

**YÜKSEK ÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCEYİ ÖĞRENME**

MOTİVASYONLARI

Hande ÖZÇALIŞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Aralık, 2012

Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEKÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYİ
ÖĞRENME MOTİVASYONLARI

Hazırlayan
Hande ÖZÇALIŞAN

Danışman
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

AFYONKARAHİSAR 2012

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “ Yükseköğrenim Öğrencilerinin İngilizceyi Öğrenme Motivasyonları” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

/ /2012

İMZA


Adı Soyadı

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

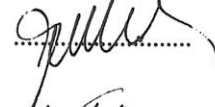
JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof.Dr. Mustafa ERGÜN

İmza

.....

Jüri Üyeleri : Doç.Dr. Gürbüz OCAK

.....

: Yrd.Doç.Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

.....

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hande ÖZÇALIŞAN'ın "Yükseköğrenim Öğrencilerinin İngilizceyi Öğrenme Motivasyonları" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 27.12.2012 günü saat 10:00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir

Prof. Dr. Selçuk AKÇAY
MÜDÜR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

YÜKSEKÖĞRENİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCEYİ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI

Hande ÖZÇALIŞAN

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

Aralık 2012

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Bu araştırmanın amacı Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyonlarını araştırmaktır. Araştırmanın problemi, ülkemizde yıllardan beri önem verilen ve okul programlarında en önemli dersler arasında sayılan yabancı dil derslerinde öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörleri bulmaya çalışmaktır.

Bu çalışmada Türkiye’de yükseköğretimdeki tüm yabancı diller yüksek okulları evren olarak alınmıştır ve bu evrenden Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında okuyan 500 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak bir motivasyon düzeyi ölçeği geliştirilmiş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamında bir istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularının ortaya çıkartmış olduğu sonuçlara göre, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen dört faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler öğrenme motivasyonu, yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme, yurt dışında veya yurt içinde iş bulabilme ve yurt içi eğitimi kolaylaştırmadır. Motivasyonu etkileyen faktörler ve öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yurt içi eğitimi kolaylaştırma faktörünün analizi sonucunda, İngilizce İşletme bölümünde öğrenim görecekt öğrencilerin motivasyonları en yüksek, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin motivasyonları ise en düşük çıkmıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın öğrencilerin yabancı dil motivasyonlarını etkileyen faktörleri belirlemede ve bu süreci verimli kılmak arzusunda olan öğretmenlere süreci planlamada yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Motivasyon, yabancı dil öğrenimi, öğrenme motivasyonu

ABSTRACT

THE ENGLISH LEARNING MOTIVATIONS of HIGHER EDUCATION STUDENTS

Hande ÖZÇALIŞAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

December 2012

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

The study aims to search the motivation levels of the students of Afyon Kocatepe University School of Foreign Languages preparatory classes. The problem of this study is to find out the factors that affect student motivation in foreign language lessons that have been given importance and accepted as one of the most important lessons of school programme. In this present research, all the schools of foreign languages in Turkish universities were chosen as the universe and five hundred students of Afyon Kocatepe University School of Foreign Languages were taken as the sample of this universe. As the data collection instrument a motivation level questionnaire was developed and the results were calculated and evaluated with a statistical programme. According to the findings of the research, there are four factors that affect the student motivation at English preparatory classes. These factors are learning motivation, understanding abroad and communicating abroad, finding job in Turkey or abroad and enabling students' education easier in Turkey. There isn't a meaningful relationship between the factors and the ages of the students. As a result of the analysis of the factor related with enabling students' education easier in Turkey, the motivation levels of the students of business administration department (English), were the highest and the motivation levels of the students of faculty of science and letters were the lowest. Thus, it's expected for this research to define the factors that affect student motivation and to help the educators who are willing to plan an effective learning process.

Key Words: Motivation, foreign language learning, learning motivation.

ÖNSÖZ

Hande Özçalışan

Yüksek lisans öğrenimimin sonucunda hazırlamış olduğum 'Yükseköğrenim öğrencilerinin İngilizceyi öğrenme motivasyonları' adlı tezimin tamamlanmasında ve öğrenimimin başından sonuna kadar değerli desteklerini benden esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimimde bana yol gösteren sayın hocam Doç. Dr. Gürbüz OCAK ve diğer tüm hocalarıma ve çalışmam sırasında desteklerini aldığım Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki tüm değerli çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve her kararında beni destekleyen sevgili annem ve babama, çok sevgili kardeşime, her zaman yanımda olan ve birlikte bir aile olduğumuz biricik eşime ve tanıştığımız günden beri benden desteklerini esirgemeyen annem ve babam ve kardeşime ve de bana 'anne' olma ayrıcalığını yaşatan oğlum Yiğit'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tezimi hazırlamamda bana destek veren arkadaşım Raziye Genç'e ve destek olan herkese teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| YEMİN METNİ | iii |
| TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI | iv |
| ÖZET | v |
| ABSTRACT | vi |
| ÖNSÖZ | vii |
| İÇİNDEKİLER | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | ix |
| GİRİŞ | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 1. MOTİVASYON | 5 |
| 1.1. MOTİVASYON NEDİR?... | 5 |
| 1.1.1. GÜDÜ VE GÜDÜLENME..... | 6 |
| 1.1.2. Başlıca GÜDÜ Türleri..... | 10 |
| 1.1.3. GÜDÜLERİN ÇATIŞMASI | 13 |
| 1.1.4. Başarı GÜDÜSÜ..... | 14 |
| 1.2. MOTİVASYONA DEĞİŞİK YAKLAŞIMLAR | 14 |
| 1.2.1. Davranışçı Yaklaşım..... | 14 |
| 1.2.2. Bilişsel Yaklaşım..... | 15 |
| 1.2.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı | 19 |
| 1.3. MOTİVASYON TEORİLERİ..... | 20 |
| 1.3.1. Özerklik teorisi..... | 20 |
| 1.3.2. Öz Yeterlik Teorisi..... | 21 |
| 1.3.3. Beklenti - Değer Teorisi..... | 23 |
| 1.3.4. Pekiştirme Teorisi..... | 23 |
| 1.3.5. Eşitlik Teorisi..... | 24 |
| 1.3.6. İhtiyaç Teorisi | 24 |
| 1.3.7. Hedef Teorileri | 24 |
| 1.3.8. Yükleme Teorisi..... | 25 |
| 2. EĞİTİMDE VE ÖĞRENMEDE MOTİVASYONUN ÖNEMİ | 27 |
| 2.1. ÖĞRENMEDE DİKKAT VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ..... | 27 |
| 2.1.1. Dış Faktörler | 27 |
| 2.1.2. İç Faktörler | 28 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2. MOTİVASYONU ETKİLEYEN FAKTÖRLER: ÖĞRETİM İÇİN UYGUN ORTAM... | 28 |
| 2.3. GÜDÜLEME STRATEJİLERİ | 29 |
| 2.4. ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE MOTİVE ETME | 30 |
| 3. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE MOTİVASYONUN ÖNEMİ | 34 |
| 3.1. YABANCI DİL MOTİVASYON TEORİLERİ | 37 |
| 3.1.1. Gardner'ın Motivasyon Teorisi | 37 |
| 3.1.2. Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Şeması | 37 |
| 3.1.3. Williams ve Burden'in Motivasyon Çerçevesi | 39 |
| 3.1.4. Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Süreç Modeli | 40 |
| 3.2. SINIFTA ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU ARTIRMA | 40 |
| 3.3. YABANCI DİL ÖĞRENERLERİN MOTİVASYONLARINI ETKİLEYEN DİĞER FAKTÖRLER..... | 42 |
| 3.4. BİR MOTİVASYON ARACI OLARAK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ | 42 |
| 3.5. TÜRKİYE'DE ÖĞRENCİLERİN GENEL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRENME NEDENLERİ | 43 |
| 4. BU KONUDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR | 47 |

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

| | |
|--|-----------|
| 2. YÖNTEM | 56 |
| 2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ | 56 |
| 2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEM | 56 |
| 2.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ | 56 |
| 2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ | 60 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|---|-----------|
| 3. BULGULAR..... | 62 |
| 3.1. KATILIMCILARIN BİREYSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 62 |
| 3.2. KATILIMCILARIN MOTİVASYON DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR ... | 63 |
| 3.3. MOTİVASYON DÜZEYİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER | 63 |

SONUÇ

| | |
|----------------|----|
| SONUÇ..... | 74 |
| KAYNAKÇA | 78 |
| EK..... | 84 |

Ek 1: Çalışmada Kullanılan Anket

TABLÖLÄR LİSTESİ

| | Sayfa |
|--|-------|
| Tablo 1. Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Şeması..... | 39 |
| Tablo 2. Faktör Analizinin Uygulanabilirliği ve Örneklem Hacminin Yeterliliği | 59 |
| Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçları..... | 58 |
| Tablo 4. Ölçeğe Yönelik Güvenirlik Katsayıları (Cronbach's Alpha Değerleri)..... | 60 |
| Tablo 5. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılım..... | 63 |
| Tablo 6. Ölçeğin Yurtdışını Anlama ve Yurtdışı İle İlişki Kurabilme Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler..... | 64 |
| Tablo 7. Ölçeğin Yurtdışında veya Yurtiçinde İş Bulma Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler..... | 65 |
| Tablo 8. Ölçeğin Yurtiçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler | 65 |
| Tablo 9. Ölçeğin Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler..... | 66 |
| Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyet ve Faktör Ortalamalarına Göre Dağılımı..... | 67 |
| Tablo 11. Katılımcıların Yaş Grupları ve Faktör Ortalamaları Arasındaki Farklar.... | 68 |
| Tablo 12. Katılımcıların Okudukları Fakülteler ve Faktör Ortalamalarına Göre Dağılımı | 70-71 |
| Tablo 13. Çoklu Karşılaştırma Testi | 72 |

GİRİŞ

İngilizce, tüm dünyada sadece konuşan kişi sayısı bakımından değil, sosyal, kültürel, politik ve uluslararası aktivitelerdeki önemi bakımından muhtemelen dünyanın en önemli dilidir. İngilizce'nin bu küresel popülaritesi artarak devam etmektedir (Emeksiz, 2006). İngilizce'nin artan popülaritesi, bu dilin dünyada birçok ülkede öğrenilmesine ve öğretilmesine dair çabalara yol açmaktadır. Dili kullananların sayıca artması, sadece birkaç ülkede değil tüm dünyada iletişimin ortak dili haline gelmesi, ülkemizde de İngilizce öğrenmeye yönelik talepleri artırmıştır. İş bulma olanaklarının azalması sonucu adaylarda aranan belli kriterlerin en önemlilerinden birinin *İngilizce bilmek* olması, her gün birçok kişiyi İngilizce öğrenmek üzere çeşitli kurumlara yönlendirmektedir. Yine bu ihtiyaç doğrultusunda İngilizce dersleri okullarda zorunlu hale getirilmiş ve öğrencilere ilköğretim seviyesinden itibaren İngilizce öğretilmeye başlanmıştır.

Bu uygulamalar beraberinde bazı sorunlar getirmiş ve ülkemizde İngilizce öğrenme ve öğretme hususunda eğitimcilerin sıklıkla şikayet ettikleri en önemli sorunlardan birisi de '*öğrenci motivasyonu*' olmuştur.

'Motivasyon nedir, nasıl sağlanır, öğrenci motivasyonunu hangi faktörler etkiler?' gibi soruları araştırmacılar uzun yıllardır araştırmakta ve cevaplar bulmaya çalışmaktadırlar.

Bu gibi sorulara cevaplar aranırken, yabancı bir dil öğrenmeye başladıklarında öğrencilerin hazır belirlenmiş kurallarla doldurulmaya hazır boş kutular olmadıklarını göz önünde bulundurmanız gerekmektedir. Öğrencilerin güdülenmelerinin önemi en az öğretmenin izleyeceği öğretim programı ya da öğreteceği dilbilgisi kuralları kadar önemlidir. 1995 yılındaki Kuzey İngiltere Eğitim Konferansı'nda Sir Christopher Ball '*Başarılı bir öğrenmeyi gerçekleştirecek sadece üç şey var; motivasyon, motivasyon ve motivasyon...*' demiştir.

İkinci dil edinimi sürecinde öğrenciler, öğrenme ortamındaki birçok faktörden etkilenmektedirler. Bu faktörler arasında öğrencinin bilişsel gelişim düzeyi, öğrenme ortamı, öğretmenin yeterliği/motivasyonu, mensup olduğu ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, dil öğrenme düzeyi, ana dilindeki yeterliliği, öğrencinin fiziksel özellikleri ve motivasyonu gibi etkenler sıralanabilir. Motivasyon, dil edinimi sürecini doğrudan etkileyen bir faktördür ve öğrenci motivasyonu sağlandığında öğrenmenin gerçekleşmesi büyük ölçüde kolaylaşmaktadır.

Motivasyon, bireyin hedeflere ulaşmaya çalışmasındaki yegane güçtür. Motivasyon kavramı, bir yabancı dil öğrenilirken başarı ya da başarısızlık durumlarını açıklarken öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılır. Motivasyon öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir etmendir.

Yabancı dil öğretimiyle uğraşan kişiler, genellikle gerçekten öğrenmek isteyen öğrencilerin şartlar ne olursa olsun çalıştıkları alanda başarılı olacaklarını söylerler. Motivasyon, öğrenmek isteyen öğrenciler için nadiren problemdir (Galloway, Rogers vd., 1997). Motivasyon, kişileri bir eyleme yönlendiren bir tür 'iç güdü'dür (Harmer, 1992).

Problem Durumu

İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, İngilizce öğrenme aşamasında oldukça önemlidir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerle İngilizce akademik başarılarının düşük olması da gerek eğitimcilerin, gerekse öğrenci ve ebeveynlerinin sıklıkla karşılaştıkları bir sorundur. Motivasyon bir tür iç güdüdür ve dil öğreniminde motivasyon belki de en önemli faktörlerden biridir. Bunun içindir ki, bir yabancı dil öğrenen öğrenciler birçok açıdan motivasyona sahip olmaları gerekir.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında okumakta olan öğrenciler fakültede okuyacakları bölümlere göre sınıflara ayrılmışlardır. İngilizce öğreniminde motivasyonun önemi dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme motivasyonlarını belirlemektir. Bu şekilde kişilere yabancı dil öğretiminde daha etkili çalışmaların yapılabileceği umulmaktadır.

Araştırmanın amacı ve önemi:

Bu çalışmanın amacı, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencileri örnekleminde, Türkiye'de üniversite

öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörlerin neler olduğunu ortaya çıkartmaktır. Eğitimde motivasyon ve yabancı dil öğretiminde motivasyon birçok araştırmacı tarafından uzun yıllardır araştırılmakta ve hala önemli bir araştırma konusu olma özelliğini korumaktadır. İngilizce, ilkokuldan başlayarak her bireye okullarda öğretilmeye çalışılmaktadır. Üniversite düzeyinde de öğrencilere akademik başarılarını sağlamada iyi derecede İngilizce'ye sahip olmaları gerektiği düşüncesi aşılacaktır. Bu nedenle İngilizce öğrenmek ortak bir amaç haline gelmiştir. Bu amaca ulaşmada ise İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri bulmak, motivasyonu düşüren ve artıran faktörlerin hangileri olduğunu ortaya çıkartmak oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışma İngilizce hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönden etkileyen faktörleri ortaya çıkartma amacı açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

Üniversite yabancı diller hazırlık okullarında bir yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin bu faaliyetle ilgili motivasyonlarını etkileyen faktörler nelerdir? Bu sorun, bir Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinde nasıl ortaya çıkmaktadır?

Alt problemler

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin;

1. Öğrencilerin yurt dışındaki kültürleri ve olayları anlama ve onlara katılma isteği İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkiliyor mu?
2. Öğrencilerin daha kolay iş bulabilme beklentileri İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkiliyor mu?
3. Öğrencilerin yurt içi eğitimlerini kolaylaştırma beklentisi İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkiliyor mu?
4. Öğrencilerin genel olarak öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkiliyor mu?
5. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu öğrenim görecekları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Hipotezleri

1. Öğrencilerin yurt dışındaki kültürleri ve olayları anlama ve onlara katılma isteği İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir.
2. Öğrencilerin daha kolay iş bulabilme beklentileri İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir.
3. Öğrencilerin yurt içi eğitimlerini kolaylaştırma beklentisi İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir.
4. Öğrencilerin genel olarak öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir.
5. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu yaşa göre farklılaşmaktadır?
6. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu cinsiyete göre farklılaşmaktadır?
7. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu öğrenim görecekları bölüme göre farklılaşmaktadır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık sınıflarından 500 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın süresi; 2010-2011 öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kullanılan veriler araştırma için hazırlanan ankete verilen cevaplarla sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. MOTİVASYON

1.1. Motivasyon nedir?

Genel anlamda motivasyondan hayatın her alanında, iş hayatının her kolunda, eğitimin her dalında ve kişinin kendi iç dünyasında da söz etmek mümkündür. Örneğin her insanın

kendi gücüyle gerçekleştirebileceğine inandığı hayalleri, yapmak istediği şeyler ve başarmak istediği işler olabilir. Kişinin gelecekteki umudu, onun şimdiki gücünün kaynağıdır. Eğitimde de her öğrencinin içinde, dıştan içe gidersek, okulunu başarıyla bitirme, iyi notlar alarak sınıfını geçme, dersi en iyi şekilde öğrenerek bunu kendi hayatında da uygulayabilme isteği vardır.

“Motivasyon, davranışın -özellikle de amaca yönelik davranışın- başlama, yönlendirme ve kalitesini açıklamak üzere kullanılan kuramsal bir yapıdır” (Brophy, 2004). *“Motivasyon kelimesinin Latince kökeni ‘movere’ hareket etmektir.”* (Vural, 2007:10). Baykal’a (1978) göre, genel anlamda kullanılan şekliyle *motivasyon* deyimini bir kimsenin amacı hakkında bizlerin düşünceleri veya yaptığımız zihinsel değerlendirmedir. Arı’ya (2005) göre ise motivasyon, sosyal-bilişsel öğrenmeyi etkileyen süreçtir. Manolopoulou-Sergi (2004) ise motivasyonun bir kavram olarak kendisinin karmaşık olduğunu ve onu kavramsallaştırmanın da zor olduğundan bahseder (akt: Çolak, 2008).

Birçok araştırmacı, her ne kadar motivasyonun karmaşık doğasından ve tam bir tanımının yapılmasının güç olduğundan bahsetse de, motivasyona dair birçok tanımlama yapılmıştır.

Crookes & Schmidt (1991) motivasyonu ilgi, beklenti ve elde edilen sonuç tarafından belirlenen seçim, ilgi ve süreklilik olarak tanımlamaktadır. Shinn (1994), motivasyonu eyleme dönük güç olarak tarif eder. Afzal, Khan, Hamid, (2010) motivasyonu, öğrenci davranışlarını öğrenme süreci boyunca yöneten element olarak tanımlar. *“Motivasyon, kişinin eylemlerini ve aktivitelerini harekete geçiren bir zihin halidir.”* (Afzal vd., 2010).

Dörnyei (2001:9), *“Genel anlamda motivasyon bir insanda meydana gelen ilk isteklerin ve dileklerin seçilmesinde, öncelik sırasına konulmasında, planlanmasında ve başarılı yada başarısız bir şekilde ifa edilmesinde kullanılan ve bilişsel ve motor süreçleri harekete geçiren, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendirmesini yapan, dinamik olarak değişen kümülatif bir hareketlenmedir”* demektedir (akt: Yılmaz, 2007). Ceylan (2003) ise motivasyonun ‘öğrenci-öğretmen ilişkisi içerisinde tanımlanmış ve psikolojik bir bağ kurabilmek’ olduğundan bahsetmiştir.

Brophy’e (2004) göre motivasyon öznedir ve bizim elimizde olmayan seçeneklere ve eylemlere dayalı nedenlere bağlıdır. Mcdonough’a (2007) göre motivasyon dinamiktir ve özellikle dil öğrenimi gibi uzun süreli durumlarda zamanla değişir. Dörnyei (2001:21) motivasyonun zamanla üç evrede değiştiğini söyler: Bunlar seçme, uygulama ve geriye dönüp

bakmadır. Bir işe başlama ya da bir yabancı dili öğrenmeye karar verme seçimidir. İkinci evre olan uygulama evresinde ise yapılan seçimin devam ettirilebilmesi için sebat ve kararlılık gerekir.

‘‘Motivasyon, kişilerin belirli bir eylemi neden seçtikleri, o eyleme ne kadar süre devam edecekleri ve eylemi gerçekleştirebilmek için ne kadar çaba harcayacaklarıyla ilgilidir.’’ (Dörnyei, 2001, akt: Vural, 2007). Gardner (2001)’e göre, motive olmuş bir birey, amaca ulaşmak için çaba sarf eder ve karardır, hedefe ulaşmak için çaba göstermekten zevk alır ve hedefe ulaşmak için gerekli stratejileri kullanır. *‘‘Yüksek derecede motive olmuş öğrenciler, aynı öğrenme şartları sağlandığında diğer öğrenenlerden daha iyi performans gösterirler.’’* (Wlodkowski,1999).

Yukarıda verilen motivasyon tanımlarının birçoğunun ortak noktası, bireylerin güdülenmesi ve kendilerinden gelen bir istekle belli bir davranışa yönelik harekete geçmeleridir. Buradan hareketle motivasyonu anlamada bazı kavramların bilinmesi gereklidir.

1.1.1. GÜDÜ VE GÜDÜLENME

Türkçede güdü ve motivasyon kelimeleri eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak gene de farklı yerlerde güdü (motivation), dürtü (drive), içgüdü (instinct) kelimeleri karmaşık olarak anlam kaymasına uğramaktadır. Örneğin açlık, susuzluk, solunum, cinsellik, korku, kızgınlık vs bazen *‘‘dürtü’’* bazen *‘‘güdü’’* sayılmaktadır.

Güdü, insanı davranışa iten güçtür. *‘‘Güdüleme, insanın arzu ve ihtiyaçlarından yola çıkar’’* (Balcı,1988:9). Açıkgöz (2003:206) ise güdüyü, *‘‘kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma vb. birçok duyguyu içeren karmaşık yapıya bir özellik’’* olarak tanımlar.

‘‘İçgüdü ise, psikolojideki anlamı ile doğuştan beraber getirdiğimiz, öğrenme ile esaslı surette değişmeyen ve bir yaratık nev’i arasında müşterek olan davranış şekilleridir’’ (Pars, Cırtılı, Enç, Oğuzkan, 1971). Sardoğan (2010:184) ise içgüdüyü *‘‘öğrenilmemiş, değiştirilmeyen, türe-özgü kalıplaşmış davranış örneklerini doğuran ve sürdüren güçler olarak’’* tanımlamaktadır.

‘‘Dürtü (drive) ise insanın daha çok fizyolojik gereksinimlerini karşılamak için kullanılmış bir terimdir.’’ (Sercan, 2010). Dürtüler de güdüler gibi öğrenilmemiştir. Ülgen’e (1997) göre dürtü, *‘‘ihtiyaçla doyum arasında uzlaşmayı sağlayan davranışlarla ilgili bir ara değişkendir’’*.

Güdü ve içgüdü arasındaki en temel fark ise, güdüler öğrenme ile ortaya çıkabilmekte iken içgüdüler türe özgüdür, doğuştan gelir ve değişmezler. Bacanlı'ya (2006:143) göre, bir davranışın içgüdü olabilmesi için şu şartları taşıması gerekir:

Doğuştan gelmelidir,

Bir türün tüm üyelerinde olmalıdır,

Başka türlerde olmamalıdır,

Karmaşık bir davranış örüntüsü olmamalıdır.

“Kendi davranışlarımızı ve çevremizdeki insanların davranışlarını gözlediğimizde davranışlarımızın çoğunun belli bir ihtiyacı karşılamak üzere, belli bir hedefe yöneldiğini görürüz” (Arı, 2005:233). *“Güdü, organizmanın gereksinimini karşılamak üzere, bir davranışı yapmaya istekli hale gelmektir”* (Sercan, 2010). Güdü, ayrıca organizmayı harekete geçiren güçtür. Sprinthall ve Sprinthall'e (1990:521) göre ihtiyaçlar ve güdü, bir motivasyonu oluşturan iki elementtir. İhtiyaçlar fiziksel ve psikolojik olabilir. Fakat güdü, ihtiyaçlardan kaynaklanmasına rağmen, davranış değişikliğine yol açtığı için ihtiyaçtan farklıdır. Motivler ise belli bir hedefe yönelmiş güdüdür. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz. Öncelikle içten gelen ihtiyaç, kişiyi belli bir amaca (motive) ulaşmak için ya da ona karşı bir davranışa sevk eder. Sprinthall ve Sprinthall (1990:521)'e göre, insan çeşitli ihtiyaçlarını gidermek için harekete geçer ve istendik davranışlarda bulunur. *“Böylelikle güdülenme, bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder”* (Ülgen, 1995).

Güdüler organizmada üç durum oluştururlar:

1. Organizmayı uyarırlar
2. Uyarılan organizmayı harekete geçirirler.
3. Eylemde bulunan organizmayı, belli bir amaca doğru yöneltirler (Arı, 2005).

Güdülenme oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır ve bir güdü doyurulduktan sonra bir süreliğine güdü gereksinmesi azalır, fakat daha sonra yeniden ortaya çıkar. Bazı güdüler ise yaşam çizgisi boyunca bir ya da birkaç kez ortaya çıkabilir. Bir diğer önemli nokta ise, bir güdü giderilirken aynı anda diğer güdülerin de doyurulmasıdır. *“Bu duruma güdülerin birleşmesi denir”* (Arı, 2005).

Güdüleri açıklayan birçok görüş vardır. İnsancıl görüşü temsil eden Abraham

Maslov'a göre insanı davranışa iten nedenler onun "ihtiyaçları"dır. Ancak bu ihtiyaçlar hiyerarşi içersindedir. Ona göre 7 temel ihtiyaç vardır. "Maslow'a göre ihtiyaçlar bu hiyerarşide verilen sıraya göre giderilmelidir" (Brophy, 2004). "Maslow, bu ihtiyaçlar hiyerarşisini evrensel olarak düşünmüştür" (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). İlk olarak temel ihtiyaçlar, daha sonra diğer ihtiyaçlar gelmektedir. Önceki ihtiyacın giderilmesi için kendisinden sonraki ihtiyaç göz ardı edilebilir, ancak kendisinden öncesi mutlaka yerine getirilmelidir. Maslow'a göre (1968), ihtiyaçlar insan vücudu için gerekli olan iyot veya vitaminler kadar gereklidir ve örneğin 'sevgi' gereksinimi de bir vitamin kadar gereklidir. Buradan yola çıkarak, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fiziksel ihtiyaçlar kadar psikolojik ihtiyaçların da kişiler için önemli olduğu söylenebilir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi şöyledir:

- 1- Fizyolojik ihtiyaçlar (uyku, susuzluk)
- 2- Güvenlik İhtiyacı (emniyet, güven, düzen ve değişmezlik ihtiyacı)
- 3- Sosyal İhtiyaçlar Yakınlık/Sevgi (akranlardan, ebeveynlerden ve öğretmenlerden kabul görme)
- 4- Saygınlık
- 5- Estetik ihtiyaçlar
- 6- Kendini gerçekleştirme ihtiyacı (Brophy, 2004).

Maslow'a göre motivasyon, 'bir ihtiyacın hissedilmesiyle ortaya çıkan gerginliği giderme isteği olarak tanımlanır (Arı, 2005). Maslow'un modelinde bireyler, İhtiyaçlar Hiyerarşisinde daha yüksek sırada bulunan saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlara dikkatlerini vermeden önce hayatta kalma ve güvenlik gibi düşük seviye ihtiyaçları gidermelidirler. Maslow'a (1968) göre tüm bu ihtiyaçlar kişinin kendini gerçekleştirme yolundaki basamaklar olarak görülmelidir. "İlk üç ihtiyaç, 'büyüme ihtiyaçlarıdır' ve insanların onlarla ilgili tecrübeleri arttıkça bu ihtiyaçlar da artar" (Eggen ve Kauchak, 1994:441). Açıkgöz (2009:270) ise Maslow'un gereksinim piramidine göre, öğrencinin öğrenme ortamına gereksinimlerinin karşılanmış olarak gelmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları ile diğer ihtiyaçları karşılanmış olan birey, son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı duyar. "Bu son aşamada birey ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem verir" (Sercan, 2010). Maslow'a göre tüm ihtiyaçlar önemlidir ve giderilmezse bireyde hem psikolojik hem de fizyolojik eksiklikler ortaya çıkar. "Bu temel amaçlar kişiden kişiye değişiklik göstermektedir." (Sullo, 2009:39). Sercan'a (2010) göre "güdüler bireyden bireye, kültürden kültüre değişebilir ve belli bir güdü değişik durumlarda değişik davranışlara yol açabilir."

Fakat Maslow'un hiyerarşisinde tüm insanların eninde sonunda ulaşacakları ve ulaşmak istedikleri ortak bir amaç vardır ki, o da 'kendini gerçekleştirme'dir. Bunun yanında, Sercan (2010)'a göre ise Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi içinde verdiği kademelerin her biri, bir üstteki kademe için bir tür motivasyondur. Birey bir basamaktaki ihtiyacı giderildiğinde bir diğer basamağa geçmeye ihtiyaç duyar ve 'motive' olur. "Maslow, gerçek kişilerin yaşamlarında motivasyonu anlayabilmek için, Thomas Jefferson, Albert Einstein ve Eleanor Roosevelt gibi kendini gerçekleştirmiş kişilerin yaşamlarını araştırmıştır" (Eggen ve Kauchak, 1994:440).

"Sınıfta ise, Maslow'un hiyerarşisine göre, okula aç veya yorgun gelen öğrencilerin derslere adapte olmakta zorlandığı görülmektedir" (Brophy, 2004). Maslow'un yaptığı bu hiyerarşik düzenleme;

Güdülenmenin şiddetine,

Kültürel özelliklerine,

Güdülenmenin çeşidine göre değişebilmektedir (Arı, 2005).

Sercan (2010) insanın bilinen güdülerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Dengelenim Güdüler: Açlık, susuzluk, solunum.
2. Cinsel Güdüler: Evlenme, aile kurma, çocuk büyütme.
3. Duygusal Güdüler: Korku, kızgınlık, öfke, nefret, dehşet, kaygı, sevgi.
4. Kendiliğinden Doğan Güdüler: Merak, bilişsel yönelme vs.
5. Toplumsal Güdüler: Başarı, bağlanma, dayanma, birlikte yaşama

Güdüler bir kez doyuruldukları zaman, bir süre sonra tekrar ortaya çıkabilirler ya da bir güdünün doyurulması başka bir güdünün doyurulma ihtiyacını ortaya çıkartabilir. İşte bu olay güdüsel döngüdür. Arı'ya (2005) göre, güdüsel döngü kavramının üç temel ögesi;

- İhtiyacın hissedilmesi (güdü),
- İhtiyacı doyumak üzere harekete geçme,
- Davranım ve ihtiyacın karşılığı olan hedefdir.

Güdülenmede olumlu ve olumsuz hedefler vardır. Olumlu hedefler, organizmanın ihtiyacını (güdüsünü) doyumak için, yöneldiği obje veya davranımlardır. *"Olumsuz hedefler ise, organizmada güdülenmeyi başlatan durumdur; örneğin; başarısızlık korkusu öğrenciyi bu duygudan kaçmaya ve ders çalışmaya yöneltmesi gibi"* (Arı, 2005).

1.1.2. Başlıca Güdü Türleri

Güdüler genellikle birincil ve ikincil güdüler olmak üzere ikiye ayrılır. Bunların üstünde de davranışa yönelten ve davranışa kaynaklık eden güdüler olarak da ikili ayrım vardır.

1. *Davranışa yönelten güdüler;*

a) Birincil Güdüler: Öğrenilmemiş güdülerdir. Doğuştan getirilir. Fizyolojik, yaşamsal güdülerdir. Biyolojik varlığı devam ettirebilmeye yönelik güdülerdir. “*Açlık, uykusuzluk, susuzluk gibi fizyolojik kökenli güdülerdir*” (Sercan, 2010). Sardoğan’a (2010:186) göre ise birincil güdüler, “*organizmanın canlı kalmasını sağlamada düzenleyici bir etkiye sahiptir.*” Açıkgöz (2009:208) ise “*birincil güdülerin evrensel olduğunu ve tüm canlılarda gözlenebilir açlık, susuzluk, cinsellik gibi güdüler olduğunu söyler.*”

b) İkincil güdüler: Öğrenilmiş, sosyal ve psikolojik güdülerdir. Yaşamsal önemi olmayan ancak bireyi davranışa yönlendiren güdülerdir. Başarılı olma ve ilgi çekme örnek olarak verilebilir. Öğrenme sonucu kazanılırlar.

2. *Davranışa kaynaklık yapan güdüler;*

İçsel güdüler: Bireyi davranışa geçiren güç kendisindedir.

Literatüre bakıldığında Sprinthall ve Sprinthall’a göre içsel motivasyon, “*iç etmenlerle desteklenen ve dış amaçlara bağlı olmadan gerçekleşen motivasyon türüdür*” (Sprinthall ve Sprinthall, 1990:523). İçsel motivasyon da -dışsal motivasyon gibi- akademik başarının elde edilmesinde önemlidir. Dil öğretiminde ise birçok öğrenci sınıf ortamına motive olmuş olarak gelmez hatta öğrenecekleri yabancı dille ilgili olumsuz hislere de sahip olabilirler. Birçok motivasyon teorisyenleri, dışsal güdülenme yerine içsel motivasyonun öğrencilerin öğrenim sürecinde, onları işe katarak daha etkili öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedirler (Stipek, 1988). Shinn’e (1994) göre içsel motivasyon “*kişinin kendi kendini motive etmesidir.*” Reid’e (2007) göre içsel motivasyon öğrenmede bireyselliği ön plana çıkartması yönünden önemlidir ve eğer öğrencinin içsel motivasyonu varsa, öğrenme o zaman oldukça etkilidir. Harmer’e (1992) göre şu faktörler içsel motivasyonla ilgilidir:

a) Fiziksel Koşullar: Fiziksel koşullar öğrenci motivasyonunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Sınıf ortamının kalabalık olması ya da az ışık alması gibi sebepler öğrencilerin motivasyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Bir dilin öğrenildiği atmosferin öğrenci motivasyonunda hayati önemi vardır.

b) Yöntem: Öğrenciler sıkıcı buldukları bir ders metodunda motive olmazlar. Aynı zamanda öğrenci yöntemle olan güvenini kaybederse de motivasyonu olumsuz etkilenir.

c) Öğretmen: Harmer’e (1992) göre öğretmen tutumlarının öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi hangi ders ve konu öğretilirse öğretilsin önemlidir.

d) Başarı: Tam bir başarı ya da tam bir başarısızlık durumu da motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmen öğrencinin seviyesine uygun görevler vermeli, seviyesinden çok yukarıda ya da aşağıda verilen görevler öğrencinin yapamadığı veya her şeyi bildiği hissine kapılmasını sağlayabilir. Öğrencinin verilen göreve ilgisi ve yeterliliği içsel motivasyonun odak noktasındadır.

Spaulding'e (1992) göre ise dışsal motivasyona zıt olarak içsel motivasyon, kişi bir işi bitirmek için içten gelen bir istekle ve dıştan bir güç olsun yada olmasın çalıştığında ortaya çıkar. Yine Spaulding'e göre okullarda çok çalışma ve iyi bir öğrenci kitlesi yaratmak için dışsal motivasyon kaynakları üstüne oldukça vurgu yapılıyorsa da, içsel motivasyon hala sınıflarımızdadır. Buna örnek olarak Spaulding (1992:5) bazı öğrencilerin okulda bilimsel deneyleri sadece ve sadece sonuçlarını bulmak için yapmalarını göstermektedir. Stipek (1988), içsel motivasyonun avantajları arasında, içten gelen bir istek olduğu için öğrenme ortamlarında dışsal motivasyondan daha çok tercih edildiğini söylemektedir. Çünkü dışsal motivasyon kaynakları; örneğin ödüller, her an bulunamayabilir. Öğrencilerin dışsal motivasyonla bir görevi yerine getirmelerindense, içten gelen bir istekle yapmaları daha çok arzulanan bir özelliktir. Acat'a (2009:17) göre içsel motivasyon, *“bireyin öğrenilmesi gerekene gerçekten ihtiyaç duyarak ve bu ihtiyacını karşılamak üzere öğrenmesini sağlar.”* *“İdeal sınıf ortamının sağlanabilmesi ve daha iyi öğrenme sonuçları elde edilebilmesi için öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu bir dengede tutmaları gerekmektedir.”* (Taşpınar, 2004).

Dışsal güdüler: Bireyi davranışa geçiren güç dışarıdan kaynaklanır. *“Bireyi harekete geçirmek için başkasının onu cesaretlendirmesi ve harekete geçirmesi gerekmektedir”* (Sercan, 2010). Dışsal güdü, dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkar. *“İçsel güdü ise, ilgi, merak, gereksinim vb. içten gelen etkilerle ortaya çıkar”* (Açıkgöz, 2009:209).

Spaulding(1992)'e göre *dışsal motivasyon*, bireyler dış bir güç tarafından gelecek ve içinde buldukları işle ilgili olmayacak bir sonuç söz konusu olduğunda gerçekleşir. Buna örnek olarak Spaulding, bir çocuğun kız kardeşi tarafından sinemaya götürüleceği vaadiyle odasını temizlemesini vermektedir. Bu çocuk odasını kendisi istediği için değil karşılığında bu işle ilgili olmayan bir ödül alacağı için temizlemekte ve motive olmaktadır. Shinn'e (1994) göre dışsal motivasyon *“deneysel psikolojide sık sık ölçülen bir kavramdır.”* Harmer (1992)'e göre, dışsal motivasyon sınıf dışı faktörlerle ilgilidir ve ikiye ayrılmaktadır.

a) Bütünleştirici Motivasyon: Bu tür motivasyon için öğrencilerin hedef dilin kültüründen etkilenmeleri gerekir. Bu tür motivasyonun ileri safhasında öğrenci öğrendiği dilin kültürünü benimser.

b) Araçsal Motivasyon: Bu tür motivasyonda öğrenciler hedef dilin onlara bazı hedeflerine ulaşmada bir araç olacağını bilirler. Bu hedeflere örnek olarak iyi bir iş bulmak ya da statü kazanmak gösterilebilir.

“Araçsal ve bütünleştirici motivasyon kavramlarını ilk defa ortaya koyan kişiler Gardner ve Lambert (1972) oldular” (Akt: Acat ve Demiral, 2002:316)

Harmer’e (1992) göre dışsal motivasyonda anne-baba, arkadaş tutumları ve öğrencinin eski dil yaşantıları da etkilidir. Spaulding’e (1992) göre bireyler dışsal motivasyona sahip olduklarında arzu ettikleri bir şeye ulaşmak çabasıdadırlar ve ulaşmak istedikleri hedefe giden yolda -ki bu bir cezadan kaçmak ya da iyi bir not almak olabilir- davranışlarını hedefe ulaşacak şekilde düzenlerler. “Ödüller her ne kadar faydalı olsalar da, kişiyi motivasyona götüren ‘basamaklar’ olarak görülmelidirler” (Reid, 2007).

Güdüler ayrıca süreklilik açısından da gruplanır. Bunlar durumluluk ve sürekli güdülerdir. Durumluluk güdülere, belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidirler. “Sürekli güdüler ise durumluk güdüye oranla daha kalıcıdır” (Sardoğan, 2010:187).

1.1.3. Güdülerin Çatışması

Bir güdüyü doyururken, aynı zamanda birkaç güdümüz daha doyurulmuş olabilir. Çoğu kez kişi aynı anda birçok güdülenmenin etkisi altında olur. Bu güdüler, işbirliği veya çatışma halinde olabilirler. Bazen aynı anda ortaya çıkan iki güdüden birisinin doyumu diğerinin doyumunu engeller. *“Bu duruma güdülerin çatışması denir”* (Arı, 2005).

Güdülenmede üç tür çatışma görülebilir;

1-Bireyin en az kötü olan seçeneğe yönelmesi,

2-Her iki seçeneğe de yönelmeyip hareketsiz kalması,

3-Yadsımada bulunmak, sorun yokmuş gibi bir tutum izleyerek, gerçekten kopuk yaşamak (Arı, 2005).

1.1.4. Başarı Güdüsü

Başarı, önceden standartları belirlenmiş hedeflere ulaşmayı anlatan bir kavramdır. *“Eğer birey (öğrenci), bu standartlara ulaşırsa başarılı, ulaşamazsa başarısız olarak kabul edilir”* (Arı, 2005). Selçuk (2004:218) ise başarı güdüsünün başarı ihtiyacından kaynaklandığını ve burada ki ‘güdü’nün başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmanın bir sonucu olduğunu belirtir. Başarıya yaklaşma,

- a) başarı ihtiyacı,
- b) başarı ihtimali,
- c) başarının değeri olmak üzere üç etkene bağlıdır. (Selçuk, 2004).

1.2.Motivasyona Değişik Yaklaşımlar

Literatürde motive olmuş öğrencilerin tüm derslerde ve özellikle dil öğretiminde akademik başarılarının motivasyonu bulunmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu kanıtlayan birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. Harmer'e (1992:3) göre "*motive olmuş dil öğrencilerinin çeşitli türlerdeki hedeflerini uzun vadeli hedefler ve kısa vadeli hedefler olarak ikiye ayırabiliriz*". Uzun vadeli hedeflere örnek olarak gelecek yaşantısında daha iyi bir işe sahip olma ve kısa vadeli hedeflere örnek olarak ta dönem sonu sınavını geçmek verilebilir.

1.2.1. Davranışçı yaklaşım:

"Psikoloji, özellikle öğrenme psikolojisi, temelde "öğrenme nasıl olur", özelde ise "insan nasıl öğrenir" sorusuna yanıt aramakla eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur" (Demirel, 2004). Geleneksel davranışçılar Aristo'nun, Descartes'ın, Lock'un ve Rousseau'nun öğrenmenin doğası ile ilgili felsefi görüşlerini temele almaktadır. Bu kuram 20. yüzyılın ilk yarısındaki psikoloji anlayışına egemen olmuştur. Thorndike, Pavlov, Hull bu görüşün önemli temsilcileri arasında yer alır. Açıkgoz (2009:212)'e göre, "*Thorndike, Skinner, Hull gibi davranışçılar, hayvanların gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları üzerine yaptıkları çalışmalara dayanarak, güdünün öğrenmeyi nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmışlar ve elde ettikleri sonuçları insanların öğrenmesine uygulamaya çalışmışlardır*". Sardoğan (2010:195), davranışçı yaklaşımın temsilcilerinin, "*öğrenmede koşullanma süreçlerinin önemli olduğunu belirttiklerini ve daha sonra bu öğrenilmiş davranış örüntülerinin güdüleyici özellik kazandığını belirtmiştir*".

Davranışçı kuram, öğrenmeyi bireyle bilgi arasındaki etkileşim sonucu kişinin davranışlarında meydana gelen değişiklik olarak görmektedir. Davranışları ödülleri şekillendirdiğini, olumlu pekiştiricilerle bireyin daha iyi motive edildiği düşünülmektedir. Şartlanma davranışı ve istenilen tepkiyi yaratmak için çevreyi değiştirmeyi vurgulayan bir yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşımda öğrenme çoğunlukla öğretmenin bilgi aktarması ve öğrencinin de bilgiyi pasif olarak alması olarak görülmektedir. Öğrenme çoğunlukla öğretmen tarafından yönlendirilir. Dersler daha çok öğretmen konuşması ve kitaba dayalı geçer. Öğrenciler araştıran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak görülmekten çok verilen bilgiyi olduğu gibi ezberleyen, pasif alıcılar olarak görülmektedir. Özbay (2004:228)'e göre,

davranışçı yaklaşım *“motivasyonu dışsal olarak ele alır ve bunu da öğrencinin öğreneceğini içten gelen bir hazla değil, dışardan gelen amaçlarla yönlendirmesi”* olarak tanımlamaktadır. Selçuk (2004:212), davranışçı yaklaşımı, pekiştirme kuramıyla açıklamaktadır ve sınıfta sorulan sorulara doğru cevap veren öğrenciler pekiştirildiğinde daha sonraki sorulara cevap vermeye güdülendiğini söylemektedir.

1.2.2. Bilişsel yaklaşım:

Motivasyon teoristleri kişilerin eylemlerinin nedenlerini yıllardır araştırmaktadırlar. *“Bilişsel yaklaşımlar genelde seçim, karar verme ve problem çözümüne dayanır. Bu yüzden de öğrencilerin öğretim sürecine getirdikleri öğrenmede önemli bir rol oynar”* (Taşpınar,2004).

“Biliş, insanın dünyayı ve kendisini algılamada kullandığı işlemler bütünüdür” (Ataman, 2004). Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireyin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı yatar. İnsan, davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir. *“Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapar”* (Arı vd., 1999). Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içerir. *“Bilişçi öğrenme kuramlarının öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin sadece uyarıcıları alarak etkin olduğu davranışçı yaklaşımdan oldukça farklıdır”* (Ataman, 2004). Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. *“Öğrenmeyi sadece dış süreçler açısından inceleyen davranışçı yaklaşım, öğrenmeye kısmi bir açıklama getirmektedir”* (Selçuk, 2004).

Bilişsel yaklaşım kuramcıları, öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan *davranışçı* görüşlerin yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını belirtmekte ve *Uyarıcı-Davranım* kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını ileri sürmektedirler (Demirel, 2004).

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, insanın beyininde ve sinir sisteminde oluşan bir iç süreç olarak yorumlanmaktadır. *“Bu yaklaşım bir şema düşüncesine dayandırılmıştır.”* (Çelik, 2008). *“Bilişçi öğrenme kuramlarına göre öğrenme, bilginin bellekte düzenli ve anlamlı bir şekilde kodlanarak depolanmasıyla gerçekleşir.”* (Ataman, 2004). Bellekteki bilgiler, şemalar halinde düzenlenir ve öğrenme bu şemaların değiştirilmesi veya yeni şemaların eklenmesiyle oluşur. *“Bilişsel yaklaşıma göre; davranışlar üzerinde, bilme, dengelenme, dünyayı anlama gibi gereksinimler etkili olmaktadır.”* (Sardoğan, 2010:196). Örneğin bir öğrenci belirli bir amacı gerçekleştirmek için güdülenir ve o amaç için çalışırken açlık, susuzluk gibi bazı temel ihtiyaçlarını bile fark etmeyebilir. Bilişsel yaklaşım iç zihinsel aktivitelere odaklanmıştır ve insan zihninin ‘kara kutusunun’ açılmasının öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortaya

çıkartmada önemli olduğunu öne sürer (<http://www.learning-theories.com/cognitivism.html>). Bilişçi öğrenme kuramlarına göre öğrenci, öğrenme süreci boyunca etkin olmalı, öğretmense öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmasını desteklemelidir.

Bilişçi öğrenme kuramının öncüleri arasında Gestalt psikologları, Piaget, Miller, Bruner, Ausubel ve Gagne kabul edilmektedir. *“Gestalt psikolojisinin temelini oluşturduğu bilişsel yaklaşım, insanın uyarıcıları işlemleyebilme ve anlamlandırabilme yeteneği üzerinde önemle durmaktadır.”* (Selçuk, 2004). *“Gestalt psikologları, Gestalt (bütün) kavramını 1910 yılında ortaya atmışlardır.”* (Ataman, 2004). Buna göre öğrenme, parçaların organize edilmesi ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi sonucu bütünü kavramaktır. Yine Edward C. Tolman’ın fareler üzerinde yaptığı deneyler sonucunda ‘Gizli Öğrenme’ kuramı ortaya çıkmış ve bilişsel haritalar kullanarak öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Gizli öğrenmeden başka, Gestalt psikolojisinin etkisi altında gelişen diğer öğrenme türü ‘ani kavrayış yoluyla öğrenme’ ve ‘bilgi-işlem yaklaşımına göre öğrenme’dir. *“Ani kavrayış yoluyla öğrenme birdenbire olmakta, bu sırada yoğun bir heyecan hali gözlenmekte ve sonuçta tam bir çözüm elde edilmektedir.”* (Selçuk, 2004:175). Bilgi işlem yaklaşımına göre öğrenmede ise üç öge vardır; bilgi depolanır, bilişsel süreçlerden geçirilir ve biliş bilgisine ulaşılır.

Bilişsel öğrenme kuramının öncülerinden olan Jean Piaget, büyüme esnasında çeşitli gelişim aşamaları olduğunu öne sürmüştür. *“Piaget’e göre, bir yetişkin için oldukça basit olan bazı düşünme süreçleri bir çocuk için o kadar basit değildir. (Woolfolk, 1995:29).”* *“Piaget’nin, ‘şema’ adını verdiği yapılar, düşünmemizi sağlayan organize edilmiş eylemler yada düşüncelerdir.”* (Woolfolk,1995). *“Şemalar tecrübeler sonucu değişirler.”* (Thornburg, 1984). Piaget’in gelişim aşamaları sırasıyla duyuşsal (0-2 yaş), işlem öncesi (2-6 yaş), somut işlemler (6-11) yaş ve soyut işlemler (11-18 yaş)’tır. Piaget tüm çocukların bu evrelerden geçmesi gerektiğini düşünmektedir ancak bu süreç her bir çocuğa göre farklı olabilmektedir.

“İlk evre olan Duyuşsal-motor evrede bebek dış dünyayı ve kendini keşfetmek için duyuşlarını ve motor becerilerini kullanır.” (Aydın, 2001). *“Bebeğin emme gibi ilk refleksleri onun ilk biliş şemalarını oluşturur.”* (Senemoğlu, 1998). Bebek bu süreçte çevresiyle etkileşim sonucu oluşturduğu yaşantıları amaçlı davranışlara doğru organize etmeye başlar. *“İşlem öncesi dönem ise dilin kullanımının ve sembollerin geliştiği dönemdir.”* (Ataman, 2004). *“Piaget bu evreye özel bir önem vermektedir.”* (Aydın, 2001). Bu evrede çocuklar benmerkezcidirler ve konular arasında mantıksal ilişki kuramazlar. *“Sezgisel dönemde ise,*

mantık kurallarına uygun düşünme yerine problemleri sezgileriyle çözmeye çalışırlar.” (Senemoğlu, 1998). Düşünce artık benmerkezci değildir. Somut işlemler döneminde problemlere mantıklı çözümler getirilir. Olayları ve dünyayı başkalarının açısından da görebilirler. *“Kuralları anlayabilirler fakat çoğunlukla somut nesnelere üzerinde düşünürler.”* (Ataman, 2004). Soyut işlemler döneminde ise karmaşık konulara mantıklı çözümler üretebilirler, soyut düşünce başlar. Bu dönem grenliğin başlamasıyla paraleldir ve Piaget’ye göre bireyin içinde yaşadığı toplum bireyin hangi evreyi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğini belirler.

Bunun yanında Piaget’ye göre bilişsel gelişime yön veren beş temel ilke vardır:

- 1-Şema
- 2-Olgunlaşma
- 3-Yaşantı
- 4- Uyum
- 5- Özümleme ve Örgütlenme (Aydın, 2001).

“Bunlardan şema, bireyin çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibidir ve yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir.” (Senemoğlu, 1998). Birey, bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla çevresine uyum sağlar. Şemalar yaşantılar sonucu yeniden organize edilirler bu nedenle de farklı yaşlardaki çocukların şemaları birbirinden farklıdır. *“Olgunlaşma, biyolojik gelişimin yanı sıra organizmanın geçirdiği yaşantılar sonucu kazandığı deneyimleri tanımlamaktadır.”* (Aydın,2001). Yaşantı, belli davranış örüntülerini çocuğa kazandırmak amacıyla düzenlenmiş veya düzenlenmemiş yaşamsal deneyimlerdir. Uyum kavramı değişik yaşantılarla elde edilenlere veya gelişim sürecine organizmanın uyum göstermesini ifade eder. Diğer bir biyolojik ilke özümleme ve örgütlenmedir. *“Özümleme, bireyin kendisinde var olan bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir.”* (Senemoğlu, 1998).Özümleme tek başına bilişsel gelişimi sağlamada yetersiz kalmaktadır. *“Organizmada düzensiz etkinliklerden organize edilmiş etkinliklere doğru bir ilerleme görülür.”* (Senemoğlu, 1998). *“Uyum ve örgütlenme ilkeleri hem biyolojik hem de bilişsel fonksiyon için önemlidir ve bu iki ilkeye ‘fonksiyonel değişmezler’ adını vermektedir.”* (Senemoğlu, 1998).

Bruner’de bilişsel gelişim fonksiyonlarını incelemiştir. “Bruner’e göre bilişsel gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir.” (Aydın, 2001). Bruner’e göre gelişim üç aşamadan oluşur; eylemsel, imgesel ve sembolik. *“Eylemsel evrede çocuk yaparak yaşayarak öğrenir. Yani çocuk bu dönemde çevreyi eylemlerle anlar.”* (Senemoğlu,1998). İmgesel dönemde ise,

görsel bellek gelişmiştir ve çocuklar algıladıkları şekilde zihinlerinde canlandırır. Sembolik dönemde ise çocuk artık sembolleri kullanarak iletişim kurabilir. Bruner'e göre bilişsel yeterlikler giderek gelişir ve uyarıcılar kontrol edilerek birey kendine özgü davranışlar gösterir.

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramına göre ise, çocuğun bilişsel gelişiminde sosyal çevre oldukça etkilidir. *“Tüm öğrenmelerin kaynağı sosyal çevredir.”* (Aydın, 2001). Vygotsky'e göre dil, içinde bulunduğu çevre ve çocuğun paylaştığı sosyal süreçlerden biridir. Bilişsel gelişimde yetişkinlerin rolü çok önemlidir. Bu nedenle hem Bruner hem de Vygotsky, eğitimcilerin öncelikle çocukların bilişsel süreçlerini anlayabilmelerini eğitimin birinci şartı olarak görür. Çocuk öğretme-öğrenme ortamında yaparak öğrenmelidir.

1.2.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı:

Bu yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. *“Sosyal öğrenme teorisi bilişsel öğrenme kuramı ağırlıklı olup, kuramın ismi Sosyal Bilişsel Teori olarak da belirtilmektedir”* (Bandura,1977 akt. Demirbaş vd.2005). Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeyiz.

Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile öğrenmenin; model alma (modeling), gözlemleyerek öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşme (identification), içselleştirme (internalization) gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir (Bandura, 1971 akt. Demirbaş, vd. 2005).

Bandura'ya göre, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları hem motive edici hem de dersten uzaklaştırıcı olabilmektedir. Öğretmenler hem sözlü olarak hem de davranışlarıyla öğrencilere, onlara güvendiklerini veya güvenmediklerini belli edebilmektedirler. *“Söz gelimi, zor bir problemi çözmek üzere öğretmen tarafından tahtaya çağırılan öğrenci öğretmenin kendisine güvendiği çıkarsamasını yapabilir”* (Spaulding, 1992). Bu da öğrenci güdülenmesinde öğretmen davranışlarının ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır:

- Bireyin amacına ulaşma beklentileri,
- Amacın birey için değeri,
- Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar

sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukla önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir.

1.3. Motivasyon Teorileri

1.3.1.Özerklik teorisi

“Özerklik teorisi, dış güçler ve baskılardan çok kişilerin seçimlerinin davranışların belirleyicileri olduğunu ileri sürer” (Spaulding, 1992). Bu teori ilk olarak Edward L. Deci ve Richard M. Ryan tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre motivasyon insanın içinden, becerilerimizi ve kapasitemizi geliştirmek için basit insan ihtiyaçlarından gelişir ve başkalarının ve bizim çevresel gereksinimlerimizi birbirine bağlar, ki bunları Deci ve Ryan ‘yeterlik, otonomi ve ilişki’ olarak açıklamaktadır. Psikologlar arasında SDT (Self-Determination Theory) olarak bilinen özerklik teorisine göre, anlamlı bulduğumuz amaçların yararına ve kendi isteğimize göre davrandığımızı hissettiğimizde en yaratıcı ürünümüzü ortaya çıkartırız.

Yücel (2004)’e göre genelde iki tür motive edilmiş davranış vardır: Özerk ya da kontrollü. Eğer kişi bir eylemi yapmaya dışardan hiçbir etki olmaksızın karar verdiyse bu özerk bir eylemdir. Fakat eğer kişi davranışı dışarıdan bir etkiyle veya sonucunda bir ödül ya da cezadan kaçınmak için yapıyorsa bu eylem kontrollü bir eylemdir. Kontrollü eylemlerde, eylemi gerçekleştirmesi beklenen birey kendisinin eylemler üzerinde kontrolü olmadığını düşünür ve böylece kendisini daha az motive hisseder. Fakat özerk eylemlerde, bireyler eylemi yapıp yapmayacaklarına kendileri karar verdiklerinden eylemler üzerinde kişisel kontrolleri ve motivasyonları vardır. Durumların kendilerine özerk olma fırsatı verdiğini düşünen bireyler, bu tür durumlardan daha çok memnuniyet duyarlar.

Özerklik teorisine göre dört çeşit dışsal motivasyon teorisi vardır. Bunlar dışsal düzenleme, yansıtıcı düzenleme, tanımlanmış düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenlemedir. *Dışsal düzenleme*, öğretmenin övgüsü gibi, bireyin dışındaki kişiler veya nesnelere karar verilen davranışı ifade eder. *Yansıtıcı düzenleme* dışsal düzenlemeden daha çok içselleştirilmiş davranışı ifade eder. Buna örnek olarak derslere düzenli devam etme verilebilir. *Tanımlanmış düzenleme* bireyin sonuçları açısından yapmayı yararlı gördüğü fakat başkalarının neden olduğu davranışları içerir. “*Bütünleştirilmiş düzenleme ise en özerk olanıdır ve otonomi tam olarak ifade eder*” (Vural, 2007). Bruning (1995), öğretmenler için öğrenci özerkliğini artırmada şu stratejileri önermektedirler.

- 1- Öğrencilerin anlamlı seçimler yapmalarına izin verin. Öğrencilere ne kadar çok seçenek verilirse, onlar da o kadar çok sürecin içinde yer almak isteyeceklerdir.
- 2- Öğretmen/öğrenci beklentilerini iyice gözden geçirin. Öğrenciler genellikle kendilerinin ve öğretmenlerinin beklentilerinden habersizdirler. Fakat, öğretim yılının başında ya da yıl boyunca bu beklentilerin iyi belirlenmesi önemli bir yer tutar.
- 3- Dışsal motivasyon ödülleri azaltın. Dışsal motivasyonu artıracak ödüller iyi düşünülerek kullanılmalıdır.
- 4- Değerlendirme kriterlere göre olmalıdır.
- 5- Bir işi yapabilmek için sınıfta doğal motivasyon nedenleri sağlayın (Bruning, 1995:152).

1.3.2. Öz Yeterlik Teorisi

Öz yeterlik teorisi motivasyonu etkileyen bazı faktörleri etkiler. Bandura'ya (1982) göre, öz yeterlik belli bir konuda kişinin yeterliliğinin öz değerlendirmesidir. Fakat, yüksek bir öz yeterlik derecesi, performansı olumlu yönde etkiler; bu performans ta öz yeterliği yükseltir. *“Bunun yanında öz yeterlik, dolaylı olarak öğrencilerin gelecek öğrenmelerini, onları daha zorlayıcı görevler içine iterek etkiler”* (Bruning vd. 1995). Bir durumdaki yüksek öz yeterlik hissi, başka bir durumdaki yüksek öz yeterliliği garanti etmez. *“Öz yeterlik teorisyenleri öğrencilerinin öz yeterlik algılarını destekleyecek yollar bulmaktadırlar”* (Brophy, 2004). Eggen ve Kauchak (1994), öz yeterliliği ‘olumlu bir duygusal deneyim’ olarak açıklamaktadır. Geçmiş başarılar ve alınan olumlu dönütler öz yeterliliği artırır. *“Yüksek öz yeterlilik ise performansı artırır”* (Eggen ve Kauchak,1994:435).

Bandura (1997:79) öz yeterliği etkileyen dört olgu tanımlamıştır:

- 1) Hakim olunan deneyimler: Bu tür deneyimler öz yeterlik üstünde en güçlü etkiye sahiptir. Hakim olunan deneyimler kişinin başarı yada başarısızlıkla sonuçlanan kendi deneyimleridir. Örneğin, bir önceki matematik sınavında gösterilen iyi performans, kişinin matematik yeteneğiyle ilgili algısını da etkileyecektir. Başarı, öz yeterliği olumlu yönde etkilerken, başarısızlık olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bruning, vd. 1995:132).
- 2) Temsili deneyimler (Gözlem): Öz yeterlik başkalarının tecrübelerini gözlemlemekten de etkilenebilir. Çelişkili bir durumdan başarıyla çıkan bir örneği gözlemleyen öğrenciler aynı başarıyı kendilerinin de gösterebileceğini düşünmeye daha yatkındırlar (Alderman, 1999). Öğrenciler kendilerine örnek seçtikleri modellerinin becerilerini taklit ederler yada onların uyguladıkları yöntemleri kopyalarlar.
- 3) Sözel ikna: Öğrenciler kendilerini ikna edici ya da görevlerini başarıyla tamamlamalarını destekleyici geri dönütle motive edilebilirler. Örneğin, öğrencilere basitçe *‘bunu yapabilirsin’* demek yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Fakat, öğretmenler kullandıkları mesajların farkında olmalıdırlar. Bandura negatif mesajların yeterlik beklentileri üzerinde olumlu bir etkiden ziyade olumsuz etki yarattığına dikkat çekmektedir.

4) Psikolojik durum: Bruning vd. (1995)'e göre, uykusuzluk ya da fiziksel yorgunluk öz yeterliği düşüren faktörlerdir. Gerginlik, endişe, hızlı atan nabız, terleme gibi belirtiler başarılması gerekli durumlarla yüzleşen öğrencilerde ortaya çıkmaktadır. Bu tür psikolojik veya zihinsel durumlar öğrencilerin öz yeterlikleriyle ilgili algılarını da yansıtmaktadır. Aktiviteye bağlı olarak öğrenciler düşük düzeyde öz yeterlik hissedebilirler. Öz yeterliği güçlendirmenin birçok yolu vardır:

Geri dönüt: (Bruning, vd. 1995), kullanılan yöntem ne olursa olsun, geri dönütün modelleme sürecinin gerekli bir parçası olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerden gelen cesaretlendirici ya da derinlemesine bilgilendirici dönütler öz yeterliği olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin kullandıkları bazı stratejilerin başarılı ya da başarısız olduklarını vurgulamalıdır.

Model: Öğrencileri uzman olmayan zorlukları başarılı bir biçimde ele geçiren bir modele maruz bırakmak öğrencilerin motivasyon ve öz yeterliklerini yükseltmelerine yardımcı olur. Öz yeterliği iyileştirmenin diğer bir yöntemi ise öğrencilerin belli yöntemler veya beceriler yoluyla problem çözen bireyleri gözlemlemektir. Bandura'ya göre, tüm modeller etkili olmayabilir, fakat en etkili öğrencinin yaşındaki modellerdir (akt. Bruning, vd. 1995:135).

Başarılı deneyim: Öğrencilerin akademik başarıya ulaşmalarını iddialı, fakat ulaşılabilir görevler yoluyla sağlamak öğretmenin işidir. Başarılı deneyim öz yeterliği güçlendiren en önemli kaynaktır.

“*Yeterlilik kavramında Bandura, rekabetten değil, gerçek bir yetenek uzmanlığından bahsetmektedir*” (Stipek, 1988). Bruning (1995), Meichenbaum'dan altı bilişsel modelleme aşaması aktarmaktadır:

- 1- Yeni beceriyi öğrenmek için mantıklı bir sebep yaratın, bu beceriyi öğrenmenin önemini ve bunun nerelerde kullanabileceklerini belirtin.
- 2- Öğrenciler gözlemlerken modeli tümüyle yaparak gösterin. Örneğin, öğretmenin bir parçanın tamamını piyanoda çalması gibi.
- 3- Eğer öğrenilecek konu parçalara ayrılabilirse, değişik problemler kullanarak gösterin.
- 4- Öğrencilerin öğretmen gözetimi altında konunun aşamalarını uygulamalarını sağlayın.
- 5- Öğrencilerin öğretmen gözetimi altında konunun tüm aşamalarını uygulamalarını sağlayın.
- 6- Öğrencilerin uygulamayı kendilerinin yönlendirmesini sağlayın.

1.3.3. Beklenti - Değer Teorisi

Beklenti-değer kuramına dayalı olarak Pintrich (1989) öğrenci güdülenmesinin üç bileşenden oluştuğunu göstermiştir: beklenti, değer ve duygu. *Beklenti* bileşeni, görevi yerine getirmeye ilgili öğrenci inanışlarına yöneliktir. *Beklenti-değer* kuramı, güdülenmenin eylemlerin sonuçları ile bu sonuçlara verilen değerlerin bileşkesi olan bir fonksiyon olduğunu vurgulamaktadır. “*İnsanlar öğrenmenin olumlu sonuçlar yarattığına inandıkları ve olumlu sonuçlara değer verdikleri takdirde öğrenmeye daha çok güdülenmiş hissederler*” (Kaçar ve Zengin, 2009). *Değer* bileşeni öğrencilerin görevle ilgili hedeflerinin ve öğrencinin görevin

önemi faydası ve göreve duyduğu ilgiyi içerir. *“Duygu bileşeni ise öğrencinin sınav korkusu gibi görevle ilgili duygusal tepkilerini kapsamaktadır”* (Garcia ve Pintrich, 1995). Bu teoriye göre, öğretmenlerin öğrencilerin yeterliğini aşacak ve hedefleriyle bağdaşmayan görevler vermekten kaçınmaları gerekmektedir. Atkinson’ın başarıma isteği ya da motivisi, bireyleri başarılabilecek görevlere yönlendirir. Stipek (1988), Atkinson’ın modelini matematiksel olarak tanımlamakta; hem Atkinson’ın hem de Weiner’in teorisinin pekiştirme teorisinden farklı olarak, bireyin duygularına, iç dünyasına ve bulunduğu ortamı nasıl yorumladığına odaklandığının belirtmektedir.

1.3.4. Pekiştirme Teorisi

Stipek (1988)’e göre, eğer birey pozitif olarak ödüllendiriliyorsa bir davranışın sıklığı artmaktadır ve tam tersi olarak da birey cezalandırılırsa istenmeyen davranış azalmaktadır. Burada öğretmen davranışları, mimikleri, sözleri veya vücut dili öğrenciler için pekiştirici olmaktadır. Öğrencilerin pekiştiricilere verdikleri dönütler de bireyden bireye farklılık göstermektedir. Örneğin, arkadaşları arasında öğretmeninden sözel olarak övgü duymayı seven bir öğrenci, öğretmenin onu sınıfta övmesi üzerine, davranışını olumlu yönde pekiştirecektir. Pekiştirme teorisinde vurgu, bireyin duyguları veya seçimleri üzerinde değil, öğrenme ortamı ve gözlenebilir davranışlardadır. Skinner gibi katı pekiştirme teorisyenleri, motivasyonun öğrencinin duyguları veya beklentileri gibi etkenlerden kaynaklanmadığını, çevreden kaynaklandığını belirtmektedirler (Stipek, 1988).

Öğretmenlerin ders esnasında öğrencilere uygun pekiştiriciler verebilmeleri oldukça önemlidir. Ceza, ödül, övgü gibi pekiştiricileri gerekli yerlerde kullanmaları gerekmektedir. Örneğin övgü için Stipek (1988), öğretmenlerce kullanıldığında yanında öğrenciye dönüt de verilmesi gerektiğini ve bu durumda övgü alan davranışın tekrarlanacağını belirtmektedir.

1.3.5. Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorileri, girdi ve çıktılar arasındaki eşitlikle ilgilidir. Belli sonuçlara varabilmek için öğrencilerin belirli çaba ve becerileri ortaya koymaları gerekmektedir. Eğer öğrenci çabaladığı bir işin sonuçlarının bu işi yaparken gösterdiği çabayla eşit olmadığını düşünürse bu durum kendisinde motivasyon düşüklüğü ve mutsuzluk yaratacaktır. Eşitlik teorileri bir yabancı dilin öğrenilmesi süreciyle de ilgilidir. Bu süreçte de öğrenci ortaya

koyduğu çaba sonunda elde ettiği dil becerilerinin yeterli gelmediğini düşünürse başarısızlık duygusuna kapılabilir.

1.3.6. İhtiyaç Teorisi

İhtiyaç teorilerinde davranışlar hissedilen ihtiyaçlara cevap olarak düşünülür. Bu ihtiyaçlar açlık, susuzluk, kendini gerçekleştirme, başarı gibi öğeleri kapsar. *‘İhtiyaçlar, ihtiyacın önemine göre belirlenen öncelik sırasında gerçekleşir’* (Yücel, 2004). Abraham Maslow’un *İhtiyaçlar Hiyerarşisi* popüler ve etkili bir motivasyon modelidir. Bu teoriye göre ihtiyaçlar verilen sırada giderilmelidir. Daha alt sıralardaki ihtiyaçlar giderilmedikçe daha üst seviye ihtiyaçlar tanımlanamaz ve motive edemez. *‘Maslow’un hiyerarşisi, öğrencileri motive etmede yararlı bir uyarıdır’* (Brophy, 2004).

1.3.7. Hedef Teorileri

İhtiyaçlarımız veya dışsal dürtülerimizden sonra yavaş yavaş hedeflerimizin motivasyondaki yeri ve önemi anlaşılmaya başlandı. Brophy’e (2004:7) göre *‘amaç, hedefler veya planlı davranışların sonuçlarıdır.’* Kişiler bir eyleme başlamak için bir nedene ihtiyaç duyarlar ve eylemi bitirebilmek için çabalarını sürdürürler. *‘Hedefler ise sadece eylemleri başlatma ve devam ettirme için sebep öne sürmezler, aynı zamanda gidilecek yönü de gösterirler’* (Yücel, 2003).

Kasıtlı hedefler, spor salonları, sınıflar veya atölyeler gibi aktivite ortamlarında inşa edilirler. *‘Sınıflarda öğrencilerin kasıtlı öğrenme çıktıklarına ulaşabilmeleri için dersle ve öğrenme faaliyetleriyle ilgili olmaları beklenir’* (Brophy, 2004). Amaçlar çeşitli türlere ayrılmaktadır. Fakat türü ne olursa olsun, bir amacın varlığı kişinin bir sonuca ulaşmaya ve bu yolda gerekli şeyleri yerine getirmeye hazır olduğunu gösterir. Martin Ford (1992) altı kategoriye ayrılmış 24 hedefin olduğu bir motivasyon teorisi geliştirdi. Bu altı kategori şunlardı:

- 1- Duyuşsal hedefler: eğlence, sakinlik, mutluluk, fiziksel olarak iyi olma hali ve memnuniyet verici bedensel hisler,
- 2- Bilişsel hedefler: merak giderme, anlayışa ulaşma, entelektüel yaratıcılıkla meşgul olma ve olumlu öz değerlendirmelere sahip olma,
- 3- Öznel hedefler: bütünlük (insanlarla, doğayla yada daha üst bir güçle uyum hissi yaşama) ve üstünlük (sıradan tecrübelerden daha ileri giden optimum yada sıra dışı durumlar yaşamak),

- 4- Kendine güvenen sosyal ilişki hedefleri: Bir bireysellik, kendini başkalarından üstün görme, özerklik ve başkalarından sosyal ve maddi destek alma.
- 5- Bütünleyici sosyal ilişkiler hedefi: ait olma, sosyal sorumluluk, eşitlik ve başkalarıyla kaynak paylaşımı
- 6- Görev hedefler: uzmanlık, yaratıcılık, idare etme, maddi kazanç ve güvenlik (akt. Brophy, 2004).

1.3.8. Yükleme Teorisi

“Yükleme teorisi, bireylerin hayatlarında olan olayları nasıl açıkladıklarını araştırır” (Bruning, vd. 1995:138). Eğitim açısından bakıldığında, öğrencilerin başarı, başarısızlık, ödev yapmama, derse ilgi duymama vb. davranışlarına kendilerince getirdikleri açıklamalar bu kuram kapsamında değerlendirilebilir. “Öğrencilerin, özellikle başarı ya da başarısızlıklarının nedeni olarak gösterdikleri etkenler eğitim açısından önemlidir” (Yılmaz, 2007). Sprinthall ve Sprinthall (1990), yüklemenin içten gelen nedenlere bakılarak yapılmasıyla dış nedenlere göre değerlendirilmesi arasında fark olduğunu savunur ve kişilerin başkalarıyla ilgili değerlendirmeler yaparken daha çok içten gelen nedenlere önem verdiklerini, dış sebeplere daha az önem verdiklerini öne sürmektedir (1990:500). Buna örnek olarak da, bir öğrencinin sınavdaki başarısızlığını öğrencinin çalışmamasına veya zekâ düzeyinin düşük olmasına bağlayan bir öğretmenin, yargıda bulunurken öğrencinin hasta olabileceğini ya da sınava girmeden önce okul dışında bir olumsuzluk yaşamış olabileceğini hesaba katmaması, başarısızlığı daha çok iç sebeplere yüklemesi verilebilir. “Yüklemeler, sınıf ortamında öğrencilerin başarı ve başarısızlıklara karşı tepkilerini etkiledikleri için önemlidir” (Eggen ve Kauchak, 1994).

Yükleme teorisi bireylerin doğal olarak olayların nedenlerini sorguladıklarını varsayar. Örneğin, sınavının iyi geçtiğini düşünüp iyi bir not alacağını öngören bir öğrencinin, düşük not aldığı anda, ‘Ben neden düşük not aldım, nerede hata yaptım?’ diye kendisine sorması öğrencinin aldığı sonucu sorguladığını ve nedenlerini merak ettiğini gösterir. “Weiner, bireylerin belirli durumlarda verdikleri kararlara odaklanmıştır” (Stipek, 1988). Yükleme teorisi bireylerin hayatlarındaki olayları nasıl açıkladıklarının araştırmasıdır. Weiner (1979), yüklemenin üç boyutlu bir sınıflama yoluyla açıklanabileceğini belirtir. Bu üç kategori şunlardır:

- a) Kontrol odağı. İçsel-dışsal: Kontrol odağı sonuçların bireyin içinde veya dışında olma derecesinden bahseder. Örneğin, ruhsal durum ve yetenek içsel nedenler iken, şans dışsal nedendir.

b) Durağanlık: Sabit-sabit olmayan: Durağanlık değişmeyen durumu kast eder.

c) Kontrol edilebilirlik: kontrol edilebilen-kontrol edilemeyen: Kontrol edilebilirlik sonuçları etkilemek için kontrol edilebilir faktörleri kast eder. Beceri ve yeterlik kontrol edilebilir olarak sınıflandırılken şans ve ruhsal durum kontrol edilemez olarak sınıflandırılır. Başarı ve başarısızlık yüklemesi kişiler gelecek eylemlerini planlamaya başladıklarında önemli bir rol oynar. Eğer kişiler geçmiş başarısızlıklarını yetenek eksikliği gibi kontrol edilemeyen ve sabit faktörlere yüklerse, kendilerini motive olmuş hissetmezler ve başarısız oldukları aktivitelerde yeniden bulunmak istemezler. *“Fakat başarısızlıklarını çaba eksikliği gibi değişken faktörlere yüklüyorlarsa, ilerde o işte yeterli çabayı sarfettiklerinde başarılı olabileceklerini düşünerek motive olmuş hissederler”* (Yücel, 2003.)

Eğitmciler, bu etkenlere bakarak öğrencinin gelecekteki davranışları konusunda öngörüle bulunabilecekleri gibi, bu etkenlerin geçerliğini araştırarak başarı nedenlerini pekiştirmek, başarısızlık nedenlerini de ortadan kaldırmak yada hafifletmek suretiyle başarıyı artırma yoluna gideceklerdir (Yılmaz, 2007).

2 . EĞİTİMDE VE ÖĞRENMEDE MOTİVASYONUN ÖNEMİ

2.1. Öğrenmede Dikkat ve Motivasyonun İlişkisi

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden biri de dikkattir. *“Dikkat düşüncenin (bilincin), bir uyarana yönelme haline denir. Dikkat, iradeli ve iradesiz dikkat olarak ikiye ayırmıştır* (Mertcan, 2010).” *“İradeli dikkat için, bir gayret ve irade kuvveti sarf edilmesi gerekir ve bu yüzden uzun süreli olmaz. İradesiz dikkat ise edilgendir ve insanın içinden gelen, yorgunluk yaratmayan dikkat türüdür”* (Mertcan, 2010). Dikkat ayrıca dışa yönelmiş dikkat (objektif) ve içe yönelmiş dikkat (subjektif) olarak da ikiye ayrılır. Senemoğlu (1997)’na göre dikkat stratejileri, ‘içsel süreçlere göre öğrenme stratejileri’ne girmektedir ve öğrencinin dikkatini öğrenilecek konuya çekmek, öğretim etkinliklerinin en başında gelir. *“Öğrencinin dikkatini konuya yönlendirebilmek için, altını çizme stratejisi, önemli bilgiyi tanımlayan, metin kenarına not alma stratejisi”* (noktalama ve işaretler koyma) kullanılacak stratejilerdir (Senemoğlu, 1997).

2.1.1. Dış Faktörler:

1- Duyu organlarına gelen uyarıcılar (yüksek ses, parlak ışık, renk vb.) öğretim ortamında öğrencilerin dikkatlerini çekme noktasında etkilidir. Öğretimde öğrencilerin dikkatlerini konuya yönlendirme konusunda bu uyarıcılardan yararlanılmaktadır.

2- Yeni uyarıcılar alışık olunmayan durumlar dikkatin o noktalar üzerine çekilmesine sebep olur. Öğretmen, öğretim durumlarını yeni ve alışık olmadık durumlar oluşturarak yenileyebilir. Bu değişiklikler sınıf düzenlemeleri, öğretimde takip edilen farklı strateji yöntem ve tekniklere yer verme, hedefine düzeyine uygun değişik öğretmen rollerine bürünme gibi alışık olmadık farklı durumlar oluşturma dikkati bu noktalar üzerine çekebilmektir.

2.1.2. İç Faktörler:

1-İşlenen konuya karşı ilgi azlığı, öğrencilerin dikkatinin farklı noktalara kaymasına neden olur ve öğrenme ortamlarında öğrenme ve öğretim hedeflerine ulaşmada güçlük yaratır.

2-Organizmanın çeşitli ihtiyaçlarını karşılanmaması ya da karşılanma derecesi öğrenci dikkatini etkileyen faktörlerdendir.

3-Organizmanın kapasitesinin çok zorlanması ya da yorgunluk öğrenci dikkatini etkileyen faktörlerdendir.

4-Merak ve keşfetme duygusunun yüksekliği öğrencilerin dikkatlerini toplamalarında ve derse çekilmelerinde yardımcı olur.

5-Öğrencilerin kişilik özellikleri dikkati etkileyen iç faktörlerdendir.

Gavin (2007), ‘nasıl bir araba benzinsiz çalışmazsa, öğrenci de motivasyonsuz öğrenemez’ demektedir. Shulman (1986), öğrenciler motiveyken öğrenmenin en etkili halinin yaşandığını ve motivasyonun pozitif ve etkili bir ortam yaratılarak elde edilebileceğini belirtmiştir.

2.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Öğretim için uygun ortam

Sınıf ortamının öğrenme ve öğrencileri motive etme üzerinde önemli bir etkisi olduğu eğitimciler tarafından bilinmektedir. Fakat öğrenme ortamı seçimleri oldukça bireyseldir ve öğrenene göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte Sprinthall ve Sprinthall (1990), her bir sınıfı kendine özgü kuralları, psikolojik ve sosyal atmosferi olan diğer tüm sınıflardan farklı bir birim olarak tanımlamaktadır. Burada öğrencilerin tümüne birden hitap edebilecek bir öğrenme ortamı yaratmanın zorluğu aşıkardır; fakat Reid (2007)’e göre motivasyon tüm okulu

kapsayan bir sorumluluktur ve okulun, öğretmenin ve öğrenme ortamının ortak gayesi öğrenci motivasyonunu artırmak olmalıdır. “*Öğrencilerin öğrenme ortamlarında içsel motivasyonu artırmak isteyen öğretmenler öğrencilere kontrol yetkisi vermeli ve onların bu tür bir sınıf ortamında başarılı olabileceklerinden emin olmalıdır*” (Spaulding, 1992). Brophy (2004) öğretmenlere daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için öğrencilerini tanımalarına ve sevmelerine ve öğrencilerin de öğretmeni tanımaları için öğretmenlerin fırsat vermeleri gerektiğini belirtir. Reid (2007) ise, başarının motivasyon için gerekli bir faktör olduğunu belirtir ve başarıya doğru öğrencileri küçük adımlarla ulaştırmayı önerir. Sprinthall ve Sprinthall’a (1990) göre “*sosyal psikoloji, kişilerin davranış şekillerini ve hangi durumda, hangi etmenler karşısında bu davranışları gerçekleştirdiğini araştırır.*” Sosyal psikologlar, bir sınıf ortamında ders programı veya içeriklerinden çok öğrenci davranışları, öğretmenin bu öğrenci davranışları karşısındaki performansı ile ilgilendirir. Sprinthall ve Sprinthall’a (1990) göre, etkili bir öğrenme ortamında bulunması gereken özellikler ise şunlardır: Sosyal etkileşim, sosyal kolaylaştırma ve yardımlaşma, beyin fırtınası, etkili grup çalışmaları, grup içindeki uyum ve benzerlik. Her ne kadar etkili sınıf ortamında grup çalışmalarına önem veriliyorsa da, bazı durumlarda bireylerin tek başına çalıştıklarında daha iyi performans gösterdiklerini ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarttıkları ortadadır. Sınıfta uyumu artıran ve besleyen etkenler ise arkadaşça yaklaşım, işbirliği, grupların kendilerine güveninin öğretmence yükseltilmesi, bir dış tehdit ve demokratik sınıf ortamı ve öğretmen liderliğidir. Burada dış tehditten kasıt, nasıl bir savaş ortamında, dış tehditler karşısında, ülke tüm vatandaşlarıyla bir birlik oluşturuyorsa, sınıf ortamında da sınıf öğretmene karşı birleşebilir ve kendi içerisinde uyumlu bir grup oluşturabilir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990:493).

Öğretmenlerin öğrencilere kişisel gelişimleriyle ilgili düzenli dönüt sağlamaları, öğrencilerin kendilerine ve yeteneklerine güvenmeleri, derslerin anlamlı olmasını sağlamaları, baskıyı en aza indirmeleri, grup çalışmasına ve öğrencinin öz değerlendirmesine önem verilmesi de motive edici sınıf ortamının özelliklerindedir.

2.3. GÜDÜLEME STRATEJİLERİ

Öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşılabilir ve bu güçlükler güdüsel olabilir. Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere *Duyuşsal Stratejiler* denir (Senemoğlu, 1997). Dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejiler şunlardır.

- 1- Öğrencinin çalışma özelliklerini belirleyerek, ruh halini öğrenme için uygun hale getirilmesi,

- 2- Öğrencinin çalışırken bulunmak istediği ortamı kendisinin seçmesi,
- 3- Çalışma ortamında arka planda öğrenciyi rahatlatmak amacı müzik bulunması,
- 4- Öğrencinin kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelerden kurtulup, olumlu düşünmesidir. (Sercan, 2010).

Bu tür bir çalışmada Gardner ve MacIntyre (1991), bütüncü ve araç güdülemesi motivasyonun Fransızca/İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde etkilerini araştırdı ve hem interaktif olarak hem de araçsal olarak motive edilmiş öğrencilerin kelimeleri motive edilmemiş öğrencilerden daha hızlı öğrendikleri ortaya çıktı.

2.4. Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etme

Bütün dünyada, anne, babalar ve öğretmenler, öğrencilerin niçin her geçen gün okula ve okul derslerine daha az ilgili göründüklerini anlamak için çaba harcıyorlar. Eskiden ebeveynlerin görevi, basitçe, çocuğunu okul için hazırlamak, onu okula götürmek ve ödevlerin düzenli olarak yapılmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin vazifesi, öğrenciye bilgiyi sunmak ve alıştırmalarda onlara yardımcı olmaktır. Bunlar, artık çok geçerli bir görüş olarak işlevini kaybetmiştir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler, sürekli olarak, öğrencilerin iyi akademik performans sağlamaları için yeni stratejiler geliştirmeleri gerektiğine inanıyorlar. Sullo'ya (2009) göre, “*Motivasyonla ilgili fikirlerimiz yanlış; eğitimi ödül ve ceza üzerine kurmaya devam ettikçe okulu bırakmalar ve kayıtsızlık artacak. İçsel olarak motive edilmiş öğrenciler fikriyle okulu ve sınıfları yapılandırdığımızda program ve öğretmenlerle ilgili birçok yenilik ve ilerlemeden faydalanabiliriz.*” (Sullo, 2009).

Son yıllarda birçok öğrenci okulu bırakmakta veya bırakmasa da okula karşı ilgisiz kalmaktadır. OECD'nin yayınladığı Pisa 2000 sonuçlarına göre, OECD ülkeleri arasında, öğrencilerin yaklaşık %25'inin okula bağlılığının düşük olduğu ve yaklaşık %20'sinin düzenli olarak okula gitmedikleri belirtilmiştir. Bu oranların OECD üyesi olmayan ülkelerde daha da yüksek olduğu da belirtilmektedir (Willms, 2003:53). Öğrencileri öğrenmeye motive etme yolları hakkında birçok kaynakta çeşitli stratejiler verilmektedir ve bu stratejileri takip ederek öğretmenler öğrencilerin motivasyonlarını artırabilirler. Burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de öğrencilerin bireysel farklılıklarıdır.

Muhtemelen problemin bir kısmı, öğrencileri gerçekten neyin motive ettiğini anlama eksikliğidir. Öğrencileri motive etme yollarına ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Sullo'a göre öğretmen sınıftan korkuyu atmalıdır. “*Korku muhteşem bir motive etme aracıdır, onu sınıfıma empoze etmezsem işimi yapıyor olamam. Korku ve acı başarı için gereklidirler*” diyen bir öğretmene karşın psikolojik olarak korku dolu bir ortamdaki öğrenci

kendini güvenli bir ortamda hisseden öğrenci kadar etkili düşünemez ve onlar kadar çok öğrenemez (Sullo, 2009:11). Önce negatif şeyleri eleyin. Korkuların uzun vadedeki akademik amaçları gerçekleştirmede etkili bir yol olduğuna dair hiç kanıt yok. Öğrencilerle konuşma dilinizi gözden geçirin. ‘Gelecek sınavda iyi yapamazsan kalacaksın’ yerine ‘gelecek sınavda iyi yaparak daha iyi bir not alabilirsin’ gibi motive edici sözler sarf edilmelidir. (Sullo, 2009:12).

1. Öğrencinin üzerindeki baskı minimize edilmelidir, örneğin, rekabeti ya da sosyal karşılaştırmayı kaldırmak; not sistemini gözden geçirmek gibi. Sullo (2009)’a göre okul doğası gereği baskıcı bir yapıdır ve öğrenciler anaokulundan başlayarak ne yapacaklarının söylenmesiyle karşı karşıyadırlar. Baskı, kaliteli eğitimin düşmanıdır. Sullo, *‘öğrencilerinize taşıyabilecekleri kadar özgürlük verin’* der. Bunun yanında sınıf veya okul kurallarını belirlerken öğrencileri de sürecin bir parçası yapmak disiplin sorunlarını azaltacaktır.

2. Ödevin, öğrencinin yaşı ve yetenek seviyesi için üstesinden gelebileceği uygun bir düzeyde olmasını sağlayın. Eğer ödev çok kolay ise, öğrenci sıkılacak ve motive olmayacaktır. Öğrencinin kabiliyetinin üzerinde bir zorluk düzeyi, hüsrana ve ödevi terk etmeye yol açar.

3. Ödüllerin uygun kullanımı. Övgüyü serbestçe kullan. Sadece performans için değil, gayret ve ilerleme için ödüllendir.

4. Öğrenme alıştırmalarının yapısı motivasyon düzeyini etkiler. Anlaşılır talimatlar verilmiş olmalıdır. Öğrenci, kendisinden ne beklediğinden emin olmalıdır. Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalar spesifik ve iyi anlaşılır olmalıdır. Hızlı ve faydalı geriye dönüşler önemlidir.

5. Destekleyici bir çevre olmazsa olmaz koşuludur. Öğrenciler (ya da konu ile ilgili her kimse), boşa çıkarıldıklarını ya da tehdit edildiklerini hissettiklerinde iyi performans gösteremezler ya da iyi düşünemezler. Ebeveynler ve öğretmenlerin öğrenci ile geliştirdiği ilişki kolaylaştırıcı ve rahatlatan biri olmalıdır: cesaretlendirici bir söz ya da ses tonu, omuza bir el dokunuşu. Bunlar önemsiz gibi görünebilir fakat öğrenme üzerindeki etkisi önemlidir. Öğretmen hevesli olmalı ve öncelikle kendisi yaptığı işten hoşlanmalıdır. Bunun yanında öğretmen öğrencilerle pozitif ilişkiler kurmalı, arkadaşça davranmakla arkadaş olmanın arasında ki farkı görebilmelidir. Hatta Spaulding (1992)’ye göre öğretmenlik ilişkiler olmazsa hiçbir şeydir.

“Öğretmenliğiniz öğrencilerinize arkadaşça davrandığınız ölçüde değerlendirilecektir fakat göreviniz onlarla profesyonel olarak pozitif ilişkiler kurmaktır” (Sullo, 2009:84).

Spaulding (1992)’ye göre sınıfta motivasyonun sağlanmasında bir diğer önemli nokta cezanın kullanımında aşırıya kaçılmaması gerektiğidir. Buna benzer olarak Spaulding övgünün de aşırı kullanımından kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen sakın ve gerektiğinde bağışlayıcı olmalıdır.

Arı vd.’ne (1999:172) göre, sınıftaki öğrenciyi motive etme etkinlikleri iki gruba ayrılabilir. Bunların ilki sınıfın genel ortamı içinde öğrenciyi motive etmek ve diğeri de belirli bir konunun öğretimi süresinde öğrencileri motive etmektir. Bu etkinlikler her bir öğrenciye farklı şekilde etki eder. Arı vd. (1999:174), bazı motivasyon teknikleri belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları, sözel ödül kullanımı, testler kullanımı ve puan verme, ara sıra öğrencilerin

beklemediği şeyler yapma, taklitler ve oyunlar kullanma, öğrencileri olumlu yönde pekiştirme ve derse katılımlarını sağlama ve okulun olumlu havasını kullanmadır.

Özbay (2004:233) ise, öğrencileri motive etmenin 10 farklı yolunu saymıştır. Bunlardan bazıları; her konunun öğretmenlerce ilginç hale getirilmesi, öğrencilerin ne yaptıklarını, nasıl yapacaklarını ve amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarını bildiklerinden emin olmak, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, çekiciliği artırma, ihtiyaç hisseden öğrencilere başarı, kendine güven ve kendine yön verme duygularını teşvik etmek, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta da kullanmalarını sağlamaktır.

Reid (2007:18), motivasyon için yirmi dört strateji belirtmiştir. Burada öğrencilerin öğrenme ortamlarında çeşitliliği ve yaratıcılığı teşvik etme, küçük adımlarla başarıyı garantileme, öğrencilere kişisel gelişimleriyle ilgili dönütler verme, öğrencilerin kendi yeteneklerine inanmalarını sağlama, her bir çocuğun bireysel farklılıklarının farkında olma, öğrencilere öğrenimleriyle ilgili sorumluluk verme, öğrenci seçimlerini destekleme, öğretme kadar öğrenmeye de odaklanma, öğrenci sorumluluğunu geliştirme, öz değerlendirme ve grup çalışmalarına önem verme gibi stratejiler önerilmektedir.

Öğrencileri öğrenmeye motive etme konusunda bir farklı görüşte William Glasser'in bakış açısı olabilir. Glasser '*Okulda Kaliteli Eğitim*' adlı kitabında kaliteli okul kavramını açıklamış ve belki de öğrencileri öğrenme ortamında motive etme sorunlarının temel nedenini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencileri nesnel olarak görmeye başlamaları ve inandıklarından vazgeçerek öğrencilerin beyinlerini bölük pörçük bilgilerle doldurmaya başlamalarıdır. Glasser'a (1999) göre okullar bu tür öğretmenlerle doludur ve kaliteli okul için kaliteli öğretmenler yetiştirilmelidir. Glasser'in değindiği bu temel sorun eğer çözüme kavuşturulabilirse işte o zaman okullarda hem maddi manevi olarak doyum sağlamış öğretmenler hem de bu öğretmenlerce yeterli oranda güdülenerek yetiştirilen öğrenciler yer alır.

Sardoğan (2010:199), öğrencileri öğrenmeye motive etmek için bazı stratejilere yer vermiş ve günümüz çağdaş eğitiminde öğrencilerin 'neyi öğrenmek istedikleri'nin daha çok önem kazandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenme ortamında ilgiyi sürekli canlı tutmaları ve öğrenme ortamının zenginleştirilmesi gerektiği de vurgulanan stratejiler arasındadır. Açıkgöz'e (2009:268) göre ise güdü, durağan bir kişilik özelliği değildir, okulda öğretmenler tarafından değiştirilebilir. Güdülenmeyi artırmak içinse Açıkgöz (2009), dönüt ve pekiştirme araçlarının kullanımını, öğrencilerde merak uyandırarak yeni görevler

seçilmesini, öğrencinin öğrenme sürecine katılmasını ve etkili olduğunu hissetmesini sağlamayı, ödüllendirmeyi ve öğrenciler arası işbirliğinin teşvik edilmesini önermektedir.

Shinn de (1994) öğrencileri motive etmek için öğretmenlere bazı stratejiler önermektedir. Shinn, öğrencileri motive ederken yeni hedefler belirlemek, onların öğrenme isteklerinin ve cesaretlerinin kırılmasına izin vermemek gerektiğini söyler. Bu hedefler sık sık gözden geçirilmeli ve öğrencinin kendisi tarafından sessiz bir ortamda belirlenmelidir. Bu hedeflere örnek olarak Shinn, ‘Ben her yabancı dil dersinden sonra öğrendiklerimi tekrar edeceğim, öğrendiğim her yabancı kelimeyi ayrı bir deftere okunuşları ve anlamlarıyla yazarak yabancı dil kelime dağarcığımı genişleteceğim, her haftasonu öğrendiklerimin genel bir tekrarını yapacağım, yıl içerisinde yabancı dilde üç kitap bitireceğim, dergi ve magazinleri takip edeceğim’ gibi örnek hedefler vermiştir.

Brophy (2004:26), öğrenme ortamında motivasyonun sağlanmasında bazı belirli koşulların yerine getirilmiş olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu amaçla Brophy öğretmenlerin öğrencileriyle pozitif ilişkiler geliştirmelerinin öneminden ve ‘*öğrenen topluluğu*’ kavramından bahsetmektedir. Brophy, bu kavramın farklı kaynaklarda farklı anlamlarda kullanıldığından bahseder ve kendisinin de bu kavramı kullanma nedenini kavramın içerisinde hem ‘öğrenme’ hem de ‘topluluk’ kavramlarının geçmesiyle açıklamıştır. (Brophy, 2004, 27). Buna göre, Brophy, eğitimcilere sınıflarını, birbirleriyle etkileşimde bulunan ve sosyal ilişkileri olan bir öğrenen topluluğu haline getirmelerini önermektedir. Hiç şüphesiz ki, bu da sınıfta öğrenci motivasyonunu artırmada önemli bir unsurdur. Brophy’nin öğrencileri öğrenmeye motive etme açısından eğitimcilere sunduğu diğer bazı stratejiler ise şunlardır:

1. Kendinizi ve sınıfınızı öğrencileriniz için çekici hale getirin.
2. Öğrenmeye değer konular öğretin.
3. Öğrencilerinizin dikkatini bireysel ve işbirlikçi hedeflere yönlendirin.
4. Özgün aktivitelerin üzerinde durun.
5. Öğrencilerinizi önemseyişinizi gösterin ve aynı zamanda otoriter bir sınıf yöneticisi olun. (Brophy, 2004:28).

Spaulding (1992) ise, öğretmenler ve öğrencileri arasında olumlu ilişkiler geliştirmenin sınıf içi motivasyonu artırmada oldukça önemli olduğunu belirtir ve de öğretmenlerin ilk amaçlarının öğrencileriyle pozitif, arkadaşça ve destekleyici bir ilişki kurmak olduğunu söyler (Spaulding, 1992:65).

Bu arkadaşça ve pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisini yaratmak için ise öğretmenler cezanın aşırı kullanımından kaçınmalı, öğrencileri mizah malzemesi yapmamalı, öğrencilerine ilgi ve alâka

göstermeli, öğrencilerine başarıları için gerçekçi hedefler koymalı ve övgüyü de gerektiğinde ve yeterli miktarda kullanmalıdır (Spaulding, 1992).

Günümüz çağdaş eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme istekleri, içsel motivasyonları eskiye oranla büyük önem kazanmış ve öğrencilerin motivasyonlarını artırma yollarını keşfetmek öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye çalıştıkları bir alan haline gelmiştir. Kısaca, öğrencilere iyi davranıldığında, saygı gördüğünde, cesaretlendirildiğinde ve ödev anlamlı olduğunda, yüksek düzeylerde motivasyon kendiliğinden gelişecektir.

3. YABANCI DİL ÖĞRENMEDE MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Motivasyonun yabancı dil öğretiminde süreci etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu yaygın olarak kabul görmektedir. Dil öğretiminde motivasyonla ilgili pek çok çalışma yapılmış ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarıyla ilişkisi ortaya konmuştur. Üniversite öğrencilerinin motivasyonu ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran Afzal vd. (2010)'a göre *'öğrenci motivasyonu, öğrenme sürecinde öğrenci davranışlarını yönlendiren elementtir.'* Motivasyon faktörleri akademik başarının öngörüleridir (Afzal, vd. 2010). Genelde uzun vadeli hedeflere sahip ve motivasyonu güçlü olan öğrenciler bu tür hedeflere sahip olmayanlara göre daha iyi eğitilebilirler. *"Öğrenci motivasyonu, başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli ön şartlardan birisi olarak kabul edilmektedir"* (Acat ve Demiral, 2002). *"Öğretmenlerden 'iyi' öğrenciyi tarif etmeleri istendiğinde genellikle çalışkanlık, derse ilgili olma gibi özellikler sıralarlar. Bazen de kısaca 'iyi öğrenciler motive olanlardır' diye cevap verirler"* (Spaulding, 1992). Bu yüzden motive öğrenciler genelde tüm öğretmenlerin arzu ettikleri öğrenci tipidir denilebilir. Shinn (2000), eğitimcilere, yabancı dil öğrenme sürecinde her öğrenciden kendisine bir hedef koymasının istenebileceğini önermektedir. Fakat bu hedefler yapılabilir hedefler olmalıdır ve bunlar yoluyla öğrencilerin yabancı dil öğrenirken bir amaca yönlendirilmeleri sağlanır. Demirel'e (2004) göre güdüleme bir bakıma öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmadır.

Dil öğreniminde de motivasyon vazgeçilmez bir faktördür. Özellikle içsel motivasyon, öğrenilen dile ve kültüre karşı tutumun olumlu olması gibi etkenler yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşılması için gerekli faktörlerdir.

"Araştırmacılar ve öğretmenler genellikle yabancı ya da ikinci bir dili öğrenme isteğini ve bu süreci sürdürmeyi sağlayan isteği sağlayan motivasyonun karmaşık yapısını anlamaya çalışmaktadırlar" (Dörnyei ve Csizer,1998). *"Dörnyei yabancı dil motivasyonu*

hakkında birçok çalışma yapmış ve ‘*Motivasyon genellikle yabancı ya da ikinci bir dili öğrenmeye başlama güdüsünü ve bu öğrenme sürecini devam ettirme isteğini sağlar*’ görüşünü benimsemiştir.’ (Dörnyei ve Csizer,1998). ‘*Dörnyei, aynı zamanda motivasyonun ikinci/yabancı dil öğreniminde dil öğrenme başarısını belirleyen ana etmenlerden biri olduğunu söyler*’ (Dörnyei, 1994). ‘*Reece ve Walker (1997), motivasyonun ikinci dil edinim sürecinde anahtar faktör olduğunu belirtir.*’ (akt: Gömleksiz, 2001:220). Karagöl’e (2008) göre motivasyon başarının iyi bir belirleyicisidir ve dil öğreniminde oldukça büyük bir önem taşımaktadır.

Öğrenmede güdülemenin etkisi eğitimciler ve öğrenciler tarafından kabul gördüğü için, eğitimciler güdülemeyi artıracak ve kalıcılığı sağlayacak yollar araştırmaktadırlar. Good ve Brophy (1990), motivasyon stratejilerinin kullanımında başarıya ulaşması için mutlaka olması gereken dört öğeden bahsetmektedirler. Bunlar; öğretmen tarafından organize edilen, öğrenci öğrenmesini destekleyici ortam, öğrencilere verilecek görevlerde uygun zorluk derecesi, öğrenilmeye değer konuların öğretimi ve motivasyon stratejilerinin gerektiği sayıda ve tekrarda kullanılmasıdır.

Okulda olumlu motivasyonu sağlamak için genel yaklaşımlar ve yapılacak belli başlı işlemler şu maddelerle ifade edilebilir:

1. Öğrencide kendisine güven duygusu geliştirmek.
2. Öğrencinin mevcut ilgilerinden hareket etmek.
3. Öğrenmeyi öğrenci için anlamlı ve değerli kılmak.
4. Herkesin kendine göre hedef ve projeler seçmesine yardımcı olmak.
5. Sınıfta öğrenme için zevk verici bir ortam hazırlamak.
6. Öğrencilerin ideallerinden ve tutkularından faydalanmak.
7. Gerektiği durumlarda olumlu pekiştiricileri kullanmak.
8. Öğrencinin kendisine olan saygısını ve güvenini güçlendirmek.
9. Öğrenme ortamında çeşitli öğrenme stillerine yer vermek ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak.
10. Sınıfta yaratıcılığı desteklemek.
11. Öğrencilere kişisel ilerlemeleri hakkında dönüt vermek (Reid, 2007).

Sercan’a (2010) göre, İngilizce hazırlık sınıflarında, sıkıntı ve sorunlarla karşılaşılabilir ve bu sıkıntılara aşağıda bazı çözüm yolları önerilmiştir.

1. İç motivasyonu kullanmayı, kontrol edebilmeyi öğrenmekle işe başlanabilir.
2. Yabancı dil öğrenmenin, öğrencilerin yaşantılarında belirledikleri hedefteki yerini net olarak görüp, kazanımlarını algılamak.

3. Hayat ve hayata dair gelişmelerden, yeniliklerden haberdar olabilmeli; İngilizce'nin bu yeniliklerle birlikte oluşturduğu tabloyu görebilmeli, bu tabloda dilin önemini anlayabilmeli
4. İngilizce öğrenmenin bir angarya olmadığını, gereklilik olduğunu kabul etmeli, sevecek başlaması gerektiğinin bilincinde olmalıdır.
5. 'İhtiyaçlar Hiyerarşi'sini anlamak ta önemlidir. (Sercan, 2010).

“Bütün dersler için geçerli olan motivasyon olgusu, dil için de geçerlidir” (Boynukara, 2009). Motivasyon, kişiyi bir işi başarmaya yönlendiren güçtür. Eggen ve Kauchak (1994), öğrenme açısından motivasyonun iki değişik seviyede incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, genel öğrenme motivasyonu (general motivation to learn), ikincisi ise özel öğrenme (specific motivation to learn) motivasyonudur. *“Genel öğrenme motivasyonunda birey, öğrenme ortamlarında bilgi için mücadele eder ve bu tür bir motivasyon uzun sürelidir. Özel öğrenme motivasyonu ise, öğrencileri belli bir derse karşı motive eder”* (Eggen ve Kauchak 1994:427).

3.1. Yabancı Dil Motivasyon Teorileri

Dil öğreniminde motivasyonu araştırmak üzere birçok teori geliştirilmiştir.

3.1.1. Gardner'ın Motivasyon Teorisi

Gardner'a (1985:50) göre *“motivasyon dört öğeyi kapsar: Bunlar, amaç, çaba harcanan bir davranış, amaca ulaşma isteği ve söz konusu aktiviteye olumlu yaklaşım gösterme”*dir. Gardner, dil öğrenimi ve motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Gardner ve Lambert'a (1959) (akt: Vural, 2007) göre, ikinci bir dili öğrenmede başarıya ulaşmak için gereken motivasyon anadil öğrenirken gereken motivasyonla aynıdır. *“Gardner, bütünleştirici motivasyonun dil öğreniminde daha etkili olduğunu düşünmektedir”* (Dörnyei ve Schmidt, 2002). *“Gardner'a göre motivasyonu yüksek bir birey dili öğrenmek, dili öğrenirken eğlenmek isteyecek ve dili öğrenmek için çaba sarfedecektir”* (Liuoliene ve Metiüniene, 2006). Birçok araştırmacıya göre Gardner'ın teorisi daha çok motivasyonun sosyal boyutunu merkeze almaktadır. *“Gardner kendisi de araştırmalara bir sosyal psikolog olarak baktığını söylemiştir”* (Liuoliene ve Metiüniene, 2006).

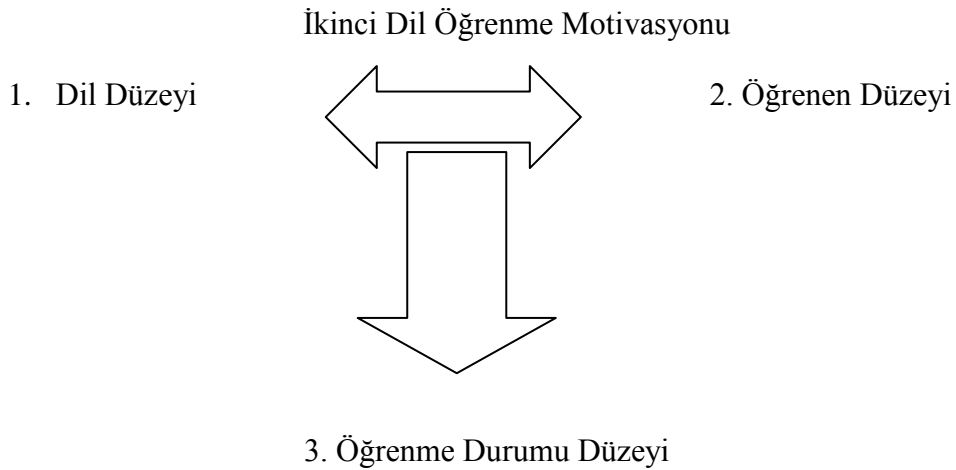
3.1.2. Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Şeması (Framework)

Bulgar akademisyen Dörnyei, son yıllarda motivasyon alanında oldukça önemli çalışmalar yapmıştır. *“Yabancı dilde motivasyon modelini uzun yıllar çalışmalar sonucunda 1994 yılında tamamlamıştır”* (Fan, 2004). *“Dörneyi ikinci dil motivasyonu şemasında, motivasyonu sınıf açısından ele alır ve ikinci dil motivasyonunu üç kısımda ele alır: dil aşaması, öğrenci aşaması ve öğrenme durumu aşaması”* (Vural, 2007). *“Bu üç-aşamalı*

motivasyon kategorisi hem öğrencilerin bilişsel yönlerini hem de öğrencilerin öğrenme sürecine getirdikleriyle ilgilidir'' (Taşpınar, 2004.) Dörnyei (1994), *'Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom'* makalesinde Gardner'ın motivasyonla ilgili çalışmalarının daha çok motivasyonu sosyal yönden ele aldığını ve Gardner ve arkadaşlarının geliştirdiği *Attitude/Motivation Test Battery*'deki maddelerin birçoğunun öğrenci motivasyonunun sosyal yönüyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada Dörnyei, ikinci dil edinim sürecini sadece yeni dilin bilgisini öğrenmekten daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. *'Dörnyei'ye göre dil öğrenme motivasyonu eşsizdir ve sosyal boyutu vardır''* (Taşpınar, 2004). Aşağıda Dörnyei'nin ikinci dil motivasyon modeli verilmiştir.

Figür 1

Dörnyei'nin İkinci Dil Öğrenme Motivasyonu Şeması



Kaynak: Taşpınar, 2004:27

Dörnyei'nin ikinci dil öğreniminde dil motivasyonu kısmında öğrenciler o dile karşı geliştirdikleri olumlu tutumları, dilin ait olduğu kültüre karşı tutumları, bu kültürle ve insanlarıyla ilişki içinde bulunmaları gibi etkenlerle motive olur ve sürecin içinde yer alırlar. Dörnyei, öğrencilerin hedef dilin toplumu ve kültürüyle ne kadar çok içiçe olurlarsa o kadar çok o dili öğrenmeye motive olduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin geçmiş başarı ve başarısızlıkları da yabancı bir dili öğrenmeleri sürecinde motivasyonlarını etkilemektedir. Bunun yanında Dörnyei'nin ikinci yabancı dil motivasyon şemasında öğrenme durumları da önemli bir faktördür.

Tablo 1

Dörnyei'nin İkinci Dil Motivasyon Şeması'nda Öğrenme Durumu Düzeyi

| |
|---|
| a) Dersle İlgili Motivasyon Unsurları |
| b) Öğretmenle İlgili Motivasyon Unsurları |
| c) Grupla İlgili Motivasyon Unsurları |

Burada üç faktör öğrenci motivasyonunu oldukça yakından etkilemektedir. ‘‘*Bunlar dersle ilgili motivasyon unsurları, öğretmenle ilgili motivasyon unsurları ve grupla ilgili unsurlardır*’’ (Fan, 2004). Dersle ilgili olanlar program, öğretilecek konular, kitaplar gibi öğrencileri yabancı dili öğrenmeye karşı motive ya da demotive edebilecek faktörlerden oluşmaktadır. Öğretmenin ses tonu, davranışları da öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını etkilemektedir. Üçüncü faktör ise öğrencilerin içinde buldukları grupla ilgili faktörlerdir. Öğrencilerin içinde buldukları grupta uyum varsa öğrenciler yabancı dili öğrenmeye daha çok motive olacaklardır.

3.1.3. Williams ve Burden'in Motivasyon Çerçevesi (Framework)

Williams ve Burden ikinci dil motivasyonu ile ilgili çalışmalar yapmışlar ve bir model geliştirmişlerdir. Bu modelde yabancı dil motivasyonu iç ve dış faktörler açısından incelenmektedir. İç faktörler, ilgi, dil öğrenmeye karşı tutum gibi faktörleri, dışsal faktörler ise öğretmen, ebeveynler, arkadaşlar, öğrenme ortamı, okul, eğitim sistemi gibi özelden genele doğru giden faktörleri içermektedir.

3.1.4. Dörnyei ve Otto'nun İkinci Dil Süreç Modeli

Vural'a (2007) göre yabancı dil öğrenme süreci uzun bir süreçtir ve bu süreçte motivasyon hep aynı seviyede kalmayabilir. Dörnyei ve Otto'nun süreç modelinde motivasyonun hep aynı kalmadığı, bir ders saatinde bile değişebildiği ve öğrenci motivasyonunun düşebildiği belirtilmektedir. Bu modelde, yabancı dil öğreniminde motivasyon üç aşamadan oluşmaktadır.

İlk aşama olan eylem öncesi (pre-actional stage) aşamada motivasyon oluşturulmalı yani amaç belirlenmeli, eylem aşamasında (actional stage) korunmalı ve son aşama olan eylem sonrası (post-actional) aşamada öğrenci tarafından gelecekte hangi aktivitelerle motive olabileceğinin değerlendirilmelidir (Vural, 2007).

3.2. Sınıfta Öğrenci Motivasyonunu Arttırma

Öğrencileri uzun yabancı dil öğrenimi sırasında motive edebilmek ve bunu koruyabilmek öğretmenler tarafından her zaman gerçekleştirilmek istenilen bir amaçtır. Derslerde öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirmek için öğretmenlere bazı stratejiler sunulmaktadır. Eğitimcinin amacına yönelik bir motivasyon stratejisi belirlemesi gerekir. Shinn (1994), eğitimcinin strateji belirlemesini bir mimarın bir binayı projelendirirken, binanın yapılmasını isteyen kişinin isteklerine göre projelendirmesine benzetmektedir ve yabancı dil öğrenirken öğrencilerin amacına uygun olarak motive edilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Eğitimi sınıf içinde katılımı sağlamalı, öğrencilerin hedeflerini ve neden yabancı dil öğrendiklerinin farkında olmalarını sağlamalı, bireysel farklılıkların farkında olmalı, ödüllendirme yapmalı, öğrencilerin istekli olmaları için sınıfta uygun ortamı sağlamalıdır. Demirel'e (2004) göre, yabancı dil derslerinde öğrencileri güdüleme başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

1. Öğrencilerinize sorumluluk verin. Öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencide olmalıdır.
2. Öğrencilerinizin yabancı dil öğrenirken hedefler koymalarını isteyin. Bu hedefler yapılabilir hedefler olmalıdır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilere hedefler koyarak motive etmek önemlidir (Shinn, 1994).
3. Sınıf kurallarını ve öğrenilecek konuları belirlerken öğrencilerinizi de süreçte söz sahibi yapın.
4. Öğrencilerin korku veya dışsal motivasyon sağlayan ödüllerle değil, kendi iç motivasyonlarıyla başarıya ulaşmalarını sağlayın.
5. Öğrencilerinize eğlenirken öğrenebilecekleri bir öğretim ortamı yaratın. Bu şekilde öğrenme motive olmuş öğrencilerce daha etkili bir biçimde gerçekleşecektir.
6. Öğretim ortamında karşılıklı saygıyı, önce siz öğrencilerinize saygı duyarak yaratın. Öğrencilerinizin öğrenme isteklerinin ve cesaretlerinin kırılmasına veya yavaşlamasına izin vermemek gerekir.
7. Karşılarına çıkan engelleri cesaretle karşılamaları için onları motive ediniz.
8. Hedefler sık sık gözden geçirilip, kontrol edilmelidir. Bu kontrol ara sınavlar yoluyla olabilir. (Shinn, 1994).

Sercan (2010) sınıf ortamında öğrencileri güdülemede kullanılan başlıca stratejiler belirlemiştir:

- 1-Dersi ilginç hale getirme;
- 2-Konunun kullanılabilirliğini açıklama, konunun işe yarar bölümünü belirtme;
- 3-Öğrenme isteğini oluşturma;
- 4-Öğrencinin öz yeterlik düzeyini artıran çalışmalar yapma, etkinlikleri sunma; (drama, müzik, şiir dans)
- 5-Öğrencide beklenti oluşturma;
- 6-Dersin hedeflerini ve konu başlıklarını açıklama;
- 7-Konuyu önemli hale getirme;
- 8-Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme;
- 9-Başarı beklentisi oluşturma;
- 10-Ödül (pekiştirici) kullanma;
- 11-Öğrencilere model olma;
- 12-Merak ve ilgi uyandırma.

Eggen ve Kauchak (1994), öğretmenlere sınıflarında motivasyonu artırmak için davranışsal, bilişsel, hümanistik ve sosyal öğrenme kuramlarına göre ayrı ayrı geliştirilen önerilerde bulunmuştur.

Davranışsal Yaklaşımına göre sınıfta motivasyonu artırmak için;

1-Öğrencileriniz için beklenen davranışları örnek olarak siz yapın.

2-Öğrencilerinizi başarıları için uygun bir şekilde övün.

İnsancıl yaklaşıma göre sınıfta motivasyonu artırmak için;

1-Öğrencilerinize karşı koruyucu bir tutum geliştirin,

2-Öğrencileriniz için destekleyici bir sınıf ortamı yaratın,

3- Ders içeriğini kişiselleştirin.

Bilişsel yaklaşıma göre sınıfta motivasyonu artırmak için;

1-Derslere ilgi çekici ve zorlayıcı sorular sorarak ve olaylar anlatarak başlayın,

2-Öğrenilecek konuları çalışma nedenlerini açıklayın,

Sosyal öğrenme kuramına göre sınıfta motivasyonu artırmak için;

1-Öğrencileriniz için net beklentiler ortaya koyun,

2-Öğrenme aktiviteleri sırasında dikkati yakalamak ve muhafaza etmek için görseller kullanın.

3-Zorlayıcı amaçlara ulaşmada öğrencilerinize ihtiyaçları olduğu kadar yardım ederek, öz yeterliliği geliştirin. (Eggen ve Kauchak 1994: 436-437).

3.3. Yabancı Dil Öğrenenlerin Motivasyonlarını Etkileyen Diğer Faktörler

Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını öğretmenin izlediği yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, öğrencinin içerisinde bulunduğu grup, öğrencinin dile karşı tutumu, kullanılan kitaplar ve materyaller, sınıftaki öğrenci sayısı, donanım gibi birçok faktör etkileyebilmektedir. Başarılı bir yabancı dil öğrenimi için öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen yöntem ve tekniklerin kullanılması önemli olduğu kadar, onların motivasyonlarını artırabilecek yöntem ve teknikler de öğretmen tarafından sınıf ortamında kullanılmalıdır. Eggen ve Kauchak (1994), motivasyonda, *“merak, farkındalık, endişe, kaygı gibi kişisel faktörlerinde büyük rolü olduğunu”* belirtir. *“Farkındalık, çevreye fiziksel ve psikolojik bir reaksiyondur”* (Eggen ve Kauchak 1994:438). Başarı için önce öğrencide farkındalık yaratılmalıdır. Kaygı ise, verilen görevin zorluğu ya da derse hazırlanmadan gelmekten kaynaklanabilir. *“Ayrıca, öğretmen çelişkilerden yararlanarak, öğrencide merak uyandırma yoluyla motive edebilir”* (Eggen ve Kauchak 1994).

3.4. Bir Motivasyon Aracı Olarak Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil sınıflarında yaygın olarak kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri vardır. Demirel'e (2004) göre geleneksel dilbilgisi çeviri yönteminden sonra sırasıyla düzvarım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yaklaşımı, doğal yöntem, iletişimci yaklaşım ve seçmeli yöntem kullanılmaktadır.

Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemine 'klasik yöntem' de denmektedir ve bu yöntem belli bir öğrenme kuramına göre geliştirilmemiştir. *“Uzun ve karmaşık gramer kalıplarının çok ayrıntılı açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğrenilmesinin daha çok gramerin öğrenilmesi ile olası olduğu düşünülür”* (Demirel, 2004:30). Düzvarım yöntemi ise dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır ve dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntemde görerek öğrenme ve örneklendirme çok önemlidir ve dilin yoğun bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin sınıfta anadil veya çeviriyle değil, hedef dile hakim öğretmenlerce hedef dili duyarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bir diğer yöntem olan kulak-dil alışkanlığı yöntemi ise klasik dilbilgisi-çeviri yönteminin yabancı dilde etkili bir yöntem olmadığını düşünen Bloomfield, Brooks ve Lado gibi dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra Skinner gibi davranışçı psikologlarda bu yöntemin gelişmesine katkıda bulunmuştur. *“Bu yöntemde tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Yapılar sıraya konmuştur ve tek tek öğretilir. Öğretilecek dilin kültürel yapısı verilir”* (Demirel, 2004). Dilbilgisi, düzvarım yönteminde olduğu gibi tümevarım yöntemiyle öğretilir. *“Bilişsel öğrenme yaklaşımı, Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır”* (Demirel, 2004). Bu yaklaşımda grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenir, anadilin kullanılmasına

izin verilir, telaffuz öğretimi ayrıca ele alınmaz. ‘Doğal yöntem de ise, öğrencilerle öğretmenin ana dilinde sürekli iletişim kurarak dil öğretimi amaçlanmaktadır. İletişimci yaklaşımda öğretim öğrenci merkezlidir, karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğretim yer alır’ (Demirel, 2004). Seçmeli yöntem ise, sınıf içi etkinliklerde belli bir yönetime bağlı kalmak yerine, her öğrenme durumuna uygun bir yöntem kullanılır.

Yabancı dil sınıflarında öğretimin kalıcı olabilmesi için bazı öğretim teknikleri kullanılmaktadır. Bu öğretim teknikleri öğretimin kalıcılığını sağlamanın yanında, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklarına hitap ederek yabancı dile karşı motive olmalarını sağlamaktır. Demirel’e (2004) göre yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler, ‘Grupla öğretim teknikleri’ ve ‘Bireysel öğretim teknikleri’dir. ‘Grupla öğretim teknikleri, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, mikro öğretim, eğitsel oyunlarla öğretim, iletişim oyunları ve gramer oyunlarıdır.’ ‘Bireysel öğretim teknikleri ise bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretimdir’ (Demirel, 2004:57).

3.5. Türkiye’de Öğrencilerin Genel Olarak İngilizce Öğrenme Nedenleri

Türkiye’de hazırlık sınıflarındaki yabancı dil öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarını artırmak ve bu yolla amaçlarına ulaşmalarını sağlamanın yanında, öğrencilerin neden İngilizce öğrenmek istediklerini anlamak ta büyük önem taşımaktadır. Hazırlık sınıfı öğrencileri genel olarak İngilizce’yi ileriki iş yaşamlarında kolaylaştırıcı olması ve iş bulma konusunda kendilerine avantaj sağlaması amacıyla ve yurt dışı eğitim olanaklarından faydalanabilmek ve öğrendikleri dilin kültürünü kavrayabilmek gibi amaçlarla öğrenme istemektedirler. Demirel’e (2004:3) göre, dünya üzerinde değişik toplumların kullandığı birçok dil bulunmaktadır fakat gittikçe artan uluslar arası ilişkiler nedeniyle uluslar kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz bulmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinmesi ortaya çıkmaktadır. Çengel’e (2009:3) göre, içinde bulunduğumuz çağa *bilgi çağı* denmekte ve bilgi akışının ana arterinin de İngilizce olduğu bir gerçektir. Buna göre, İngilizce öğrenmek, Türk öğrenciler için de zorunluluktur. Acat (2009:16), yabancı dil öğrenenlerin öğrenmeye ihtiyaç duymaları gerektiğine işaret etmektedir. Yani öğrenciler yabancı dil derslerinde içsel motivasyondan yoksun olarak, bu dersi de diğer dersler gibi not alıp geçme hedefiyle yürütmektedirler demektedir. Tüm bu açıklamalara dayanarak bir yabancı dili öğrenirken, öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu toplumun kültürü de öğrenilmeye çalışılmaktadır denilmiştir.

Harmer'e (1992) göre kişilerin farklı farklı yabancı dil öğrenme nedenleri vardır. Kimi öğrenciler yabancı bir dili daha iyi bir iş bulabilme amacıyla öğrenmek istemektedirler. Bazı öğrenciler ise hedef dilin konuşulduğu ortamda yani yurtdışında geçici ya da kalıcı olarak yaşayabilmek amacıyla dil öğrenmektedirler. Harmer ayrıca kültürün etkisine de değinmektedir. Harmer, bazı öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının o dilin konuşulduğu yerleri ve o dili konuşan insanları ya da o dildeki yazıları anlayabilmek amacıyla öğrendiklerini söylemektedir. Schulz (2007), kültür ve dilin hiç sorgusuz birbirleriyle ilişki içerisinde olduğunu belirtir.

Kaçar ve Zengin (2009) tarafından yapılan *'İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu'* adlı çalışmada, araştırmaya katılan yabancı dil öğrencilerinin, dili kullanma konusunda farklı milletlerin mensuplarıyla iletişim kurabilmek amacına ve İngilizce'yi farklı kültürlerden gelen insanlar arasındaki bir iletişim aracı olarak görmelerine yönelik sorulara büyük oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcılar dil öğrenmenin kendilerini hayatta daha başarılı kılacak becerileri edinme eğiliminin daha ağır bastığı görülmüştür.

Özdemir (2006), *'Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri'* adlı makalesinde, anadil ve ikinci dil kavramlarına değinmiş ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi denilince akla öncelikle İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın geldiğini belirtmiştir. Bunlar arasında ise en çok öğrenilen dil İngilizce'dir. Özdemir, İngilizce'nin ülkemizde oldukça yaygınlaşmasını tehlikeli bulmakta ve bunun İngiltere ve Amerika'nın çeşitli maddi çıkarları ve politikaları için öne sürüldüğünü iddia etmektedir (Özdemir, 2006:31). Ayrıca Özdemir, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin İngilizce'nin yaygınlaşmasında rolü olduğunu savunmaktadır. Özdemir, günümüzde birçok öğrencinin neden yabancı dil öğrenmesi gerektiğini bile bilmediği, sadece özgeçmişlerinde bir artı olsun diye öğrendiğini öne sürer. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler, ana dil kullanımını yasaklamakta ve ders kitaplarının da amaçlarının farklı bir kültürü empoze etmek olmaması gerektiğini savunmaktadır.

Gömlüksiz (2002), öğrencilerin küreselleşen dünyada geri kalmamak ve hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak açısından bir yabancı dil bilmeleri gerektiğine değinmektedir. Araştırmasının evrenini, Fırat Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmakta ve bu öğrencilerden %54.7'si üniversiteye geldiklerinde yabancı dil bilgilerinin çok kötü olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %89.4'ü, yabancı dil bilme

gerekliliğine tamamen katılıyorum ya da katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu öğrencilere nedenleri sorulduğunda ise, %30'u İngilizce bilmenin daha kolay iş bulma imkanı sağladığından, %21.05'i lisansüstü eğitim yapmak istediğinden, %20.63'ü mesleği ile ilgili yabancı kaynakları izleme şansı verdiğinden, %14.34'ü yabancılarla daha kolay arkadaşlık kurup, değişik kültürleri tanımayı düşündüğünden, %13.98'i ise yurt dışına gitmek istediğinden yabancı dil bilme ve öğrenmenin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. (Gömleksiz, 2002:149).

Türker, küreselleşme kavramının üzerinde durmuş ve Türkiye'de küreselleşme ve de Amerikan ve Batı etkisinde artan bir İngilizce popülaritesinden bahsetmiştir. Medyanın da büyük etkisiyle İngilizce'nin seçkinler, sıradan insanlar ve de özellikle gençler arasında oldukça benimsendiğini söylemektedir (Türker, 2009:45). Türker küreselleşmenin dışında Türk gençlerinin İngilizceye olan bu ilgilerinin 1993'te başlayan internet kullanımının son yıllarda giderek yaygınlaşmasına, Tv kanallarının çoğalmasına ve İngilizce ibarelerin sıklıkla kullanılmasına ve de İngilizce bilen personel arayan iş ilanlarının sayısında ki artışa bağlamaktadır.

Türkiye'de öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenleri arasında gösterilebilecek en önemli nedenlerden biri de Avrupa Birliği'ne üye olma yolunda Türk eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve öğrencilerin Avrupa Dil Pasaportu gibi Avrupa Birliği üye ülkeleri tarafından belirlenen kriterlere göre İngilizce'lerini geliştirme çabalarıdır. Demirel (2004), Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın kuruluşunu anlatmıştır. Verdiği bilgilere göre, Türkiye Avrupa Konseyi'ne 1950 yılında katılan ilk ülkelerden biridir ve konsey, resmi dili İngilizce ve Fransızca olmasına rağmen, 2001 yılını üye ülkelerin çok çeşitli dilleri olmasından ötürü '*Avrupa Diller Yılı*' olarak kutlamayı kararlaştırmıştır (Demirel, 2004:17). Ülkemizde de her Avrupa vatandaşının bir 'Dil Pasaportu'na sahip olmasının ve her bireyin dil öğrenim geçmişinin dil dosyasında yer alacağını belirten 'Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın tanıtımı 2001 yılında ve uygulamaları ise 2002 yılında başlamıştır. Avrupa'da iş bulmak, çalışma izni alabilmek gibi nedenlerle Türkiye'de öğrenciler yabancı dil olarak İngilizce'ye yönelmişlerdir.

Crystal (2003), Küresel Bir Dil Olarak İngilizce adlı kitabında İngilizce'nin neden küresel bir dil olduğunu anlatmış ve İngilizce'nin tüm dünyadaki popülaritesinin tarihsel, politik ve kültürel temellerinden bahsetmiştir. Buna göre, günümüz dünyasında İngilizce öğrenme "zorunluluğu" geçmişe dayanmaktadır. Buna örnek olarak Crystal kitabında, 1850'lerde İngilizce'nin dünyada yaklaşık 50 milyon kişi tarafından konuşulduğunu belirtir.

1872’de haftalık *The Schoolmaster* dergisinde, William White “*İngilizce geleceğin dilidir*” demiştir. Ayrıca 1945’te kurulan Birleşmiş Milletlerin kuruluşundan önce, 1920’de Versay Anlaşması’nın bir parçası olarak kurulmuş olan ve 42 üyeden oluşan Milletler Cemiyeti’nde resmi diller İngilizce ve Fransızca’ydı. Bu da gösteriyor ki, İngilizce dünya tarihinin en önde gelen dillerinden biri olma özelliğine uzun süre önce Birleşmiş Milletler’in ilk kuruluş günlerinde ulaşmıştır. Bugün dünya üzerindeki birçok organizasyondan 169’u resmi dillerini İngilizce olarak belirlemişlerdir. Crystal (2003), ayrıca kitabında İngilizcenin birçok ülkede 1960’lardan beri eğitimin ortak dili olduğunu ve dünyada birçok disipline ait bilimsel makalelerde İngilizce kullanımının giderek arttığından bahsetmektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar gösteriyor ki, İngilizce ilk olarak Britanya ve ardından Amerika sayesinde dünyanın küresel dili haline gelmiştir. Türk öğrencileri de, tüm dünyayla iletişim kurabilme, iyi bir iş sahibi olabilme, güncel gelişmeleri takip edebilme gibi kendilerine uzun vade de sağlayacağı fırsatlardan ötürü, İngilizce öğrenmeyi eğitim yaşamlarının önemli bir parçası haline getirmektedirler.

4. BU KONUDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

Literatür incelendiğinde, göze çarpan çalışmalardan bir tanesi Emrullah Yılmaz’ın (2007) *‘İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği’* adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim öğretim yılı ikinci dönem ve 2006-2007 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Bartın ilindeki 18 resmi ortaöğretim kurumuna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu öğrencilerden rasgele örneklem yoluyla seçilen 159 kız, 164 erkek olmak üzere toplam 323 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın amacı, ortaöğretim İngilizce derslerinde motivasyon kavramının araştırılması ve motivasyonun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin ortaya konmasıdır (Yılmaz, 2007). Bunun yanı sıra, öğrenci motivasyonu üzerinde okul tipi ve cinsiyetin etkisi ve motivasyonu etkileyecek öğretmen, aile, yakın çevre, fiziki olanaklar ve kişisel yetenekler gibi diğer etmenler de araştırılmıştır.

Araştırmada, İngilizce öğrenenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kaynak taraması yoluyla elde edilen bilgilerden bir anket formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Anketin uygulanmasında ortaya çıkabilecek muhtemel problemleri ve öğrencilerin ankete verecekleri tepkiyi belirlemek amacıyla anket ilk olarak Kumluca Çok Programlı Lisesi’ne uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yeterli motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin düşük motivasyonlu öğrencilere göre daha kolay ve hızlı öğrendikleri düşüncesi üzerine, Bartın ili ve ilçe beldelerinde yer alan toplam 18 okulda araştırma yapılmıştır. Anketle ölçülen

öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Uygulama yapılan 18 okulun 14'ünde başarı ve motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin motivasyon düzeyleri erkek öğrencilerden daha fazla bulunmuş ve cinsiyete göre de anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarına etki eden diğer faktörler araştırıldığında ise, fiziki olanakların yetersizliğinin öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Yine araştırma sonucunda motivasyonla başarı arasında ilişki olduğu, öğrencilerin İngilizce başarılarında kişisel ilgi ve yeteneklerinin önemli rol oynadığı fakat öğretmenlerin farklı ve ilgi çekici yöntemler kullanmakta eksiklerinin bulunduğu, okul tiplerine göre motivasyon seviyesinin 'kısmen' farklılaştığı, öğrencilerin araçsal motivasyonu benimsedikleri, aile ve yakın çevrenin dil öğrenme sürecinde öğrencilere yeterince destek olmadığı ve okullarımızın fiziki koşullarının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında, öğrenci motivasyonunun yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri olduğuna değinilmiş ve öğrenci motivasyonunun eğitimciler ve veliler tarafından takip edilmesi gerektiği, motivasyonun artırılabilirdiği kadar artırılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca, motivasyon konusunda cinsiyet ve öğrenim görülen okul tipinin de fark yaratacağı düşünülerek göz önünde bulundurulması önerilmiştir. İngilizce öğretiminde birçok farklı yöntem ve araçlardan yararlanmanın öğrenci motivasyonu için çok faydalı olduğu belirtilmiştir. Okullarda da fiziki koşulların iyileştirilmesi, ders materyallerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye destek vermek anlamında önce ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu işin okul aile birlikleri ve okul yöneticileri tarafından yapılması önerilmektedir. Meslek liselerinde öğrencilerin mesleki İngilizce açısından yetiştirilmeleri gereği de vurgulanmıştır.

Alanda yapılmış bir diğer tez çalışması ise Berrin Emeksiz'in (2006) hazırladığı '*Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde güdülenme motivasyon) ölçümü*' adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışma ile 2005-2006 akademik yılında Marmara Üniversitesi Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Okulu'nda okumakta olan öğrencilerin İngilizce dersi öncesi ve sonrasındaki motivasyonlarını etkileyen faktörler bulunmaya çalışılmıştır. Bu çalışma oldukça kapsamlı bir şekilde öğrencilerin ders öncesi ve ders esnasındaki motivasyon düzeylerini araştırdığı için önemlidir denilebilir.

Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 akademik yılında Marmara Üniversitesi Yabancı Diller İngilizce Hazırlık Okulu B11 sınıfında okuyan 18 erkek, 5 kız olmak üzere toplam 23 öğrenci oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, İngilizce öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek üzere programlanmış 10'ar dakikalık ders aralarıyla ardarda 60'ar

dakikadan oluşan 4 derslik oturumların öncesinde ve oturumlar esnasındaki güdülenme düzeylerindeki değişiklikleri incelemektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olan etmenlerin de belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada 2 bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca pilot uygulama olarak, 95 sorudan oluşan bir anket 7 defa öğrencilere uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen bilgiler, 5 evrede analiz edilmiştir. Verilen anket ifadeleri öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri bulmak amacıyla hazırlanmıştır. Bulgulara göre ise, öğrencilerin %50'sinin derse başlamadan ve ders sonrası motivasyonları farklılık göstermektedir. Anket sonuçlarına göre, ankete katılan öğrencilerin yarısı, ders öncesinde motivasyonları yüksek olan öğrencilerdi ve bunların motivasyonları ders esnasında da yüksekti. Motivasyon düzeyleri pozitif ya da negatif şekilde değişme göstermeyen öğrenciler de tüm öğrencilerin yarısını oluşturuyor ve bu da araştırmacının dikkat çektiği noktalardan biridir. Bunun yanı sıra, birçok öğrencinin İngilizce'yi öğrenme isteklerinin onları pozitif yönde motive ettiği ortaya çıkmıştır. Bir diğer araştırma bulgusu ise öğrencileri negatif olarak etkileyen faktörleri bulmaktır. Buna göre, geç yatıp erken kalkmak, sınavlardan geçememe korkusu, hata yapma korkusu, ders çalışmaya isteksizlik ve mutsuzluk, hava şartları, okula ulaşımında ki problemler, derslere karşı önyargı ve ders esnasında başka bir yerde, örneğin arkadaşlarıyla beraber olma isteği, aile özlemi ve fiziksel rahatsızlıklar gibi negatif faktörler bulunmuştur. Ders esnasında öğrencilerin motivasyonlarını negatif yönde etkileyen etmenlere baktığımızda ise, iyi bir not alamama korkusu, yorgunluk, grup çalışmalarında da bireysel çalışmada olduğu gibi dikkatini toparlayamama, zaman kısıtlaması getirilen aktivitelerde daha motive olurken zaman kısıtlaması getirilmediğinde motive olamama, uyku hali, açlık, ders esnasında başka arkadaşlarınca konuşmaya davet edilme, yaptığı bir telefon görüşmesi veya aldığı bir SMS gibi etmenlerdir.

Araştırmanın öneriler kısmında, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerinin motivasyonlarını negatif yönde etkileyen faktörleri elimine etmede yardımcı olmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenden öğrenciye geri dönütün mutlaka kullanılması gerektiği, not karşılığı verilen aktivite ve ödevlerin sayısının azaltılmasıyla korkunun sınıftan atılması gerektiği önerilmektedir. İngilizce konuşmak öğrencilerin çok zorlandığı bir dil becerisi olmasına karşın, öğrenciler kendilerini İngilizce olarak ifade ettiklerinde oldukça motive olduklarından, öğretmenlerin öğrencilerini hedef dilde kendilerini ifade etmeye yönlendirmeleri önerilmektedir. Çünkü sınıf ortamı, dil öğrencilerinin hedef dili kullanacakları yegâne ortamdır.

Alandaki önemli çalışmalardan biri de Eyüp Yaşar Kürüm'ün (2007) hazırladığı *'The effect of motivational factors on the foreign language achievement of students in university education'* adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada, Kara Harp Okulu'nun 3. sınıfına devam etmekte olan 108 erkek öğrenciye motivasyon ölçeği uygulanmıştır ve bulgulara göre motivasyon ve yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2006-2007 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Kara Harp Okulu'nda öğrenim gören 3. sınıflardan 108 öğrenci oluşturmuştur. Anket, ilk olarak 3. sınıf öğrencilerine pilot olarak uygulanmıştır. Uygulanan anketin ilk bölümü 10, ikinci bölümü de 19 madde içermektedir.

Araştırmanın bulguları arasında, öğrencilerin benimsediği motivasyon türlerinden en çok benimsenen ilk üç tür motivasyon ortaya çıkmıştır. Buna göre, bütünleştirici motivasyon ilk sırada, içsel ve araçsal motivasyon ise onu takip etmektedir. Kısaca açıklayacak olursak, bütünleştirici motivasyon, daha çok öğrenilecek dili konuşan diğer insanlarla iletişim kurabilme isteğinden doğar. Hatta öğrenciler, hedef dilin mensubu olduğu kültürü de tanıma isteğiyle motive olarak o dili öğrenirler. İçsel motivasyon ise, dışarıdan gelecek herhangi bir ödül veya karşılık olmaksızın, kişinin kendi iç isteği doğrultusunda bir hedefe ulaşmaya çalışmasıdır. Araçsal motivasyonda ise kişinin bir dili öğrenme isteği, örneğin o dilde yazılmış bir makaleyi okumak veya daha iyi bir iş bulabilme gibi, bazı amaçlara bağlıdır. Ayrıca, öğrencilerin bütünleştirici motivasyonları yükseldikçe, İngilizce notlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. İngilizce yeterliği yüksek öğrencilerinse düşük olanlara oranla bütünleştirici motivasyonları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine bakılarak yapılan testlerin sonuçları göstermektedir ki, öğrencilerin ailesinde askeri personel bulunması, aylık gelirinin yüksek veya düşük olması veya ailesinin İngilizce yeterliği bulunması öğrencilerin İngilizce motivasyonlarını etkilememektedir.

Araştırmanın öneriler kısmında, öğretmenlere öğrencilerin hafta hafta motive edilmeleri gerektiği hatırlatılırken, askeri okullarda çalışan öğretmenlerin askeri hayatla ilgili daha çok tecrübesi olması gerektiği savunuluyor. Sınıfta, gerçek materyaller ve durumlar yaratılarak motivasyonun artırılması öneriliyor. Çeşitli aktivitelerin kullanımının ise öğrencilerin ilgilerini çekeceği ve başarılı olmalarını sağlayacağı öneriliyor. Öğretmen öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinin daha çok farkında olmalarını ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelere katılımlarını sağlamalıdır.

Literatürdeki bir diğer önemli çalışma, Mehmet Nuri Gömlüksiz (2001) tarafından yapılan *'İkinci dil kazanımında yaş ve motivasyon faktörlerinin etkileri'* isimli çalışmadır. Bu çalışmada ikinci dil kazanımının birçok faktöre bağlı olduğu ve yaş ve motivasyonun bu

faktörler arasında en önemlileri olduğu belirtilmektedir. Gömleksiz'e (2001) göre, bir öğrencinin yaşı ikinci dil edinim sürecini en çok etkileyen faktörlerden biridir. Gömleksiz, yaşça daha büyük öğrencilerin dil ediniminde kendilerinden yaşça küçük olan öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını öne süren çalışmaları örnek olarak vermiştir. Kendi ana diline hâkim öğrencilerin de ikinci dil edinimi sürecinde kendi diline hakim olmayanlardan daha başarılı olduklarından bahsedilmiştir. Motivasyonu ise, öğrenme ortamında olması gerekli bir faktör olarak tanımlamaktadır. Sınıfta motivasyonu sağlamada ise öğrencilerin yaşları ve motivasyonlarının yanı sıra seçilen yöntemin ve öğretmenin etkisinden de bahsetmiştir. Ve sonuçlarda motive olmuş öğrencilerin motive olmayanlardan daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu alandaki bir diğer önemli yayın ise Yusuf Şahin (2009) tarafından yayınlanan '*Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar*' adlı makaledir. Araştırmada, 2006-2007 öğretim yılında Nizip ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İl Eylem Planı doğrultusunda öğrencilerin başarısızlık nedenlerini belirlemek amacıyla ilköğretim ve ortaöğretimden 36 okulda 4977 öğrenciye '*Başarısızlık Nedenleri Anketi*' uygulanmıştır.

Anketin sonuçlarına göre, ortaöğretimde, okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenler %29.2, aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenler %19.8, öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler ise %51 olarak çıkmıştır. İlköğretimde ise, okul ve eğitim ortamından kaynaklanan nedenler %26.7, aile ve ev ortamından kaynaklanan nedenler %28.8, öğrencinin kendisinden kaynaklanan nedenler ise %44.5 olarak çıkmıştır. Öğrencinin istekli ve hevesli olması başarının temel unsuru olarak görülmektedir. Ayrıca sonuca göre sunulan önerilerde, içsel ve dışsal olarak motive edilmesi ve öğretim ortamının düzenlenerek öğrenmeyi engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kaliforniya Üniversitesi'nden Eiko Ushida'nın (2005) '*The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses*' adlı çalışmasında online bir dil dersinde öğrencilerin motivasyon ve tutumlarının rolü araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2002 Güz döneminde online düşük seviye Fransızca, İspanyolca ve orta düzey İspanyolca öğrencileridir. Düşük seviye Fransızca'dan 9 öğrenci ve İspanyolca'dan 14 öğrenci katılırken orta seviye İspanyolca'dan 7 öğrenci katılmıştır. Ayrıca araştırma, öğretmenleri ve dil asistanlarını da kapsamaktadır. Araştırmadaki öğrencilere üç farklı anket uygulanmıştır. Öğrencilere, dönemin en başında, geçmiş yaşamlarıyla ilgili ve geçmiş teknoloji bilgileriyle ilgili iki farklı anket yapılmıştır. Daha sonrasında da öğrencilerin

tutum ve motivasyonlarını ölçmek üzere, bizim de ölçek geliştirmede esas aldığımız, Gardner'ın *AMTB (Attitude and Motivation Test Battery)* isimli anketi uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, her üç kursta da öğrencilerin Fransız ve İşpanyol kültürüne olan tutumları zamanla pozitif yönde artmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dönemin başında, daha önce bilgisayar ve internete aşına olmalarına ve kullanmalarına rağmen, online dil dersleriyle ilgili yüksek oranda endişe duymaları ilginç bir bulgu olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, motive olmuş öğrencilerin düzenli çalıştıkları ve dil becerilerini iyileştirmek adına her türlü etkinliğe katıldıklarını ortaya çıkartmaktadır.

Ahmet Çolak (2008) tarafından hazırlanan '*Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second Year Students*' adlı yüksek lisans tezi de alandaki önemli çalışmalar arasındadır. Araştırmanın amacı, Başkent Üniversitesi ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını, İngilizce öğrenme motivasyonlarını ve motivasyon seviyeleriyle bağlantılı olarak genel çalışma ve kelime öğrenme alışkanlıklarını incelemektir.

Araştırmanın örneklemini, 52'si kız, 30'u erkek olmak üzere 82 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler dört farklı bölümün öğrencileridir. Öğrencilerin tamamı Başkent Üniversitesi İngilizce yeterlik sınavını geçmişler ve dört dönemdir Genel İngilizce dersi almaktadırlar. Araştırmada 44 madde içeren 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve kelime öğrenme alışkanlıklarını da belirlemek üzere öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, birçok öğrenci İngilizce öğrenmeye karşı pozitif tutumlara sahiptir. Bu pozitif tutum aynı zamanda İngilizce seviyeleri yüksek olan öğrencilerde görölmektedir. Öğrencilerin bölümleriyle tutumları arasında hiçbir bağ kurulamamıştır. Yani öğrencinin tutumu bölümüne göre değişiklik göstermemektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyonları makul ölçüdedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, yüksek derecede motive olmuş öğrencilerin çalışma alışkanlıkları edindikleridir.

Ali Osman Engin (2006) tarafından yürütölmüş '*Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler*' adlı çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları yabancı dil teknik ve yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, Erzurum ili içerisindeki çeşitli düzeylerde ikinci kademe okullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler 8 farklı okulda görev almaktadır ve bu okulların her biri Erzurum Őehir merkezinde bulunan, kendilerine ait kütüphaneleri olan okullardır. Araştırmanın anketi 45 sorudan oluşmaktadır.

Anketin bulgularına göre ise, ankete katılan öğretmenlerin %60'ı, İngilizce derslerinin haftalık ders saati olarak yeterli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin tamamı önceden ders planlarını yapmaktadırlar; ancak bu planları daha verimli bir şekilde uygulama fırsatı bulamadıklarından yakınmışlardır. Bazı öğretmenlere göre okul-aile işbirliği başarıyı artırıcı düzeylerde gerçekleşmemektedir. Her öğretmen soru-cevap tekniğini kullanmaktadır, fakat bunun yanında farklı teknikler kullananlarda vardır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencileri değerlendirmek için farklı sorular ve testler kullanmaktadırlar. Araştırmada sunulan öneriler ise, öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği ve derslerini önceden planlamaları gerektiğidir.

Öğrenci motivasyonu ile ilgili bir diğer çalışma da, Elit Aydın (2007) tarafından hazırlanan '*An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of The Students at TOBB University of Economics and Technology Toward Learning English As A Foreign Language*' adlı çalışmadır. Çalışmanın amacı, TOBB ETÜ Hazırlık Okulu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı olan motivasyon, tutum ve algıları ile ilgili profillerini ortaya çıkarmak ve bunların öğrencilerin cinsiyetleri ve İngilizce başarılarıyla olan muhtemel ilişkilerini araştırmaktır. Araştırmada Motivasyon anketi, Algı ve Tutum anketi olmak üzere 3 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini TOBB Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'nda ki, 196'sı erkek, 114'ü bayan olmak üzere 310 öğrenci oluşturmaktadır. Anketin pilot uygulaması ise 39 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmanın bulgular kısmında ise, öğrencilere uygulanan birinci anket olan Motivasyon Anketi'nin sonuçlarına bakıldığında, ankete katılan öğrencilerin orta düzeyde bütünleştirici motivasyonu olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden motivasyon, tutum ve algı anketlerinin üçünde de fazla puan almışlardır. Öğrencilerin araçsal motivasyonları ise oldukça yüksektir. Araştırmanın, her bir bireyin bir dizi katı inanışa sahip olduğunu ortaya çıkarttığı ileri sürülmektedir. Araştırmanın öneriler kısmında ise, öğrencilerin bütünleştirici motivasyonlarını geliştirmek için, öğrencilerin ilgileri, İngiliz dili, kültürü ve toplumuna yönlendirilmeleri önerilmektedir.

Literatür araştırıldığında karşılaşılan bir diğer önemli araştırma ise Hasan Afzal, Imran Ali, Muhammad Alsam Khan ve Kashif Hamid (2010) tarafından yapılmış olan '*A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance*' isimli çalışmadır. Araştırmanın amacı, eğitimcilere, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını bilme ve öğrenmeyi artıran etkenlerin neler olduğunu bilmelerinde yardımcı olmaktır. Araştırmanın örneklemini, İslamabad, Lahore ve Pakistan'ın çeşitli üniversitelerinin çeşitli bölümlerinde okumakta olan 342 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya yaş

ortalamları 20 olan ve %82'si erkek, % 18'i bayan öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ne kadar motive oldukları ve onları nelerin motive ettiği sorulmuş, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarını ölçen ve 30 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgular kısmında, öğrencilerin çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu, dolayısıyla kız öğrencilerin sonuçlarının araştırma bulgularında erkekler kadar belirleyici olmadığı belirtilmiştir. Her bir öğrencinin farklı yetenekte olduğu ve de farklı farklı sosyal, kültürel, dini ve politik ortamlardan gelmelerinin motivasyonlarını etkileyebilecek önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de, öğrencilerin akademik performanslarının içsel ve dışsal motivasyonlarını artırdığının bulunmasıdır. Fakat altı çizilen önemli bir hususta içsel olarak motive olmuş öğrencilerin akademik performanslarının dışsal motivasyonu olan öğrencilerden daha yüksek olduğudur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel analizler yer almaktadır. Araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce hazırlık sınıflarında yapılmıştır ve 500 öğrenciyi kapsamaktadır. Bu çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce'yi öğrenme motivasyonları araştırıldığı için genel tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modeli Karasar (2008:86) tarafından 'geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı' olarak tanımlanmaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, tüm Türkiye'de bulunan üniversitelere bağlı İngilizce hazırlık okullarıdır. Türkiye'de araştırmanın yapıldığı tarihte toplam 103 devlet üniversitesi ve 61 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Bunlardan İngilizce hazırlık sınıfı bulunan üniversite sayısı toplam olarak 142'dir. Bu evren içerisinde örneklem ise olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve bu Okulun İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan toplam 500 öğrencidir.

2.3. Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde yabancı dil hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yabancı dil hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen unsurlar ile ilgili düşünce yapılarının belirlenebilmesi amacıyla bir ölçek hazırlanmıştır. Araştırmacı Elit Aydın (2007) tarafından hazırlanan "*An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology toward Learning English as a Foreign Language*" adlı yüksek lisans tezinde kullanılan ölçekten yararlanılmıştır. Bu Motivasyon, Tutum Ve Algı Anketi temelde iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmacı Elit Aydın tarafından kullanılan bu ölçek, Gardner'ın *Attitude and Motivation Test Battery* (AMTB) adlı anketinden uyarlanmıştır. Ölçek soruları, *Kesinlikle Katılmıyorum*'dan *Kesinlikle Katılıyorum*'a uzanan beşli Likert tipi sorulardan oluşmaktadır. AMTB ölçeği soruları araştırmacı Elit Aydın tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. Ölçeğin birinci

bölümünde katılımcıların bazı bireysel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular (cinsiyet, yaş, okuduğu bölüm) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise katılımcıların yabancı dil hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen unsurlar ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesine yönelik 4 faktöre (boyuta) ilişkin toplam 18 maddeden oluşan ölçek yer almaktadır. Bu faktörler ve içerdikleri madde sayıları aşağıda verilmiştir:

- Yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme (7 madde)
- Yurt dışında veya yurt içinde iş bulma (2 madde)
- Yurt içi eğitimi kolaylaştırma (3 madde)
- Öğrenme motivasyonu (6 madde)

Araştırmacı bu anketin bazı sorularını çıkartıp bazılarını da değiştirerek yeniden faktör analizi ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapmıştır. Motivasyon ölçeğine ilişkin maddeler beşli Likert tipi derecelendirmeye (*kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum*) tabii tutulmuş ve katılımcıların her bir maddenin etki düzeyine ilişkin görüşleri; “Hiç Etkili Değil=1”, “Az Etkili=2”, “Orta Düzeyde Etkili=3”, “Çok Etkili=4” ve “Tam Etkili=5” şeklinde puanlandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygulanan faktör analizine göre faktör yükleri, özdeğerler, varyansı açıklama oranları ve kümülatif varyanslar Tablo 2’de, güvenilirlik katsayıları ise Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 2: Faktör Analizinin Uygulanabilirliği ve Örneklem Hacminin Yeterliliği

| KMO ve Bartlett Testi | | |
|---------------------------|---------------------|--------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Değeri | | 0,843 |
| Bartlett Testi | Ki-Kare Değeri | 2293,2 |
| | Serbestlik Derecesi | 153 |
| | p | ,000 |

Tablo 2'deki Barlett testi sonucunda faktör analizinin uygulanabilirliği saptanmış($\chi^2 = 2293,2$; $p < 0,001$) ve hesaplanan Kaiser – Meyer – Olkin değeri (KMO = 0,843) örneklem hacminin yeterliği düzeyde olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, 18 maddeden oluşan ölçeğe yönelik açıklayıcı (exploratory) faktör analizi uygulanmış olup (Tablo 3) ölçeğin, özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın %55,48'ini açıklayan 4 faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan ilk faktör analizi sonucunda 12. ve 13. sorular değerlendirme dışında bırakılmıştır. Çünkü soruların faktör yükleri istenilen seviyede tespit edilememiş olup toplam varyansı açıklama oranını düşürmektedirler. Bu sebeplerden dolayı bu iki soru analiz dışında bırakılmış ve Tablo 3'de sunulmamıştır.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

| Faktörler | Maddeler | Faktör Yükleri | | | |
|---------------------|---|----------------|----------|----------|----------|
| | | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
| Öğrenme Motivasyonu | İngilizce sınıfta öğrendiğimiz konuyla ilgili bir sorunun olursa, öğretmenimden hemen yardım isterim. | 0,654 | | | |
| | İngilizce öğrenmek için çok çaba harcarım. | 0,759 | | | |
| | İngilizce ödevlerinden geribildirim aldığımında, onları hep gözden geçiririm. | 0,754 | | | |
| | İngilizce derslerinde mümkün olduğunca çok katılım gösteririm. | 0,771 | | | |
| | Eğer İngilizce yayın yapan bir kanalı izleme fırsatı bulursam, bu fırsatı asla kaçırmam. | 0,583 | | | |

| | | | | | |
|--|---|--------|--------|--------|--------|
| Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı İle İlişki Kurabilme | İngilizce konuşan insanlarla ve onların kültürleriyle ilgili olduğum için İngilizce öğreniyorum. | | 0,695 | | |
| | İngilizce öğrenmek benim için İngiliz ve/veya Amerikan sanatı ve edebiyatını anlamak için önemlidir. | | 0,570 | | |
| | İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye büyük bir ilgi duymaya başladım. | | 0,537 | | |
| | İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir. | | 0,609 | | |
| | İngilizce konuşabileceğim yabancılarla tanışabilmek için İngilizce öğreniyorum. | | 0,634 | | |
| | | | 0,42 | | |
| | | | 7 | | |
| Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulabilme | İngilizce öğrenmek benim için Türkiye'ye gelen ya da yurtdışında İngilizce konuşan kişilerle daha rahat olabilmek için önemlidir. | | | 0,541 | |
| | Ancak iyi İngilizce becerileriyle Türkiye'de iyi bir iş bulabilirim. | | | 0,720 | |
| | İngilizce öğrenmenin beni daha eğitimli bir insan yapacağımı düşünüyorum. | | | 0,730 | |
| | Yurtdışında daha iyi iş ya da eğitim fırsatları bulabilmek için İngilizce öğreniyorum. | | | 0,592 | |
| Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma | Bölüme geçtiğimde diğer derslerin ve akademik konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için İngilizce öğreniyorum. | | | | 0,651 |
| | Dünyadaki teknolojik ve ekonomik gelişmeleri takip edebilmek için İngilizce öğreniyorum. | | | | 0,598 |
| Özdeğerler(Eigenvalues) | | 2,841 | 2,318 | 2,088 | 1,631 |
| Varyansı açıklama oranı % | | 17,775 | 14,490 | 13,047 | 10,195 |
| Kümülatif varyans % | | 17,775 | 32,245 | 45,292 | 55,486 |

Ölçeğe ait güvenirlik analizleri için Cronbach's Alpha değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, güvenirlik katsayıları; 7 maddeden oluşan birinci faktör (yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme) için 0,731; 2 maddeden oluşan ikinci faktör (yurt dışında veya yurt içinde iş bulma) için 0,764; 3 maddeden oluşan üçüncü faktör (yurt içi eğitimi kolaylaştırma) için 0,792; 6 madden oluşan dördüncü faktör (öğrenme motivasyonu) için 0,797 olarak hesaplanmıştır. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha değeri de 0,807 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Ölçeğe Yönelik Güvenirlik Katsayıları (Cronbach's Alpha değerleri)

| Madde Sayısı | Faktörler | Cronbach's Alpha |
|--------------|-----------|------------------|
|--------------|-----------|------------------|

| | | |
|-----------|--|--------------|
| 7 | Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı ile İlişki Kurabilme | 0,731 |
| 2 | Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulma | 0,764 |
| 3 | Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma | 0,792 |
| 6 | Öğrenme Motivasyonu | 0,797 |
| 18 | GENEL | 0,807 |

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada öncelikle örneklem grubunu oluşturan bireylerin demografik ve bazı kişisel özellikleri frekans ve yüzde dağılımları şeklinde verilmiştir. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan yabancı dil hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler ile ilgili algılarının belirlenmesi için her faktörü belirleyen soruların tüm katılımcılar için aritmetik ortalaması hesaplanmış ve bu değerlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da parametrik testlerle değerlendirilmiştir.

Parametrik testlerin kullanım koşulları aşağıda verilmiştir (Gökçe, 1992:157; Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2002:124; Ural ve Kılıç, 2005:57):

- Veriler nicel özellikte olmalıdır.
- Veriler normal dağılıma sahip olmalıdır.
- Varyanslar homojen olmalıdır.
- Örnekleme oluşturan birimler –denekler- evrenden yansız olarak seçilmelidir.
- Örnekleme oluşturan birimler –denekler- birbirinden bağımsız olmalıdır (Bir deneğin seçimi diğer deneklerin seçimini etkilememelidir).
- Bir gruptaki örneklem büyüklüğü 10'dan az olmamalıdır.

Yukarıdaki koşullar bu araştırmada sağlandığı için katılımcıların her bir ölçeğe ilişkin görüşlerinin bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında (iki grup için) Bağımsız Örneklem İçin T Testi –Independent Samples T Test- ve (ikiden fazla grup için) Tek Yönlü Varyans Analizinden -One Way ANOVA- yararlanılmıştır.

Araştırmada da istatistiksel farklar .05 anlamlılık düzeyinde (%95 güven düzeyi) aranmıştır.

Araştırmadaki aritmetik ortalamaların yorumunda şu aralıklar kullanılmıştır:

Kesinlikle Katılmıyorum=1.00-1.79

Katılmıyorum=1.80-2.59,

Kararsızım=2.60-3.39,

Katılıyorum=3.40-4.19 ve

Kesinlikle Katılıyorum=4.20-5.00.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Afyon Kocatepe Üniversitesi yabancı dil hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerinin yabancı dil hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler ve motivasyon düzeyine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Katılımcıların Bireysel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde yabancı dil hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yabancı dil hazırlık sınıfında İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, örneklem grubunu oluşturan bireylerin demografik ve bazı kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre katılımcıların %62,6'sı (f=313) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, %17,4'ü (f=87) Fen-Edebiyat Fakültesi, %20'si (f=100) Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda öğrenim görmektedir. Katılımcıların %59,2'si (f=296) bayan, %40,8'si (f=204) ise bay öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralıkları ise %39,4'ü (f=197)

17-19 yaş arasında, %57,8'i (f=289) 20-23 yaş arasında, %2,8'i (f=14) 23 yaş ve üzerinde olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılım

| Değişken | | Grup | Sayı (f) | Yüzde (%) | |
|---------------|---|-------------|-----------------------------------|--------------|------|
| Fakülte | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | Bölüm | İngilizce İşletme | 46 | 9.2 |
| | | | Uluslararası Ticaret ve Finansman | 41 | 8.2 |
| | | | Maliye | 64 | 12.8 |
| | | | Kamu Yönetimi | 26 | 5.2 |
| | | | İktisat | 57 | 11.4 |
| | | | İşletme | 79 | 15.8 |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | Bölüm | Biyoloji | 36 | 7.2 |
| | | | Kimya | 43 | 8.6 |
| | | | Fizik | 8 | 1.6 |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | Bölüm | Seyahat İşletmeleri (N.Ö) | 25 | 5.0 |
| | | | Seyahat İşletmeleri (İ.Ö) | 25 | 5.0 |
| | | | Konaklama İşletmeleri (N.Ö) | 31 | 6.2 |
| | | | Konaklama İşletmeleri (İ.Ö) | 19 | 3.8 |
| Cinsiyet | | Bayan | 296 | 59.2 | |
| | | Bay | 204 | 40.8 | |
| Yaş | | 17 – 19 | 197 | 39.4 | |
| | | 20 – 23 | 289 | 57.8 | |
| | | 23 ve üzeri | 14 | 2.8 | |
| Toplam | | | 500 | 100.0 | |

3.2. Katılımcıların Motivasyon Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan motivasyon ölçeğine ilişkin uygulanan faktör analizi ve güvenilirlik katsayıları, katılımcıların bireysel özelliklerine göre dağılımı ile ölçek maddelerine yönelik betimsel istatistikler aşağıda sunulmuştur.

3.3. Motivasyon Düzeyi Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Motivasyon düzeyi ölçeğini oluşturan boyutlara –faktörlere- (yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme, yurt dışında veya yurt içinde iş bulma, yurt içi eğitimi kolaylaştırma, öğrenme motivasyonu) ilişkin maddelere yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6: Ölçeğin Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı ile İlişki Kurabilme Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler (n=500)

| İfadeler | \bar{X} | s.s |
|--|-----------|------|
| İngilizce konuşan insanlarla ve onların kültürleriyle ilgili olduğum için İngilizce öğreniyorum. | 2,48 | 1,09 |
| İngilizce öğrenmek benim için İngiliz ve/veya Amerikan sanatı ve edebiyatını anlamak için önemlidir. | 2,79 | 1,19 |
| İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye büyük bir ilgi duymaya başladım. | 3,35 | 1,17 |
| İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir. | 3,93 | 1,00 |
| İngilizce konuşabileceğim yabancılarla tanışabilmek için İngilizce öğreniyorum. | 3,31 | 1,18 |

Tablo 6'daki aritmetik ortalamalarından da anlaşılacağı üzere katılımcıların yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilmeye ilgili motivasyon düzeyini en fazla etkilediklerini düşündükleri maddeler; "İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir" (\bar{X} =3,93) ve "İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye

büyük bir ilgi duymaya başladım” ($\bar{X}=3,35$) maddeleridir. Buna göre, ankete katılan öğrenciler *“İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir”* maddesine ($\bar{X}=3,93$) ortalama ile ‘Katılıyorum’ cevabını vermişlerdir. *“İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye büyük bir ilgi duymaya başladım”* maddesine ise ($\bar{X}=3,35$) ortalama ile ‘Kararsızım’ cevabını vermişlerdir.

Tablo 7: Ölçeğin Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulma Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler (n=500)

| İfadeler | \bar{X} | s.s |
|---|-----------|------|
| İngilizce öğrenmek benim için Türkiye’ye gelen ya da yurtdışında İngilizce konuşan kişilerle daha rahat olabilmek için önemlidir. | 4,28 | 0,93 |
| Ancak iyi İngilizce becerileriyle Türkiye’de iyi bir iş bulabilirim | 4,41 | 0,94 |
| İngilizce öğrenmenin beni daha eğitilmiş bir insan yapacağını düşünüyorum. | 4,25 | 0,97 |
| Yurtdışında daha iyi iş ya da eğitim fırsatları bulabilmek için İngilizce öğreniyorum | 3,99 | 1,11 |
| Eğer İngilizce üniversitede okutulmuyor olsaydı, başka yerlerde İngilizce dersleri almaya çalışırdım | 3,83 | 1,17 |

Tablo 7’deki aritmetik ortalamalarından da anlaşılacağı üzere yurt dışında veya yurt içinde iş bulmaya ilgili motivasyon düzeyini en fazla etkilediğini düşündükleri madde; *“Ancak iyi İngilizce becerileriyle Türkiye’de iyi bir iş bulabilirim”* ($\bar{X}=4,41$) maddesidir. Araştırmaya katılan öğrenciler bu maddeye verdikleri cevapla ve 4,41 ortalama ile ‘kesinlikle katılıyorum’ cevabını vermişlerdir.

Tablo 8: Ölçeğin Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler (n=500)

| İfadeler | \bar{X} | s.s |
|--|-----------|------|
| Bölüme geçtiğimde diğer derslerin ve akademik konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için İngilizce öğreniyorum. | 3,75 | 1,09 |

| | | |
|---|------|------|
| Dünyadaki teknolojik ve ekonomik gelişmeleri takip edebilmek için İngilizce öğreniyorum. | 3,23 | 1,13 |
| AKÜ'den mezun olabilmek için gerekli olan dil puanını alabilmek için İngilizce öğreniyorum. | 2,60 | 1,28 |

Tablo 8'deki aritmetik ortalamalarından da anlaşılacağı üzere yurt içi eğitimi kolaylaştırmayla ilgili motivasyon düzeyini en fazla etkilediğini düşündükleri madde; *“Bölüme geçtiğimde diğer derslerin ve akademik konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için İngilizce öğreniyorum”* ($\bar{X}=3,75$) maddesidir. Bu maddeye verilen cevapların ortalamasına göre öğrenciler ‘Katılıyorum’ cevabını vererek İngilizce öğrenmenin bölüm dersleri içinde bir gereklilik olduğuna katıldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9: Ölçeğin Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Tanıtıcı İstatistikler (n=500)

| İfadeler | \bar{X} | s.s |
|---|-----------|------|
| İngilizce sınıfında öğrendiğimiz konuyla ilgili bir sorunum olursa, öğretmenimden hemen yardım isterim. | 3,83 | 1,08 |
| İngilizce öğrenmek için çok çaba harcarım. | 3,57 | 1,02 |
| İngilizce ödevlerinden geribildirim aldığımda, onları hep gözden geçiririm. | 3,48 | 1,11 |
| İngilizce derslerinde mümkün olduğunca çok katılım gösteririm. | 3,60 | 1,05 |
| Eğer İngilizce yayın yapan bir kanalı izleme fırsatı bulursam, bu fırsatı asla kaçırmam. | 3,53 | 1,11 |

Tablo 9'daki aritmetik ortalamalarından da anlaşılacağı üzere öğrenme motivasyonu ile ilgili motivasyon düzeyini en fazla etkilediklerini düşündükleri madde; *“İngilizce sınıfında öğrendiğimiz konuyla ilgili bir sorunum olursa, öğretmenimden hemen yardım isterim”* ($\bar{X}=3,83$) maddesidir. Öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevabın ortalamasına bakıldığında öğrencilerin ‘Katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 10: Katılımcıların Cinsiyet ve Faktör Ortalamalarına Göre Dağılımı

| Faktörler | Cinsiyet | Ortalama | Standart Sapma | t | p |
|--|----------|----------|----------------|-------|-------------|
| Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı ile İlişki Kurabilme Motivasyonu | Bayan | 3,33 | 0,67 | - | ,750 |
| | Bay | 3,35 | 0,70 | 0,319 | |
| Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulma Motivasyonu | Bayan | 4,30 | 0,74 | 3,100 | ,002 |
| | Bay | 4,07 | 0,93 | | |
| Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonu | Bayan | 3,60 | 0,67 | 2,659 | ,008 |
| | Bay | 3,43 | 0,71 | | |
| Öğrenme Motivasyonu | Bayan | 3,75 | 0,70 | 3,992 | ,000 |
| | Bay | 3,48 | 0,83 | | |
| Genel Motivasyon | Bayan | 3,63 | 0,52 | 2,977 | ,003 |
| | Bay | 3,49 | 0,57 | | |

Tablo 10'daki p-değerlerine bakılarak; cinsiyet açısından yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yani yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme açısından bay ve bayanlar arasında bir fark yoktur. Tablo 10'daki ortalama değerlere bakarak (\bar{X} bayan= 3,33 ve \bar{X} bay =3,35) iki ortalama arasında neredeyse hiç fark olmadığı saptanmıştır.

Cinsiyet açısından yurt dışında veya yurt içinde iş bulma, yurt içi eğitimi kolaylaştırma, öğrenme motivasyonu ve genel ortalama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bayanların ortalamasının baylara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme faktöründe kadınların erkeklerden daha güvensiz olduğu ve bu nedenle de motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Bunun yanında öğrenme motivasyonu, yurt dışında veya yurt içinde iş bulma motivasyonu, yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu ve genel motivasyon alanlarında kadınların erkeklerden daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların Yaş Grupları ve Faktör Ortalamaları Arasındaki Farklar

| Faktörler | Gruplar | N | Ortalama | Standart | Kareler Toplamları | F | p |
|-----------|---------|---|----------|----------|--------------------|---|---|
|-----------|---------|---|----------|----------|--------------------|---|---|

| | | | | Sapma | | | | |
|--|-------------|-----|------|-------|---------------|---------|-------|-------------|
| Genel Motivasyon | 17-19 | 197 | 3,58 | 0,57 | Gruplar Arası | ,406 | ,678 | ,508 |
| | 20-23 | 289 | 3,58 | 0,54 | Grup İçi | 148,767 | | |
| | 23 ve üzeri | 14 | 3,40 | 0,39 | Genel | 149,173 | | |
| Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı ile İlişki Kurabilme Motivasyonu | 17-19 | 197 | 3,30 | 0,67 | Gruplar Arası | ,973 | 1,043 | ,353 |
| | 20-23 | 289 | 3,37 | 0,70 | Grup İçi | 231,850 | | |
| | 23 ve üzeri | 14 | 3,15 | 0,41 | Genel | 232,823 | | |
| Yurt Dışında veya Yurt İçinde İş Bulma Motivasyonu | 17-19 | 197 | 4,21 | 0,82 | Gruplar Arası | ,136 | ,098 | ,907 |
| | 20-23 | 289 | 4,21 | 0,85 | Grup İçi | 345,556 | | |
| | 23 ve üzeri | 14 | 4,11 | 0,66 | Genel | 345,692 | | |
| Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonu | 17-19 | 197 | 3,53 | 0,70 | Gruplar Arası | 2,767 | 2,923 | ,055 |
| | 20-23 | 289 | 3,55 | 0,67 | Grup İçi | 235,297 | | |
| | 23 ve üzeri | 14 | 3,10 | 0,94 | Genel | 238,065 | | |
| Öğrenme Motivasyonu | 17-19 | 197 | 3,67 | 0,72 | Gruplar Arası | ,262 | ,221 | ,802 |
| | 20-23 | 289 | 3,62 | 0,79 | Grup İçi | 294,620 | | |
| | 23 ve üzeri | 14 | 3,62 | 1,03 | Genel | 294,882 | | |

Tablo 11'deki p-değerlerine bakılarak; katılımcıların yaş grubu açısından yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme motivasyonu, yurt dışında veya yurt içinde iş bulma motivasyonu, yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu, öğrenme motivasyonu ve genel motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yabancı dil hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin yaş gruplarına göre yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme motivasyonu ortalamaları $\bar{X}_{17-19}=3,30$; $\bar{X}_{20-23}=3,37$; $\bar{X}_{23 \text{ ve üzeri}}=3,15$ saptanmış olup bu ortalamalar neredeyse birbirlerine eşittir ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yabancı dil hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin yaş gruplarına göre yurt dışında veya yurt içinde iş bulma motivasyonu ortalamaları $\bar{X}_{17-19}=4,21$; $\bar{X}_{20-23}=4,21$; $\bar{X}_{23 \text{ ve üzeri}}=4,11$ olarak saptanmış olup bu ortalamalar neredeyse birbirlerine eşittir ve

aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ankete katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu ortalamaları $\bar{X}_{17-19} = 3,53$; $\bar{X}_{20-22} = 3,55$; $\bar{X}_{23 \text{ ve üzeri}} = 3,10$ şeklinde saptanmış olup bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yabancı dil hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin yaş gruplarına göre öğrenme motivasyonu ortalamaları $\bar{X}_{17-19} = 3,67$; $\bar{X}_{20-22} = 3,62$; $\bar{X}_{23 \text{ ve üzeri}} = 3,62$ şeklinde saptanmış olup bu ortalamalar neredeyse birbirlerine eşittir ve aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Katılımcıların yaş gruplarına göre genel motivasyon ortalamaları $\bar{X}_{17-19} = 3,58$; $\bar{X}_{20-22} = 3,58$; $\bar{X}_{23 \text{ ve üzeri}} = 3,40$ olarak saptanmış olup bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12: Katılımcıların Okudukları Fakülteler ve Faktör Ortalamalarına Göre Dağılımı

| Faktörler | Gruplar | N | Ortalama | Standart Sapma | Kareler Toplamları | | F | P |
|------------------|--------------------------------------|-----|----------|----------------|--------------------|---------|-------|-------|
| Genel Motivasyon | İngilizce İşletme | 46 | 3,74 | 0,52 | Gruplar Arası | 2,731 | 3,084 | 0,027 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 267 | 3,55 | 0,53 | Grup İçi | 146,442 | | |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | 87 | 3,47 | 0,57 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|-----|------|------|---------------|---------|--------|-------|
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 100 | 3,64 | 0,56 | Genel | 149,173 | | |
| Yurt Dışını Anlama ve Yurt Dışı İle İlişki Kurabilme Motivasyonu | İngilizce İşletme | 46 | 3,51 | 0,71 | Gruplar Arası | 2,015 | 1,443 | 0,229 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 267 | 3,30 | 0,71 | Grup İçi | 230,808 | | |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | 87 | 3,31 | 0,66 | Genel | 232,823 | | |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 100 | 3,38 | 0,60 | | | | |
| Yurt Dışında ve Yurt İçinde İş Bulma Motivasyonu | İngilizce İşletme | 46 | 4,30 | 0,74 | Gruplar Arası | 4,330 | 2,097 | 0,100 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 267 | 4,16 | 0,88 | Grup İçi | 341,362 | | |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | 87 | 4,10 | 0,93 | Genel | 345,692 | | |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 100 | 4,36 | 0,61 | | | | |
| Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonu | İngilizce İşletme | 46 | 3,91 | 0,83 | Gruplar Arası | 13,846 | 10,210 | 0,000 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 267 | 3,56 | 0,66 | Grup İçi | 224,218 | | |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | 87 | 3,25 | 0,69 | Genel | 238,065 | | |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 100 | 3,53 | 0,60 | | | | |
| | İngilizce İşletme | 46 | 3,74 | 0,61 | Gruplar Arası | ,972 | | |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 267 | 3,64 | 0,77 | Grup İçi | 293,910 | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------------|---|-----|------|------|-------|---------|-------|-------|
| Öğrenme Motivasyonu | Fen-Edebiyat Fakültesi | 87 | 3,57 | 0,82 | Genel | 294,882 | 0,547 | 0,650 |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 100 | 3,67 | 0,78 | | | | |

Tablo 12’deki p-değerlerine bakılarak; katılımcıların okudukları bölüm açısından yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme motivasyonu, yurt dışında veya yurt içinde iş bulma motivasyonu, öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Öte yandan Tablo 12’deki p değerine bakarak katılımcıların okudukları bölüm ve genel motivasyon arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Katılımcıların okudukları fakültele göre yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme motivasyonu ortalamaları $\bar{X}_{İngilizce İşletme} = 3,74$; $\bar{X}_{İEF} = 3,55$; $\bar{X}_{FEF} = 3,47$ ve $\bar{X}_{TIOYO} = 3,64$ tespit edilmiştir. Bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Diğer taraftan, yabancı dil hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin okudukları fakültele göre yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları fakültele göre yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyon ortalamaları $\bar{X}_{İngilizce İşletme} = 3,91$; $\bar{X}_{İEF} = 3,56$; $\bar{X}_{FEF} = 3,25$ ve $\bar{X}_{TIOYO} = 3,53$ saptanmış olup bu ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalara bakacak olursak İngilizce İşletme okuyan öğrencilerin yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu en yüksek olan, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin motivasyonları ise en düşük olmaktadır.

Tablo 13: Çoklu Karşılaştırma Testi (Scheffe Testi)

| Bağımlı Değişken | Fakülte | Fakülte | Ortalamalar Farkı | Standart Sapma | p |
|--|--------------------------------------|---|-------------------|----------------|-------------|
| Yurt İçi Eğitimi Kolaylaştırma Motivasyonu | İngilizce İşletme | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | 0,35 | 0,11 | ,013 |
| | | Fen-Edebiyat Fakültesi | 0,66 | 0,12 | ,000 |
| | | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 0,39 | 0,12 | ,016 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | İngilizce İşletme | -0,35 | 0,18 | ,013 |
| | | Fen-Edebiyat Fakültesi | 0,31 | 0,08 | ,003 |
| | | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | 0,03 | 0,08 | ,982 |

| | | | | | |
|--|---|---|-------|------|-------------|
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | İngilizce İşletme | -0,66 | 0,12 | ,000 |
| | | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | -0,31 | 0,08 | ,003 |
| | | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | -0,28 | 0,10 | ,049 |
| | Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu | İngilizce İşletme | -0,39 | 0,12 | ,016 |
| | | İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi | -0,03 | 0,08 | ,982 |
| | | Fen-Edebiyat Fakültesi | 0,28 | 0,10 | ,049 |

Tablo 13'te görüleceği üzere ortalama puanların çoklu karşılaştırılması için Scheffe testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2008)'e göre, grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında sıklıkla kullanılan testlerden birisi Scheffe testidir. Tablo 13'deki p-değerlerine bakacak olursak, yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu bakımından İngilizce İşletme bölümünde okuyan öğrenciler ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Aynı şekilde, yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu yönünden İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ile İngilizce İşletme bölümünde okuyan öğrenciler ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Ancak yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu açısından İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Yine yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu bakımından Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile İngilizce İşletme okuyan öğrenciler ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0,05$). Ancak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$). Tablo 13'ü yorumlamaya devam edecek olursak yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu yönünden Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ile İngilizce İşletme okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Fakat Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde okuyan öğrenciler ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0,05$).

SONUÇ

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ışığında varılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Aşağıda araştırmadan elde edilen önemli sonuçlara yer verilmiştir:

1. Araştırma da kullanılan anketin faktör analizi sonuçlarına göre, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin motivasyonlarını etkileyen dört faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler öğrenme motivasyonu, yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme, yurt dışında veya yurt içinde iş bulabilme ve yurt içi eğitimi kolaylaştırmadır.

2. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve ankete katılan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonlarına etki eden dört faktör arasında en çok yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme faktörü etkilemektedir.

3. Öğrencilerin yaşları arasında motivasyonu etkileyen faktörler açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. Motivasyonu etkileyen faktörlerden 'yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme' faktörü ve öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, 'öğrenme motivasyonu, yurt dışında veya yurt içinde iş bulma motivasyonu, yurt içi eğitimi kolaylaştırma motivasyonu ve genel motivasyon' faktörleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre, kadınların motivasyonu erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Yurt dışını anlama ve yurt dışı ile ilişki kurabilme faktörü açısından kadınların motivasyonu erkeklerden daha düşük çıkmıştır.

5. Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler ve öğrenim görecekları bölüm arasında sadece 'yurt içi eğitimi kolaylaştırma' faktörü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, İngilizce İşletme bölümünde öğrenim göreceğ öğrencilerin motivasyonları en yüksek, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin motivasyonları ise en düşük çıkmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlara benzer sonuçlar bulan araştırmalara değinilmiştir. Araştırmamızda kadınların erkeklerden daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna benzer bir çalışma olan Emrullah Yılmaz'ın hazırladığı 'İngilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği' adlı yüksek lisans tezinde de kız öğrencilerin motivasyonu erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Yine Elit Aydın tarafından hazırlanan '*An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of The Students at TOBB University of Economics and Technology Toward Learning English As A Foreign Language*' adlı yüksek lisans tezinde de kız öğrencilerin motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenleri arasında '*daha iyi bir iş bulabilme*' önemli bir unsurdur. Literatürde de görüleceği üzere, kişinin motivasyonunu sağlamada en önemli unsurlardan biri Maslow'un hiyerarşisinde de olduğu gibi kişinin beslenme/barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Kişinin temel ihtiyaçları karşılanmadığında motivasyonu sağlamak zorlaşır. Burada çıkan sonuca göre de, öğrenciler temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir 'iş' istemektedirler ve daha iyi bir iş için de İngilizce öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Dil öğreniminde geribildirim önemine değinen kaynaklar literatürde oldukça fazladır. Harmer (1992), Eggen ve Kauchak (1994), Sprinthall&Sprinthall (1990) ve Shinn(1994)'e göre de geribildirim sınıf içinde motivasyonu sağlamada oldukça önemlidir. Araştırmanın sonuçlarında da öğrenciler İngilizce ödevlerinden geribildirim aldıklarında hep gözden geçirdikleri cevabını vermişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları öğrenim görecekleri bölüme göre sadece bir bölüm dışında farklılaşmamaktadır sonucu ortaya çıkmıştır. Sadece İngilizce İşletme bölümü öğrencilerinin verdikleri cevaplarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ahmet Çolak tarafından hazırlanan benzer bir çalışma olan '*Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second Year Students*' adlı yüksek lisans tezinde de, öğrencilerin bölümleriyle İngilizce'ye karşı tutumları arasında hiçbir bağ bulunamamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını 'yurt dışını anlama' ve 'yurt dışı ile ilişki kurabilme' faktörleri yüksek oranda etkilemektedir. Ülkemizde bir yabancı dilin öğrenilmesi gerekliliği yıllardan beri kabul edilmiş ve okul programlarına yabancı dil dersleri konularak

hatta Anadolu liseleri, süper liseler gibi yabancı dilde öğretim yapan okullar açılmıştır. Her ne kadar zaman içerisinde bu tür okulların isim ve programlarında değişimler olduysa da, bir yabancı dili özellikle de İngilizceyi öğrenme gerekliliği toplumun büyük bir kesimince benimsenmiştir. Bu açıdan değerlendirecek olursak araştırma anketinin elde ettiği bu sonuç, öğrencilerin öğrendikleri bir yabancı dil yoluyla yurt dışı ile ilişki kurma arzusunda olduklarını göstermiştir.

Bu araştırmanın sonuçları yabancı dil hazırlık sınıflarında dil öğreniminde öğrenci motivasyonunun önemini ortaya çıkartmıştır. Ülkemizde, uzun yıllardır eğitimcilerin ve öğrencilerin karşılaştıkları ortak bir sorun yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencilerin motivasyonlarının zamanla azalması veya kaybolmasıdır. Yabancı dil öğrenimi uzun süreli ve motivasyon gerektiren bir süreç olduğundan öğrencilerin zamanla azalan motivasyonları derse ilgiyi azaltmakta ve eğitimciler için katlanarak büyüyen bir sorun haline gelmektedir. Ülkemizde yüksek öğrenimde ki yabancı dil öğrenimi genellikle bir yılı kapsayan bir hazırlık eğitimi gerektirmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ilk günlerde ki motivasyonları zamanla çeşitli nedenlerle azalmakta ve öğrencinin yabancı dile karşı ilgisi de aynı oranda azalmaktadır. Bunun kaçınılmaz sonucu da yabancı dilde hedeflenen düzeye ulaşamamış bir öğrenci ve öğretim elemanı kitesidir. Yüksek öğrenimde ve daha sonraki yıllarda İngilizce öğrenmenin önemi düşünüldüğünde sıkıcı ve öğrenemediğini düşünerek motive olamamış yabancı dil öğrencileri eğitim sistemimizde yıllardır karşılaşılan bir sorundur.

Bu araştırmanın sonucunda eğitimcilere ve yabancı dil öğrencilerine önerilebilecekler arasında belki de en önemlisi sınıfta motivasyonu sağlamak kadar motivasyonu sürdürmenin gerekliliğidir. Belki de öğrencilerin en başta farkına varmaları gereken şey öğrenecekleri yabancı dilin onların hayatlarındaki gerekliliğidir. İleride motivasyon alanında araştırma yapacak araştırmacılara önerilebilecekler ise dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin motivasyon düzeylerinin çeşitli faktörlere göre farklılaşması nedeniyle araştırmacıların öğrenci motivasyonunu derse ilgi, içsel motivasyon, yaş, cinsiyet, okuyacakları bölüm gibi faktörler açısından değerlendirmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, Sayı. 31, 312-329.
- Acat, B. (2009). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı.14,15-19.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2009). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M.A., Hamid, K. (2010). A Study of University Students’ Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 5 (4).
- Alderman, M. K. (1999). *Goals and goal setting. Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arı, R., Üre, Ö., Yılmaz, H. (1999). *Eğitimin Psikolojik Temelleri* (2), Konya: Mikro Yayınevi.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2). Tıpkı basımevi.

- Ataman, A. (Ed.). (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (2). Ankara: Ümit Ofset.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (3). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın, E. (2007). *An Analysis of Motivations, Attitudes, and Perceptions of the Students at TOBB University of Economics and Technology Toward Learning English As a Foreign Language*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve Öğrenme* (12), Ankara: Nobel Yay.
- Balcı, E. (1988). *Ödüller, Güdüleme Kavramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*, Ankara: Adım Yay.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon Kavramına Genel Bir Bakış*, İstanbul: Divan Matbaacılık.
- Boynukara, H. (2009). Yabancı Dil Öğretimi İçin Gerekli Koşullar Sağlanmalıdır. *Eğitime Bakış*, Sayı.14, 12-14.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruning, R., Schraw, G., Ronning, R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction* (2), New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Crookes, G., Schmidt, R.W. (1991). Motivation reopening the research agenda. *Language Journal*, 41(4), 469-512.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York: Cambridge University Press.
- Çengel, Y. (2009). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim. *Eğitime Bakış Dergisi*, 5 (14), 3-11.
- Çolak, A. (2008). *Attitudes, Motivation and Study Habits of English Language Learners: The Case of Başkent University Second Year Students*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi* (2), Ankara: Pegama Yay.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: *Results of an Empirical Study Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, Harlow, UK: Pearson Education.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N. (2007). Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. Teachers College, Columbia University, *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*,7,(1).
- Eggen, P., Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology Classroom Connections* (2), USA: Macmillan Publishing Company.
- El, D., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum Press.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Güdüleme (Motivasyon) Ölçümü*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Engin, A.O. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler*. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 2.
- Fan, L. (2004). Course-specific Motivational Components. *Sino-US English Teaching*, USA.
- Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D., Leo, E. (1997). *Motivating the Difficult to Teach*. Longman.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1995). Assessing students' motivation and learning strategies: The motivational strategies for learning questionnaire. Retrieved September 20, 2011, from ERIC database.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R.C. (2001). *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. Retrieved September 8, 2011.
- <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*, İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Good, T., Brophy, J. (1990). *Looking in Classrooms*, New York: HarperCollins Publishers.
- Gökçe, B. (1992). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma (2)*, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The Effects of Age and Motivation Factors on Second Language Acquisition. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 217-224.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-158.
- Harmer, J. (1992). *The Practice of English Language Teaching*, Singapore: Longman Handbooks of Language Teachers.
- Kaçar, I. G., Zengin, B. (2009). İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1).
- Karagöl, D. (2008). *Promoting Learner Autonomy to Increase the Intrinsic Motivation of the Young Language Learners*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürüm, E.Y. (2007). *The Effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students in University Education*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Learning- Theories Knowledgebase. Eylül, 2012. Cognitivism. 25 Eylül 2012, <http://www.learning-theories.com/>.
- Liuolienė, A., Metiūnienė, R. (2006). Second Language Learning Motivation, *Santalka. Filologija. Edukologija*, 14 (2). 1822–4318
- Maslow.A. (1968). *Toward A Psychology of Being*, New York: D. Van Nostrand Company.
- Mcdonough, S. (2001). *Motivation In ELT*. *ELT Journal*, 61 (4). 369-371.
- Mertcan, L. (2010). *Etkili Öğrenme Yöntemleri*, İstanbul: Etap Yayınevi.
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Kuram Araştırma ve Uygulama (5)*, Ankara: Pegem Öğreti Yayınları.
- Özdemir, E.A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 28-35.
- Pars, V., Cırtılı, H., Enç, M., Oğuzkan, T. (1971). *Eğitim Psikolojisi*, MEB devlet kitapları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* 17-160). Vol.6. Greenwich, CT: JAI Press.)
- Pintrich P.R., Schunk D.H. (1996). *Motivation in Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom*, London: Cromwell Pres Ltd.
- Sardoğan, M.E., Öğrencilerin Güdülenmesi (2010). Kaya, Z. (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Schulz, R. (2007). The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 40 (1).
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara.j
- Sercan, H. (2010). *Etkili Motivasyon Yöntemleri*, İstanbul: Etap Yayınevi.
- Shinn, G. (1994). *The Miracle of Motivation*, USA: Tyndale House Publishers.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programmes in the Study of Teaching?. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, London: Mcmillan.
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*, NewYork: McGraw- Hill, Inc.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1990). *Educational Psychology* (5), USA: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn from theory to practice*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sullo, B. (2009). *The Motivated Student Unlocking the Enthusiasm for Learning*, USA: ASCD.
- Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu, V. (2002). *Biyoistatistik* (10). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Şahin Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı.1, 149-158.
- Taşpınar, H. (2004). Teachers' and Students' Perceptions of Teachers' Task-Related Motivational Strategy Use and Students' Motivation Levels. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Thornburg, H.D. (1984). *Introduction to Educational Psychology*, Minnesota: West Publishing Company.
- Türker, F. (2009). Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları. *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı. (14), 44-53.

- Ural, A., Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yay. Ankara.
- Ushida, E. (2005). The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *ALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi: Birey ve Öğrenme*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar, Uygulamalar*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Vural, S. (2007). *Teachers' and Students' Perceptions of Teacher Motivational Behavior*. (Yüksek Lisans Tezi). The Graduate School of Education of Bilkent University, Ankara.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement at School A Sense of Belonging and Participation. Results from Pisa 2000*. OECD Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, San Francisco: Jossey, Bass Inc.
- Woolfolk, A. (1995). *Educational Psychology*, USA: Allyn&Bacon.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yücel, H. (2003). *Teachers' Perceptions of Motivational Strategy Use and The Motivational Characteristics of Tasks*. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Motivasyon Anketi

MOTİVASYON ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Bu ankette, İngilizce motivasyonunuzu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu anketten elde edilecek veriler akademik bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okuyup, sizin düşüncenizi en iyi ifade eden numarayı daire içine alınız.

CİNSİYETİNİZ: 1) KIZ 2) ERKEK

YAŞINIZ: 17-19 20-23 23 -

FAKÜLTENİZDE OKUYACAĞINIZ **BÖLÜMÜ** YAZINIZ :

Aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyunuz ve sizin cümleyle ilgili düşüncenizi en iyi ifade eden numarayı daire içine alınız.

1=Kesinlikle Katılmıyorum 2=Katılmıyorum 3=Kararsızım 4= Katılıyorum
5= Kesinlikle Katılıyorum

| | KESİNLİKLE KATILMIYORUM | | KARARSIZIM | KATILYORUM | KESİNLİKLE KATILYORUM |
|--|----------------------------|---|------------|------------|--------------------------|
| 1. İngilizce öğrenmek benim için Türkiye'ye gelen ya da yurtdışında İngilizce konuşan kişilerle daha rahat olabilmek için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. İngilizce konuşan insanlarla ve onların kültürleriyle ilgili olduğum için İngilizce öğreniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. İngilizce öğrenmek benim için İngiltere ve Amerika'da ki güncel haberleri takip edebilmek için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. İngilizce filmler/şarkılar sayesinde İngilizceye büyük bir ilgi duymaya başladım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. İngilizce öğrenmek benim için, değişik kültürler ve insanlar tanımak için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. İngilizce konuşabileceğim yabancılarla tanışabilmek için İngilizce öğreniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ancak iyi İngilizce becerileriyle Türkiye'de iyi bir iş bulabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Bölüme geçtiğimde diğer derslerin ve akademik konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak için İngilizce öğreniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. İngilizce öğrenmenin beni daha eğitimli bir insan yapacağını düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Yurtdışında daha iyi iş ya da eğitim fırsatları bulabilmek için İngilizce öğreniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Dünyadaki teknolojik ve ekonomik gelişmeleri takip edebilmek için İngilizce öğreniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. İngilizce sınıfında öğrendiğimiz konuyla ilgili bir sorunun olursa, öğretmenimden hemen yardım isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. İngilizce öğrenmek için çok çaba harcarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. İngilizce ödevlerinden geribildirim aldığımda, onları hep gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. İngilizce derslerinde mümkün olduğunca çok katılım gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Eğer İngilizce yayın yapan bir kanalı izleme fırsatı bulursam, bu fırsatı asla kaçırmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |