T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON, KAYGI VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

UĞUR AKPUR
09706302

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI

İSTANBUL
2015

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK MOTİVASYON, KAYGI VE TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

UĞUR AKPUR
09706302

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 10.02.2015
Tezin Savunulduğu Tarih: 05.03.2015

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı:	Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI	
Jüri Üyeleri:	Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	
	Doç Dr. Şirin KARADENİZ	
	Doç Dr. Yavuz ERİŞEN	
	Yrd. Doç. Dr. Hakan KARATAŞ	



İSTANBUL
2015

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık programına devam eden öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı modeli belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 akademik yılı, Güz yarıyılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) devam eden, 631 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin, sahip oldukları motivasyon düzeylerini belirlemek için 'Akademik Motivasyon Ölçeği', kaygı düzeylerini belirlemek için 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği' ve tutumlarını belirlemek amacıyla da 'İngilizceye Yönelik Tutum Anketi' kullanılmıştır. Öğrencilerin, Güz yarıyılı boyunca hazırlık sınıflarında aldıkları notlar da akademik başarı göstergesi olarak alınmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS 21.0 ile AMOS 22.0 programları yardımıyla analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda denenmek üzere öne sürülen ilk model test edilmiş ve uyum indekslerine göre yapılan değişikliklerden sonra doğrulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında; dışsal motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasında, ayrıca içsel motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında, dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında ve içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, yabancı dil sınıf kaygı düzeylerinin aksine, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil sınıf kaygısı, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü model olarak önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Yabancı Dil Kaygısı, Tutum.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the predictive and explanatory relationship between the academic achievement of university students and their motivation, anxiety and attitudes. 631 students formed the study group. In order to determine the students' motivation, 'Academic Motivation Scale'; to find out their anxiety level 'Foreign Language Classroom Anxiety Scale' and for their attitudes 'Questionnaire on Attitudes towards English' was applied. The students' grades in the autumn term were taken into account as indicators for the academic achievement. The data gained through the research were analyzed by using SPSS 21.0 and AMOS 22.0 software program through Structural Equation Model (SEM). At the end of the research, the model which was first suggested for the test was analyzed, tested and verified after some modifications suitable with indexes. The results indicated that there was a negative and significant relationship between attitudes towards English and foreign language classroom anxiety; extrinsic motivation and foreign language classroom anxiety; and intrinsic motivation and foreign language classroom anxiety levels. On the other hand, it was found out that, there was a positive and significant relationship between students' attitudes towards English and intrinsic motivation; their extrinsic motivation and attitudes towards English and their intrinsic motivation and extrinsic motivation levels. In addition, unlike foreign language classroom anxiety levels, students' attitudes towards English and their intrinsic motivation levels have a significant power to predict academic achievement. In the light of the findings, the relationship pattern between English prep school students' academic achievement and their motivation, anxiety and attitudes was suggested as a model.

Key words: Academic Motivation, Foreign Language Anxiety, Attitude

ÖNSÖZ

Üniversite hazırlık programına devam eden öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutum düzeyleri gibi duyuşsal alan özellikleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı modelin belirlenmesinin amaçlandığı tez çalışmamda yardımlarıyla beni destekleyen ve yalnız bırakmayan herkese teşekkür ederim.

Tezimi hazırladığım süre boyunca gerekli yönlendirmeleri yaparak benden desteklerini esirgemeyen tez danışmanım sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı'ya, rehberliği ve desteği ile her zaman yanımda olan sayın hocam Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne, değerli görüşlerine başvurduğum sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Hakan Karataş'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayrıca, istatistiksel alanda bütün bilgisini benimle paylaşan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. İlker Cırık'a, istatistik verilerinin girişinde büyük yardımlarını aldığım değerli arkadaşım Seyhan Çelikkıran ve Özgün Liman'a kıymetli zamanlarını ayırıp yardımcı oldukları için teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında yanımda olan annem ve babama, hayatıma değer katan sevgili eşim Tuba Akpur'a ve bana daimi yaşama sevinci veren biricik oğlum Ata'ya sonsuz teşekkür ederim.

Uğur Akpur

01.02.2015

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT iv
ÖNSÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.1.1. Motivasyon 5
1.1.2. Motivasyon Teorileri 6
1.1.3. Davranışçı Yaklaşım 7
1.1.4. Hümanistik Yaklaşım 12
1.1.5. Bilişsel Yaklaşım 15
1.1.5.1. Öğrenilmiş Çaresizlik 16
1.1.5.2. Öz-Yeterlik 19
1.1.5.3. Öz-Belirleme Teorisi 23
1.1.5.3.1. İçsel Motivasyon 27
1.1.5.3.2. Dışsal Motivasyon 37
1.2. Motivasyon ve Öğrenme 43
1.2.1. Dil Öğrenimi ve Motivasyon 48
1.2.1.1. Yabancı Dil Motivasyonunun Sosyal Boyutu 52
1.2.1.1.1. Sosyal-Eğitim Modeli 57
1.2.1.1.1.1. Bütünleştirici ve Araçsal Motivasyon 58
1.3. Kaygı 63
1.3.1. Durumluk – Sürekli Kaygı 66
1.3.2. Yabancı Dil Kaygısı 68
1.4. Tutum 72
1.5.Motivasyon, Kaygı ve Tutum ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Örüntüsüne Dayalı Model 79
1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi 81

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 86
2.1. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar 86
2.2. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar..... 93
2.3. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar..... 937

3. **YÖNTEM……...…….....**103
3.1. Araştırmanın Yöntemi..... 103
3.2. Araştırmanın Modeli 103
3.3. Çalışma Grubu..... 104
3.4. Veri Toplama Araçları..... 106
3.4.1. Akademik Motivasyon Ölçeği..... 106
3.4.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği 109
3.4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi..... 110
3.4.4. Akademik Başarı Değerlendirmesi..... 111
3.5. Araştırma Verilerinin Toplanması..... 113
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi..... 114

4. BULGULAR VE YORUM..... 117
4.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 119
4.2. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Düzeyleri ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 119
4.3. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Düzeyleri ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 120
4.4. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile İçsel Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 121
4.5. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Düzeyleri İle İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki..... 123
4.6. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Düzeyleri ile Dışsal Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki 124

4.7. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Sınıf Kaygıları, İngilizceye Yönelik Tutumları, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücü 125
4.8. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon, İngilizce Sınıf Kaygıları ve İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Modeli 127

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 135
5.1. Araştırma Sonuçları 135
5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler 137
5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler 138

KAYNAKÇA 141

EKLER……156

Ek-1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği……..……..156
Ek-2. Akademik Motivasyon Ölçeği 158
Ek-3. İngilizceye Yönelik Tutum Anketi 160

ÖZGEÇMİŞ……162

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1.1. Motivasyon Teorileri 7
Tablo 1.2. Motivasyonlu Öğrenme Modeli 46
Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı 105
Tablo 3.2. Çalışma Grubunun Kurlara Göre Dağılımı 105
Tablo 3.3. Akademik Başarı Notlarının Değerlendirilmesi 112
Tablo 4.1. Son Modele İlişkin Regresyon Ağırlıkları, Korelasyon Değerleri, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve 'p' Değerleri 118
Tablo 4.2. Test Edilen Modelin Uyum Değerlendirme Referansları 130
Tablo 4.3. Son Modelin Uyum Değerlendirme Referansları 133
Tablo 4.4. Son Modele İlişkin Regresyon Ağırlıkları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve 'p' Değerleri 134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1.1. Öz-yeterlik ve Sonuç Beklentisi 21
Şekil 1.2. Öz-Belirleme Teorisinde İçsel Motivasyon Bileşenleri 32
Şekil 1.3. Öz-Belirleme Teorisinde Dışsal Motivasyon Bileşenleri 42
Şekil 1.4. Akademik Motivasyonun Alt Boyutları 43
Şekil 1.5. Sosyal Eğitim Modeli 54
Şekil 1.6. İkinci Dil Öğreniminde Kültürel ve Eğitim Bağlamının Motivasyon Üzerindeki Etkisi 56
Şekil 1.7. Dörnyei'nin (1994, 280) Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonunun Bileşenleri 61
Şekil 1.8. Test Edilen Model 81
Şekil 3.1. Test Edilen Model ve Değişkenler 104
Şekil 3.2. Yapısal Eşitlik Modeli İçin Geleneksel Yaklaşım 115
Şekil 4.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Test Edilen Model 117
Şekil 4.2. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Test Edilen Model Değerleri 128
Şekil 4.3. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Son Model 132

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikli olarak çalışmaya dayanak oluşturan problem durumu ele alınmış, motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal alana ait olan kavramların dil öğrenme sürecindeki etkileri ilgili alan yazın çerçevesinde ve yapılan çalışmalarla birlikte ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Gömleksiz ve Kan (2012, 1160-1161), günümüz toplumlarında yaşanan inanılmaz dönüşüm ve gelişime ayak uydurmanın başta gelen şartının, hayata karşı 'donanımlı olmaktan' geçtiğini ve bu anlamda insanların yalnızca 'bilişsel açıdan' yetkin hale gelmelerinin hiçbir şekilde tatminkâr sonuçlar doğuramayacağını ileri sürmektedir. Buna göre böyle bir durum, bireylerin sadece 'bilgi yükü altında ezilmelerinden' başka bir işe yaramayacaktır. Dolayısıyla, çağın gereklerine karşı donanımlı bir hale gelebilmek ancak duyuşsal ve bilişsel alanların her ikisinin de yeterince geliştirilmesi ve yenilenmesi ile mümkün olacaktır. Geleneksel olarak eğitim-öğretim etkinliklerinde bilişsel alana yapılan vurgunun bir kısmının duyuşsal alana kaydırılmasının, söz konusu etkinliklerin verimliliğinin daha da artacağı anlamına gelmektedir. Yapılan saha araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun, bilişsel alana yönelik çalışmalar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin duyuşsal boyutuna dair daha fazla ilginin gösterilmesinin zorunlu olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda Martin ve Reigeluth (1999, 486-487) sanayi çağının gelmesiyle birlikte, bu çağın gerektirdiği eğitim-öğretim programlarının yalnızca bilişsel öğrenmeyi temel aldığını; ancak bilgi çağıyla birlikte bireylerin bilişsel boyutun yanı sıra duyuşsal alan gereklerine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Silberman'ın (1970'ten aktaran, Farley, 2001, 179) ifadesi bu anlamda oldukça çekicidir: 'Yarınların ihtiyaç duyduğu şey, bir yığın entelektüel değil, tam tersine hissetmeyi, doğru davranmayı ve düşünmeyi bilen bir yığın eğitimli insan yetiştirmektir'.

Bir diğer deyişle, eğitimdeki hedeflerin kazanılması duyuşsal ve bilişsel alanın her ikisine de yoğunlaşmayı zorunlu hale getirmektedir. Zihinsel etkinliklerimiz ya da kararlarımız sahip olduğumuz duygular ile ilintilidir ve birbirleriyle sebep sonuç bağı içerisinde hareket ederler. Gerçekleştirdikleri meta-analizlerle yapılan çalışmaları değerlendiren Tennyson ve Nielson (1997'den aktaran Martin ve Reigeluth, 1999, 488), günümüzde bazı bilişsel alan psikologlarınca, bilişsel alanın esasında duyuşsal alan tarafından kontrol edildiği fikrinin kabul gördüğünü ileri sürmüştür. Benzer şekilde yapılandırmacı ve post-modern yaklaşımların etkinliğini kabullenen diğer bir grup eğitimcinin gösterdiği eğilim ise, bütüncül yaklaşımların ('confluent approach'), başka bir deyişle, bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanların birbirleriyle iç içe olduğu eğitim programlarının (Ornstein, Hunkins, 2009, 201), eğitime uygulanması şeklindedir. Buna göre akademik anlamda yüksek özgüvene sahip olmayan bir öğrencinin bilişsel alanda başarılı olma ihtimalinin düşük olduğu söylenebilir. Tam tersi bir durumda da özgüveni yüksek olan, hedef davranışlara, öğrenme ünitesine, okula ve derslere karşı olumlu tutum ve duygular geliştiren öğrencilerin her üç alanda da başarılı olmaları olası bir durumdur.

Yaşadığımız çağdaki psikoloji ve felsefenin modern teorilerinin daha önceden olmadığı kadar fazla zihinsel ve duygusal alan arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmasının bir sebebi de budur. Zira öğrenme kavramının psikolojik yapısı göz önünde bulundurulduğunda ve bu sürecin tüm bireyler için aynı olmadığı düşünüldüğünde, öğrenme eylemi sonucu ortaya çıkan davranış ve tutumların belirli ölçüde duygular tarafından etkilendiği görülmektedir. Bir diğer deyişle, duyuşsal faktörlerin, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı sorunların tümünün genel bir çerçevesini çizecek olan 'Nasıl yaşamalıyım?' (Senemoğlu, 2002, 7) sorusuna yanıt olabilecek gerekli öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

Eğitim ve öğretim etkinlikleri sürecinde hedeflenen birey özelliklerini kategorilere ayırmayı amaçlamış olan Bloom ve arkadaşlarının çerçevesini çizdiği aşamalı sınıflandırmada (Özçelik, 1998, 20), ortaya konan bilişsel hedefler kadar ilk olarak gereken ilgiyi çekemeyen duyuşsal alan faktörlerinin, günümüz araştırmalarındaki eğitim-öğretim etkinliklerinde sıklıkla çalışıldığı ve daha fazla önem atfedildiği gözlenmektedir. Kaygı, heves, tutum, merak, öz-benlik, motivasyon gibi kavramlarla

birlikte duygu ve eğilimlerden oluşan duyuşsal alan, Bloom'un özellikle üzerinde durduğu öğrenci niteliklerindendir. Öğrencilerin ders esnasında hedeflenen davranışlara ya da konuya karşı geliştirdikleri duyuşsal alan özelliklerinin, akademik başarıları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu alan özellikleri aynı şekilde öğrencilerin genel olarak öğrenme sürecine karşı geliştirdikleri duygularla da yakından ilintilidir.

Bloom ve arkadaşlarının geliştirdikleri sınıflandırmada 'alma, karşılık verme, değer verme, bütünleştirme ve niteleme' şeklinde tanımlanan duyuşsal davranış grupları (Özçelik, 1998, 29-30), öğrencinin derse ya da ünite konusuna karşı olumlu bir tutum geliştirip geliştirmediğinin belirlenmesinde önemli bir kriter olarak görülmektedir. Özellikle 'değer verme' başlığı altında kendisine yer bulan 'değeri kabullenme, değeri yeğleme ve değere adanmışlık' gibi duyuşsal alan basamakları, tutum ölçütlerinin geliştirilmesinde önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde Anderson ve Bourke (2000, 9-14) da öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin motivasyon, değer, akademik özgüven, ilgi, denetim odağı, tutum ve tercih gibi başlıklar altında gruplara ayrılabileceğini ifade etmektedir.

Tarihsel olarak duyuşsal faktörlerin tanımlanmasında farklılıklar bulunsa da Chastain (1976'dan aktaran, Scovel, 1978, 130), öğrencileri etkileyen iki farklı türde duyuşsal faktör, bir diğer ifadeyle 'öğrenci değişkenleri' bulunduğunu ve bunların da kendi içlerinde 'içsel' ve 'dışsal' faktörler olarak ikiye ayrılabileceğini ifade etmektedir. Buna göre kaygı, başarma, ihtiyaç, benlik kavramları ve istekler içsel motivler olarak; sosyo-kültürel etkiler ve sosyal pekiştireçler ise dışsal motivler olarak değerlendirilmektedir.

Özetle, öğrenmenin çevreyle etkileşim sonucunda meydana gelen içsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, yukarıda bahsedilen duyuşsal faktörlerin, eğitim-öğretim sürecindeki rolü göz ardı edilmemelidir. Weinstein'in (1970'den aktaran Martin ve Reigeluth, 1999, 488), deyimiyle, 'öğretilen konu ya da ünitenin öğrencide motivasyon, ilgi, özgüven gibi duyuşsal bir durumla etkileşime girmemesi durumunda, söz konusu bilginin davranışı etkileme olasılığı oldukça düşüktür'.

Bu anlamda dil öğrenimi de, öğrenme sürecinin tanımlanmasında kullanılan birçok kavram ve olgu gibi oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bireylere dış dünya ile

iletişim kurma, bilgiyi sembollerle nakletme ve etkili sosyal iletişim kurma imkânı sağlayan dil, öğrenme sürecinin de temel bileşenlerindendir. Dolayısıyla bu denli geniş bir alana yayılan ve bireylerin kendilerini ifade etme aracı olarak var oldukları andan itibaren kullandıkları dilin, bilerek ya da bilinmeyerek nasıl öğrenildiği birçok araştırmanın ve bilim insanının ilgisini çekmiştir.

Dünyada tek dil konuşanlardan daha fazla iki dil konuşan insanların varlığı (Gardner, 2010, 2) yabancı dil öğreniminin tüm dünyada önemini ortaya koymaktadır. Öğretim planlamasının her safhasında dil öğrenimine olan ilgi de artan ihtiyaca paralel olarak artmaktadır. Dil öğrenimindeki başarının istenen seviyeye gelebilmesi ve bu sürecin verimli bir şekilde işleyebilmesinde, dil öğrenenlere yönelik motive edici stratejileri içeren pedagojik formasyonun farkındalığı ve bunların etkinlikle kullanımının da önemli bir rolü vardır.

Dolayısıyla, yabancı dil öğrenme sürecinde önemli yere sahip olan duyuşsal değişkenler arasında, davranışı harekete geçiren ve ona yön veren faktörleri içinde barındıran motivasyon ve tutum gibi değişkenler, çoğu kez başarı ve başarısızlığın esas nedeni olarak görülmektedir (Gardner, 1985, 126; Rifai, 2010, 5216-5217). Öyle ki Scovel (1978, 129), yabancı dil öğrenimi ile duyuşsal faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için alan yazının detaylı bir şekilde incelenmesine bile ihtiyaç olmadığını, her iki olgu arasında çok açık bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Tasnimi (2009, 9) duyuşsal faktörlerin ikinci dil ediniminde önemli bir role sahip olduğu tezini paylaşırken, özellikle olumsuz tutumların öğrencilerin motivasyonunu azaltarak dil edinim sürecine zarar verdiğini; buna karşın, olumlu tutumların ise tam tersi yönde etki sağladığını ifade etmektedir. Bu anlamda öğrencileri etkileyen duyuşsal alan davranış ve unsurlarının nasıl olduğunu anlamak, öğretim sürecinde öğretmene, öğrenme sürecinde de öğrenciye olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Zira bireylerin ilgi, tutum ve değerleri gibi unsurları içinde barındıran duyuşsal alan özellikleri, onları tanıtan güçlü belirleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden söz konusu unsurların bilinmesi, öğrencilerin var olan durumlarının yanı sıra, gelecekteki çalışmalarının ve davranışlarının tahmin edilmesinde de önemli rol oynayacaktır.

1.1.1. Motivasyon

Latince ‘movere-hareket etme’ kökünden türeyen motivasyon kelimesi, ‘güdüleme, güdülenme’ (Ayvaşık ve diğ., 2000, 112) olarak da ifade edilmekte ve en genel haliyle bireylerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi istekleriyle çeşitli davranışlarda bulunmaları (Baumeister, Vohs, 2007, 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla motivasyon, istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olup (Cüceloğlu 2004, 37), belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselmeye neden olan ve davranışları yönlendiren itici güç (Fidan 1996, 129) olarak görülmektedir. Bir diğer ifadeyle motivasyon, yeni bilgi edinme veya öğrenmede bireylerin sergiledikleri ya da sahip oldukları içsel isteklerdir (Lin, 2012, 41).

Arkonaç, (1998, 241) motivasyon ve motivasyona ait bileşenlerin, bireylerin ‘davranışlarından’ meydana geldiğini ifade etmektedir. Buna göre organizma hayatta kalabilmek için ihtiyaç duyduğu anda yiyecek ve su arama etkinliklerini gösterecektir. Bu durumlarda motivasyon belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, motivasyonun ortaya çıkmasında bireylerin ihtiyaçları her zaman yukarıda ifade edilen örneklerdeki kadar açık olmayabilir. Bazı durumlarda bir takım içsel dürtüler de motivasyonu oluşturabilir. Bu motivasyon hissi, dışsal uyaranlarla bir araya geldiğinde de bireyler devinime geçebilir. Bu noktada göz önünde bulundurulması gereken durum her ikisinin de sahip olduğu şiddet derecesidir.

Motivasyon kavramını bir otomobilin direksiyonu ile motoru arasındaki ilişkiye benzeten ve böylece enerji ve yön kavramlarına vurgu yapan Gage ve Berliner’in (1992, 326) tanımında ise motivasyon, bireyi sıkkınlık halinden ilgili hale iten güç olarak tasvir edilir. Buna göre davranışlarımızın enerji ve yönüne etki eden ihtiyaç, ilgi, değer, tutum, istek gibi birçok kavram, motivasyon olgusunun içinde kendisine yer bulur. İhtiyaçlarımız ve onları gerçekleştirme dürtüsü motivasyonumuzun temel kaynağıdır. Bunun yanında insanoğlunun herhangi bir olaya ya da eyleme karşı duyduğu ilgi, değer ve tutumlarının şekillendirdiği değerler de bu sürece etki etmektedir.

Ausubel'in (1968'den aktaran, Demircan, 1990, 207), bireyi belli bir eylemi yapmaya iten iç dürtü, iç tepi, coşku veya istek olarak algıladığı motivasyonun bilinmeyeni araştırma, çevreyi değiştirme, fiziksel ve zihinsel etkinlik, uyarılma, bilgi edinme ve kendini kabul ettirme gibi olgularda da gözlemlendiği belirtilmektedir.

Dörnyei'nin (1994, 78) motivasyon tanımı ise bireylerde içsel olarak dinamik bir şekilde gelişen ve kümülatif bir özellik gösteren heyecan ya da uyarılma hissiyle ilgilidir. Söz konusu uyarılma, bireyleri harekete geçiren, yönlendiren, koordine eden bir duygu olmanın yanı sıra, dilek ve isteklerin belirlendiği, öncelikli olanların seçildiği ve başarılı ya da başarısız bir şekilde işe koşulduğu bilişsel ve devinsel süreçleri değerlendiren bir olgudur. Buna göre motivasyon, bireylerin herhangi bir eylemi yapmaya neden karar verdiklerinden, ne kadar süre o eylemi devam ettirmeye istekli olduklarından ve bunun için ne kadar çaba sarf edeceklerinden sorumlu olan duygudur.

Bahsedilen tanımlar her ne kadar ortak birkaç unsuru içerse de, motivasyon tanımının kesin bir çerçevesinin bulunmadığı görülmektedir (Oxford, Shearin, 1994, 13). Kleinginna ve Kleinginna (1981, 263), motivasyon kavramının tanımlanmasında 102 farklı tanım cümlesi ve bu cümlelerin de sınıflandırıldığı 9 ayrı kategori bulunduğunu, dolayısıyla böyle bir durumda herhangi bir konsensüs sağlanamayacağını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi bu konuda basit bir tasvir yapmak oldukça zordur. Dolayısıyla net bir tanımı sağlanamayan söz konusu kavramın, dönemler halinde geniş bir zeminde kabul gören teorilerle açıklanması daha yararlı olacaktır. Zira öğrenme teorileri ve kavramlarının motivasyona verdikleri önem ve roller açısından birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir.

1.1.2. Motivasyon Teorileri

Öğrenme kuramlarının birçoğu çerçevelerini belirledikleri sınırlar içerisinde kendi motivasyon teorilerini ortaya koyup tanımlamaya çalışmışlardır. Bu noktada öğrenme kuramlarının hemen hepsi bireylerin nasıl öğrendikleri ve başarıya nasıl ulaşabilecekleri; motivasyon teorileri ise bireylerin neden öğrendikleri ve başarıya nasıl ulaştıkları konusuna vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde motivasyon ile öğrenme teorilerinin bir arada etkin bir şekilde kullanılması, her iki

alanın sahip olduğu üstünlüklerin söz konusu sürece dahil edilmesi, istenen başarının elde edilmesinde yararlı olabilir.

Tablo 1.1: Motivasyon Teorileri

Davranışçı Teoriler	Hümanistik Teoriler	Bilişsel Teoriler
Çevreyle olan etkileşim sonucunda davranışta meydana gelen değişime odaklanırlar.	Birer birey olarak insanların tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerini vurgular.	Bireylerin beklentilerini, inançlarını inceleyerek dünyanın nasıl işlediğini anlamaya odaklanır.

Eggen, Paul, Don Kauchak, **Educational Psychology** (New Jersey: Pearson Education, 2004), 351'den uyarlandı.

Tablo 1.1.'de görüldüğü gibi öğrenme teorileri, motivasyon kavramını birbirinden farklı bir şekilde tanımlamakta ve bu kavramın öğrenme sürecine olan etkisini kendi çerçevesinde değerlendirmektedir.

1.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Motivasyon kavramı ilk olarak davranışçı bakış açısıyla açıklanmaya çalışılmış ve içgüdü, dürtü, ihtiyaç gibi davranışçı yaklaşım terimlerine odaklanılarak 'organizmayı harekete geçiren şey' (Weiner, 1990, 617) şeklinde tanımlanmıştır. Ödül olgusu, istenilen davranışın meydan gelmesinde temel motivasyon kaynağı olarak görülmekteydi. Dolayısıyla psikoloji biliminin ilk yıllarında motivasyon pekiştireç, içgüdü, beklenti, değer ve ihtiyaç gibi kavramlarla şekillendirilmeye çalışılmıştır (Gardner, 2006, 348). Bir diğer deyişle, motivasyonu, davranışçı teoriler, organizmanın herhangi bir uyarana verdiği tepkiyle tekrarlanan davranışı ortaya çıkarmasına yardımcı olan bir olgu olarak görmüşlerdir (Schunk, 2011, 18).

Arkonaç'a (1998, 242) göre bilim insanlarının motivasyon kavramı hakkında 20. yüzyılda öne sürdükleri görüş, zekâları sayesinde bireylerin mantıklı kararlar verebilecekleri ve bu doğrultuda da davranış örüntüleri sergileyebilecekleri yönünde olmuştur. Bu durumda sergilenen davranışlar, bir sebep sayesinde ortaya çıkmakta; dolayısıyla da sebebin kendisi davranışları harekete geçiren olgu olarak görülmekteydi. Bu noktada motivasyon da gerekli bir değişken değildi. Bireylerden,

çevre şartlarına göre hayatta kalabilmek için aldıkları eğitim ve yaşadıkları tecrübelere uygun davranışlar sergilemeleri ve rasyonel olmaları beklenmekteydi.

Buna bağlı olarak yapılan araştırmalarda motivasyonun, bireylerin sahip oldukları içgüdülerin neticesinde ortaya çıkmış olabileceği görüşü de öne sürülmüştür. Bilim insanları bu düşüncelerini, 'içgüdülerin hayatta kalabilmek için çok önemli olduğunu' özellikle belirten Darwin'in kuramına atıfta bulunarak ifade etmişlerdir (Schunk, 2011, 455-456). Darwin'in öne sürdüğü evrim teorisi, 'insan ve hayvan davranışlarını bir grup kalıtsal içgüdülerle açıklama' çabalarını da beraberinde getirmiştir. Söz konusu teoriye göre, insanoğlunun sahip olduğu düşünce ya da gerçekleştirdiği eylemler, öğrenme ve tecrübelerle adaptasyonu sağlanabilecek olan doğuştan gelen bir takım içgüdülerle şekillenmekteydi. İçgüdü teorisine göre 'insan, hedef ve amaçlarını seçen bir varlık olmayıp, davranışı belirleyen veya onu motive eden içgüdüsel güçlerin elindeydi' (Arkonaç, 1998, 242; Moreno, 2010, 331-332). Bu konuda ileri sürülen diğer görüşler ise iç denge ya da bedensel durumun ideal seviyede bulunabilmesi için organizmanın motivasyona ihtiyaç duyduğu ya da insanların yapıları gereği kendilerine acı veren durumlardan kurtulmak için motive oldukları yönündeydi. (Schunk, 2011, 455-456).

Bireylerin sergiledikleri davranışları sahip oldukları içgüdülerinin doğal bir sonucu olduğu fikri, benzer tarihlere rastlayan motivasyonla ilintili Freud'un psikanalitik teorisiyle birlikte daha da popüler olmuştur. Söz konusu teoride Freud da, insanların gösterdikleri davranış kalıplarının 'iki temel, ama bilinçaltında işleyen, kuvvetli motivasyonel bir gücün varlığından' etkilendiğini belirtmekteydi (Arkonaç, 1998, 243-244). Ne var ki öne sürülen bu teoriler, motivasyonun bir takım bileşenlerini açıklamada yeterli olsa da, motivasyon kavramının özellikle öğrenme sürecinde nasıl gerçekleştiğini ve etkisinin nasıl olduğu konusunu yeterince aydınlatamamıştır (Schunk, 2011, 455-456; Weiner, 1992, 28-29).

Arkonaç, (1998, 243-246) 1950'li yıllarda kuramcıların teorilerini daha da ilerletip genişleterek yeni bir teşvik edici motivasyon kavramını teorilerine dahil ettiklerini ileri sürmektedir. Buna göre bireyler yalnızca sahip oldukları içten gelen güçlerle harekete geçmemektedir. Bunun dışında 'teşvik ediciler' ('incentives') adı verilen dışarıdan alınan uyarıcıların da eylemleri gerçekleştirmede göz ardı edilemeyecek bir payının olduğu ileri sürülmektedir. Bu bakış açısıyla birlikte motivasyon, bireylerin

fizyolojik durumları ile etrafındaki olup bitenlere karşı verdikleri tepkinin karşılıklı olarak etkileşimi çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır.

Benzer şekilde Heckhausen ve Weiner (1974, 49), 1960'lı yıllara dek arasında motivasyon kavramının Watson davranışçılığı ile Hull ve Spence'in yeni davranışçılık akımıyla egemen görüş olan mekanik psikolojiyle açıklandığını belirtmektedir. Buna göre uyaran, gerçekleştirilecek olan davranışın temel kaynağı olarak görülmekteydi. Bir diğer deyişle motivasyon, bireyin çevreyle olan etkileşiminin bir sonucu olarak değerlendirilmekteydi. Pekiştireçlerin davranışı arttırdığı gibi motivasyonu da arttırdığı öne sürülmekteydi. Öğrenme sürecinde yapılan övgüler, sınavlardan alınan yüksek notlar, başarıya yönelik yapılan geribildirimler ve ödüller, sınıf ortamındaki motivasyonun artmasının temel koşullarıydı. Öğrenciler, pekiştirilen eylemler için motive olurken, cezalandırılan davranışlarda motivasyon söz konusu değildi (Moreno, 2010, 331; Eggen, Kauchak, 2004, 351-352). Dolayısıyla bireyler, pekiştirilen ve olumlu geri bildirimler aldıkları eylemler için yüksek motivasyona sahip olurken; gerçekleştirdikleri davranışlar için herhangi bir cezayla karşılaştıklarında motivasyonlarını kaybetmekteydiler.

Buna göre motivasyon kavramı, davranışçı teorilerin çerçevesinde, dışarıdan gelen bir uyarıcı ile bunun karşılığında harekete geçen ve gösterilen tepkiler (klasik koşullanma) ya da herhangi bir uyarıcının varlığı durumunda dışa vurulan bir reaksiyon (edimsel koşullanma) olarak tanımlanmıştır (Schunk, 2011, 459). Böyle bir durumda klasik koşullanma teorisinde, koşulsuz uyaranın motivasyon özellikleri, 'tekrar edilen eşleştirmelerle koşullu uyarana taşınmakta ve koşullanma, koşullu uyaranın, koşulsuz uyaranın olmadığı bir ortamda, koşullu tepkiyi ortaya çıkartması ile oluşmaktaydı' (Senemoğlu, 2002, 102-103). Söz konusu genelleme pasif bir motivasyon durumuydu, zira klasik şekilde koşullanmanın meydana gelmesiyle birlikte, koşullu uyaranın herhangi bir zamanda ortaya çıkmasıyla birlikte gösterilen reaksiyonun da her zaman ortaya çıkacağı varsayılmaktaydı (Schunk, 2011, 459). Bir diğer deyişle, motivasyonun meydana gelmesi için, klasik koşullanmanın gereklerinin yerine getirilmesinin yeterli olacağı öngörülmekteydi.

Benzer şekilde edimsel koşullanmada ise, motive olunan davranışın benzer çevrede tekrar edilme ihtimalinin her zaman daha fazla olduğu ileri sürülmekteydi. Buna göre organizmanın herhangi bir davranışa karşı geliştirdiği reaksiyonun yinelenme

ihtimali, bir uyaranın varlığına bağlı olarak artıyorsa, bu durumda içsel süreçlerin söz konusu davranışı oluşturmada varlığının etkisi azalıyor demekti. Bu durumda da bireylerin sergiledikleri davranışların nedenlerini anlayabilmek için, içinde bulundukları çevre ve yaşantılar göz önünde bulundurulmalıydı. Böyle bir durumda başarılı olan bireylerin gösterdikleri başarıları içsel süreçlere bağlamak başarının nedenini açıklamakta yetersiz kalmaktaydı. Edimsel koşullanma teorisine göre herhangi bir konuda başarılı olan öğrenciler başarılarını, kendilerine daha önceden verilen olumlu pekiştireçler sayesinde gerçekleştirmiş ve bunun yardımıyla da motivasyonlarının arttığı düşünülmüştür (Schunk, 2011, 459). Bir diğer deyişle, edimsel koşullanma teorisi, geçmişte alınan olumlu pekiştireçlerin motivasyonu arttırdığını, dolayısıyla da başarıyı getirdiğini öne sürmektedir.

Erden ve Akman, (2011, 222-223) davranışçı öğrenme teorisinde bireylerin pekiştirilen eylemleri yineleme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı sağlanan pekiştireçler sayesinde bireylerin davranışları şekillendirilebilir. Sınıfta öğrencinin bir soruya verdiği doğru cevap uygun bir şekilde pekiştirildiğinde, diğer soruları da, geçmiş yaşantısında aldığı dönüte paralel olarak cevaplama ihtimali oldukça yüksektir. Olumlu pekiştireçler motivasyon çerçevesinde öğrenme sürecinin her aşaması için gereklilik arz eder. Böylece öğrenci yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olacak ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirecektir. Söz konusu kurama göre öğrencilerin olumlu yaşantılar geçirmesi, onları motive edecek, cezalandırılmaları ise tersi bir durum yaratacaktır. Bu durumda okulda öğrencilerin başarılarının yüksek notla, çeşitli ödüllerle veya sözel ifadelerle pekiştirilerek ödüllendirilmesi, öğrenciyi öğrenmeye karşı güdülemektedir.

Schunk'a (2011, 18) göre Skinner'in (1968) ortaya koyduğu edimsel koşullanma teorisi, esasen motivasyon kavramına ilişkin modern yaklaşımlar içermemektedir. Buna göre motivasyonla şekillenen davranışlar, etkin pekiştirmeyle meydana gelen tepkiler niteliğindedir. Bireylerin herhangi bir işte ya da konuda sorumluluk almaya istekli olmaları ve bu konuda üstelemeleri, söz konusu motivasyonla belirlenen görevi gerçekleştirmek için verilecek olan gayreti arttırmaktadır. Bu noktada motivasyonun ilk zamanlarda tanımlanmak için ihtiyaç duyduğu hedefler, beklentiler, dürtüler, düşünceler ve ihtiyaçlar gibi iç güçler ya da içsel güdüler, motivasyon hissiyle gerçekleştirilen davranışları açıklamakta yeterli olamamaktadır. Bir diğer deyişle, öğrencilerin herhangi bir konuda motive olmaları ve bu doğrultuda

çaba göstermeleri, onların geçmiş yaşantılarında olumlu ve uygun pekiştireçler almış olmaları nedeniyledir.

Öte yandan Schunk (2011, 459), insan davranışları üzerindeki etkilerinin çoğunluk tarafından kabul görmesine karşın, davranışların meydana gelmesine neden olan esas şeyin pekiştireçler olmadığını, bundan ziyade söz konusu pekiştireçlere karşı geliştirilen inançlar ve düşünceler olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre bireylerin gerçekleştirdikleri davranışların sebepleri, sözü edilen davranışların sonrasında ödüllendirileceklerine inanmalarıdır. Gösterilen davranışlar aynı zamanda insanların bu ödüllere değer atfetmesinden de kaynaklanır. Eğer davranış sonunda elde edilen ödüller, bireyin inançları ya da düşünceleri ile uyuşmazsa, insanlar ödülden ziyade inançlarının gereklerini yerine getirerek onları tercih ederler. Bu durumda da koşullanma kuramı, motivasyon teorisi için yeterli bir açıklama sağlayamamış olmaktadır.

Bu anlamda davranışçı yaklaşımlar, akademik performansı arttırmak için dış faktörlere vurgu yaptığından dolayı dışsal motivasyonla da yakından ilintilidir (Moreno, 2010, 331-331). Bir diğer ifadeyle klasik koşullanma teorisinde öğrencilerin dıştan gelen uyaranlar ile motive olması söz konusu olmakta yani, dışsal motivasyonları sağlanmaktadır. (Erden, Akman, 2011, 222-223).

Özetlemek gerekirse, bireyler geçmiş yaşantılarında olumlu pekiştireçlere maruz kaldıkları davranışları tekrar etmeyi tercih ederler. Doğru cevap verdiğinde, buna karşılık olarak olumlu pekiştireç alan öğrenciler, daha sonraki öğrenme süreçlerinde aynı durumla karşılaştıklarında motive olma eğilimini korumaktadır. Bu süreçte öğrencilerin gelişim düzeylerine ve dönemlerine uygun pekiştireçler verilmesi son derece önemlidir. Dolayısıyla uygun zamanda verilen doğru pekiştireçler yalnızca öğrenme sürecinin etkinliğini belirlemekle kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmada da etkili olacaktır. Öğrencilere uygun durumlarda uygun pekiştireçlerin verilmesi, içsel süreçlerle doğrudan alakalı olmadığından bu durum dışsal motivasyon kavramıyla ilintili bir konudur. Buna karşın, yalnızca dışsal motivasyonun beraberinde getirebileceği bir takım sorunlar da ortaya çıkabilir. Öğrenciler, kendilerine sunulan ödülü alabilmek için kendi amaçlarını, isteklerini ya da inançlarını göz ardı edebilirler (Selçuk, 2000, 212-213). Bu durumda sergilenen davranışlar içselleştirilemez öğrencilerin kişisel isteklerine göre şekillenemez.

Bir diğer deyişle, öğrenme sürecinin başarıyla uygulanması ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesinde yalnızca dışsal motivasyonla hareket etmek ve bütün yaşantıları bu kavram çerçevesi içerisinde değerlendirmek uygun olmayabilir. İdeal olan pekiştireçlerin içsel ve dışsal motivasyona hitap edebilecek düzeyde öğrenciye verilmesidir.

Slavin'e (2003, 330) göre pekiştireç geçmişinin, motivasyonu açıklamakta yetersiz kalmasının sebeplerinden bir diğeri ise motivasyon kavramının oldukça karmaşık ve çok yönlü olmasındandır. Çok aç hayvanlarda yiyeceğin çok güçlü bir pekiştireç olduğunu tahmin edebilmemize karşın, aç olan insanlarda ise yiyeceğin etkin bir pekiştireç olması bazı durumlarda geçerli olmayabilir.

Benzer şekilde Eggen ve Kauchak (2004, 351-352) da davranışçı motivasyon teorilerine yapılan eleştirilerin odak noktasının, bu teorilerin motivasyon kavramını tam olarak açıklayamama olduğunu ifade etmektedir. Buna göre motivasyon ve öğrenme birbirleriyle yakından ilişkili olmasına karşın, aynı kavramlar değildir. Söz konusu pekiştireçlerin içsel motivasyon unsuru olma olasılığına karşın, ortaya çıkardıkları etki de her zaman aynı olmamaktadır. Zira gözlemlenen sonuç, bireylerin beklentilerine, inançlarına ve diğer düşüncelerine göre şekillenir. Bireylerin pekiştireç geçmişleri, hali hazırdaki inançlarıyla uygunluk göstermiyorsa, bireylerin büyük bir ihtimalle inançlarına bağlı olarak davranış sergilemeleri de olası bir durum olacaktır. Örneğin kendisine yapamayacağına inandığı bir ödev verilen bir öğrenci, ödevi tamamlaması için yapılan pekiştireçlere rağmen onun üzerinde yoğun bir çaba sarf etmeyecektir. Özetle, davranışçı yaklaşım öğrenenlerin kişisel inançlarına odaklanmadığı için, öğrencilerin yapamayacaklarına inandıkları konular üzerinde neden çaba sarf etmediklerini açıklama noktasında yetersiz kalmaktadır.

1.1.4. Hümanistik Yaklaşım

1950'li yıllarda ortaya çıkan hümanistik psikoloji diğer teorilerden farklı olarak (Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşım) kimlik, ölüm, ve özgürlük gibi yaşamın temel konularına odaklanmış ve bu yaklaşımda motivasyon kavramı ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre bireylerin motivasyonları, onların temel ihtiyaçlarının karşılanması ile sağlanabilir (Moreno, 2010, 346). Bu anlamda hümanistik psikolojinin temel amacı, o dönemde popüler olan psikolojinin iki gücü davranışçılık ve psikanalizin yerine geçmekti. Hümanistik psikoloji, insan hakkında

yapılan araştırmalar için davranışçılık yaklaşımını çerçevesi belirgin bir şekilde dar, suni ve izole edilmiş bir teori içerisinde ele almış, yalnızca dışarıdan görülebilen davranışlara odaklanmanın, insanları 'hayvanların ve makinelerin düzeyine indirgediğini ve insanlığından çıkardığı düşüncesinden' yola çıkmıştır. Hümanistik psikologlar, insanların birer nesne olarak görülemeyeceğini, bunlardan daha fazla bir şey olduğunu ve bundan dolayı birer nesne olarak değerlendirilemeyeceğini ve uyarıcı-tepki birimlerine indirgenemeyeceğini (Eggen, Kauchak, 2004, 353-354; Schultz, Schultz, 2002, 604) ifade etmekteydiler. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, hümanistik psikoloji, merkeze insan ve onun temel bileşenlerini alan, öğrenme sürecini, insanı temel alarak şekillendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hümanistik yaklaşımı benimseyen psikologlar aynı zamanda Freud'un psikanaliz kuramı çerçevesinde, yalnızca bir takım sinirsel ya da psikolojik problemleri olan bireyleri araştırma konusu yapmalarını da eleştirmişlerdir. Bu konuda yapılan eleştiriler psikologların, ruhsal hastalıklara sahip olan insanlara yoğunlaşması durumunda, olumlu insan özellikleri hakkında sağlıklı bilgilere nasıl erişebilecekleri noktasında birleşmekteydi. Bu açıdan bakıldığında psikoloji bir bilim dalı olarak mutlu olma, hayattan zevk alma, sevgi, coşku gibi olguları yok saymış olmaktaydı. Bu anlamda hümanistik psikoloji, insan doğasının o zamana kadar üzerinde pek de çalışılmayan yönlerini ortaya çıkarma ve çalışılma imkânını sağlamaktaydı. Diğer bir ifadeyle hümanist düşünürler, insanı, davranışları üzerinde sorumluluk sahibi olan organizmalar olarak değerlendirmişlerdir (Eggen, Kauchak, 2004, 353-354; Schultz, Schultz, 2002, 604-605). Bireyler bu anlamda, davranışçı yaklaşımın egemen olduğu uyarıcı-tepki sınırlamasının dışında, kendi davranışlarına yön veren, erdem, yaratıcılık, özgünlük gibi kişisel özelliklere sahip olan varlıklar olarak görülmüşlerdir.

Bu noktada Maslow, motivasyon kavramı ile hümanistik yaklaşımın belirli özelliklerini, bireylerin bir takım gereksinimleri açısından ilişkilendirmiş ve bu yaklaşımın en detaylı çerçevelerinden birini çizmiştir. Buna göre insanların belirli bir düzeyde motive olabilmeleri için bir takım temel gereksinimler mevcuttur. İnsanlar bu ihtiyaçlarını gidermek amacıyla devinime geçtiklerinde, sahip oldukları

motivasyon düzeyleri de önem kazanmaktadır. (Erden, Akman, 2011, 224; Oxford, Shearin, 1994, 16-17).

Öne sürülen bu teoriye göre, insanlar ilk olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin en altında bulunan başlıca gereksinimlerini karşılamak için motivasyona sahip olmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların tamamı ya da bir kısmı giderildikten sonra, daha üst basamaktaki ihtiyaçların giderilmesi için harekete geçilmektedir. Bu davranış kalıpları, bireylerin diğer gereksinimleri için motive olmasıyla gerçekleşir. Bahsedilen gereksinmeler fizyolojik, güvende olma, ait olma ve statü kazanma gereksinmeleri şeklinde ifade edilmektedir. Ne var ki, bireylerin sahip oldukları bütün güçleri tüm yönleri ile yansıtabilmeleri ve kullanabilmeleri, temel ihtiyaçlarının yerine getirilmesine yetmeyebilir. İnsanlar hayatta kalabilmek için gerekli olan ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, sahip oldukları potansiyeli ya da farkında olmadıkları yetilerini keşfedip, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en tepesinde bulunan 'kendini gerçekleştirme' aşamasına ulaşırlar. 'Kendini gerçekleştirme', 'merak giderme, bilme, anlama, estetik kaygılar ve yaratıcı olma gibi' ihtiyaçları içinde barındırır (Erden, Akman, 2011, 224). Bu anlamda Maslow'un şekillendirdiği 'İhtiyaçlar Hiyerarşisi' motivasyon kavramı içerisinde önemli bir yer tutar. Zira söz konusu teoride bireylerin herhangi bir durumda motive olmaları, etraflarındaki dış dünyadan ziyade kendi içlerindeki gereksinimlere bağlıdır. Bir diğer deyişle, davranışçı yaklaşımda tanık olduğumuz ödül, uyaran ve ceza gibi değişkenler bu teoride bahsedilen motivasyon olgusundan oldukça farklıdır.

İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan 'kendini gerçekleştirme' basamağı, her bireyin kendini gerçekleştirme yönünde doğuştan gelen bir meylinin olduğunun ifadesidir. Bu aşamada bireyler, sahip oldukları tüm bilgi birikimlerini, tecrübelerini ve kabiliyetlerini kullanarak istedikleri şeyi elde etmek için mücadele etmektedir (Demirel, 2002, 40). İhtiyaçlarını elde ettikten sonra, karşılarına çıkan diğer ihtiyaçlarını giderme amacını hiç kaybetmeyen bireylerin bu anlamda gereksinimleri de sınırsızdır. Herhangi bir gereksinimini karşılayan bireyler hayatta tamamen mutlu olamazlar ve diğer ihtiyaçlarını giderme mücadelesi içerisine girerler. Karşılamadıkları ihtiyaçlar onlar için büyük bir motivasyon kaynağı haline gelir; bir diğer deyişle motivasyon, ihtiyaçların giderilmesinde vazgeçilmez bir araçtır.

1.1.5. Bilişsel Yaklaşım

Başlangıçta motivasyon teorisyenleri, dürtü ve ihtiyaçları, motivasyonun temel kaynağı olarak görmüşler ve ödül ile cezanın bu kaynaklarla beslendiğini belirtmişlerdir. Buna karşın, son 30 yılda geliştirilen sosyal bilişsel teoriler, motivasyon kavramına farklı bakış açıları getirmiştir. Bu teoriler bireylerin yetenekleri hakkındaki inançlarının, öz-yeterliklerinin ve başarı beklentilerinin motivasyonu etkilediğini vurgulamışlar (Wentzel, Wigfield, 2009, 1) ve insanların motivasyonlarının, herhangi bir amaca ulaşma beklentisi ve amacın cazibesi ile yükseldiğini ileri sürmüşlerdir (Weiner, 1974, 31-32). Buna göre amaca ulaşma olasılığı ne kadar yüksek ve söz konusu amaç ne kadar özendirici olursa, olumlu motivasyon da o denli yükselmektedir.

Schunk'a (2011, 18) göre bilişsel teoriler, öğrenme süreciyle motivasyonu birbirleriyle ilintili olarak görmelerine karşın, her ikisine de aynı anlamı yüklemezler. Motive olma ve öğrenme eylemleri bazı benzer aşamaları içerse de birbirlerinden farklı özellik ve fonksiyonlara da sahiptir. Bu noktada her türlü motivasyon gerecine sahip olan ya da maruz kalan insanların tüm bunlara rağmen öğrenme sürecini başarıyla yerine getiremediklerine; öte yandan da hiçbir motivasyon unsuruna sahip olmayan bireylerin de başarılı bir şekilde öğrenme eylemini gerçekleştirebildiklerine tanık olunabilir. Bu açıdan bakıldığında davranışçı geleneğin öne sürdüğü pekiştirme unsurları, motivasyonu belirli ölçülerde sağlasa da her zaman aynı sonuçları doğurmayabilir. Bilişsel teorilerin bu noktada ortaya koyduğu tez, öğrenenlerin maruz kaldıkları pekiştireçleri öğrenme sürecinde nasıl yorumladığıdır. Davranışçı kuramın, özellikle de klasik koşullanma teorisinin, yorumlama aşamasını yok sayması ya da gereken önemi vermemesi, bu karmaşık kavramın tam olarak çerçevesini çizememesine neden olmaktadır. Bu anlamda bilişsel teoriler, motivasyonun dikkate doğrudan yardımcı olabileceğine ve bilginin nasıl işlendiğine etki edebileceğine vurgu yapmaktadır. Moreno (2010, 334) da, benzer şekilde, davranışçı yaklaşımın vurguladığı dışsal motivasyondan ziyade, bilişsel yaklaşımın odak noktası olan içsel motivasyonunun başarıyı daha fazla arttırdığını ve aynı ortamlarda dahi bazı bireylerin diğerlerinden daha motive ve başarılı olmalarını da bilişsel süreçlere bağlamaktadır.

Benzer şekilde Keblawi'ye (2009, 24-25) göre de motivasyonu açıklayan davranışçı mekanik yaklaşımların popülerliğini yitirmeye başlamasıyla birlikte, bilişselci

psikologlar daha çok sergilenen davranışlarda bireylerin kendi rollerini sorgulamaya başlamışlardır. Bir diğer deyişle, davranışçı psikolojinin temel dayanağı olan bireyin yaptığı şeyler ve bunları ne kadar zamanda yaptığı gibi çıkış noktaları yerini, bireylerin neden bir eyleme giriştikleri gibi sorulara bırakmıştır. Hedef ve istek gibi terimler artık daha az kullanılırken dürtü, içgüdü, öz-yeterlik, öğrenilmiş çaresizlik ve atfetme gibi olgular popüler hale gelmiştir. Aynı şekilde sosyal bilişsel teoride de motivasyon kavramı özellikle işlenmiş ve söz konusu olgunun model alma yoluyla öğrenmeyi etkilediği öne sürülmüş ve daha çok amaç belirleme, öz yeterlilik ve sonuç beklentileri gibi mekanizmalar üzerine odaklanılmıştır. Sonuç olarak başlangıçta dürtü, uyaran, tepki gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılan motivasyon kavramı, bu sürece bilişsel unsurların da dahil edilmesiyle birlikte daha fazla kişisel özellik sergileyen bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır.

1970'li yılların ortalarından itibaren bilişsel yaklaşım motivasyon kavramının yönünü eğitim psikolojisine çevirmiştir. Bilişsel yaklaşım motivasyonu içgüdü ya da dürtü gibi ifadelerden çok, bireylerin düşüncelerinin ürünü olarak görmeye başlamış ve söz konusu olgu, Öğrenilmiş Çaresizlik ('Learned Helplessness'), Öz-yeterlik ('Self-Efficacy') ve Öz-Belirleme Teorisi 'Self Determination Theory' gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir (Dörnyei, 1994, 276; Eggen, Kauchak, 2004, 358; Weiner, 1974, 31-35). Bu olgular, bireyin neyi yapıp neyi yapamayacakları ile ilgili olup, bu düşüncelerin bireyin gelecekteki eylemlerini nasıl etkileyeceği üzerinde durmaktadır.

1.1.5.1. Öğrenilmiş Çaresizlik

Ortaya konulan araştırmalarda, bütün insanların sahip oldukları tüm potansiyel birikimlerini yüz yüze kaldıkları problemleri çözmede kullanmadıkları, zaman zaman geri çekilme ya da kaçınma davranışları sergiledikleri görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyler, birer sorun olarak gördükleri durumları kontrol altına alıp değiştirebileceği potansiyele veya birikime sahip olsalar bile, olayları çözüme kavuşturma noktasında bazen isteksiz davranmakta ve geri çekilmektedir. İnsan davranışlarının temel belirleyicisi olan ve en geniş anlamıyla bireyin bilgi ya da davranışlarında yaşantılar yoluyla kalıcı değişiklikler (Woolfolk, 1995, 196) şeklinde tanımlanan öğrenme süreci açısından incelendiğinde, bireylerin üstesinden gelebilecekleri halde denemeye dahi kalkışmadıkları veya yapmayı dahi

düşünmedikleri durumlarda 'öğrenilmiş çaresizlik' kavramı birçok davranış örüntüsünün nedeninin açıklanmasında kullanılmaya başlanmıştır.

Genel olarak daha önceki yaşantılar göz önünde bulundurularak, yapılacak herhangi bir girişimin ya da verilen tüm çabanın daha önceki deneyimlerde olduğu gibi başarısızlığa yol açacağının düşünülmesi (Woolfolk, 1995, 138; Seligman, Maier, Geer, 1968, 258; Evans, Stecker, 2004, 143) olarak bilinen öğrenilmiş çaresizlik kavramı, ilk olarak Seligman ve arkadaşlarının gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarla ilgi odağı haline gelmiştir. Buna göre kontrol edilemeyen olaylara maruz kalan bireyler, verdikleri tepkiler ile sonuçlarının birbirinden bağımsız olduğunu öğrenerek, daha sonraki durumlar için gösterecekleri çabanın boşuna olacağı fikrini genellemeye başlamaktadırlar (Alloy ve diğ., 1984, 681). Bu durumda bireyler durumlara göre genelledikleri düşünceleri, olaylara uygulamaya başlayarak genel bir yılgınlık ve çaresizlik duygusu içerisine girip, harekete geçmemeye ve herhangi bir çaba göstermemeye alışmaktadırlar.

Deney durumlarında hayvanlarla gerçekleştirilen çalışmalarla öğrenilmiş çaresizlik davranışının meydana gelişinin ortaya çıkmasının ardından (Cüceloğlu, 2004, 317) sözü edilen davranışın yalnızca hayvanlara ait olmadığı belirlenmiş ve aynı durumlarda bulunan insanların da benzer davranış kalıplarını sergiledikleri gözlenmiştir. Yani insanlar da, olumsuz bir sonucu ortadan kaldırabilecek durumda herhangi bir çaba sarf etmemekte, bu durumdan etkilenerek içinde bulundukları şartları kabullenmekte ve tamamen çaresiz olduklarını düşünmektedirler.

Hiroto (1974, 189) da öğrenilmiş çaresizlik kavramının insanlarda aynı tepkilere neden olduğunu gerçekleştirdiği araştırmalarda açıklamaya çalışmıştır. Söz konusu deneylerden birisinde kolej öğrencilerinden oluşan denekler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta bulunan katılımcılar, şiddetli gürültüye maruz bırakılmış ancak kendilerine bir düğmeye basarak bu gürültüden kurtulabilecekleri söylenmiştir. İkinci gruptaki katılımcılar ise benzer gürültüye maruz bırakılmış, ne var ki kendilerine, bastıklarında gürültüyü kesecek bir düğme sağlanmamıştır. Son gruptaki katılımcılara ise ilk iki katılımcılardan farklı olarak herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bir müddet sonra üç gruptaki katılımcıların her biri ayrı ayrı gürültüye maruz bırakılmıştır. Çalışmanın bu safhasında gürültünün sonlandırılması amacıyla katılımcıların ellerini bir yandan diğerine sallamaları beklenmiştir. Bu

aşamada elde edilen sonuçların, diğer deney sonuçlarıyla büyük benzerlikler taşıdığı görülmüştür. Vazgeçilebilir gürültüye maruz bırakılan grupla, hiçbir gürültüye maruz bırakılmayan gruptaki öğrencilerin çok kolay ve çok kısa bir zaman dilimi içerisinde gürültüyü sonlandırmak için ellerini kullanmayı öğrendikleri; buna karşın, 'boyunduruk grubundaki' deneklerin çoğunluğunun herhangi bir çaba sarf etmeyerek pasif kaldıkları ve gürültüyü dinledikleri, bir başka deyişle, sonucu değiştirmek için herhangi bir eyleme kalkışmadıkları ve durumu kabullendikleri gözlemlenmiştir.

Bu anlamda Abramson, Seligman ve Teasdale (1978, 51), öğrenilmiş çaresizliğin duyuşsal, bilişsel ve motivasyonel alan olmak üzere en az üç alanda etkilerinin görüldüğünü ifade etmektedir. Buna göre bireylerin, karşı karşıya kaldıkları olayların sonuç üzerinde çok az veya hemen hemen hiç söz sahibi olamaması ya da onu değiştirememesi, motivasyonun azalmasına neden olacak; deneme ya da çaba sarf etmenin nasılsa yararsız olacağı düşünülecek ve bunun doğal bir sonucu olarak da eylemden vazgeçilecektir.

Bir diğer deyişle bireyler, herhangi bir olay karşısında kontrol ya da söz sahibi olmadıklarına ikna olduklarında hiçbir eylemde bulunmamakta, herhangi bir çaba sarf etmemekte ve çaresizlikle karşı karşıya kalmaktadırlar. Böyle durumlarda yaşanan çaresizlik, öğrenme sürecini de etkilemekte ve belirli bir aşamaya kadar sekteye uğratmaktadır. Kontrolün sağlanamadığı ya da hâkimiyetin kurulamadığı durumlarla karşı karşıya kalan organizmalar bu durumlara uygun gelecek reaksiyonları da göstermekte problem yaşarlar. Bu durum öğrenme sürecini etkiler ve sağlanan uyarıcılara verilen tepkilerin doğruluğu sorgulanmaya başlar (Schunk, 2011, 493-494).

Bununla birlikte Schunk (2011, 494), tecrübe edilen çaresizliğin insan hayatının pek çok bölümünü ya da belirli bir kısmını etki altına alabileceğini öne sürmektedir. Örneğin öğrenciler okul yaşantıları söz konusu olduğunda derslerinin tamamında ya da belirli birinde çaresizlik hissine kapılabilirler. Bu tip durumlar da 'bütünsel yüklemlerin' öğrenilmiş çaresizlik hissini ortaya çıkarma ve etkinleştirme ihtimali oldukça yüksektir. Çaresizlik duygusuna neden olan durumlar 'içsel' (dikkat eksikliği, mental retardasyon) veya 'dışsal' (sınavlarda zor sorularla karşılaşılması) değişkenlerden meydana gelebilir. Söz konusu değişkenlerden 'içsel' atıflar, çaresizlik duygusunun ortaya çıkmasına en fazla neden olan atıflardır.

1.1.5.2. Öz-Yeterlik

'Öz-yeterlik' kavramından 'Sosyal Bilişsel Kuram' içinde ilk kez bahseden Bandura'ya (2006, 307) göre öz-yeterlik, verilen bir işi yerine getirme sürecinde bireylerin kendi yeteneklerine olan yargılarından oluşur (Zulkosky, 2009, 94). Buna göre, insanlar birbirlerinden farklı konulara yöneldiğinden, her alanda ustalaşıp, üstün beceri sergileyemeyebilir. Örneğin işinde oldukça başarılı olan bir işadamı, ebeveynlik alanında, işinde sergilediği başarıyı sergileyemeyebilir. Başka bir deyişle öz-yeterlik, bireylerin belirli bir durum ya da olay karşısında, söz konusu görevi yerine getirip getiremeyeceği ya da olayla başa çıkıp çıkamayacağı konusunda kişisel güveni ile ilişkilidir.

Bu anlamda öz-yeterlik, sosyo-bilişsel yaklaşımı esas alarak insan davranışlarını anlama çabalarının çerçevesini oluşturur. Bu teoride yeterlik, bireylerin kendilerine olan inanç, yetenek ve kapasiteleri hakkındaki fikirleriyle alakalıdır (Frederick-Recascino, 2002, 278). Bir diğer deyişle, sosyal öğrenme teorisi, öğrenme sürecinin sosyal çevreden etkilenerek şekillendiğini öne sürmektedir. Söz konusu kuramda, insanların sergiledikleri davranış örüntüleri 'bireysel, davranışsal ve çevresel faktörler arasında karşılıklı etkileşim serileri' olarak ifade edilir. Bu anlamda öğrenme süreci ise, sembolik birimlerle harekete geçen bir bilgi işlem eyleminden oluşmaktadır. Bir diğer ifadeyle bilgi işlem eylemleri model alınan davranışlara yön verir ve bu davranışların sonuçlarına göre bellekte tutulup tutulmayacağı belirlenir (Schunk, 2011, 128). Model alınan davranışın sonunda olumlu pekiştireçlerin olması, davranışın kalıcı olmasını yani belleğe atılmasını sağlarken, olumlu pekiştireç sağlamayan davranışlar ise yok sayılmaktadır.

Bu anlamda öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler, herhangi bir davranışı gerçekleştirmek ya da hedefi başarmada daha fazla özgüvene sahip olduklarından, başarma duyguları güçlüdür ve söz konusu inanç, bireylerin kişisel tercihlerini, motivasyonlarını ve duygusal tepkilerini etkileyerek, hedef koyma ve onları başarma yetisini de olumlu yönde etkilemektedir (Margolis, McCabe, 2006, 219). Örneğin bireyler, yeteneklerini aşacağını düşündükleri tehditkâr durumlarla karşı karşıya kalmaktan kaçınma eğilimi gösterirler. Öz-yeterlik beklentisi ayrıca bireylerin hedefleri başarma sürecinde karşılaştıkları zorluklar karşısında gösterdikleri çaba ve ısrarlarını da etkilemektedir. Bir diğer deyişle, öz-yeterlik inancı ne kadar kuvvetli

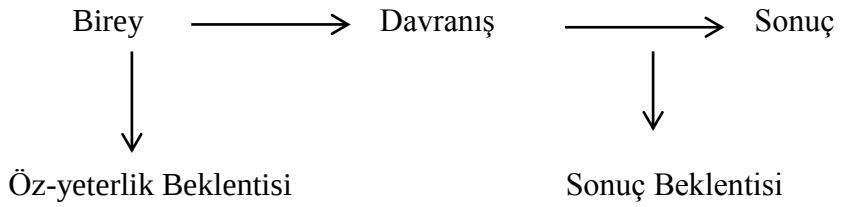
olursa, gösterilen çaba da o düzeyde artmaktadır. (Bandura, 1977, 191). Bu şartlar altında sosyal etkileşim insanları, diğerlerini model alma ya da taklit etme gibi amaçlar doğrultusunda motive edebilir (Wild, Enzle, 2002, 151). Zira öz-yeterlik yaklaşımında insanlar uygun sonuçlarla karşılaştıkları davranışları devam ettirme, uygun olmayan sonuçlarla karşılaştıkları davranışları devam ettirmeme, söndürme eğilimi taşırlar.

Bunun sebebi de motivasyonun gözlemle öğrenmeyi etkilediği gerçeğidir. Zira insanlar yalnızca önem atfettikleri model davranışlara dikkat ederler, o davranışları belleklerinde tutarlar ve onları kullanırlar. Gözlem yoluyla edindikleri her beceriyi sergilememelerine karşın, sonucunda ödüllendirilecekleri davranışları gerçekleştirip, kendilerine yarar sağlamayacak olan davranışlardan da kendilerini geri çekerler. Buna ek olarak geçmiş yaşantılarını ya da model aldıkları bireylerin tecrübelerini değerlendirerek de davranışların muhtemel çıktılarını öngörebilirler (Bandura, 1977, 198). İnsanlar ayrıca sahip oldukları değer yargılarına göre davranış örüntüleri sergilemeyi de tercih edebilirler. Sonuçları göz önünde bulundurmadan yalnızca kendileri için öncelik gerektiren davranışları gerçekleştirip, sevmedikleri ya da kendi değer yargılarına uygun olmayan davranışları yerine getirmeyebilirler. Bu gibi durumlarda maddi imkânlar, güç ve statü gibi sosyal saygınlık olgularından sadece ahlaki sebepler temel alınarak vazgeçilebilir.

Bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının, insanların bazı olaylar karşısında ne hissettikleri, ne düşündükleri, olaylara ne şekilde karşılık verdikleri ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirleyen unsurlardan biri olarak görüldüğü öz-yeterlik teorisinde, iki temel değişken özellikle vurgulanmaktadır: ‘Öz-yeterlik Beklentisi’ (‘Self-efficacy Expectation’) ve ‘Sonuç Beklentisi’ (‘Outcome Expectancy’). Sosyal bilişsel teori, hedef ve beklentileri, önemli motivasyon süreçleri olarak görmektedir (Bandura, 1977, 193). Söz konusu teoriye göre bireyler öğrenme sürecinde gerçekleştirecekleri hedefleri ortaya koyarlar ve sergiledikleri gelişimleri koydukları amaçlar doğrultusunda ele alırlar. Bu durumda sonuç ve yeterlik beklentileri ortaya çıkar. Sonuç beklentileri, davranışların tahmin edilen ya da öngörülen sonuçlarını içinde barındırırken; yeterlilik beklentileri (ya da öz yeterlilik) ise öngörülen davranış kalıplarını beklenilen seviyede öğrenme ve yerine getirmeye ilişkin olarak bireyin sahip olduğu beceri ve kabiliyete dair değerlendirmesini kapsar (Schunk, 2011, 129). Bireylerin belli bir performans söz konusu olduğunda kendi kapasitesine

ve potansiyeline dair öngörüsü de çoğalmaktadır. Bu durumda bireylerin koydukları hedeflere doğru ilerlediklerini görmeleri ve buna dair olumlu hisler geliştirmeleri beraberinde motivasyonlarını da arttıracaktır.

Bandura (1977, 193) sonuç beklentisini, bireyin belirli bir davranışın birtakım sonuçlar doğuracağına olan öngörüsü olarak tanımlarken öz-yeterliği ise bireyin, beklenen sonuçları elde etmek için, verilen işi başarılı bir şekilde yerine getireceğine kendisini ikna etmesi olarak açıklar. Şekil 1.1'de öz-yeterlik ve sonuç beklentisi şeması verilmiştir.



Şekil 1.1: Öz-yeterlik ve Sonuç Beklentisi

Bandura, Albert, Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. (**Psychological Review.** Vol. 84, No. 2, 191-215, 1977), 193'den uyarlandı.

Bir diğer deyişle, sosyal bilişsel teoride motivasyon kavramı, belirlenen hedefler ve öngörülen beklentilerin bir sonucu olarak açıklanır. Buna göre bireyler gerçekleştirmeyi hedefledikleri amaçları belirleyip, amaçlarına ulaşmada yardım edeceklerine inandıkları doğrultuda davranış sergilerler. Bu anlamda motivasyon, belli başlı davranışlardan beklenen sonuçları elde etme ve bireylerin bunları yapmaya veya bu davranışları gerçekleştirmeye muktedir olduğu inancına bağlıdır (Schunk, 2011, 510).

Tüm bunlara ek olarak Bandura'ya (1977, 195) göre öz-yeterlik yargısını etkileyen dört unsur vardır: Performans Becerileri ('Performance Accomplishments'), Dolaylı Yaşantılar ('Vicarious Experiences'), Sözel İkna ('Verbal Persuasion') ve Duygusal Uyarım ('Verbal Arousal').

Performans becerileri öz-yeterlik üzerindeki en güçlü etkinin doğrudan yaşantılar olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu noktada birey karşı karşıya kaldığı herhangi bir sorunu başarılı bir biçimde sonuca ulaştırırsa, bireyin sözü edilen iş ya da soruna

yönelik öz-yeterliğinin artması olağan bir durumdur. Öz-yeterliği etkileyen ikinci unsur dolaylı yaşantılardır. Buna göre diğer bireylerin tehlikeli bir işi ya da sorunu, sonunda herhangi bir tehlike yaşamadan başarılı biçimde ele alma ve gerçekleştirmesi, eylemleri gözlemleyenlerin öz-yeterlik yargısını arttırmaktadır. Bu durum söz konusu eylemlerin daha fazla çaba sarf edilerek yapılabilirliğini göstermesi açısından oldukça önemlidir (Bandura, 1977, 195). Bir diğer deyişle, bireylerin kendilerine model aldıkları kişilerin gerçekleştirdiği davranış sonunda ceza kavramını gözlemlemeleri, söz konusu davranışın tekrar etmesini engellemekte ya da zorlaştırmaktadır.

Üçüncü etki unsuru sözel iknadır. Buna göre insanların herhangi bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öneri, ikna, tavsiye, direktifler, vb. gibi olgular öz-yeterlilik inancını arttırır. Eğer kişiyi harekete geçirici öneriler gerçekçi olursa, bu durum kişinin başarılı olma yönündeki çabalarını olumlu yönde etkileyebilir. Öz-yeterliği etkileyen son unsur olan duygusal uyarım da ise korku, fiziksel gerginlik, stres, yorgunluk vb. gibi fizyolojik ve duygusal değişkenlerin, performans düşüşüne, başarısızlığa ve diğer olumsuz davranışlara neden olarak bireyin öz-yeterlik inancını etkileyebileceği konusu vurgulanmaktadır (Bandura, 1977, 198). Genel olarak öz-yeterlik kavramı içerisinde değerlendirildiğinde duygusal değişkeni, model alınan kişinin biyolojik ve duygusal tercihlerinin model alan kişi tarafından dikkate alındığı gerçeği üzerinde durmaktadır.

Gültekin'e (2012, 114) göre sosyal bilişsel kuram, içinde barındırdığı değişkenler sebebiyle motivasyon kavramıyla yakından ilintilidir. Bu anlamda 'doğrudan (dışarıdan), dolaylı ve içsel pekiştireç' şeklinde üç motivasyon türü söz konusudur. Herhangi bir davranış örüntüsünde gözlemcinin, modele verilecek uygun pekiştireci seçmesi durumunda gözlemcinin başarı yüzdesi artmaktadır. Bu durumda öğrenme süreçleri ve yaşantıları söz konusu olduğunda, sosyal bilişsel kuramın içerdiği aşamaların birbirinden ayrı ve eşdeğer önemde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Özet olarak sosyal öğrenme kuramında motivasyon faktörü, ortaya konan amaçlar ve bu amaçlara yönelik sahip olunan beklentilerin bir sonucu olarak değerlendirilir. Buna göre bireyler yaşamlarında bir takım hedefler belirleyip, sözü edilen hedeflere ulaşmada yaşantılarını buna göre yönlendirirler. Bu anlamda bireyler sergiledikleri performanslarını, amaçlarıyla karşılaştırıp, sergiledikleri gelişmeyi değerlendirirler.

Bu değerlendirme sonucundaki gelişim ise öz-yeterlik duygusunu belirlemektedir. Bu süreçte motivasyon, bir takım davranışlardan istenilen sonuçları elde etme (olumlu çıktılar beklentisi) ve kişinin bunları gerçekleştirmeye veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye muktedir olduğu (yüksek öz yeterlilik) inancına bağlıdır' (Schunk, 2011, 509). Bireylerin etraflarında bulunan diğer insanlarla kendilerini karşılaştırmaları ile herhangi bir davranış sonucunda elde ettiği sonuçlar öz-yeterlik duygusu açısından önemli verilerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyal bilişsel kuram, bireyin çoğu kez motive olduğu eylemleri tekrar etme eğiliminde olduğunu vurgulaması, ayrıca öğrenme ve motivasyon kavramlarına bütüncül bir yaklaşım getirmesi açısından önemlidir.

1.1.5.3. Öz-Belirleme Teorisi

Her ne kadar motivasyon uzun bir süre tek bir yapı içerisinde değerlendirilmişse de, Ryan ve Deci (2000, 54) söz konusu kavramın, en yüzeysel tanımında bile, bireylerin birbirinden farklı ve biraz da bağımsız faktörlerle, çok çeşitli deneyim ve sonuçlar tarafından harekete geçirildiğini ifade etmektedir.

Buradan hareketle Deci ve Ryan (1985, 40; 2000, 228) geliştirdikleri Öz-Belirleme Teorisinde bireylerin herhangi bir eylemi gerçekleştirmelerinin ardında yatan amaçları ya da farklı nedenlerden yola çıkarak motivasyon çeşitleri arasında bir ayrımda bulunmuşlardır.

Bireylerin sahip olduğu motivasyonu en etkin ve detaylı bir şekilde açıklayan teorilerden biri (Lee, 2011, 6; Dörnyei, 2003, 7; Pelletier, 2002, 206) olan Öz-Belirleme Teorisinde motivasyonun kendi içerisinde içsel ve dışsal olarak gruplandırıldığı bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Burada asıl vurgulanan nokta, bireylerin herhangi bir durumda ne kadar motivasyona sahip olduğu tezinden çok, böyle bir durumda hangi türdeki motivasyonun meydana geldiğidir.

Dörnyei (1994, 275), geçmişte yapılan araştırmaların büyük bir bölümünün, yabancı dil öğreniminde motivasyon kavramının sosyal ve pragmatik boyutlarını ele aldığını, buna karşın, ilerleyen zamanlarda yapılan bazı araştırmalarda bu yapıya içsel-dışsal, geçmiş başarılara ya da başarısızlıklara atfetme, özgüven, hedef belirleme gibi kavramların da eklendiğini ifade etmektedir. Buna ek olarak sözü edilen motivasyon

ayırımlarından en çok bilinen ve yaygın olanının ise içsel ve dışsal motivasyon ayırımı olduğunu belirtir.

Buna göre insanlar herhangi bir eylemi gerçekleştirmeye motive olduklarında iki temel değişkenden söz edilmelidir. Söz konusu ayrım en basit haliyle eylemin bizzat kendisinin verdiği haz ve tatminin vurgulandığı içsel motivasyon ile dışarıdan gelen bir ödül ya da takdirin vurgulandığı dışsal motivasyondur (Deci, Ryan, 1985, 40; Vallerand, Ratelle, 2002, 40). Bir diğer deyişle, bunlardan ilki insanların söz konusu eyleme kişisel olarak verdikleri değer, ikincisi ise dışarıdan maruz kaldıkları baskıdır (Ryan, Deci, 2000, 54). Bu durumda insanlar kişisel bir ilgi geliştirerek ya da dışarıdan ödül alarak bir eylemi yapmaya teşvik edilebilirler.

Bu anlamda, Öz-Belirleme Teorisi insanların doğuştan itibaren pro-aktif bir yeteneğe sahip olduğunu, sadece iç dünyasını şekillendiren ihtiyaç, dürtü ya da yaşantıları değil, aynı zamanda kendilerini çevreleyen dış dünyalarını da öğrenip uyum sağlamak için doğal bir eğilime sahip olduğunu ifade eder (Ryan, Deci, 2009, 171).

Böylece motivasyon, bireylerin dış dünyaya karşı bir takım reaksiyonlarda bulunmalarını sağlamakta ve bunun doğal bir sonucu olarak da öğrenme eylemini gerçekleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Dış çevreden belirli pekiştireçlerle meydana gelen motivasyon dışsal motivasyon türünü oluştururken, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama amacıyla geliştirdikleri motivasyon türü ise içsel motivasyon olarak adlandırılır. Derslerinde başarılı olan bir öğrenci hakkında etrafındakiler tarafından övgüyle bahsedilmesi dışsal motivasyona; eğilim, ilgi, öğrenme ihtiyacı, ilerleme ihtiyacı gibi olgular ise içsel motivasyon unsurları olarak değerlendirilebilir. Bu noktada içsel ve dışsal değişkenler, bireylerin herhangi bir konudaki motivasyonunu belirlemede etkili olmaktadır.

Buna ek olarak bireylerin sahip olduğu 'tutum, ilgi, merak, takdir edilme, sevilme, saygı duyulma, kabul görme, dikkat düzeyi ve karakter özellikleri' gibi unsurlar içsel; etrafta bulunan koşullar gibi beşeri unsurlar ile ödüller, vaatler gibi pekiştireçler ise dışsal motivasyonla ilgilidir (Selçuk, 2000, 211). Bir diğer deyişle Öz-Belirleme Teorisi, bireyin hedeflerini gerçekleştirme sürecinde nasıl davranacağına karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Deci, Ryan, 2002, 6; Moreno, 2010, 339). Bu aşamada içsel ve dışsal motivasyon kabaca bireysel ihtiyaçların giderilmesi için sergilenen çabaların itici bir gücü olarak ifade edilebilir.

Motivasyon süreçlerinin tam bir analizini yapmak için üç önemli yapının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eden Vallerand ve Ratelle (2002, 40) ise içsel ve dışsal motivasyonun yanı sıra motivasyonsuzluk kavramına da vurgu yapar. Buna göre, insan davranışlarının kayda değer bir oranda açıklanmasını sağlamak, insan yaşantılarının gerekli yönlerini görmek ve sonuçlarını analiz etmek ve bu süreçlerin tam bir değerlendirmesini yapmak için sözü edilen bu üç önemli yapının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

İçsel ve dışsal motivasyon üzerine yapılan araştırmalarda, içsel ve dışsal motivasyona sahip olan bireylerin deneyimleri ile ortaya koydukları davranışlarının birbirlerinden oldukça farklı olduğu ortaya konmuştur (Deci, Ryan 2000, 227). Bir başka deyişle, içsel ya da otonom-özerk olan motivasyon, özgür irade ile özgür seçim kavramlarını içermektedir. Buna karşın, dışsal ya da kontrol altında olan motivasyon ise bireyin kendisi dışında maruz kaldığı baskı ya da talepler doğrultusunda şekillenen motivasyon çeşididir (Deci, Ryan, 2007, 14-15). Dolayısıyla içsel motivasyonun, özerklik duygusunu geliştirdiği ve bireylerin bu şekilde kendi kararlarında belirleyici rollere sahip olabilecekleri söylenebilir.

Öz-Belirleme Teorisi aynı zamanda genel olarak öğrenci özerkliği ile dil öğretmeninin sınıf içindeki iletişim becerilerine vurgu yapmaktadır (Johnson, 2012, 9). Buna göre öğretmenler iki farklı öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olabilirler: özerklik destekleyici ve kontrol etme. Özerklik destekleyici sınıflarda öğrenciler içsel olarak motive olduklarından dolayı okul aktivitelerini kendileri seçerler. Buna karşın, kontrolün egemen olduğu sınıflarda ise öğrenciler, dışsal beklentileri yerine getirmek için okul aktivitelerini gerçekleştirirler. Bu iki öğrenme ortamı, öğrencilerin özerkliği algılama farklılığından kaynaklanır. Özerklik destekleyici sınıflarda öğrencilere seçme şansı verilirken, diğer durumda motivasyon yalnızca dışarıdan gelen uyarıcılara bağlıdır (Moreno, 2010, 339). Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini düzenlemedeki rolleri oldukça önemlidir. Yalnızca dışarıdan gelen pekiştireçlerle şekillenen aktivitelerin, öğrencilerin özerklik duygusunu azaltabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Öz-Belirleme Teorisinde yapılan tanımlar, temel ve basit psikolojik ihtiyaçları organize bir şekilde ele almaktadır (Ryan, Deci, 2002, 6). Bu şekilde değerlendirildiğinde bahsedilen teori her ne kadar bilişsel yaklaşımı temel alarak

motivasyonu açıklamaya çalışsa da, söz konusu kavram hümanistik görüşleri de içermektedir. Öz-Belirleme Teorisi, seçme ve karar verme imkânlarına sahip olan bireylerin içsel olarak motive olduğunu iddia etmekte ve insanların bütün ihtiyaçlarının karşılanması halinde bile mutlu olamayabileceklerini ifade etmektedir (Eggen, Kauchak, 2004, 371). Zira, Öz-Belirleme Teorisi aktif, gelişime açık insan organizması ve benliği ile bütünlük sağlamaya yönelik eylemleri destekleyen ya da engelleyen sosyal durumlar arasındaki diyalektiğe vurgu yapmaktadır (Ryan, Deci, 2002, 27).

Schunk (2011, 501) motivasyon kavramının iki kategoriye ayrıldığını kabul etmesine karşın, söz konusu ayrımın her zaman kesin çizgilerinin olmayabileceğini de ifade eder. Buna göre içsel ve dışsal motivasyon, öz-belirleme teorisinin temel ve belirleyici değişkenleri olmasına rağmen, bazı durumlarda da dışsal motivasyona ait olduğu ifade edilen unsurlar birbirlerinin yerlerine kullanılabilirler. Bir diğer ifadeyle dışsal motivasyona ait olarak görülse de içselleştirilmiş hale gelen ve öz-belirleme karakteri gösteren davranışların varlığını da kabul etmek gerekir. Öğrencilerin gerçekte istememelerine karşın bir takım projelerde ya da etkinliklerde, başlangıçta sadece öğretmenlerini hoşnut etmek ya da iyi bir not almak amacıyla yer almaları ve çaba göstermeleri, zaman geçtikçe de gerekli yetenekleri sergileyip öz-düzenleme duygusu içerisine girerek öğrenme sürecini içselleştirmeleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu durumda öğrenme süreci daha motive edici hale gelir ve uygun pekiştireçlerle de desteklenir.

Özdaşlı ve Akman (2012, 74), alan yazında karşılaştığımız motivasyon teorilerinin oldukça çok olmasının, onları benzer gruplara ayırma zorunluluğunu da beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir. Buna göre bireylerin devinime geçmesine neden olan itici gücün, bir diğer deyişle motivasyonun, içsel ve dışsal olarak iki ayrı kategoride ele alınabileceği vurgulanmaktadır. Yapılan bu sınıflandırmanın çerçevesi ise kişisel itkiler ya da unsurlarla yaratılabilecek içsel motivasyon ile dışarıdan gelen ödül ya da ceza gibi teşvik edici unsurlar ya da pekiştireçlerle şekillenen dışsal motivasyonun varlığı şeklinde ifade edilmektedir.

Özetle motivasyon kavramının farklı zamanlarda farklı yaklaşımlarla açıklanmaya ve değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yapıcı ve Yapıcı (2010, 210), içsel ve dışsal motivasyonun davranışçı ve bilişsel yaklaşımların var oluş zamanlarına paralel

olarak önem kazandığı fikrini öne sürmektedir. Buna göre Skinner yaklaşımında öne çıkan pekiştireç türleri ve öğrenme ilkeleri, dışsal motivasyon yaklaşımı ile benzerlik taşımaktadır. Buna karşın, Bruner'in insanı yapay ve suni bir varlıktan çıkararak onu merkeze alan bilişsel yaklaşımında ise içsel motivasyon öne çıkmaktadır. Maslow ile birlikte popülerlik kazanan hümanist akımda ise içsel motivasyonun, kişisel ihtiyaçların karşılanması noktasında bir tamamlayıcı unsur olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

1.1.5.3.1. İçsel Motivasyon

İlk olarak üniter bir yapı sergilediği ifade edilen motivasyon kavramı sonraki yıllarda yapılan çalışmalarla içsel ve dışsal olmak üzere ayrı ayrı ele alınmış, daha sonra ise araştırmacılar içsel olarak güdülenen davranışların hangi ihtiyaçlarla karşılandığını incelemeye başlamışlardır (Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2011, 428). Buna göre içsel motivasyon kavramı başlangıçta hayvan davranışlarının deneysel çalışmaları sırasında kabul edilen bir olgudur. Söz konusu deneylerde, herhangi bir ödül ya da pekiştireç olmadan bile hayvanların bazı davranışları, eğlence, merak, oyun veya keşfetme duygularıyla gerçekleştirdiği görülmektedir (White, 1959, aktaran, Ryan, Deci, 2000, 56). Bahsedilen duygular, hayvanların yaptığı eylemlere dâhildir. Buna karşın, Hull'ın (1943, aktaran Senemoğlu, 2002, 182) öne sürdüğü öğrenme kuramında bireylerin sergiledikleri bütün davranışların fizyolojik ihtiyaçlarla şekillenip motive edildiği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde davranışçı geleneğe daha yakın olan psikologlar içsel motivasyon kavramına kuşkuyla yaklaşmışlar ve içsel motivasyon ile dışsal motivasyonun birbirinden farklı olmadığını ifade ederek, içsel motivasyonun ütopik bir kavram olduğunu iddia etmişlerdir. Bunu belirtirken de, içsel ve dışsal motivasyon arasındaki bahsedilen farkın varlığını gerekçelendirecek ve açıklayacak yeterli kanıtın olmadığını ileri sürmüşlerdir (Lee, 2011, 2). Öte yandan Lepper, Corpus ve Iyengar (2005, 184) ise, içsel motivasyon kavramının Skinner felsefesinin yaygın olarak benimsenmeye başlandığı ve davranışların dışsal uyaranlarca şekillendirildiği düşüncesinin popüler hale geldiği zamanlarda, bu düşünceye karşı bir akım olarak ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Schunk, (2011, 498) öne sürülen motivasyon teorilerinin bir takım değişikliklere sahip olmasına karşın ilerleyen zamanlarda içsel olarak motive olan bireylerin, dış

dünyadan herhangi bir pekiştireç olmaksızın ya da onlara ihtiyaç duymaksızın gerçekleştirmeyi hedefledikleri davranışları yerine getirebilecekleri noktasında görüş birliği sağlandığını ileri sürmektedir. Buna göre içsel motivasyon, bireyin herhangi bir eyleme, bizzat eylemin kendisinden elde edeceği haz ve tatmin dolayısıyla yönelmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Zaman içerisinde de içsel motivasyon, öğrenme ve onu takip eden başarıda doğal bir kaynak olmasından dolayı eğitimciler için önemli bir olgu haline gelmeye başlamıştır. Öğretmen ve ebeveynlerin gerçekleştireceği bir takım pratiklerle, sözü edilen öğrenme ve başarı sistematik olarak içsel motivasyonla arttırılabileceği gibi, engellenmesinin de olası bir durum olduğu kabullenilmiştir (Ryan, Deci, 2000, 55; Gagne, Deci, 2005, 339). Yani içsel motivasyonun, insanların herhangi bir amaç ya da aktiviteyi ilginç ya da yararlı buldukları için içten gelen bir enerji ile gerçekleştirmesi sürecini içerdiği ifade edilmiştir (Koestner, Losier, 2002, 101). Bu noktada Schunk, (2011, 502) herhangi bir eylemi yerine getirmeye yönelik olarak geliştirilen içsel sebeplerin, o görevin kendisiyle ilintili olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan ödül ya da ceza gibi dışarıdan gelen pekiştireçler ise sözü edilen görevin yerine getirilmesini sağlar. Dolayısıyla içsel motivasyon ödüllerinin 'uzmanlık ve kontrol, öz tatmin, görev başarısı veya kabul görme ile kişinin işle ilgili gurur duygularının' hepsini ya da bir kısmını içerdiği söylenebilir.

Genel bir çerçeveden bakıldığında Öz-Belirleme Teorisinin hem kelime anlamı hem de temsili olarak işaret ettiği temel konunun benlik olduğu görülmektedir. Buna göre benlik bir takım psikolojik süreçleri ve gelişimi içerisinde barındıran ve birbirine entegre eden bir yapıdır. Benliğin entegre ve gelişim süreçlerinin etkinliği onu, içsel motivasyonla gerçekleştirilen ve buna paralel olarak değer atfedilen eylemlerle yakından ilintili hale getirir (Kasser, 2002, 125-126). Bir diğer ifadeyle, içsel motivasyon benliğe, benlik tarafından ve benlik için gerçekleştirilen eylem ve davranışlara işaret eder. Söz konusu davranış ve eylemler doğaları gereği kişisel tatmin ve zevk sağlarlar (Little ve diğ., 2002, 392; Gagne, Deci, 2005, 356). Bu durumda bireylerin istek ve beklentileri doğrultusunda gerçekleştirdikleri eylemler, içsel bir motivasyon duygusu geliştirerek söz konusu davranış örüntülerinin ve çabaların da devamlılığını sağlamaktadır.

Benzer fikirleri öne süren Vallerand ve Ratelle (2002, 42) de, bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerde zevk almalarının içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin yeni ve ilginç şeyler öğrenmek için ödev ve araştırma yapmalarının içsel motivasyon örneği olduğunu belirten Vallerand ve Ratelle (2002, 42) ile Areepattamannil, Freeman, Klinger, (2011, 429) içsel motivasyonun üç başlık altında - bilme, başarma ve deneyim için harekete geçme - toplanması gerektiğini ileri sürmektedir. Öte yandan, Öz-Belirleme Teorisinde ise Deci ve Ryan (1985, 27), içsel motivasyonun temel olarak özerklik ('autonomy'), yetkinlik ('competence') ve sosyal ilişki ('relatedness') gibi psikolojik gereksinimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre bireyler bu üç psikolojik ihtiyaçların temini ve tatmini halinde daha fazla içsel olarak motive olmaya meyillidirler (Williams, 2002, 235; Little ve diğ., 2002, 391-392; Pelletier, 2002, 206; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43; Moreno, 2010, 339).

Bir diğer deyişle Deci ve Ryan (1985, 27), bireylerin sözü edilen üç temel psikolojik gereksinimleri (yetkinlik, özerklik ve başkalarıyla ilişki gereksinimi) olduğunu ve içsel motivasyonun da bu gereksinimlerin karşılanma sürecinde meydana geldiğini ileri sürmektedir. Bu alt teori, Öz-Belirleme Teorisinin bir alt teorisi olup, Temel İhtiyaçlar Teorisi olarak adlandırılmaktadır (Lee, 2011, 7).

Buna göre söz konusu teoride özerklik gereksinimi, bireylerin yaptıkları davranışların 'kontrol edildiği ya da o davranışları gerçekleştirmeye zorlandığını hissetmesi yerine eylemlerinde, kendi kendine karar verebildiğini duyumsamasıyla ilgilidir' (Kart, Güldü, 2008, 190). Bireylerin kendi kendini yönetme istekleri ile kendi davranışlarını düzenlemeye yönelik duydukları ihtiyaçlar, özerklik gereksiniminde önemli bir yer tutar. Özerklik algısı bireylerin özgür iradeleriyle davranışlarını kendi başlarına seçtikleri ve kişisel irade gösterdikleri zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Lee, 2011, 7; Deci, Ryan, 1985, 28; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43). Buna göre içsel olarak motive olmuş davranışların tamamen özerk olduğu (Little ve diğ., 2002, 392; Dörnyei, 1994, 276) ve bunların da bireylerin kendi özgür iradeleri sonucu kişisel ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirdikleri eylemler olduğu söylenebilir.

Bir diğer deyişle, bireyler içsel olarak motive olduklarında gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirecekleri eylemlerin kaynağını kendileri olarak gördüklerinden dolayı

özerktirler. Eylemin kendisi ödül ya da tatmin sağladığından dolayı, dışarıdan gelen bir ödülün eylem üzerinde doğrudan bir etkisi yoktur. Herhangi bir hobi ya da spor yapmaya başlayan insanların sahip oldukları motivasyon, içsel motivasyona bir örnek olarak gösterilebilir (Baard, 2002, 256).

Bu anlamda bireyler, özerklik duygusunu hissettikleri andan itibaren kendilerini oldukları haliyle değerli varlıklar olarak görürler (Hodgins, Knee, 2002, 87). Dolayısıyla özerklikten kast edilen şey, bireylerin planladığı eylemleri ilginç ve kişisel olarak önemli bulduklarından dolayı irade ve seçimlerinde kendi başlarına oldukları gerçeğidir (Williams, 2002, 235). Zira özerklik gereksinimi, bireyin çevresini değiştirebilmesine olan inancının da çerçevesini çizmektedir.

Özerkliğin, bireylerin 'gerçek benliklerini' tanımaları ve bu konudaki farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğu konusu da özellikle vurgulanan diğer bir noktadır. Sıkıntı verici durumlar bireyler için kendi benlikleri ile önceliklerinin farkına varmalarında önemlidir. Yaşamdaki kayıplar, hayatta nelerin kendileri için önemli olduğu konusunda kayda değer fırsatlar ortaya koyabilir (Skinner, Edge, 2002, 326; Dörnyei, 1994, 277; Vallerand, Ratelle 2002, 42-43). Bu tür trajik tecrübeler, bireylerin kendi benliklerinde öz-düzenleme duygusuyla amaçlar belirleme, stratejiler ortaya koyma ve uygun davranışlar sergileme konusunda belirleyici olabilir.

Bu noktada Reeve, (2002, 183) Öz-Belirleme Teorisinin eğitim ortamlarında uygulanmasının iki sonucu olduğunu öne sürmektedir. Buna göre özerkliği motive edilen öğrenciler eğitim ortamlarında daha başarılı tutum sergilemekte ve öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik eden tutumları öğrenci başarısını arttırmaktadır.

Öte yandan Ryan ve Deci (2000, 65), bahsi geçen 'özerklik' ve 'bağımsızlık' kavramlarının sıklıkla bu çerçevede birbirleriyle karıştırıldıklarını ve bunların birbirlerine benzemesine karşın tamamen farklı anlamlarda kullanıldığını ve farklı olguları temsil ettiğini ifade etmektedir. Buna göre, bireylerin özerk olabilmeleri için gerçekleştirdikleri eylemleri istemeleri ve onaylamaları gerekmektedir. Bir diğer deyişle, birbirine bu denli yakın kavramlar olmasına karşın sıklıkla birinin diğerinin yerine kullanılması, özerkliğin yapısına aykırıdır. Özerk olmak herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye hevesli ve istekli olmak demektir. Kart ve Güldü (2008, 191)

bireylerin özerk olabilmeleri için 'kendi davranışları üzerinde inisiyatif sahibi olmaları gerektiğini ve hissetmekte ve yapmakta oldukları şeylerin savunucusu olmaları gerektiğini' ifade etmektedir. Aynı şekilde Williams (2002, 236) da bağımsızlığın, özerklikten farklı olarak herhangi bir olgu ya da kaynaktan referans ya da destek almadan hareket etmek anlamına geldiğini belirtmektedir.

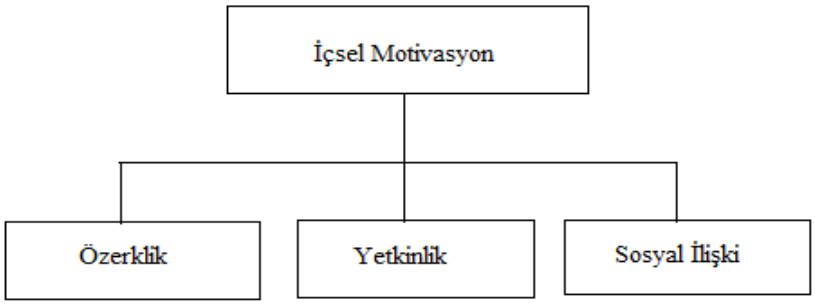
Öz-Belirleme Teorisinin çerçevesini çizdiği içsel motivasyonun bir diğer bileşeni ise yetkinlik ihtiyacıdır. Bu gereksinim, kişinin çevresiyle başa çıkabilmek için kendini yeterli hissetme isteğine karşılık gelir. Bir diğer deyişle, bireyin çevresiyle girmesi gereken etkileşim ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin araştırma, uzmanlaşma ve eylemleri sürdürmede sabretme gibi istekleri içermektedir. Bu isteklerin artmasıyla birlikte içsel motivasyonun da artacağı öngörülmektedir. Yetkinlik gereksiniminde, bireylerin gerçekleştirdiği eylemlerin çok kolay olması ya da aldıkları dönütlerin olumsuz olması durumunda içsel motivasyon dereceleri de buna bağlı olarak azalacaktır (Lee, 2011, 7; Deci, Ryan, 1985, 40; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43). Buna ek olarak yetkinlik ihtiyacı, bireylerin gerçekleştirmeyi planladığı eylemler için kendi yetenek ya da bilgisi hakkındaki yargısını da etkilemektedir (Baard, 2002, 264; Dörnyei, 1994, 278). Çevresinden kendisi hakkında olumlu geri bildirimler alan bireyler, olumlu bir öz-yeterlik duygusu geliştirerek, herhangi bir görevi yerine getirmede daha fazla öz güvene sahip olacak ve bu yolla başarma duyguları da çok daha güçlü olacaktır. Bu tür olumlu duygusal tepkilerin sonucunda ise bireylerin motivasyon düzeyleri de artacaktır.

İçsel motivasyonun diğer bir unsuru olan sosyal ilişki gereksinimi ise bireylerin 'tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere sahip olduğunu hissetme ihtiyacını' ifade etmektedir (Kart, Güldü, 2008, 190). Buna göre bireyler etraflarında bulunan diğer insanlarla yakın ve duygusal ilişkilere sahip olmak istemekte ve buna ihtiyaç duymaktadır. Bir diğer deyişle bireyler, çevrelerindeki insanlarla karşılıklı olarak etkileşimde bulunmak, şefkatli ve insani ilişkiler kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Lee, 2011, 8). Bu noktada karşılıklı güven ve saygı, sosyal ilişki ihtiyacının temel konusunu oluşturmaktadır. Sosyal ilişki, ortak bir amacı paylaşma ve uzun süreli bir etkileşimi ifade etmektedir (Baard, 2002, 266; Deci, Ryan, 2002, 266).

Sosyal ilişki kavramı aynı zamanda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ait olma kavramıyla da yakından ilintidir. Bu anlamda sosyal ilişki motivasyonu olumlu

yönde etkilemektedir, zira öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenlerinin kendi duygu ve düşüncelerine önem verdiklerini hissettiklerinde, okul aktivitelerine daha fazla vakit ayırıp onlarla meşgul olmaktadırlar (Moreno, 2010, 340).

Şekil 1.2'de, Öz-Belirleme teorisinde içsel motivasyonun sahip olduğu bileşenlere yer verilmiştir.



Şekil 1.2: Öz-Belirleme Teorisinde İçsel Motivasyon Bileşenleri

---

Deci, Edward, Richard Ryan. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-being Across Life's Domains. (**Canadian Psychology.** 49, 14-23, 2007), 17'den uyarlandı.

Özetle içsel motivasyonun çizildiği çerçeve incelendiğinde, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda haz ya da doyum elde etmek üzere o davranışta bulunmasını ifade eden ve dışarıdan herhangi bir baskıya ya da ödüle gerek duyulmadan içsel olarak geliştirilen bu motivasyon çeşidinin, öğrenme sürecinde dışsal motivasyondan ayrıldığı birçok özelliği vardır. Gerçekleştirilen birçok araştırmada dışsal motivasyondan daha fazla önem atfedilen içsel motivasyonun öğrenme sürecinde yüksek akademik başarı sağladığı (Rogers, 2012, 18-19; Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2011, 429; Wu, 2003, 513; Ayub, 2010, 365; Moreno, 2010, 329), yaratıcılık gibi önemli olguları arttırdığı (Amabile, 1985, 393), öğrenme sürecinde daha uzun süre harcandığı (Cordova, Lepper, 1996, 715-716) ve öğrencilerin daha yüksek öz-saygı (Deci, Ryan, 2008, 182) düzeyine eriştikleri ileri sürülmektedir. Burada esas vurgulanan nokta, dışarıdan alınan pekiştireçlerin önem kazandığı ve bireylerin yaptıkları eylemden çok bu pekiştireçlere yoğunlaştığı dışsal motivasyonda öğrenme eyleminin ikinci planda kaldığı gerçeğidir (Lee, 2011, 11). Zira içsel olarak ilginç olan etkinlikler, dışarıdan gelen araçlarla şekillenen dışsal motivasyonun aksine amaçlarını kendi içerisinde barındırmaktadır (Schunk, 2011, 510).

Slavin'e (2003, 330-333) göre bazı durumlarda herhangi bir konuyu çalışmak ya da bir aktiviteyi gerçekleştirmek o denli yararlı ve eğlencelidir ki, öğrenciler böyle bir durumda dışarıdan herhangi bir yönlendirilme olmaksızın uzun saatler süren çalışma içerisine girebilirler. Örneğin bazı öğrenciler fotoğraf ya da resim derslerini herhangi bir not ya da kredi kaygısı olmaksızın büyük bir ilgiyle takip edebilirler. Bu durumda içsel motivasyon, dışarıdan gelen herhangi bir motive aracı olmasa bile bu tür aktiviteler için yeterli olmaktadır. Dolayısıyla, dersler ya da sınavlar gibi kısa sürede karşılığını alacakları eylemler yerine muhtemelen uzun vadede işlerine yarayabilecek olan bu aktiviteleri öğrencilerin benimsemesi, içsel motivasyon olgusunun etkinliğini göstermektedir.

İçsel motivasyonun yüksek derecede öğrenme ve yaratıcılıkla da yakından ilişkili olması, onu ortaya çıkaran ya da engelleyen faktörlerden bahsetmek yerinde olacaktır (Ryan, Deci, 2000, 55). Lepper, Corpus ve Iyengar (2005, 192) dışsal ödülün, içsel motivasyonu neredeyse etkisiz kıldığını ifade ederken, içsel motivasyonun herhangi bir eyleme sadece zevk alma amacıyla katılma motivasyonu olduğunu ileri süren Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi (2009, 1675-1616) ise bireylerin bu durumda yani içsel olarak motive olduklarında, gerçekleştirdikleri eylemlerin kendilerine sağladığı ilgi ve hazzın peşinden giderek eylemlerini isteyerek ve başarıyla yerine getirdiklerini ileri sürmektedir.

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında içsel motivasyonun görece daha önemli olduğunu savunan Reid (2007, 16), bunun için öğrencilerin öğrendikleri şeyi anlamaları, sorgulayıcı olmaları, öğrenme sürecine daha geniş bir perspektiften bakmaları (örneğin sandal kullanabilmek için yüzme öğrenmeye kalkışan biri içsel olarak motive olmuştur), öğrenme yaşantısından zevk almaları ve öğrenmeye enerjilerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların büyüdükçe öğrenme ile ilgili içsel motivasyonlarının azaldığı (Schunk, 2011, 507; Moreno, 2010, 329) göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha da önem kazanmaktadır.

Reid (2007, 16), içsel motivasyonu attırmak için şu yolların izlenebileceğini öne sürmektedir:

- Öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklarının teşvik edilmesi,
- Yaratıcılığın teşvik edilmesi,
- Küçük ve elde edilebilir adımlarla başarıyı sağlama,

- Öğrencilere bireysel gelişimleri konusunda dönüt sağlama,
- Kendi yetenekleri konusunda öğrencileri teşvik etme,
- Öğrenme yaşantılarını öğrencilerin ilgi ve yaşlarına uygun olarak belirleme,
- Sınıfta farklı öğrenme stillerine uygun ders anlatma,
- Derslerin mantıklı ve yararlı olduğunu ifade etme,
- Baskıyı en aza indirgeme,
- Öğrencilere kendi başlarına öğrenme sorumluluğu verme,
- Öğretme sürecinin yanı sıra öğrenme üzerine de yoğunlaşma.

İçsel ve dışsal motivasyon ayırımı söz konusu alanda daha birçok deneysel çalışma yapılmasına neden olmuştur. Spesifik olarak araştırmalar ilgi çekici bir aktivite için dışsal ödüllerin bireylerin içsel motivasyonlarını nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşmıştır. Bir diğer deyişle, insanlar herhangi bir ödül sunulmayan sadece kendi istedikleri için gerçekleştirdikleri eylemler sırasında dışsal bir müdahale (ödül ve ceza gibi) ile karşılaştıklarında içsel motivasyonları nasıl etkilendiği (Ryan, Deci, 2002, 10) sorusu yapılan birçok araştırmanın temelini oluşturmuştur.

Bu konuda gerçekleştirilen 128 deneysel çalışmaların meta analizlerinden elde edilen sonuçlar, somut (para gibi) sembolik ödüllerin içsel motivasyonu azalttığı ve bu durumlarda insanların sevdikleri aktivitelere daha az zaman ayırdıklarını göstermiştir (Deci, 1972, 113; Lepper, Greene, Nisbett, 1973, 129; Ryan, Deci, 2002, 6; Deci 1971, 105).

Lepper, Greene ve Nisbett (1973, 129) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, dışsal motivasyonun, içsel motivasyonu azalttığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada 'aşırı gerekçelendirme' şeklinde ifade edilen savın doğruluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya dahil olan katılımcılar üç gruba ayrılmış; ilk gruba deney öncesinde kendilerine ödül verileceği, yani dışsal motivasyon sağlanacağı belirtilmiştir. İkinci grup, kendilerinden istenilen görevleri yerine getirdiklerinde herhangi bir ödülle karşılaşıp karşılaşmayacaklarını bilmeyen grup olarak belirlenmiştir. Son grup ise kendilerinden istenilenleri yerine getirdiklerinde herhangi bir ödül verilmeyecek, dolayısıyla da hiçbir beklenti içerisine sokulmayan katılımcılardan oluşmuştur. Deney gerçekleştirildikten bir süre sonra üç gruba ait olan katılımcılardan aynı eylemleri tekrar yapmaları talep edildiğinde, ilk deneyden sonra ödüllerine kavuşan katılımcıların, diğer gruplardaki katılımcılara göre

yaptıkları görevlere daha az vakit ayırdıkları gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, herhangi bir görevin yerine getirilmesi amacıyla verilen ödüllerin, yani dışsal motivasyon gereçlerinin, katılımcıların sahip oldukları içsel motivasyon düzeylerini azalttığı görülmüştür (Schunk, 2011, 510).

Eğitim alanında motivasyonun, özellikle de içsel motivasyonun hedeflere ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğunu öne süren Carreira (2011, 90-91), içsel motivasyonları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, akademik algılamada daha başarılı bir performans sergilediklerini; buna karşın, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir.

Geleneksel okul ortamında öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları öğrenme ortamları, başarının simgesi olan notlar, sınavlar ve sınıftaki öğretmen egemenliği, öğrencilerin doğal ve içsel olarak sahip oldukları motivasyonlarını kaybetmesine neden olmaktadır. Bir diğer deyişle, dışsal motivasyon gereksinimlerini karşılamak zorunda kalan öğrenciler, bu durumda içsel motivasyonlarını kaybetmektedir (Dörnyei, 1994, 276; Moreno, 2010, 329). İçsel motivasyonla hareket eden bireyler için herhangi bir ödüle ulaşma kaygısı ya da verilen işi potansiyel herhangi bir cezayla karşılaşmamak için gerçekleştirme söz konusu değildir. Bireyler yapmayı planladıkları eylemleri yalnızca kendi istekleri doğrultusunda yerine getirirler (Baard, 2002, 256). Bu anlamda oyun ve yaparak öğrenme içsel motivasyonla şekillenen eylemlerdir. İnsanlar, özellikle de çocuklar, doğal olarak ilginç ve eğlenceli olduğu için bu tür eylemlerde bulunmayı isterler. Bunun için diğer bir önemli nokta ise bu eylemlerin insanların özerklik ve yetkinlik gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Bu ihtiyaçlar tatmin edildiğinde insanlar gerçekleştirdikleri eylemlerden zevk alırlar ve bu şekilde öğrenme sürecini de gerçekleştirmiş olurlar (Ryan, Deci, 2009, 172). Zira özerklik ve yetkinlik hissi yaşandığında insanlar, gerçek benliklerini tanımada belirli aşama kaydetmekte ve kendilerini değerli birer birey olarak görmektedirler. Bu durumda içsel olarak motivasyonun artmasına olanak sağlamaktadır.

Eggen ve Kauchak (2004, 350) bireylerin içsel olarak motive olabilmeleri için dört farklı yaşantı ya da eylem çeşidine maruz kalmaları gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre bireylerin önüne başarının garanti olmadığı zorluk derecesinde hedefler koymak, öğrenciye, öğrenme sürecinde kontrolün kendinde olduğunu hissettirmek,

merakı arttırmak ve hayal ettirmek gibi olgular içsel motivasyonun artmasını sağlamaktadır.

Benzer şekilde Lepper ve Hodell'e (1989, 79) göre de içsel motivasyonu arttırmak için dört çeşit kaynağa ihtiyaç vardır: meydan okuma, merak, kontrol ve hayal. Buna göre bireylerin karşı karşıya kaldıkları zorluk derecesi yüksek aktiviteler onların rekabet becerilerini arttırma amacı taşımaktadır. Merak ise dengesizlik durumlarında ortaya çıkmakta, var olan bilgi ile sonradan edinilen bilgi arasında yaşanan dengesizliğin doğal olarak meraka yol açacağı belirtilmektedir. Kontrol, öğrencilerin öğrenme sürecinde taşıdıkları sorumlulukları ifade etmekte; hayal ise, içsel motivasyonu arttırmak için simülasyon ve oyunların tasarlanması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, okulda yaklaşık olarak yılda 900 saat öğretim etkinlikleriyle yüz yüze kalan öğrencilerin içsel motivasyonlarının ilkokula başladıkları andan itibaren de düştüğü bilinen diğer bir gerçektir (Slavin, 2003, 330-334). Dolayısıyla öğrencilerin okula başladıklarında doğal olarak sahip oldukları içsel motivasyonlarını kaybetmemeleri için gerekli önlemlerin alınması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Şahin (2009, 150), içsel motivasyon değişkeninin eğitim-öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi noktasında ortaya konan amaçları, öğrencinin 'kendi hedefleri haline getirebilmesi' gerektiği şeklinde ifade etmektedir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşması, aynı zamanda kendi koydukları hedeflere de ulaşması anlamına gelecektir. Bu durumda içsel motivasyon dışarıdan gelecek olan herhangi bir ödüle ihtiyaç duymayacaktır. Bireyin dışındaki unsurların, eğitim-öğretim sürecinde bir takım hedefler belirlemesi ve öğrencinin bu şekilde öğrenmeye yönlendirilmesi içsel motivasyonun aksine dışsal motivasyonun devreye girmesine neden olacaktır. Böyle bir durum bireyin 'kendi olma duygusuyla başkalarının istediği biri olma' duygusu arasında kalıp çelişki yaşamasına neden olacaktır. Bu noktada ideal olan durum, bireyin kendi istek ve arzuları ile dışarıdan maruz kaldığı etkenlerin uyum içerisinde olmasıdır.

İçsel motivasyonun, dışarıdan gelen bir takım etkenler ya da pekiştireçlerle şekillenebileceği ve yönlendirilebileceği göz ardı edilmemelidir. Buna göre öğretmenler öğretilen her şeyi mümkün olduğunca içsel motivasyona dahil etmek için gerekli telkinlerde bulunmalı, gereksiz durumlarda ödül gibi dışsal motivasyon

araçlarını sıklıkla kullanmamalıdırlar (Ryan, Deci 2000, 70; Slavin, 2003, 349-350; Deci, 1971, 114). Öğrenme sürecinin başlangıcında dışsal motivasyon araçlarının yardımcı olabileceği düşünülebilir, ancak öğrenenin yaptığı işten zevk aldığı görüldüğünde bunların yerlerine içsel motivasyona hitap edebilecek aktivitelerin sağlanması gereklidir.

Schunk'a (2011, 504) göre böyle durumlarda öğretmenler, akranlarına göre daha düşük algılama becerilerine sahip olan öğrenciler için başlangıç düzeyinde uygun ödüller vererek dışsal motivasyonun gerektirdiği prensipleri işe koşabilirler. Zaman içerisinde söz konusu öğrenciler istenilen düzeye geldiklerinde ise başarı duygusu onlara hissettirilerek, hedeflenen amaçlara ulaşılabileceği söylenebilir. Bu durumda bireylerin kendi istedikleri şekilde zaman geçirmeleri, sevdikleri aktiviteler için daha fazla imkân verilmeleri ve bu şekilde cesaretlendirilmeleri önemli birer yöntem olabilir. Buna karşın, bahsi geçen dışsal pekiştireçlerin uygun zamanlarda, uygun öğrencilere ve uygun ölçülerde verilmesi son derece önemlidir. Aksi durumda öğrenciler kendi istek ve ihtiyaçlarına göre şekillendirdikleri hedeflere yönelmeye fırsat bulamayabilirler.

Sonuç olarak, başta yabancı dil eğitimi olmak üzere eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında öğrencilerin her şeyden önce öğrenmeye gönüllü, istekli ve eğilimli olması gereklidir. Yapılan araştırmalar ve öne sürülen teoriler, bireylerin içsel olarak geliştirdikleri motivasyon çeşidinin, başarı oranının artmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Yabancı dil öğreniminde uygun olan dışsal pekiştireçlerin yanı sıra öğrencilerin öğrenmeye karşı hevesli ve istekli olmasını sağlayacak içsel motivasyonun da sağlanması başarı için temel koşullardandır.

1.1.5.3.2. Dışsal Motivasyon

Deci ve Ryan (1985, 4) geliştirdikleri Öz-Belirleme Teorisinde, bireylerin herhangi bir eylemi gerçekleştirmelerinin ardında yatan amaçları ya da farklı nedenlerden yola çıkarak geliştirdikleri motivasyon çeşitleri arasında da bir ayrımda bulunmuşlardır. Söz konusu ayrım en basit haliyle eylemin bizzat kendisinin verdiği haz ve tatminin vurgulandığı içsel motivasyon ile dışarıdan gelen bir ödül ya da takdirin vurgulandığı dışsal motivasyondur. Uzun zamandır yapılan araştırmalarda, içsel ve dışsal motivasyona sahip olan bireylerin deneyimleri ile ortaya koydukları davranışlarının birbirlerinden oldukça farklı olduğu ortaya konmuştur (Ryan, Deci, 2000, 69;

Moreno, 2010, 329-330; Gagne, Deci, 2005, 334). Genel olarak içsel motivasyona sahip olan bireylerin gerçekleştirdikleri aktivitelerde, duydukları istek ve haz sayesinde diğerlerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Her ne kadar içsel motivasyon önemli bir motivasyon çeşidi olsa da, bireylerin yaptığı aktivitelerin çoğu içsel motivasyonla gerçekleşmez. Bunun sebebi, özellikle çocukluk döneminin hemen sonrasında gittikçe artan ve kişisel motivasyon içermeyen sosyal talepler ve roller doğrultusunda içsel motivasyonun giderek azalmaya başlamasıdır. Özellikle okullarda, dışarıdan gelen taleplerin ve zorunlulukların artmasıyla içsel motivasyonun bir üst sınıfa geçildikçe azaldığı görülmektedir (Ryan, Deci, 2000, 55). Bir başka deyişle, içsel ya da otonom-özerk olan motivasyon, özgür irade ile özgür seçim kavramları içermektedir. Buna karşın, dışsal ya da kontrol altında olan motivasyon ise bireyin kendisi dışında maruz kaldığı baskı ya da talepler doğrultusunda şekillenen motivasyon çeşididir (Deci, Ryan, 2007, 14, Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43). Sınavda başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerine belirli bir konu hakkında bildirimlerde bulunması (Moreno, 2010, 330), ebeveynlerin sınıfı geçebilmeleri ya da yüksek not almaları için öğrenciler üzerinde baskı kurmaları, akran gruplarındaki arkadaş ilişkileri, hatta daha fazla para kazanabilme isteği dışsal motivasyona birer örnek olarak gösterilebilir.

Dolayısıyla Öz-Belirleme Teorisindeki dışsal motivasyon kuramı insan davranışlarının her zaman içsel motivasyonla şekillenmediğini belirtir. İdeal olarak bireyler doğaları gereği özerklik, sosyal ilişki ve yetkinlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak için devinime geçerler. Buna karşın, insan davranışları bazı durumlarda benlikten ayrı olarak baskı, kontrol ve zorlamayla da sıklıkla şekillenmektedir. Bu durumlarda bireyler dışsal motivasyona maruz kalırlar (Kasser, 2002, 125-127; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43). Altı çizilen bu nokta, motivasyonun en yüzeysel tanımında dahi bölünmez ve bir bütün olarak tasvir edilemeyeceği şeklindeki Ryan ve Deci'nin (2000, 54) ileri sürdüğü savı kuvvetlendirmektedir. Buna göre motivasyonun, farklı seviyeleri olabileceği gibi birbirinden farklı çeşitleri de olabilir. Bir diğer deyişle, bireyler sahip oldukları motivasyon düzeylerine göre birbirlerinden ayrılabilecekleri gibi, ne çeşit bir motivasyona sahip olduklarına göre de birbirlerinden ayrılabilirler. Burada sözü edilen motivasyon çeşidi, herhangi bir eylemin gerçekleştirilmesini sağlayacak olan amaç ya da tutumlarla alakalıdır; yani

eylemin gerçekleştirilme sebebiyle alakalıdır. Örnek olarak bir öğrenci ödevini yapmak için, kendi kendine geliştirdiği merak ve istekle motive olabilmekte ya da öğretmeninin veya ailesinin takdirini kazanmak onun motivasyon kaynağı haline gelebilmektedir.

Genel bir çerçevede değerlendirildiğinde dışsal motivasyon herhangi bir eylemi gerçekleştirmek için, o eylemin kendisinin dışındaki sebeplerin ön plana çıkması ve belirleyici olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla motivasyonun bir araç olarak değerlendirildiği bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştireçler yönlendirici olabilmektedir. Öğrencilerin derslerini geçebilmek, ebeveynlerini mutlu edebilmek amacıyla ders aktivitelerine etkin bir şekilde katılması dışsal motivasyona verilebilecek örneklerdendir. Bu noktada öğrencilere dışsal pekiştireçler vermek, öğrenciler açısından bilgilendirici olmanın yanı sıra öz-yeterlik, ilgi, merak gibi içsel ve kişisel özelliklerinin de artmasını sağlayabilmektedir (Schunk, 2011, 502-510; Moreno, 2010, 329-330; Gagne, Deci, 2005, 334-335).

Bir diğer ifadeyle, dışsal motivasyon diğerlerine, diğerlerince ve diğerleri için yapılan eylem ve davranışları şekillendirir. Bu davranışlar yapıları gereği tatmin edicilikten uzak, zaman zaman olumsuz duyuşsal tepkilere neden olabilecek ve nadiren de kişisel bir ihtiyaç olan özerkliği destekleyen davranış ve eylemler olup büyük oranla ödül amaçlıdır (Little ve diğ., 2002, 391-392; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43; Baard, 2002, 257; Williams, 2002, 237; Pelletier, 2002, 206). Yani dışsal motivasyon, bireyleri belirli davranışları göstermeye iten ya da etki altında bırakan, insanların amaçlarını, önceliklerini ve ilgi alanlarını ön plana çıkaran motivasyon çeşididir.

Öte yandan, Erden ve Akman, (2011, 222-223) dışsal motivasyonun bir takım olumsuz yönlerinin olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu tür motivasyon durumlarında bireyler kendi istedikleri ya da kendi koydukları hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmekten çok, dışsal pekiştireçlere odaklanıp gerçek amaçlarını önemsemeyebilirler. Bu durumda davranışlar dışsal pekiştireçlerle şekillenmeye başlanabilir. Hatta bazı zamanlarda bütün davranışların tek amacı dışarıdan elde edilecek bir ödül ya da övgü olmaya başlayabilir. Bu

sebeplerden dolayı bireylerin içsel olarak kendilerini motive etmeleri ve beklenilen davranışları kazanmaları önemlidir.

Genel olarak 'dışarıdan gelen bir ödül ya da takdirin vurgulandığı' (Deci, Ryan, 2007, 16) dışsal motivasyon, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan Öz-Belirleme Teorisi, dışsal motivasyon davranışlarını dört başlık altında incelemektedir: Dışsal düzenleme ('External Regulation'), İçe Yansıtma ('Introjection'), Özdeşleştirme ('Identification') ve Bütünleştirme ('Integration') (Deci, Ryan, 2007, 16; Pelletier, 2002, 206; Dörnyei, 1994, 276; Williams, 2002, 237).

Yukarıda bahsedilen dört başlıktan biri olan dışsal düzenlemeyle ('external regulation') gerçekleştirilen eylemler, dışarıdan gelen bir talebi karşılamaya ya da empoze edilen bir ödülü kazanmaya yönelik eylemlerdir. Edimsel koşullanma teorisyenleri tarafından bahsedilen tek motivasyon biçimi olan bu durumda bireyler bu tür davranışları kontrollü olarak yerine getiriler (Ryan, Deci, 2000, 57; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43). Buna göre ödül ve baskılar bu tür davranışları düzenlemektedir. Bir öğrencinin dışarıdan gelen talepleri (ödül ya da ceza) karşılamak için gösterdiği davranışlar bu gruba dâhildir (Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2011, 431-432). Bir diğer ifadeyle bireyin çevreden maruz kaldığı ödül, baskı ve zorlama gibi olgulardan dolayı bir çeşit motivasyon geliştirmesi (Reeve, 2002, 195; Pelletier, 2002, 206), dışsal düzenleme sayesinde gerçekleşir. 'Yarın ki sınavdan iyi bir not alabilmek için bu kitabı okuyacağım' ya da 'İyi bir işe girebilmek için İngilizce öğreneceğim' gibi ifadeler bu duruma örnek olarak verilebilir.

Dışsal motivasyonun ikinci çeşidi olan içe yansıtma ('introjection') ise dışsal düzenlemeden ('external regulation'), farklı olarak bireylerin, benlik-yükselmesini sağlayan veya gurur duyulacak eylemlerin dıştan gelen baskıyla gerçekleştirilmesidir. Bu durumda bireyler bir çeşit içsel düzenlemeyle alakalı olan içe yansıtma davranışlarını baskı duygusu altında suçluluk ve kaygı durumundan kaçınmak için yerine getirirler. Bir diğer ifadeyle insanlar 'dışsal dayatmaları, suçluluktan kaçmak ve mevcut öz-saygısını korumak için benliğiyle uyumlu hale getirmektedir' (Kart, Güldü, 2008, 192). İçe yansıtma, öz-saygıyı arttıran durumları barındıran eylemlerdir (Ryan, Deci, 2000, 62; Williams, 2002, 237; Pelletier, 2002, 206). Buna göre öğrenciler, gerçekte kendileri inanmadıkları halde diğerlerinin kural

ve taleplerine uyma ve itaat etme eğilimi göstermektedir (Bence anlamsız olsa da iyi bir öğrenci olabilmek adına bu kitabı okumam lazım.) (Reeve, 2002, 195-196).

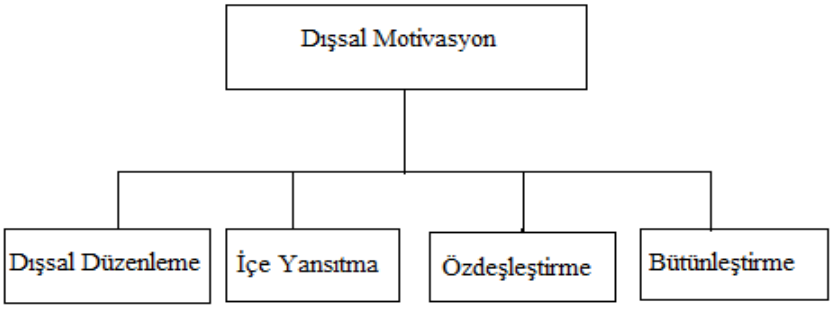
Areepattamannil, Freeman ve Klinger, (2011, 430), içe yansıtma davranışlarının kısmen dış çevreden, kısmen de bireyin geliştirdiği içsel ödül/ceza pekiştireçlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örneğin bir öğrencinin anne ve babasının üzülmemesi için ders çalışması, utanma, suçluluk ve zorunluluk gibi içsel düzenlemeler içeren yaşantılar içe yansıtma davranışlarına bir örnektir.

Dışsal motivasyon davranışlarından daha otonom ya da özgür irade formatında olan motivasyon türü ise özdeşleştirme ('identification') davranışlarıdır. Burada birey, herhangi bir davranışı, kişisel önem ile özdeşleştirir ve söz konusu davranışın düzenlemesini kişiselleştirir. Örneğin yabancı bir dildeki fiil çekimlerini ezberleyen bir öğrenci, bunun yazma dersiyle alakalı olduğunu görür ve bu şekilde onu bir amaç olarak değerlendirir (Ryan, Deci, 2000, 62). Bir diğer deyişle bu tür davranışlar, bireyin önemli olarak değerlendirdiği ve kişisel seçiminden oluşan davranışlardır. Buna göre öğrenciler, kişisel amaçlarını gerçekleştirebilmek için herhangi bir davranışın yararını ve önemini kabul ederler (Bu kitabı okuyacağım çünkü bunu okumak amacıma beni bir adım daha yaklaştıracak.) (Reeve, 2002, 196, Pelletier, 2002, 206; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43).

Dışsal motivasyon bileşenlerinden sonuncusu ise bütünleştirme ('integration') davranışlarıdır. Bunlar bireyin özgür iradesi ve seçimiyle gerçekleştirdiği özdeşleştirme ('identification') düzenlemelerinin benliğe en üst düzeyde asimile edilen eylemleridir. Dışsal motivasyon davranışlarının en son ve en gelişmiş formu olan bu bileşen, içsel motivasyona oldukça yakın olmasına karşın, davranışın sonunda elde edilen sonucun dışarıdan gelen taleple ilintili olması, bu tür davranışların dışsal motivasyonla ilişkilendirilmesine neden olmaktadır (Ryan, Deci, 2000, 62; Williams, 2002, 237; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43).

Sonuç olarak Öz-Belirleme Teorisi, bireyin dışsal birtakım baskıları içsel düzenlemeler ('internal regulations') haline dönüştürerek, içselleştirdiğini ('internalization') ileri sürmektedir. Bu tip durumlarda bireyler, sözü edilen baskıları benliklerinin birer parçasıymış gibi algılayarak bu alanlarda motive olabilir (Ryan, Deci, 2000, 62-63).

Şekil 1.3'de Öz-Belirleme teorisinde dışsal motivasyonun sahip olduğu bileşenlere yer verilmiştir.



Şekil 1.3: Öz-Belirleme Teorisinde Dışsal Motivasyon Bileşenleri

---

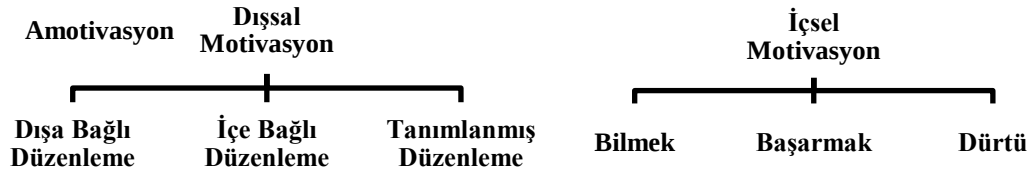
Deci, Edward, Richard Ryan. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-being Across Life's Domains. (**Canadian Psychology.** 49, 14-23, 2008), 17'den uyarlandı.

Öte yandan, Vallerand ve diğ. (1992, 1005-1006) içsel ve dışsal motivasyon bileşenlerini, Deci ve Ryan'ın (2000, 62-63; 1985, 27) öne sürdüğü psikolojik gereksinimlerden farklı olarak, alt faktörlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre içsel motivasyon bilmek, başarmak ve dürtü başlıkları altında 3 faktörden oluşmaktadır. Bireylerin kendi başlarına ve kendileri için öğrenmekten haz aldığı durumlar bilmek için motivasyon faktörünü oluştururken; başarmak için içsel motivasyon ise sonuçtan ziyade bir şeyleri başarma süreci üzerine odaklanır. Dolayısıyla bu faktör, bireylerin herhangi bir şeyi yaratmak ya da başarmak için zevk aldığı bir eyleme geçme sürecini ifade eder. Bitirme ödevi ya da tezi gibi projeleri, istenildiğinden daha detaylı yapmak isteyen öğrencilerin durumu buna örnek olarak gösterilebilir. Dürtü ise herhangi bir davranışın heyecan verici ya da uyarıcı nitelikler taşıdığı düşünüldüğünde meydana gelmektedir. Heyecan verici bir tartışma atmosferini yaşamak için ya da benzer bir heyecan duymak için sevdiği bir kitabı okuyan öğrencilerin yaşadıkları duygular dürtü faktöründe değerlendirilebilir.

Dışsal motivasyon faktörlerinden olan dışa bağlı düzenleme, bireylerin dışarıdan kendilerine sunulan herhangi bir ödülü elde etmek amacıyla bir eylemi gerçekleştirme arzusudur. Sınavdan önce ders çalışan ve bunu da iyi öğrencilerin yapması gereken bir eylem olduğundan dolayı yapan bir öğrencinin durumu buna örnek olarak gösterilebilir. İçe yansıtma düzenlemesi ise, insanların bireysel

isteklerini yerine getirmek ya da bir cezadan kaçınmak için gerçekleştirdikleri eylemlerde meydana gelir. Bireyler bu motivasyon sürecinde eylemlerini içselleştirmeye başlarlar. Tanımlanmış düzenleme ise bireylerin kendileri için önemli saydıkları eylemleri zevk aldıkları için yerine getirdikleri zamanlarda ortaya çıkmaktadır. Başka aktiviteler yapmak yerine önemli olduğundan dolayı ders çalışmayı seçen bir öğrenci, tanımlanmış düzenleme sürecini yaşamaktadır (Vallerand ve diğ. 1992, 1006-1007).

Şekil 1.4'de, Vallerand ve diğ. (1992, 1006-1007) tarafından öne sürülen akademik motivasyonun alt boyutları verilmiştir.



Şekil 1.4: Akademik Motivasyonun Alt Boyutları

Karataş, Hakan, Münire Erden. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. (**e-Journal of World Sciences Academy**) Volume: 7, Number: 4, Article Number: 1C0558, 2012),986'dan uyarlandı.

1.2. Motivasyon ve Öğrenme

Motivasyon kavramı ile öğrenme, hedeflenen başarının elde edilmesi amacıyla birlikte anıldıkları süreç içerisinde, eğitim alanındaki en önemli kavramlardan biridir (Parker, Engel, 1983, 353-354; Oxford, Shearin, 1994, 12). Öğrenme süreci kasıtlı ve bilinçli eylemleri içinde barındırır ve her alanda olduğu gibi bu alanda da motivasyon, sözü edilen süreci olumlu yönde etkiler. En başarılı ve yetenekli öğrenciler bile dikkat ve çaba sarf etmedikleri durumlarda öğrenme eylemlerinde başarılı olamayabilirler (Mcinerney, Liem, 2008, 11).

Fidan (1996, 129), bireylerin etkin bir biçimde öğrenme süreçlerine dâhil olmalarının ve öğrenme yaşantılarının başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinin ancak onların

‘aktif olarak’ söz konusu sürece katılmalarıyla gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Bu noktada aktif olabilme ise öğrenme eylemine yönelik istek, haz ve kazanımların üst düzeyde olmasıyla gerçekleşmektedir. İstek ve hazzın temel olarak çıkış noktası ise motivasyondur. Bu durumda öğrenciler yeterli motivasyon düzeyine sahip olduklarında başarı da kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenme eyleminin öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği söylenebilir.

Benzer şekilde Parker ve Engel (1983, 354) de bu anlamda uygulama alanlarında motivasyon ve öğrenmeyi birbirinden ayırmanın imkansız olduğunu ve öğrencinin motive olmadan öğrenmesinin oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle motive olmuş bir öğrencinin aktif öğrenci olduğu ve öğrenme sürecine de aktif olarak katıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu, motivasyonun öğrenmeyi birçok açıdan olumlu yönde etkileyebileceği konusunda hemfikirdir. Buna karşın, öğrencileri motive etmede kullanılan eğitsel uygulamaların ve sınıf içi aktivitelerin beraberinde getireceği motivasyonel etkinin de göz önünde bulundurulması gerekir.

Schunk, (2011, 453) bazı durumlarda, örneğin karmaşık olmayan öğrenme yaşantılarında, motivasyon unsurunun büyük bir rol oynamamasına karşın, söz konusu kavramın öğrenme sürecinin vazgeçilemez bir öğesi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bireyler he ne kadar motivasyon düzeyini doğrudan ölçme imkanına sahip olmasalar da, bu durumu sözel ve davranışsal etkinliklerle ifade etme seçeneğine sahiptirler. Bunun yanı sıra motivasyon kavramı, bireylerin neden bazı yaşantılara ya da kavramlara diğerlerinden daha fazla önem verdiklerini de ifade eder niteliktedir. Öğrenme sürecinde motivasyonu yüksek olan öğrencilerin ders aktivitelerine katılma, proje ya da etkinliklerde yer alma, sorgulama, soru sorma gibi eylemlerde istekli bir şekilde yer almaları şaşırtıcı bir durum değildir. Bu öğrencilerin herhangi bir sorunla karşılaşmaları vazgeçme isteğini beraberinde getirmez; aksine böyle bir durum daha fazla çaba sarf etmelerini sağlar. Motivasyon kavramının öğrencilere bir diğer katkısı ise daha önceden bahsedildiği haliyle öz-güven ve öz-yeterlik duygusunu arttırmasıdır. Bu anlamda öğrenciler dışarıdan herhangi bir yönlendirme olmaksızın kendi başlarına merak ettikleri ya da kendilerine görev edindikleri konularda araştırmalar yapabilirler. Kısaca motivasyon öğrencilerin öğrenme yaşantılarının artması yönünde olumlu katkılar sağlar.

Harlen ve Crick'in (2003, 173) aktardığına göre Amerikan Psikoloji Derneği (1997) öğrenme süreciyle ilintili olarak belirlediği on dört faktörden üçünü doğrudan motivasyon kavramıyla ilişkilendirmiştir. Sözü edilen unsurlardan ilkini, bireylerin duygusal durumlarını daha çok ön plana çıkaran eğilimler, kanılar, hedefler ve düşünme tarzları oluşturmaktadır. İkinci faktör ise bireylerin öğrenme sürecine karşı içsel motivasyon düzeylerini arttıran yaratıcı düşünce, biliş-üstü ('meta-cognitive') beceriler ile bireylerin kendi başlarına geliştirdikleri merak duygusudur. Bahsi geçen üçüncü unsur ise öğrenme sürecinde sağlanan motivasyonunun daimi bir şekilde canlı tutulmasıdır. Bu durum bireylerin her zaman öğrenmeye açık olmalarını sağlayacaktır. Söz konusu üç unsurun eğitim-öğretim etkinliklerinin tüm aşamalarında göz önünde bulundurulması ve planlamalarda yer alması önemlidir. Bu anlamda öğrencinin öğrenmeye karşı istekli ve hevesli olması sağlanabilir.

Dörnyei ve Csizer (2002, 424), bireylerin sahip olduğu motivasyonun, birçok farklı kaynak ve unsuru içeren kompleks bir yapı barındırdığını ileri sürerken, bazı motivasyon kaynaklarının duruma özgü, bir diğer deyişle, öğrencilerin öğrenme ortamlarına bağlı olduğunu; diğer kaynakların ise öğrencilerin geçmiş deneyimlerince şekillenen genel ve daha durağan bir yapı sergilediğini belirtmektedir.

Tablo 1.2'de motivasyon kavramının genel olarak teorik bir çerçevesi çizilmeye çalışılmış ve bu anlamda motivasyonun içerisinde birçok farklı değişkeni barındıran bir kavram olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak bilişsel yaklaşımı temel alan Motivasyonlu Öğrenme Modeli aşamalarıyla ele alınmıştır.

Tablo 1.2: Motivasyonlu Öğrenme Modeli

Görev Öncesi	Görev Esnası	Görev Sonrası
Hedefler	Yönergeyle İlgili Değişkenler	
	Öğretmen	Hedefler
Beklentiler	Geri Bildirim	Beklentiler
Öz-yeterlik	Materyaller	Duygular
Sonuçlar	Ekipman	
Değerler		
	Bağlamsal Değişkenler	Değerler
	Akranlar	İhtiyaçlar
Duygular	Çevre	Sosyal Destek
İhtiyaçlar		
Sosyal Destek	Kişisel Değişkenler	
	Bilginin Yapılandırılması	
	Beceri Edinimi	
	Öz-Düzenleme	
	Etkinlik Seçimi	
	Çaba	
	Sebat	

Schunk, H. Dale. **Öğrenme Teorileri** (Ankara: Nobel Yayınları, 2011), 454'den uyarlandı.

Tablo 1.2'de ele alındığı gibi modelin üç aşamadan meydana geldiği görülmektedir: görev öncesi, görev esnası ve görev sonrası. Esas olarak aşamalı bir sınıflandırmayı temel alan bu yaklaşım, eğitim-öğretim sürecinin akışı içerisinde motivasyonun göreceli ve değişken rolüne de atıfta bulunmaktadır. Görev öncesinde, bireylerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu belirleyen hedefler, beklentiler, öz-yeterlik ve öz-güven gibi olgular ile sosyal değerler, ihtiyaçlar ve alınabilecek sosyal destek gibi öğeler bulunmaktadır. Görev esnası aşaması öğretmen, geri bildirim, materyal ve ekipman gibi dış faktörlerin yanı sıra akranlar ve çevreyi içine alan bağlamsal değişkenler ve beceri edinimi, öz-düzenleme, çaba, sabır gibi kişisel değişkenleri içerir. Buna karşın, görev aşaması ise hedef ve beklentilerin göz önünde bulundurulduğu, duyguların ve değerlerin önem kazandığı aşamadır (Schunk, 2011, 454-455; Gardner, 2006, 349-350). Bahsedilen tüm bu değişkenlerin, öğrenme sürecini doğrudan etkiliyor olmasının yanı sıra, motivasyonu da etkilediği göz ardı edilmemelidir.

Sonuç olarak, bireyin kendisinden (heves, istek, heyecan) ya da çevreden kaynaklanan (ödül, ceza, sosyal çevre, iklim şartları) unsurlar öğrenme sürecindeki motivasyonun yükselmesine ya da azalmasına neden olmaktadır. Bireylerin kendilerine olan güvenleri ve inançları gibi kişisel değişkenler, bağlamsal açıdan motivasyonla doğrudan ilintilidir ve öğrenme hedeflerini etkilemektedir. Hedefleri

gerçekleştirme yolunda başarı sağladıklarını düşünen öğrenciler, güçlü bir öz-yeterlik duygusu içerisinde bu sürece bağlı kalabilmektedir (Schunk, 2011, 454-455). Bu durumda bireyler öğretim aktivitelerini ve etkinliklerini kendilerince anlamlandırıp zihinlerinde yapılandırarak olumlu çıktılar elde edebilmektedir.

Huitt (2011) sınıf içi etkinliklerinde motivasyonun arttırılması için uygulanabilecek bir takım stratejiler bulunduğunu belirterek, bunları şu şekilde sıralamaktadır:

İçsel Motivasyon	**Dışsal Motivasyon**
• Belirli bir içeriğin ya da becerinin edinilmesinin neden önemli olduğunun anlatılması ya da gösterilmesi, • Öğrencilerin kendi başlarına öğrenme etkinlikleri ve hedefler seçmelerinde onların özgür bırakılması, • Merak duygusunun yaratılması ve devamlılığının sağlanması, • Oyun ve simülasyonların sağlanması, • Öğrenme için hedeflerin belirlenmesi, • Öğrenmenin, öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi, • Öğrencilere, bir eylem planı yapmalarında yardımcı olunması	• Öğrencilerden beklentilerin açık bir şekilde belirlenmesi, • Sağlıklı geri-bildirimlerin verilmesi, • Basit öğrenme aktivitelerinde anlamlı ödüllerin verilmesi, • Ödüllerin ulaşılabilir olmasının sağlanması, • Öğrencilerin sosyal öğrenme aktivitelerinde bulunabilmeleri için fırsatlar yaratılması, • Bilginin yapılandırılabilmesi için uygun geri bildirimlerin sağlanması

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin mümkün olduğu kadar içsel motivasyon unsurlarıyla motive edilmeleri, dışsal motivasyon araçlarının ise öğrencileri belirli bir düzeyden sonra baskı altına alabileceğinin göz ardı edilmemesi gereklidir.

1.2.1. Dil Öğrenimi ve Motivasyon

İletişim kurmamıza, bilgileri bir takım sembolik ifadelerle çevremizdekilere iletmemize ve bu yolla sosyal ilişkiler kurmamıza yarayan dil, iletişimin en temel birimidir. Dil öğrenimi de, öğrenme sürecinin tanımı ve yapısıyla benzerlik gösterir bir şekilde oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. İnsanın birey olarak var oluşundan itibaren kendisini tanımladığı bu aracın, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde nasıl edinildiği psikologların ve dilbilimcilerin yakından ilgilendiği bir alan haline gelmiştir. Genel olarak dil öğrenme eğiliminde gözle görülür bir düşüş yaşanırken, dilin globalleşmesi sürecinde, yabancı dile atfedilen önemde herhangi bir azalma olduğu görülmemiştir (Dörnyei, Csizer, 2002, 421). Bundan dolayı dil öğrenimi ve bu süreçte etkin olan değişkenlerin incelenmesi, eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen başarının elde edilmesinde olumlu etkide bulunacaktır.

Tarihsel olarak yabancı dil öğreniminde motivasyon terimi birçok farklı tanım, süreç ve ölçekle ifade edilmiş ve tüm bu adımlar da psikoloji bilimiyle ilişkilendirilmiştir. Psikoloji biliminin ilk yıllarında motivasyon pekiştireç, içgüdü, beklenti, değer ve ihtiyaç gibi kavramlarla anlatılmaya çalışılmış; motivasyon ile tutum gibi kavramlara dil öğretiminde günümüzde olduğu kadar önem verilmemiş (Smith, 1971, 82) ve bu kavramların yerine, dilbilim kurallarını sıkı sıkıya uygulamak ve dil laboratuarını kullanmak gibi metotlar daha yaygın olarak kullanılmıştır. Ne var ki, beklenen başarının istenen ölçüde sağlanamaması bir şeylerin eksik olduğu kanısını güçlendirmiş ve bu noktada takip eden yıllarda duyuşsal faktörlerin yeterince vurgulanmadığı, motivasyon ve tutumun sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de öğrenme sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı konusu vurgulanmaya başlanmıştır.

Buna karşın, günümüzde öne çıkan eğilim, söz konusu kavramı merak, özgür irade, nedensel atfetme ve hedef belirleme gibi daha çok süreç-odaklı bir çerçeve içerisinde tanımlamaktadır (Gardner, 2006, 348). Duyuşsal değişkenlerin, özellikle sınıf ortamında, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğunu özellikle vurgulayan Gardner (1985, 126) öğrencilerin motivasyon ve yabancı dile olan yatkınlıklarının, dil öğreniminde gösterdikleri akademik başarıyla yakından ilintili olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda Gardner (2010, 11)

motivasyonu, geniş temellere sahip bir yapı olarak görürken, söz konusu yapının dil öğrenim sürecinde hem kültür hem de eğitime ait özellikler taşıdığını belirtmektedir.

Oxford ve Shearin (1994, 12), yabancı dil öğreniminde motivasyonun, başarının en belirleyici faktörü olduğunu ifade ederken, söz konusu olgu sayesinde dil öğrenim sürecine bireyin aktif katılım sağladığını ve motive olmayan öğrencilerin ise bu süreçte var olan potansiyellerini açığa çıkaramadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde Bernaus (2010, 187) da yabancı dil öğreniminde motivasyonun başarı ya da başarısızlığı belirlemede anahtar rol oynadığını belirtmektedir.

Motivasyona vurgu yaparak yabancı dil öğrenimi üzerinde çalışmalar yürüten ilk araştırmacılardan olan Gardner, (1985, 50), söz konusu kavramın hedef, hedefe ulaşmak için gösterilen çaba, istek ve hedefe karşı sergilenen olumlu tutum olmak üzere dört bileşenle tanımlamaktadır.

Ayrıca Gardner (2007, 9) çocukların ana dillerini, hatta bazı durumlarda iki dili birden rahatlıkla öğrenip bu dilleri etkin bir şekilde kullanırken, motivasyon unsuruna pek de ihtiyaç duymadığını, dil öğrenmenin bu aşamada gelişimlerinin bir parçası ve çevreleriyle etkileşime girmenin bir çeşit ön koşulu olduğunu ileri sürmektedir. Öte yandan, sonradan öğrenilen yabancı diller için, özellikle okul ortamında, bu durum söz konusu değildir. Yabancı dil öğrenmenin birçok avantajından bahsedilmesine karşın bu avantajlar birer zorunluluk değildir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenim sürecinde motivasyon unsuru önemli bir paya sahiptir ve bu süreçte motivasyonu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Dünyada tek dil konuşanlardan daha fazla iki dil konuşanların var olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu tahminin bile yabancı dil öğreniminde motivasyonun ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Gardner, 2010, 2).

Dil öğreniminde motivasyon kavramına özellikle vurgu yapan Benson (2001, 67) da, insanların dil edinim biçim ve metotları ile öğrenme sürecinde gösterdikleri çabaların birçok bireysel psikolojik faktörle şekillendiğini belirtmektedir. Buna göre söz konusu faktörlerden 'yatkınlık' ve 'karakter' gibi kavramlar sabit ve değişmeyen etkenleri betimlerken, fazlaca değişim göstermemektedir. Öte yandan motivasyon, duyuşsal faktörler ile inanç gibi değişkenler sabit olmadıklarından değişime daha fazla maruz kalmaktadırlar. Benzer şekilde, Oxford ve Shearin (1994, 12) de motivasyonun öğrencilerin yabancı dilde ne kadar girdiye maruz kaldığını,

sınavlarda ne kadar başarılı olduklarını, yetkinlik düzeylerinin olumlu yönde artması durumunu ve dil öğrenimi bittikten sonra da onların bu süreçte aktif olarak kalmalarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir.

Bu noktadan hareketle bireylerin kendi dilleri dışında ikinci bir dil öğrenmelerinin birçok faktörün etkisiyle gerçekleştiği görülmektedir. Bu faktörlerin içinde duyuşsal, yani öğrencilerin psikolojik durumlarıyla bağlantısı olanların, dil öğrenmede etkilerinin oldukça fazla olduğu, bunun da dil öğrenmek isteyen insanların duygularının yoğunluğundan kaynaklandığını belirten Chastain (1988, 122), zihinsel olarak hazır olabilmenin ön şartının duygusal hazırlık olduğunu ifade ederken, McDonough (1986, 148) çalışmalarında, motivasyonun dil öğrenmede en etkili faktörlerden olduğunu belirtmektedir. Öte yandan Gardner ve Lambert (1972, 11), motivasyon kavramının ölçülmesinin ve kavramsallaştırılmasının zorluğundan dolayı söz konusu olgunun yabancı dilde sıklıkla dile getirilmesine ve önemli bir faktör olarak algılanmasına karşın bu konuda çok fazla araştırma yapılmadığını da dile getirmektedir.

İkinci dil edinim süreci için bir öğrenme modeli öne süren Spolsky (1988, 24), söz konusu modeldeki her bir değişkenin duyuşsal faktörlerle ilintili olduğunun altını çizmektedir. Bu modelde bir takım duyuşsal faktörler bir araya gelmekte ve dil edinimi gerçekleşmektedir. Buna göre modelde elde edilmesi hedeflenen dilsel bilgi ‘Kf’; öğrencilerin giriş davranışı olarak sahip olduğu genel dil bilgisi ‘Kp’; bedensel, biyolojik, zihinsel ve bilişsel beceriler ‘A’; karakter, tutum, motivasyon ve kaygı ‘M’; dil edinim fırsatı ise ‘O’ ile formüle edilmektedir. Buna göre Kf = Kp + A + M + O şeklinde formüle edilen modeldeki herhangi bir değişkenin olmaması ya da sekteye uğraması durumunda dil ediniminin olumsuz yönde etkilenebileceği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde Ratelle ve diğ. (2004, 743), motivasyonun öğrenme sürecinde sabır ve performans gibi değişkenlerle birlikte akademik başarıyı belirlediğini ifade ederken, Ghazvinia ve Khajehpoura (2011, 1211), motivasyon kavramının hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından atfedildiği öneme vurgu yapmakta ve yabancı dil öğrenimini etkileyen önemli faktörlerden olduğunu kabul etmektedir.

Gardner (2006, 349), yabancı dil öğreniminde motivasyonu, dil öğrenmeyi başarabilmek ve o dile karşı olumlu tutum geliştirmek amacıyla gösterilen istek ve

çabanın birleşimi olarak tanımlarken, bu süreçte özellikle bireysel farklılıkların, motivasyon ve dile yatkınlık gibi kavramların performansı belirleyici temel değişkenler olduğu ifade edilmektedir.

Anlaşıldığı gibi dil öğrenme sürecinde fiziksel ve sosyal faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de o denli önemli olduğu görülmektedir. Fiziksel ve sosyal unsurlar, çevre şartlarından etkilenirken, duyuşsal faktörler daha çok bireyin kendisi ile ilintilidir. Her ne kadar bu üç faktör öğrenme süreci söz konusu olduğunda birbirleriyle yakından ilişkili ise de, tutum ve motivasyon gibi kavramları içeren duyuşsal faktörler tüm sürecin odak noktasını oluşturmaktadır (Gardner, Lambert 1972, 14). Buna göre bahsedilen bu duyuşsal etmenler yalnızca bireylerin inisiyatif, istek ve çaba düzeylerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda elde edilen çıktıları da etkilemektedir (Enongene, 2013, 57).

Benzer şekilde Gardner (2007, 9-10; 2010,) ile birlikte Enongene, (2013, 60-61) de, birçok alana ve duruma uygulanabilecek olan motivasyon kavramının anlatılanlardan farklı olarak yabancı dil öğrenme sürecinde iki temel kategoriye ayrılabileceğini ifade eder: dil sınıfı motivasyonu ve dil öğrenme motivasyonu. Dil sınıfı motivasyonu, yabancı dil öğrenme süreçlerinden biri olup sınıf içi atmosferinden yani, eğitim programı, öğretmen özellikleri, ders içeriği, materyal ve olanaklar ile öğrencinin akademik doğası (çalışkanlık gibi) gibi faktörlerle ilintilidir. Bu tür motivasyon türü aynı zamanda, eylem öncesi, eylem ve eylem sonrası motivasyonu ile ilintilidir. Dil öğrenme motivasyonu ise sosyal-eğitim modelinin odak noktasını oluşturmakta ve bu süreçteki bireysel farklılıkları açıklamada kullanılmaktadır (Gardner, 2010, 9-10). Bir diğer deyişle, dil öğrenme motivasyonu, öğrenme ya da Krashen'in (1987, 10) dediği gibi edinim sürecindeki genel motivasyonu işaret eder. Bütüncül bir özellik taşıyan bu motivasyon çeşidinin görece sabit, ancak bazı durumlarda da değişiklik gösterebileceği ifade edilmektedir.

Bundan dolayı 1990'lı yıllara kadar genel ve durağan yapıya sahip olan motivasyon kaynakları, öğrenme ortamlarındaki motivasyon kalıplarını belirlemek ve onlardan sonuçlar çıkarmak amacıyla araştırmacıların daha fazla ilgisini çekmiştir. Buna karşın, 1990'lı yıllarda söz konusu eğilim değişiklik göstermiş ve genel ilgi daha çok duruma özgü yani somut sınıf yaşantılarına ve süreçlerine yönelmiştir (Dörnyei, Csizer, 2002, 424). Dolayısıyla sınıf içerisinde kurgulanan aktiviteler, birer

motivasyon kaynağı olarak görülmeye başlanmış ve motivasyon düzeylerinin de bu yaşantılar üzerinden değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir.

Benzer şekilde dil öğreniminde sınıf içi motivasyonu ile sınıf dışı motivasyon kavramlarını birbirinden ayıran Bernaus (2010, 181-199) ise kullanılan stratejilerin ve öğretmenlerin çalışma koşullarının sınıf motivasyonunu etkilediğini ve bunun da karşılıklı olarak öğrenci motivasyonu üzerinde bir takım sonuçları olduğunu belirtmektedir. Buna göre özerklik, özgürlük ve meslektaşlar arasındaki dayanışmanın, öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonu arttırdığı, hatta dil öğrenimindeki yeni yaklaşımların bile ayrı bir heyecan getirdiği görülmektedir.

Buna karşın, dil sınıfı motivasyonun önemini vurgulamakla birlikte Enongene (2013, 61), yalnızca sınıf içi pratiklerin öğrencilerin motivasyon ve tutumları üzerinde pek de etkili olmadığını ifade etmektedir. Buna göre günümüzde İngilizce yalnızca bir dil ya da bir iş sahası olarak görülmemekte, daha çok bir yaşam tarzı hatta diğer değerlere ulaşmada kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla motivasyon unsurunu yalnızca sınıf içinde yapılan aktivite düzeyine indirgemek, söz konusu kavramın ağırlığının ve etkinliğinin azalmasına neden olacaktır.

1.2.1.1. Yabancı Dil Motivasyonunun Sosyal Boyutu

Bazı insanların neden yabancı dili, sağlanan imkânlar ve fırsatlar aynı olduğu halde diğer insanlardan daha hızlı, daha fazla bir şekilde ve daha etkin olarak öğrendikleri Gardner ve Lambert'in (1972) araştırmalarının temel çıkış noktası olmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan biri, yabancı dil öğrenimindeki başarının okuldaki eğitimle ilişkili olduğu şeklindedir. Ne var ki aynı okulda öğrenim gören, ancak dil kullanım düzeyleri birbirlerinden farklı öğrencilerle karşılaşıldığında, bunun aranan cevap olmadığı anlaşılmıştır. İkinci olarak yabancı dil yatkınlığının da önemli bir faktör olduğu öne sürülmüş ancak 12 yıllık çalışma sonucunda bunun da soruyu tam olarak cevaplayamadığı görülmüştür (Gardner, Lambert, 1972, 130; Tremblay, Gardner, 1995, 505). O halde yabancı dil öğrenim sürecinde okul, öğretme teknikleri ve stratejiler ile dile olan yatkınlık gibi değişkenler önemli rol oynamasına karşın, söz konusu süreçteki başarı olgusunu her yönüyle açıklayamamaktadır.

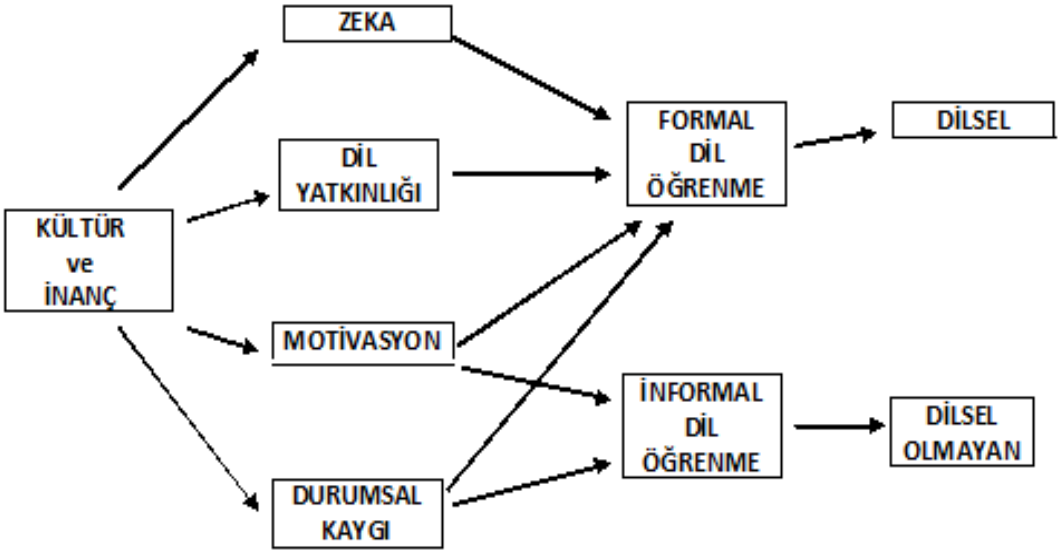
Neredeyse herkesin anadilini çok büyük bir çaba sarf etmeden öğreniyor olduğu gerçeği, insanların bu yönde doğal yatkınlığa sahip olduğu şeklinde

değerlendirilebilir. Buna ek olarak iki ya da daha fazla dilin kullanıldığı toplumlarda insanların kullanılan dilleri öğrenmede büyük bir sorunla karşılaşmadıklarına da tanık olunmuştur (Gardner, Lambert, 1972, 131). Esas olarak, sosyal hayatta dil öğrenme bir gereklilik halini aldığında insanların yatkınlık derecesi ne olursa olsun ikinci dili öğrendikleri görülmektedir.

Bu aşamada Gardner (2010, 45) yabancı dil öğreniminde dört unsurun önemli olduğunu belirtmektedir: sosyal çevre, bireysel farklılıklar, ikinci dil edinim ortamı ve çıktılar. Buna göre bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin, diğer bir deyişle arkadaşlarının, ailesinin, toplumun, vb. dil öğreniminde önemli bir payı vardır. Bu sosyal birikim aynı zamanda zekâ, dil yatkınlığı, sosyal tutumlar, durumsal kaygı ve motivasyon gibi bireysel farklılıkları etkileyip onlarla etkileşime girerek öğrenme sürecini etkilemektedir. Benzer şekilde formal ve informal şekilde, yani sınıf içi ya da dışında gerçekleştirilen aktiviteler, çıktılara ulaşma açısından önemlidir.

Şekil 1.5'te, Gardner'ın (2010, 83) öne sürdüğü Sosyal Eğitim Modeli ve içeriğine değinilmiştir.

Sosyal Çevre Bireysel Farklılıklar Edinim Ortamı Çıktılar



Şekil 1.5: Sosyal Eğitim Modeli

Gardner, C. Robert. **Motivation and Second Language Acquisiton** (Peter Lang Publishing: New York, 2010), 83'ten uyarlandı.

Bu noktada dilsel ('linguistic') ve dilsel olmayan ('non-linguistic') çıktılardan bahsetmek yerinde olacaktır. Gardner'a (2010, 45) göre dilsel olan çıktılar bireyin dil öğrenme sürecinde geliştirdiği herhangi bir beceri, bilgi ya da olanak gibi kavramları içerirken; dilsel olmayan çıktılar ise bu süreçte karşı karşıya kalınan, kaygı, başarı, öğrenme durumlarına gösterilen tepki gibi duyuşsal değişkenleri içinde barındırmaktadır.

Gardner ve Lambert (1972, 131) tarafından gerçekleştirilen 12 yıllık deneysel çalışma sonucu ortaya çıkan 'sosyal psikolojik perspektif', bireylerin dillerini öğrendikleri toplumun özelliklerine de zamanla uyum sağladıklarını öne sürmektedir. Buna göre, yabancı dil öğrenen bireyler, öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu toplumun farklı özelliklerine adapte olabilmek için psikolojik olarak hazır olmalıdırlar. Öğrencinin kendi kültürünü algılayışı ve yabancı gruba karşı sahip olduğu tutumlar, onun yabancı dil öğreniminde başarılı olup olmayacağını

belirlemektedir. Bu noktada bireyin motivasyonu da yabancı topluma ve onların kültürüne karşı edindiği tutumlardan etkilenmektedir.

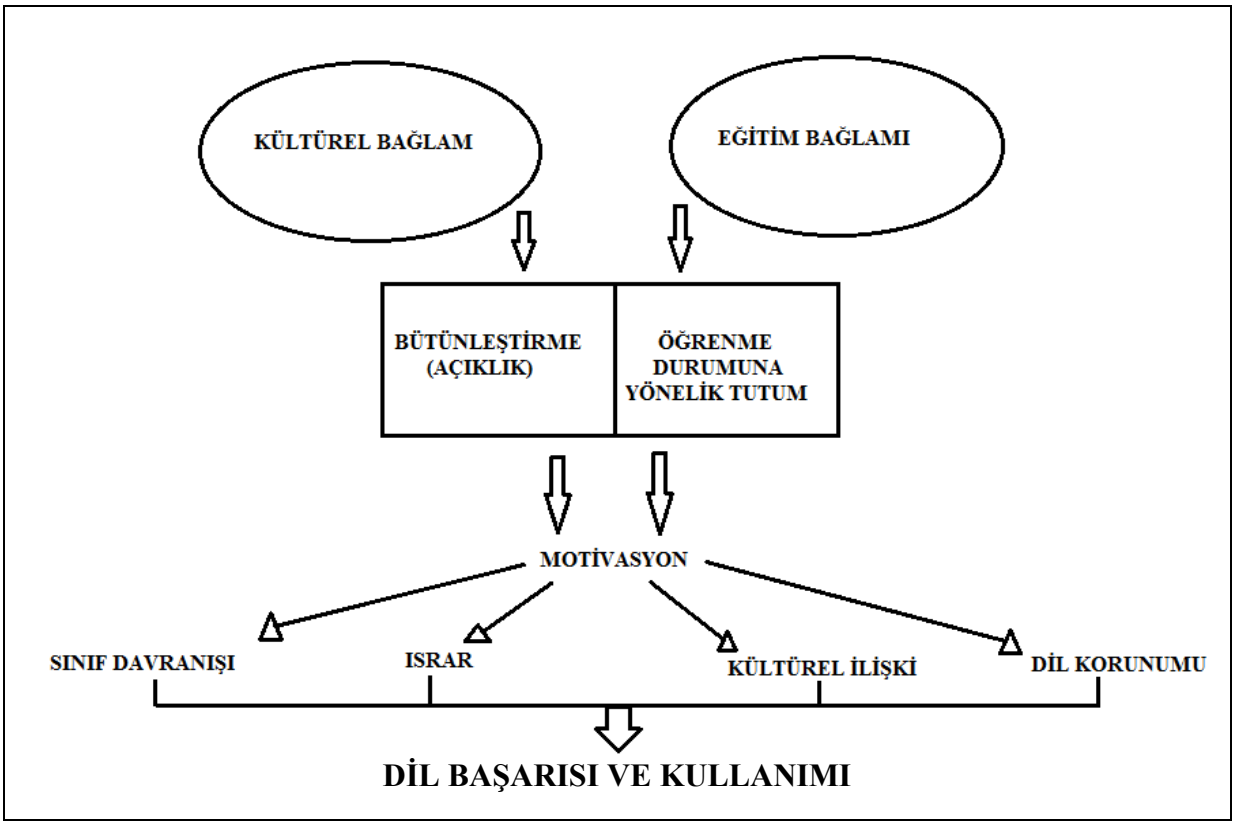
Sosyo-psikolojik perspektiften bakıldığında, yabancı dil öğrenmek yatkınlığın ötesinde, dil öğrenme sürecine açık, ön-yargısız, meraklı ve istekli olan bir kişinin, öğrendiği dile hâkimiyeti arttıkça kendisini o dilin konuşulduğu toplumun bir üyesi olarak görmesi ve kültürünü benimsemesi olasılığının da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun yabancı dil öğrenenler üzerinde farklı etkileri vardır. Bazıları için bu deneyim zevkli ve ufuklarını açan bir yaşantı olabilir. Bazıları, özellikle azınlık grup üyeleri için bu süreç zorla dayatılan bir yaşantı ve zorlama olarak görülebilir. Bazı durumlarda ise bu süreci yaşayanlar kendilerini ne içinde bulundukları topluma ne de dilini öğrendikleri topluma ait görebilirler (Gardner, Lambert, 1972, 134). Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde bireyler, öğrendikleri dilin konuşulduğu topluma girmek ya da onun bir parçası olmak için dili kullanma çabası içerisine girdiklerinde, dil becerisi kazanımında kaygı duygusu geliştirebilirler. Bu durumda bireylerin yabancı insanlara ve onların sahip oldukları kültüre karşı takındıkları tutum, öğrenme sürecinin başarısını da etkileyebilmektedir.

Dörnyei (1994, 273), her ne kadar ironik bir şekilde olsa da, fazlaca ‘etkili’ olmasından dolayı araştırmacılar tarafından keskin eleştirilere maruz kalan sosyal psikolojik perspektifin, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Buna karşın, yabancı dil eğitiminde motivasyon konusu esas olarak 1990’lı yıllarda farklı bir boyut kazanmış, bu tarihten itibaren birçok araştırmacı motivasyon konusunda daha pragmatist, eğitimi daha fazla merkeze alan ve eğitim-psikolojisi alanında yapılan güncel çalışmalara paralel bir anlayışı benimsemeye başlamıştır.

Tüm bunlardan farklı olarak, motivasyon kavramı kaynakları açısından incelendiğinde, Eğitim Durumu (‘Education Context’) ve Kültürel Durumun (‘Cultural Context’) her ikisinin de motivasyona yön verdiği görülmektedir. Yabancı dil öğrenmek diğer disiplinlerden farklı olarak, öğrenilen dilin kültüründen bir takım unsurlar barındırırken, diğer disiplinlerde bu durum söz konusu değildir. Motivasyon kavramı incelendiğinde bu noktanın özellikle göz önünde bulundurulması gerekir. Kültürel durum tutum, inanç, kişilik özellikleri, idealler ve beklentiler gibi unsurları kapsamaktadır. Dil öğrenim sürecinden bakıldığında bireylerin bu süreçte

sergileyecekleri tutumlar, dilin değerine yönelik inançlar, dilin anlamlılığı ve uygulama alanları ile başarılı olup olamayacaklarına yönelik beklentiler belirleyici değişkenlerdir. Örneğin Kuzey Amerika'da genellikle Avrupalıların dil öğrenmede Kuzey Amerikalılardan daha başarılı olduklarına inanılmaktadır (Gardner, 2007, 14). Bunun doğru ya da yanlış olduğundan tam olarak emin olunmasa da, Kuzey Amerikalıların başarıya dair inançları bu konuda etkili olacak ve dil öğrenim sürecine karşı takındıkları tutumlar olumlu yönde gelişecektir.

Şekil 1.6'da, ikinci dil öğreniminde kültürel ve eğitim bağlamının motivasyon üzerindeki etkilerine değinilmiştir.



Şekil 1.6: İkinci Dil Öğreniminde Kültürel ve Eğitim Bağlamının Motivasyon Üzerindeki Etkisi

---

Gardner, C. Robert.Motivation and Second Language Acquisition. (**Porta Linguarum**. 8, January, 9-20, 2007), 14'den uyarlandı.

1.2.1.1.1. Sosyal-Eğitim Modeli

1960'lı yıllarda özellikle sosyal psikologlar, yabancı dil öğreniminde motivasyonun önemli olduğunu vurgulamaya başlamışlar ve buna paralel bir şekilde de Gardner (2010, 2; Gardner, Lambert, 1972, 130) Sosyal-Eğitim Modelinde ('Socio-educational Model') motivasyonun iki türünden bahsetmiştir: Bütünleştirici ('Integrative Motivation') ve Araçsal Motivasyon ('Instrumental Motivation'). Bu anlamda Root (1999, 2) bütünleştirici motivler üzerine odaklanırken, Gardner (2010, 3) da Sosyal Eğitim Modelinin temelinde, motivasyon kavramına ve onun yabancı dil öğrenimindeki rolüne vurgu yapmaktadır.

Buna göre bazı bireyler, öğrendikleri dilin kültürüne ya da insanlarına karşı geliştirdikleri derin ilgiden dolayı yabancı dil öğrenirken, bazıları bir öğretmenden, o dili konuşan birine duyulan sevgiden ya da çevresel zorunluluklardan, diğerleri ise onu kolay ve zevkli bulduğundan dolayı yabancı dil öğrenmeye motive olmaktadır. Bazıları hiçbir zaman yabancı dile hâkim olamayacaklarını düşünüp aşırı kaygı duyarken bazıları ise bu durumu hiçbir şekilde umursamamaktadır.

Gardner (2010, 1-2), bu denli karmaşık olan ve bireysel farklılıklardan etkilenen yabancı dil öğrenme sürecindeki değişkenlerin açıklanmasında sosyal-eğitim modelinin yararlı olabileceğini öne sürmektedir. Bu anlamda bütünleştirici ve araçsal motivasyonun, bireylerin yabancı dili neden öğrendiklerini açıklamada önemli bir zemin sağlamakta olduğu ifade edilmektedir (Oxford, Shearin, 1994, 13). Ayrıca bahsedilen bu iki temel değişken, dil öğrenim sürecinde motivasyon olgusunu ya da düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilmekte, dolayısıyla da öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etkiye sahip olmaktadır (Tremblay, Gardner, 1995, 506; Gardner, Lambert, 1972, 128). Bir diğer ifadeyle Gardner'ın geliştirdiği sosyal eğitim modeli yabancı dil edinim sürecinde çevresel şartların sağladığı motivasyonel faktörler üzerinde durmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin öğrenmek istedikleri dilin konuşulduğu toplumların çevresel şartları dil öğrenimi sürecinde motivasyon sağlayabilir. Bu anlamda motivasyonun artmasını sağlayan faktörler aynı zamanda olumlu tutum örüntülerini de beraberinde getirmektedir.

Özetlemek gerekirse, Gardner'a (2010, 2-3) göre yabancı dil öğrenme süreci bir bakıma, başlangıçta görece daha az olmakla birlikte atılan her adımda hedef dile ait kültürün benimsenmesi ve ona uyum sağlanması önemli bir önkoşuldur. Hatta bu

durum zamanla bireyin hedef dilde düşünmeye başlaması, bir takım sözel ifadeleri kendi diline uyarlamaya çalışması ve o dilin konuşulduğu kültüre bağlı bireyler gibi düşünüp davranmaya başlaması da olası bir durumdur. Bundan dolayı sosyal-eğitim modeli, diğer alanlardan farklı olarak yabancı dil öğrenmenin, aynı zamanda kültürel hayata entegre olma sürecini de içerdiği göz ardı edilmemelidir. Başka bir kültürü benimsemek bazı bireyler için olumlu ve zenginleştirici bir etken olmasına karşın, diğerleri için olumsuz bir etken olabilir. Sosyal-eğitim modeli, bireyin, diğer toplumun özelliklerini benimsemeye olan açıklığının (istek ve beceri), yabancı dil öğrenimi sürecinin önemli bir parçası olduğunu dile getirir. Bu durum bütünleşme (‘integrativeness’) kavramı içerisinde de kendine yer bulmuştur.

1.2.1.1.1.1. Bütünleştirici ve Araçsal Motivasyon

Bütünleştirici motivasyon bireylerin, hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürel yapısına uyum sağlamak amacıyla istek, tutku ya da benzer niteliklerdeki duyuşsal özellikleri ile alakalı olup, bu değişkenlerin yabancı dil öğrenme sürecindeki motivasyonunu etkilediği belirtilmektedir (Gardner, 2010, 114). Bu anlamda bütünleştirici motivasyona sahip olan bireyler, yabancı dili, o dili konuşan insanlarla iletişimde bulunmak, o kültürün bir parçası olabilmek, yani onlarla bütünleşmek amacına ulaşmak için öğrenmektedir (Tremblay, Gardner, 1995, 506; Gardner, Lambert, 1972, 12).

Öğrencilerin başlangıçta büyük bir heyecan ile dil öğrenme sürecine dahil olmalarına karşın, zamanla çoğu öğrencinin heyecanlarını yitirmelerinin genellikle gözlemlenen bir durum olduğunu ileri süren Bernaus’un (2010, 187) bu tespiti, Gardner (2010, 114) tarafından bütünleştirici motivasyon kavramı ile açıklanmaktadır. Buna göre öğrencilerin çok küçük bir bölümü, öğrendikleri dilin konuşulduğu toplumun bir parçası olabilmek ve orada yaşayabilmek gibi bir amaca sahiptir.

Öte yandan araçsal motivasyon, bireylerin yabancı dili, belirli bir sınavda başarılı olma, kariyerlerinde ilerleme şansına sahip olma, daha yüksek gelir elde etme gibi kişisel amaçlara ulaşma kaygısıyla öğrenmek istemesidir (Tremblay, Gardner, 1995, 506; Atay, 2004, 100). Bu anlamda araçsal motivasyon, sonucunda değerli bir çıktı elde edilebilecek olan eylemlere yön vermektedir (Oxford, Shearin, 1994, 13-14).

Bu konuda yapılan ilk deneysel araştırmalarda bütünleştirici motivasyonun, yabancı dil öğrenimi başarısında önemli bir role sahip olduğu, araçsal motivasyonun ise

yabancı dil öğrenimiyle ilişkili olamayabileceğini ortaya konmuştur (Gardner, 2006, 350). Örneğin Whyte ve Holmberg (1956'dan aktaran, Gardner, Lambert, 1972, 13), Latin Amerika'da yaşayan ve bu insanlarla bir takım ortak fiziksel özellikler paylaştıklarına inanan ve bundan dolayı onlarla etkileşim içerisinde olan Amerikalıların, bu şekilde düşünmeyenlere oranla yerel dili daha çabuk öğrendikleri ve daha akıcı kullandıklarının görüldüğünü ifade etmektedir. Bu durumda, bütünleştirici motivasyona veya yabancı dili kullanma olanağına sahip olmayan bireylerin, bir diğer ifadeyle yabancı dil öğreniminde araçsal motivasyona sahip olan bireylerin eğitiminde motivasyonun sağlanması ve sürdürülebilir olması öğrenmenin etkinliğini arttırabilir.

Buna ek olarak Gardner ve Lambert'in Montreal'de gerçekleştirdikleri çalışmalarda yabancı dil öğreniminde bütünleştirici motivasyonun, araçsal motivasyondan daha önemli olduğu görülmüştür (Gardner, Lambert, 1972, 2-5). Bu açıdan bakıldığında yabancı dile karşı önyargı geliştiren ve o kültürün bir parçası olma noktasında tereddüt gösteren insanların bütünleştirici motivasyona sahip olma ihtimallerinin oldukça az olduğunu ifade edilmektedir (Gardner, Lambert, 1972,16).

Enongene (2013, 60), yapılan araştırmalarda bütünleştirici motivasyonunun, araçsal motivasyona oranla öğrenme sürecinde daha faydalı olduğunu ileri sürerken, benzer şekilde Gardner ve Lambert (1972, 16) de bütünleştirici motivasyona sahip olan bireylerin, dil öğrenme sürecinde daha iyi motive olduklarını, çünkü bu motivasyona sahip olan insanların hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan motivasyonu daha uzun süreli devam ettirebildiklerini ifade etmektedir.

Öte yandan Ghazvinia ve Khajehpoura (2011, 1210) ise, yabancı dil öğrenimi sürecinde bahsedilen bu motivasyon türlerinden herhangi biri arasında bir seçim yapmanın gerekli olmadığını savunurken, bireylerin araçsal ya da bütünleştirici motivasyondan birine, ya da her ikisine sahip olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Gardner (2007, 19) da yabancı dil öğrenme sürecinde bireylerin sahip oldukları motivasyon çeşidinden çok (bütünleştirici-araçsal, içsel-dışsal motivasyon), söz konusu motivasyonun yoğunluğunun önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gardner (2010, 32) buna ek olarak bütünleştirici motivasyonun içsel motivasyon ile, buna karşın, araçsal motivasyonu ise dışsal motivasyon ile eşleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Buna karşın, araçsal ve bütünleştirici motivasyon kavramlarını bir arada kullanarak motivasyonu, bireyin içsel olarak dinamik bir biçimde değişen kümülatif heyecan ya da uyarılması çerçevesinde tanımlayan Dörnyei'nin (1998) geliştirdiği motivasyon modelinin ilk ve en genel aşamasını Dil Düzeyi ('Language Level') oluşturmaktadır. Bu safha hem araçsal hem de bütünleştirici motivasyon türünü kapsamakta ve hedef dile gösterilen tepki ile tutumları bir arada ifade etmektedir. Öğrenci Düzeyi ('Learner Level'), yabancı dil motivasyonunun ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşama, bireylerin dile ve öğrenme durumlarına olan tepkileri üzerinde odaklanmakta ve bilişsel motivasyon teorilerini kapsamaktadır. Üçüncü aşama ise Öğrenme Durumu Düzeyi ('Learning Situation Level') aşamasıdır ve bireyin etkileşime girdiği, öğretmen, ders ve akran grupları gibi spesifik motivasyon faktörlerinin yanı sıra içsel ve dışsal motivleri de içermektedir. (Dörnyei, 1994, 280; Dörnyei, 1998, 125). Şekil 1.7'de, Dörnyei'nin (1994, 280) ileri sürdüğü motivasyon modeli verilmiştir.

DİL DÜZEYİ	Bütünleştirici Motivasyon Alt Sistemi Araçsal Motivasyon Alt Sistemi
ÖĞRENCİ DÜZEYİ	Başarı İhtiyacı Öz-güven
Dil Kullanım Kaygısı Algılanmış Yabancı Dil Yeterliği Nedensel Atıflar Öz-yeterlik	
ÖĞRENME DURUMU DÜZEYİ	
Derse Özgü Motivasyon Bileşenleri	İlgi Alaka Beklenti Öz-yeterlik
Öğretmene Özgü Motivasyon Bileşenleri	Katılım İtkisi Otorite Çeşidi Sosyalleşme Motivasyonu
Model olma Görev sunumu Geri bildirim	
Gruba Özgü Motivasyon Bileşenleri	Hedef Yönelimli Kural ve Ödül Sistemi Grup Uyumu Sınıf Amaç Yapısı

Şekil 1.7: Dörnyei'nin (1994, 280) Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonunun Bileşenleri

---

Dörnyei, Zoltan. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. (**Modern Language Journal.** 78, 273–284, 1994), 280'den uyarlandı.

Sonuç olarak Gardner (2006, 349-351) motivasyon kavramının birçok araştırmacı tarafından incelendiğini ve bu konuda farklı görüşler olduğunu ileri sürerek, alan yazındaki bu görüşlerin üç kategoriye ayrılabileceğini ifade etmektedir. Birinci perspektifte yabancı dil öğrenme motivasyonu toplumsal sebeplere bağlanmaktadır. Buna göre farklı sosyal ve politik gereklilikler ya da tarihsel tecrübeler nedeniyle farklı uluslar bireylerine yabancı dil öğrenme konusunda baskılarda bulunmaktadır. Bir diğer deyişle, yabancı dil motivasyonunun itici gücü, bireylerin bu süreçte dil öğrenimini o dilin konuşulduğu toplumun sosyal hayatıyla ilişkilendirmesinden dolayı, sosyal psikoloji ile yakından ilgilidir. Bu bakış açısında öğrenciler yabancı dil öğrenme sebeplerini diploma almak ya da akademik şartları yerine getirmek gibi gerekçelerle sıralarken bile aslında yaşadıkları toplumun kendilerine empoze ettiği baskıları ifade etmektedirler. Bu durum her ne kadar dışsal motivasyona bir örnekmiş

gibi görünse de, aslında, bireyler toplumun isteklerini içselleştirdiklerinden dolayı kişisel bir neden ileri sürmezler.

İkinci perspektif bireylerin herhangi bir eylem aşamasında yaşadıkları durumsal motivasyonu içermektedir. Bu olgu eyleme başlamadan önceki duygular, ön-değerlendirmeler ve hedefler ile eylemin sonunda nakledilen duygular, atıflar ve çabadan oluşmaktadır. Üç safhadan oluşmaktadır: eylem öncesi, eylem ve eylem sonrası devre. Bireyler gerçekleştirmek istedikleri hedefleri belirlerler, bunun için bir takım eylemlerde bulunurlar, eylemlerinin sonuçlarını tecrübe ederler ve başarılarını takdir ederek ona göre hareket ederler. Üçüncü perspektif ise iki farklı yaklaşımın bir araya gelmesinden oluşmuştur. Bu yaklaşımlardan birincisi öz-kimlik ve etnik ilişkilerle ilintilidir. Diğer yaklaşım ise eğitimin sıcak ilişkilerle yapılmasıyla ilgilidir ve sınıf içi aktivitelerini kapsamaktadır (Gardner, 2006, 351). Bir diğer ifadeyle her iki yaklaşım da duyuşsal alana hitap etmektedir.

Özetle, Atay'ın (2004, 100) da belirttiği gibi, 1990'lı yıllardan sonra dil edinim sürecinde motivasyonun sahip olduğu rollerin değerlendirildiği araştırmalarda Sosyal Psikolojik yaklaşımın çıkış noktası olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Söz konusu yaklaşım, daha önceden de belirtildiği gibi, dil edinim sürecini herhangi bir ders öğrenme sürecinden tamamen ayrı tutarak dilin, benliğin bir parçası olduğunu ve dolayısıyla da kurulan sosyal ilişkilerde benlikle birlikte dilin yadsınamaz bir rol oynadığını savunmaktadır. Bunun sonucu olarak, dil öğrenme herhangi bir kural ya da formül öğrenme veya ezberlemekten farklı olarak, hedef dilin konuşulduğu toplumun tüm sosyal, kültürel, ekonomik davranış kalıplarını bilmeyi, öğrenmeyi ve çoğunlukla da benimsemeyi gerektirmektedir. Dolayısıyla yabancı dil edinim sürecinde gösterilecek başarı, bireylerin, o dilin konuşulduğu topluma karşı geliştirdiği bakış açısına bağlı olarak değişiklik gösterecektir. Buna ek olarak 1990'llı yılların motivasyon olgusuna kattığı diğer bir kazanım ise söz konusu kavramın deneysel araştırmalar ve sınıf içi etkinlikler kapsamında değerlendirilmeye başlanmasıdır.

1.3. Kaygı

Eğitim-öğretim sürecinin duyuşsal alanının bir diğer önemli değişkeni ise kaygı kavramıdır. Öğrenme eylemiyle, özellikle de sahip olduğu süreçler göz önünde bulundurulduğunda, dil öğrenimiyle çok yakından ilintili olan kaygı kavramı Alaylıoğlu ve Oğuzkan'a (1976, 162) göre 'öğrenme ve genelleme yoluyla ve çoğunlukla yılgınlık sonucu meydana gelen belirsiz korku, endişe, anksiyete' olarak tarif edilmektedir. Benzer şekilde Cüceloğlu (2004, 292-293) da kaygıyı, 'üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma' gibi duyguların hissedilmesi şeklinde tanımlar. Kaygı ile korkunun genellikle birlikte kullanıldığına dikkat çeken Ormrod (2003, 379) ise kaygının, korkudan farklı olduğunu, korkunun neden kaynaklandığını bilmemize rağmen çoğunlukla kaygının temelini ve neden meydana geldiğini bilmediğimizi ifade eder.

MacIntyre (1995, 91), gerginlik ve rahatsızlık hissetme, olumsuz öz-değerlendirme ve sosyal ortamlarda geri çekilme gibi yaşantıların kaygıya neden olduğunu ileri sürüp sosyal kaygı kavramından bahsederken, Atkinson ve diğ. (1985, 484) ise, insanların belirli durumlarda gösterdikleri reaksiyonların düzeylerini ve çeşitlerini temel alarak kaygıyı normal ve sinirsel olarak iki şekilde sınıflandırmaktadır. Normal kaygının bir çeşit başa çıkma metodu ve olumlu bir olgu olduğu öne sürülen söz konusu sınıflamada, sinirsel kaygının ise başarı durumunu olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir.

Kaygıyı psikanalitik açıdan değerlendiren ve bu konudaki fikirleri ortaya çıktığından itibaren pek fazla değişim göstermeyen Freud, söz konusu kavramın, günlük yaşantılarda karşımıza çıkan bir olgu ve sinirsel bir tepki olarak iki gruba ayrılabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, günlük kaygı gerçek nesnelere atıfta bulunulabilen kaygı çeşididir. Öte yandan sinirsel kaygı ise fobik, sabit olmayan ve panik ataklarda kendine yer bulan kaygı türüne işaret etmektedir (Strongman, 1995, 4).

Bir diğer deyişle psikanalitik kuram, id ve ego arasında yaşanan ve varlığı fark edilmeyen bilinçdışı çekişmenin kaygının temel sebebi olduğunu ortaya koyar. Buna göre id, çoğunlukla cinsel istekleri içinde barındıran saldırganlık eğilimi gösteren dürtüleri sembolize ederken, ego ise onların açığa çıkmasına izin vermeyen benliktir. Egonun bu isteklere karşı adeta birer set çekmesi, benliğin bilinçdışı olarak

cezalandırılma olasılığından kaçınması şeklinde açıklanmaktadır. Bu durumda kaygı kaynağını 'bilinçdışı' etkenlerden aldığından dolayı tam olarak neyin kaygıya sebep olduğu birey tarafından algılanamaz ve bu durum da üzüntü, korku ve endişeyi beraberinde getirir. Dolayısıyla kaygıya gerçekte neyin neden olduğu belli değildir ve kaygıdan kurtulmanın da ihtimali bulunmamaktadır (Davison, Neale, 2004, 144). Bir diğer deyişle insanlar, kendi içlerinde tutarsızlık, çekişme veya durdurulmaya çalışılma gibi durumlarla karşılaştıklarında sebebi bilinmeyen kaygı durumlarını tecrübe etmektedirler (Dilmaç, Hamarta, Arslan, 2009, 129).

Bir diğer ifadeyle Freud, kaygı kavramını dürtüsel bir mücadelenin bir sonucu olarak açıklarken, davranışçı geleneğin savunucuları ise kaygının belirli düzeyde öğrenme sonucu ortaya çıkan bir olgu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin isteklerinde haklı olduğunu düşünen ancak büyükleri tarafından bu konuda sürekli olarak cezalandırılan bir çocuk, savunduğu şeyler ile cezalandırma arasında güçlü bir bağ kuracak, bu şekilde kaygı olgusu pekiştireçlerle zihinde yer edecek, dolayısıyla da benzer durumlarda kaygı ve endişe hissedecektir (Atkinson ve diğ., 1985, 465). Buna karşın Burger (2006), Freud'un kaygıyı dürtüsel bilinçdışı bir çatışma şeklindeki tanımlamasının, son zamanlarda yapılan çalışmalarla popülerliğini yitirdiğini ifade etmektedir. Buna göre insanlar kaygının bilincindedir ve kaygıdan kurtulmak ya da onu en aza indirgemek için 'bilinçli bir çaba' içerisine girmektedir.

İki farklı türdeki kaygı çeşidi arasındaki ayırımın netleşmesi halinde meselenin daha iyi algılanabileceğini ileri süren Scovel (1978, 129) ise kaygı türleri arasında bir sınıflandırma yapmış ve söz konusu kavramı iki farklı grupta değerlendirmiştir. Buna göre kaygı türleri öğrenme sürecinde başarıya ulaşmayı engelleyen olumsuz kaygı ('debilitating anxiety') ile başarının elde edilmesine katkı sağlayan olumlu kaygı ('facilitating anxiety') şeklinde değerlendirilmektedir. Buna göre olumsuz kaygı, öz-güven ve öz-yeterlik gibi olguları olumsuz yönde etkileyen ve öğrencilerin başarıya olan inançlarını azaltan kaygı türüdür. Öte yandan olumlu kaygı ise, öğrencileri öğrenme sürecine karşı motive eden, istek, çaba ve performansı arttırıcı yönde fayda sağlayan kaygı türüdür.

Woolfolk'a (1995, 356-357) göre öğrenme süreci açısından değerlendirildiğinde başaramama endişesi ve korkusu taşıyan öğrenciler kaygı olgusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencilerin bu tür durumlarda yaşadıkları, istenileni verememe,

beklentileri karşılayamama ve tatminkâr bir sonuç elde edememe duygusu kaygının kaynağı olmaktadır. Öte yandan, başarısızlık ve kaygı duygularının hangisinin diğerine neden olduğunun açık olmadığını savunan görüşler de vardır. Buna göre bazı durumlarda öğrenciler yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarından dolayı derslerde başarısız olmakta ya da tersi durumda başarısız olduklarından dolayı kaygı düzeylerinde artış görülmektedir.

Ormrod, (2003, 380) bu konuya yaklaşırken, yüksek kaygı düzeylerinin başarıyı etkilediğini ve bu anlamda kaygının öğrenme sürecinde büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğrenme ünitesine karşı duyulan ilgi, edinilen bilgiyi belleğe kalıcı bir şekilde işleme, öğrenilenleri geri çağırma ve gerekli durumlarda bilgiyi kullanabilme gibi işlevler kaygı duygusuyla şekillenebilmektedir. Bu noktada dikkat çekilen durum, hangi şartlar altında kaygının olumlu, hangi durumlarda ise olumsuz etkisinin olduğu konusudur.

Yapılan araştırmalarda bireylerin, fazlaca düşünce eylemi gerektirmeyen eylemlerde kaygı kavramının bireyler için itici bir güç olduğu; öte yandan, daha fazla düşünce gücü gerektiren eylemlerde, görece düşük kaygı düzeyinin olumlu etkilerinin olabileceği değerlendirilmektedir. Skehan (1990, 115) da kaygı ile davranış arasında olumsuz bir korelasyonun var olabileceğini belirtmekte ve belirli kaygı türlerinin faydalı, hatta eyleme geçirici olduğunu; buna karşın, belirli kaygı türlerinin ve aşırı kaygının ise başarıyı ve sonucu engelleyici özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu noktada bireyler, yüksek kaygı duygusu ile karşı karşıya kaldıkları eylemleri yapmaktan vazgeçmekte, kendilerini geri çekmekte ya da zorunluluktan yerine getirmektedir.

Benzer görüşleri savunan Eysenck (1979, 365) de belirli durumlarda ve zamanlarda hissedilen belirli kaygı düzeylerinin bireyler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ve performansı arttırdığını ifade etmektedir. Öte yandan, her kaygı türünün ve düzeyinin beraberinde başarıyı getireceğini söylemek güçtür. Uzun süreli ve fizyolojik sonuçlara uzanan kaygı yaşantıları, öğrenme sürecinde ilginin yok olmasına, performansın düşmesine ve başarısızlığa neden olmaktadır.

Skehan (1990, 115) kaygı ile eylem arasında doğrusal olmayan bir ilişkinin var olabileceğini varsayarken, bazı türden kaygıların yararlı ve tetikleyici olabileceğini; diğer yandan aşırı kaygının da sonuç alınamayan bir eyleme dönüşebileceğini ifade

etmektedir. Buna göre bireyler kaygılarıyla farklı yollardan başa çıkabilirler. Kaygının sıkıntıya yol açabileceği ve eyleme yönelik tetikleyici bir unsur olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin sıkıntıyı azaltmak için her zaman istenen davranışları seçmeleri söz konusu olmayabilir. Bir sıkıntı kaynağı olan ev ödevini yapmak yerine bazı öğrenciler ödevi yapmama ya da derse girmemeyi tercih edebilirler.

Bir diğer deyişle, bireyin işe koyulduğu eylemin görece basit bir iş olduğu durumlarda, kaygının çok az olumsuz bir etki gösterdiği, hatta artan bir çabayla performansın olumlu yönde etkilendiği bile görülmektedir. Buna karşın, talepler arttıkça fazladan gösterilen çaba, kaygının yarattığı bilişsel engellemeyi tamamen ortadan kaldıramayacak ve kaygı olumsuz bir etki göstermeye başlayacaktır (MacIntyre, 1995, 91). Talebin, yeteneğin sınırlarını aştığı durumlarda ise kaygının yarattığı olumsuzluk daha da kötü bir hal alacaktır. Dolayısıyla kaygı duymayan bireyler bilgi işleme sürecini sorunsuz yaşayarak daha etkin ve başarılı olacaklardır.

Kaygının başarısızlığa yol açtığının altını çizen (MacIntyre, 1995, 92) birçok teorisyen kaygının bilişsel, duyuşsal ve devinsel alan özelliklerinin olduğunu ve bunun da her bir alana özgü bir takım sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmektedir. Buna göre kaygıyı duyuşsal olarak tecrübe etmek tedirginlik, rahatsızlık ve korkuyu da beraberinde getirecektir. Benzer şekilde bilişsel etkiler arasında başarısızlık beklentisi ve bilişsel süreçlerde düşüş görülebilir. Devinsel boyut ise ortamdan kaçma çabaları, sinir sisteminde ani yükselişler ile çekingenlik davranışları içermektedir.

1.3.1. Durumluk – Sürekli Kaygı

Kaygı kavramının kökenine bakıldığında iki temel ayrım yapıldığı görülmektedir: durumluk ve sürekli kaygı. Durumluk kaygı, ani durumlarda ve ani bilişsel etkilerle şekillenen geçici duygusal tecrübeleri işaret eder. Öte yandan sürekli kaygı ise, oldukça geniş bir aralığa hitap eden yaşantılarda kaygıya eğilimli olma durumudur. Buna göre durumluk kaygıyı herhangi bir olaya ya da olguya karşı gösterilen tepki; sürekli kaygıyı ise bir kişilik özelliği ya da tutum olarak kaygıya eğilimli olma şeklinde tanımlamak mümkündür (MacIntyre, 1995, 93).

Bir diğer deyişle, bütün alanları etkileyen genel kaygı durumu ile belirli olaylar neticesinde ortaya çıkan kaygı durumu arasındaki ayırım, kaygıya neden olan değişkenlerin belirlenmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Skehan (1990, 115), bireylerin gerçekleştirdikleri tüm eylemlere etki eden 'genel kaygı' durumunu sadece belirli şartlarda meydana gelen 'durumluk kaygı' olgusundan farklı olarak değerlendirirken, sınavlarda, yani, başarının ölçüt sayıldığı durumlarda, durumluk kaygının geliştiğini ve performansı bu anlamda etkilediğini öne sürmektedir.

Öğrenme süreci açısından ele alındığında Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000, 88), duruma özgü yaşanan kaygı türünün, yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan kaygıya verilebilecek bir örnek olduğunu ifade etmektedir. Bu durum sürekli kaygı çeşidinin bireyin olağan durumlarda geliştirdiği bir kaygı çeşidi olduğunu, dolayısıyla da yabancı dil başarısı üzerinde doğrudan etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

MacIntyre ve Gardner'ın (MacIntyre, 1995, 93) gerçekleştirdiği bir araştırmada, durumluk kaygının arttırılması amacıyla kelime çalışması sırasında video kamera ile çekim yapılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, durumluk kaygının kelime öğrenimi, hatırlama ve etkin kullanma süreçlerinde performans düşüklüğüne neden olduğu gözlemlenmiştir. Aynı öğrenme ikliminde bu kez kamera olmadan gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Buna göre durumluk kaygıya sebep olan faktörlerin ortaya çıkmasının öğrenme sürecini etkilediği ifade edilebilir.

Benzer şekilde Ergüder'e (2004, 50-51) göre de yabancı dil edinim sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi durumluk kaygı duygusudur. Buna göre öğrenciler söz konusu süreçte hedeflenen dili kullanmak zorunda kaldıklarında öğrendikleri diğer dersler ve konulardan farklı olarak kendilerini, ana dillerindeki iletişim doğallığından koparak daha yapay ve kısmen yönlendirilmiş bir durumda bulmaktadırlar. Böyle bir atmosferde öğrenciler kendilerini rahat hissedememekte ve sahip oldukları potansiyelleri tam olarak kullanamadıkları hissine kapılmaktadırlar. Tecrübe edilen bu duygular kaygı hissini beraberinde getirmekte ve öğrenme süreci bu noktada sekteye uğramaktadır.

1.3.2. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil konusunda araştırma yapanlar ve eğitim-öğretim planlayıcıları, yabancı dil öğrenim sürecinde karşı karşıya kalınan kaygı konusunu her geçen gün daha fazla irdelemekte ve kaygının yabancı dil başarısını etkileyen önemli bir duyuşsal faktör olduğunu ifade etmektedirler. Buna ek olarak söz konusu duygunun öğrenciler arasında da oldukça sık karşılaşılan bir olgu olduğu, dolayısıyla da tüm yönleriyle ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 2000, 88). Duyuşsal faktörler ile yabancı dil öğrenimi konusunu ele alan çalışmaların büyük bir bölümünde de benzer şekilde kaygının dil performansını olumsuz yönde etkilediği tezi ortaya konmuştur. Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygının büyük bir öneme sahip olduğunu ifade eden MacIntyre ve Gardner (1991, 296-297), genel kaygı halini, benlik ve ifade davranışlarıyla ortaya çıkan kaygı durumundan ayırmış ve yabancı dilde hissedilen kaygının diğer kaygı çeşitlerinden farklı olduğunu, dolayısıyla da diğerlerinden ayrı ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Kaygının, birçok araştırmacı tarafından olumlu ve olumsuz etkilere sahip olduğunun belirtilmesine karşın Gardner (2010, 124), kaygının dil öğrenim sürecinde, son zamanlarda yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere, genellikle olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bir diğer deyişle, kaygının genel olarak motive edici özelliği üzerinde durulurken, bu özelliğin dil öğrenim başarısı ile olumsuz korelasyona sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenimi kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olarak öğrencilerde olumsuz değerlendirilme korkusunu geliştirdiği ve bunun da öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Bir diğer anlatımla kaygının, dil öğreniminin düzeyi arttıkça başarının en önemli yordayıcılarından biri olduğu görülmektedir. Yabancı dil kaygısının, dil öğreniminin içerdiği sosyal ve iletişime dayalı özelliklerinden kaynaklandığı ve bunun da sosyal kaygılardan biri olarak görüldüğü belirtilmektedir (MacIntyre, 1995, 91).

Bu anlamda MacIntyre (1995, 91), birçok öğrenci için yabancı dil derslerinin, aldıkları diğer derslerden daha fazla kaygı duyulan ders olduğunu ifade ederken, benzer şekilde birçok eğitimci için de yabancı dil, kaygının en fazla işlendiği ve sorun olduğu ders olarak karşımıza çıktığına işaret etmektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin sahip olduğu kaygı düzeyleri konusunda kuramsal bir yapı öne süren Horwitz, Horwitz ve Cope (1986, 127), söz konusu yapıyı oluşturan bileşenlerden ilkinin 'iletişim tedirginliği' olduğunu ifade etmektedir. İletişim tedirginliği, öğrencilerin sosyal etkileşim sırasında zihinlerinde duygu ve düşünceleri kurgusal olarak formüle etmelerine karşın, öğrendikleri dilde yeterince kelime bilgisine sahip olamamaları ve onları etkin bir şekilde kullanamamaları durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bir diğer deyişle, öğrenciler kendilerine yöneltilen soru ya da benzeri cümlelerde ne söyleyeceklerini bilseler bile, uygun kelime ya da kalıp bilgisine sahip olamadıkları için kaygı duygusuna kapılmaktadırlar.

Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986, 127-128) öne sürdüğü yapının ikinci bileşeni ise 'olumsuz değerlendirilme korkusudur'. Olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrencilerin ya da yabancı dil öğrenim sürecine dâhil olan bireylerin, diğer insanlar üzerindeki izlenimleriyle ilintili bir durumdur. Buna göre, ifade ettiklerinden ya da kullandıkları kelime veya kalıplardan emin olamayan bireyler, diğerlerince ciddiye alınmama ve etkili olamama gibi hislere kapılmaktadır. ('Yabancı dilde yanlış bir cümle kurduğum zaman etrafımdaki insanların bana gülmelerinden endişeleniyorum'). Söz konusu yapının en son bileşenini ise bu süreçte 'genel yabancı dil kaygısı' oluşturmaktadır. Tecrübe edilen genel kaygı niteliği her ne kadar diğer bileşenlerle bir takım benzerlikler gösterse de, kaygı duygusunda gözlemlenen süreklilik diğerlerinden ayrı değerlendirilmesine neden olur. Söz konusu parça, her ne kadar olumsuz değerlendirilme ve iletişim tedirginliği kavramlarıyla bağlantılı olsa da, tam olarak aynı yaşantıları yansıtmamaktadır. 'Her zaman diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuğunu hissederim; diğerlerinin yanında yabancı dilde konuşurken kendimi rahat hissedemem' şeklindeki duygular, yaşanan genel kaygı durumuna birer örnektir.

Görüldüğü gibi bazı durumlarda kaygı, bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanda zincirleme bir etki yaratmaktadır. Örneğin yabancı dilde sorulan bir sorunun cevap aşamasında öğrenci, ilk olarak kaygı, ardından kaygının beraberinde getirdiği endişe ve uzun süreli düşünme safhalarından geçecektir. Bu durum, ilginin ya da dikkatin bölünmesinden dolayı bilişsel performansın sekteye uğramasına, olumsuz öz-değerlendirmelere ve bireyin küçük düşürücü bir durumda olduğunu düşünmesine

neden olur. Bazı öğrenciler için bu süreç kalıcı hale gelir ve benzer durumlarda yeniden ortaya çıkabilir (MacIntyre, 1995, 92).

Bu durumda yabancı dil kaygısına sahip olan bireylerin, dinleme, öğrenme ve anlama gibi dil öğrenme aktivitelerinde kaygıya maruz kaldıklarında başarısızlık yaşamaları olası bir durumdur. Öğretim ortamlarında kaygının bilgiyi alma, işleme ve yeniden düzenleme süreçlerinin her birinde olumsuz bir rol oynadığı ifade edilmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991, 296) gerçekleştirdikleri bir çalışmada yabancı dil kaygısı ile kelimeleri hatırlama becerisi arasında olumsuz korelasyon olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, kısa ve uzun süreli hafıza kullanımının kaygı sebebiyle sekteye uğrayabileceğini ortaya koymuştur. Ana dilde ise kaygının benzer korelasyon göstermediği belirtilmiştir.

MacIntyre'ın (1995, 96) ifadesiyle aynı şekilde kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerini de içeren dil öğreniminde, kaygı eşiği yüksek olan öğrenciler, bu süreçlerin herhangi birinde dikkat problemiyle karşı karşıya kalabilirler. Dolayısıyla kaygılı öğrenciler, bir yandan verilen işle, diğer yandan da verdikleri tepkiyle uğraşmak zorunda kalırlar. Örneğin, sınıfta herhangi bir soruya cevap verirken kaygılı bir öğrenci vereceği cevaba odaklanırken, diğer taraftan da cevap vermenin yarattığı sosyal izlenimleri de takip etmek zorunda kalacaktır. Bu durumda kendisiyle alakalı olan biliş duygusu arttıkça, yapması gereken işe daha az odaklanacak ve dolayısıyla bu konuda kendini kısıtlayacaktır. Öğrenciler diğer bireylerin kendisi hakkında ne düşündüklerine ve üçüncü şahıslar üzerinde nasıl bir izlenim gösterdikleri konusuna fazlasıyla odaklanırlar. Bu tür kişiler, herhangi bir başarısızlık karşısında kolayca özgüvenlerini yitirmekte ve bu durum bireylerin daha yoğun kaygı yaşamasına ve beraberinde de başarısızlığa neden olmaktadır.

Dolayısıyla öğrenme sürecinde kaygının etkin olması durumunda, öğrencilerin daha az öğrenmesi ve performansının düşmesi olağan bir olgudur. Cevabı bildiği halde 'donup kalmak' deyimi, kaygıdan dolayı öğrencinin ne kadar bildiğini gösterememesi durumudur. Bu tip yaşantılarda öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek, her şeyden önce bu konuda yetkin olmakla ilgilidir (MacIntyre, 1995, 96).

Öte yandan, yabancı dil öğrenim sürecinde yaşanan kaygının uzun zaman tek boyuta indirgenerek çalışılmasına karşın, MacIntyre ve Gardner (1994'den aktaran,

Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 2000, 89-90), söz konusu kaygı çeşidinin 'girdi, süreç ve çıktı' aşamalarından oluşan bir takım bileşenlere sahip olduğunu öne sürmüştür.

MacIntyre ve Gardner (1994'den aktaran Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 2000, 89-90), 'girdi' aşamasındaki kaygı türünü, yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin daha önceden karşılaşmadıkları herhangi bir kelime, ifade ya da cümle kalıbına maruz kaldıklarında yaşadıkları kaygı türü olarak tanımlar. Buna göre söz konusu kaygı türünün yoğunluğu, anlama ve belleğe gönderme gibi süreçleri doğrudan etkilediğinden dolayı maruz kalınan bilginin niteliğini belirlemektedir. Bu kaygı türünün düzeyi, yeni öğrenilen kelime, kalıp ya da ifadelerin tekrar tekrar gözden geçirilmesine, yeniden kodlanmasına ve bilişsel süreçlerin sıklıkla tekrar edilmesine neden olmaktadır. Bahsedilen ikinci aşama olan 'süreç' basamağında ise kaygı duygusu, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gruplara ayırma, uzun süreli belleğe gönderme ve orada tekrar kullanım için muhafaza etme süreçlerini etkilemektedir. En son basamak olan 'çıktı' aşamasındaki kaygı türü ise öğrenilen bilgileri sentezleyerek uygun durumlarda kullanabilme becerilerini hayata geçirdikleri zamanlarda yaşanan kaygı çeşididir.

Ergüder, (2004) kaygı duygusunun diğer bir bileşeninin de özgüven hissi olduğunu ileri sürerken, özgüven duyguları yüksek olan kişilerin karşılaştıkları sorunları çözme ve kendilerini sorunlara karşı savunmada daha başarılı olduklarını; buna karşın, düşük özgüven duygusuna sahip olan bireylerin etraflarında kendilerine yönelen tehditleri bertaraf etmekte diğerlerine göre daha başarısız olduklarını ifade etmektedir. Bu bireyler çevrelerine karşı 'kendilerini koruyan duvarlar' inşa ederek kendilerini koruma altına almakta; ne var ki bu duvarlar zamanla bireylerde 'kaygı oluşumuna sebep olmakta ve dil öğrenimine ket vurmaktadır'.

Sonuç olarak, öğrencilerin sahip oldukları kaygı hissini azaltmaya, hatta yok etmeye yönelik olarak atılacak adımların başında, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamının yaratılması gelmektedir. Buna ek olarak, eğitim-öğretim programlarının hazırlanması aşamasında belirlenen hedef davranışların, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda öğrenme yaşantıları, içeriğin belirlenmesi, sınıf-içi aktivitelerin seçilmesi, öğretim modelinin kararlaştırılması, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gibi adımların, öğrencilerin sahip oldukları

duyuşsal değişkenlere uygun olarak atılması gerekmektedir. Buna ek olarak öğrencilere karşılaştıkları soru ya da sorunlarda yardımcı olabilecek yetkin ve donanımlı öğretmenlerin görevlendirilmesi olumsuz kaygı durumlarına neden olabilecek olumsuz yaşantıları en aza indirgeyecektir.

1.4. Tutum

Bir diğer önemli duyuşsal faktör olan tutum kavramı ise, sosyal psikoloji alanında sistematik çalışmaların başlamasıyla birlikte ele alınan temel kavramlardan biri olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar arttıkça da sosyoloji, örgüt davranışları, eğitim psikolojisi, iletişim, siyasal bilimler ve pazarlama gibi disiplinler bu kavramı incelemeye başlamıştır. Tutum ve tutuma ait süreçlerin incelenmesinin uzun zamandır devam etmesine karşın, tutumun üzerinde uzlaşma sağlanan net bir tanımı yoktur. Genel olarak söz konusu kavram bir değerlendirme unsuru olarak anlaşılmaktadır. Buna göre tutum, karmaşık çevrenin yapılandırılmasında bireylerin karşı karşıya kaldıkları olay, nesne veya durumlara gösterdikleri tepki olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla tutumlar deneyimlerden, inançlardan ve duygulardan oluşan sosyal bilgi parçacıkları şeklinde ifade edilebilir (Basadur, Basadur, 2011, 85-95).

Gardner (2006, 349) yapılan ilk tanımlarda tutumun, fikirsel olarak hazır olma, herhangi bir eylem için organize olma ve bireyin söz konusu eylemin beraberinde getirdiği bütün durum ve nesnelere göstereceği tepkiyi etkileme gücü şeklinde ifade edildiğini belirtmektedir. Buna ek olarak tutumların bilişsel, duyuşsal ve devinsel bileşenlere sahip olduğu ve daha geniş bir anlamda yönlenme, önem, yoğunluk, kararsızlık, bilişsel karışıklık, esneklik, dikkat ve bilinç gibi olgularla ilintili olduğu da ifade edilmektedir. Buna göre tutumlar, bireylerin kişisel inançlarına veya fikirlerine dayanarak herhangi bir olay ya da olguya karşı geliştirdikleri seçici reaksiyonlar, bir diğer anlatımla bireylerin maruz kaldıkları olaylara ya da durumlara gösterdiği tepkiyi etkileyen fikirsel ve nöral durumlar (Gardner, 1985, 126) şeklinde tanımlanmaktadır. Bundan dolayı sahip olduğumuz tutumların temelinde duygu ve düşüncelerimizin bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Ülgen, 1997, 90).

Diğer bir anlatımla tutumlar, kişisel devinimleri şekilleyen ve hayata bağlılık, sağlıklı bir hayat sürme, onur, doğruluk, vicdan sahibi olma ve empati kurabilme gibi bireysel özelliklerden oluşan içsel olgulardır. Bilişsel alan özelliklerinden farklı

olarak, diğer duyuşsal alan özellikleri gibi tutumlar da doğrudan ölçülemez ve gözlemlenemezler. Tutumları belirleme eylemi ancak dolaylı yollarla gerçekleşebilir. Birçok araştırmacı tutumların sonradan öğrenildiği konusunda hemfikir olmasına karşın, doğrudan öğrenilemediği konusunda da ortak bir anlayışa sahiptir. Kişiliğe benzer şekilde tutum kavramı da doğrudan ölçülemeyen ancak ölçülebilir tepkilerle çıkarımda bulunulabilecek bir kavramdır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerinde, bilişsel alana hitap eden stratejilerde, devinsel alan metotlarında gerekli adımları atarken, öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için çaba sarf etmeleri, uygun koşulları hazırlamaları kaçınılmaz bir gerekliliktir. (Gagne 2005'ten aktaran, Schunk, 2011, 287), tutumların, 'dolaylı bir şekilde deneyimler yoluyla ve canlı veya sembolik örneklerin (televizyonda ya da videoda yayınlanan) gözlemlenmesiyle öğrenildiğini' ifade etmektedir. Söz konusu yapının doğasından dolayı, söz konusu tepkiler durum, olay veya nesneye karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler içermektedir (Icek, 2005, 2-9; Bernd, Schwarz, 2007, 304).

Bu noktada Smith (1971, 82) de tutumların tamamen sonradan öğrenildiğini ve doğuştan böyle bir eğilimin bireylerde olmadığını ifade etmekte; dolayısıyla da bireylerin kişisel tercih, inanç ve değerlerinin tutumlarını oluşturduğunu belirtmektedir. Buna göre herhangi bir öğrenci yabancı dil dersi için sınıfa girdiği zaman tamamen tarafsız bir tutum kalıbına sahiptir ve söz konusu derse olan tutumlar tamamen içinde bulunduğu durumlardan etkilenir ve bu yolla şekillenir. Bundan dolayı tutum olgusu tamamen durumsal ve genellenebilir bir özellik taşımaktadır.

Smith (1971, 82-83) tutum olgusunun 3 aşamada meydana geldiğini ifade etmektedir. Buna göre ilk aşamada bilişsel süreçler işe koşularak durum ya da kavramın algılanması gerçekleşir. Daha sonra duyuşsal faktörler bu sürece dâhil olur ve bilişsel faktörlerce algılanan girdiler duyuşsal alanda işlenir. Ortaya çıkan duygular daha sonra iyi ya da kötü olarak değerlendirilir. Bu aşama 'değerlendirme' şeklinde adlandırılır. En son aşamada ise bahsi geçen değerlendirmeler birer davranış olarak ortaya çıkar.

Benzer şekilde Zimbardo ve Leippe (1991'den aktaran, Heining-Boynton, Haitema, 2007, 150) ile Edwards (2006, 328-329) da üç temel bileşenden oluşan tutum

kavramının günlük kararlarımızı etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre duyuşsal boyutta tutumlar algı ve düşünceleri etkiler. Günlük olayların algılanma şekli, algılayanın sergilediği duyuşsal alana bağlıdır. Davranışsal alanda tutumlar günlük varoluşu basitleştirmek, sadeleştirmek amacını taşırlar. Bu alana dâhil olan tutumlar, bireylerin duyduğu ya da tanık olduğu bir olayın önemi hakkında çabuk karar verebilmek için olguların ve durumların kısa bir değerlendirmesini sağlar. Bir diğer deyişle, bu tutumlar hayatı kolaylıkla tanımlayabilen ve idare edebilen kategorilere ayırmaktadır: sevdiğim şeyler, sevmediğim şeyler ya da fikrimin olmadığı şeyler. Bilişsel alanda ise tutumlar bireyi tasvir eder. Bu anlamda birey tutumlarının yansımasıdır. Bundan dolayı, algısının yanlış olduğu kanıtlansa bile, insanlar için tutumlarından vazgeçmek neredeyse olanaksızdır.

Dolayısıyla tutumun, öğrenme eylemi sonucunda elde edilen, kişilerin dış dünyaya karşı olan davranışlarını şekillendiren ve kişisel tercihlerini belirleyerek bir çeşit 'yanlılığa' neden olan bir kavram olduğu söylenebilir. Bireylerin etraflarında gelişen eylemlere karşı takındığı tutumun olumlu ya da olumsuz olması, söz konusu eylemlere karşı vereceği tepkilerini de olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Dolayısıyla insanlar herhangi bir nesneyle alakalı olan düşüncelerini, hislerini, inançlarını ve algılarını göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirme sonucunda da kendilerine özgün bir takım reaksiyonlarda bulunurlar. Tüm bu değerlendirme ve reaksiyonlar, bireylerin tutumlarının oluşmasını sağlar (Ülgen, 1997, 88).

Günlük konular hakkında aldığımız kararları etkileyen fikirlerden ibaret olmayan tutumlar, uzun zamandır araştırmacıları meşgul eden psikolojik bir yapıyı da gözler önüne sererler (Heining-Boynton, Haitema, 2007, 150).

Tutumlar, bireylerin hayata olduğu kadar, herhangi bir nesne ya da olguya olan yakınlık ve uzaklık davranışlarını da etkilemektedir. Bu konuda Ülgen, (1997, 89) şu ifadelerde bulunmaktadır: "Örneğin öğrencilere 'Lisede yüksek matematik dersi herkese zorunlu olmalı mıdır?' sorusunu sorarsanız, aşağıdaki cevapları alabilirsiniz":

a. 'Kesinlikle zorunlu olmamalı, sınıfta kalıyoruz'.
b. 'Matematikten nefret ediyorum'.

c. ‘Matematik dersinde öğrendiklerimi günlük yaşamımda kullanıyorum, yararlı bir ders’.
d. ‘Matematik ödevlerini yapmaktan çok hoşlanıyorum’.
e. ‘Matematik bilgisi herkes için gerekli’.
f. ‘Benim için bir matematik dersinin olması ya da olmaması önemli değil’.

Yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ‘a’ tepkisinin uzaklaşmaya, ‘b’ tepkisinin üst düzeyde olumsuz duygusallığa, ‘c’ tepkisinin bilişselliğe, ‘d’ tepkisinin üst düzeyde olumlu duygusallığa, ‘e’ tepkisinin yaklaşma ve desteklemeye, ‘f’ tepkisinin ise nötr olmaya işaret ettiği görülmektedir.

Bu durumda tutumların yalnızca bilişsel unsurlara dayandığını ileri sürmek yeterli değildir. Bir diğer deyişle, tutumlar nasıl hissettiğimizle, ne düşündüğümüzle ya da ne yapmayı planladığımızla da ilintilidir. (Basadur, Basadur, 2011, 85-95; Icek, 2005, 2-9).

Ülgen (1997, 91), bireylerin belirli durumlar ya da nesneler için geliştirdikleri tutumlarının zaman içerisinde değişime uğrayabileceğini de ifade etmektedir. Örneğin dönem başında bir öğrencinin herhangi bir derse karşı olan tutumu, öğretmeninin ifadelerinden, sınıf ortamından, hedef davranışların zorluğu ya da kolaylığından veya kendi beklentilerinden şekillenebilir. Bu süreçlerle şekillenen tutum kavramı daha sonra bir takım duygulardan etkilenebilir ve yeniden şekillenebilir. Bu noktada gösterilen tutum, yaklaşma ya da uzaklaşma şeklinde ortaya çıkabilir ve öğrenilebilir bir hale gelebilir. Bu tür öğrenmeler bireylerin kendi tecrübeleri yoluyla gerçekleşebileceği gibi, aynı zamanda başkaları tarafından koşullandırılarak da meydana gelebilir.

Shrigley (1990, 98-99), tutum ve davranışlar konusunda gerçekleştirdiği çalışmalarda tutum ve davranışların korelasyon içerisinde olduklarını ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilediklerini ileri sürmüştür. Buna göre olumlu ya da mutluluk veren deneyimler olumlu tutumların gelişmesini sağlarken; olumsuz yaşantılar da olumsuz tepkileri ve tutumları beraberinde getirmektedir. Benzer şekilde bireylerin herhangi bir olaya ya da duruma karşı olumlu bir tutumla yaklaşması, olumlu yaşantıyla sonuçlanacaktır. Aynı durumla olumlu yaşantının olumlu tutuma dönüşmesinde de karşılaşılmaktadır.

Öte yandan, davranış ve tutum arasında her zaman bir tutarlılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır. 1930'lu yıllarda La Piere, (1934, 4-5) tarafından 2 yıllık süre içerisinde gerçekleştirilen bir çalışmada, araştırmacı, Çinli bir öğrenci ve onun eşiyle Amerika'nın geniş bir bölümünü kapsayan yolculukları boyunca 251 otel ve restorana konuk olmuş, sadece biri dışında diğerleri tarafından dostça ağırlanmıştır. Buna karşın araştırmacı, konuk oldukları yerleri daha sonra telefonla arayarak Çinli konuk kabul edip etmeyeceklerini sorduğunda ise aldığı cevapların % 90'ından fazlası olumsuz olmuştur. La Piere'in (1934, 4-5) araştırmasından elde edilen sonuç oldukça önemlidir. Bir taraftan söz konusu durum, utanç duyulacak bir olaydan kaçınma, kişisel ilgi, etnik grup çıkarımı ve somut örnekleri değerlendirme gibi sebeplerle açıklanabilmesine karşın, davranışlar ve tutumlar arasındaki tutarsızlığı da açıklamak bakımından önem taşırken (Edwards, 2006, 329); öte yandan da bireylerin belirli bir durum ya da kişilere karşı nasıl davranacaklarını yordamak için, sembolik bir duruma verilecek sözel ifadelerin yetersiz olabileceğini ortaya koymaktadır. Buna göre sosyal tutumlar ancak gerçek durumlarla anlaşılabilmekte ve ölçülebilmektedir (Hock, 2002, 284).

Dolayısıyla kişilikten farklı olarak, yaşantıların bir göstergesi olan tutumların değişebileceği görülmektedir. Basadur ve Basadur'a (2011, 85-95) göre doğrudan yaşantılara dayanan tutumların, dolaylı yaşantılara dayanan tutumlardan daha etkin bir şekilde davranışı yordadığı ifade edilmektedir. Buna göre bazı tutumlar diğerlerine oranla daha kolay değişebilir. Aile, din ya da politik görüş gibi, bireylerin uzun süreli bağlılıklarından oluşan tutumlar, tüketim tutumlarında daha zor değişim göstermektedir.

Tutum terimi yabancı dil öğreniminde de oldukça geniş bir alanda kullanılmakta, dolayısıyla da ilişkilendirildiği olgular da benzer şekilde geniş bir alana yayılmaktadır. Söz konusu kavram, motivasyonla birlikte dil öğreniminde de önemli bir role sahiptir (Yager, 1998, 888). Bu anlamda Gardner (1978, 1) yabancı dil öğreniminin ve temel dil becerilerinin kazanılmasının, büyük ölçüde öğrenilen dile yönelik tutumlar tarafından belirlendiğini ifade etmekte ve tutumun kabaca duygusal bir özellik olduğunu ve dil öğrenim sürecinde motivasyon kavramının tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmektedir (Gardner, 1985, 10). Esasen her iki kavram incelendiğinde tutum ve motivasyonun birbirleriyle yakından ilintili olduğu görülmektedir. Gardner (2006, 349) motivasyonun tutuma ait parçalara; tutumun ise

motivasyon bileşenine sahip olduğunu ve bu konuda yapılan birçok araştırmanın da her iki kavram arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Smith de (1971, 87) tutum olgusunun anlaşılmasının en iyi yollarından birinin yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin durumunun incelenmesiyle ortaya çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Böyle bir durumda olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerin de durumlarının daha iyi anlaşılabileceği belirtilmektedir.

Gardner (2010, 123), savını daha da ilerleterek, tutumun motivasyonu etkilediğini, dolayısıyla da dil öğrenimi üzerinde önemli etkileri olduğunu ifade etmektedir. Zira Gardner'ın (2010, 12) geliştirdiği Sosyal-Eğitim Modelindeki bileşenlerden biri olan Bütünleştirici Motivasyon, üç ölçekle belirlenmektedir: hedef dil grubuna yönelik tutumlar, yabancı dillere olan ilgi ve bütünleştirici yönelim (Dörnyei, 1994, 274-275; Keblawi, 2009, 26). Benzer şekilde Enongene (2013, 57) de tutumların, öğrenilen yabancı dile karşı bireyler tarafından atfedilen değerleri belirleyen genel kişilik özellikleri olduğunu belirtmektedir. Crookes ve Schmidt (1991, 501-502), sadece motivasyonun öğrenme durumlarını değil, aynı zamanda öğrenilen dile ait olan kültüre karşı sergilenen tutumların da, yabancı dil öğrenme durumlarını etkilediğini belirtmişlerdir.

Gardner (1985, 126) ve Edwards (2006, 328), yabancı dile karşı olumlu tutum ve yüksek motivasyona sahip olan bireylerin, olumsuz ve düşük motivasyona sahip olan bireylere göre daha başarılı olacağını ifade etmektedir. Buna ek olarak, yabancı dilde başarılı bir öğrenme yaşantısına sahip olabilmek için motivasyon ve olumlu tutumun bir arada var olması gerektiğini de özellikle vurgulamaktadır. Dolayısıyla, dil öğrenim sürecine karşı olumlu tutum besleyen, fakat motivasyona sahip olmayan bireylerin bu süreçte başarılı olamayacakları gibi; aynı şekilde motivasyona sahip olan fakat olumlu tutum geliştirmeyen bireylerin de başarılı olmaları zordur (Gardner, 2007, 19).

Benzer şekilde Lambert (1963, 115-117) de dil öğreniminde öğrencilerin geliştirdikleri tutumun, yabancı dile karşı sahip olunan yatkınlık ve zekâ gibi bilişsel faktörlerin yanı sıra motivasyon gibi duyuşsal faktörlerle birlikte bu süreçte önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bir diğer deyişle, bireylerin yabancı dil öğrenimindeki motivasyon düzeylerinin, yabancı dile karşı geliştirdikleri tutum ve yönelimle yakından ilintili olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda sosyal psikologlar açısından bakıldığında da dil öğrenimi, bireylerin sahip oldukları dil yatkınlığı ve entelektüel kapasite gibi değişkenlerle birlikte, bireylerin o dili konuşanların kültürlerini algılayışları, o grubun üyelerine karşı duyulan tutum ve onlara uyum sağlama çabasıyla da yakından alakalıdır (Gardner, Lambert, 1972, 132). Dolayısıyla dil öğreniminde bireylerin motivasyonu, hedef gruba karşı sergiledikleri tutumlar ve o gruba adapte olmaya hazır olma isteklerine bağlıdır.

Bu anlamda öğrencilerin sahip oldukları hedef ve tutumlar, yabancı dil öğrenme sürecindeki belirleyici değişkenlerdir. Karşılıklı bir etkileşim söz konusu olduğundan dolayı, olumlu ya da olumsuz tutumlar, sınıf içi aktivitelerini etkilemekle kalmaz; aynı zamanda sınıf içi aktivitelerinden de etkilenir (Enongene, 2013, 60-61). Dil öğrenme motivasyonunun öğrenme durumlarından özellikle etkilediğini ifade eden Gardner (2010, 119), bu durumda öğrenme ortamının bireylerin, uygulanan program, öğretmen, ders, okul yöneticilerinin görüşleri ve koyduğu kurallar, materyaller, öğretim kalitesi ve öğretime ayrılan zaman gibi birçok değişkene karşı sergiledikleri tutumla şekillendiğini öne sürmektedir. Birçok öğretmen, öğrencilerin sınıfa isteksiz geldiklerini ve çoğu kez de olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Schalge ve Soga (2008, 158), bilinmeyen öğrenme içeriği ya da belirlenmeyen program hedeflerinin öğrencilerin derslere karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olduğunu ifade etmektedir.

Gardner (1985, 10-12) bu tutumların yaş, cinsiyet ya da zekâdan bağımsız olarak geliştiğini ifade etmekte ve yabancı dil öğrenimine karşı geliştirilen tutumların, o dilin konuşulduğu topluma karşı geliştirilen tutumlardan daha çok başarı göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda tutum kavramı, yabancı dil öğreniminde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi dil öğrenimine karşı geliştirilen tutum, diğeri ise öğrenilen dilin konuşulduğu topluma karşı gösterilen tutumdur. Bahsedilen tutumlardan birincisi eğitim ile ilintili olmasına karşın, diğeri ise sosyal bir konudur. Gardner (1985, 10-11) aynı şekilde tutumların, özellikle söz konusu dilin konuşulduğu topluma karşı sahip olunan tutumların, diğer derslerden daha fazla yabancı dil öğreniminde etkili olduğunu ileri sürmektedir.

Buna karşın, Dörnyei (1994, 274) yabancı dil öğrenim sürecinde tutum ve motivasyon kavramlarının Gardner'ın geliştirdiği teoride olduğu gibi bir arada

kullanılmasının sakıncalı olduğunu, zira sözü edilen terimlerin her birinin psikolojinin ayrı dallarına ait olduğunu belirtmektedir. Buna göre 'tutum', bireylerin sergiledikleri davranışın, içinde bulundukları sosyal yapıyla şekillendiğinin ileri sürüldüğü sosyal psikoloji ve sosyolojinin konusuyken, motivasyonel psikologlar, bireylerin sergiledikleri davranışın bireyselliği ile ilgilenmektedirler.

Sonuç olarak, duyuşsal özellikler başlığı altında inceleyebileceğimiz motivasyon, tutum ve kaygı gibi değişkenlerin öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilediği ve özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme başarısını etkileyen bu etmenlerin belirlenmesinin ve düzeylerinin saptanmasının, verimli ve nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin ön koşulu olabileceği değerlendirilmektedir.

1.5. Motivasyon, Kaygı ve Tutum ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler Örüntüsüne Dayalı Model

İlgili alan yazın incelendiğinde motivasyon, kaygı ve tutum gibi duyuşsal faktörlerin akademik başarı ile ilintili olduğu görülmektedir.

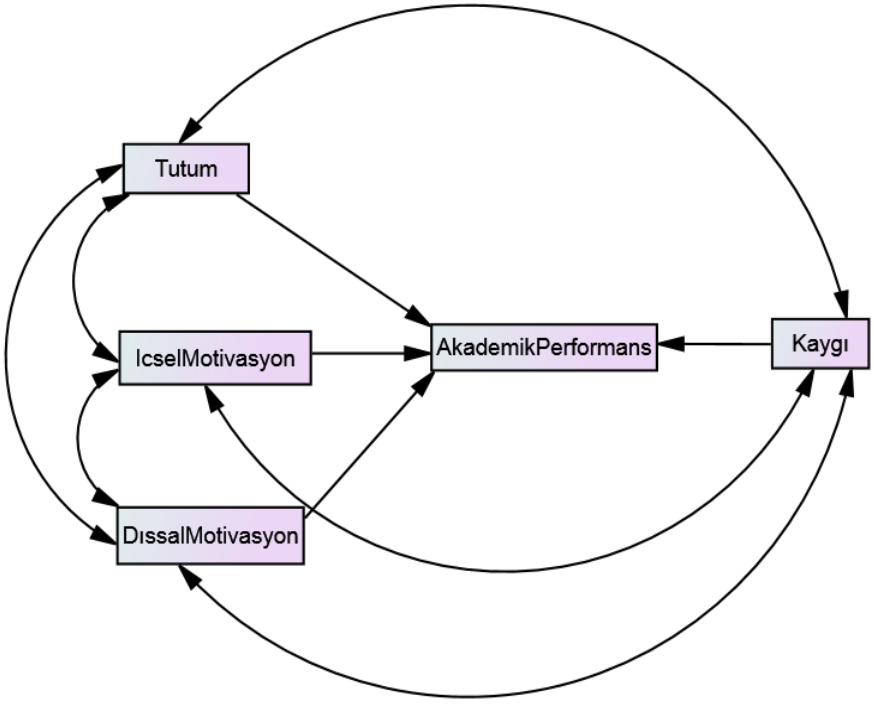
Mcinerney ve Liem (2008, 11) öğrenme sürecinin kasıtlı ve bilinçli eylemleri, içinde barındırdığını ve her alanda olduğu gibi bu alanda da motivasyonun, sözü edilen süreci olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre en başarılı ve yetenekli öğrenciler bile dikkat ve çaba sarf etmedikleri durumlarda öğrenme eylemlerinde başarılı olamayabilirler. Dolayısıyla uygulama alanlarında motivasyon ve öğrenmeyi birbirinden ayırmak imkansızdır ve öğrencilerin motive olmadan öğrenmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle motive olmuş bir öğrencinin aktif öğrenci olduğu ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı söylenebilir (Parker, Engel, 1983, 354). Bu konuda çalışma gerçekleştiren birçok araştırmacı, akademik başarı ile motivasyon düzeylerinin birbirleriyle ilintili olduğunu (Gardner, Lambert 1972, 10; Lin, 2012, 34; Gardner, 2010, 123; Morreale, 2011, 22) ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye değinilmiştir.

Genel olarak bireylerin karşı karşıya kaldıkları olay, nesne veya durumlara gösterdikleri tepki olarak tanımlanan ve bir değerlendirme unsuru olarak betimlenen tutum kavramı da önemli diğer bir duyuşsal faktör olarak görülmektedir (Basadur,

Basadur, 2011, 85-95). Gardner (1978, 1) akademik başarının elde edilmesinde, özellikle temel dil becerilerinin kazanılmasının, büyük ölçüde öğrenilen dile yönelik tutumlar tarafından belirlendiğini ifade etmekte ve tutumun kabaca duygusal bir özellik olduğunu ve dil öğrenim sürecinde motivasyon kavramının tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Gardner ve Lambert (1972, 10; Lin, 2012, 34; Gardner, 2010, 123; Morreale, 2011, 22) gibi araştırmacılar da olumlu olarak geliştirilen tutumun çoğunlukla akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

Buna karşın, bir duyuşsal faktör olarak kaygı türlerinin öğrenmeyi güçleştirdiği ve dolayısıyla da akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Kitano, 2001, 549; Nishitani, Matsuda, 2011, 438; Yaylı, 2012, 1401). Gerçekleştirilen bu çalışmada da, yabancı dil kaygısının, öğrenme sürecini güçleştirip güçleştirmediği ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Yukarıda kuramsal olarak çerçevesi çizilen motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal değişkenler ile akademik başarı arasındaki ilişki Şekil 1.8'de verilen modelle test edilmiş ve doğrulanmaya çalışılmıştır.



Şekil 1.8: Test Edilen Model

1.6. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireylerin içinde bulunduğumuz zamana ayak uydurmalarının, hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan tatmin edilmesi ve donanımlı hale getirilmesi ile mümkün olabileceği görülmektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretimin duyuşsal boyutuna da gereken çabanın gösterilmesi, bu sürecin etkinliği ve yararlığı açısından yadsınamaz derecede önemlidir. Bu durum öğrenmenin duyuşsal boyutuna ya da duyuşsal öğrenme konusuna ilişkin çalışmaları zorunlu hale getirmektedir. Bir diğer deyişle, eğitimdeki hedeflerin kazanılması duyuşsal ve bilişsel alanın her ikisine de odaklanmayı gerektirmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme sürecinde büyük önem arz eden duyuşsal faktörlerin, kısmen ölçümünün zor olmasından dolayı geleneksel olarak bilişsel faktörler kadar ele alınmadığı görülmektedir. Oysaki bazı bilişsel psikologların son zamanlarda duyuşsal alanın aslında bilişsel alana hükmettiğini 'keşfetmiş olmaları' (Tennyson, Nielson, 1997'den aktaran Martin ve Reigeluth, 1999, 488), bu alanın aslında öğrenme sürecindeki yerini belirleme açısından önemlidir.

Bu aşamada dil öğrenimi de, öğrenmenin tanımı ve yapısına paralellik gösterir bir şekilde oldukça geniş bir alanı kapsamakta ve doğal olarak yapısı gereği duyuşsal faktörlerden etkilenmektedir. Dünyada tek dil konuşanlardan daha fazla iki dil konuşan insanların varlığı (Gardner, 2010, 2) yabancı dil öğreniminin tüm dünyada önemini ortaya koymaktadır. Dil öğrenimindeki başarının istenen seviyeye gelebilmesi ve bu sürecin verimli bir şekilde işleyebilmesinde her değişkenin araştırılması ve etkisinin incelenmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde önemli yere sahip olan duyuşsal değişkenler arasında, davranışı harekete geçiren ve ona yön veren faktörleri içinde barındıran motivasyon ve tutum gibi değişkenler, çoğu kez başarı ve başarısızlığın esas nedeni olarak görülmektedir (Gardner, 1985, 10-12; Rifai, 2010, 5216-5217). Bu anlamda duyuşsal özellikler başlığı altında inceleyebileceğimiz motivasyon, tutum ve kaygı değişkenleri öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilemekte ve özellikle sınıf ortamında öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme başarısını etkileyen bu etmenlerin belirlenmesi ve düzeylerinin saptanması, verimli ve nitelikli bir eğitimin ön koşulu olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu anlamda Gardner (1985, 10), yabancı dil öğreniminin ve temel dil becerilerinin kazanılmasının, büyük ölçüde öğrenilen dile yönelik tutumların belirlediğini ifade etmekte ve tutumun kabaca duygusal bir özellik olduğunu ve dil öğrenim sürecinde motivasyon kavramının tamamlayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Esasen her iki kavram incelendiğinde tutum ve motivasyonun birbirleriyle yakından ilintili olduğu görülmektedir. Gardner (2006, 349) motivasyonun tutuma ait parçalara; tutumun ise motivasyon bileşenine sahip olduğunu ve bu konuda yapılan birçok araştırmanın her iki kavram arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, duyuşsal değişkenler olarak değerlendirilen motivasyon düzeyleri, tutum ve kaygı gibi etmenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde ne denli etkin olduğu konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırmadan elde edilecek olan sonuçların eğitim ve öğretim programlarının planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede söz konusu çalışmanın yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunlar ve eksikliklerin bir kısmını ortaya çıkarabileceği amaçlanmıştır.

Öğrencilerin motivasyon, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi aynı zamanda araştırmacılar için de bir takım kolaylıklar sağlayabilir. Akademik başarı düzeylerinin yordanması, farklı motivasyon kaynaklarına sahip olan öğrencilerdeki öğrenme farklılıklarının saptanması, öğrencilerin okula ve derslere karşı olan yaklaşımlarının belirlenmesi ve bunların hangi değişkenlerden daha fazla etkilenip şekillendiğinin ortaya çıkarılması; duyuşsal özelliklerin akademik başarıya olan etkisinin belirlenmesinde yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Buradan hareketle araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü belirlemektir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, 'İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nedir?' şeklinde belirlenmiş ve araştırma problemi de aşağıdaki alt problemlerle test edilmiştir.

Alt Problemler

1. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizce sınıf kaygıları, İngilizceye yönelik tutumları, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri, akademik başarılarını yordamakta mıdır?

8. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon, İngilizce sınıf kaygıları ve İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nasıldır?

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmanın sayıltıları aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırma için seçilen çalışma grubunun, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümünü temsil yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, motivasyon, tutum ve kaygı hakkındaki görüşlerini kullanılan ölçme araçları ile doğru ve içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın çalışma grubu Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerle sınırlı olup; bölüm derslerine devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma evreni dışında tutulmuştur.

Bu araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerin İngilizce başarı düzeyleri, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılı I. dönem sonunda yapılan final sınavından aldıkları notlarla sınırlıdır.

Araştırma Terimleri

Aşağıda, bu çalışma kapsamında geçen temel kavramlar tanımlanmıştır.

Yabancı Diller Yüksek Okulu: Öğrencilerin kendilerini İngilizce dilinde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmelerini, kendi alanındaki gelişmeleri bu dildeki yayınlarla izleyebilmelerini sağlamaya yönelik yabancı dil öğretimi veren kurumdur.

Temel İngilizce Bölümü: Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca yeterlik sınavında başarılı olamayan öğrencilere (bir eğitim-öğretim yılı boyunca) İngilizce Hazırlık öğretimi veren kurumdur.

Akademik Başarı: Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık) 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında devam eden öğrencilerin söz konusu bölüm tarafından hazırlanan ve Güz yarıyılı boyunca yapılan kısa sınavlar ('quiz'), gelişim sınavları ('progress test'), ara sınavlar ('mid-term exams'), yazma dersinde gerçekleştirilen portfolyo çalışmaları, okuma sınavları, sunum ve konuşma sınavları ile birlikte derse katılım ve ödevlerden oluşan değerlendirme ölçütlerinden alınan notların toplamıdır.

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı: Dil öğrenim sürecinde karşılaşılan bir kaygı türü olup, iletişim tedirginliği, olumsuz değerlendirilme korkusu ve genel yabancı dil kaygısı başlıkları altında incelenmektedir. İletişim tedirginliği, bireylerle iletişim kurmada duyulan endişedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, bireylerin diğerleri üzerinde olumlu bir izlenim bırakamama duygusuyla alakalıdır. Genel yabancı dil kaygısı ise dil öğrenim sürecinde duyulan kaygı durumunun sürekliliğini vurgulamaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986, 127-128)

Akademik Motivasyon: Öğrencilerin belirli akademik işleri gerçekleştirebilmeleri amacıyla gerekli enerjiyi üretmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Karataş, Erden, 2012, 985).

İngilizceye Yönelik Tutum: Öğrencilerin hedef dilin doğasına, kültürüne ve öğrenme sürecine karşı geliştirdiği düşünme, hissetme ve davranma tarzını açıklayan sosyokültürel bir terimdir (Brown, 1994'ten aktaran Tunç, 2003, 7).

İngilizce Hazırlık Programı Öğrencileri: Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümüne (Hazırlık), 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında devam eden öğrenciler.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili alan yazının taranmasıyla elde edilen araştırmalar, araştırma problemleri, çalışma grupları ve bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, bu çalışmanın konusu olan motivasyon, tutum ve kaygı kavramlarını içeren deneysel araştırmalar incelenmiş ve bulgularıyla birlikte bunlara değinilmiştir.

2.1. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Goodman ve diğ. (2011, 373) tarafından Güney Afrika'da 254 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin, istedikleri hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabayla yakından ilintili olduğu görülmüştür. Ayrıca içsel motivasyonun akademik başarıyı yordamada gösterilen çabadan sonra en önemli değişken olduğu da anlaşılmış; buna karşın, dışsal motivasyonun ise akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Mcgeown, Norgate ve Warhurst'un (2012, 309) yaptığı bir çalışmada da okuma becerisi ile içsel ve dışsal motivasyon arasında olumlu bir korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır. İngiltere'de yaşları 7 ile 13 arasında değişen 1811 çocuk arasından okuma dersinden aldıkları notla en yüksek % 10'luk puan dilimine giren 194 öğrenci ile en düşük % 10'luk dilime giren 188 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile okuma etkililiği arasında olumlu bir korelasyon olduğu; buna karşın, söz konusu ilişkinin dışsal motivasyonda gözlenmediği anlaşılmıştır. Bir diğer deyişle, içsel motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, dışsal motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre okuma derslerindeki başarıları daha yüksek çıkmıştır.

İçsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin akademik başarıya olan etkisinin incelendiği bir başka araştırma Hayenga ve Corpus (2010, 371) tarafından, Portland-Oregon'da 388 6-7- ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada akademik

başarı, içsel motivasyon düzeyleri ile olumlu, dışsal motivasyon düzeyleri ile olumsuz bir ilişki ortaya konulmuştur. Ayrıca elde edilen sonuçlardan içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğu da belirtilmiştir.

Carreira (2011, 90) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonları araştırılmıştır. Japonya'da 3. ve 6. sınıflara devam eden 268 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada içsel motivasyonun 3. sınıftan itibaren azalmaya başladığı, ayrıca merak, yabancı ülkelere olan ilgi ve eğlenceli öğretim durumlarının, bir diğer deyişle, pozitif olarak geliştirilen tutumların, öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı ifade edilmiş; buna ek olarak içsel yüklemenin araçsal motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Lucas ve diğ. (2010, 3) tarafından Manila'da 240 1. sınıf kolej öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yabancı dil becerilerinden hangilerinin içsel motivasyona daha fazla hitap ettiği ve etkilendiği araştırılmıştır. 48 sorudan oluşan anketlerden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinden içsel olarak en fazla konuşma ve okuma becerilerinin içsel motivasyonla şekillendiği görülmüştür.

İçsel motivasyonun zaman içerisinde azaldığına dair yapılan bir diğer çalışma Lepper, Corpus ve Iyengar (2005, 184) tarafından Amerika'da gerçekleştirilen 3-8. sınıflar arasında 797 öğrenci üzerinde yapılan çalışmadır. Yapılan analizler sonucunda 3. sınıftan itibaren içsel motivasyonun azalmaya başladığı ve dışsal motivasyonun akademik başarı üzerinde olumsuz etkisinin var olmaya başladığı görülmüştür.

718 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Kanada'ya göç eden gençlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının akademik başarılarına olan etkileri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar ise deneklerin Hindistan'daki yaşıtlarıyla karşılaştırılmıştır. Buna göre Kanada'ya göç eden gençlerin içsel motivasyonları ile akademik başarıları, hem Hindistan'daki yaşıtlarından, hem de Kanada'daki yaşıtlarından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca Hindistan'daki gençlerin dışsal motivasyonlarının, Kanada'da yaşayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer deyişle araçsal motivasyonun, bütünleştirici motivasyona göre dil öğrenim

sürecinde daha az belirleyici ve yönlendirici olduğu sonucuna varılmıştır (Areepattamannil, Freeman, Klinger. 2011, 427).

Mo'nun (2011, 19) 71 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada ise, içsel motivasyon kaynağı olarak görülen isteğe bağlı online (çevrimiçi) quizler (sınavların) ile dışsal motivasyon kaynağı olarak görülen zorunlu sınıf içi quizlerin (sınavların) sınıf performansına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre içsel motivasyon kaynağının, dışsal motivasyon kaynağına göre öğrenciler açısından sınıf performansına etkisinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Thomas ve diğ. (2009, 159) ise gerçekleştirdikleri çalışmada, dışsal motivasyonun, akademik başarı üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre 111 Afro-Amerikalı kız öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öz-yeterlik inançları ile içsel ve dışsal motivasyonun, akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiş, öz-yeterlik inançlarının motivasyonu öngördüğü kaydedilmiş ve tahminlerin aksine dışsal motivasyonun öz-yeterlik inançları ile akademik başarı arasında herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Benzer şekilde, Afzal ve diğ. (2010, 80) Pakistan'da 342 üniversite öğrencisi üzerinde içsel ve dışsal motivasyonun, akademik başarı üzerindeki etkisinin incelemişlerdir. Bu konuda yapılan çoğu çalışmadan farklı olarak, söz konusu araştırmada, sözü edilen motivasyon çeşitleri arasında, akademik başarıya etki açısından anlamlı bir farkının olmadığı görülmüştür. Ayrıca, bütünleştirici motivasyon bileşenlerinin, akademik başarıda, araçsal motivasyon bileşenlerinden daha etkin olduğu da saptanmıştır.

Ferssizidis ve diğ. (2010, 354) gerçekleştirdiği bir başka çalışmada içsel ve dışsal motivasyonun farklı yaşlardaki kadın ve erkeklerde sosyal değerlere olan etkisini araştırmışlardır. Amerika'da yaşları 18 ile 25 arası değişen 200 katılımcının yer aldığı araştırmada Öz-Belirleme Teorisiyle ilintili olarak sosyal değerlere içsel olarak bağlılık duyan katılımcıların hayattan tatmin olma seviyesinin, dışsal olarak bağlı olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öte yandan Emmett (2013, 211-212), 19 lise öğrencisi üzerinde Amerika'da yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirdiği çalışmada, yalnızca dışsal motivasyonun, öğrencilerin tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Elde

edilen sonuçlara göre, uygun dışsal motivasyon tekniklerinin kullanılmasıyla, öğrencilerin derslere karşı tutumlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Bernaus, Wilson ve Gardner'ın (2009, 25) İspanya'da 31 öğretmen ve 694 ortaokul öğrencisi üzerinde öğrenci motivasyonu ile sınıf içi stratejilerin ilişkisini araştırdığı çalışmada ise, öğretmenlerin motive edici stratejiler kullanarak öğrenci motivasyonunu arttırabildiği ve bunun doğal bir sonucu olarak da İngilizce dersinde akademik başarının elde edildiği görülmüştür.

Yu (2010, 301) tarafından 2005 ve 2006 yılları arasında, Çin'de bulunan toplam 305 yabancı üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise yabancı dil olarak Çince öğreniminde etkili olan duyuşsal etmenler incelenmiş ve duyuşsal etmenler ile ikinci dil edinimi arasındaki ilişki irdelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, motivasyonun yabancı dil öğreniminde çok önemli bir role sahip olduğunu; buna karşın, kaygının hem sosyo-kültürel hem de dil adaptasyonu açısından olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür.

Bidin ve diğ. (2009, 16) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile İngilizce öğrenim sürecinde gösterdikleri performans araştırılmıştır. Malezya'da toplam 620 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin söz konusu süreçte daha çok dışsal olarak motive oldukları, dışsal motivasyon düzeylerinin artmasıyla birlikte yabancı dilde elde edilen başarının da arttığı saptanmıştır.

Gardner'ın geliştirdiği Sosyal Eğitim Modelini kullanan bir diğer araştırmacı ise Ushida (2005)'dır. Ushida'nın (2005, 49), 30 yetişkin katılımcıyla Amerika'da gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecindeki motivasyonları, Gardner'ın Sosyal-Eğitim Modeli çerçevesinde ele alınıp incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenme davranışları ile öğrenme çıktıları, yapılan analizin nitelik ve nicelik açıdan verilerini oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar, motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha verimli çalıştıklarını ve dil becerilerini geliştirmek için karşı karşıya kaldıkları her fırsatı kullandıklarını ortaya koymuştur.

Cheng, Lin ve Su (2011, 1303) tarafından Tayvan'daki İş ve Yönetim Okullarındaki 342 katılımcı ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, bu programlara devam eden öğrencilerin motivasyonlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda profesyonel sertifika programlarına devam eden katılımcıların içsel motivasyon düzeylerinin, dışsal motivasyon düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve böylece zorunluluk gerektirmeyen programlara devam konusunda öğrencilerin daha fazla içsel motivasyonla hareket ettikleri görülmüştür.

Liu ve Zhang (2013, 1), Çin'de 1697 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, yabancı dil kaygısı ve motivasyon ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile İngilizce öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, ayrıca dışsal ve içsel motivasyonla birlikte sınav kaygısının, akademik başarının, kişisel gelişimin ve yurtdışına çıkmanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ming, Ling ve Jaafar'ın (2011, 40) Malezya'da yaptığı bir diğer araştırmadan elde edilen sonuçlar da benzer özellikler taşımaktadır. Buna göre 143 üniversite öğrencisi üzerinde, İngilizceye karşı geliştirilen tutum ve motivasyon çeşitlerinin araştırıldığı çalışma sonucunda, İngilizceye karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülürken; olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin aynı zamanda içsel motivasyon düzeylerinin de dışsal motivasyon düzeylerine göre yüksek olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla içsel olarak motive olan öğrencilerin, olumlu tutumlarından dolayı başarıya ulaşmaları daha kolay olacağından, dil öğreniminde şanslarının daha yüksek olduğu öne sürülmüştür.

Cheng ve Erben (2012, 477) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da bütünleştirici motivasyonun çerçevesini bulmak mümkündür. Bu araştırmada, Amerika'da eğitim gören Çinli yüksekokul öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının, Amerika'da kaldıkları yıllara ve bulundukları ortama uyum sağlama düzeylerine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla Amerika'da devlet üniversitelerinde öğrenim gören 156 öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Amerika'da daha uzun süreli kalan ve sanat fakültesine devam eden öğrencilerin düşük kaygı düzeyine sahip oldukları

görülürken; çevreye uyum sağlamanın da dil öğrenimi üzerinde büyük bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Allen ve Herron'un (2003, 370) Fransa'da 25 kolej öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada duyuşsal değişkenler (bütünleştirici motivasyon ve dil kaygısı) ile dilbilim çıktıları (konuşma ve dinleme becerileri) konusu araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bütünleştirici motivasyon artışı ile dil kaygısındaki kayda değer azalmanın hem konuşma hem de dinleme becerilerinde artışa sahip olduğu anlaşılmıştır.

Bu konuda yapılan bir diğer araştırma ise Altınok (2004, 1) tarafından İzmir'de, İlköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin Fen öğretimine yönelik tutumlarının, öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretimine yönelik tutumlarının, öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumlarını etkilediğini ve bu etkinin cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarının başarı güdüsünü etkilediği ve Fen Bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumların erkeklerin başarı güdüsünü daha fazla olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Ertem (2006, 56-57) tarafından Balıkesir ili Ortaöğretim kurumlarına devam eden 718 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, öğrencilerin kimya derslerinde sahip oldukları güdülenme düzeyleri ve güdülenme türleri 'İçsel Güdülenme' ve 'Dışsal Güdülenme' olarak belirlenmeye çalışılmış; ayrıca öğrencilerin güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna ek olarak cinsiyetin güdülenme üzerine etkisi erkek ve kızların güdülenme puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde dilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı düzeyi farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kız öğrencilerin içsel güdülenmenin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, fakat dışsal güdülenmelerinin aynı olduğu bulunmuştur.

İspir, Ay ve Saygı'nın (2011, 235) yürüttüğü araştırmada ise 63 üstün başarılı öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğu, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stillerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Uygulama sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin en çok bilişsel düzenleme stratejilerini kullandıkları ve matematiğe karşı motivasyonlarının en çok içsel etmenlerden dolayı arttığı görülmüştür.

Eryılmaz (2010, 77) tarafından Ankara'da gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise çocuk ve ergenlerin ruh sağlıklarını arttırıcı etkenler üzerinde yoğunlaşılmış ve öznel iyi oluşu arttırma stratejileri ile akademik motivasyonun bu anlamda önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir. 236 ergen üzerinde yapılan çalışmada, içsel ve dışsal motivasyonun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Motivasyonsuzluk ile öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Şad ve Gürbüztürk'ün (2009, 421) gerçekleştirdiği diğer bir araştırmada ise İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin (toplam 111 öğrenci; 52 kız ve 59 erkek; 52 isteğe bağlı ve 59 zorunlu) öz-belirleyicilik düzeylerini belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öz-belirleyicilik düzeylerinin cinsiyet ve tercih türü (isteğe bağlı ve zorunlu hazırlık) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve öğrencilerin öz-belirleyicilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde öz-yeterliğe sahip oldukları ve yüksek düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda İçsel Motivasyon-Başarı ve Tanımlanmış Düzenleme alt-boyutları açısından kızlar lehine manidar bir fark bulunmuştur. Ayrıca isteğe bağlı öğrencilerin dil öğrenme yönelimlerinin zorunlu statüdeki öğrencilerden manidar düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Aydın (2010, 814) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırma ise Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerine ilişkin güdülenmelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca söz konusu araştırmada, öğrencilerin coğrafya derslerine ilişkin güdülenmelerinin cinsiyete, okul türüne ve sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Isparta ilinin merkez

ilçesindeki farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 481 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki içsel güdülenmeleri ile dışsal güdülenmeleri arasında, içsel güdülenme lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Şahin'in (2009, 150-151) 2006-2007 öğretim yılında Nizip ilçe Milli Eğim Müdürlüğü tarafından İl Eylem Planı doğrultusunda öğrencilerin başarısızlık nedenlerini tespit etmek amacıyla merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 14.02.2007-16.02.2007 tarihleri arasında 36 okulda 4977 öğrenciye uyguladığı 'Başarısızlık Nedenleri Anketinden' elde ettiği sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Buna göre ortaöğretim öğrencileri başarısızlıklarını % 29, 2 oranında okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenlere; % 19,8 oranında aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenlere ve son olarak da % 51 oranında kendilerinden kaynaklanan nedenlere bağlamışlardır. Buna göre, öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sebepler arasında motivasyon, kaygı ve tutum gibi değişkenler, okul başarısı ve dil öğrenim sürecinde oldukça etkili değişkenler olarak göze çarpmaktadır.

2.2. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Rukh (2014, 5596) tarafından Pakistan'da 200 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda İngilizceye yönelik tutumları yüksek düzeyde olan öğrencilerin, akademik başarılarının da yüksek olduğu anlaşılmış ve tutum ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gardner tarafından geliştirilen Sosyal Eğitim Modelinin bütünleştirici motivasyon çeşidini müzik öğrenme sürecinde uygulayan MacIntyre, Potter ve Burns (2012, 129), dil ve müzik öğrenimi arasında benzer noktalar olduğunu belirterek, tutum, kaygı gibi değişkenler bulunan söz konusu modelin her iki disiplin için de kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Bu amaçla Kanada'da 107 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışma sonucunda Sosyal Eğitim Modelinin müzik öğrenimine uyarlanabileceği görülmüş ve müzisyenlerin özelliklerine duyulan ilgi ile birlikte müzik enstrümanlarına karşı sergilenen olumlu tutumun, öğrenme durumlarına

gösterilen olumlu tutumla birlikte öğrenme sürecinin anahtar değişkeni olduğu görülmüştür.

Tutum ve motivasyon değişkenlerini birlikte inceleyen Bidin ve diğ. (2009, 16) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerin sahip oldukları tutum düzeyleri ile İngilizce öğrenim sürecinde gösterdikleri performans araştırılmıştır. Malezya'da toplam 620 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve akademik başarı arasında başarı lehine anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Malezya'da 143 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğrencilerin İngilizceye karşı geliştirdikleri tutum ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde İngilizceye karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları görülürken; olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin aynı zamanda içsel motivasyon düzeylerinin de dışsal motivasyon düzeylerine göre yüksek olduğu anlaşılmıştır (Ming, Ling ve Jaafar, 2011, 40).

Fakeye (2010, 205) tarafından Nijerya'da gerçekleştirilen bir diğer araştırmada tutum, akademik yetenek ve İngilizce başarısı arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Rastgele seçilen 400 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları tutum düzeyleri ile İngilizce akademik başarıları olumlu yönde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Göçer (2009, 1288) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu lise öğrencilerinin Türkçeye karşı tutumlarını bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin lise düzeyinde öğrenim gördüğü tek merkez olan Kayseri Germirli İmam Hatip Lisesine 27 ülkeden gelen 314 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Bulgular, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bu derse karşı tutumlarında geldikleri ülke, Türkçeyi öğrenme amaçları ve Türkçe dersinde başarılı olma durumu değişkenleri açısından fark olmadığı, sınıf düzeyi değişkeni açısından ise fark olduğunu göstermiştir.

İzmir'de, İlköğretim 5. sınıfa devam eden 1042 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin Fen öğretimine yönelik tutumlarının, öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretimine yönelik tutumlarının, öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumlarını etkilediğini saptanmıştır (Altınok, 2004, 1).

Akandere, Özyalvaç ve Duman'ın (2010, 1) yaptığı diğer bir araştırmada ise Beden Eğitimi dersinin öğrencilerin okul başarısını olumlu etkileyip etkilemediği tezi incelenmiştir. Bu amaçla, çalışmanın çerçevesini Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 2008/2009 öğretim yılında Konya ilinde Anadolu Lisesindeki 9-10 ve 11. sınıflardan oluşan toplam 299 kişi oluşturmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin Beden Eğitimi dersine yönelik tutum ve akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi amacı ile yapılan çalışma sonucunda, Beden Eğitimi dersine ilgisi fazla ve tutumu pozitif olan öğrencilerin akademik başarı motivasyonlarında artış olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik çalışmalarını planlamada, yürütmede ve ileri düzeyde hedeflerini belirlemede beden eğitimi dersine yönelik tutum ile akademik başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin başarıyı etkilediği görülmüştür.

Genç ve Kaya'nın (2011, 19) gerçekleştirdikleri bir araştırmada ise, mezun olduktan sonra yabancı dil derslerine girmek zorunda kalabilecek sınıf öğretmeni adaylarının, üniversitede yabancı dil olarak okutulan İngilizce derslerine yönelik tutumlarını ve bu ders için akademik başarı düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Bu çerçevede, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın, öğretmen olmaya en yakın dönemde olan 151 dördüncü sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce akademik başarı düzeylerinin, ilköğretimin dördüncü ve beşinci sınıflarındaki İngilizce derslerini öğretecek düzeyde olmadığı ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarı düzeylerinin birebir ilişkili olduğu ve başarı düzeyi arttıkça tutumun da olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında yaş, cinsiyet gibi kişisel değişkenlerle daha önce İngilizce

hazırlık eğitimi alıp almadıkları gibi değişkenlerinin etkili faktörler olduğu görülmüştür.

Çelebi (2009, 67-77) ise öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin yabancı bir dili öğrenme/öğretme ve dil öğrenmenin duyuşsal boyutları (kaygı ve tutumlar) arasındaki ilişki hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Adana'da üç farklı ilköğretim okuluna devam eden 163 altıncı sınıf öğrencilerinden toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenin sınıf içindeki hareket ve uygulamalarının, İngilizce dersinde değerlendirilmenin, sınıfta anadil ve yabancı dil kullanımının, oturma düzeni ve motivasyonun öğrencilerin sınıftaki kaygıları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine uygun çeşitli aktivitelerin uygulanmasının ve materyal kullanımının, öğrencilerin kaygı ve tutumları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğrencilerin İngilizce öğrenirken hata yapma korkuları, arkadaş tepkileri, aile baskısı ve özgüvenlerinin, öğrencilerin kaygıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin İngilizce öğrenmekteki amaçları ve İngilizceyi bir ders veya yabancı bir dil olarak algılamalarının İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Yurtseven, Alcı ve Karataş (2014, 13) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise motivasyonel eğilimler, temel psikolojik ihtiyaçlar ve İngilizce dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkinin modellenebilip modellenemeyeceğini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet okulunda okuyan ve Türkiye'nin farklı şehirlerinden gelen 603 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, İngilizce dersindeki akademik başarının temel olarak, motivasyonel eğilim ve temel psikolojik ihtiyaçların unsurları olan özerklik ve tutumdan etkilendiğini göstermiştir.

İnal, Evin ve Saracaloğlu'nun gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan'da bulunan çeşitli liselerin son sınıfında okuyan 421 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu

ve kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Kazazoğlu (2013, 294) tarafından Ankara'da yapılan bir diğer araştırmada ise 844 ortaöğretim 8. ve 9. sınıf öğrencisinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarılarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.3. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kitano (2001, 549) tarafından yürütülen bir çalışmada, dil öğrenim sürecinde Japon üniversite öğrencileri arasında yaşanan iki potansiyel kaygı kaynağının araştırılması amaçlanmıştır: olumsuz değerlendirilme ve bireysel olarak algılanan konuşma yeteneği. İki üniversitede toplam 212 katılımcı üzerinde yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının arttıkça kaygı düzeylerinin de arttığı ve bu durumun öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği ile öğrencilerin kendi konuşma becerilerinin, arkadaşlarınınkinden daha kötü olduğunu düşündükleri zaman kaygı düzeylerinin oldukça yükseldiği görülmüştür.

Matsuda ve Gobel (2013, 21) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, yabancı dil sınıf kaygısının, yabancı dil okuma kaygısını cinsiyet, yurtdışı deneyimi ve sınıf performansı açısından etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. 252 Japon üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışma sonucunda elde edilen veriler, İngilizce konuşmada, yurtdışında bulunmanın özgüven duygusunu arttırdığı ve öz-güven duygusunun kaygı düzeylerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hashemi'nin (2011, 1811) gerçekleştirdiği bir araştırmada ise yabancı dil öğrencilerinin karşılaştıkları kaygı ve dil stresinin olası kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. İngilizce çeviri ve edebiyat bölümlerine devam eden 60 öğrenci yarı-yapılandırılmış görüşme, odak grup tartışma tekniği ile nitel bir araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, dil kaygısının, bireylerin kendilerini algılama olgusu ile dil öğrenim zorlukları, bilişsel süreçlerde karşılaşılan problemler, hedef dile ait kültür ile öğrencilerin sahip oldukları kültür arasındaki farklılıklar ile yakından ilintili olduğu saptanmıştır.

Hewitt ve Stephenson'un (2012, 170) İspanya'da yaptığı bir çalışmada ise öğrencilerin yaşadıkları dil kaygısının sözel performans ve tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yaşları 18 ile 25 arasında değişen ve üniversitede İngilizceyi seçmeli ders olarak alan 40 ana-dili İspanyolca olan katılımcıya, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmış ve elde edilen sonuçlar, sekiz ölçütten oluşan sözel performans kriterleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil kaygısı ile sözel performans ve tutum arasında negatif bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir.

Awan ve diğ. (2010, 33) tarafından Pakistan'da gerçekleştirilen diğer bir araştırmada ise benzer şekilde kaygının başarıyı etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmıştır. 149 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, dil kaygısı ile başarı arasında olumsuz bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra 'diğer insanların önünde konuşmak' en büyük kaygı nedeni olurken, bunu, 'dilbilgisi hatası yapmak' ile 'telaffuz ve akıcı konuşamama kaygısı' izlemiştir.

Sparks ve diğ. (2004, 263) tarafından Amerika'da, yaşları 13 ile 15 arası değişen 9. sınıf devlet okulu öğrencilerinin akademik becerileri, duyuşsal karakteristikleri, ana dil becerileri ile yabancı dile olan yatkınlıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada da, ana dil ile yabancı dil becerisi ölçeklerinde düşük not alan öğrencilerin, aynı zamanda düşük motivasyona sahip oldukları, buna karşın, kaygı düzeylerinin oldukça yüksek oldukları görülmüştür.

Pintrich, Anderman ve Klobucar (1994, 360) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar ile öğrenme güçlüğü çekmeyen çocukları birbirlerinden ayırt eden birçok bilişsel ve güdüleyici değişken araştırılmıştır. Midwest'te beşinci sınıfa devam eden toplam 39 öğrencinin katıldığı çalışma sonucunda, her ne kadar öğrenme güçlüğü çeken çocuklar metakognitif becerilerde diğerlerine göre düşük seviyelerde kalmışlarsa da; öz-benlik ve kaygı gibi değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü çekmeyen çocuklardan anlamlı bir farklılık sergilememişlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda her ne kadar başarı ya da başarısızlığın sebebi dışsal faktörlere daha fazla

bağlansa da, söz konusu çalışmada elde edilen bulgular bunun aksini iddia etmektedir.

Trylong'un (1987, 1) Amerika'da 216 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği bir diğer çalışmada ise yabancı dil öğreniminde, sahip olunan tutumların başarıya olan etkileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, tutum ve kaygı düzeyleri arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğunu ve düşük kaygı düzeylerine sahip olan öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir.

Benzer şekilde Hussain (2011, 1) de Pakistan'da 720 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ile İngilizceye yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin olumsuz olduğunu ifade etmektedir.

Fernandes ve Silveira (2012, 447) ise, akademik motivasyon ile kaygının, akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Brezilya'da 195 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada içsel motivasyonla kaygı arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumsuz olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dışsal motivasyonun, kaygı düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu da belirtilmiştir.

Nishitani ve Matsuda (2011, 438) ise kaygı düzeyinin, dil öğrenimini etkileyip etkilemediği sorusundan çok, kaygı ile içsel motivasyonun, başarısızlığı algılama sürecindeki öğrenme stratejilerinin kullanımını nasıl etkilediği sorusuna cevap aramıştır. Çin'de bulunan üç üniversitede Japonca dersi alan toplam 152 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, başarısızlıktan nasıl fayda sağlayabilecekleri ve buna göre öğrenme stratejileri geliştirecekleri konusunda daha başarılı görünürken, yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin başarısızlıklarını büyük oranda kaygıya atfettikleri ve başarısızlıklardan kendi lehlerine sonuç çıkaramadıkları anlaşılmıştır.

Jaina ve Sidhu (2013, 114) tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen bir diğer araştırmada Eğitim Fakültesi birinci sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı, tutum ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki, cinsiyet, bölüm ve dil yeterliği açısından incelenmiştir. Malezya'da 60 üniversite öğrencisinden oluşan katılımcılara Gardner ve Smythe tarafından geliştirilen AMTB ölçeği ile yarı yapılandırılmış mülakat soruları yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar bölüm ve cinsiyet gibi değişkenler ile İngilizce öğrenimi arasında negatif ancak manidar bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Sonuçlar ayrıca İngilizce dersinde düşük yeterliğe sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek tutum ve motivasyon düzeyine sahip olduklarını da ortaya çıkarmıştır.

Batumlu (2006, 71) tarafından yapılan bir diğer araştırmada Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Y.T.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümü A, B ve C kuru öğrencilerinden toplam 150 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin girişte yaşadıkları yabancı dil kaygısının, eğitim gördükleri kur düzeyine göre değişiklik göstermediğini, ancak eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısının C kurunda B kuruna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında, öğrencilerin kaygılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği; kız ve erkek öğrencilerin, hem giriş, hem de eğitim sürecinde yasadıkları yabancı dil kaygılarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim sürecinde yasadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarıları arasında tüm örneklemde, anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde yasadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarı arasında hem kız, hem de erkek öğrencilerde anlamlı negatif bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir. Ayrıca, başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Doğan'ın (2008, 48) gerçekleştirdiği diğer bir çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerini etkileyen yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Rastgele yöntemle seçilen 293 öğrenciye Likert tipi Yabancı Dil Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Bu noktada, Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği belirlenmiştir.

Öte yandan, Yaylı (2012, 1401) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancı dile karşı geliştirdikleri olumsuz duygusal tepkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin yanı sıra Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılarak yapılmış ve yaz okuluna devam eden 103 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, İngilizce derslerinde başarısız olmalarına karşın katılımcıların kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Buna karşın, araştırmaya dâhil olan katılımcılar, sahip oldukları yabancı dil kaygılarının kaynağını geçmiş yaşantıları olarak belirtmişlerdir.

Öner ve Gedikoğlu'nun (2007, 67) yaptığı bir diğer çalışma ise ortaöğretim öğrencilerinin, yabancı dil öğrenmelerini etkileyen etmenlerden yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Gaziantep'te 2004-2005 öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerin hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Rasgele yöntemle seçilen 293 öğrenciye Likert tipi Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, mesleklerinin, cinsiyetlerinin, mezun oldukları ve okudukları okul türünün yabancı dil kaygı düzeylerine etkisi araştırılmış ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin bunlardan etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, kaygı düzeyi yüksek öğrencisi olan okulların bir kısmında başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Buna göre, Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerinin başarılarını etkilediği, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin akademik yılsonu yabancı dil notlarının düşük olduğu, düşük yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özütürk ve Hürsen (2013, 1901) tarafından Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde 517 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen diğer bir araştırma da ise kaygının İngilizce öğrenim süreci üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 'tamamen katılıyorum' ile 'hiç katılmıyorum' aralığında hazırlanan anket uygulanmıştır. Sonuçlar, katılımcıların kaygı düzeylerinin düşük olduğunu, bu durumun, dil öğrenme sürecinde ve öğrenme yaşantılarında öğrencilerin yeterince çaba sarf ettiğini, dolayısıyla da dil öğrenimi ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya

koymuştur. Buna karşın, yaş, bölüm ve sahip oldukları düzeyler ile kaygı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bekleyen (2004, 49) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise öğretmen ve sınıf arkadaşları davranışlarının öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 115 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler, öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygısını ölçmek için düzenlenmiş bir anket ve farklı kaygı düzeylerine sahip öğrenciler üzerinde öğretmen ve sınıf arkadaşlarının davranışlarının etkisi ile ilgili bilgi sağlamayı amaçlayan bir mülakat yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, bir dil sınıfında, kaygı düzeyinin öğretmen ve sınıf arkadaşlarının etkisiyle arttığını göstermiştir.

Genç (2008, 1080) tarafından yapılan bir diğer araştırma da öğrenme sürecini olumsuz etkileyen yabancı dil öğrenme kaygısı konusuna dikkat çekmek ve yüksek bulunan grupta öncelikle farkındalık yaratmak ve hafifletici önlemler almak amacıyla planlanmıştır. Araştırma, durumu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2008–2009 öğretim yılında okuyan toplam 168 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar, cinsiyet, yaş ve zorunlu veya seçmeli ders alma değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada cinsiyet ve yaş gibi iki bireysel değişkenin, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı yönünden istatistikî olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu ise, zorunlu olarak hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin kaygı puanlarının hazırlık sınıfını seçmeli okuyan öğrencilerden yüksek olmasıdır.

3. YÖNTEM

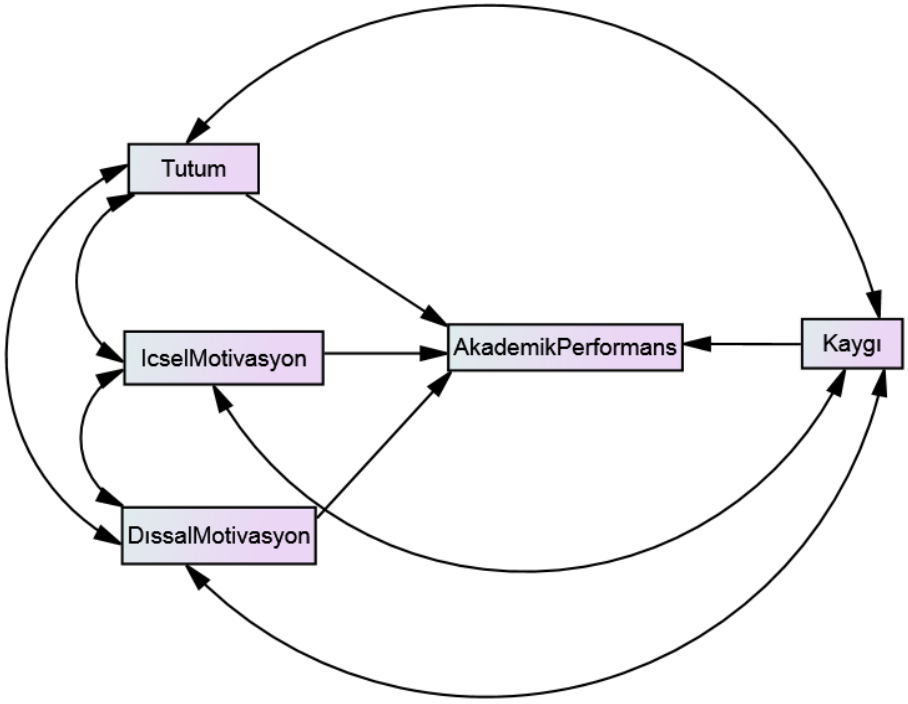
Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile birlikte veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği, ölçme araçlarının uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, öğrencilerin motivasyon, İngilizce sınıf kaygısı ve İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin birlikte değişim derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli, iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanan ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilerek ilişkisel bir çözümleme yoluna gidilmektedir (Karasar, 2003, 81). Gerçekleştirilen bu araştırmada da ikiden fazla değişken arasındaki değişim varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışıldığından dolayı, ilişkisel tarama modelinin kullanılması tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin motivasyon, İngilizce sınıf kaygısı ve İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsünü belirlemek için modelleme yoluna gidilmiştir. Şekil 3.1'de araştırmanın değişkenleri ve test edilen model verilmiştir.



Şekil 3.1: Test Edilen Model ve Değişkenler

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi akademik başarı bağımlı değişken olarak ele alınmış, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, tutum ve kaygı düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, ilgili alan yazın çerçevesinde bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce (Hazırlık) Bölümüne 2013-2014 Güz yarıyılında devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler, istatistiksel olarak Yapısal Eşitlik Modeli kullanılarak çözümlenmiştir. Söz konusu modelde çalışma grubunun sayısı konusunda tam bir anlaşma sağlanmış olmamasına karşın Hoe (2008, 77), örneklemin en az 200 katılımcıdan oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuda Schreiber ve diğ. (2006'dan aktaran Hoe, 2008, 77) ise, araştırma konusu olan her bir bağımsız parametre için en az 10 katılımcının olması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde McQuitty ve Wolf'a (2013, 64) göre de verilerin anlamlı bir sonuç ifade edebilmesi için örneklemin 200'den fazla olması son derece önemlidir.

Tüm bunların ışığında, söz konusu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amacıyla örneklem sayısı, Yapısal Eşitlik Modeli için gerekli olan minimum sayıdan fazla belirlenmiştir. Çalışma grubu başlangıçta 654 öğrenciden oluşmuş ancak 23 anket tam olarak doldurulmadığından yok sayılmış ve grubun nihai sayısı 631 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	224	35.5
Erkek	407	64.5
Toplam	631	100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubuna dâhil olan toplam 631 öğrencinin 224'ü kız, 407'si erkektir.

Tablo 3.2'de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Kurlara Göre Dağılımı

Kurlar	F	%
A Kuru	167	26.48
B Kuru	259	41.04
C Kuru	205	32.48
Toplam	631	100

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğrencilerin 167'si, 2013-2014 akademik yılına 'Orta Düzey' olan 'A' kurunda; 259'u 'Başlangıç Düzeyinde' olan 'B' kurunda ve 205'i ise yine 'Başlangıç Düzeyinde' olan 'C' kurunda başlamışlardır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek için Vallerand ve diğ. (2012) tarafından geliştirilen, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizleri Karataş ve Erden (2012) tarafından gerçekleştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği ('Academic Motivation Scale') kullanılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerini belirlemek için 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği' ('Foreign Language Classroom Anxiety Scale') kullanılmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini belirlemek için geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçekte olumsuz performans beklentisi, sosyal mukayeseler, psiko-fizyolojik belirtiler ve kaçınma davranışları düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Aydın, 1999'dan aktaran Batumlu, 2006, 59-60).

Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi kullanılmıştır. Anketin orijinal hali, Aiken (1979'dan aktaran Tunç, 2003, 40) tarafından 'Matematik ve Fizik Dersine Yönelik Tutum Anketi' olarak geliştirilmiştir. Anket daha sonra Tunç (2003) tarafından Türkçeye çevrilip, İngilizceye yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla uyarlanmıştır.

3.4.1. Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinin (AMÖ), dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizleri Karataş ve Erden (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün hali 28 maddeden oluşmaktadır. Akademik Motivasyon Ölçeği, üç farklı boyut altındaki yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dışsal motivasyonun üç alt boyutu (dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi, tanımlanmış düzenleme) ve içsel motivasyonun üç alt boyutu (bilmek, başarı, dürtü) ve motivasyonsuzluk boyutlarıdır. AMÖ'deki maddelerin 4 tanesi motivasyonsuzluk, 12 maddesi dışsal motivasyon ve 12 maddesi ise içsel motivasyon boyutları ile ilgilidir. Derecelendirme yedili likert formunda; "Hiç Uymuyor" (1), "Biraz Uyuyor" (2, 3), "Orta Derecede Uyuyor" (4), "Çok Uyuyor" (5, 6), "Tam Uyuyor" (7) biçiminde düzenlenmiş ve puanlanmıştır (Karataş, Erden, 2012, 988).

Ölçeğin değerlendirilmesinde her bir alt boyut için alınan toplam puan, öğrencinin o alt boyuta yönelik akademik motivasyon derecesini oluşturmaktadır. Ayrıca ölçeğin değerlendirilmesi birleştirilmiş üç boyuta göre de yapılabilmektedir. Buna göre, öğrencilerin dışsal akademik motivasyonları dışa bağlı düzenleme, içe yansıtma düzenlemesi ve tanımlanmış düzenleme alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması, öğrencilerin içsel akademik motivasyonları bilmek, başarı ve dürtü alt boyutlarındaki toplam puan ortalaması ve öğrencilerin motivasyonsuzluk dereceleri ise motivasyonsuzluk boyutundaki toplam puan ortalaması ile ölçülebilmektedir (Karataş, Erden, 2012, 988-990).

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının uygulanmasından elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farka bakmak için varyans analizi (one-way anova) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda F değeri, motivasyonsuzluk boyutu için (F:.05, p>.05); dışsal motivasyon için (F:.13, p>.05); dışsal motivasyonun alt boyutları olan dışa bağlı düzenleme için (F:.67, p>.05); içe yansıtma düzenlemesi için (F:.18, p>.05); tanımlanmış düzenleme için (F:.02, p>.05); içsel motivasyon için (F:1.60, p>.05); içsel motivasyonun alt boyutları olan bilmek için (F:.43, p>.05); başarı için (F:.02, p>.05) ve dürtü için ise (F:.27, p>.05) değerinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, iki grubun ilgili boyutlardaki aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca dayalı olarak, ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında dile ilişkin eşdeğerlik açısından bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Karataş, Erden, 2012, 990).

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizine ölçeğin özgün formundaki 28 madde ile başlanmıştır. Özgün ölçeğin ortak varyansı .54 ile .85 arasında değişmiştir. Ölçeğin toplam varyansın yüzde 65.58'ini açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçek, "motivasyonsuzluk", "dışsal motivasyon" altında "dışa bağlı düzenleme", "içe yansıtma düzenlemesi", "tanımlanmış düzenleme", "içsel motivasyon" altında "bilmek", "başarı" ve "dürtü" olmak üzere 7 boyuta sahiptir. Nihai ölçekte yer alacak maddelerin seçiminde Varimaks faktör yükü ile madde-alt test ve madde-toplam korelasyonları temel alınmıştır. Bütün maddelerin faktör yükü ile madde alt-test ve madde-toplam korelasyonları .40'ın üzerinde olduğundan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğe 7 faktörlü bakıldığında, ölçeğin ortak varyansı .54 ile .76 arasında değiştiği

ve 7 faktör tarafından açıklanan toplam varyansın %68.59 olduğu gözlenmiştir. Başka bir deyişle, ölçek ölçülmek istenen özelliklerin %68.59'unu açıklayabilmektedir. Bunun dışında, ölçeğin özgün formundan farklı olarak "içsel motivasyon" altında bulunan "başarı" alt boyutundaki 6. maddenin "bilmek" alt boyutunda ve 27. maddenin ise "dışsal motivasyonun" alt boyutu olan "içe yansıtma düzenlemesi" alt boyutunda çıkmıştır. Diğer bütün maddeler özgün ölçekteki gibi aynı boyutlar altında toplanmıştır. 6. maddenin alt boyutu değişmesine rağmen içsel motivasyonun diğer bir alt boyutu olan "bilmek" boyutunda çıkması üst boyutların dikkate alınacağı araştırmalarda sonucu etkilemeyeceğinden ilgili boyutta kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. İçsel motivasyona ait olan 27. maddenin ise dışsal motivasyonun alt boyutlarından birinde çıkmasından dolayı ilgili madde ölçekten çıkarılmıştır (Karataş, Erden, 2012, 993).

Ölçeğin tüm maddelerinden alınan puanlar arasında bir tutarlılığın olup olmadığını saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik hesabı yapılmıştır. AMÖ'nin 27 maddelik formunun bütünü için iç tutarlık katsayısı 0.97 alpha katsayısıdır. Alt ölçeklerin alpha katsayıları ise .78 ile .87 arasında değerler almıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği, boyutlar ve alt boyutlar bazında da madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve boyutların korelasyon katsayıları .38 ile .68 arasında, alt boyutların ise .37 ile .69 arasında değişmiştir. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı (p=.01) korelasyon bulunmuştur. Ayrıca ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve kişilerin ölçeğin her bir maddesi ile boyutlardan aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon katsayıları .28 ile .70 arasında değer almıştır. Tüm maddelerde pozitif ve anlamlı (p=.01) korelasyon bulunmuştur (Karataş, Erden, 2012, 996).

Bu araştırmada ise Akademik Motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk boyutuna ait 4 madde (5, 12, 19, 26. maddeler) ile ölçeğin özgün halinde içsel motivasyona ait olan ancak yapı geçerliği sonucunda dışsal motivasyonun alt boyutlarından birinde çıkan 27. madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak özgün hali 28 maddeden oluşan ölçektem toplam 5 madde çıkarılmış ve içsel ve dışsal motivasyon boyutlarını ölçen 23 maddesi kullanılmıştır. Ölçeğin bu araştırmada uygulanan haliyle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen 'Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği' yabancı dil sınıflarında öğrencilerin kaygı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmakta ve olumsuz performans beklentisi, sosyal mukayeseler, psiko-fizyolojik belirtiler ve kaçınma davranışları düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Beşli likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelere '(1) kesinlikle katılmıyorum (1 puan), (2) katılmıyorum (2 puan), (3) emin değilim (3 puan), (4) katılıyorum (4 puan), (5) kesinlikle katılıyorum (5 puan)' şeklinde cevap vermeleri ve kendileri için en uygun olanı işaretlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Aydın, 2010).

Ölçekte hem 'doğrudan', hem de 'tersine dönmüş' ifadeler yer almaktadır. 2, 5, 8, 11, 14, 18, 28 ve 32 numaralı ifadeler tersine dönmüş ifadelerdir ve bu ifadeler puanlanırken, 1 yerine 5, 5 yerine 1 puanlanmıştır. Doğrudan ifadeler ise, verilen yanıtların gerçek puan değerleri ile hesaplanmıştır (Aydın, 2010).

Ölçeğin orijinal formu Horwitz (1986) tarafından, yabancı dil öğrenimi gören 300 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 Cronbach Alpha olarak hesaplanmıştır. 8 hafta süren test tekrar-test sürecinde ise güvenirlik katsayısı p=.001 düzeyinde .83 olarak hesaplanmıştır (Aydın, 2010).

Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçekte uyarlanma sırasında, önce maddeler Türkçeye çevrilmiş, ardından iki Amerikalı çift-dilli öğretmene verilip tekrar İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Her iki öğretmenin çevirisi de orijinal İngilizce ölçekle karşılaştırılmış, üzerinde anlaşılamayan Türkçe ifadeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır.

Söz konusu ölçek Göçer (2014) tarafından gerçekleştirilen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ortaöğretim öğrencilerinin hedef dile yönelik kaygılarını inceleyen araştırmada da kullanılmış ve Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Batumlu'nun (2006) Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksekokulunda hazırlık programına devam eden öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları

arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Genç (2008) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları araştırılmış ve ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı .80 olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi

Öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ise İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi kullanılmıştır. Anketin orijinal hali, Aiken (1979'dan aktaran Tunç, 2003, 40) tarafından 'Matematik ve Fizik Dersine Yönelik Tutum Anketi' olarak geliştirilmiştir. Anket daha sonra Tunç (2003) tarafından Türkçeye çevrilip, İngilizceye yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla uyarlanmıştır.

Aiken (1979) ilk olarak söz konusu ölçeği İranlı ortaokul öğrencilerinin Matematik ve Fizik derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanmıştır. 24 maddeden oluşan anket beşli Likert tipinde olup cevapların, Kesinlikle aynı fikirde değilim = 1; Aynı fikirde değilim = 2; Kararsızım = 3; Katılıyorum = 4; Kesinlikle katılıyorum = 5 şeklinde verilmesi istenmiştir. Tunç (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise anketteki ifadelerin hepsi, orijinal formuna bağlı kalınarak okullarda bir ders olarak okutulan İngilizce dersi için Türkçeye uyarlanmıştır. Anketteki ifadeler, 'İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir' ya da 'İngilizce alıştırmalar yapmayı severim' gibi İngilizce dersi için genel ifadeleri kapsamaktadır. Söz konusu ankette katılımcılardan İngilizceye yönelik tutumlarını beşli Likert formunda, Kesinlikle katılmıyorum = 1; Katılmıyorum = 2; Biraz katılıyorum = 3; Katılıyorum = 4; Kesinlikle Katılıyorum = 5 seçeneklerinden uygun olanında ifade etmeleri istenmektedir. Anketin cevaplandırılması sırasında görece az ilgi gösteren katılımcıların sayısını azaltmak için araştırmacı tarafından anketin orijinal formundaki 'Kararsızım' ifadesi, 'Biraz katılıyorum' ifadesi ile değiştirilmiştir (Tunç, 2003, 104).

İngilizceye Yönelik Tutum Anketinde 8 olumsuz ve 16 olumlu olmak üzere 24 madde bulunmaktadır. Buna ek olarak 7. ('İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir') ve 23. ('İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir') maddeler ikili kontrol amacıyla ankette yer almaktadır. Aynı şekilde 6.

madde (‘Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem’) ile 14. madde (‘Almam gerekenden fazla İngilizce dersi almak istemem‘) de ikili kontrol amacıyla ankette bulunmaktadır (Tunç, 2003, 46).

Aiken (1979) tarafından geliştirilen anketin orijinal formunda güvenirlik katsayısı .81 (Cronbach’s Alpha) olarak hesaplanmıştır. Aynı anket Aksu (1985) tarafından, ortaokul öğretmenlerinin Matematik dersine olan tutumlarında cinsiyet ve bölüm farklılıklarının incelendiği araştırmada da kullanılmış ve anketin güvenirlik katsayısı .77 (Cronbach’s Alpha) olarak hesaplanmıştır. Ok (1991) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada da öğretmen eğitimi programlarına kayıt olan birinci sınıf öğrencilerinin Matematik, Kimya, Biyoloji ve Fizik derslerine olan tutumları yine aynı orijinal anketle belirlenmiş ve bu çalışmada güvenirlik katsayısı Matematik dersi için .67; Kimya dersi için .88; Biyoloji dersi için . 87 ve Fizik dersi için de .70 olarak hesaplanmıştır. Anketin Türkçe formunun güvenirlik katsayısı da hesaplanmış ve .77 Cronbach Alpha olduğu görülmüştür (Tunç, 2003, 47).

Anketin geçerlik çalışmasında ölçme aracı, katılımcıların ana dili Türkçe olduğundan dolayı Türkçeye çevrilmiştir. Bu süreçte geri çeviri tekniği kullanılmıştır. İlk olarak anketin orijinal İngilizce formu, sadece Matematik dersi yerine İngilizce dersi yazılarak çeviri ve dil öğretiminde yetkin olan iki uzmana verilmiş ve Türkçeye çevrilmesi istenmiştir. Ölçme aracına ait iki çeviri daha sonra üç öğretmen eğitimcisi ve bir çeviri dersi program uzmanı tarafından karşılaştırılmıştır. Son düzeltmeler yapıldıktan sonra, anket Türkçe formunda hazırlanmış ve uzmanlar tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra anket, üç öğretmen eğitimcisi ve bir çeviri dersi program uzmanı tarafından orijinal haliyle karşılaştırılmıştır. Benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurulduktan sonra ankete ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Anketi’nin Türkçe hali hazırlanmıştır. Anket hazırlandıktan sonra Başkent Üniversitesi Hazırlık Okulundan 10 öğrenciye uygulatılmış ve pilot uygulamada önemli değişikliklerin olmadığı saptanmıştır (Tunç, 2003, 48). Bu araştırmada söz konusu anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

3.4.4. Akademik Başarı Değerlendirmesi

Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde, 2013-2014 akademik yılı, Güz yarıyılında yapılan sınavlar ve sınıf içi değerlendirme notlarından elde edilen

ortalamalar esas alınmıştır. Not ortalamasının alındığı sınavlar Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Akademik Başarı Notlarının Değerlendirilmesi

3 Kısa Sınav (Quiz)	10 %
2 Gelişim Sınavı (Progress test)	10 %
2 Ara Sınav (Mid-term exam)	40 %
Portfolyo Çalışması (Yazma)	10 %
2 Okuma Sınavı	10 %
Sunum ve Konuşma Sınavı	10 %
Derse katılım ve ödevler	10 %
Toplam	**100**

18 haftadan oluşan akademik yarıyıl boyunca yapılan sınavlardan olan kısa sınavlar (Quiz), yarıyıl boyunca 4. 11. ve 17. hafta olmak üzere 3 kez yapılmıştır. Öğrencilerin haberi olmaksızın yapılan bu sınavlar dilbilgisi ve kelime sorularından oluşmuştur. Bu sınavlar C kurundaki sınıflarda başlangıç düzeyinde, B kurundaki sınıflarda ön-orta seviye düzeyinde ve A kurundaki sınavlarda ise orta seviyede zaman kullanımı, temel kalıplar ile düzeye yönelik kelime sorularından oluşmuştur. Kısa sınavlara göre daha kapsamlı olan gelişim sınavları (Progress Tests) 7. ve 13. haftalarda gerçekleştirilmiş ve ağırlıklı olarak dilbilgisi, okuma ve kelime soruları sorulmuştur. Söz konusu sınavlarda kısa sınavlardan farklı olarak öğrencilerden okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma ve ana fikri bulma gibi sorulara cevap vermeleri istenmiştir. 9. ve 15. haftalarda gerçekleştirilen ara sınavlar ise (Mid-term exam) dilbilgisi, okuma, kelime sorularının yanı sıra yazma ve dinleme bölümlerinden oluşmuştur. Kısa sınavlar ve gelişim testlerinden farklı olarak bu sınavlarda öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ölçülmüştür. Yazma bölümünde öğrencilerden yazma dersinde kazandıkları paragraf yazma becerilerini sergilemeleri istenmiştir.

Portfolyo çalışmaları ise öğrencilerin dönem boyunca yazma dersinde öğrendikleri yazı türlerinin örneklerinden oluşturulmuştur. Öğrenciler, kendilerine öğretmenler tarafından verilen konular hakkındaki görüşlerini, dönem boyunca öğrendikleri yazı türlerinin gereklerine bağlı kalarak hazırlamışlar ve bu ödevler öğretmenler tarafından öğrenciyle birlikte değerlendirilip, gerekli geri bildirimler verilerek tekrar

hazırlatılmıştır. Bu amaçla söz konusu yarıyılda 4 paragraf türü çalışılmış ve öğrencilerden farklı konular hakkında ödevler yapmaları istenmiş ve öğretmenler tarafından geri bildirimler sağlanmıştır.

10. ve 17. haftalarda yapılan okuma sınavlarında ise öğrencilere daha önceden düzeylerine uygun olarak belirlenmiş hikâye kitapları verilmiş ve sınavlarda bunlar hakkında sorularla birlikte kelimeler yöneltilmiştir. Konuşma dersinin değerlendirilmesi amacıyla da öğrencilerden kendilerine verilen farklı konular hakkında birer rapor hazırlamaları istenmiş ve hazırladıkları raporları sınıfta yansı üzerinden sunmaları istenmiştir. Ayrıca dönem sonunda her öğrenci 5-6 dakika süreyle konuşma sınavına tabii tutulmuştur. Bu sınavda öğrencilere kişisel bilgilerinin yanı sıra daha önceden hazırlanan konular hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

Değerlendirmenin son aşamasında ise sınıf öğretmenleri, kendi sınıflarında bulunan öğrencilerin derse katılımlarıyla birlikte belirli aralıklarla verilen ödevlerini notlandırmışlardır.

Tüm bu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin akademik başarı ölçütleri, dönem boyunca aldıkları notların aritmetik ortalamasıyla elde edilmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Temel İngilizce Bölümünde uygulanmak üzere Yüksek Okul Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra ilgili bölümde ders öğretmenlerine verilerek sınıflarında uygulamaları sağlanmıştır. Ölçeklerin katılımcılara uygulanması, ders saatlerinde ve gruplar halinde, Hazırlık Programı Öğretim Görevlileri tarafından yapılmıştır. Katılımcılara, maddelerdeki anlaşılmayan noktalarla ilgili olarak soru sorabilecekleri bildirilmiş ve bu tür taleplerinin araştırmacının kendisi tarafından karşılanacağı da bildirilmiştir. Uygulama dönemi Güz yarıyılının 13. ve 14. haftalarında gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, Yapısal Eşitlik Modeliyle ('Structural Equation Modelling') analiz edilmiştir. Bu amaçla, istatistiksel olarak verilerin çözümlenmesi AMOS 22.0 yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli, bir ya da birden fazla bağımsız değişken ile bir ya da birden fazla bağımlı değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılan istatistik metodu olarak tanımlanmaktadır. Buna ek olarak söz konusu metot, herhangi bir modeli test etmek, analizini yapmak ve modelin çok boyutlu yapısını ortaya çıkarmak için de kullanılabilir (Ullman, Bentler, 2013, 661).

Yapısal Eşitlik Modeli ve bu kavram altında tanımlanan tekniklerle ilgili alan yazında bir dil birliğinin bulunmadığı da görülmektedir. Buna karşın, birçok araştırmacının dile getirdiği ortak görüş 'yapısal eşitlik modelinin bir istatistiksel teknik olmaktan ziyade, çok sayıda istatistik tekniğini içinde barındıran genel bir kavram olduğu' şeklindedir. Teorik çerçevenin yanı sıra gerçekleştirilen uygulamalarda da 'doğrulayıcı faktör analizi, yol analizi ve çoklu grup uygulamaları' gibi analizler, bu modelin içerdiği istatistiksel yöntemlerdendir. İlgili kuramsal çerçevede sözü edilen metotlar için birbirlerinden farklı isimler de kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 250).

Yapısal Eşitlik Modeli ayrıca modellerin analizi, belirlenmesi, zayıf yönlerinin giderilmesi ve varsayılan modeldeki karmaşık yapıların ortaya çıkarılması amacıyla kullanılabilir. Bir diğer ifadeyle, değişkenler arasındaki ilişkiyi en uygun haliyle özetleme amacını taşımaktadır (Weston, Gore, 2006, 723; Kline, 1998, 343). Modelin diğer önemli avantajı ise hem doğrudan hem de dolaylı olan ilişkileri ortaya koyabilme özelliğidir. Bir eşitlik analizinde bağımlı değişken yordayıcılık özelliği taşıyabiliyorken, diğerinde ise yordanan özelliği taşıyabilmektedir. Yapısal Eşitlik Modeli ayrıca, ara değişken ya da değişkenler yoluyla, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini de ortaya çıkarmaktadır. Bu metodun uygulanma süreci;

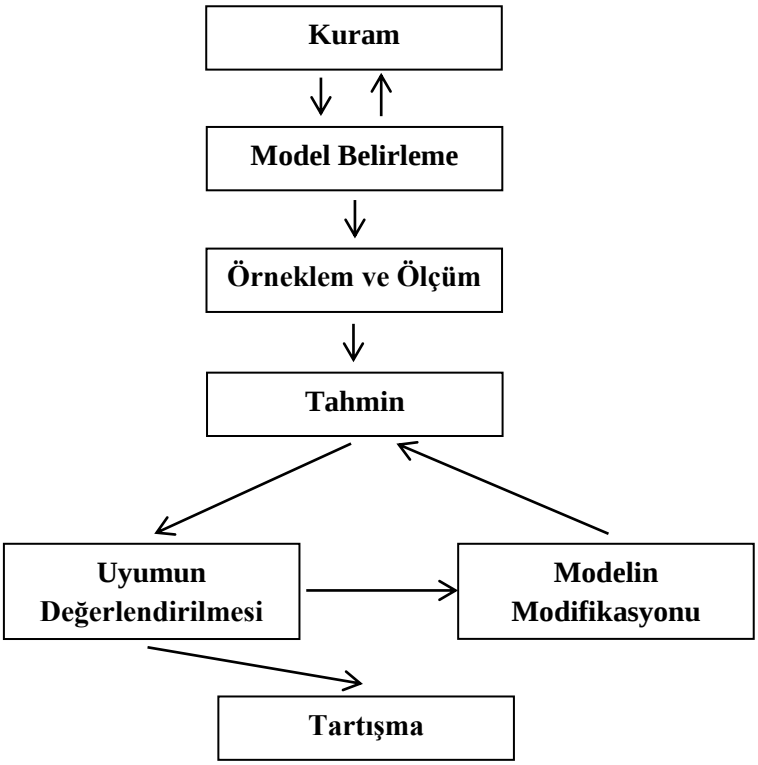
a) Modelin belirlenmesi,

b) Verilerin toplanması,

c) Uyumluluğun değerlendirilmesi,

d) Yorumlama (Weston, Gore, 2006, 722-723).

Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, (2012, 256) ise Yapısal Eşitlik Modeli için geleneksel yaklaşım modelini şu şekilde ifade etmektedir.



Şekil 3.2: Yapısal Eşitlik Modeli İçin Geleneksel Yaklaşım

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları** (Ankara: Pegem Akademi, 2012), 256'dan uyarlandı.

Öte yandan Bollen ve Long (1993'den aktaran Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 256) ise, Yapısal Eşitlik Modeli uygulamalarında takip edilmesi gereken sırayı şu şekilde ifade etmektedir:

a) Model betimleme ('model specification'),

b) Tanımlama ('identification'),

c) Hesaplama ('estimation'),

d) Uyumu test etme ('testing fit'),

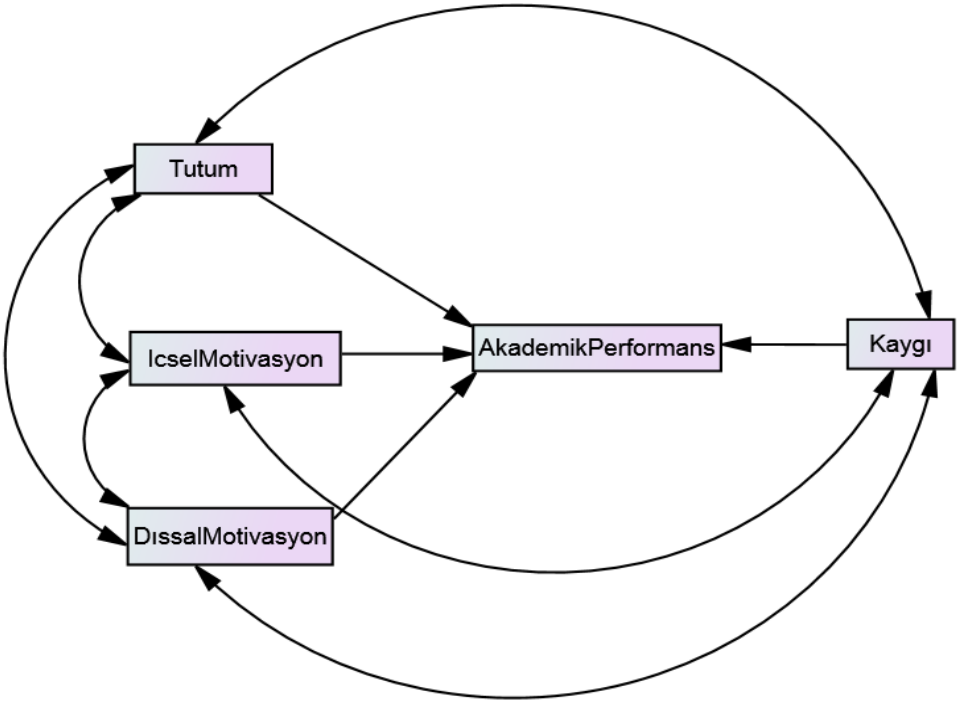
e) Yeniden betimleme ('respecification').

Model betimleme şeklinde ifade edilen birinci aşamada, hesaplama için belirlenen başlangıç modeli oluşturulur. Söz konusu model, ilgili alan yazın, kuram ya da daha önceden yapılmış olan araştırmalara dayandırılır. Bir sonraki aşama olan tanımlama basamağında ise 'betimlenmiş modelin parametreleri için özgün değerleri bulmanın mümkün olup olmadığı' belirlenir. Hesaplama aşamasında ise analizi yapılan değişkenlerin özellikleri esas alınır. Tüm bunlar gerçekleştirildikten sonra elde edilen verilerle, oluşturulan model test edilir. Analiz süreci bu aşamada sonlandırılabileceği gibi, modelin uyumu yeniden betimleme yoluyla da geliştirilebilir. Son basamak, ikinci aşamadan beşinci aşamaya dek yeniden gerçekleştirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 257).

Bu amaçlar doğrultusunda, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek için Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli analizi basamaklarına ve ilgili alan yazın çerçevesine uygun bir şekilde öne sürülen model belirtilmiş ve izlenen yol ifade edilmiştir. Bunun ardından değişkenleri ölçmek amacıyla uygun ölçme araçları belirlenmiş ve örneklem grubuna uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve oluşturulan modelle veriler arasındaki uyum ölçütleri göz önünde bulundurularak model yeniden şekillendirilip anlamlı model sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İngilizce Hazırlık Programına devam eden üniversite öğrencilerinin sahip oldukları motivasyon, kaygı, ve tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara değinilmiştir. Bu amaçla kuramsal çalışmalar ve ilgili araştırmalar incelenerek Şekil 4.1'deki model önerilmiştir.



Şekil 4.1: İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Test Edilen Model

Şekil 4.1'de görüldüğü öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon, kaygı ve tutumları gibi duyuşsal faktörüler ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü beklenmektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve değişkenlere ait regresyon ağırlıkları, korelasyon değerleri, standart hatalar, kritik oranlar ve 'p' değerleri Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Son Modele İlişkin Regresyon Ağırlıkları, Korelasyon Değerleri, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve 'p' Değerleri

Regresyon	Regresyon Ağırlığı	Standart Hata	Kritik Oran	p Değeri
İng. Tutum → Akademik Perf.	.69	.02	26.55	.00*
İçsel Mot. → Akademik Perf.	.21	.02	6.51	.00*
Dışsal Mot. → Akademik Perf.	.04	.03	1.55	.1
Kaygı → Akademik Perf.	-.02	.13	-.79	.42

Toplam Etki Değeri: .71

*p <.01

Korelasyon	Korelasyon Ağırlığı	Standart Hata	Kritik Oran	p Değeri
İçsel Mot. ↔ Dışsal Mot.	.69	8.54	14.57	.00**
İçsel Mot. ↔ İng. Tutum	.54	10.68	12.20	.00**
Dışsal Mot. ↔ İng. Tutum	.39	6.68	9.30	.00**
İçsel Mot. ↔ Kaygı	-.10	12.36	-2.48	.01*
Dışsal Mot. ↔ Kaygı	-.12	8.21	-3.13	.00**
İng. Tutum ↔ Kaygı	-.28	11.34	-7.06	.00**

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

Araştırmanın alt problemleri, Tablo 4.1'deki bulgulara dayalı olarak yorumlanmıştır. Aşağıda, elde edilen verilerin analizi ışığında, alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın birinci alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasındaki korelasyon değerinin r=-.28 olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki 'p' değerinin ise .00 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasındaki negatif yönde (Kritik Oran =.-7.06, p<.01) ve anlamlı olduğu söylenebilir.

Kaygının başarısızlığa yol açtığının altına çizen (MacIntyre, 1995, 92) birçok teorisyenin kaygının bilişsel, duyuşsal ve devinsel alan özelliklerinin olduğunu ve bunun da her bir alana özgü bir takım sonuçlar ortaya çıkardığını belirtmektedir. Buna göre kaygıyı duyuşsal olarak tecrübe etmek tedirginlik, rahatsızlık ve korkuyu da beraberinde getirecek, dolayısıyla da olumsuz tutumların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Benzer şekilde bilişsel etkiler arasında başarısızlık beklentisi ve bilişsel süreçlerde düşüş görülebilir. Devinsel boyut ise ortamdan kaçma çabaları, sinir sisteminde ani yükselişler ile çekingenlik davranışları içermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda da İngilizceye yönelik tutum ile yabancı dil sınıf kaygısı arasında negatif bir ilişkinin varlığı gözler önüne serilmiştir (Trylong, 1987, 1; Hussain, 2011, 1). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulgular, alan yazında vurgulanan yabancı dil kaygısı ile İngilizceye yönelik tutum arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

4.2. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Düzeyleri ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1. incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon değerinin -.12 olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki 'p' değeri ise .00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında negatif yönde (Kritik Oran = .-3.13, p<.01) ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde kaygının genel olarak öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığı görülmektedir (MacIntyre, 1995, 92; Skehan, 1990, 115; Ergüder, 2004, 50-51; Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 2000, 88; Ormrod, 2003, 380; Woolfolk, 1995, 356-357). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazında yapılan çalışmalarda da olduğu gibi yabancı dil kaygısının motivasyon düzeylerini düşürdüğü ve bunun da başarıyı etkilediği tezini desteklemektedir (Liu, Zhang, 2013, 1; Fernandes, Silveira, 2012, 447; Awan ve diğ., 2010, 33; Hewitt, Stephenson, 2012, 170).

4.3. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Düzeyleri ile İngilizce Sınıf Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasındaki korelasyon değerinin -.10 olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki 'p' değeri ise .01 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile İngilizce sınıf kaygı düzeyleri arasında negatif yönde (Kritik Oran = -2.48, p <.05) ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Eğitim alanında motivasyonun, özellikle de içsel motivasyonun hedeflere ulaşmada en önemli faktörlerden biri olduğunu öne süren Carreira (2011, 90-91), içsel motivasyonları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu, akademik algılamada daha başarılı bir performans sergilediklerini; buna karşın, daha düşük akademik kaygı düzeyine sahip olduklarını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Fernandes ve Silveira (2012, 447) da, akademik motivasyon ile

kaygının, akademik başarı üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmalarında, içsel motivasyonla kaygı arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumsuz olduğunu öne sürmüşlerdir.

Nishitani ve Matsuda (2011, 438) ise kaygı ile içsel motivasyonun, başarısızlığı algılama sürecini nasıl etkilediği konusuna cevap aramışlardır. Çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara göre içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, başarısızlıktan nasıl fayda sağlayabilecekleri ve buna göre öğrenme stratejileri geliştirecekleri konusunda daha başarılı görünürken, yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilerin başarısızlıklarını büyük oranda kaygıya atfettikleri ve başarısızlıklardan kendi lehlerine sonuç çıkaramadıkları anlaşılmıştır.

Özetle, ilgili alan yazın incelendiğinde, bir duyuşsal faktör olarak kaygı türlerinin öğrenmeyi güçleştirdiği ve dolayısıyla da akademik başarı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Kitano, 2001, 549; Nishitani, Matsuda, 2011, 438; Yaylı, 2012, 1401). Gerçekleştirilen bu çalışmada da, yabancı dil kaygısının, öğrenme sürecine sekte vurduğu ve dolayısıyla da akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

4.4. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile İçsel Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyon değerinin .54 olduğu görülmektedir. Söz konusu değişkenler arasındaki 'p' değerinin ise .00 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde (Kritik Oran = 12.20, $p<.01$) ve anlamlı olduğu söylenebilir.

Tutum ve motivasyon kavramları bir arada incelendiğinde her ikisinin de birbirleriyle yakından ilintili olduğu görülmektedir. Gardner (2006, 349) motivasyonun tutuma ait parçalara; tutumun ise motivasyon bileşenine sahip

olduğunu ve bu konuda yapılan bir çok araştırmanın da her iki kavram arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koyduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Smith de (1971, 87) tutum olgusunun anlaşılmasının en iyi yollarından birinin yüksek motivasyona sahip olan öğrencilerin durumunun incelenmesiyle ortaya çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Böyle bir durumda olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerin de durumlarının daha iyi anlaşılabileceği belirtilmektedir.

Söz konusu değişkenleri birlikte inceleyen Bidin ve diğ. (2009, 16) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile İngilizce öğrenim sürecinde gösterdikleri performans araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan, öğrencilerin yabancı dile karşı geliştirdikleri olumlu tutum ve akademik başarı arasında başarı lehine anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Gardner tarafından geliştirilen Sosyal Eğitim Modelinin bütünleştirici motivasyon çeşidini müzik öğrenme motivasyonuna uygulayan MacIntyre, Potter ve Burns (2012, 129) de, dil ve müzik öğrenimi arasında benzer noktalar olduğunu belirterek, bütünleştirici motivasyonun her ikisi için de kullanılabileceğini ileri sürmüş ve öne sürülen modelin temelinde tutum, kaygı, motivasyon ve başarı gibi değişkenler bulunduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yapılan çalışma sonucunda Sosyal Eğitim Modelinin müzik öğrenimine uyarlanabileceği görülmüş ve bütünleştirici motivasyonun (müzisyenlerin özelliğine duyulan ilgi, müzik enstrümanlarına karşı sergilenen olumlu tutum, müzik öğrenimine olan ilgi, vb.) öğrenme durumlarına gösterilen olumlu tutumla birlikte, öğrenme sürecinin anahtar değişkeni olduğu görülmüştür.

Gardner'ın geliştirdiği Sosyal Eğitim Modelini kullanan bir diğer araştırmacı Ushida (2005, 49) da aynı şekilde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecindeki motivasyon ve tutumları Gardner'ın Sosyal-Eğitim Modeli çerçevesinde ele alıp incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha verimli çalıştıklarını ve dil becerilerini geliştirmek için karşı karşıya kaldıkları her fırsatı kullandıklarını ortaya koymuştur. Allen ve Herron'un (2003, 370) ve Altınok (2004, 1) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da tutumun, motivasyonu etkilediği ve bunun da akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu öne sürülmüştür.

4.5. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Düzeyleri ile İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.2'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki korelasyon değerinin .39 olduğu görülmektedir. Her iki değişken arasındaki 'p' değerinin ise .00 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde (Kritik Oran =9.30, p<.01) ve anlamlı olduğu söylenebilir.

Genel bir çerçevede değerlendirildiğinde dışsal motivasyon herhangi bir eylemi gerçekleştirmek için, o eylemin kendisinin dışındaki sebeplerin ön plana çıkması ve belirleyici olmasıyla ortaya çıkar. Dolayısıyla motivasyonun bir araç olarak değerlendirildiği bu tür eylemlerde ödül, dönüt, övgü, kabul görme, gurur duyma gibi pekiştireçler yönlendirici olabilmektedir. Öğrencilerin derslerini geçebilmek, ebeveynlerini mutlu edebilmek amacıyla ders aktivitelerine etkin bir şekilde katılması dışsal motivasyona verilebilecek örneklerdendir. Bu noktada öğrencilere dışsal pekiştireçler vermek, öğrenciler açısından bilgilendirici olmanın yanı sıra öz-yeterlik, ilgi, merak gibi içsel ve kişisel özelliklerinin de artmasını sağlayabilmektedir (Schunk, 2011, 502; Schunk, 2011, 510; Moreno, 2010, 329-330; Gagne, Deci, 2005, 334-335).

Bir diğer ifadeyle, dışsal motivasyon diğerlerine, diğerlerince ve diğerleri için yapılan eylem ve davranışları şekillendirir. Bu davranışlar yapıları gereği tatmin edicilikten uzak, sıklıkla olumsuz duyuşsal tepkilere neden olabilecek ve nadiren de kişisel bir ihtiyaç olan özerkliği destekleyen davranış ve eylemler olup büyük oranla ödül amaçlıdır (Little ve diğ., 2002, 391-392; Vallerand, Ratelle, 2002, 42-43; Baard, 2002, 257; Williams, 2002, 237; Pelletier, 2002, 206). Yani dışsal motivasyon, bireyleri belirli davranışları göstermeye iten ya da etki altında bırakan insanların amaçlarını, önceliklerini ve ilgi alanlarını ön plana çıkaran motivasyon çeşididir.

Emmett (2013, 211-212), dışsal motivasyonun, öğrencilerin tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmış, ve elde ettiği sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde, uygun dışsal motivasyon tekniklerinin kullanılmasıyla, öğrencilerin derslere karşı tutumlarının arttığını göstermiştir. Benzer şekilde Ming, Ling ve Jaafar'ın (2011, 40) gerçekleştirdiği bir diğer araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Buna göre üniversite öğrencileri üzerinde, İngilizceye karşı geliştirilen tutum ve motivasyon çeşitlerinin araştırıldığı çalışma sonucunda, İngilizceye karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülürken; olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin aynı zamanda içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin de yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4.6. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Düzeyleri ile Dışsal Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasındaki korelasyon değerinin .69 olduğu görülmektedir. Sözü edilen değişkenler arasındaki 'p' değerinin ise .00 olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde (Kritik Oran = 14.57, $p<.01$) ve anlamlı olduğu söylenebilir.

Bireylerin sahip olduğu motivasyonu en etkin ve detaylı bir şekilde açıklayan teorilerden olan (Lee, 2011, 6; Dörnyei, 2003, 7; Pelletier, 2002, 206) Deci ve Ryan'ın (2000, 228) geliştirdiği Öz-Belirleme Teorisinde motivasyonun kendi içerisinde içsel ve dışsal olarak gruplandırıldığı bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Bunlardan ilki insanların söz konusu eyleme kişisel olarak verdikleri değer, ikincisi ise dışarıdan maruz kaldıkları baskıdır (Ryan, Deci 2000, 54).

Alan yazında içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi temel alan çalışmalarda, her iki değişken arasındaki ilişkinin genellikle olumlu ve anlamlı olduğu görülmektedir. Örneğin Goodman ve diğ. (2011, 373) tarafından

gerçekleştirilen bir çalışmada, içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişki düzeyinin, öğrencilerin istedikleri hedefe ulaşmak için gösterdikleri çabayla yakından ilintili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin akademik başarıya olan etkisinin incelendiği bir başka araştırmada ise Hayenga ve Corpus (2010, 371), içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve olumlu olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, bu sonuçları destekler niteliktedir.

4.7. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Sınıf Kaygıları, İngilizceye Yönelik Tutumları, İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin Akademik Başarılarını Yordama Gücü

Araştırmanın yedinci alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizce sınıf kaygıları, İngilizceye yönelik tutumları, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeyleri, akademik başarılarını yordamakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının akademik başarıyı yordama düzeyinin .69; içsel motivasyonun akademik başarıyı yordama düzeyinin .21 ve dışsal motivasyonun akademik başarıyı yordama düzeyinin .04 ve kaygının akademik başarıyı yordama düzeyinin -.02 olduğu görülmektedir. İngilizceye yönelik tutum, içsel motivasyon ve dışsal motivasyonun toplam etki değerinin ise .71 olduğu anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak, Tablo 4.1'deki verilere göre, İngilizceye yönelik tutumun akademik başarıyı yordama gücünün anlamlı olduğu görülmektedir (Kritik Oran = 7.85, p <.01). Aynı şekilde içsel motivasyonun akademik başarıyı yordama gücünün de anlamlı olduğu görülmektedir (Kritik Oran = 6.46, p <.01). Öte yandan dışsal motivasyon düzeyleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki (Kritik Oran = 1.61, p <.01) olmasına karşın, İngilizce sınıf kaygısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p =.10, p <.42). Ayrıca modelin bağımsız değişkenlerinden olan İngilizceye yönelik tutum, kaygı, içsel ve dışsal motivasyonun, bağımlı değişken olan akademik başarının %71'ini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Özetle, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerine ait olan bulgular değerlendirildiğinde ve bir bütün olarak ele alındığında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı görülmektedir.

Bu noktada, yabancı dil öğrenme sürecinde önemli yere sahip olan duyuşsal değişkenler arasında, davranışı harekete geçiren ve ona yön veren faktörleri içinde barındıran motivasyon ve tutum gibi değişkenler, çoğu kez başarı ve başarısızlığın esas nedeni olarak görülmektedir (Gardner, 1985, 126; Rifai, 2010, 5216-5217). Öyle ki Scovel (1978, 129), yabancı dil öğrenimi ile duyuşsal faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için alan yazının detaylı bir şekilde incelenmesine bile ihtiyaç olmadığını, her iki olgu arasında çok açık bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir.

Tasnimi (2009, 9) de, duyuşsal faktörlerin ikinci dil ediniminde önemli bir role sahip olduğu tezini paylaşırken, özellikle olumsuz tutumların öğrencilerin motivasyonunu azaltarak dil edinim sürecine zarar verdiğini; buna karşın, olumlu tutumların ise tam tersi yönde etki sağladığını ifade etmektedir. Bu anlamda öğrencileri etkileyen duyuşsal alan davranış ve unsurlarının nasıl olduğunu anlamak, öğretim sürecinde öğretmene, öğrenme sürecinde de öğrenciye olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Zira bireylerin ilgi, tutum ve değerleri gibi unsurları içinde barındıran duyuşsal alan özellikleri, onları tanıtan güçlü belirleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden söz konusu unsurların bilinmesi, öğrencilerin var olan durumlarının yanı sıra, gelecekteki çalışmalarının ve davranışlarının tahmin edilmesinde de önemli rol oynayacaktır.

Benzer şekilde Oxford ve Shearin (1994, 12), yabancı dil öğreniminde motivasyonun, başarının en belirleyici faktörü olduğunu ifade ederken motivasyonun, dil öğrenim sürecine bireyin aktif katılımını sağladığını ve motive olmayan öğrencilerin ise bu süreçte var olan potansiyellerini açığa çıkaramadığını ifade etmektedir. Aynı şekilde Bernaus (2010, 187) da yabancı dil öğreniminde motivasyonun başarı ya da başarısızlığı belirlemede anahtar rol oynadığını belirtmektedir.

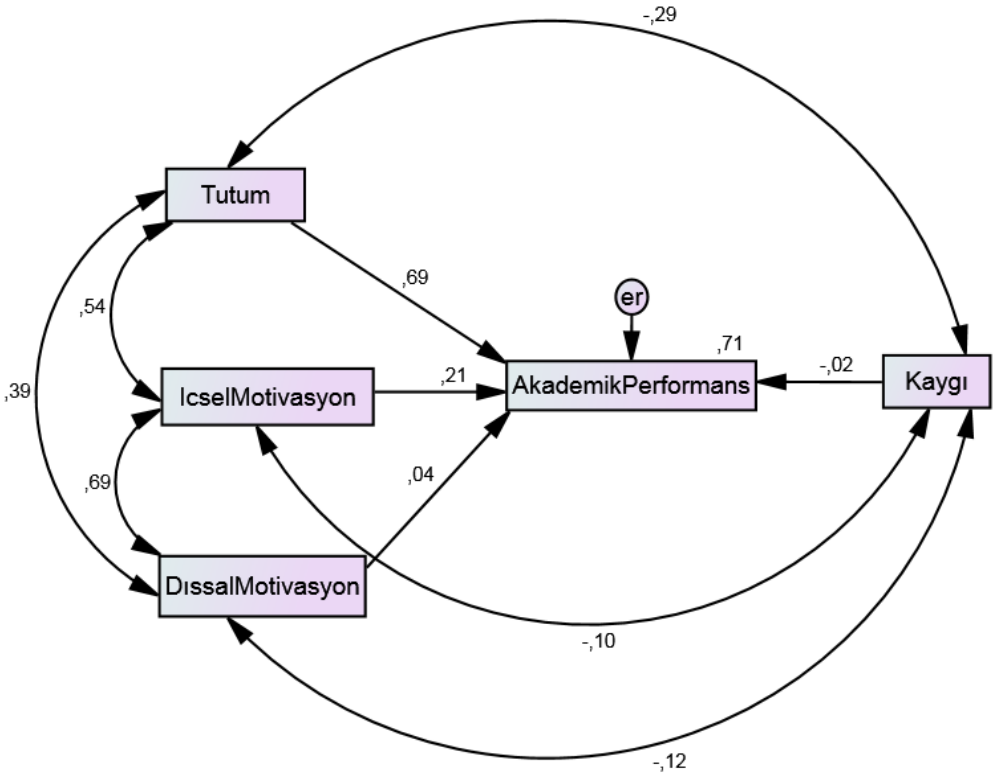
Bu konuda yapılan araştırmalar, olumlu tutum ve motivasyonun, akademik başarıyı arttırdığını; buna karşın, herhangi bir olguya karşı geliştirilen olumsuz tutum ya da düşük motivasyon düzeyinin beraberinde başarısızlığı getirdiği ifade edilmektedir (Goodman ve diğ., 2011, 373; Mcgeown, Norgate, Warhurst, 2012, 309; Lucas ve diğ., 2010, 3; Emmett, 2013, 211-212; Bernaus, Wilson, Gardner, 2009, 25; Yu, 2010, 301; MacIntyre, Potter, Burns, 2012, 129; Allen, Herron, 2003, 370; Akandere, Özyalvaç, Duman, 2010, 1; Çelebi, 2009, 67-77).

4.8. İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin İçsel ve Dışsal Motivasyon, İngilizce Sınıf Kaygıları ve İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Modeli

Araştırmanın sekizinci alt problemi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon, İngilizce sınıf kaygıları ve İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir.

Belirtilen bu alt problem ışığında, araştırmada önerilen modeli test etmek ve elde edilen referans değerlerine göre modelin bir bütün olarak anlamlı olabilmesi için gerekli değişiklikleri yapmak gerekmektedir.

Şekil 4.2'de, İngilizce Hazırlık Programı öğrencileri için test edilen modele ait değerlere yer verilmiştir.



Şekil 4.2: İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Test Edilen Model Değerleri

Yukarıda verilen model, AMOS yazılım programında maksimum olasılık (‘maximum likelihood’) yöntemiyle test edilmiştir. Bu yöntemin kullanılması ve doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için sistemin gerektirdiği bir takım uyum indekslerinin kullanılması gereklidir. Söz konusu uyum indeksleri değerleri, kuramsal çerçevesi çizilmiş olan model ile elde edilen veriler arasındaki uyumun ortaya çıkarılması ve analiz edilmesi açısından son derece önemlidir.

Söz konusu uyum indekslerinden en yaygın olarak bilinen ve bir anlamda başlangıç uyum değeri olarak adlandırılabilen Ki-Kare Uyum Testidir (Chi-square Goodness Index) (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 267). Anlamlı bir değer aralığında bulunan $\chi 2$ değeri, veriler ile model arasında uyum olmadığı, buna karşın, anlamsız bir değer aralığında bulunan $\chi 2$ değeri ise model ve veriler arasında bir uyumun olduğunu göstermektedir (Weston ve Gore, 2006, 742). Elde edilen verilerden yapılan analizler sonucu Ki-Kare değerinin 3’ten küçük olması gerekmektedir (Kline, 1998’den aktaran Alcı, 2006, 68; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller,

2003, 52). Chou ve Bentler'e (1995'den aktaran Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 267) göre bu test, iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örneklemdeki denek sayısı -1 ile çarpılmasından elde edilmektedir. Elde edilen sonuç ise $\chi 2$ dağılımı olarak hesaplanmaktadır. Bu hesaplamada verinin çok değişkenli istatistiklerin genel sayıltısı olan 'çok değişkenli normallik' sayıltısına uygun olduğu varsayılır ve bu nedenle kullanılmasında, başta örneklem genişliği olmak üzere bazı kritik noktalara dikkat edilmesi gerekir.

Yapısal Eşitlik Modelinde kullanılan diğer uyum indeksleri ise İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Düzeltilmiş İyilik İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) şeklindedir (Weston, Gore, 2006, 741-742; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 267-271; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003, 52; Ullman, Bentler, 2013, 661; Alcı, 2006, 68-69).

Söz konusu modelin uyum indekslerinden olan İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Jöreskog ve Sörbom tarafından geliştirilmiştir. GFI, $\chi 2$'ye alternatif olarak model uyumun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI, modelin örneklemdeki kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 269). Uyum testinde .90 ile 1.00 aralığındaki referans değerler, test edilen model için iyi uyum göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003, 52).

Uyum indekslerinden diğeri olan Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), .0 ile 1.00 değerleri arasında olduğunda modelin verilerle iyi bir uyum sağladığı anlamına gelir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003, 52; McQuitty, Wolf, 2013, 64). Düzeltilmiş Uyum İndeksi de (Adjusted Goodness of Fit, AGFI) NFI'ya benzer şekilde .0 ile 1.00 arasında bir değer almakta ve 0.90 üzerinde bulunan değer, model için iyi bir uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Benzer şekilde Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) de .0 ile 1.00 arasında bir değere sahip olabilir. Buna karşın, elde edilen değer 1.00'a

yaklaştıkça söz konusu modelin iyi bir uyum sağladığı söylenebilir. Sonucun 1.00 çıkması ise modelin çok iyi bir uyum sağladığı anlamına gelir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003, 52). Artmalı uyum indeksleri içerisinde ele alınan bu indeks, modelin uyumunu ya da yeterliliğini genellikle bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkinin olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak verir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 269). Aynı şekilde, Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI) değerinin de 1.00'e yakın olması, modelin iyi bir uyum sağladığı anlamına gelir. Tam 1.00 değeri ise çok iyi bir uyumun göstergesidir (Arbuckle, Wothke, 1999'dan aktaran Alcı, 2006, 69).

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü de (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) Yapısal Eşitlik Modelinin en önemli uyum indekslerinden bir diğeridir. Bu indeks .0 ile 1.00 arasında bir değer almaktadır. GFI ve AGFI'dan farklı olarak RMSEA'nın .0 olması mükemmel bir uyuma işaret eder ve evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını ifade eder (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003, 52; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, 269).

Yukarıda, Yapısal Eşitlik Modelinde kullanılan uyum indekslerinin model uyum değerlendirme referanslarına kısaca değinilmiştir. Bu verilerle birlikte araştırmada test edilen modele ilişkin elde sonuçlar da Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Test Edilen Modelin Uyum Değerlendirme Referansları

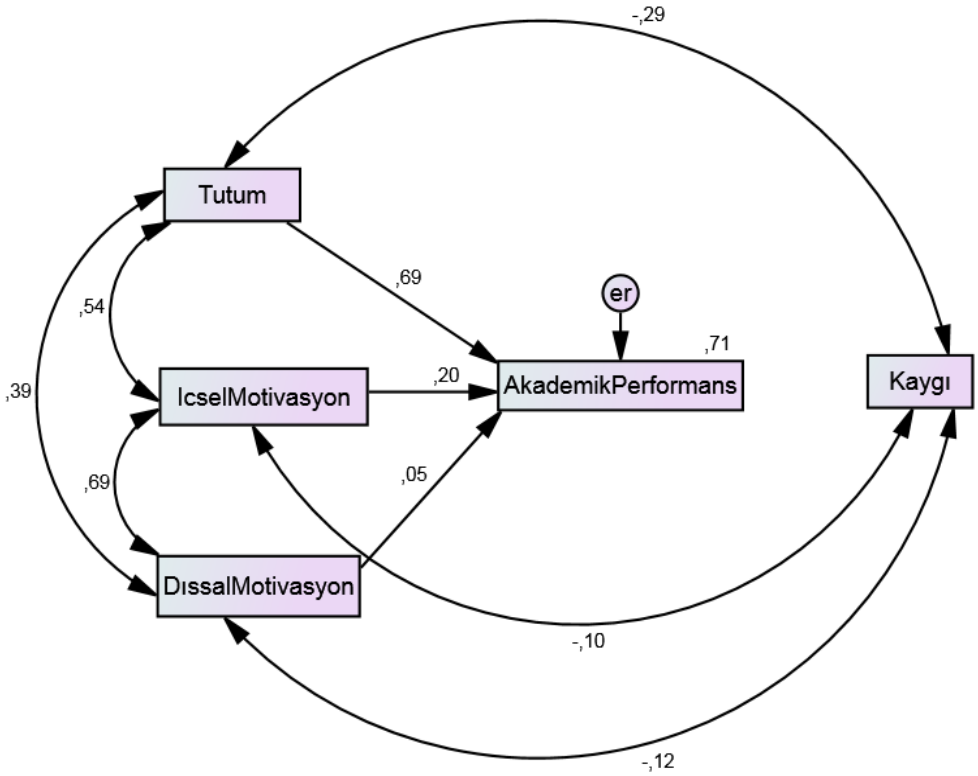
Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Test Edilen Model
$\chi 2/df$	$.0 \leq \chi 2/df \leq 2$	$2 \leq \chi 2/df \leq 3$	.0
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0 \leq RMSEA \leq .08$	.25
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.1
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.1
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$	.1
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.1

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü); NFI = Normed Fit Index, (Normlaştırılmış Uyum İndeksi); CFI = Comparative Fit Index, (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); GFI = Goodness-of-Fit

Index, (İyilik Uyum İndeksi); AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi) (Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003, 52).

Verilen referans değerlerle birlikte Tablo 4.2'deki iyilik uyum indeksleri incelendiğinde, serbestlik derecesine bölündüğünde 3'ten az olması şartının arandığı Kİ-Kare değerinin (Kline, 1998'den aktaran Alcı, 2006, 68) .0 olduğu ve beklenen uygunluk değerine sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) değerinin .1 (>.90); Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değerinin .1 (>.90); İyilik Uyum İndeksi (Goodness-of-Fit Index, GFI) değerinin .1 (>.90); Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness-of-Fit-Index, AGFI) değerinin .1 (>.90) olduğu görülmektedir. Sözü edilen bu değerler, uygunluk referans değerleri içerisinde olup, öne sürülen model için iyi birer uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın, <.05 aralığında olması gereken Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerinin .25 olarak bulunmuş olması, modelin uygunluğunun anlamlı olmamasına yol açmıştır.

Modelin bir bütün olarak anlamlı olması amacıyla, aralarında olumsuz ilişki bulunan 'Kaygı' ile 'Akademik Başarı' değişkenleri arasındaki tek yönlü yordama okunun çıkarılması ve yeniden uyum indeksleri ile birlikte anlamlılık ilişkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, İngilizce Hazırlık Programına devam eden üniversite öğrencilerinin sahip oldukları bir takım duyuşsal değişkenler ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü betimleyen son model Şekil 4.3'de sunulduğu biçimde meydana gelmiştir.



Şekil 4.3: İngilizce Hazırlık Programı Öğrencilerinin Motivasyon, Kaygı ve Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere İlişkin Son Model

Şekil 4.3'de modelin bütünün anlamlı olması açısından, aralarında olumsuz ilişki bulunan 'Kaygı' ile 'Akademik Başarı' değişkenleri arasındaki tek yönlü yordama oku çıkarılarak, modelin yeniden uyum indeksleri ile birlikte anlamlılık ilişkileri değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler, Yapısal Eşitlik Modelinin referans değerleriyle birlikte Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Son Modelin Uyum Değerlendirme Referansları

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Test Edilen Model
$\chi 2/df$	$.0 \leq \chi 2/df \leq 2$	$2 \leq \chi 2/df \leq 3$	.62
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0 \leq RMSEA \leq .08$	.01
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.99
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.1
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq AGFI \leq .95$	.1
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.99

Tablo 4.3'de, son modelden elde edilen uyum indeks değerleri verilmiştir. Buna göre, serbestlik derecesine bölünen Ki-Kare değeri .62 (< 3); Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) değeri .99 (>.90); Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) değeri .1 (>.90); İyilik Uyum İndeksi (Goodness-of-Fit Index, GFI) değeri .1 (>.90) ve Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness-of-Fit-Index, AGFI) değeri .99 (>.90) olarak bulunmuştur. Sözü edilen bu değerler, uygunluk referans değerleri içerisinde olup, model için iyi birer uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna ek olarak, test edilen modelin aksine son modelde, <.05 aralığında olması gereken Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değeri de .01 olarak bulunmuştur. Bu veriler ışığında, son modelin uygunluğunun anlamlı olduğu ve verilerin de referans değer aralıklarında olduğu söylenebilir.

Elde edilen uyum indeks verilerine ek olarak, son modele ilişkin standart regresyon ağırlıkları, standart hatalar, kritik oranlar ve 'p' değerleri Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4: Son Modele İlişkin Regresyon Ağırlıkları, Standart Hatalar, Kritik Oranlar ve 'p' Değerleri

Regresyon			Regresyon Ağırlığı	Standart Hata	Kritik Oran	p Değeri
İng. Tutum	→	Akademik Perf.	.69	.02	27.85	.00*
İçsel Mot.	→	Akademik Perf.	.20	.02	6.46	.00*
Dışsal Mot.	→	Akademik Perf.	.05	.03	2.73	.00*

Toplam Etki Değeri: .71

*p <.01

Tablo 4.4'deki regresyon ağırlıkları ve kritik oranlar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının, akademik başarıyı yordamasına ilişkin regresyon ağırlığının .69 ve bu değere ait kritik oranın 27.85 (>2.58), p=.00 olduğu; içsel motivasyon düzeyinin akademik başarıyı yordamasına ilişkin regresyon ağırlığının .20 ve bu değere ait kritik oranın 6.46 (>2.58), p=.00 olduğu; dışsal motivasyon düzeyinin akademik başarıyı yordamasına ilişkin regresyon ağırlığının ise .05 ve bu değere ait kritik oranın 2.73 (>2.58), p=.00 olduğu anlaşılmaktadır.

Son modelde, bağımsız değişkenler olan İngilizceye yönelik tutum, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon düzeylerinin, bağımlı değişken olan akademik başarının % 71'ini açıkladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, İngilizce Hazırlık Programına devam eden üniversite öğrencilerinin sahip oldukları içsel motivasyon, dışsal motivasyon, İngilizce sınıf kaygısı, ve İngilizceye yönelik tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler modeli test edilmiştir. Şekil 4.1'deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve İngilizceye yönelik tutum düzeylerinin, akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip oldukları; buna karşın, İngilizce sınıf kaygısı düzeyinin akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip olmadığı görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırma Sonuçları

Bu araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü, ilgili alan yazın ve teorik çerçeve göz önünde bulundurularak incelenmiş ve söz konusu açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünden ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öne sürülen bir model test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil sınıf kaygıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
2. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
3. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
4. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile içsel motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.
5. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeyleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

6. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin içsel motivasyon düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.
7. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum ve içsel motivasyon düzeyleri, akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahiptir. Buna karşın, yabancı dil sınıf kaygı düzeyleri ile dışsal motivasyon düzeyleri akademik başarıyı yordamada anlamlı bir güce sahip değildir.
8. İngilizce Hazırlık Programı öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil sınıf kaygısı, içsel motivasyon, dışsal motivasyon düzeyleri ile akademik başarı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü model olarak önerilmiştir.

Sonuç olarak, öne sürülen teoriler ve deneysel çalışmaların ışığında motivasyon, kaygı ve tutum gibi duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dil öğrenimi süresince, yabancı dil sınıf kaygısının öğrenenler arasında oldukça yaygın olduğu özellikle göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencileri kaygıya neden olabilecek öğrenme yaşantılarından uzak tutması ve onların daha fazla kendilerine güvenmelerini sağlayacak ortamlar yaratması gerekmektedir. Zira kaygı, öğrenci başarısını etkileyen en güçlü olumsuz yordayıcılardan biri olduğundan dolayı, daha iyi bir öğrenci performansı için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üzerinde dikkatle durması gereken bir değişkendir. Gerçekçi ve başarılabilir hedefler belirlemek, rahat bir sınıf ortamı yaratmak, öğrencilere yabancı dili daha fazla kullanmaları için uygun fırsatlar sunmak ve öğrenenleri bu konuda teşvik etmek kaygıyı azaltan durumlardır.

Benzer şekilde motivasyon olgusunun da bu süreçte yadsınamayacak bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Zira uygulama alanlarında motivasyon ve öğrenmeyi birbirinden ayırmanın imkansız olduğu ve öğrencinin motive olmadan öğrenmesinin oldukça zor olduğu belirtilmektedir. Öğrenmeyi birçok açıdan olumlu yönde etkileyebileceğinden dolayı, öğrencileri motive etmede kullanılan eğitsel uygulamaların ve sınıf içi aktivitelerin beraberinde getireceği motivasyonel etkinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla sözü edilen bu faktörlerin, yabancı dil öğreniminin her aşamasında, rollerini ve sahip oldukları düzeylerini belirlemek ve elde edilen sonuçlar ışığında da planlama sürecini biçimlendirmek, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkileyecektir. Buna ek olarak, öğrencilerin, öğrenme sürecinin yanı sıra okul atmosferine olan ilgi ve dikkatlerini arttırmak için, karar vericilerin, planlamacıların ve öğretmenlerin, duyuşsal faktörlerin de en az bilişsel faktörler kadar önemli olduğunun farkında olması gerekmektedir. Bunun için de eğitim ve öğretim programlarının geliştirilme aşamalarında, daha tatminkâr akademik sonuçlar elde etmek için duyuşsal faktörlerin etkinlikle işlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu bölümde, İngilizce öğretimi veren kurumlarda çalışan yöneticiler, eğitimciler, öğretmenler, program geliştirme ile ölçme-değerlendirme uzmanları ya da bu konuda çalışma yapan araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülen önerilere değinilmiştir.

- Bu araştırmada test edilen ve öne sürülen model sadece üniversite İngilizce hazırlık programına devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olan çalışma sonucunda elde edilmiştir. Söz konusu modelin farklı program ve sınıflara devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilecek farklı çalışmalarda da aynı sonuçları verip vermeyeceğinin araştırılması gerektiği önerilmektedir.
- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılının 13. ve 14. haftalarında gerçekleştirilen anket ve ölçek uygulamaları sonunda elde edilmiştir. Eğitim-öğretim yılı sonuna dek geçen zaman süresi içerisinde öğrencilerin okula karşı olan tutum ve davranışlarının kurum, dersler, çevresel etmenler, sınavlar, öğretmenler ve akran grupları gibi çeşitli sebeplerle değişme olasılığının ihtimal dâhilinde olduğu düşünüldüğünden dolayı, araştırmacıların akademik yıl başlangıcında ya da sonunda söz konusu değişkenleri incelemeleri gerektiği önerilmektedir.
- Bu araştırmanın çalışma grubunu yalnızca bir üniversiteye devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, çeşitli üniversite ve farklı demografik öğrenci yapısına sahip olan eğitim kurumlarının çalışma alanı olarak seçilebileceği önerilmektedir.

- Söz konusu araştırmada bahsedilen duyuşsal faktörler yalnızca dil öğrenim süreçleri açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmacıların, diğer disiplin ve öğrenme süreçleri için de bu faktörleri inceleyip değerlendirebiliecekleri önerilmektedir.
- Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı değerlendirmeleri, sınıf içi ödevler, yazma dosyaları ve sınavları, kısa sınavlar gibi dönem içi gerçekleştirilen birçok sınavın değerlendirilmesini esas alan bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda araştırmacıların, farklı değerlendirme ölçütlerinin yerine tek sınavdan elde edilen notları başarı ölçütü olarak alabileceği önerilmektedir.

5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Aşağıda uygulayıcılar için bir takım öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırma neticesinde, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları İngilizceye yönelik olumlu tutum ve yüksek içsel motivasyon düzeylerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, hazırlık sınıflarına devam eden öğrenciler yüksek içsel motivasyon ve olumlu tutum düzeylerine sahip olduklarında akademik başarıları yükselmekte ve değerlendirme ölçütlerine göre başarılı olmaktadır. Söz konusu bulgular ışığında, üniversite hazırlık sınıflarında ders veren eğitimciler, öğrencilerin İngilizceye yönelik olan tutumlarını arttırmak ve üst düzeyde tutmak amacıyla çeşitli teknik ve metotlar uygulamalı ve tutum olgusunun genellikle bir değerlendirme unsuru olduğunu göz önünde bulundurarak davranmalıdır. Zira eğitimcilerin, öğrencilerin derse karşı olumlu duygular beslemesi, dersi sevmesi, ona değer vermesi ve derse karşı olan yargılarının olumlu olmasında önemli sorumlulukları vardır. Örneğin öğrencilerin yatkınlık, kişilik özellikleri, kabiliyet ve ilgi alanları konusunda bilgi sahibi olunması, eğitimcilere bu noktada büyük kolaylık sağlayacaktır. Buna ek olarak, küçük aktivitelerde elde edilen başarıların desteklenmesinin ve öğrencilerin cesaretlendirilmesinin de tutum olgusunu olumlu yönde arttıracağı göz ardı edilmemelidir. Eğitimcilerin ayrıca öğrencilerin sahip oldukları içsel motivasyon düzeylerini arttırmak amacıyla çeşitli düzenlemeler yapması

gerekmektedir. Örneğin belirli bir dersin ya da derse ait belirli bir içeriğin edinilmesinin neden önemli olduğunun anlatılması ya da gösterilmesi, öğrenme sürecindeki hedeflerin seçiminde öğrencilere belirli çerçevede özerklik sağlanması, merak duygusunun ortaya çıkarılması ve bu duygunun devamlılığının sağlanması, öğrenmenin, öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmesi gibi etkinlikler içsel motivasyon düzeyini arttırma açısından faydalı olacaktır.

- Araştırma bulgularında yabancı dil sınıf kaygısının, motivasyon, tutum ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Uygulayıcıların bu sonucu dikkate alarak, kaygının dil öğrenim sürecindeki olumsuz etkilerinden kurtulmanın temel şartının kaygı ile baş etme olduğunu öğrencilere ifade etmesi ve bu konuda çeşitli strateji, yöntem ve teknikler uygulaması gerekmektedir. Örneğin, sınıf içi aktivitelerinde yapılabilecek grup çalışmaları, öğretici oyunlar, görsel etkinlikler, söz konusu duygu durumunu olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, sınıf atmosferini ve öğrenme ortamını daha az stresli kılmakla birlikte, başarı beklentilerini gerçekçi olarak ortaya koymak kaygı olgusunun azalmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak, belirlenen hedeflerin, öğrenci özellikleriyle paralellik taşıması ve öğrencilerin giriş davranışlarıyla uygunluk göstermesi de, kaygı durumunun yaratacağı olumsuzlukları azaltacağı düşünülmektedir.
- Araştırma bulgularında dışsal motivasyon düzeylerinin akademik başarıyı yordama gücünün olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Bulguyu göz önünde bulundurarak eğitimcilerin, öğrencilerden beklentilerini açık bir şekilde belirleme, gerçekleştirilen aktiviteler ve çalışmalar konusunda, ayrıca elde edilen bilginin yapılandırılması amacıyla sağlıklı geri-bildirimler sağlama, basit ve temel öğrenme aktivitelerinde öğrencilerin kişilik özellikleri, bulundukları sınıf ve öğrenme ortamları dikkate alarak anlamlı ödüller verme, hedeflerin ulaşılabilir olmasını sağlama, dersler dışında öğrencilerin sosyal öğrenme aktivitelerinde bulunabilmeleri için fırsatlar yaratma gibi etkinliklerle dışsal motivasyon düzeyinin artmasını sağlamaları gerekmektedir.
- Hazırlık sınıflarında ders veren eğitimcilerin ve program geliştirme sürecinde karar vericiler ile birlikte yöneticilerin, program geliştirme aşamalarında, duyuşsal faktörlere en az bilişsel faktörler kadar önem vermeleri

gerekmektedir. Zira eğitim-öğretim sürecinde elde edilmesi hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi aynı zamanda öğrencilerin kendi koyduğu kazanımlarla paralel özellikler taşıması, söz konusu kazanımların öğrenciler tarafından içselleştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu durumun, öğrencilerin sahip oldukları tutum ve motivasyon düzeylerinin artmasına, buna karşın kaygı duygusunun ise azalmasına yardımcı olacağı göz ardı edilmemelidir.

- Öğrenme sürecinde, başta öğretmenler olmak üzere yönetici, uzman ve program geliştirmeci gibi aktif olarak yer alan paydaşların, öğrencilerin sahip oldukları duyuşsal etkenlerin düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği önerilmektedir. Böylelikle öğrenci özellikleriyle, hedeflenen kazanımların uyum içerisinde olması akademik başarıyı olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

Abramson, Y. Lyn, Martin E. P. Seligman, John D. Teasdale. 1978. Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. **Journal of Abnormal Psychology.** Vol. 87, No. 1, 49-74.

Abuhamdeh, Sami, Mihalyi Csikszentmihalyi. 2009. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Competitive Context: An Examination of Person-Situation Interactions. **Journal of Personality.** 77:5, October 2009. 1615-1634.

Afzal, Hasan., Imran Ali, Muhammad Aslam Khan, Kashif Hamid. 2010. A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. **International Journal of Business and Management**. Vol. 5, No. 4; April 2010. 80-88.

Akandere, Mehibe, Nur Tuba Özyalvaç, Savaş Duman. 2010. Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** Sayı. 24, 1-10.

Alaylıoğlu, Ruşen, Ferhan, Oğuzkan. 1976. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü.** İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Alcı, Bülent. 2006. Yıldız Teknik Üniversitesi Öğrencilerinin, Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Öz-yeterlik Algıları, Biliş-üstü Öz-düzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Allen, H. Willis, Caroll Herron. 2003. A Mixed Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer. **Foreign Language Annals.** 36(3), 370-385.

Alloy, B. Lauren, Lyn Y. Abramson, Christopher Peterson, Martin E. P. Seligman. 1984. Attributional Style and the Generality of Learned Helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology.** Vol. 46, No. 3, 681-687.

Altınok, Hülya. 2004. Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum ve Güdüleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 26: (2004) 1-8.

Amabile, M. Teresa. 1985. Motivation and Creativity: Effect of Motivational Orientation on Creative Writers. **Journal of Personality and Social Psychology,** 48, 393-399.

Anderson, W. Lorin, Sid F. Bourke. 2000. **Assessing Affective Characteristics in Schools.** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Mahwah.

Areepattamannil, Shaljan, John G. Freeman, Don A. Klinger. 2011. Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Academic Achievement among Indian Adolescents in Canada and India. **Social Psychological Education.** No.14: 427–439.

Arkonaç, Sibel. 1998. **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi.** İstanbul: Alfa Yayınları.

Atay, Derin. 2004. İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 1, 99-108.

Atkinson, C. Richard, Rita Atkinson, Edward Smith, Daryl J. Bem, Ernest Hilgard. 1985. **Introduction to Psychology.** San Diego: Harcourt Brace Javanowich Publishers.

Aydın, Fatih. 2010. Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Derslerindeki Güdülenmelerinin İncelenmesi. **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. Vol. 5/4 814-834.

Awan, Riffat-un-Nisa, Musarrat Azher, Muhammed Nadeem Anwar, Anjum Naz. 2010. An Investigation of Foreign Language Classroom Anxiety and its Relationship with Students' Achievement. **Journal of College Teaching & Learning.** Vol. 7, No. 11, 33-40.

Ayub, Nadia. 2010. Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. **Pakistan Business Review.** July, 2010. 363-372.

Ayvaşık, Belgin, Nurhan Er, Şennur Kışlak, Adnan Erkuş. 2000. **Psikoloji Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Baard, P. Paul. 2002. Intrinsic Need Satisfaction in Organizations: A Motivational B Basis of Success in For-Profit and Not-for-Profit Settings. Eds. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 255-276.

Bandura, Albert. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review.** Vol. 84, No. 2, 191-215.

_____. 2006. Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. Eds. Pajares & T. Urdan **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents.** 307–337. Charlotte: Information Age Publishing.

Basadur, S. Min, Tom, M. Basadur. 2011. Attitudes and Creativity. Eds, Runco, M.A. Pritzker, S.R. **Encyclopedia of Creativity.** 2nd Edition, Vol. 1. San Diego: Academic Press: 85-95.

Batumlu, Zeynep Didar. 2006. YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygılarının İngilizce Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baumeister, F. Roy, Kathleen D. Vohs. 2007. Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. **Social and Personality Psychology Compass.** Vol. 1. 1-14.

Bekleyen, Nilüfer. 2004. The Influence of Teachers and Peers on Foreign Language Classroom Anxiety. **Dil Dergisi**. 2004, 123; 49-66.

Benson, Phil. 2001. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.** New Jersey: Pearson Education.

Bernaus, Merce. 2010. **Language Classroom Motivation.** Ed. Robert Gardner, Motivation and Second Language Acquisiton. New York: Peter Lang Publishing.

Bernaus, Merce, Annie Wilson, Robert C. Gardner. 2009. Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. **Porta Linguarum.** 12, January, 25-36.

Bernd, Wittenbrink, Norbert Schwarz. 2007. **Implicit Measures of Attitudes.** New York: Guilford Press.

Bidin, Samsiah, Kamaruzaman Jusoff, Nurazila Abdul Aziz, Musdiana Mohamad Salleh, Taniza Tajudin. 2009. Motivation and Attitude in Learning English among UITM Students in the Northern Region of Malaysia. **English Language Teaching.** Vol. 2, No. 2. June. 16-20.

Burger, M. Jerry. 2006. **Kişilik.** çev. Deniz Erguvan Sarıoğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Carreira, J. Matsuzaki. 2011. Relationship between Motivation for Learning EFL and Intrinsic Motivation for Learning in General among Japanese Elementary School Students. **System** 39. 90-102 Science Direct.

Chastain, Kenneth. 1988. **Developing Second Language Skills: Theory to Practice.** San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Cheng, Pi-Yueh, Mei-Lan Lin, Chia-Kai Su. 2011. Attitudes and Motivations of Students Taking Professional Certificate Examinations. **Social Behavior and Personality.** 2011, 39(10), 1303-1314.

Cheng, Rui, Antony Erben. 2012. Language Anxiety: Experiences of Chinese Graduate Students at U.S. Higher Institutions. **Journal of Studies in International Education** 16(5) 477– 497.

Cordova, Dane, Mark Lepper. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. **Journal of Educational Psychology.** 88, 715-730.

Crookes, G. Schmidt, R. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning.** 41(4), 469-512.

Cüceloğlu, Doğan. 2004. **İnsan ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitabevi

Çelebi, Songül. 2009. Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2012. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları.** Ankara: Pegem Akademi.

Davison, C. Gerald, John M. Neale. 2004. **Anormal Psikolojisi.** çev. Prof. Dr. Işık Savaşır. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Deci, L. Edward. 1971. Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology,** 1971, 18, 105-115.

_____.1972. Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity. **Journal of Personality and Social Psychology.** 22(1), 113-120.

Deci, Edward, Richard Ryan. 1985. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.** New York: Plenum.

_____. 2000. The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behaviour. **Psychological Inguiry.** Vol. 11. No. 4, 227-268.

_____. 2002. **Handbook of self-determination research.** Rochester: University of Rochester Press.

_____. 2007. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. **Canadian Psychology.** Vol. 49. No. I. 14-23.

_____. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology.** Vol. 49, No. 3, 182–185.

Demircan, Ömer. 1990. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** İstanbul: Can Ofset Yayınları.

Demirel, Özcan. 2002. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilmaç, Erdal Hamarta, Coşkun Arslan. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Denetim Odaklarının Bağlanma Stilleri Acısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice** 9 (1), 127-159.

Doğan, Aslı. 2008. Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. **Dil Dergisi.** 139, 48-67.

Dörnyei, Zoltan. 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **Modern Language Journal.** 78, 273–284.

_____. 1998. Motivation in Second and Foreign Language Learning. **Language Teaching.** Vol. 31, Issue. 03, 117-135.

_____. 2003. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. **Language Learning.** 53(1), 3-32.

Dörnyei, Zoltan, Kata Csizer. 2002. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. **Applied Linguistics.** 23/4. 421-462

Edwards, John. 2006. Language Attitudes. Ed. K. Brown, **The Encyclopedia of Language and Linguistics.** Vol. 6. New York: Pergamon Press: 324-331.

Eggen, Paul, Don Kauchak. 2004. **Educational Psychology.** New Jersey: Pearson Education.

Emmett, Joshua. 2013. Using Extrinsic Motivation to Influence Student Attitude and Behavior Toward State Assessments at an Urban High School. **NASSP Bulletin** 97(3), 197 –217.

Enongene, E. Ekembe. 2013. English as a Foreign Language at the University of Yaounde 1: Attitudes and Pedagogic Practices. **English Language Teaching.** Vol. 6, No. 3. 57-71.

Erden, Münire, Yasemin Akman. 2011. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

Ergüder, O. Derya. 2004. Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Kaygı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 26 : [2004] 48-53.

Ertem, Hilal. 2006. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eryılmaz, Ali. 2010. Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. **Klinik Psikiyatri.** 2010;13: 77-84.

Evans, W. Gary, Rachel Stecker. 2004. Motivational Consequences of Environmental stress. **Journal of Environmental Psychology,** 24, 143–165.

Eysenck W. Michael. 1979. Anxiety, Learning and Memory: A Reconceptualization. **Journal of Research in Personality.** 13, 363-385.

Fakeye, D.O. 2010. Students' Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as a Second Language in Nigeria. **Journal of Social Sciences**. 22 (3), 205-211.

Farley, John. 2001. Perceiving the Student: Enriching the Social Studies Through the Affective Domain. **Theory into Practice.** 20 (3), 179-186.

Fernandes, D. Cecilio, Mairana Alves Silveira. 2012. Evaluación de la motivación académica yla ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. **Psico-USF, Bragança Paulista,** v. 17, n. 3, 447-455.

Ferssizidis, Patty, Leah M. Adams, Todd B. Kashdan, Christine Plummer, Anjali Mishra, Joseph Ciarrochi. 2010. Motivation for and Commitment to Social Values: The Roles of Age and Gender. **Motiv Emot** (2010) 34: 354–362.

Fidan, Nurettin. 1996. **Okulda Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Alkım Yayınevi.

Frederick-Recascino, M. Christina. 2002. Self-Determination Theory and Participation Motivation Research in the Sport and Exercise Domain. Eds. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 277-296.

Gage, N. Lees, Berliner, C. David. 1992. **Educational Psychology.** Boston: Houghton Mifflin Company.

Gagne, Marylene, Edward Deci. 2005. Self Determination Theory and Work Determination. **Journal of Organizational Behaviour.** 26, 331-362.

Gardner, C. Robert. 1978. Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. Eds. H. Giles, R. Clair. **Language and Social Psychology.** Oxford: Basil Blackwell: 193-220.

_____. 1985. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.** London: Edward Arnold.

_____. 2006. Motivation and Attitudes in Second Language Learning. **Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition).** 2006, 348-355.

_____. 2007. Motivation and Second Language Acquisition. **Porta Linguarum**. 8, January, 2007. 9-20.

_____. 2010. **Motivation and Second Language Acquisiton.** Peter Lang Publishing: New York.

Gardner C. Robert, Wallace E. Lambert. 1972. **Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.** Massachusetts: Newbury House Publisher.

Genç, Gülten. 2008. İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları. **e-Journal of New World Sciences Academy**. 2009, Vol. 4, No. 3, Article Number: 1C0081.

Genç, Gülten, Ahmet Kaya. 2011. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** Cilt. 14, Sayı. 26. 19-30.

Ghazvinia, S. Dabbagh, Milad Khajehpoura. 2011. Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** Vol. 15, 1209–1213.

Goodman, Suki, Thania Jaffer, Mira Keresztesi, Fahrin Mamdani, Dolly Mokgatle, Mazvita Musariri, Joao Pires, Anton Schlechter. 2011. An Investigation of the Relationship between Students' Motivation and Academic Performance as Mediated by Effort. **South African Journal of Psychology.** 41(3), 373-385.

Göçer, Ali. 2009. Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume.** 4/8 Fall 2009. 1288-1313.

Göçer, Ali. 2014. Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ortaöğretim Öğrencilerinin Hedef Dile Yönelik Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Internatioanl Journal of Academy.** Vol. 2 (3), 1-11.

Gömleksiz, Mehmet, Ayşe Ü. Kan. 2012. Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** Vol. 7/1, 159-1177.

Gültekin, Mehmet. 2012. **Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.** Ed. Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi.

Harlen, Wynne, Ruth Deakin Crick. 2003. Testing and Motivation for Learning. **Assessment in Education**, Vol. 10, No. 2, 169-207.

Hashemi, Masoud. 2011. Language Stress and Anxiety among the English Language Learners. **Procedia-Social and Behavioral Sciences** 30 (2011) 1811-1816.

Hayenga, O. Amynta, Jeniffer Henderlong Corpus. 2010. Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations: A Person-Centered Approach to Motivation and Achievement in Middle School. **Motiv Emot.** 34, 371-383.

Heckhausen, Heinz, Bernard Weiner, 1974. The Emergence of a Cognitive Psychology of Motivation. Ed. Weiner. **Achievement Motivation and Attributional Theory.** New Jersey: General Learning Press: 272-297.

Heining-Boynton, L. Audrey., Thomas Haitema. 2007. A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes toward Foreign Language in the Elementary School of Education. **The Modern Language Journal.** Vol. 91, No. 2, 149-168.

Hewitt, Elaine, Jean Stephenson. 2012. Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's MLJ Study. **The Modern Language Journal.** Vol. 96, Issue 2, 170-189.

Hiroto, D. S. 1974. Locus of Control and Learned Helplessness. **Journal of Experimental Psychology.** 102, 187-193.

Hock, R. Roger. 2002. **Forty Studies that Changed Psychology** (4th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Hodgins, Holley, C. Raymond Knee. 2002. The Integrating Self and Conscious Experience. Eds. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. **Handbook of Self D Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 87-100.

Hoe, L. Siu. 2008. Issues and Procedures in Adopting Structural Equation Modelling Technique. **Journal of Applied Quantitative Methods.** Vol. 3, No. 1, 76-83.

Horwitz, K. Elaine, Michael B. Horwitz, Joann Cope. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. **Modern Language Journal.** Vol. 70. Issue. 2. 125-132.

Huitt, William. 2011. Motivation to learn: An overview. Educational Psychology Interactive. http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html [17.01.2014].

Hussain, Muhammad Athar. 2011. Relationship of Classroom Environment with Anxiety and Attitude of Secondary School Students towards the Learning of English. PhD Thesis. International Islamic University, Islamabad.

Icek, Aizen. 2005. **Attitudes, Personality and Behaviour**. (2nd Edition). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Professional Publishing.

İspir, O. Akkuş, Zeynep Sonay Ay, Elif Saygı. 2011. Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri. **Eğitim ve Bilim.** Cilt. 36. Sayı 162. 235-246.

İnal, Sevim, Evin İlke, Saracaloğlu A.Seda. 2005. The Relation between Students' Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. **Dil Dergisi.** 130, 37-52.

Jaina, Yvonne, Gurnam Kaur Sidhu. 2013. Relationship between Anxiety, Attitude and Motivation of Tertiary Students in Learning English as a Second Language. **Social and Behavioral Sciences.** 90 (2013), 114-123.

Johnson, Brianna. 2012. Motivation and Attitudes toward Learning French in the University's Foreign Language Classroom. Master's Thesis. Southern Illinois University, Carbondale.

Karasar, Niyazi. 2003. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Hakan, Münire Erden. 2012. Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **e-Journal of World Sciences Academy.** Volume: 7, Number: 4, Article Number: 1C0558.

Kart, Müge E, Özgür Güldü. 2008. Özerk Benlik Yönetimi Ölçeği: Uyarlama Çalışması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** Yıl: 2008, Cilt: 41, Sayı: 2, 187-207.

Kasser, Tim. 2002. Sketches for a Determination Theory of Values. Eds. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 123-140.

Kazazoğlu, Semin. 2013. Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. **Eğitim ve Bilim.** Cilt 38, Sayı 170, 294-307.

Keblawi, Faris. 2009. A Review Of Language Learning Motivation Theories. http://www.qsm.ac.il/mrakez/asdarat/jamiea/12/eng-2-faris%20keblawi.pdf. [18.05.2013].

Kitano, Katu. 2001. Anxiety in the College Japanese Language Classroom. **The Modern Language Journal.** Vol. 85, No. 4, 549-566.

Kleinginna, R. Paul, Anne M. Kleinginna. 1981. A Categorized List of Motivation Definitions with a Suggestion for a Consensual Definition. **Motivation and Emotion.** Vol. 5, No. 3, 263-291.

Kline, Rex. 1998. Software Review: Software Programs for Structural Equation Modeling: Amos, EQS, and Lisrel. **Journal of Psychoeducational Assessment.** 16, 343-364.

Koestner, Richard, Gaetan F. Losier. 2002. Distinguishing Three Ways of Being Internally Motivated: A Closer Look at Introjection, Identification and Intrinsic Motivation. Eds. Richard M. Ryan and Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 101-122.

Krashen, Stephen. 1987. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** London: Prentice Hall Publishing.

Lambert, E. Wallace.1963. Psychological Approaches to the Study of Language. Part 2: On Language Learning and Bilingualism. **Modern Language Journal.** March 63, Vol.47 Issue 3, 114-121.

LaPiere, T. Richard. 1934. Attitudes vs. Actions. **Social Forces.** Vol. 13, 1934, 230-237.

Lee, Woogul. 2011. Neural Substrates of Intrinsic Motivation. PhD. Dissertation in Psychological and Quantitative Foundations (Educational Psychology). The University of Iowa.

Lepper, Mark, David Greene, Richard E. Nisbett. 1973. Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of 'Over-justification' Hypothesis. **Journal of Personality and Social Psychology.** Vol. 28, No. 1, 129-137.

Lepper, Mark, Jennifer Henderlong Corpus, Sheena S. Iyengar. 2005. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. **Journal of Educational Psychology.** 2005, Vol. 97, No. 2, 184 –196.

Lepper, R. Mark, Melinda Hodell. 1989. Intrinsic motivation in the Classroom. Eds. C. A. Ames, R. Ames. **Research on Motivation in Education.** Vol. 3. San Diego: Academic Press: 73-105.

Lin, Li-Ching. 2012. Measuring Adult Learners' Foreign Language Anxiety, Motivational Factors, and Achievement Expectations: A Comparative Study between Chinese as a Second-Language Students and English as a Second-Language Students. PhD. Dissertation. Cleveland State University.

Little, D. Todd, Patricia H. Hawley, Cristopher C. Henrich, Katherine W. Marsland. 2002. Three Views of the Agentic Self. A Developmental Synthesis. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 389-404.

Liu, Meihua ve Xiaoming Zhang. 2013. An Investigation of Chinese University Students' Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. **English Linguistics Research.** Vol. 2, No. 1; 1-13.

Lucas, I. Rochelle, Dennis Pulido, Edna Miraflores, Aileen Ignacio, Manuelito Tacay, Janifer Lao. 2010. A Study on the Intrinsic Motivation Factors in Second Language Learning Among Selected Freshman Students. **Philippine ESL Journal.** Vol. 4, 3-23.

Martin, Buber, Charles Reigeluth. 1999. Affective Education and the Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models. Ed. Charles M. Reigeluth. **Instructional-Design Theories and Models Vol II.** London: Lawrence Erlbaum Associates: 485-509.

Matsuda, Sae, Peter Gobel. 2013. Anxiety and Predictors of Performance in the Foreign Language Classroom. **System** 32 (2004) 21-36

McDonough, Harry. 1986. **Psychology in Foreign Language Teaching.** London: Unwin Hyman.

McGeown, P. Sarah, Roger Norgate, Amy Warhurst. 2012. Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation among very Good and very Poor Readers. **Educational Research.** Vol. 54, No. 3, September 2012, 309–322.

MacIntyre, D. Peter. 1995. How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. **The Modern Language Journal.** 79. 1. 90-99.

MacIntyre, D. Peter, Gardner C. Richard. 1991. Language Anxiety: Its Relation to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. **Language Learning.** 41, 513-534.

MacIntyre, D. Peter, Gillian K. Potter, Jillian N. Burns. 2012. The Socio-Educational Model of Music Motivation. **Journal of Research in Music Education.** 60 (2), 129-144.

Margolis, Howard, Patrick P. McCabe. 2006. Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. **Intervention in School and Clinic.** Vol. 41, No. 4, March 2006, 218–227.

Mcinerney, M. Dennis, Arief D. Liem. 2008. Motivation Theory and Engaged Learning, Motivation and Practice For the Classroom. Eds. Phillip A. Towndrow, Caroline Koh and Hock Soon. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers: 154-178.

McQuitty, Shaun, Marco Wolf. 2013. Structural Equation Modeling: A Practical Introduction. **Journal of African Business.** 2013, 14(1), 58–69.

Ming, T. Siew, Ting Siew Ling, Nurjanah Mohd Jaafar. 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.** Vol. 17(1): 40-54.

Mo, Songtao. 2011. An Exploratory Study of Intrinsic & Extrinsic Motivators and Student Performance in an Auditing Course. **American Journal of Business Education.** February 2011 Volume 4, Number 2, 19-25.

Morreale, Stefania. 2011. The Relationship between Study Abroad and Motivation, Attitude and Anxiety in University Students Learning a Foreign Language. Unpublished PhD. Thesis. Wayne State University.

Moreno, Roxana. 2010. **Educational Psychology.** Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Nishitani, Mari, Toshiki Matsuda. 2011. The Relationship between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies. **US-China Education Review B 3.** (2011) 438-446.

Onwuegbuzie, J. Anthony., Bailey, Philip., Daley, E. Christine. 2000. The Validation of Three Scales Measuring Anxiety at Different Stages of the Foreign Language Learning Process: The Input Anxiety Scale, The Processing Anxiety Scale and the Output Anxiety Scale. **Language Learning**, 50 (1), 87-118.

Ornstein, C. Allan. C, Francis P. Hunkins. 2009. **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.** Boston: Allyn and Bacon.

Ormrod, J.Ellis. 2003. **Educational Psychology.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Oxford, Rebecca, Jill Shearin. 1994. Language Learning Motivation: Expanding the Theoratical Framework. **The Modern Language Journal.** 78, 12-28.

Öner, Güzide, Tokay Gedikoğlu. 2007. Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 2007, 6(2), 67-78.

Özçelik, A. Durmuş. 1998. **Eğitim Programları ve Öğretim.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaşlı, Kürşat, Hüseyin Akman. 2012. İçsel ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A.Ş. Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi.** Y.2012, C.4, S.7. s.73-81.

Özütürk, Güliz, Çiğdem Hürsen. 2013. Determination of English Language Learning Anxiety in EFL Classrooms. **Procedia- Social and Behavioral Sciences.** 84, 1899-1907.

Parker, A. Michael, John, B. Engel. 1983. A Unified Motivation and Learning Theory Model. **Education.** Vol. 103. No. 4, 353-359.

Pelletier, G. Luc. 2002. A Motivational Analysis of Self Determination for Pro-Environmental Behaviors. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 205-232.

Pintrich, R. Paul, Eric M. Anderman, Cheryl Klobucar. 1994. Intra-individual Differences in Motivation and Cognition in Students with and Without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities.** 27 (6), 360-370.

Ratelle, F. Catherina, Frederic Guay, Simon Larose, Caroline Sene´cal. 2004. Family Correlates of Trajectories of Academic Motivation during a School Transition: A Semiparametric. **Journal of Educational Psychology.** 96, 743-754.

Reeve, Johnmarshall. 2002. Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 183-204.

Reid, Gavin. 2007. **Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies.** London: Paul Chapman Publishing.

Rifai, Nada. 2010. Attitude, Motivation, and Difficulties Involved in Learning the English Language and Factors that Affect Motivation in Learning It. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** Vol. 2 (2010) 5216–5227.

Rogers, K. Sonja. 2012. Effect of an Intrinsic Motivation Reading Program on Academic Achievement. Walden University. Minnesota. PhD. Dissertation. Walden University.

Root, Elizabeth. 1999. Motivation and Learning Strategies in a Foreign Language Setting: A Look at a Learner of Korean. (CARLA Working Paper #14). Minneapolis: University of Minnesota.

Rukh, Samar. 2014. Students' Attitude toward English Language Learning and Academic Achievement: A Case of Business Students in Punjab. **European Academic Research.** Vol. 2, (4), 5596-5612.

Ryan, Richard, Edward Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology.** 25**,** 54–67.

_____. 2002. Overview of Self Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 3-36.

_____. 2009. Promoting Self-Determined School Engagement Motivation, Learning, and Well-Being. Eds. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. **Handbook of Motivation at School.** New York: Routledge: 171-196.

Schalge, L. Susan, Kay Soga. 2008. Then I Stop Coming to School: Understanding Absenteeism in an Adult English as a Second Language Program. **Adult Basic Education and Literacy Journal.** 2(3), 151-161.

Schermelleh-Engel, Karin, Helfried Moosbrugger, Hans Müler. 2003. Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive G Goodness- of-Fit Measures. **Methods of Psychological Research Online.** Vol.8, No.2, 23-74.

Schultz P. Duane, Sydney E. Schultz. 2002. **Modern Psikoloji Tarihi.** (Çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Schunk, H. Dale. 2011. **Öğrenme Teorileri.** (Çev. Ebru Üzümcü). Ankara: Nobel Yayınları.

Scovel, Thomas. 1978. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. **Language Learning.** Vol. 28. No. 1. (129-142).

Selçuk, Ziya. 2000. **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara: Nobel Yayın.

Seligman, Martin, Steven Maier, James H. Geer. 1968. Alleviation of Learned Helplessness in the Dog. **Journal of Abnormal Psychology.** Vol. 73, No. 3, 256-262.

Senemoğlu, Nuray. 2002. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Gazi Yayınevi.

Shrigley, L. Robert. 1990. Attitude and behavior are correlates. **Journal for Research in Science Teaching.** 27, 97-113.

Skehan, Peter. 1990. **Individual Differences in Second Language Learning.** London: Edward Arnold Publishing.

Skinner, Ellen, Kathleen Edge. 2002. Self-Determination, Coping and Development. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 297-338.

Slavin, E. Robert. 2003. **Educational Psychology.** Boston: Pearson Education.

Smith, N. Alfred. 1971. The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. **The Modern Language Journal.** Vol. 55, No. 2. 82-88.

Sparks, L. Richard, Leonore Ganschow, Marjorie Artzer, David Siebenhar, Mark Plageman. 2004. Foreign Language Teachers' Perceptions of Students' Academic Skills, Affective Characteristics and Proficiency. **Foreign Language Annals.** 37 (2), 263-279.

Spolsky, Bernard. 1988. **Conditions for Second Language Learning.** Oxford: Oxford University Press.

Strongman, T. Kenneth. 1995. Theories of Anxiety. **New Zealand Journal of Psychology.** Vol. 24. 4-10.

Şad, N. Süleyman, Oğuz Gürbüztürk. 2009. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Öz-belirleyicilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği). **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 2009, Cilt 15, Sayı 59, 421-450.

Şahin, Yusuf. 2009. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA).** Yıl: 13, S: 1, 149-158

Tasnimi, Mahshad. 2009. Affective Factors: Anxiety. **Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.** 13(2), 117-124.

Thomas, M. Deneia, Keisha M. Love, Clarissa Roan-Belle, Kenneth M. Tyler, Carrie Lynn Brown, Patron O. Garriott. 2009. Education Self-Efficacy, Motivation, and Academic Adjustment among African American Women Attending Institutions of Higher Education. **The Journal of Negro Education.** Vol. 78, No. 2,159-171.

Tremblay, F. Paul, Robert C. Gardner. 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. **The Modern Language Journal.** 79.

Trylong, L. Vicki. 1987. Aptitude, Attitudes, and Anxiety: A Study of Their Relationships to Achievement in the Foreign Language Classroom. Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University. West Lafayette.

Tunç, Ö. Sabiha. 2003. Use of Language Learning Strategies in Relation to Student Characteristics at Başkent University. Master of Science Thesis, METU The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Ullman, B. Jodie, Peter M. Bentler. 2013. **Handbook of Psychology.** (2nd Edition, edt. by Irving B. Weiner). John Wiley & Sons, Inc. Published Online.

Ushida, Eiko. 2005. The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. **CALICO Journal.** 23 (1), 49-78.

Ülgen, Gülten. 1997. **Eğitim Psikolojisi.** İstanbul: Alkım Yayınevi.

Vallerand, J. Robert, Catherina F. Ratelle. 2002. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 37-66.

Vallerand, J. Robert, Luc G. Pelletier, Mark R. Blais, Nathalie M. Biere, Caroline Senecal, Evelyne F. Valleries. 1992. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. **Educational Psychological Measurement.** 52, 1003-1017.

Weston, Rebecca, Paul Gore. 2006. A Brief Guide to Structural Equation Modeling. **The Counseling Psychologist.** 34, 719-751.

Weiner, Bernard. 1974. Achievement Motivation as Conceptualized by an Attribution Theorist. Ed. Weiner, B. **Achievement Motivation and Attributional Theory.** New Jersey: General Learning Press: 182-196.

_____. 1990. History of Motivational Research in Education. **Journal of Educational Psychology.** 82(4), 616-622.

_____. 1992. **Human Motivation: Metaphors, Theories and Research.** California: Sage Publications.

Wentzel, R. Kathryn, Allan Wigfield. 2009. Introduction. Eds. Kathryn R. Wentzel, Allan Wigfield. **Handbook of Motivation at School.** New York: Routledge: 1-9.

Wild, Cameron, Michael E. Enzle. 2002. Social Contagion of Motivational Orientations. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Pres: 198-214.

Williams, C. Geoffrey. 2002. Improving Patients' Health Through Supporting the Autonomy of Patents and Providers. Eds. Richard M. Ryan, Edward L. Deci. **Handbook of Self Determination Research.** Rochester: University of Rochester Press: 233-254.

Woolfolk E. Anita. 1995. **Educational Psychology.** Boston: Allyn and Bacon Press.

Wu, Xinyi. 2003. Intrinsic Motivation and Young Language Learners: the Impact of the Classroom Environment. **System.** 31, 501–517.

Yager, Kent. 1998. Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact and Student Attitudes on Language Gain. **Hispania.** Vol. 81, No. 4, 898-913.

Yapıcı, Şenay, Mehmet Yapıcı. 2010. **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Yaylı, Demet. 2012. University Summer School Student's Foreign Language Anxiety Levels.**Procedia-Social and Behavioral Sciences.** 49 (2012) 1401-1405.

Yu, Baohua. 2010. Learning Chinese Abroad: The Role of Language Attitudes and Motivation in the Adaptation of International Students in China. **Journal of Multilingual and Multicultural Development.** Vol. 31, No. 3, 301-321.

Yurtseven, Nihal, Bülent Alcı, Hakan Karataş. 2014. Factors Affecting Academic Performance in EFL Context: A Modeling Study. **Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education**. 5(1), 13-23.

Zulkosky, Kristen. 2009. Self-Efficacy: A Concept Analysis. **Nursing Forum.** Volume 44, No. 2, 93-102.

EKLER

Ek-1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Aşağıda, kişilerin yabancı dil derslerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyup, sizin için ne kadar geçerli olduğunu işaretleyin.

1. Kesinlikle katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Emin Değilim
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

Ad-Soyad: ……. **Cinsiyet: 1. Erkek ☐ 2.Kız ☐**

Sınıf: …….

		Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Emin Değilim**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Derste konuşurken asla kendimden emin olmam.	1	2	3	4	5
2	Derste hata yapmaktan kaygılanmam/endişelenmem.	1	2	3	4	5
3	Derse kaldırılacağımı bildiğim zaman tir tir titrerim.	1	2	3	4	5
4	Derste öğretmenimin ne söylediğini bilmemek/anlamamak beni korkutur.	1	2	3	4	5
5	Daha fazla dil dersi almak beni rahatsız etmezdi.	1	2	3	4	5
6	Ders esnasında kendimi ilgisiz şeyler düşünürken bulurum.	1	2	3	4	5
7	Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	Dersteki sınavlar esnasında genellikle rahatımdır.	1	2	3	4	5

9	Derste hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda paniğe kapılırım.	1	2	3	4	5
10	Sınıfta kalmanın sonuçları beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
11	Dil derslerinin insanı neden bu kadar çok ürküttüğünü anlamıyorum.	1	2	3	4	5
12	Derste o kadar heyecanlanırım ki, bildiklerimi de unuturum.	1	2	3	4	5
13	Derste gönüllü cevap vermekten çekinirim.	1	2	3	4	5
14	Yabancılarla (anadili İngilizce olan) konuşurken rahatsız olmam/heyecanlanmam.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenin düzelttiği hataların ne olduğunu anlamamak beni sinirlendirir.	1	2	3	4	5
16	Derse iyi hazırlandığım zaman bile rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
17	Sık sık derse girmek içimden gelmez.	1	2	3	4	5
18	Derste konuşurken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenin yaptığım her hatayı düzeltecek olmasından korkarım.	1	2	3	4	5
20	Derse kalktığım zaman kalbimin çok hızlı attığını hissedebilirim.	1	2	3	4	5
21	Sınavlara ne kadar çok çalışırsam, kafam o kadar çok karışır.	1	2	3	4	5
22	Derslere iyi hazırlanmak için baskı hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23	Her zaman diğer öğrencilerin İngilizceyi benden iyi konuştuklarını hissederim.	1	2	3	4	5
24	Diğer öğrencilerin yanında İngilizce konuşurken rahat olamam.	1	2	3	4	5
25	Ders çabuk ilerliyor, geri kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26	Diğer derslere oranla kendimi dil derslerinde daha gergin ve heyecanlı hissederim.	1	2	3	4	5
27	Derste konuşurken heyecanlanırım ve aklım karışır.	1	2	3	4	5
28	Derse girerken kendimden çok emin ve rahatım.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenin söylediği her kelimeyi anlamazsam heyecanlanırım/tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
30	Bir dili konuşmak için öğrenilmesi gerekli olan kuralların sayısı beni sıkar.	1	2	3	4	5
31	İngilizce konuşursam diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkarım.	1	2	3	4	5
32	İngilizceyi anadili olanlarla konuşurken kendimi rahat hissederim.	1	2	3	4	5
33	Öğretmen daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda sıkıntı/heyecan duyarım.	1	2	3	4	5

Ek-2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Bu ölçeğin amacı, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma için veri toplamaktır. Aşağıda öğrencilerin üniversiteye gitme gerekçelerini açıklayan bazı ifadelere yer verilmiştir. Bu ifadelerin sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Teşekkür ederim.

Ad-Soyad: ……. **Cinsiyet: 1. Erkek** ☐ **2.Kız** ☐
Sınıf: ……..

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, her bir maddenin üniversiteye gitme gerekçelerinize ne derece uyduğunu belirtiniz

Hiç uymuyor	Az uyuyor	Kısmen uyuyor	Çok uyuyor	Tam uyuyor
1	2 3	4	5 6	7

"NEDEN ÜNİVERSİTEYE GİDİYORSUNUZ?"

		Hiç Uymuyor	Biraz Uyuyor		Orta Derecede Uyuyor	Çok Uyuyor		Tam Uyuyor
1	Gelecekte yalnız lise diplomasıyla yüksek ücretli bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5	6	7
2	Yeni şeyler öğrenmenin bana verdiği mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
3	Üniversite eğitiminin, seçtiğim meslekte kendimi daha iyi yetiştirmeme yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi düşüncelerimi başkaları ile paylaşırken hissettiğim yoğun ve güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
5	Çalışmalarımda kendimi geliştirirken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
6	Üniversite eğitimini tamamlayabilecek yetenekte olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5	6	7
7	Gelecekte daha prestijli bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5	6	7

		Hiç Uymuyor	Biraz Uyuyor		Orta Derecede Uyuyor	Çok Uyuyor		Tam Uyuyor
8	Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
9	Üniversite eğitiminin eninde sonunda sevdiğim bir alanda iş dünyasına girmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5	6	7
10	Kendi alanımdaki ilgi çekici yazarların kitaplarını okurken aldığım keyif için	1	2	3	4	5	6	7
11	Kişisel başarılarımdan birinde kendimi aştığımda yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
12	Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
13	Gelecekte, iyi bir yaşam düzeyine ulaşmak istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
14	İlgimi çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinirken duyduğum mutluluk için	1	2	3	4	5	6	7
15	Kariyerime ilişkin daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5	6	7
16	Belli başlı yazarların kitaplarında yazılanlara kendimi tamamen kaptırdığımda mutlu hissettiğim için	1	2	3	4	5	6	7
17	Zor akademik etkinliklerde başarı gösterdiğimde yaşadığım mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5	6	7
18	Zeki biri olduğumu kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7
19	Gelecekte, daha yüksek bir maaşım olması için	1	2	3	4	5	6	7
20	Üniversitedeki çalışmalarımın ilgimi çeken birçok şeyi öğrenmeyi sürdürmeme izin vereceği için	1	2	3	4	5	6	7
21	Birkaç yıllık ek bir eğitimin iş hayatında bir çalışan olarak yetkinliğimi artıracağına inandığım için	1	2	3	4	5	6	7
22	Alanımla ilgili çeşitli ilgi çekici konuları okurken yaşadığım güzel duygular için	1	2	3	4	5	6	7
23	Çalışmalarımda başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5	6	7

Ek-3. İngilizceye Yönelik Tutum Anketi

Bu ölçeğin amacı, üniversite öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlayan bir araştırmaya veri toplamaktır. Aşağıdaki ifadelerin sizin durumunuzu/davranışlarınızı ne kadar yansıttığını yandaki sütunda işaretleyerek belirtiniz. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlar için değerlendirilecektir. Araştırmanın bilimsel güvenilirliğini sizin vereceğiniz cevapların gerçeğe uygunluğu belirleyecektir. Teşekkür ederim.

Ad-Soyad: ……. **Cinsiyet: 1. Erkek ☐ 2.Kız ☐**

Sınıf: …….

		Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	İngilizce çok ilgi çekici bir ders değildir.	1	2	3	4	5
2	İngilizce becerilerimi geliştirmek ve bu dili daha fazla öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
3	İngilizce çok değerli ve gerekli bir derstir.	1	2	3	4	5
4	İngilizce kendimi gergin ve rahatsız hissetmeme sebep oluyor.	1	2	3	4	5
5	Genellikle okulda İngilizce öğrenmekten zevk aldım.	1	2	3	4	5
6	Almam gerekenden daha fazla İngilizce dersi almak istemem.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar için diğer dersler İngilizceden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
8	İngilizce çalışırken son derece sakinim.	1	2	3	4	5
9	İngilizce çalışmayı nadiren severim.	1	2	3	4	5
10	Daha fazla İngilizce bilgisi öğrenmeye meraklıyım.	1	2	3	4	5
11	İngilizce beynimizi geliştirir ve düşünmeyi öğretir.	1	2	3	4	5
12	İngilizce kendimi huzursuz ve aklı karışık hissetmeme sebep oluyor.	1	2	3	4	5
13	İngilizce benim için zevkli ve güdüleyicidir.	1	2	3	4	5
14	Almam gerekenden fazla İngilizce dersi almak istemem.	1	2	3	4	5

15	Günlük hayatta İngilizce özellikle önemli değildir.	1	2	3	4	5
16	İngilizceyi anlamaya çalışmak beni endişelendirmez.	1	2	3	4	5
17	İngilizce anlamsız ve sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
18	Eğitimim boyunca alabildiğim kadar İngilizce almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19	İngilizce medeniyet gelişimine katkıda bulunmuştur.	1	2	3	4	5
20	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	1	2	3	4	5
21	İngilizce alıştırmalar yapmayı severim.	1	2	3	4	5
22	İngilizceyi çok çalışmak için çok istekli değilim.	1	2	3	4	5
23	İngilizce insanların öğrenmesi gereken konulardan biri değildir.	1	2	3	4	5
24	İngilizce derslerimi yapmaya çalışırken tedirgin olmam.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	: 18.04.1974	
Doğum Yeri	: Sivas	
Yüksek Lisans	: 2003-2005	Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Eğitim Porgramları ve Öğretim
Lisans	: 1992-1996	Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı
Lise	: 1988-1991	Kasımpaşa Lisesi-İstanbul
Çalıştığı Kurumlar	: 1992 –	Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu