletleri
- 2006 – 2008** Bilgisayar salonundan sorumlu operatör. ODTÜ, Ankara

BAŞARILAR

- 2014** ALES (Puan: 89,04)
2012 KPDS (Puan: 97,5)
2009 KPSS (Puan:89,21)
2005 ÖSS-YDS Türkiye 79.uncusu, Sakarya il 1.si (Puan: 394,297)