

**İNGİLİZCE HAZIRLIK OKUYAN ÖĞRENCİLERİN  
MOTİVASYON DÜZEYLERİ**

**Özcan DOĞAN**

**Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN**

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir  
2009**

T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTİSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özcan DOĞAN tarafından hazırlanan İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri başlıklı bu çalışma 22.07.2009 tarihinde Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

~~Başkan~~

Doç. Dr. M. Bahaçdin ACAT

Üye...

Prof. Dr. Selahattin TURAN  
(Danışman)

Üye .

Doç. Dr. Ahmet AYPAZ

ONAY

.../ .../ 200...

Prof. Dr. F. Münevver YILANCI  
Enstitü Müdürü

**ÖZET****İNGİLİZCE HAZIRLIK OKUYAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON  
DÜZEYLERİ****DOĞAN, Özcan****Yüksek Lisans, 2009****Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı****Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN**

Bu araştırmanın amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemektir. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören 561 öğrenci oluşturmaktadır. Anketle öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülmüş, öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark yoktur. Öğrencilerin bölümlerine göre ise Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark vardır. “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında Fen Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında fark oluşmuştur. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden ve Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencileri arasında fark oluşmuştur. “Araçsal yönelim” boyutu öğrencilerin motivasyonlarının en yüksek olduğu bölüm olmuştur. Bu sonuçlara dayanılarak, oluşturulacak hazırlık sınıflarında öğrencilerin motivasyonları dikkate alınabilir. Motivasyonu yüksek olan öğrenciler farklı sınıflara yerleştirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, Yabancı dil öğretimi, Hazırlık okulları

**ABSTRACT****MOTIVATION LEVEL OF ENGLISH PREPARATORY SCHOOL STUDENTS**

DOĞAN, Özcan

Master Thesis – 2009

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Advisor: Selahattin TURAN - Professor

This study aims to determine the motivation level of the students learning English as a foreign language at Eskişehir Osmangazi University Foreign Languages Department. The questionnaire used in the study was developed by Gardner (1985) and was adapted to Turkish. The study includes 561 students. In the study, motivation level of the students was measured, and it was aimed to measure if there is a difference among students according to some variables. At the end of the study it was found that that students' motivation level is high. There is no difference among students in terms of their level of English, the high schools they graduated from, and between students who have studied English at a preparatory school before and those who haven't. There is a difference among Tourism department students and Machinery engineering students. In the sublevel of the questionnaire which is "motivational intensity" there is a difference among Science High School graduates and Vocational High School graduates. There is a difference among the Tourism department students and Mining and Machinery engineering students in the sublevel - "desire to learn English". There is a difference among the Tourism department students and students of mining and machinery engineering departments in the sublevel - "attitudes towards learning English". There is no difference among students in the sublevel - "instrumental orientation". This sub level is the one where the motivational level of students is the highest. According to these results, students' motivational levels can be taken into account when forming the classrooms. Highly motivated students can be put into different classrooms.

**Key Words:** Motivation, Foreign language teaching, Preparatory schools

**İÇİNDEKİLER**

	<u>sayfa</u>
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xi
EKLER LİSTESİ .....	xii
TEŞEKKÜR .....	xiii

**1. BÖLÜM****GİRİŞ**

1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	4
1.3. PROBLEM CÜMLESİ .....	4
1.3.1. Alt Problemler .....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	5
1.6. SINIRLILIKLAR .....	5

**2. BÖLÜM****İLGİLİ LİTERATÜR**

2.1. MOTİVASYON KAVRAMI .....	6
2.1.1. Temel motivasyon süreci modeli .....	7
2.2. İÇERİK TEORİLERİ .....	8
2.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	8
2.2.1.1. Temel İhtiyaçların Bazı Özellikleri .....	9
2.2.2. Başarı GÜdülenmesi Teorisi .....	10
2.2.3. Herzberg'in İki Etmen Teorisi .....	10
2.2.4. Alderfer'in ERG Teorisi .....	12
2.3. SÜREÇ TEORİLERİ .....	12
2.3.1. Beklenti Teorisi .....	12
2.3.2. Eşitlik Teorisi .....	14
2.3.3. Yükleme Teorisi .....	15
2.3.4. Öz-Yetkinlik Teorisi .....	16
2.3.5. Hedef Belirleme Teorisi .....	18

2.3.6. Öz-belirleme Teorisi .....	21
2.3.6.1. İçsel Motivasyon .....	22
2.3.6.2. Dışsal Motivasyon.....	22
2.4. EĞİTİMDE MOTİVASYON.....	24
2.5. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE MOTİVASYON .....	27
2.5.1. Gardner'ın Sosyo-eğitim Modeli .....	32
<b>3. BÖLÜM</b>	
<b>YÖNTEM</b>	
3.1. EVREN ve ÖRNEKLEM .....	40
3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine, Bölümlerine, Mezun Oldukları Lise Türüne ve Daha Önce Hazırlık Sınıfında Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı .....	40
3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	44
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI.....	45
<b>4. BÖLÜM</b>	
BULGULAR.....	46
<b>5. BÖLÜM</b>	
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	
5.1. TARTIŞMA .....	67
5. 2. SONUÇ .....	74
5.3. ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	77
EK-1 Motivasyon ve Tutum Ölçeği (Türkçe).....	84
EK-2 Motivasyon ve Tutum Ölçeği (İngilizce) .....	86
EK-3 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden Alınan İzin Yazısı .....	87

**TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo</b>	<b>sayfa</b>
3.1. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı .....	40
3. 2 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı .....	40
3. 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı .....	41
3. 4. Öğrencilerin Daha Önce Hazırlık Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı .....	41
3. 5. Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki.....	44
4. 1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler .....	46
4. 2. Akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler .....	47
4. 3. Akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	47
4. 4. Bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler .....	48
4. 5. Bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	48
4. 6. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler .....	49
4. 7. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	49
4. 8. Daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler .....	50
4. 9. Daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	50
4. 10. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	51
4. 11. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları. ....	51

### TABLOLAR LİSTESİ (Devam)

<b>Tablo</b>	<b>sayfa</b>
4. 12. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	51
4. 13. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” bölümlerine göre Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	52
4. 14. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” mezun oldukları lise türüne göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	53
4. 15. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” mezun oldukları lise türüne göre Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları ....	53
4. 16. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	54
4. 17. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	54
4. 18. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler.....	55
4. 19. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	55
4. 20. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	55
4. 21. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	56
4. 22. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	57
4. 23. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	57



### TABLÖLAR LİSTESİ (Devam)

<b>Tablo</b>	<b>sayfa</b>
4. 24. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	58
4. 25. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	58
4. 26. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	59
4. 27. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda akademik başarı düzeylerine öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	59
4. 28. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	60
4. 29. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	60
4. 30. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	61
4. 31. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	61
4. 32. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	62
4. 33. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	62
4. 34. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	63

**TABLULAR LİSTESİ (Devam)**

<b>Tablo</b>	<b>sayfa</b>
4. 35. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	63
4. 36. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	64
4. 37. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	64
4. 38. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler.....	65
4. 39. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları .....	65
4. 40. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler .....	66

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<u>sayfa</u>
Şekil 2.1 Temel motivasyon süreci modeli	7
Şekil 2.2 Motivasyonu harekete geçiren güçler	13
Şekil 2.3. Hedef Belirleme Teorisi	20

**EKLER LİSTESİ**

	sayfa
EK-1 Motivasyon ve Tutum Ölçeği (Türkçe)	84
EK-2 Attitude/Motivation Test Battery (İngilizce)	86
EK-3 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	87

**TEŞEKKÜR**

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanması sırasında değerli katkılarını esirgemeyen ve bana yol gösteren danışmanım sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN'a ve jüri üyeleri sayın Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT ile sayın Doç. Dr. Ahmet AYPAY'a teşekkür ederim.

Çalışmanın uygulama aşamasında bana yardımcı olan arkadaşlarıma ve yöneticilerime, ayrıca çalışmaya katılan bütün öğrencilere teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışma sırasında bana destek olan eşim Fazilet DOĞAN'a ve oğlum Ozan'a sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Temmuz 2009

Özcan DOĞAN

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde motivasyon, motivasyon teorileri, eğitimde motivasyon, yabancı dil eğitiminde motivasyon ile ilgili temel bilgiler tartışılmakta, ayrıca araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi ve sınırlılıkları yer almaktadır.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğretiminde motivasyon ve motivasyonun rolü uzun süreden beri tartışılmaktadır. Yapılan araştırmalarda yabancı dil öğretiminde yüksek motivasyona sahip öğrencilerin düşük motivasyona sahip öğrencilere göre daha hızlı ve daha iyi öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Bunun yanında Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda sorunlar olduğu, ilköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil öğretiminin etkin bir şekilde yapılamadığı yaygın bir görüş olarak kabul görmektedir. Yükseköğretimde ise yabancı dil öğretimini üniversitelerin hazırlık okulları üstlenmiştir. Benzer şekilde yüksek öğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretiminde de sorunlar yaşanmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisinin motivasyon sorunu olduğu dile getirilmektedir. Bu araştırma ile öğrencilerin motivasyon düzeyleri belirlenecek öğrencilerin düzeylerine göre farklar olup olmadığı ortaya konacaktır. Daha sonrasında ise öğrencilerin başarı durumları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilecektir.

Motivasyon teorilerine göre, bireyler kendilerini istenilen ürünlere, sonuçlara ve hedeflere ulaştıracak davranışlarda bulunurlar ve bu davranışları sürdürürler (Deci ve Ryan, 2000; Steers ve Lynman, 1975; Wroom, 1964). Motivasyon teorileri, genellikle insan davranışlarının yönlerini açıklamaya çalışır. Bir başka ifadeyle motivasyon, bireylerin bir işi yapma sebeplerini, bu iş için ne kadar zaman ve çaba harcayacaklarını belirler (Dörnyei, 2000). “Motive olmak,” bir şey yapmak için harekete geçirilmek anlamına gelir. Bu sebeple harekete geçmek için bir kuvvet ya da esin kaynağı olmayan kişi motive olmamış olarak kabul edilir. Başkalarıyla iş yapan ya da paylaşımda bulunan pek çok kişi bir iş için diğerlerinin ya da

kendilerinin ne kadar motivasyona sahip olduklarını sorgular. Bunun yanında bireylerin sahip oldukları motivasyon hem çeşitlidir hem de seviyeleri farklıdır. Örneğin, bir öğrenci merak ve ilgisi sayesinde yeni şeyler öğreneceğini bildiği için, ailesinin veya öğretmenin takdirini kazanmak için ya da kendine yeni yetenekler kazandıracağı ve sonuçta başarılı olacağına inandığı için öğrenmeye karşı motive olabilir (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon, herhangi bir durumda sizi harekete geçiren güçtür. Güdülenmiş bireyler “çaba”, “istek” ve “olumlu etkiler” dışında başka özellikler de sergilerler. Örneğin, başarılı olduklarında mutlu olurlar. Başarılarının ve başarısızlıklarının nedenlerini araştırırlar (Gardner, 2001). Motivasyon seviyesi düşük olan bir öğrencinin harcayacağı çaba ile yüksek olan öğrencininki aynı değildir. Araştırmacılara göre motivasyon, insan davranışının yönü ve yoğunluğuyla ilgilidir. Bir davranışın niçin yapıldığı, ne kadar süreceği ve bu davranış için ne kadar çaba harcanacağı motivasyon ile belirlenir (Dörnyei, 2001).

Öğrenme ve öğretme süreci açısından bakıldığında, öğretilecek bilginin öğrenci motivasyonu için çekici olması gerekmektedir. Eğer müfredat öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun ise öğrenme eğlenceli ve heyecan vericidir. Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin ders ve etkinliklere karşı istekli olmalarını ifade eder (Brophy, 1998). Öğrenme sürecini etkileyen önemli etmenler; araç-gereç, öğrenme ortamı, öğretmen ve bireyin öğrenmeye karşı isteği olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenler öğrenme ve öğretme sürecinde büyük öneme sahiptirler. Ancak bireyler öğrenmeye karşı bir istek duymuyorsa, başka bir ifadeyle öğrencilerin motivasyonları zayıf ise öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi beklenemez.

Temel eğitim kurumlarına gönderilen öğrenciler, devletin koyduğu kurallar, uygulanan müfredat dahilinde zorunlu olarak belirli dersleri almak ve bu derslerde başarılı olmak zorundadırlar. Bu durumda öğrencilerin derslere karşı ilgilerinde bir azalma olabilmektedir. Okullara devam zorunludur ve okullarda öğretilen konular öğrencilerin isteklerinin dışında toplumun öğrenciler için uygun gördüğü konulardan oluşmaktadır. Bu sebeple bazı öğrencilerin kafası karışıktır ve hevesleri kırılmıştır (Brophy, 1998). Bütün derslerde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de motivasyonun gerekliliği yadsınamaz. Ancak öğrenilen yabancı dil günlük yaşamda aktif olarak

kullanılmadığı zaman öğrencilerde “bu konuyu ya da kelimeyi niçin öğreniyorum ki? Zaten kullanmayacağım” gibi düşünceler oluşabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin azalmasına sebep olabilmektedir.

Yabancı dil derslerinde öğrencilerin başarılı olmaları onların derslere karşı motivasyonlarını etkileyecektir. Yabancı dil öğrenme motivasyonunun iki önemli ögesi, başarı ihtiyacı ve geçmiş başarısızlıklara yönelik atıflardır (Dörnyei, 1990). Eğer öğrenci başarılı olmak istiyor ve bu yönde çaba harcıyorsa motivasyonu yüksek olacaktır. Fakat öğrenciler geçmişte başarısızlıkla sonuçlanan tecrübeler yaşamışlarsa, yabancı dil öğrenmeye karşı daha düşük motivasyona sahip olabilirler. Dil öğrenme, zaman isteyen bir süreçtir. Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerine zaman sınırlaması koymuşlar ise ya da kısa zamanda çok şey öğrenme gibi ulaşılması zor hedefleri varsa motivasyonları kısa bir süre içinde azalacaktır. Yabancı dil öğrenme motivasyonu öğrenilecek seviyeye göre de değişiklik gösterebilir. Bu sebeple öğrenmede zaman faktörü motivasyonu etkileyen başka bir etkidir (Dörnyei, 1990).

Temel eğitim kurumlarının aksine yüksek öğretim kurumları bireylerin kendi tercihleriyle kayıt oldukları, ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri ve mezun oldukları zaman ise bir konuda uzmanlaşmış olacakları kurumlardır. Bu yüzden yüksek öğretim kurumlarındaki öğrencilerin alt kademedeki öğrencilere oranla derslere karşı daha istekli olmaları beklenebilir. Türkiye’de üniversitelere kayıt hakkı kazanan öğrencilerin akademik yaşamda ihtiyaç duyacakları yabancı dil bilgisine ve yeteneğine sahip olabilmeleri için her üniversite kendi bünyesinde *Hazırlık Okulu* ya da *Yabancı Diller Bölümü* kurmuştur. Bu okulların yönetmeliklerine göre, öğrenciler bir yıl yoğun yabancı dil eğitimine alınmaktadır. Örneğin, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Yönetmeliğine göre, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrenciler seviyelerine göre haftada 24 ile 32 saat İngilizce dersi almaktadırlar. Yabancı Diller Bölümü’nün amacı öğrenciye, yabancı dilin temel kurallarını öğretmek ve yabancı dil kelime haznesini geliştirip kendisini ifade edebilme becerisini kazandırmak ve öğrenciye, takip ettiği yabancı dilde, okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, yabancı dil kelime haznesini geliştirme, yazı ve sözlü kendisini yeterince ifade edebilme becerisini kazandırmaktır.



Ortaöğretim kurumlarındaki programların aksine üniversite hazırlık okullarında sadece İngilizce öğrenen öğrenciler bir süre sonra yabancı dile karşı motivasyonlarını kaybetmeye başlamaktadırlar.

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin; öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre motivasyon düzeylerinde farklar olup olmadığının; öğrencilerin motivasyon düzeylerinin motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönelim bakımlarından; ve bu boyutlarda öğrenciler arasında akademik başarı düzeylerine, öğrencilerin mezun oldukları liselere ve daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.3. PROBLEM CÜMLESİ**

“Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumu nedir?”

### **1.3.1. Alt Problemler**

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri nedir?

2. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri;

- a. akademik başarı düzeylerine
- b. bölümlerine
- c. mezun oldukları lise türlerine

d. daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre değişmekte midir?

3. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri motivasyon yoğunluğu, İngilizce öğrenme isteği, İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve araçsal yönelim boyutlarında;

a. akademik başarı düzeylerine

b. bölümlerine

c. mezun oldukları lise türlerine

d. daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre değişmekte midir?

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Türkiye’de yabancı dil öğretimi ilköğretim kurumlarında başlamaktadır. Ancak öğrenciler üniversitelere geldiklerinde akademik açıdan kendilerine yeterli olacak seviyede İngilizce bilmemektedir. Bu eksikliği gidermek için üniversitelerde hazırlık okulları kurulmuştur. Hazırlık okullarında öğrenim gören öğrenciler, seviyelerine göre sınıflara ayrılmakta ve yoğun bir İngilizce öğretim programına dahil olmaktadır. Bu yoğun program süresince öğrencilerde bazı motivasyon problemleri görülmektedir. Hazırlık okullarında görevli olan okutmanlar sık sık öğrencilerin motivasyon eksikliklerinden bahsetmektedirler. Motivasyon sağlanmadığı zaman eğitim ve öğretim de istenen verimi elde etmek zorlaşabilmektedir. Bu araştırmada, İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri belirlenecek ve hangi boyutlarda motivasyonların düşük ya da yüksek olduğu tespit edilerek elde edilen sonuçların okutmanların kendilerini ve öğrencilerini geliştirmeleri için kaynak oluşturması beklenmektedir.

#### **1.6. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma, 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’ne kayıtlı 561 öğrenciden alınan veriler ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. MOTİVASYON KAVRAMI

“Motivasyon” teriminin kökeni Latince “movere” kelimesidir ve “harekete geçirmek” anlamına gelmektedir. Psikolojik açıdan insan davranışlarını harekete geçiren güç olarak tanımlanmıştır (Steers ve Porter, 1975). Wroom’a (1964) göre motivasyon insanlar ya da daha alt düzeydeki organizmalar tarafından yapılan seçimleri düzenleyen süreçtir. Motivasyon geleneksel olarak bireyin içsel işleyişinin bir ürünü olarak görülmüştür (Sivan, 1986). Motivasyon teorileri, genellikle insan davranışlarının yönlerini açıklamaya çalışır. Bir başka ifadeyle motivasyon, bireylerin bir işi yapma sebeplerini, bu iş için ne kadar zaman ve çaba harcayacaklarına göndermede bulunur (Dörnyei, 2000).

“Motive olmak,” bir şey yapmak için harekete geçirilmek anlamına gelir. Bu sebeple harekete geçmek için bir kuvvet ya da esin kaynağı olmayan kişi motive olmamış olarak kabul edilir. Başkalarıyla iş yapan ya da paylaşımında bulunan pek çok kişi bir iş için diğerlerinin ya da kendilerinin ne kadar motivasyona sahip olduklarını sorgular. Bunun yanında bireylerin sahip oldukları motivasyon hem çeşitlidir hem de seviyeleri farklıdır. Örneğin, bir öğrenci merak ve ilgisi sayesinde yeni şeyler öğreneceğini bildiği için, ailesinin veya öğretmenin takdirini kazanmak için ya da kendine yeni yetenekler kazandıracağı ve sonuçta başarılı olacağına inandığı için öğrenmeye karşı motive olabilir (Deci ve Ryan, 2000).

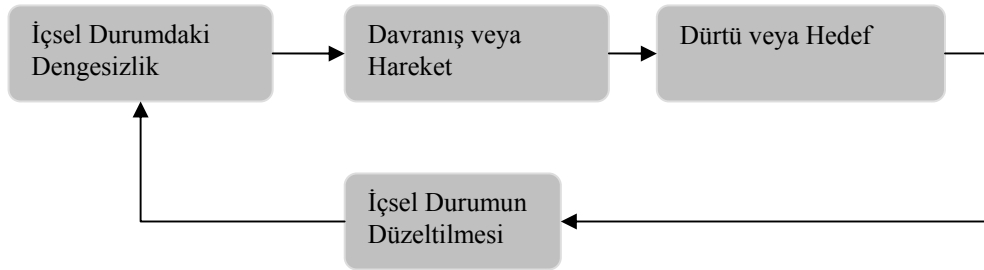
Psikoloji alanının en önemli konularından biri olan motivasyon, eylemler ve niyetler için gerekli enerji, yönelim, çabayı kapsar. Bu kadar önemli olmasının sebebi motivasyonun üretim sağlamasıdır. Motivasyon toplumdaki her düzeyde her roldeki bireyin harekete geçmesini sağlar. Bireyler çok çeşitli yollarla motive edilebilir. Bunlar bireylerin kendi istekleri olduğu gibi harici güçler de olabilir (Deci ve Ryan, 2000). Steers ve Porter’a göre (1975) motivasyon olgusunu incelerken özellikle dikkat edilmesi gereken noktalar: (1) İnsan davranışlarını neyin harekete geçirdiği, (2) bu davranışları neyin yönettiği ve (3) bu davranışın ne kadar

sürdüğüdür. Genel motivasyon modelinin temel taşları ihtiyaçlar ve beklentiler, davranışlar, hedefler ve geri bildirimdir.

### 2.1.1. Temel motivasyon süreci modeli

Dunnette ve Kirchner (1965) tarafından geliştirilen “Temel motivasyon süreci modeli”, bireyleri harekete geçiren güçlerin ya da durumların bireyleri nasıl etkilediğini göstermektedir.

Şekil 2.1 Temel motivasyon süreci modeli



Kaynak: Dunnette ve Kirchner, 1965’den akt. Steers ve Porter, 1975.

Bu modele göre bireyler çok çeşitli ihtiyaç, beklenti ve isteklere sahiptirler. Bunlar, öncelikle bireyde bir dengesizlik – eşitsizlik durumuna sebep olur ve bireyler bu dengesizlik durumunu azaltmaya çalışırlar. Daha sonrasında ise bu istekler bireyde beklenti oluşturur. Bu beklenti sonucunda bireyler dengesizliği azaltmak için harekete geçerler (Steers ve Porter, 1975).

Motivasyon süreciyle ilgili olarak en azından iki türlü motivasyondan bahsedilebilir. Bunlar araçsal ve tamamlayıcı motivasyondur. Araçsal davranış belli hedeflere ulaşmak için yapılırken tamamlayıcı davranış amacın kendisidir. Örneğin, susamış bir bireyin su araması araçsal, suyu bulunca onu içmesi tamamlayıcı bir davranıştır (Steers ve Porter, 1975).

Motivasyon teorilerinin temelinde Hedonizm vardır. Buna göre bireyler acıdan uzak dururken zevk alma arayışındadırlar. Bireyler, olumlu sonuçları arttırmak ve olumsuz sonuçları azaltmak için davranışta bulunurlar (Steers ve Porter, 1975).

Motivasyon teorileri içerik ya da kapsam teorileri ve süreç teorileri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

## 2.2. İÇERİK TEORİLERİ

İçerik teorileri bireyi bir yönde harekete geçiren güçleri belirli bir sıraya koymakta ya da bu güçleri hiyerarşik bir sınıflandırma ile tanımlamaktadır. Bu teoriler içinde Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi", Herzberg'in "İki etmen teorisi" ve Alderfer'in "ERG teorisi" yer almaktadır.

### 2.2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'un (1943) modeli bireylerin ihtiyaçlarını temel alan ve toplumdaki her bireyin birbiri ardı sıra gelen ihtiyaçlar dizisini takip ederek kendini geliştirdiği varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır.

Maslow'un modeli iki önemli varsayımdan oluşur. Bu varsayımlara göre, insan belirli ihtiyaçları tatmin etme hevesiyle güdülenmiş "isteyen" bir canlı olarak görülür. Bu belirli ihtiyaçlar, evrenseldir. Alt seviyedeki ihtiyaçlar karşılandığı zaman birey daha üst seviyedeki ihtiyaçlara yönelir (Steers ve Porter, 1975).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi şu şekilde ortaya çıkar:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar bütün ihtiyaçların en alt seviyesindeki ihtiyaçları kapsar. İnsanlar için en önemli ve ilk güdülenme fizyolojik ihtiyaçlara yönelik olacaktır. Yemek-içmek, güvenlik, sevgi ve saygıdan yoksun bir insan ilk olarak yemek ihtiyacını duyacaktır (Maslow, 1943). Bu ihtiyaçlar "açlık, susuzluk" gibi insanların temel ihtiyaçlarını kapsar (Hoy ve Miskel, 2005).

2. Güvenlik ihtiyaçları: Fizyolojik ihtiyaçlar nispeten sağlandığı zaman güvenlik ihtiyaçları ortaya çıkar (Maslow, 1943). İkinci seviyedeki bu ihtiyaçlar sakin ve istikrarlı bir toplum ihtiyacından ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2005).

3. Ait olma ihtiyacı: İnsanlar aç olduklarında sevgiyi ya da bir guruba ait olmayı küçümserler ancak fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanan bir birey kendine toplumda bir yer edinmeye çalışır. Bir eş, sevgili bulmaya ya da bir gurubun üyesi olmaya çalışır (Maslow, 1943). Üçüncü seviyedeki bu ihtiyaçlar "ait olma, sevgi ve sosyal" ihtiyaçları kapsar (Hoy ve Miskel, 2005).

4. Saygı (özdeğerlilik) ihtiyaçları: Toplumda herkes kendine saygı-kendine güven ihtiyaçlarını hisseder. Kendine değer verme, gerçek kapasitenin kullanılması, başarı ve başkalarının saygısını kazanmak olarak algılanabilir (Maslow, 1943). Bu

ihtiyaçlar başkaları tarafından saygı görmek anlamındadır. Başarı, statü ve tanınma saygı ihtiyaçlarını tatmin eder (Hoy ve Miskel, 2005).

5. Kendini gerçekleştirme: İnsanın kendisini ve kapasitesini tanınması ve daha fazla kendisi olması olarak tanımlanabilir (Maslow, 1943). Bu aşama bireyin ne olmak istediğiyle, hayattaki amaçlarına ne kadar ulaşabildiğiyle ve kendi potansiyelinin farkına varmasıyla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2005).

Alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edilen birey daha üst seviyedeki ihtiyaçlar için çaba göstermeye başlar (Maslow, 1943). Maslow'a göre, bireyler ihtiyaçlarını fark etme ve bu ihtiyaçları karşılama sürecinde aynı yolu izlerler. Çalışma ortamında da bireyler ihtiyaçlarının karşılanması sayesinde daha mutlu olurlar (ERIC Development Team, 12 Mart 2008).

#### **2.2.1.1. Temel İhtiyaçların Bazı Özellikleri**

Maslow (1943)'e göre bu temel ihtiyaçlar birbirini her zaman hiyerarşik bir sıra ile takip etmez. Toplumların yapısına, bireylerin yaşadığı sosyal ve ekonomik tecrübeler ve bireylerin yetiştirilme şekillerine göre her topluma ve bireye göre farklı özelliklere sahiptir. Bu özellikleri şu şekilde sınıflandırabiliriz:

1. “Bir ihtiyaç karşılandığında birey daha üst seviyedeki ihtiyaçlara yönelir” denildiğinde bu karşılanma seviyesinin yüzde yüz olması gerekmez. Aslında toplumdaki normal bireylerin temel ihtiyaçları kısmi olarak karşılanmıştır.

2. Bazı bireyler için öz saygı sevgiden daha önemli olabilir. Bazı bireyler yeterli seviyede sevildiği için kendilerine güvenleri tamdır. Bu tür kişiler, güçlü kişilik özellikleri sergilerler. Fakat sevgiden yoksun ve sevilme ihtiyacı doyurulmamış bireyler saldırgan ve kendilerine güveni olmayan davranışlar sergilerler. Aslında bu bireyler, bu davranışlarıyla saygı değil sevgi ihtiyaçlarını doyumaya çalışmaktadırlar.

3. Bazı bireylerin sergilediği yaratıcılık aslında onları “kendini gerçekleştirme” seviyesine sahip olduklarını göstermez. Aslında tam tersine onların temel gereksinimlerinin karşılanmadığını gösterir.

4. Bazı bireylerde genel istek seviyesi süresiz olarak düşük olabilir. Bu tür düşük seviyede yaşam sürdüren bireyler hayatlarının sonuna kadar sadece yemek için yaşayabilirler ve bu onları mutlu eder.

5. Psikopatik kişilik sevgi ihtiyaçlarının sonsuza dek yok olması durumudur. Bu tür kişilik sergileyen bireyler hayatlarının erken dönemlerinde tam olarak beslenemediklerinden sonsuza kadar sevme ve sevilme yeteneklerini kaybederler.

6. Eğer bir ihtiyaç uzunca bir süre tatmin edilir ise bu ihtiyaca artık önem verilmez. Örneğin, hiç açlığa maruz kalmamış bireyler yiyeceği önemsiz bir şey olarak görür. Daha üst seviyedeki bir ihtiyaç bireyleri kontrol altına almış ise bu ihtiyaç bireyler için hepsinden daha önemli görülebilir. Böylece bireyler daha alt seviyedeki ihtiyaçlardan vazgeçebilir. Örneğin, birey kendine olan saygısını kaybetmemek için işini bırakabilir. Ancak uzunca bir süre işsizlik çeken birey kendine olan saygısını kaybetme pahasına işine geri dönebilir.

7. Bireyin tek bir davranışına bakarak onun temel ihtiyaçlarının karşılanmamış olduğunu söylemek doğru olmaz. Çünkü davranışı etkileyen başka etmenler de vardır.

### **2.2.2. Başarı Güdülenmesi Teorisi**

Bu model, Maslow gibi ihtiyaçları temel almıştır. Teoriye göre, bireylerin başarı ihtiyaçlarının yoğunluğu sayesinde hareketleri açıklanabilir ya da tatmin edilebilir. Murray'a göre bireyler bireysel ihtiyaç değişkenlerinin gücüne göre sınıflandırılabilir. Bu ihtiyaçlar, temel güdüleme gücüne sahiptir ve hedef yönelimli davranışın yoğunluğunu ve yönünü belirler (Steers ve Porter, 1975).

### **2.2.3. Herzberg'in İki Etmen Teorisi**

Herzberg ve arkadaşları (1959) motivasyon ile iş tatmini üzerine önemli bir teori geliştirmişlerdir. Bu çalışmada teorisyenler, "insanlar işlerinden ne bekler?" sorusunu cevaplamaya çalışmışlardır. İnsanlar işlerinde mutlu olduklarında, bu mutluluklarını yaptıkları işlerde ve aldıkları görevlerde başarılı olmalarına ya da mesleki gelişme şanslarına bağlamışlardır. Bunun tam tersine işlerindeki mutsuzluğun nedeninin işin kendisiyle ilgili değil, işin nasıl yapıldığını etkileyen

çevresel koşullara bağlı olduğunu görmüşlerdir. Bu koşullar, bireye işini yaptığı ortamdaki şartların uygun ya da adil olmadığını söylemektedir. Bunlara, hijyen faktörleri denir. İş ortamında zararlı faktörlerin ortaya çıkması işe karşı sağlıksız tutumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Hijyen faktörleri arasında şunlar bulunur:

- a. Denetim
- b. Kişiler arası ilişkiler
- c. Fiziksel çalışma koşulları
- d. Ücret
- e. Şirket politikaları
- f. Yönetimle ilgili uygulamalar
- g. Faydalar
- h. İş güvenliği

Bu faktörler çalışanın kabul edebileceği seviyenin altına inerse işten tatminsizlik başlar. Ancak işyeri ortamı en iyi seviyede olduğunda tatminsizlik yoktur, fakat olumlu davranış tutumu açısından da pek fazla bir şey bekleyemeyiz. Olumlu iş tutumlarına sebep olan faktörler bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanmasını sağlar. Çünkü insan her alanda olduğu gibi iş yaşamında da kendini gerçekleştirmek ister.

Bunların yanında iş yaşamında motive edici faktörler de vardır. Bunlar işten tatmini sağlayan çalışanların gelişmesini destekleyen faktörlerdir. Bunlar:

- a. Başarı
- b. Tanınma
- c. İşin kendisi
- d. Sorumluluk
- e. İlerleme

Hijyen faktörleri başarısızlığı ve işe karşı olumsuz tutumları arttırırken, motive edici faktörler işten alınan tatmini arttırırlar (Hoy ve Miskel, 2005; ERIC Development Team, 12 Mart 2008).

Herzberg'in teorisine göre, bireylerin işten tatmin olmalarını sağlayan etkenlerin başında işin kendisi ve işteki performanstan elde edilen ödüller gelir. Bunların en etkilileri bireyin işinde kendini gerçekleştirmesini ve kendi



yeteneklerinin farkında olmasını sağlayan özelliklerdir. İşe bağlı faktörler arasında başarı, işte tanınma, işin kendisi, sorumluluk alma ve gelişim gelir. Bu faktörler uzun süreli davranış değişikliklerine götüren önemli faktörlerdendir (House ve Wigdor, 1967).

#### **2.2.4. Alderfer'in ERG Teorisi**

ERG teorisi Chris Alderfer tarafından geliştirilmiş ve insanların üç çeşit ihtiyacına temel alan bir kuramdır. Bu üç ihtiyaç; var olma, aidiyet ve gelişmedir. Bu kurama İngilizce kelimelerin baş harfleri kullanılarak ERG denilmiştir. Varolma ihtiyaçları ödeme, iş koşulları gibi psikolojik etmenlerle ilgilidir. Aidiyet, çalışma ortamındaki diğer kişiler ile olan ilişkileri kapsar. Gelişme ihtiyaçları ise bireysel gelişim, yaratıcılık ve başarıma isteklerini kapsar.

Bu teoriye göre, üst seviyedeki ihtiyaçların ortaya çıkması için alt seviyedeki ihtiyaçların tatmin edilmesi zorunlu değildir. Ancak üst seviyedeki ihtiyaçların karşılanması sırasında meydana gelecek hayal kırıklıkları alt seviyedeki ihtiyaçların gücüyle orantılıdır. Alt seviyedeki ihtiyaçlar tam olarak karşılanmadığında daha üst seviyedeki ihtiyaçların karşılanma oranı buna bağlı olarak düşer (Alderfer, 1969).

### **2.3. SÜREÇ TEORİLERİ**

Süreç teorileri, çeşitli güçlerin bireyin etkileşimde bulunduğu çevre ile birlikte bireyi belli bir yöne doğru nasıl harekete geçirdiğini ve bu davranışların sebeplerini açıklamaya çalışır. Bu teoriler içinde “beklenti teorisi”, “eşitlik teorisi”, “yükleme teorisi”, “öz-yetkinlik teorisi”, hedef belirleme teorisi”, “öz belirleme teorisi” yer almaktadır.

#### **2.3.1. Beklenti Teorisi**

Beklenti teorisi, bireyleri gelecekleri hakkında inançları ve beklentileri olan, düşünen ve akıl yürüten varlıklar olarak görür. İnsan davranışı, bireylerin kendi özellikleri ile algılanan çevre arasındaki karşılıklı sürecin bir sonucudur (Steers ve Porter, 1975; 180–184).

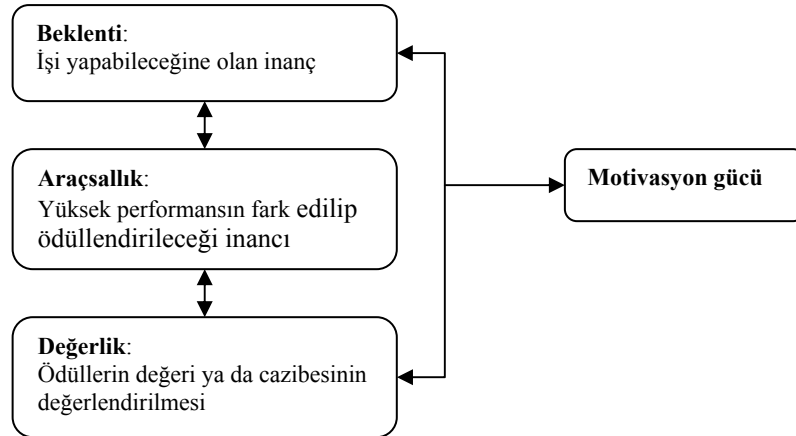
Bireyler düşünme, sonuç çıkarma ve gelecek olayları tahmin etme gibi yeteneklerini kullanarak örgütlerde kendi davranışlarına karar verirler. Bu sebeple

motivasyon bilişsel bir süreçtir. Bireysel değerler ve davranışlar okul çevresi gibi çevresel yapılar ile etkileşim içindedir. Beklenti teorisi, bu varsayımlar temelinde üç ana kuram üzerine kuruludur. Bunlar beklenti, araçsallık, değerliktir (Vroom, 1964; Hoy ve Miskel, 2005).

İş yaşamında performansı belirleyen üç faktör vardır: Bunlar: (1) Motivasyon seviyesi, (2) Yetenekler ve bireysel özellikler ve (3) Rol algılarıdır. Öncelikle birey harekete geçmeyi istemelidir. Fakat motivasyon tek başına yeterli değildir. Bireyin bazı yeteneklerinin de olması gerekir. Ayrıca işin gerekliliklerinin de birey tarafından algılanması önemlidir bu da rol algısıdır. Teorinin temel öğeleri “beklenti”, “araçsallık”, ve “değerlik”tir (Vroom, 1964). *Beklenti*: Bir bireyin “ne kadar çabalarsam kendimi ne kadar geliştirebilirim?” ya da “çok çalışırsam başarılı olabilir miyim?” sorularına kendinin ne kadar inandığını ifade eder. Örneğin; öğrencilerin bir projeyi yardımsız yapma konusunda kendilerine güvenmeleri onların yüksek beklenti seviyesine sahip olduklarını gösterir. *Araçsallık*: Araçsallık başarının sağlayacağı getiridir. Çabalar ya da yüksek performans sonucunda elde edilecek ödüldür. Örneğin; öğrencilerin uğraşacakları konu ne kadar karmaşık olursa o konuda elde edecekleri bilgi o kadar artacaktır. *Değerlik*: Algılanan değer ya da ödüllerin çekiciliğidir. Bireylerin kendi refahları için faydalı olduğunu düşündükleri kavramlardır.

Şekil 2.2. de de gösterildiği gibi bu üç kuram motivasyonu destekler (Hoy ve Miskel, 2005; 149)

Şekil 2. 2. Motivasyonu harekete geçiren güçler.



Kaynak: Hoy ve Miskel, 2005, ss. 149

Belirli bir yönde gerçekleşecek hareketin gücü harekete geçen bireyin bu hareket sonucunda elde edeceği ürünlerin çekiciliğine ve gücüne bağlıdır. Vroom'a (1965) göre motivasyonu belirleyen etkenlerden "beklenti" ve "değerlik" birlikte olmalıdır. Örneğin, iyi bir performans göstermek isteyen birey çabalarının sonuçsuz kalacağını hisseder ise motivasyon sağlanamaz. Sadece maddi şekilde ödüllendirmenin istenen davranışa giden yol olarak görülmesi istenen davranış için motive edici bir faktör olmaz. Beklenti teorisine göre (Lawler, 1973);

1. Bireyler kendileri için ulaşılabilir çeşitli ürünler arasında tercihte bulunurlar.
2. Bireylerin bir hareketin ya da davranışın kendilerini belli bir performansa götüreceği konusunda beklentileri vardır.
3. Bireylerin davranışlar sonucunda ortaya çıkacak sonuçlar hakkında beklentileri vardır.
4. Herhangi bir durumda bireylerin tercih ettiği davranışları belirleyen güç bireyin o andaki beklenti ve tercihleridir.

### 2.3.2. Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisine göre işyerindeki performansın ve tatminin temel belirleyicisi bireyin iş ortamında algıladığı eşitlik ve eşitsizlik derecesidir. Eşitlik derecesi bireyin çabasının, ücret gibi çıktılara oranının diğer çalışanlar ile karşılaştırılması olarak tanımlanabilir. Eşitlik teorisi, genellikle davranışın başlatılmasına yoğunlaşır. Teoriye göre, davranışlar mevcut durumdan etkilenir. Bireylerin içinde bulunduğu iş ortamı ve diğer çalışanlar ile kendilerini karşılaştırmaları onların motivasyonlarını belirler (Steers ve Porter, 1975).

Bir başka ifadeyle eşitsizlik, bireyin kendi girdileri ile kendi çıktılarını diğer bireyler ile karşılaştırması sonucu ortaya çıkar. Örneğin bir birey hak ettiğinden daha az kazanıyor ya da daha fazla kazanıyor ise eşitsizlik ortaya çıkar. Birey çabalarının fazla, ancak ücretinin az olduğunu diğer bireylerin çabalarının az ücretlerinin yüksek olduğunu düşünebilir. Bunun sonucunda eşitsizlik, memnuniyetsizlik, mutsuzluk gibi sonuçlar doğurabilir. Eşitsizlik durumunda bireyde gerginlik oluşur. Birey bu gerginliği azaltmak için harekete geçer. Bu hareketin amacı içinde bulunulan

eşitsizlik durumundan kurtulmaktır. Bireyin algıladığı eşitsizlik seviyesi onun motivasyon seviyesini direkt olarak etkiler (Adams, 1965).

### 2.3.3. Yükleme Teorisi

Yükleme teorisine göre (Weiner, 1994, 2000) bireylerin ya da öğrencilerin özellikle başarı çabalarına ve hedeflerine yönelik davranışlarına etki eden geçmiş deneyimleri önem kazanır. Bu teoriye göre, bireyler doğal olarak olayların neden meydana geldiğini araştırırlar. Bireyler başarılarının ve başarısızlıklarının nedenlerini yetenek, şans, çaba, ruh hali, ilgi ve adaletsiz prosedürlere dayandırır. İnsanlar nedensel yorumlar yaptıklarında aslında bir olayın ne olduğu ve niçin olduğu hakkında inançlar arayıp yaratmaktadırlar. Bir açıklamaları olduğunda ise kendilerine ve çevrelerine daha iyi hakim olurlar.

Weiner'e (2000) göre bireylerin başarı ve başarısızlıklarına atfettikleri nedenler, nedenselliğin üç boyutunda sınıflandırılabilir. Bunlar:

1. Nedenin Yeri: İçsel ya da dışsal neden olarak da düşünülebilir. Bir olayın nedeni kişinin içinde ya da dışında olabilir. Yetenek içsel bir neden iken, işin kolay olması harici bir nedendir.
2. Nedenin Süresi: Bir davranışın nedeninin süresini ifade eder. Örneğin; şans geçici iken, matematik eğilimli olmak uzun sürelidir.
3. Sorumluluk: Bireyin nedeni kontrol edip edememesi durumudur. Örneğin çaba kontrol edilebilir iken şans bireylerin kontrol edemeyeceği bir nedendir.

Bu boyutların her biri motivasyon açısından büyük öneme sahiptir. Çünkü başarı ve başarısızlık bakımından duygusal tepkiler ortaya çıkarırlar (Hoy ve Miskel, 2005). Başarısızlık eğer yetenek eksikliğine dayandırılıyorsa sonuç olarak performansta bir düşüş görülür. Ancak kişi başarısızlığının sebebini çaba eksikliği olarak görürse performansını arttırmak için sorumluluk alacaktır. Bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili algıları onların başarılı ya da başarısız olmalarını, motivasyonlarını ve performanslarını etkiler. Kendi yeteneklerini geliştirebileceklerine inanan bireyler daha zor ve karmaşık görevler alırken yeteneklerinin sabit – değişmez olduğunu düşünenler daha kolay ve ulaşılabilir hedefler belirlerler (Hoy ve Miskel, 2005).

Başarı ve başarısızlığa neden olan bazı çevre koşulları mevcuttur. Bunlar arkadaş, öğretmen ve aile çevresini kapsar. Çünkü çevre kişilerin başarılarını ya da performanslarını ödüllendirir, cezalandırır ya da hiç dikkate almaz. Performansa karşı geliştirilen bu tepkiler, kişiler arası motivasyonu etkiler. Örneğin, yeteneği az olduğu için kötü sonuçlar elde eden bir öğrenciye – yeteneksizlik kontrol edilemeyen bir neden olduğu için – diğer insanlar sempati ile yaklaşacaklar ve bazen de ona acıyacaklardır. Sonuçta bunu kabullenen kişi küçümsenme duygusu yaşayacaktır. Diğer taraftan eğer öğrenci yeterince çaba göstermediği için başarısız oluyor ise öğretmen, öğrenciye kızacaktır. Kızma eylemi bu başarısızlığın kontrol edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu da öğrencide suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına neden olacaktır. Sonuçta her iki yaklaşımda hem davranış sahibi bireyin hem de davranışı gözleyen bireyin düşünce ve hareketlerini etkileyecektir (Weiner, 2000).

#### 2.3.4. Öz-Yetkinlik Teorisi

Bireylerin herhangi bir konuda başarılı olmaları ya da yapılacak bir işe karşı yaklaşımları onların kendi yetenekleri hakkındaki öz değerlendirmeleriyle yakından ilgilidir. Bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu düşünceleri onların başarılı olma olasılıklarını arttırırken, olumsuz düşünceler başarısızlığın artmasına neden olabilmektedir.

Bandura (1993) bireylerin kendi yetenekleri hakkındaki düşüncelerinin onların yapılacak işlerle, öğrenilecek konulara olan yaklaşımlarını etkilediğini belirtmiştir.

Öz-yeterlilik yönlendirilmiş bir motivasyon yapısıdır. Bireysel seçimleri, hedefleri, duygusal tepkileri, çabayı ve süreci etkiler. Öz-yeterlilik ayrıca öğrenme, tecrübe ve geribildirim sonucunda değişir (Gist ve Mitchell, 1992). Bandura'ya göre (1993) güçlü bir yetkinliğe sahip olmak, pek çok alanda kişisel başarıyı arttırır. Yüksek seviyede yetkinliğe sahip bireyler zor işleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil, başarılması gereken zorluklar olarak görürler. Böyle bir etkin bakış açısı yapılacak işlere karşı olan ilgiyi arttırır. Bireyler, kendileri için zor hedefler belirlerler ve bu hedeflerine güçlü bir şekilde bağlanırlar. Herhangi bir başarısızlık durumunda kaldıklarında çabalarını arttırarak sürdürürler. Bu bireyler için

başarısızlık, yetersiz çabanın ya da elde edilebilecek ancak yetersiz seviyedeki bilgi ya da yetenek eksikliğinin bir sonucudur. Bazı başarısızlıklardan sonra kendi yetkinlik düzeylerini iyileştirirler. Bireyler zor durumlara onları kontrol edebileceklerini bilerek yaklaşır.

Bireyler yeteneğin yıllar geçtikçe değiştiğine inanırlar. Yeteneğin biyolojik olarak değiştiğine inanan bireyler yaşları ilerledikçe hata yapma ihtimalinin arttığına inanırlar ve kendi yeteneklerini zorlamak istemezler. Ancak yeteneğin geliştirilmesi gereken bir şey olduğuna inananlar ise daha yüksek başarılar elde ederler. Kendi yeteneklerinin az olduğuna inanan bireyler zor işlerden kaçınırlar. Kısaca başarısızlıkla sonuçlanacağına inandıkları işlere başlamaktan kaçınırlar. Bunun yanında kendi yeteneklerine güvenen bireyler ise zorlukların kendilerini daha yetenekli ve uzman bireyler haline getireceğini bildiklerinden zor hedeflere yönelirler. Bu zor hedeflere ulaşmak için uzun süreli çaba sarf ederler. Başarısızlıklarının sonuçlarını ise yetersiz çabaya ya da elde edilebilir bilginin eksikliğine bağlarlar. Bu tür bir yeterli bir bakış açısı bireysel başarıları arttırırken stres ve depresyonu azaltır (Bandura, 1993).

Bu tür etkin bir bakış açısı bireysel başarıları arttırır, stresi azaltır, depresyonun sebep olabileceği yıkıcı etkileri azaltır. Kişisel yetkinliğin pek çok faydası sadece yeteneğin kendisinden ortaya çıkmaz. Bir şeyin söylenmesi onun öyle olduğuna inanmakla karıştırılmamalıdır. Sadece bireyin yetenekli olduğunu söylemek tam olarak ikna edici değildir. Bireyler kendi yetkinliklerine inandıklarında bu inanç onların hareketlerinin seviyesine ve kalitesine belirli ölçüde katkıda bulunur (Bandura, 1977).

Öz-yetkinlik, bireyin bir işi yapabileceğine kendinin yeteneği olduğu fikrine sahip olmasıdır. Bireyler kendi kapasitelerinin üstünde olan işlerden kaçınırlar ancak başarabileceklerine inandıkları işlere yönelirler (Hoy ve Miskel, 2005). Öz-yetkinlik fikirleri, bireylerin kendileri için oluşturdukları hedefleri, ne kadar çaba sarf edeceklerini, ne kadar süreyle zorluklarla karşılaşacaklarını ve başarısızlıklara karşı esnekliklerini belirleyerek motivasyona katkıda bulunur. Bireyler kendi yeteneklerine ne kadar güvenirlerse, çabaları da o kadar devamlı olur (Bandura, 1977). Gist ve Mitchell'e (1992) göre öz-yetkinlik hakkında elde edilebilecek sonuçlar şöyle sıralanabilir:

1. Kendi kapasitelerine güvenen bireyler daha başarılı olurlar ve çabaları uzun sürelidir.
2. Kendi kapasitelerini aşan durum ya da işle karşılaşan bireyler bu işlerden kaçınırlar.
3. Bireyler başarabileceklerine inandıkları aktivitelere yönelirler.
4. Bireyler uzmanlık tecrübeleri, model alma, ikna ve psikolojik uyanma sayesinde öz-yetkinlik geliştirirler.

Bandura'ya (1977) göre öz-yetkinlik üç boyuta sahiptir. Bunlar önem, güç ve genellik boyutlarıdır. *Önem* bireyin ulaşabileceğine inandığı işin zorluk derecesidir. *Güç* bu öneme ait inancın güçlü ya da zayıf olma durumudur. *Genellik* ise farklı durumlar için bu beklentinin genellenebilirlik derecesidir.

Öz-yetkinliği etkileyen faktörler en önemliden en zayıfa doğru şu şekilde sıralanabilir (Bandura, 1982. Akt. Gist, 1987):

1. Uzmanlık tecrübesi
2. Başkalarından öğrenilen tecrübe
3. Sözel ikna
4. Psikolojik uyarım

### 2.3.5. Hedef Belirleme Teorisi

Hedef belirleme teorisi Locke ve Latham(2006) tarafından 25 yılda ve 400'ün üzerinde çalışma sonucu geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sonucunda zor ve belirli hedeflerin basit ve soyut hedeflere göre daha yüksek performans sağladığı ortaya çıkmıştır. Hedefin zorluğu ile elde edilen sonuç arasında doğrusal bir bağlantı vardır. Hedefler ileride elde edilecek ürünler ile doğrudan bağlantılı olduğu için hedeflerin belirlenmesi ilk ve en önemli süreçtir. Zor ya da zorlayıcı hedefler motive edicidir çünkü birey sonuçta elde edeceklerinin basit hedefler sonucunda elde edeceklerinden daha fazla olduğunu bilir (Locke ve Latham, 2006).

Bu teoriye göre bir hedefe ulaşmak için gösterilen çaba, davranış için en önemli güdüleyici güçtür. Hedef belirleme teorisinin ana özelliği hedeflerin zorluğu ve performans arasında olumlu ve doğrusal bir bağlantı olmasıdır. Hedef belirlemede başarıya ulaşan bireyler ileriki hedefler için daha fazlasını üstlenebilirler (Kaufman,

Israel, Rudd, 2008). Locke ve Latham (1990, Akt. Hoy ve Miskel, 2005) başarılı bir hedef performansının dört koşulla oluşacağını belirtir. Bunlar:

1. Hedefler belirli olmalıdır.
2. Hedefler zorlayıcı olmalıdır.
3. Hedefler ulaşılabilir olmalıdır.
4. Bireyler hedeflere bağlı olmalıdır.

Locke ve Latham (1990, Akt. Hoy ve Miskel, 2005) hedeflerin davranışlar üzerindeki olumlu etkilerini açıklamak için dört hedef mekanizması kullanırlar. Bu mekanizmalar şunlardır:

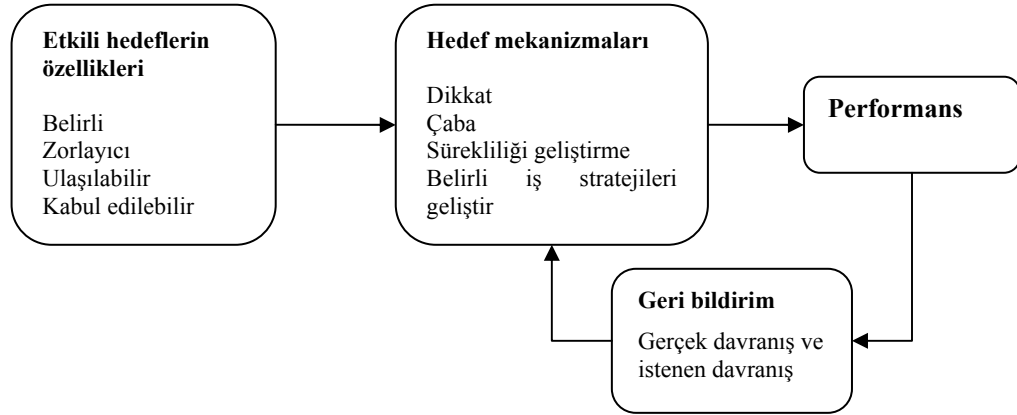
1. Hedefler, dikkati artırır.
2. Hedefler, davranışın üzerindeki çabaları artırır.
3. Hedefler, davranışların sürdürülebilirliğini artırır.
4. Hedefler, motivasyonu artırır.

Hedef ya da performans arasındaki ilişkinin dört aracı vardır. 1. Yüksek hedefler düşük seviyedeki hedeflere göre daha fazla çaba ve devamlılık gerektirir. 2. Hedefler, dikkat, çaba ve hareketi hedefe yönelik davranışlara yönlendirir. 3. Hedefler, bireylerin mevcut bilgilerini kullanmalarını ya da yeni bilgiler kazanmalarına aracılık eder. 4. Öz-yeterlilik ile birlikte hedefler diğer potansiyel motive edici değişkenlerin, örneğin bireysel özellikler, geribildirim, karar sürecine katılma, iş otonomisi gibi, ortaya çıkmasına aracılık eder (Locke ve Latham, 2006).

Hedeflerin bireyler için mi yoksa gruplar için mi belirlendiği önemlidir. Çünkü gruplar için hedef belirlemek işbirliği ve takım ruhunu artırır, bireysel hedefler ise bireylerin alacağı sorumluluğu artırır (Latham ve Locke, 1979).



Şekil 2.3. Hedef Belirleme Teorisi



Kaynak: Hoy ve Miskel, 2005; s. 141

Çalışanların motivasyon ve performanslarını etkilediği için hedef belirleme örgütler için büyük öneme sahiptir. Bu sebeple hedefler bir örgütün ya da bireylerin gelecekte nerede olmak istediklerini belirler. Hedefler bireylerin ve örgütlerin kendi sınırlılıklarının farkında olarak gelecekte ne beklediklerinin belirlenmesini sağlar. Çalışanların motivasyonlarını ve performanslarını belirleyen üç çeşit hedef vardır. Birinci olarak örgütün tümünü kapsayan hedefler kurumun gelirlerini veya pazar payını arttırmak olabilir. İkinci tür hedefler iş merkezli hedeflerdir ve bireyin yapmakla yükümlü olduğu işlerin belirlenmesini kapsar. Üçüncü olarak kişisel hedefler vardır. Bunlar bireylerin kendileriyle ilgili olan ve kendi vizyonlarını gösteren hedeflerdir. Örneğin gelecekte hangi mevkide olmak istedikleri bireysel bir hedeflerdendir (Locke, Cartledge ve Knerr, 1970).

Hedef belirlemenin aksayan bazı yönleri de mevcuttur. Hedef belirleme çalışanların performanslarını arttırmak için basit ve oldukça etkili bir yöntemdir. Fakat bu her yerde kullanılabilir ya da her türlü sorunu çözer anlamına gelmez. Örneğin az ücretle çalışma ya da yetersiz bir yönetimin ortaya çıkaracağı sorunların üstesinden gelemeyebilir. Yanlış şekilde kullanıldığında problemleri çözmek yerine daha fazla sorun yaratacaktır. Örneğin eğer hedefler adaletsiz ya da ulaşılamaz olursa tatminsizlik ve düşük performans neden olur. Eğer yeterli kalitede kontrol sağlanamaz ise kaliteden ödün vererek sayıca hedefe ulaşılmış olunur. Sonuç olarak hedef belirleme sadece iyi yönetim ile birlikte iyi sonuçlar verir (Latham ve Locke, 1979).

### 2.3.6. Öz-belirleme Teorisi

İnsanlar genellikle meraklı, önemli ve kendiliğinden güdülenmiş olarak tarif edilir. Bireyler en verimli oldukları dönemlerde bir şeylerden esinlenmiştir, öğrenme aşkına sahiptir, kendilerini geliştirmek için çaba harcarlar, yeni yetenekler geliştirirler ve yeteneklerini uygun şekillerde kullanırlar (Deci ve Ryan, 2000).

Öz-belirleme teorisine göre hedefe yönelme ve başarıya ulaşma süreci bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma derecesine ve sonuçta elde edecekleri ürünlere verdikleri değerlere göre değişmektedir. Motivasyon çalışmalarında ihtiyaçlar önemli bir yere sahiptir. Çünkü ihtiyaçlar motivasyonun içeriğini belirler ve hareketin oluşmasına ve güçlendirilmesine temel oluşturur. Öz-belirleme teorisinde hedefe yönelik davranışın *ne olduğu, niçin yapıldığını* anlamak için gerekli psikolojik uyarımlar özellikle önem kazanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000a).

Bireyler, kişiliklerinin geliştiği ilk yirmi senede yaklaşık olarak 15,000 saatlik bir süreyi okullarda geçirirler. Bu sebeple okullar, bireylerin hayatlarına ve toplum hayatına etki eden önemli bir sosyalleşme kurumudur. İdeal okul sistemi, öğrencilerin öğrenme ve başarı için ilgilerini arttıracak yerler olarak görülür. Böylece öğrenciler problem çözmede daha esnek, bilginin kazanımında daha başarılı olurlar ve kişisel ve sosyal sorumluluğa sahip olurlar (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991). En iyi seviyede öğrenmenin ana özellikleri bilginin esnek kullanımı ve kavramsal olarak anlaşılmasıdır. Pek çok diğer teorinin tersine öz-belirleme teorisi kasıtlı ya da güdülenmiş davranışların sınıfında ekstra bir ayırım yapar. Davranış kişi tarafından belirlenmiş, güdülenmiş bir davranış ise, davranışı yöneten güç seçimdir. Ancak davranış kontrol edilmiş ise davranışı yöneten güç itaat ya da uyumdur (Deci ve diğerleri, 1991).

Öğrencilerin kendilerinin belirlediği motivasyonu desteklemek eğitim içinde yüksek bir öneme sahiptir. Bunu başarabilmek için gerekli öğeler ise otonomi desteği ve kişiler arası katılımdır. Öğretmenler öğrencilere karşı otonomi destekli bir yaklaşım sergilediklerinde öğrenciler daha meraklı olacaklardır. Bunun sonucunda ise öğrenmeye karşı içsel motivasyonları artacaktır (Deci ve diğerleri, 1991).

### 2.3.6.1. İçsel Motivasyon

Öz-belirleme teorisinin yaptığı en önemli ayırım bireysel (otonom) motivasyon ile kontrol edilmiş motivasyondur. Otonom motivasyon bireylerin seçimleri sonucu harekete geçmelerini anlamına gelir. Bunun en önemli örneği içsel motivasyondur. Bireyler bir eylem gerçekleştirdiklerinde, bu eylemin sebebi onların bu eylemi ilginç bulmalarındır. Bunun tersine kontrol edilmiş eylemlerde bireyler kendilerini bir zorunluluğu yerine getiriyormuş gibi hissederler (Gagne ve Deci, 2005).

İçsel motivasyon bireylerin öğrenme ve yaratıcılığa karşı kendi yönelimlerini kapsar. İçsel olarak motive olmuş davranışlar, bireyler tarafından belirlenmiş eylemlerin bir örneğidir. Bunlar bireylerin kendi içsel ilgilerini özgürce takip ettiklerinde doğal ve kendiliğinden gelişen eylemlerdir. İçsel motivasyon bireylerin ilginç buldukları eylemlere serbestçe katılımlarını kapsar. İçsel motivasyon yeniliği ve üst seviyede güdülenmeyi sağlar. Bireylerin seçim yapmaları içsel motivasyonu arttırırken başkaları tarafından zorlanmalar içsel motivasyonu azaltır. Davranışa yönelik olumlu geribildirimler içsel motivasyonu arttırırken, olumsuz geribildirimler içsel motivasyonu azaltır (Deci ve Ryan, 2000a).

İçsel motivasyon için en önemli güçlerden birisi ihtiyaçların karşılanmasıdır. Bireylerin motive olmalarını sağlayan etmenler; eylemlerin kendileri için bir değer taşıması, yeniliğe götürmesi, kendilerini zorlaması ve estetik açıdan değer taşımasıdır. Bunlar sağlandığında bireyler içsel olarak motive olabilirler. Ancak bazı durumlarda bireyler başka güçler tarafından yönlendirilirler. İşte bu güçler sayesinde harekete geçen bireyler, *dışsal* olarak motive edilmişlerdir (Ryan ve Deci, 2000b).

### 2.3.6.2. Dışsal Motivasyon

Bireyler her zaman kendi istekleriyle hareket etmeyebilirler bazen bireyin ilgisini çekmeyen eylemler için harici motivasyona ihtiyaç vardır (Gagne ve Deci, 2005). Her ne kadar içsel motivasyon en üst seviyede eylemleri tarif etse de, pek çok birey gelişiminin başından itibaren harici olarak motive olur ve bu yönde amaçlara ulaşmak için çaba gösterir (Ryan ve Deci, 2006).

Dışsal motivasyon içsel olarak hissedilmeyen ancak bir ürüne ulaşmak için başkaları veya bir güç tarafından yönlendirme ile yapılan eylem için kullanılan terimdir. Örneğin, bir iş elde etmek için ödevlerini yapan bir öğrenci ile ailesinin takdirini kazanmak için daha fazla çalışan öğrenci harici olarak güdülenmiştir. Bu örneklerde olduğu gibi harici güdülenmede araçsallık öne çıkmaktadır. Çünkü öğrenci bir iş sahibi olabilmek ve ailesinin takdirini kazanmak için ders çalışmayı bir araç olarak görmektedir. Bu durumlarda birey işten zevk almak yerine yaptığı eylemi bir amaca ulaşmak için gerekli görmektedir. Dışsal olarak güdülenmiş eylemler dışarıdan bir güç sayesinde düzenlenmiştir ve çok az düzeyde bireyseldir. Bu tür eylemler dışsal bir isteğin yerine getirilmesini ya da bir ödüle ulaşmayı kapsar. Bu sebeple kontrollü eylemlerdir. Bu sebeple, dışsal motivasyonda bireyler başkaları tarafından oluşturulmuş bir düzenlemeyi kabullenirler ancak bu kabullenme tam olarak gerçekleşmez. Birey hata yapmamak ya da cezadan kaçmak için harekete geçebilir ya da eylemsiz kalabilir. Bireyler bazı durumlarda harici baskıları ya da başkaları tarafından yapılan düzenlemeleri içselleştirirler. Bu durumda bireyler kendilerine bu eylemi yaptıran gücü kendi değer yargılarıyla değerlendirip bir orta yol bularak harekete geçerler. Bireylerin bu durumdaki davranışları içsel motivasyon ile benzerlik gösterebilir. Ancak hala harici motivasyon olarak değerlendirilir çünkü kendileri istedikleri için değil harici olarak harekete geçirilmişlerdir (Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyon en fazla kontrol edilmiş motivasyon türüdür. Çünkü bir ödüle ulaşmak ya da cezadan kaçmak için harekete geçirir. Bu durumda birey başkaları ya da başka bir güç tarafından kontrol edildiğini hisseder. Yapılan çalışmalar sonucunda bireylerin içsel olarak motive olduklarında daha fazla çaba ve istikrar sergiledikleri görülmüştür (Turban, Tan, Brown, Sheldon, 2007).

Bireyler dışarıdan bir güçle karşılaştıklarında ya da bir dış güç sayesinde eylemde bulduklarında bu dış gücü içselleştirirler. İçsel motivasyon gibi bu içselleştirme de harici motivasyonda önemli bir yere sahiptir. İçselleştirme en üst seviyede olduğunda bu dış güçlerin, örneğin kuralların, kabul edilmesi daha kolay olur. Sonuçta bireyler kendilerini dış güçlere göre ayarlanmış ortamlara daha kolay dahil ederler. Hedefe yönelik davranışlar ne kadar otonom ne kadar bireysel olduklarına göre farklılık gösterir, yani bireyin davranışta bulunurken yaptığı seçim

bunu belirler. İçsel motivasyon ve iyi bir şekilde içselleştirilmiş dışsal motivasyon otonom davranışın temelini oluşturur. Buna karşılık bireylerin davranışta bulunurken karşılaştıkları baskının derecesine göre davranış kontrollü ya da kontrolsüz olarak açıklanabilir (Deci ve Ryan, 2000b).

Bazı durumlarda bireyleri harekete geçiren güç bir ödül olabilmektedir. İstenen davranışa ulaşmak için kullanılan ödüller bu davranışa ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Örneğin, bir öğrenciyi okumaya özendirmek için ona bir ödül verilmesi öğrencinin daha dikkatli okumasına yardımcı olur. Ancak harici bir ödül verilmesi öğrencinin içsel motivasyonunu olumsuz şekilde etkileyebilir. Bireyin kendi seçimi içsel motivasyonun önemli bir özelliği olduğu için, ödüllendirme tek başına etkili değildir. Birey istemediği zaman ödüllendirme tek başına etkili olmayacaktır. İstenen davranışa ulaşmak için ödül kullanımında ödülün çekiciliğine dikkat edilmelidir. Eğer okuma ile ilgili motivasyon sağlanması gerekiyor ise ödüller kitaplar ya da kitaplarla ilgili olmalıdır (Marinak ve Gambrell, 2008).

#### 2.4. EĞİTİMDE MOTİVASYON

Uzun zamandan beri öğrenmede motivasyonun rolüne dikkat çekilmektedir. Motivasyondan önce bireylerin neden öğrendiklerine bakalım. Öğrencilerin bir konuyu öğrenme amaçları ve hedeflerin öğrenciler için işlevsel olup olmaması onların motivasyonlarını etkiler. Öğrenciler açısından bakıldığında iki tür başarı hedefi vardır. Bunlar “iş odaklı” hedefler ve “yetenek odaklı” hedeflerdir. İş odaklı hedeflerde öğrenmedeki amaç yeni bir konuyu öğrenmek ya da zor olan bir işi başarmaktır. Yetenek odaklı hedeflerde ise öğrenciler yapılacak iş veya öğrenilecek konu kolay olsa bile diğerlerinden daha üstün olmayı hedeflerler. Böylece kendi yeteneklerini sergilemiş olurlar (Maehr ve Midgley, 1991).

Her ne kadar öğrencilerin motivasyonları tek boyutlu bir yapıda ele alınmış olsa da, öğrenci motivasyonunu ve öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen pek çok etken vardır. Bu etkenler onların aldığı derslerin pedagojik alt yapısından öğretilmeleri ile ilişkilerine, ailelerinin çocuklarıyla olan ilişkilerine ve sınıf ortamına kadar pek çok değişkeni kapsamaktadır (Dowson ve McInerney, 2003; Martin, 2008). Sivan (1986) motivasyonu geleneksel olarak bireyin içsel işleyişinin bir ürünü olarak görmüştür. Öğrenci motivasyonu üzerine yapılan çalışmalar

öğrenciyi tek başına çevresindeki bilgileri alan bir aktör olarak görmüştür. Öğrenciler işin merkezindedir ve onların motivasyonları sonucu ortaya çıkan ürünler öğrencilerin ürünleri olarak görülmüştür.

Motivasyon bireyin ilgi, bilinç ve katılımının sınıf ortamında gözlenebilir sürecidir. Bu sebeple öğrenci motivasyonu çalışanların motivasyonlarından farklıdır. Brophy (1989) öğrenci motivasyonunu “hedefe yönelik bir davranış ile sonuçlanan, yeteneğe bağlı ve bilişsel yapıların birlikte kullanıldığı, öğrenme ortamında meydana gelen davranış” olarak tanımlar. Öğretmenler açısından motive olmuş bir öğrenci derse katılan, iyi notlar alan, ödevlerini zamanında getirendir. Öğretmenler açısından öğrenci motivasyonu şöyle tanımlanabilir:

a. Motivasyon bir sosyalleşme aracıdır ve öğrenciler motivasyonu arkadaşları ile sosyalleşmek için kullanırlar.

b. Motivasyon öğrencilerin bir konuyu öğrenmek için ilgi ve isteklerini yönlendirmesidir.

c. Motivasyon öğrencilerin daha iyi notlar almak için çaba harcamalarıdır.

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da motivasyonu etkileyen önemli etmenler mevcuttur. Öğrencilerin motivasyonunu etkileyen çeşitli çevresel etmenlerin yanında onların okul ve öğrenme ortamına karşı olan bakış açlarına ilişkin etmenler de önemlidir. Bu etmenlere ilişkin olarak motivasyon öğelerini Bruinsma (2004) şu şekilde belirtir:

a. Öğrencinin bir işi başarabileceğine ya da başaramayacağına olan inancını,

b. Öğrencinin yapılacak işle ilgili ilgi ve hedeflere verdiği değeri,

c. Öğrencinin yapılacak işle ilgili duygularını kapsar.

Bandura’ya (1977) göre bireylerin öğrenme ve akademik işlerdeki başarıları konusundaki bireysel değerlendirmeleri onların motivasyonlarını etkiler. Eğer bireyler kendilerine güveniyorlar ise motivasyonları daha yüksek olur ve başarıma olasılıkları artar.

Öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen önemli bir etmen de öğrenilecek konunun anlam düzeyidir. Öğrenilecek konu öğrenciler açısından anlamlı değil ise bireyler o konudan uzak durmaya başlayacaklardır. Ayrıca öğrenciler ne yapacaklarını tam olarak bilemiyorlar ise o zaman yapılacak iş onlar için anlamsız

olacaktır. Öğrencilerin konuya anlam verememelerinin bir başka sebebi ise kendilerini yeterli görmemeleridir (Seifert, 2004).

Eğitim bağlamında, öğrencilerin öz-yetkinlikleri onların başarılarını ve davranışlarını etkilemektedir. Öz yetkinlik bireylerin katılım, istek ve kendine güvenlerini arttırmaktadır (Klassen, Chong, Huan, Wong, Kates, Hannok, 2008). Vollmeyer ve Rheinberg'e (2000) göre öğrenmede motivasyon önemlidir çünkü herkese aynı materyal verildiğinde bile bazı bireyler diğerlerine göre bilinmeyen bir konuyu kavramada daha iyidirler. Peki, bireyler neden farklıdır? Bazıları sorulara doğru cevapları bulmada kullanılacak doğru strateji ve bilgiye sahiptir. Buna bilişsel yeterlilik diyebiliriz. Ancak diğer tarafta da motivasyon ile açıklanabilecek bir durum mevcuttur. Bireyler bir konuyu öğrenme konusunda motivasyon düzeyleri bakımından farklılık gösterebilirler. Düşük motivasyona sahip bireyler bir konuyu öğrenmek için gerektiği kadar çaba harcamayabilirler. Eğer bireyler öğrenmeyi bir amaç haline getirmişler ise bu doğrultuda hareket ederler. Öğrenme açısından motivasyon bireylerin ne öğrendiklerinin yanında öğrenmenin yoğunluğunu ve bireyin öğrenme için harcayacağı süreyi etkiler. Öğrenme sürecini etkileyen çeşitli motivasyon etmenleri vardır. Bu etmenler:

1. Her birey için amaçlanan işi başarıma derecesi farklıdır. Bireyler de bunun farkındadır,
2. Bireylerin bir işte başarısız olma konusundaki endişeleri de farklılık gösterir,
3. Bireylerin bir işe başlarken o işle ilgili algıladıkları zorluk derecesi de farklılık gösterir,
4. Yapılacak iş ya da öğrenilecek konu bireyin ilgisini çekmeyebilir.

Öğrenci motivasyonu çeşitli özellikler gösterebilir. Bu özellikler öğrenme sürecini, arkadaş çevresi ve öğretmenlerin katkılarını kapsar ve öğrenme ortamına doğrudan katkı sağlar. Sivan (1986) öğrenci motivasyon çeşitli özelliklerini şu şekilde belirtir:

- a. Motivasyon bireyin öğrenme süreciyle tam olarak bağlıdır.
- b. Öğrenci motivasyonunun değişken bir yapısı vardır. Öğrencilerin motivasyonu arkadaşlarının ya da öğretmenlerinin yardımları ve desteğiyle gelişir ve güçlenir.

c. Motivasyon sadece bireysel farklılıkların değil öğrenme ortamı ve öğrenme zamanındaki sosyal durumların da bir sonucudur.

d. Motivasyon öğrencinin sınıf ortamındaki işlevlerine bir araç olarak yardımcı olur. Bu sayede öğrenci sınıf ortamında güdülenmiş davranışlar sergiler ve başarıya ulaşır.

Türkiye’de eğitimde motivasyon alanında motivasyonun önemini anlamak ve eksik kalan yönlerin tamamlanabilmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

Keleş (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri motive edecek stratejilerden haberdar olduklarını ancak bu stratejileri uygulama fırsatlarının olmadığını belirtmiştir. Çünkü pek çok öğretmen yetiştirmek zorunda olduğu yoğun bir müfredat uygulamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk verilmesi taraftarıdır.

Emeksiz (2006) öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve derse karşı olan olumlu düşüncelerinin motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin derslerine önem vermeleri ve yaptıklarını gerekli bir aktivite olarak görmeleri onların motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında günlük yaşamda düzensiz olan bireylerin bu düzensizliklerinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin “sınıf geçme” ve “not alma” kaygıları olmasa motivasyonları daha da artacaktır.

Acat ve Yenilmez (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin motivasyonlarını araştırmışlar ve sonuçta öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmaya göre öğrenciler yeteneklerine ilişkin olumlu motivasyona sahiptir. Ancak mesleğin kendilerine kazandıracakları konusunda yeterli motivasyona sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

## 2.5. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE MOTİVASYON

Yabancı dil öğrenen pek çok öğrenci bunu müfredatın bir parçası olduğu için yapmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye başlayan çok az öğrencinin hayali iki dili de mükemmel seviyede konuşmaktır. Öğrenciler dil öğrenmeye başladıkları ilk zamanlarda çok iyi motive olmuşlardır ve birkaç hafta içinde o dili iyi bir şekilde



konusabileceklerini düşünürler. Genellikle de dil öğrenmenin gereklerinden habersizdirler. Büyük bir iştahla başlayan bu dil öğrenme serüveni aynı istek ve heyecanla devam etmez (Gardner, 2001). Gardner'a (1985) göre dil öğretimi okullarda öğretilen pek çok dersten farklıdır. Çünkü dil öğretilirken o dili ana dili olarak konuşan kişilerin kültürlerinin bir bölümü de öğretilmektedir. Matematik, tarih gibi dersler öğretilirken öğrencilerin kendi kültürlerinden kazandıkları yetenek ve bilgi kullanılırken, dil öğretiminde tamamen yabancı bir dilin yaşandığı kültürden bahsedilmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin yabancı dili ana dili olarak konuşan kişiler ve kültürlerle karşı olan tutumları onların motivasyon düzeylerini etkileyecektir (Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic, 2004).

Motivasyon sınıf seviyesinde tek bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak her dil için farklı motivasyon etmenleri bulunmaktadır. Bu sebeple farklı ortamlarda ve farklı diller açısından bakıldığında bireyleri motive eden etmenler değişebilmektedir (Humphreys ve Spratt, 2008). Dörnyei (1990) yabancı dil öğrenmedeki motivasyonu etkileyen iki etmeni "başarı ihtiyacı" ve "geçmiş başarısızlıklara atıflar" olarak belirtir. Yabancı dil öğrenmedeki motivasyon öğrenilecek dilde ne kadar başarılı olunacağıyla yakından ilgilidir. Bu sebeple motivasyon etkileyen önemli bir etken de zamandır.

Yabancı dil öğrenmedeki motivasyon içsel ve dışsal öğelere sahiptir. İçsel öğeler ilgi düzeyi, başarı ya da başarısızlık algısı, ödül algısını kapsarken, harici öğeler, öğrenmeye karşı açıkça görülen kararlılık durumu, sürekli öğrenme davranışı ve katılımı kapsamaktadır (Crookes ve Schmidt, 1991). Dörnyei (1994) yabancı dil öğreniminde motivasyonun üç boyutunun olduğunu söylemektedir. Bunlar, dil boyutu, öğrenen boyutu, ve öğrenme ortamı boyutudur. Dil boyutu dili konuşanlar ile bütünleşme ve araçsal alt boyutları kapsar. Öğrenen boyutu, başarı ihtiyacı ve kendine güven boyutlarını kapsar. Öğrenme ortamı boyutunda ise dersle ilgili, öğretmen ile ilgili ve içinde bulunulan grup ile ilgili özellikler vardır.

Başarılı öğrenciler içsel ve dışsal olarak motive olmuşlardır. Onların içsel olarak motive olmalarını sağlayan etmenler; dile karşı olan ilgileri, kendilerine güvenleridir (Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons, 2004).

Bireyler için yapılacak iş ne kadar eğlenceli ve onların ilgisini çekiyorsa motivasyon düzeyleri yüksektir. Dil öğrenmeden doğal olarak hoşlanan bireyler, dil

öğrenmeyi bulmaca çözmeye benzetebilirler. Ancak, öğrencilere dil öğretirken onları dil öğrenmenin eğlenceli bir iş olduğuna ikna etmek yeterli olmayabilir. Bunun yerine bireyler dil öğrenmenin kendileri için önemli olduğuna ikna edilmelidir (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000).

Dil öğrenmeden elde edilen haz hem üniversite hem de lise öğrencileri için önemli bir motivasyon etkenidir. Bunun yanında üniversite öğrencileri için yabancı dil bilmek diploma alabilmeleri ve bir iş sahibi olabilmeleri için zorunluluk haline gelmiştir (Kormos ve Csizér, 2008).

Yabancı dil öğrenmede başarıyı getiren önemli bir etmen olan motivasyon, bireylerin yabancı dil öğrenmede etkin olarak oynayacakları rolü belirler. Bu sebeple motivasyonları düşük olan bireyler yabancı dil yeteneklerini geliştiremezler (Oxford, ve Shearin, 1994). Ulusal ekonominin dış kaynaklı şirketlere ve uluslararası ilişkilere bağlı olduğu ülkelerde araçsal güdüler kısmen uluslararası durumlardan etkilenmektedir. Çünkü bu gibi ülkelerde İngilizce uluslararası bir dil olduğundan İngilizce bilmek ayrı bir öneme sahiptir (Kormos ve Csizér, 2008).

Bireylerin motivasyon yönelimleri onların hedef belirlemelerine ve sınıf içindeki aktivitelere yaklaşımlarını etkilemektedir. Harici motivasyon ile güdülenmiş bireyler sınıf içi aktiviteler ile ilgilenmeyebilir. Bu sebeple sınıf içinde güdülenme sağlanacaksa kullanılacak motivasyon aracı bireylerin araçsal yönelimleriyle uyumlu olmalıdır (Manolopoulou-Sergi, 2004). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde İngilizce öğrenmenin önemi artmıştır. Bu sebeple öğrencilerin içsel motivasyonlarının en başından itibaren artırılması için yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak gerekmektedir (Wu, 2003).

Motivasyon ile ilgili literatürde değerlik genellikle bireyin belli amaçlar için belirlediği öznel değerdir. Bir başka deyişle değerlik yapılacak işe karşı duyulan istek ve işin cazibesidir. Bu sebeple eğer öğrenciler dil öğrenmeden bir çıkar elde edeceklerini düşünüyorlar ise motivasyonları yüksek olacaktır. Buna karşılık dil öğrenmeden herhangi bir beklentileri yoksa motivasyon düzeyleri de düşecektir. Bundan olayı öğrencilerin dil öğrenmeden elde edecekleri faydalar ön plana çıkarılarak onların motivasyon düzeyleri yükseltilebilir (Tremblay ve Gardner, 1995).

Öğrencilerin başarısızlıklarının kendi kontrollerinde olduğunu bilmeleri onların yabancı dil öğrenmedeki yeterliliklerini tekrar düşünmelerini sağlayacaktır.

Bu sebeple bireyler başarısızlıklarının sebebini kendi içsel sebeplerine bağladıklarında bile öz-yetkinlik oluşturulabilir. Bu durum öğrencilerin kendi yeterliliklerinin farkına varmalarını ve başarısızlıklarını azaltmalarını sağlayacaktır (Hsieh, ve Schallert, 2008).

Görüldüğü üzere yabancı dil eğitiminde öğrenci motivasyonunu etkileyen çeşitli boyutlar ve etmenler mevcuttur. Bu bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamı, bireyin dil öğrenmeye karşı ilgisi ve öğrenilen dili konuşan topluluklara karşı tutumları ve bireyin amaçları onun dil öğrenmeye karşı olan motivasyonunu olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemektedir.

Türkiye’de eğitim alanında ve özellikler yabancı dil eğitimi alanından motivasyonun önemine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında yabancı dil alanında gerçekleşen yeniliklerden bahsedilirken bazılarında ise yaşanan sorunlar dile getirilmiş ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

Acat’a (2009) göre etkili bir yabancı dil öğretimi için öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri ve hatalarının tolere edilebileceği öğrenme ortamları oluşturmak gerekir. Bu onların motivasyonlarını ve kendine güvenlerini artırır. Türkiye’de öğrencilerin çoğunluğu merkezi sınav kaygısı altındadır. Bu kaygı ortamı onların yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğrenciler merkezi sınavlarda yabancı dil derslerinden sorumlu değildirler.

Boynukara (2009) Türkiye’de yabancı dil öğretimi için gerekli ve uygun koşulların olmadığını belirtirken, yabancı dilde eğitim öğretim yapılmasına son verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Boynukara, oldukça yüksek miktarlarda para, zaman ve emek harcanmasına rağmen ortaöğretimde yeterince dil öğretiminin yapılamadığını ve Türkiye’nin bu konuda başarısız olduğunu savunmaktadır.

Çengel (2009) Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda başarısız olduğunu belirtirken, bu başarısızlığı takip edilen dil bilgisine dayalı müfredata, merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki baskısına, yabancı dil derslerindeki motivasyonun sadece ders geçmeye yönelik olan motivasyon olmasına bağlamaktadır. Üniversitelerde ve liselerin bazılarında bulunan hazırlık okullarının öğrencilerin derslerini başarılı bir şekilde takip etmelerine yardım edecek seviyede dil becerileri kazandıramadığını belirtmektedir. Çengel’e göre öğrencilerin

öğrendikleri yabancı dil sadece ders kitaplarını takip etmelerine yardımcı olmalıdır ve dersler Türkçe olmalı İngilizce ders işleme yöntemine son verilmelidir.

Tomakin (2009) “yabancı dil öğretiminde başarılı olunamamasının nedenleri” konulu makalesinde başarısızlık nedeni olarak süre faktörünü ön planda tutmaktadır. Dil öğretiminin bir süreç olduğunun bilinmesi gerektiğini ve öğrencilerden kısa sürede çok fazla şey beklendiğini belirten araştırmacıya göre yabancı dil öğrenen kişilere ne kadar para, zaman ve çaba harcayacakları anlatılmalı ve beklentiler buna göre şekillendirilmelidir.

Türker’e (2009) göre yapılan son düzenlemeler ile yabancı dil öğretmeni yetiştiren alanlarda yeniliklere gidilmiştir. Örneğin; çocuklara yabancı dil öğretimi yöntemleri bir ders olarak yerini almıştır. Eğitimcilerin çok dilli ve kültürlü olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmeni olacakların zorunlu bir ikinci dil öğrenmeleri gerekmektedir.

İşeri (2009) Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarısızlıkların nedenini ve istenilen seviyelere ulaşamamasının nedenini içeriğe önem verilmemesine bağlamaktadır. Dil eğitimi müfredatı dilin kullanımına ilişkin etkinliklerden yoksundur. Başarılı olunması için öğrenenlerin bir dili niçin öğrendiklerine ilişkin öz-bilince sahip olmaları gerekmektedir.

Yılmaz (2007) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin başarısında motivasyon rolünü araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyonlarının araçsal motivasyon ve yabancı dile ilgi boyutlarında yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre motivasyonun başarıyı olumlu etkilediği görülmektedir.

Öner ve Gedikoğlu (2007) yabancı dil kaygısının öğrenci başarısını etkileyen bir unsur olduğunu ve kaygı düzeyinin yüksek olmasının onların başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dili kullanma konusunda çekinceleri bulunmaktadır. Hata yapma ve yanlış anlaşılma korkusu öğrencilerin bu çekincelerinin başlıca nedenidir.

Vural (2007) öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimin ve öğretmenler tarafından takdir görmenin öğrenci motivasyonunu arttırdığını belirtmektedir. Öğretmenler öğrenci gelişimini gözleyip bu konuda öğrencileri bilgilendirmeyi birincil güdüleyici güç olarak görürken, öğrenciler açısından bu üçüncü sıradadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için motivasyon artırıcı stratejilerin kullanılması faydalı olacaktır.

Aytaç (2006) yatılı okullardaki yöneticilerin davranışlarının öğrenci motivasyonu üzerine etkilerini araştırdığı çalışmada yöneticilerin eşit ve adil davranışlarının öğrenci motivasyonunu arttırdığı sonucuna varmıştır. Öğrenci motivasyonunu arttıran diğer bir unsur ise öğrencilerin geleceğine ilişkin hedefleridir. Eğer öğrenciler ileride yapacakları işleri ortaöğretim sırasında tanımaya başlarlar ise daha fazla motive olacaklardır.

Yalçın (2005) Gazi Üniversitesi öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Düşük motivasyonun sebebini ise belirli hedeflerin olmaması ve okulda kullanılan materyalin öğrenci motivasyonu üzerinde bir etkisinin olmamasına bağlamıştır. Araştırmacıya göre hazırlık okullarında motivasyonu arttırmak için ilgi çekici materyal kullanılmalıdır. Bunun yanında öğrenci otonomisinin motivasyonu arttıracığı ortaya çıkmıştır. Hazırlık okullarında derslerin zorunlu olmasının öğrenci otonomisini olumsuz etkilediği bunda motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür.

Taşpınar'ın (2004) Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin kendi motivasyonlarını düşük bulduklarını ancak bunun yanında öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu yüksek buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebini ise öğrencilerin hazırlık okullarına kendi istekleriyle değil zorunlu olarak gelmeleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin motivasyonlarını yüksek gördükleri için motivasyon artırıcı strateji kullanmamaktadırlar.

### **2.5.1. Gardner'ın Sosyo-eğitim Modeli**

Gardner ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda yabancı dil öğrenmede öğrenci motivasyonunu etkileyen çeşitli etmenleri belirlemişlerdir. Bu etmenlerden bazıları bütüncülük, dile karşı tutumlar, dil öğrenme isteği, ve araçsallıktır.

Her ne kadar sosyo-eğitim modelinde bütüncülük ve öğrenme ortamına karşı olan tutumlar farklı boyutlar olarak ele alınmış ise de bunlar motivasyonu desteklemektedirler. Bunların yanında yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğrenme

ortamina karşı olan tutumlar, bütünleyicilik, motivasyon, bütünleyici yönelim ve araçsal yönelim hep birlikte yabancı dil öğreniminde başarıya katkı sağlamışlardır. Yabancı dilde başarı için motivasyon diğer etmenler yanında en çok etkiye sahip değişkendir (Masgoret ve Gardner, 2003).

Yabancı dil öğrenme ortamlarında iki tür motivasyondan bahsedilebilir. Bunlar “seçim yaptıran motivasyon” ve “harekete geçiren motivasyon”dur (Dörnyei, ve Csizér, 2002).

Dil öğrenmede iki önemli bireysel değişken rol oynar. Bunlar, yetenek ve motivasyondur. Diğer şartlar aynı olduğunda motivasyon veya yetenek düzeyi yüksek olan bireyler diğer bireylerden daha iyi performans sergiler. Sosyo eğitim modelinde motivasyon ve yetenek resmi ve resmi olmayan iki tür ortamdan etkilenir. Resmi ortam okul ve sınıftır. Resmi olmayan ortam ise dilin kullanıldığı diğer ortamlardır. Örneğin, radyo dinlemek gibi. Bu resmi ve resmi olmayan ortamlar yeteneği değil, motivasyonu artırır. Bu modelde bireylerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını etkilenen iki değişken vardır bunlar: öğrenme ortamına karşı tutumlar ve bireyin bütünleşme isteği ya da yönelimidir. Bunların yanında yabancı dil öğreniminde başarı getiren diğer etken ise araçsal motivasyondur (Gardner, 2005).

Sosyo-eğitim modeli sadece bir formülden ibaret değildir. Ulaşılan bilgilerin sayesinde düzenli bir değişim ve gelişimdir (Gardner ve Tremblay, 1994). Gardner’a (2006) göre sosyo-eğitim modelinde dil öğrenimi uzun bir süreci kapsar. Bu süre bireylerin yetenek, motivasyon seviyeleri ve daha başka değişkenlerden etkilenecek her birey için farklılık gösterebilir. Sosyo-eğitim modeli aşağıdaki bazı varsayımlardan yola çıkmıştır.

1. Yabancı dil öğrenmek o dili kullanan bireyler ile belli ölçüde iletişim kurmayı sağlayacak seviyede yeterliliğe ulaşmak anlamına gelir. Bu da uzun ve çaba gerektiren bir süreçtir.
2. Yetenek ve motivasyon iki bireysel özellik olarak başarı seviyesini etkiler.
3. Motivasyonu etkileyen bireysel farklılıklar çevre koşullarından beslenen çeşitli etkenlerden etkilenir.
4. Dil öğrenimi hem resmi hem de resmi olmayan ortamlarda meydana gelir.
5. Resmi ve resmi olmayan bu ortamlar bireylerin hem dil ile ilgili yeterliliklerinin hem de kişisel yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur.

İngilizce bir dünya dili haline geldiği için dili öğrenenlerin İngilizce konuşan kişilerin oluşturduğu kültürlere karşı tutumlarının nasıl olduğu çok da önemli olmayabilir. Çünkü İngilizce artık her yerde kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin birey yurt dışında öğrenim görmek, ya da yurt dışına gezilere katılmak, dünya çapında tanınan şarkıları dinlemek, internet ve bilgisayarı etkin bir şekilde kullanmak için İngilizceye ihtiyaç duymaktadır. Bu durumlar da bireyin İngilizce öğrenme isteğini etkileyen önemli etkenlerdendir (Lamb, 2004).

Dil öğrenmede başarıya yada başarısızlığa sebep olan çeşitli etmenler mevcuttur. Bunların bazıları çevresel etmenlerdir ve bu etmenlerin çoğu öğrencilerin kontrolü dışında gelişir. Ancak bunun yanında bireylerin kontrol edebilecekleri içsel etmenlerde vardır. Başarılı olmanın en önemli yolu ise motive olmaktan geçer.

Gardner (1985 akt. Crookes ve Schmidt, 1991) dil öğrenmede başarıya götüren en önemli etmenin motivasyon olduğunu savunmaktadır. Tutum ile birlikte motivasyon bireylerin dil öğrenmede ne kadar aktif rol oynayacaklarını belirler.

Yeni bir dil öğrenen öğrencilerin yapmaları gereken pek çok şey vardır. Örneğin, o dersi başarıyla tamamlamak, kelime ve dil bilgisini öğrenmek, konuşma ve dinleme çalışmaları yapmak bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmalar, öğrenciler için azımsanmayacak düzeyde zordur (Gardner, 2001). Yabancı dil öğrenme, okulda birkaç yıl süren ve öğrencilerin başarılı olmaları beklenen bir süreci kapsar (Dörnyei, 1990).

Öğrencilerin sınıf ortamında çaba göstermelerini sağlayacak çok sayıda faktörden bahsedilebilir. Örneğin; öğrencilerini zorlayan bir öğretmen, daha yüksek not alma isteği bunlardan bazılarıdır. Ancak bunlar öğrencilerin dil öğrenmede gerçekten başarılı olmalarına ve dili etkili bir şekilde öğrenmelerine yardım etmeyebilir. Bunun yanında öğrenciler dil öğrenmek isterler ancak gerektiği şekilde çaba harcamazlar. Öğrencilerin dil öğrenmek için motive olduklarını söyleyebilmemiz için istekli olmaları, çaba harcamalarını görmemiz gerekir (Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic, 2004).

Motivasyonu oluşturan öğelerin neler olduğundan bahsetmeden önce güdülenmiş davranış ile motivasyonu oluşturan öncüler arasında ayırım yapmak gerekir. Güdülenmiş davranış bir bireyin başkaları tarafından gözlenebilen özellikleridir. Güdülenmiş davranışı etkileyen değişkenlerin dışarıdan bir birey

tarafından algılanması zordur ve ancak güdülenmiş birey tarafından açıklanabilir (Tremblay ve Gardner,1995).

Yabancı dil öğretimini üzerine yazılmış literatürde motivasyon üzerine pek çok kavram bulunmaktadır. Bunlardan pek çoğu sosyo-eğitim modelinin bir parçası olan sosyal psikolojik kavramları kapsamaktadır. Gardner'ın modeline göre dil öğrenme sınıfta meydana gelen bir süreçtir ve dil öğrenme ve kazanımı açısından motivasyon en önemli değişkendir (Gardner ve diğerleri, 2004).

Sosyo-eğitim modeli bireylerin yabancı dile olan ihtiyaçları ve onların yabancı dile karşı olan tutumlarından yola çıkarak motivasyonu etkileyen etmenleri ikiye ayırır. Bunlar ihtiyaçlar ve tutumlardır. Gardner'a (1985) göre yabancı dil öğrenen bireylerin çok azı o dili ana dili olarak konuşan kişi ya da topluluklar ile etkileşim içine girmektedir. Gardner'a göre:

1. Yabancı dili konuşan insanlara ve onların kültürlerine karşı bireyin ilgisi ne kadar çoksa o dili öğrenirken elde edilecek tatmin de o kadar çok olacaktır. Ancak yabancı dil öğrenen bireyler o dili konuşan topluluklar ile iletişim kuramamaktadırlar.
2. Araçsal güdüler yabancı dil öğrenmeyi direkt olarak ve olumlu etkilemektedir.
3. Bireylerin yabancı dil öğrenme motivasyonları onların yabancı dillere olan ilgileri, yeni bilgiler öğrenme istekleri, yeni bir topluluğa dahil olma isteklerinden oluşan boyutları kapsar.

Gardner'a (1995) göre sosyo-eğitim modelinde motivasyonu etkileyen iki tür değişkenden bahsedilebilir. Bunlardan birincisi "bütünleyicilik" (integrativeness). Bütünleyicilik öğrenilen yabancı dili konuşan grup ya da kişilere karşı sergilenen tutumdur. Bu modelde motivasyonu etkileyen diğer değişken ise "öğrenme ortamına karşı olan tutumlardır". Bu iki değişken dil öğrenimine karşı tutum olarak sınıflandırılabilir (Tremblay ve Gardner,1995).

Bütünleyici motivasyon öğrenilecek dili konuşan bireyleri tam olarak anlayabilmek için gereklidir. Çünkü bahsedilen grup ile bütünleşme sayesinde dilin sözel özelliklerinin kazanılması sağlanacaktır. Bütünleyici motivasyon zorunlu olarak o dili konuşan bireyler ile bütünleşme gereği olduğu anlamına gelmemekle birlikte, dili konuşanlarla birlikte olma, tanışma, onları anlama ve dillerini öğrenerek



onlarla iletişime geçme isteğinin olmasını ifade eder (Gardner, 1960). Bütünleyicilik birbirinden farklı iki değişken ile yakından ilgilidir. Bunlar araçsallık ve yabancı dil toplumuna karşı olan bireysel tutumlardır. Bireyler kendilerini başkaları tarafından kabul görebilir ve aynı zamanda profesyonel olara başarılı bireyler olarak görmek isterler. Buradan hareketle bütünleyicilik, bireyin kendisi hakkındaki görüşleri arttıracak güç olarak görülebilir (Csizér ve Dörnyei, 2005).

Araştırmacılar genellikle bütünleyici motivasyonu dil öğrenmede başarılı bir öğrenci olabilmek için gerekli görmüşlerdir. Ancak araçsal motivasyon da önemli bir etkidir. Bunun yanında öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen diğer etmenler, yabancı dil öğrenmeye olan ilgi, yabancı dil öğrenilen ortamdır (Belmechri ve Humme, 1998).

Bütünleyici motivasyon bireylerin öğrendikleri dili konuşan grup veya bireylere karşı olan olumlu tutumları kapsar. Bireyler bu grubun bir üyesi olmak için çaba gösterirler. Araçsal motivasyon ise kariyer sahibi olmak, bir sınavı geçmek, daha iyi bir iş bulabilmek ya da daha fazla kazanç elde edebilmek gibi bireye fayda sağlayacak sebeplerden dolayı dil öğrenme motivasyonunun olmasıdır (Dörnyei, 1990; Crookes ve Schmidt, 1991). Bütünleyici motivasyon açısından öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri arasında onların yabancı ülkelerde öğrenim görme ve yabancı ülkelere seyahat etme sebepleri yabancı dil konuşan toplumla bütünleşme isteklerinden daha baskın olarak ortaya çıkmaktadır (Mori ve Gobel, 2006).

Yabancı dil motivasyonunu oluşturan en önemli etken “bütünleyicilik”tir. Bütünleyicilik bütünleşme yönelimi, yabancı dil konuşan gruba karşı tutumlar ve yabancı dile karşı ilgilerini, bireylerin diğer gruplar ile iletişime geçme isteğini ifade eder (Belmechri ve Humme, 1998; Oxford ve Shearin, 1994). Bütünleyici motivasyona sahip öğrenciler o dilin kullanıldığı kültüre karşı daha olumlu yaklaşırlar ve o dili konuşan bireyler ile iletişim kurmak için yeteneklerini artırma çalışmalarını güçlendirirler. Bu sebeple bütünleyici motivasyon bireylerin yabancı dili ana dili olarak kullanan bireyler ile iletişime geçmelerini gerektirir (Bonney, Cortina, Smith-Darden ve Fiori, 2008).

Sosyo-eğitim modeline göre dil öğrenmek için gerekli olan motivasyonun üç ögesi vardır bunlar aynı zamanda motive olmuş öğrencinin de özellikleridir (Gardner, 2001):

1. Güdülenmiş ğrenci, dil öğrenmek için çaba harcar. devlerine önem verir. Daha fazla öğrenmek için fırsat arar.
2. Güdülenmiş ğrenci, amaca ulaşmak ister.
3. Güdülenmiş ğrenci, dil öğrenme işinden zevk alır.

Bu zellikleri taşıyan birey dil öğrenmeye karşı isteksiz olsa bile dil öğrenmenin zorlayıcı ama eğlenceli, ve zevk veren bir etkinlik olduğunun farkındadır. Bandura'ya (1989) göre bireylerin öğrendiği en önemli beklenti *z-yetkinlik*tir. z-yetkinlik bireyin bir amaca ya da performansa ulaşabilmek için kendinde yeteneğin olduğuna inanmasıdır. Bu inancın sonucunda birey amaçladığı hedef için ne kadar motivasyona sahipse sonuçta elde edeceği ürün de o kadar fazla olacaktır ya da amacına o kadar yaklaşacaktır. Yabancı dil öğreniminde de bireyin kendine güvenmesi önemli bir motivasyon değişkenidir. Yabancı dil öğrenmede kendine güven o dili öğrenmek ve kullanmak olarak motivasyonu arttırır (Tremblay ve Gardner, 1995).

Sosyo-eğitim modeline göre dil öğrenme yeteneği ve motivasyon öğrenmeyi kolaylaştırırken, dil öğrenmeye karşı olan endişe durumu öğrenmeyi zayıflatmaktadır. Bu sebeple motivasyon iki tür tutum ile desteklenir. Bunlar; bütünleyicilik ve öğrenme ortamına karşı tutumlardır (Gardner, Masgoret, Tennant, Mihic, 2004).

Yabancı dil öğrenen bireylerin o dili ana dili olarak kullanan bireyler ile karşılaşma olasılıkları sınırlıdır. Bu sebeple bireylerin o gruba kendilerini entegre etmeleri gibi bir çaba içinde olmaları beklenemez. Ancak bireylerin araçsal motivasyonu yabancı dil öğrenen bireyler açısından daha güçlü bir motivasyon aracıdır (Dörnyei, 1994).

Sosyo-eğitim modelinde bireyin dile ve o dili konuşanlara karşı tutumları önem kazanır. Öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olumlu öğrenme tecrübeleri onların içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerden birisidir. Dil öğrenmek o dilin konuşulduğu kültürün öğrenilmesi, dil duygusunun oluşturulması ve geliştirilmesi anlamına gelir. Dil öğrenmek o dili kullanarak öğrenmeyi kapsar (Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons, 2004).

Yeteneklerine güvenen ya da kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen bireyler içsel olarak motive olmuş bireylerin özelliklerini sergilemektedir (Wu,

2003). İçsel motivasyona ve bütünleyici motivasyona sahip bireyler yeteneklerini arttırmak ve yeni bilgiler öğrenmek için yoğunlaşırlar (Bonney ve diğerleri, 2008). Otonomi destekli bir öğrenme ortamında dil öğrenen bireyler öğrenmeden zevk aldıkları için daha verimli öğrenirler. Öğrenme ortamındaki endişe düzeyi düşük olduğunda bireyler dil öğrenmeden daha zor vazgeçerler (Noels ve diğerleri, 2000). Bireylerin araçsal motivasyon yönelimleri onların hedef belirlemelerine ve sınıf içindeki aktivitelere yaklaşımlarını etkilemektedir. Harici motivasyon ile güdülenmiş bireyler sınıf içi aktiviteler ile ilgilenmeyebilir. Bu sebeple sınıf içinde güdülenme sağlanacaksa kullanılacak motivasyon aracı bireylerin araçsal yönelimleriyle uyumlu olmalıdır (Manolopoulou-Sergi, 2004).

Öğrencilere dil öğrenmenin gerekliliği anlatılarak ve o dile ne zaman ihtiyaç duyacakları örnekler aracılığıyla anlatılarak motivasyonları artırılabilir (Oxford ve Shearin, 1994). Öğrencileri harici olarak güdülemenin yanında onların içsel motivasyonlarını kendilerinin geliştirmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin öz-yetenlik geliştirmeleri sağlanarak kendi yeteneklerinin farkına varmaları ve içsel motivasyonlarının geliştirilmesi sağlanabilir (Oxford ve Shearin, 1994).

Başarısız olmak öğrenci motivasyonun sonu anlamına gelmemektedir. Öğrenciler yabancı dildeki başarısızlıklarını çabalarındaki yetersizliğe bağladıklarında yabancı dil öğrenme yetenekleri hakkında daha olumlu inançlar oluşturmaya başlarlar (Hsieh ve Schallert, 2008).

Bütünleyici motivasyona sahip ve içsel olarak güdülenmiş bireyler kendi kapasitelerini arttırmak ve yeni bilgiler öğrenmek için yoğunlaşmaktadırlar. Bu sebeple yabancı dil öğrenmede bütünleyici motivasyon yanında içsel motivasyon da önemli bir etkiye sahiptir. Bunun yanında bütünleyici motivasyona sahip bireyler belirli öğrenme stratejileri geliştirirler. Bu stratejiler de uzun vadede öğrencilerin yabancı dil yeterliliklerinin ve yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Bonney ve diğerleri 2008).

Motivasyon bireysel istek (bireysel güdülenme yoğunluğu), dil öğrenme isteği, dil öğrenmeye karşı tutumları kapsar. Motivasyon, dil öğrenme konusunda öğrencinin tutum, istek ve çabasının bir karışımıdır (Belmechri ve Humme, 1998). Araçsal motivasyon araçsallık, öğrenme ortamına karşı tutumlar, yabancı dil öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonu kapsar. Araçsallığın bir ögesi olan motivasyon

## PDF Eraser Free

bireysel istek, öğrenme isteği ve dil öğrenmeye karşı tutumlar ile belirlenir. Bir kariyer elde etmek için dil öğrenmek öğrenciler için araçsal bir motivasyondur (Belmechri ve Humme, 1998).

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının özellikleri ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmıştır.

#### 3.1. EVREN ve ÖRNEKLEM

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini, 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan bütün öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçme aracını toplam 561 öğrenci cevaplamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre dağılımları, bölümleri, mezun oldukları lise türleri ve daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine, Bölümlerine, Mezun Oldukları Lise Türüne ve Daha Önce Hazırlık Sınıfında Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı

**Tablo 3.1. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı**

Başlangıç	Orta- altı	Orta	Toplam
281	214	66	561

Tablo 3.1.'de de gösterildiği gibi araştırmaya katılan öğrenci sayısı 561'dir. Bu öğrencilerin 281 tanesi başlangıç, 214 tanesi orta-altı, 66 tanesi orta seviyede İngilizce bilgisine sahiptir. Bu öğrenciler eğitim-öğretim yılı başında bir seviye belirleme sınavına girmişler ve bu sınav sonucunda bu seviyelere yerleştirilmişlerdir.

**Tablo 3. 2 Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dağılımı**

	Başlangıç	Orta- altı	Orta	Toplam
Elektrik Elekt. Müh.	66	65	27	158
Bilgisayar Müh.	13	17	10	40
Makine Müh.	60	79	17	156
Maden Müh.	80	31	2	113
Turizm	34	8	3	45
Uluslararası İlişk.	28	14	7	49
Toplam	281	214	66	561

Tablo 3.2. öğrencilerin bölümlerine göre dağılımını göstermektedir. Öğrencilerin 158 tanesi Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümü, 40 tanesi Bilgisayar Mühendisliği bölümü,156 tanesi Makine Mühendisliği bölümü,113 tanesi Maden Mühendisliği bölümü,45 tanesi Turizm Bölümü, 49 tanesi Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencisidir.

Tablo 3. 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

	Başlangıç	Orta- altı	Orta	Toplam
Anadolu Lisesi.	95	127	40	262
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	36	52	5	93
Anadolu Öğretmen Lisesi	14	9	3	26
Fen Lisesi	109	14	10	133
Meslek Lisesi	7	5	3	15
Genel Lise.	12	6	2	20
Diğer	8	1	3	12
<b>Toplam</b>	<b>281</b>	<b>214</b>	<b>66</b>	<b>561</b>

Tablo 3.3. de öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin 262 tanesi Anadolu Lisesi, 93 tanesi Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, 26 tanesi Anadolu Öğretmen Lisesi, 133 tanesi Fen Lisesi, 15 tanesi Meslek Lisesi, 20 tanesi Genel Lise, 12 tanesi Diğer liselerden mezun olan öğrencileri kapsamaktadır.

Tablo 3. 4. Öğrencilerin Daha Önce Hazırlık Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı

Başlangıç		Orta- altı		Orta		Toplam	
Okuyan	Okumayan	Okuyan	Okumayan	Okuyan	Okumayan	Okuyan	Okumayan
150	131	198	16	55	11	403	158

Tablo 3.4. öğrencilerin daha önce hazırlık okuyup okumadıklarını göstermektedir. Tabloya göre öğrencilerin 403 tanesi daha önce hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenmiş fakat 158 tanesi daha önce hazırlık okumamıştır.

### 3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek için Gardner (1985) tarafından geliştirilen *motivasyon ve tutum ölçeğinin* bazı bölümleri kullanılmıştır.

*Motivasyon ve Tutum Ölçeği* iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ölçeğe katılanlar hakkında kişisel bilgiler toplanmaktadır. Bunlar katılımcının cinsiyeti, dil seviyesi, mezun olduğu lise türü ve üniversiteye kayıt olduğu bölümü ve daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadığını belirleyen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde katılımcıların motivasyon düzeylerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bölümde öğrencilerin her soru için **Kesinlikle katılmıyorum(1), Katılmıyorum(2), Kısmen katılıyorum(3), Katılıyorum(4), Kesinlikle katılıyorum(5)** seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir.

Ölçek Gardner (1985) tarafından Fransa, Kanada, İspanya gibi ülkelerde çeşitli okullarda İngilizce öğrenen bireylerin motivasyon seviyelerini, dil öğrenmeye karşı tutumlarını, öğrenilen yabancı dili ana dili olarak kullanan kişilere karşı tutumları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 104 maddeden ve 11 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (1) Yabancı Dil Konuşan Kişilere Karşı Tutumlar, (2) Yabancı Dil Konuşulan Kültürle Bütünleşme Yönelimi, (3) Yabancı Diller Karşı İlgi, (4) Yabancı Dil Öğretmeninin Değerlendirilmesi, (5) Yabancı Dil Dersinin Değerlendirilmesi, (6) Motivasyon Yoğunluğu, (7) İngilizce Öğrenme İsteği, (8) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, (9) İngilizce Dersinde Duyulan Endişe, (10) İngilizce Kullanma Endişesi, (11) Araçsal Yönelim boyutlarıdır.

Ölçeğin motivasyon ölçme bölümünde ise, (1) Motivasyon yoğunluğu, (2) İngilizce Öğrenme İsteği, (3) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve (4) Araçsal Yönelim boyutları kapsayan toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçeğin cronbah  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı 0.70 dir. (Gardner, 1985).

Ölçek Dörnyei (1990) tarafından Macaristan'da 134 öğrenci üzerinde uygulanmış ve Araçsal Yönelim boyutu çalışmada motivasyon düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Benzer olarak Türkiye'de de yabancı dil öğrenmek bir meslek ya da kariyer elde etmek için bir araç olarak görülmektedir.

Ölçek ayrıca Yılmaz (2007) tarafından “Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği” isimli çalışmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Aslen İngilizce olan ve Kanada’da yaşayan öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan tutumlarını ve motivasyon seviyelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan ölçek araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Kullanılan ölçekte dört alt bölüm bulunmaktadır. Bu alt bölümler şunlardır:

**1. Motivasyon yoğunluğu:** Motivasyon yoğunluğu bireylerin yabancı dil eğitimi konusunda içsel olarak ne kadar güdülenmiş olduklarını gösterir. Motivasyon yoğunluğu bireylerin hedeflerine ve daha önce yaşadıklarına bağlı olarak değişiklik gösterir.

**2. İngilizce öğrenme isteği:** Bir bireyin İngilizce öğrenme ortamını, geçmiş yaşantılarını ve hedeflerini dikkate alarak yabancı dil öğrenmeye ne kadar ihtiyaç duyduğunu ölçen bölümdür.

**3. İngilizce öğrenmeye Karşı Tutum:** Her öğrencide farklılık gösteren tutum bireylerin başarılarında oldukça etkilidir. Bireylerin olumlu yada olumsuz yaklaşımları onların başarılarını ne kadar etkileyeceğini belirler.

**4. Araçsal yönelim:** Hedeflenen davranışlara ve elde edilecek ürünlere ulaşmada öğrenilecek yabancı dili bir araç olarak görme durumudur. Bir meslek sahibi olmak için yabancı dil öğrenmek araçsal bir motivasyondur.

Ölçeğin motivasyonu ölçmek amacıyla belirlenmiş olan bölümleri Türkçe’ye uyarlandıktan sonra araştırmacı tarafından 2008 yılı mayıs ayında bir pilot çalışmada test edilmiştir. Bu çalışmada 15 orta, 15 orta-altı ve 20 başlangıç seviyesinden 50 öğrenci rasgele seçilmiş ve anket uygulanmıştır. Ankette yer alan 34 maddeye SPSS istatistik programında Cronbach Alpha güvenilirlik testi uygulanmış ve 0,91 gibi yüksek bir güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerliliği konusunda uzman görüşü alınmıştır.

Ölçeğin boyutları ve bu boyutların ölçüldüğü maddeler aşağıdaki gibidir. Ters kodlanmış maddelerin sonunda t harfi konulmuştur.

Motivasyon yoğunluğu, [7, 19, 21, 23, 28, 8t, 14t, 24t, 29t, 31t]

İngilizce Öğrenme İsteği, [5, 6, 11, 17, 18, 13t, 15t, 22t, 25t, 33t]

İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, [2, 10, 27, 30, 32, 3t, 4t, 12t, 20t, 34t]



Araçsal Yönelim, [1, 9, 16, 26]

Ölçeğin alt boyutlarının her birine Cronbach Alpha güvenilirlik testi uygulanmış ve aşağıdaki güvenilirlik katsayıları şu elde edilmiştir:

Motivasyon yoğunluğu: 0,70

İngilizce Öğrenme İsteği:0,79

İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum: 0,87

Araçsal Yönelim: 0,74

Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 3.5. te de görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutlarının aralarındaki korelasyon katsayıları yüksektir.

**Tablo 3. 5. Motivasyon ve Tutum Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki**

		Motivasyon yoğunluğu	İngilizce Öğrenme İsteği	İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Araçsal Yönelim
Motivasyon yoğunluğu	Korelasyon	1	,639(**)	,619(**)	,392(**)
	P		,000	,000	,000
	N	561	561	561	561
İngilizce Öğrenme İsteği	Korelasyon	,639(**)	1	,825(**)	,653(**)
	P	,000		,000	,000
	N	561	561	561	561
İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum	Korelasyon	,619(**)	,825(**)	1	,600(**)
	P	,000	,000		,000
	N	561	561	561	561
Araçsal Yönelim	Korelasyon	,392(**)	,653(**)	,600(**)	1
	P	,000	,000	,000	
	N	561	561	561	561

### 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçme aracı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 2008–2009 öğretim yılında kasım ayının ilk haftası sınıflarda görevli okutmanlar aracılığıyla öğrencilere dağıtılmıştır. Ölçek sabah ikinci ders saatinde uygulanmıştır. Bu sayede okula geç gelen öğrencilerin de katılımı sağlanmıştır. Öğrencilerin ölçme aracını doğru bir şekilde cevaplayabilmeleri için 30 dakika süre verilmiş ve cevaplanan ölçekler yine okutmanlarca geri alınmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçme aracı, 2008–2009 öğretim yılında kasım ayının ilk haftası araştırmacı tarafından öğrencilere uygulandıktan sonra elde edilen bilgiler istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Öğrencilerin genel motivasyon düzeylerini belirlemek ve başlangıç, orta ve orta-üstü seviyedeki öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek amacıyla ölçeğin her maddesi için Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Ölçeğin boyutları bakımından, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre (başlangıç, orta-altı ve orta seviye) göre, kayıtlı oldukları bölümlere göre, mezun oldukları lise türüne göre, daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre, bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla “Tukey” testi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde ortaya çıkan ağırlıklı ortalamaları yorumlamak için aşağıdaki standart aralık kriteri kullanılmıştır. Geliştirilen kriterlere göre elde edilen formül şu şekildedir:

$$a = \frac{\text{en yüksek puan} - \text{en düşük puan}}{\text{grup sayısı}}$$

Bu formüle göre öğrencileri motivasyon düzeylerinin standart aralık kriterleri  $a = 5-1/5 \rightarrow a = 0,80$  olmuştur.

Bu değere göre; 1.00 – 1.80 Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81 – 2.60 Katılmıyorum; 2.61 – 3.40 Kısmen Katılıyorum; 3.41 – 4.20 Katılıyorum; 4.21 – 5.00 Kesinlikle Katılıyorum aralıklarını göstermektedir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Öncelikle ölçeğin tüm maddelerine öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları alınmış ve öğrencilerin genel olarak motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra bu ortalamalar üzerine öğrencilerin dil seviyeleri, bölümleri, mezun oldukları lise türü ve daha önce hazırlık okuyup okumama durumları gibi değişkenlerin etkileri ölçülmüştür. Daha sonra ise ölçeğin her bir boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları alınmış ve yine her bir boyut için dil seviyesi, bölüm, mezun olunan lise türü ve daha önce hazırlık okuyup okumama durumlarının etkileri ölçülmüştür. Seviyelere, bölümlere, mezun olunan lise türüne ve daha önce hazırlık okuyup okumama değişkenlerine göre öğrenciler arasında fark olup olmadığını inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış; fark görülen değişkenleri inceleyebilmek için ise Tukey testi uygulanmıştır.

**Tablo 4. 1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler**

	N	$\bar{x}$	sp
Toplam	561	3,7150	,59773

Tablo 4.1’de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin ölçme aracına verdikleri puanların ortalaması görülmektedir. Çalışmaya 561 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin tamamında yer alan maddelere verilen puanların ortalaması 3,7150 olmuştur. Bu sonuç Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyi anketteki “katılıyorum” maddesi içerisinde yer almaktadır. Bu sonuca göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 4. 2. Akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler**

Akademik başarı düzeyi	N	$\bar{x}$	sp
Başlangıç	281	3,7178	,63508
Orta altı	214	3,7164	,58299
Orta	66	3,6985	,47604
<b>Toplam</b>	561	3,7150	,59773

Tablo 4.2’de öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre (başlangıç, orta-altı, orta seviye) öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir fark olup olmadığı gösterilmektedir. Başlangıç seviyedeki öğrenci sayısı 281’dir. Başlangıç seviyedeki öğrencilerin ankete verdikleri puanların ortalaması ise 3,7178 olmuştur. Orta-altı seviyedeki öğrenci sayısı 214’dür. Orta-altı seviyedeki öğrencilerin ankete verdikleri puanların ortalaması ise 3,7164 olmuştur. Orta seviyedeki öğrenci sayısı 66’dır. Orta seviyedeki öğrencilerin ankete verdikleri puanların ortalaması ise 3,6981 olmuştur.

**Tablo 4. 3. Akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,021	2	,010	,029	,972
<b>Gruplar içi</b>	200,054	558	,359		
<b>Toplam</b>	200,074	560			

$p < .05$

Tablo 4.3’te öğrencilerin akademik başarı düzeylerine motivasyon düzeylerinde bir fark olmadığı görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde öğrenciler arasında motivasyon seviyeleri bakımından bir fark olmadığı görülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin hazırlık sınıflarında gördükleri derslerin sayısı farklı olsa da aralarında motivasyon bakımından fark olmaması onların İngilizce öğrenmeye eşit şekilde yaklaştıklarını gösterebilir.

Tablo 4.4 ölçeğin tamamına öğrencilerin verdiği cevapların bölümlere göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin tamamına öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Elektrik Elektronik Mühendisliği öğrencileri için 3,7487, Bilgisayar Mühendisliği öğrencileri için 3,7225, Makina Mühendisliği öğrencileri için 3,6404, Maden Mühendisliği öğrencileri için 3,6540, Turizm öğrencileri için 4,0022, Uluslararası İlişkiler öğrencileri için 3,7143 olmuştur.

**Tablo 4. 4. Bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler**

Bölüm	N	$\bar{x}$	sp
Elektrik Elektronik Mühendisliği	158	3,7487	,56272
Bilgisayar Mühendisliği.	40	3,7225	,44635
Makina Mühendisliği	156	3,6404	,59761
Maden Mühendisliği.	113	3,6540	,62608
Turizm	45	4,0022	,55738
Uluslararası İlişkiler	49	3,7143	,71414
Toplam	561	3,7150	,59773

**Tablo 4. 5. Bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark çıkan bölümler
Gruplar arası	5,184	5	1,037	2,952	,012	Turizm bölümü- Maden müh.
Gruplar içi	194,891	555	,351			Turizm bölümü- Makina müh.
Toplam	200,074	560				

$P < .05$

Tablo 4.5'te gösterilen tek yönlü varyans analizine göre öğrenciler arasında bölümlerine göre fark ortaya çıkmıştır. Tukey testine göre bu farkın Turizm Bölümü öğrenciler ile Makine Mühendisliği bölümü öğrencileri ve Maden Mühendisliği öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. Turizm Bölümü öğrencilerinin motivasyon düzeyleri Maden ve Makine Mühendisliği öğrencilerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak Turizm Bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı daha fazla istekli olmaları gösterilebilir. Çünkü yabancı dil bilmek Turizm bölümü öğrencilerine daha fazla çalışma alanı bulmalarını sağlar. Bunun yanında Makine ve Maden Mühendisliği öğrencilerinin sayısal alanlarda daha başarılı olmaları onların yabancı dil öğrenme açısından Turizm Bölümü öğrencilerinden daha az motivasyona sahip olmalarına sebep olabilir.

Tablo 4.6 öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini göstermektedir. Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin sayısı 262'dir ve bu öğrencilerin ankete verdikleri cevapların ortalaması 3,6912 olmuştur. Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerden mezun olan öğrencilerin sayısı 93'tür ve ankete verdikleri puanların ortalaması 3,8355 olmuştur. Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilerin sayısı 26'dır ve ankete verdikleri puanların

ortalaması 3,6385 olmuştur. Genel liselerden mezun olan öğrencilerin sayısı 133'tür ve ankete verdikleri puanların ortalaması 3,7323 olmuştur. Fen liselerinden mezun olan öğrencilerin sayısı 15'tir ve ankete verdikleri puanların ortalaması 3,5333 olmuştur. Meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin sayısı 20'dir ve ankete verdikleri puanların ortalaması 3,3417 olmuştur. Diğer liselerden mezun olan öğrencilerin sayısı 12'dir ve ankete verdikleri puanların ortalaması 3,7150 olmuştur.

**Tablo 4. 6. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler**

Lise türü	N	$\bar{x}$	sp
Anadolu Lisesi	262	3,6912	,55020
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	93	3,8355	,59448
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	3,6385	,55862
Genel Lise	133	3,7323	,61417
Fen lisesi	15	3,5333	,42032
Meslek Lisesi	20	3,8100	,80583
Diğer	12	3,3417	1,04921
<b>Toplam</b>	<b>561</b>	<b>3,7150</b>	<b>,59773</b>

**Tablo 4. 7. Mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	4,038	6	,673	1,902	,078
Gruplar içi	196,036	554	,354		
<b>Toplam</b>	<b>200,074</b>	<b>560</b>			

$P < .05$

Tablo 4.7 öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre motivasyon düzeylerinde bir fark olup olmadığını göstermektedir. Tabloda öğrenciler arasında mezun olunan lise türüne göre bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrenciler tabloda da görüldüğü gibi büyük çoğunlukla Anadolu Lisesi ve genel liseden mezun olarak üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. Bazı okulların, örneğin Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi gibi, yabancı dil derlerine diğer okullara göre daha fazla önem vermeleri ve bu sebeple müfredatlarında İngilizce derslerine daha fazla ders saati ayırmalarına rağmen bütün öğrencilerin motivasyon düzeyleri birbirine yakın olmuştur.

**Tablo 4. 8. Daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini gösteren betimsel istatistikler**

Hazırlık okuma durumu	N	$\bar{x}$	sp
Okuyan	403	3,7134	,57126
Okumayan	158	3,7190	,66238
<b>Toplam</b>	561	3,7150	,59773

Tablo 4.8’de öğrencilerin daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre motivasyon düzeylerinde bir fark olup olmadığı gösterilmektedir. Daha önce hazırlık okumuş olan öğrenci sayısı 403’tür ve bu öğrencilerin ankete verdikleri cevapların ortalamaları 3,7134 olmuştur. Daha önce hazırlık okumayan öğrenci sayısı ise 158’dir ve bu öğrencilerin ankete verdikleri cevapların ortalaması 3,7190 olmuştur.

**Tablo 4. 9. Daha önce hazırlık sınıfında okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,004	1	,004	,010	,921
Gruplar içi	200,071	559	,358		
<b>Toplam</b>	200,074	560			

$p < .05$

Tablo 4.9’deki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuma ve okumama bakımından bir fark yoktur. Daha önceden hazırlık okulunda okumak yada okumamak İngilizce öğrenmeye karşı farklı yaklaşımları oluşturabilir ancak öğrenciler arasında fark oluşmaması lise hazırlık müfredatları ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde uygulanan müfredatın farklı olmasından ve üniversite hazırlık müfredatının lise hazırlık müfredatına göre daha yoğun olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.10 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrencilerin verdiği cevapların akademik başarı düzeylerine göre dağılımlarını göstermektedir. Bu boyutta öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları başlangıç seviyedeki öğrenciler için 3,4039, orta-altı seviyedeki öğrenciler için 3,3491 ve orta seviyedeki öğrenciler için 3,3773 olmuştur.

**Tablo 4. 10. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Akademik Başarı Düzeyi	N	$\bar{x}$	sp
Başlangıç	281	3,4039	,58004
Orta altı	214	3,3491	,57202
Orta	66	3,3773	,52618
Toplam	561	3,3799	,57050

**Tablo 4. 11. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları.**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,366	2	,183	,561	,571
Gruplar içi	181,896	558	,326		
Toplam	182,262	560			

$p < .05$

Tablo 4.11 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında akademik başarı düzeylerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrencilerin seviyelerine göre bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir.

**Tablo 4. 12. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Bölüm	N	$\bar{x}$	sp
Elektrik Elektronik Mühendisliği	158	3,3962	,50436
Bilgisayar Mühendisliği.	40	3,4100	,47383
Makina Mühendisliği	156	3,2699	,60412
Maden Mühendisliği.	113	3,4115	,54768
Turizm	45	3,5911	,59269
Uluslararası İlişkiler	49	3,3857	,70504
Toplam	561	3,3799	,57050

Tablo 4.12 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Elektrik Elektronik Mühendisliği öğrencileri için



3,3962, Bilgisayar Mühendisliği öğrencileri için 3,4100, Makina Mühendisliği öğrencileri için 3,2699, Maden Mühendisliği Öğrencileri için 3,4115, Turizm öğrencileri için 3,5911, ve Uluslararası İlişkiler öğrencileri 3,3857 olmuştur.

**Tablo 4. 13. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” bölümlerine göre Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark çıkan bölümler
Gruplar arası	4,089	5	,818	2,547	,027	Turizm bölümü- Makina müh.
Gruplar içi	178,174	555	,321			
Toplam	182,262	560				

$p < .05$

Tablo 4.13 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmektedir. Tukey testine göre bu farkın Makine Mühendisliği bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler arasında ortaya çıktığı görülmektedir. Turizm Bölümü öğrencilerinin Makine Mühendisliği bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Turizm bölümü öğrencilerinin yabancı dili iş yaşamlarında daha etkin olarak kullanacaklarını bilmeleri diğer bölümlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olmalarına bir sebep olarak gösterilebilir.

Tablo 4.14 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların mezun oldukları lise türüne göre dağılımlarını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Anadolu Lisesi öğrencileri için 3,3340, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise öğrencileri için 3,5538, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri için 3,2346, Genel Lise öğrencileri için 3,4053, Fen Lisesi öğrencileri için 3,0133, Meslek Lisesi öğrencileri için 3,6250 ve Diğer öğrenciler için 3,1167 olmuştur.

**Tablo 4. 14. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” mezun oldukları lise türüne göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Lise Türü	N	$\bar{x}$	sp
Anadolu Lisesi	262	3,3340	,55276
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	93	3,5538	,54024
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	3,2346	,47239
Genel Lise	133	3,4053	,57132
Fen lisesi	15	3,0133	,45961
Meslek Lisesi	20	3,6250	,69953
Diğer	12	3,1167	,78025
<b>Toplam</b>	<b>561</b>	<b>3,3799</b>	<b>,57050</b>

**Tablo 4. 15. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” mezun oldukları lise türüne göre Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark çıkan liseler
<b>Gruplar arası</b>	8,047	6	1,341	4,265	,000	Fen Lisesi- Yabancı Dil Ağırlıklı Lise
<b>Gruplar içi</b>	174,216	554	,314			Fen Lisesi - Meslek Lisesi
<b>Toplam</b>	182,262	560				Anadolu Lisesi - Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

\*  $p < .05$

Tablo 4.15 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında mezun oldukları lise türüne göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmektedir. Tukey testine göre bu farkın Fen Lisesi mezunları ile Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ve Fen Lisesi mezunları ile Meslek Lisesi mezunları Anadolu Lisesi mezunları ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler arasında olduğu görülmektedir. İngilizce dersleri bakımından Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler ile Anadolu liseleri arasında benzerlikler olmasına rağmen bu okullardan mezun olan öğrencilerin motivasyon seviyelerinin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda farklı olması onların mezun oldukları liselerde farklı seviyelerde İngilizce dersi almalarından ve bu öğrencilerin mezun olunan liselerdeki sayısal ve sözel bölümlere verilen önemin farklı olmasından kaynaklanabilir. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ve Meslek lisesi mezunları diğer lise mezunlarına göre daha yüksek

ortalamaya sahipti. Bunun sebebi olarak bu liselerden mezun olan öğrencilerin yabancı dilin önemini daha erken hissetmiş olmaları gösterilebilir.

**Tablo 4. 16. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

	N	$\bar{x}$	sp
<b>Okuyan</b>	403	3,3789	,55617
<b>Okumayan</b>	158	3,3823	,60734
<b>Toplam</b>	561	3,3799	,57050

Tablo 4.17 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin verdikleri cevapları göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında daha önce hazırlık okuyan öğrencilerin 3,3789; daha önce hazırlık okumayanların ise 3,3823 ortalamalarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 4. 17. Ölçeğin “motivasyon yoğunluğu boyutunda” daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre Öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,001	1	,001	,004	,950
<b>Gruplar içi</b>	182,261	559	,326		
<b>Toplam</b>	182,262	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.17 ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Bu sebeple öğrencilerin daha önce hazırlık okumalarının ya da okumamalarının onların motivasyon düzeylerinde çok fark oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18 ölçeğin “ingilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların akademik başarı düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları başlangıç

seviyedeki öğrenciler için 3,7427, orta-altı seviyedeki öğrenciler için 3,7551 ve orta seviyedeki öğrenciler için 3,7030 olmuştur.

**Tablo 4. 18. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Akademik başarı düzeyi	N	$\bar{x}$	sp
Başlangıç	281	3,7427	,70714
Orta altı	214	3,7551	,70767
Orta	66	3,7030	,59147
Toplam	561	3,7428	,69380

**Tablo 4. 19. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,137	2	,068	,142	,868
Gruplar içi	269,423	558	,483		
Toplam	269,560	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.19 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında akademik başarı düzeylerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin seviyelerine göre bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun İngilizce öğrenmeyi bir gereklilik olarak görmeleri ve bu gerekliliği eşit şekilde hissetmeleri buna bir sebep olabilir.

**Tablo 4. 20. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Bölüm	N	$\bar{x}$	sp
Elektrik Elektronik Mühendisliği	158	3,7837	,65723
Bilgisayar Mühendisliği.	40	3,6975	,53612
Makina Mühendisliği	156	3,6879	,72184
Maden Mühendisliği.	113	3,6534	,71044
Turizm	45	4,0459	,58595
Uluslararası İlişkiler	49	3,7501	,82000
Toplam	561	3,7428	,69380

Tablo 4.20 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların bölümlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Elektrik Elektronik Mühendisliği öğrencileri için 3,7837, Bilgisayar Mühendisliği öğrencileri için 3,6975, Makina Mühendisliği öğrencileri için 3,6879, Maden Mühendisliği öğrencileri için 3,6534, Turizm öğrencileri için 4,0459 ve Uluslararası İlişkiler öğrencileri için 3,7501 olmuştur.

**Tablo 4. 21. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark çıkan bölümler
<b>Gruplar arası</b>	5,858	5	1,172	2,466	,032	Turizm bölümü- Maden müh. Turizm bölümü- Makina müh.
<b>Gruplar içi</b>	263,702	555	,475			
<b>Toplam</b>	269,560	560				

\*  $p < .05$

Tablo 4.21 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmektedir. Tukey testine göre bu farkın Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Makine Mühendisliği ve Maden Mühendisliği bölümlerine kayıtlı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu farkın sebebi ise Turizm Bölümüne kayıtlı olan öğrencilerin Makine ve Maden Mühendisliğine kayıtlı olan öğrenciler göre İngilizce öğrenmeye daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabileceği gibi Turizm öğrencilerinin İngilizceye hem öğrenim hayatları boyunca hem de mesleki yaşamları boyunca daha fazla ihtiyaç duyacaklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Turizm bölümü öğrencileri diğer bütün bölümlere kayıtlı öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bunun sebebi ise bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre İngilizceye daha fazla ihtiyaç duyacaklarını düşünmeleri olabilir.

Tablo 4.22 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların mezun oldukları lise türüne göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Anadolu Lisesi öğrencileri için 3,7447, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise öğrencileri için 3,8165, Anadolu Öğretmen Lisesi

öğrencileri için 3,5385, Genel Lise öğrencileri için 3,7414, Fen Lisesi öğrencileri için 3,7333, Meslek Lisesi öğrencileri için 3,9344, Diğer öğrenciler için 3,2796 olmuştur.

**Tablo 4. 22. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Lise türü	N	$\bar{x}$	sp
Anadolu Lisesi	262	3,7447	,63693
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	93	3,8165	,64424
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	3,5385	,78642
Genel Lise	133	3,7414	,70088
Fen lisesi	15	3,7333	,91626
Meslek Lisesi	20	3,9344	,89285
Diğer	12	3,2796	1,10322
<b>Toplam</b>	<b>561</b>	<b>3,7428</b>	<b>,69380</b>

**Tablo 4. 23. Ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	4,902	6	,817	1,710	,116
<b>Gruplar içi</b>	264,658	554	,478		
<b>Toplam</b>	269,560	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.23 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında mezun oldukları lise türüne göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Öğrencilerin farklı liselerden mezun olmalarına rağmen İngilizce öğrenme isteği boyutunda aralarında fark görülmemesinin sebebi onların İngilizce öğrenme ile ilgili geçmiş yaşantılarının şimdiki öğrenme ortamındaki motivasyon düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığını gösterebilir.

**Tablo 4. 24. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

	N	$\bar{x}$	sp
<b>Okuyan</b>	403	3,7447	,66607
<b>Okumayan</b>	158	3,7377	,76218
<b>Toplam</b>	561	3,7428	,69380

Tablo 4.24 ölçeğin “ingilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin verdiği cevapların daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında daha önce hazırlık okuyan öğrencilerin 3,7447; daha önce hazırlık okumayanların ise 3,7377 ortalamalarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 4. 25. Ölçeğin“İngilizce öğrenme isteği” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,006	1	,006	,011	,915
<b>Gruplar içi</b>	269,555	559	,482		
<b>Toplam</b>	269,560	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.25 ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Bu boyutta öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuma ve okumama durumuna göre bir farkın oluşmaması onların mezun oldukları liselerde okudukları hazırlık programlarının bireysel isteklerine herhangi bir etki yapmadığından kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 4. 26. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Akademik başarı düzeyi	N	$\bar{x}$	sp
Başlangıç	281	3,7064	,77655
Orta altı	214	3,6561	,73723
Orta	66	3,6485	,67806
<b>Toplam</b>	<b>561</b>	<b>3,6804</b>	<b>,74986</b>

Tablo 4.26 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları başlangıç seviyedeki öğrenciler için 3,7064, orta-altı seviyedeki öğrenciler için 3,6561 ve orta seviyedeki öğrenciler için 3,6804 olmuştur.

**Tablo 4. 27. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda akademik başarı düzeylerine öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,384	2	,192	,341	,712
<b>Gruplar içi</b>	314,500	558	,564		
<b>Toplam</b>	314,884	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.27 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında seviyelerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin seviyelerine göre bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının onların seviyelerine göre değişmemesinin sebebi onların ne kadar bilirlerse bilsinler daha öğrenilecek çok şeyin olduğunu ve İngilizce öğrenmenin kısa bir sürede gerçekleşmediğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.



**Tablo 4. 28. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Bölüm	N	$\bar{x}$	sp
Elektrik Elektronik Mühendisliği	158	3,6981	,73731
Bilgisayar Mühendisliği.	40	3,7350	,64153
Makina Mühendisliği	156	3,5609	,70862
Maden Mühendisliği.	113	3,5956	,75939
Turizm	45	4,1489	,67272
Uluslararası İlişkiler	49	3,7245	,88941
Toplam	561	3,6804	,74986

Tablo 4.28 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların bölümlerine göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Elektrik Elektronik Mühendisliği öğrencileri için 3,6981, Bilgisayar Mühendisliği öğrencileri için 3,7350, Makina Mühendisliği öğrencileri için 3,5609, Maden Mühendisliği öğrencileri için 3,5956, Turizm öğrencileri için 4,1489, Uluslararası İlişkiler öğrencileri için 3,7245 olmuştur.

**Tablo 4. 29. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark çıkan bölümler
Gruplar arası	13,182	5	2,636	4,850	,000	Turizm bölümü- Maden müh.
Gruplar içi	301,703	555	,544			Turizm bölümü- Makina müh.
Toplam	314,884	560				Turizm bölümü- Elek. Elekt. müh.

\*  $p < .05$

Tablo 4.29 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmektedir. Tukey testine göre bu farkın Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Makine Mühendisliği, Maden Mühendisliği ve Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümlerine kayıtlı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Genellikle sayısal

bölüm öğrenciler ile Turizm Bölümü gibi sözel bölüm öğrencileri arasında böyle bir farkın ortaya çıkması Turizm Bölümündeki öğrencilerin ortalamalarının mühendislik bölümü öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olması sözel bölüm öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye daha yatkın olmalarından kaynaklanabileceğini gösterebilir. Bunun yanında sayısal bölüm öğrencileri olan Makine, maden ve elektrik elektronik bölümü öğrencilerinin ölçeğin bu boyutuna verdikleri cevapların ortalamalarının birbirine yakın olması bunu desteklemektedir.

**Tablo 4. 30. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Lise türü	N	$\bar{x}$	sp
Anadolu Lisesi	262	3,6218	,67303
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	93	3,8194	,74851
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	3,6846	,71088
Genel Lise	133	3,7180	,80235
Fen lisesi	15	3,4667	,57404
Meslek Lisesi	20	3,9400	,99441
Diğer	12	3,2917	1,25659
<b>Toplam</b>	561	3,6804	,74986

Tablo 4.30 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların mezun oldukları lise türüne göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Anadolu Lisesi öğrencileri için 3,6218, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise öğrencileri için 3,8194, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri için 3,6846, Genel Lise öğrencileri için 3,7180, Fen Lisesi öğrencileri için 3,4667, Meslek Lisesi öğrencileri için 3,9400, diğer öğrenciler için 3,2917 olmuştur.

**Tablo 4. 31. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,732	6	1,122	2,017	,062
Gruplar içi	308,152	554	,556		
<b>Toplam</b>	314,884	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.31 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında mezun oldukları lise türüne göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Öğrencilerin farklı liselerden mezun olmalarına rağmen İngilizce öğrenmeye karşı tutum boyutunda aralarında fark görülmemesi mezun olunan lise türünün öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına etki etmediğini gösterebilir. Her ne kadar konu olan liselerin İngilizce ders programları birbirinden farklı olsa da bu okullardan mezun olan öğrencilerin hazırlık okuluna geldiklerinde İngilizce öğrenmeye karşı benzer tutumları sergilediklerini gösterebilir.

**Tablo 4. 32. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

	N	$\bar{x}$	sp
<b>Okuyan</b>	403	3,6695	,72013
<b>Okumayan</b>	158	3,7082	,82261
<b>Toplam</b>	561	3,6804	,74986

Tablo 4.32 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında daha önce hazırlık okuyan öğrencilerin 3,6695; daha önce hazırlık okumayanların ise 3,7082 ortalamalarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 4. 33. Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,170	1	,170	,303	,582
<b>Gruplar içi</b>	314,714	559	,563		
<b>Toplam</b>	314,884	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.33 ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Bu sonuca göre Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin daha önce hazırlık okuma ve okumama durumlarına göre İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarında bir fark ortaya çıkmamıştır.

**Tablo 4. 34. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Akademik başarı düzeyi	N	$\bar{x}$	sp
Başlangıç	281	4,0011	,86228
Orta altı	214	4,0911	,75797
Orta	66	4,0500	,68753
Toplam	561	4,0412	,80432

Tablo 4.34 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların akademik başarı düzeylerine göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları başlangıç seviyedeki öğrenciler için 4,0011, orta-altı seviyedeki öğrenciler için 4,0911 ve orta seviyedeki öğrenciler için 4,0500 olmuştur.

**Tablo 4. 35. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,991	2	,496	,765	,466
Gruplar içi	361,288	558	,647		
Toplam	362,279	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.35 ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında seviyelerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Bu veriler ölçeğin tüm bölümlerine verilen cevaplar ile bu boyutundaki veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin motivasyon seviyelerinin “araçsal yönelim” bakımından yüksek olduğunu göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “araçsal

yönelim” boyutunda öğrencilerin seviyelerine göre bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir.

**Tablo 4. 36. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda bölümlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Bölüm	N	$\bar{x}$	sp
Elektrik Elektronik Mühendisliği	158	4,0994	,78176
Bilgisayar Mühendisliği.	40	4,0400	,74620
Makina Mühendisliği	156	4,0199	,81228
Maden Mühendisliği.	113	3,9478	,83997
Turizm	45	4,2111	,77084
Uluslararası İlişkiler	49	3,9816	,84303
<b>Toplam</b>	<b>561</b>	<b>4,0412</b>	<b>,80432</b>

Tablo 4.36 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların bölümlerine göre dağılımlarını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Elektrik Elektronik Mühendisliği öğrencileri için 4,0994, Bilgisayar Mühendisliği öğrencileri için 4,0400, Makina Mühendisliği öğrencileri için 4,0199, Maden Mühendisliği öğrencileri için 3,9478, Turizm öğrencileri için 4,2111, Uluslararası İlişkiler öğrencileri için 3,9816 olmuştur.

**Tablo 4. 37. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda bölümlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	3,065	5	,613	,947	,450
<b>Gruplar içi</b>	359,214	555	,647		
<b>Toplam</b>	362,279	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.37 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “araçsal” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Ölçeğin bu boyutunda öğrencilerin ankete verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında ortalamaların yüksek olduğu gözlenmektedir. Hem ortalamanın yüksek olmasının hem de bölümler arasında bir farkın ortaya çıkmamasının sebebi olarak öğrencilerin İngilizceyi bölümlerinde ve ileride mesleki yaşamlarında fayda sağlayacakları bir araç olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

**Tablo 4. 38. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

Lise türü	N	$\bar{x}$	sp
Anadolu Lisesi	262	4,0519	,80032
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	93	4,1355	,76594
Anadolu Öğretmen Lisesi	26	4,0577	,59206
Genel Lise	133	4,0414	,79402
Fen lisesi	15	3,9333	,50943
Meslek Lisesi	20	3,7350	1,08835
Diğer	12	3,6833	1,29883
<b>Toplam</b>	561	4,0412	,80432

Tablo 4.38 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların mezun oldukları lise türüne göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları Anadolu Lisesi öğrencileri için 4,0519, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise öğrencileri için 4,1355, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri için 4,0577, Genel Lise öğrencileri için 4,0414, Fen Lisesi öğrencileri için 3,9333, Meslek Lisesi öğrencileri için 3,7350, Diğer öğrenciler için 3,6833 olmuştur.

**Tablo 4. 39. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	f
<b>Gruplar arası</b>	4,450	6	,742	1,148	,333
<b>Gruplar içi</b>	357,828	554	,646		
<b>Toplam</b>	362,279	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.39 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında mezun oldukları lise türüne göre fark olup olmadığını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamaları oldukça yüksek olmuştur. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun benzer ihtiyaçları hissetmeleri ve İngilizce öğrenmeden benzer faydaları sağlayacaklarını düşünmeleri onların benzer seviyede motivasyona sahip olmalarına neden olmuş olabilir.

**Tablo 4. 40. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin “Araçsal yönelim” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını gösteren betimsel istatistikler**

	N	$\bar{x}$	sp
<b>Okuyan</b>	403	4,0481	,78463
<b>Okumayan</b>	158	4,0234	,85482
<b>Toplam</b>	561	4,0412	,80432

Tablo 4.40 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrencilerin verdikleri cevapların daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre dağılımını göstermektedir. Ölçeğin bu boyutuna öğrencilerin verdiği cevapların ortalamalarına bakıldığında daha önce hazırlık okuyan öğrencilerin 4,0481; daha önce hazırlık okumayanların ise 4,0234 ortalamalarını verdikleri görülmektedir.

**Tablo 4. 41. Ölçeğin “Araçsal yönelim” boyutunda daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre öğrencilerin motivasyon düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
<b>Gruplar arası</b>	,069	1	,069	,107	,744
<b>Gruplar içi</b>	362,209	559	,648		
<b>Toplam</b>	362,279	560			

\*  $p < .05$

Tablo 4.41 ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark olup olmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizine göre ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Öğrencilerin İngilizce bilmelerinin onlara sağlayacağı faydaların farkında olmaları daha önceden hazırlık okuma yada okumama durumuna göre değişiklik göstermemektedir. Bunun sonucunda öğrenciler benzer seviyelerde motivasyona sahiptir diyebiliriz.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracına öğrencilerin verdiği cevapların ortalaması 3,7150 olmuştur. Bu ortalama ölçeğin “katılıyorum” maddesi aralığı içinde kalmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar Yalçın (2005) ve Yılmaz’ın (2007) elde ettiği sonuçlarla paralellik arz etmektedir. Bu iki araştırmacı da öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Taşpınar’ın (2004) bulguları ile bu araştırmanın bulguları arasında paralellik görülmemektedir çünkü Taşpınar’a (2004) göre öğrenciler kendi motivasyon düzeylerini düşük olarak görmektedir.

Akademik başarı düzeylerine göre bakıldığında tüm seviyelerdeki öğrencilerin ölçeğin tümüne verdikleri cevapların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklı saatlerde ve ağırlıklarda ders görmelerine karşın aralarında bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin kendilerine olan güvenleri benzer seviyede motivasyona sahip olmalarına neden olmuştur denilebilir. Bandura’ya (1977) göre bireylerin öğrenme, akademik işlerdeki başarıları konusundaki bireysel değerlendirmeleri onların motivasyonlarını etkiler. Eğer bireyler kendilerine güveniyorlar ise motivasyonları daha yüksek olur. Benzer şekilde bireylerin öğrendikleri konuyu anlamlandırmaları onların motivasyonlarını olumlu etkiler. Öğrencilerin konuya anlam veremeleri ve kendilerini yeterli görmemeleri motivasyonlarını olumlu etkilemektedir (Seifert, 2004).

Öğrencilerin bölümlerine göre motivasyon düzeylerinde fark oluşmuştur. Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği bölümü öğrencileri Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden Mühendisliği öğrencileri arasında fark görülmektedir. Turizm Bölümü öğrencilerinin ilerideki mesleklerini de dikkate alarak İngilizce öğrenmeye karşı daha yüksek motivasyona sahip olmalarını onların tercihlerine



bağlayabiliriz. Turizm bölümü öğrencileri bu bölümü tercih ederken kendilerine İngilizcenin ne kadar gerekli olduğunu bilerek tercih yapmışlardır. Turizm bölümü mezunlarının iş yaşamında İngilizce ya da yabancı dil bilmek büyük bir öneme sahiptir. Bireylerin kendi tercihleri ile hareket etmelerinin onların motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Deci'ye (1975) göre bazı eylemler bireylerin kendi içsel ilgilerini özgürce takip ettiklerinde doğal ve kendiliğinden gelişen eylemlerdir. İçsel motivasyon bireylerin ilginç buldukları eylemlere serbestçe katılımlarını kapsar üst seviyede güdülenmeyi sağlar. Bireylerin seçim yapmaları içsel motivasyonu arttırmaktadır. Bunun yanında her birey için amaçlanan işi başarma derecesi farklıdır. Bireyler de bunun farkındadır (Vollmeyer ve Rheinberg 2000).

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin mezun olunan lise türüne göre dağılımına bakıldığında mezun olunan lise türüne göre motivasyon düzeylerinde bir fark ortaya çıkmamıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin büyük çoğunlukla Anadolu Lisesi ve genel liseden mezun olarak üniversiteye kayıt yaptıran öğrencilerden oluşmaktadır. Bazı okulların, örneğin Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi gibi, yabancı dil derslerine diğer okullara göre daha fazla önem vermeleri ve bu sebeple müfredatlarında İngilizce derslerine daha fazla ders saati ayırmalarına rağmen bütün öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirine yakın olması mezun olunan lise türünün onların motivasyon düzeylerinin farklılaşmasına bir neden değildir. İngilizce öğrenmede geçmiş tecrübeler etkili olmaktadır. Öğrencilerin daha önceki öğrenme ortamlarında yaşadıkları başarılar ya da başarısızlıklar onların şimdiki öğrenme ortamlarında İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını etkileyecektir. Araştırmada elde edilen bulgular ile Dowson ve McInerney (2003) tarafından elde edilen bulgular arasında paralellik görülmemektedir. Dowson ve McInerney, bireylerin daha önceden aldıkları derslerin ve eğitimin pedagojik alt yapısının onların şu anki motivasyonlarında belirleyici faktörlerden birisi olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Dörnyei (1990) yabancı dil öğrenmedeki motivasyonu etkileyen iki etmenin “başarı ihtiyacı” ve “geçmiş başarısızlıklara atıflar” olduğunu söylemektedir. Yabancı dil öğrenimiyle ilgili olarak bireylerin tecrübeleri onların şimdiki öğrenme ortamındaki motivasyonlarının düzeyini belirlemektedir.

Araştırmanın sonraki bölümünde öğrencilerin daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre aralarında bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu bölümde öğrenciler arasında bir fark oluşmamıştır. Bu bölümde öğrenciler arasında fark oluşmamasının nedeni onların yeni bir öğretim ortamına girmiş olmaları olarak gösterilebilir. Yeni bir öğrenme ortamında bireylerin yapmaları gereken çok şey vardır. Örneğin, o dersi başarıyla tamamlamak, kelime ve dil bilgisini öğrenmek, konuşma ve dinleme çalışmaları yapmak bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmalar, öğrenciler için azımsanmayacak düzeyde zordur (Gardner, 2001).

Araştırmanın alt bölümlerinden “motivasyon yoğunluğu” bölümüne öğrencilerin verdiği cevapların akademik başarı düzeylerine göre dağılımına ve akademik başarı düzeylerine bakıldığında öğrenciler arasında bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu bölüm öğrencilerin bireysel olarak ne kadar istekli olduklarını ölçmektedir. Öğrenciler bu boyutta birbirlerine yakın seviyede cevaplar vermişlerdir. Bu bölümde öğrencilerin içsel olarak motive olduklarını söyleyebiliriz. Yeteneklerine güvenen ya da kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilen bireyler içsel olarak motive olmuş bireylerin özelliklerini sergilemektedir (Wu, 2003). İçsel motivasyona ve bütünleyici motivasyona sahip bireyler yeteneklerini arttırmak ve yeni bilgiler öğrenmek için yoğunlaşırlar (Bonney ve diğerleri, 2008).

“Motivasyon yoğunluğu” bölümünde öğrencilerin verdiği cevapların bölümlere göre dağılımına bakıldığında, elde edilen sonuçlara göre öğrenciler arasında fark ortaya çıkmıştır. Bu fark Turizm Bölümü öğrencileri ile Makina Mühendisliği öğrencileri arasında oluşmuştur. Ayrıca Turizm Bölümü öğrencilerinin Makina Mühendisliği bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamalarının olduğu görülmektedir. Bunun sebebi Turizm öğrencilerinin ileriki öğrenim hayatlarında ve iş yaşamlarında İngilizceye daha fazla ihtiyaç duyacaklarını düşünmelerinden olabilir. Dil öğrenme hem orta öğrenimde hem de yüksek öğrenimde büyük bir öneme sahiptir. Bunun yanında üniversite öğrencileri için yabancı dil bilmek diploma alabilmeleri ve bir iş sahibi olabilmeleri için zorunluluk haline gelmiştir (Kormos ve Csizér, 2008).

“Motivasyon yoğunluğu” bölümünde mezun olunan lise türüne göre fark ortaya çıkmıştır. Tukey testine göre bu farkın Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ile Anadolu Lisesi mezunları ve Fen Lisesi mezunları arasında ve Fen Lisesi

mezunları ile Meslek Lisesi mezunları arasında olduğu görülmektedir. İngilizce dersleri bakımından Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler ile Anadolu Liseleri arasında benzerlikler olmasına rağmen bu okullardan mezun olan öğrencilerin motivasyon seviyelerinin “motivasyon yoğunluğu” boyutunda farklı olması onların mezun oldukları liselerde İngilizce dersine verilen önemin farklı boyutlarda olmasından kaynaklanabilir. Fen Lisesi mezunu öğrencilerin Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunu öğrenciler ile aralarında fark olmasının sebebi ise Fen Lisesi öğrencilerinin sayısal alanlara daha fazla ilgili olmalarından kaynaklanabilir. Fen Lisesi mezunu öğrenciler ile Meslek Lisesi mezunu öğrenciler arasındaki farkın sebebi ise Meslek Lisesi öğrencilerinin ileriki yaşamlarında yabancı dile olan ihtiyaçlarını önceden görmüş olmaları olabilir. Bunun yanında Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin mezun oldukları liselerde İngilizce derslerinin müfredatın çok az bir bölümünü oluşturması onların hazırlık okulunda İngilizceyi öğrenebilecekleri tek yer olarak görmelerine sebep olmuş ve bu sebeple onların bireysel isteklerini arttırmış olabilir. Yabancı dil öğrenmek için hazırlık okulunu tek yer olarak gören birey kendine bu bölümde yabancı dil öğrenmek için hedefler belirlemiş ve hedeflerine ulaşmak için çaba göstermektedir. Hedefleri belli olan bireylerin motivasyonları da güçlü olacaktır (Latham ve Locke 1979).

“Motivasyon yoğunluğu” bölümünde öğrencilerin daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre aralarında fark olup olmadığına baktığımızda öğrenciler arasında fark görülmemektedir. Daha öne hazırlık sınıfında okuma ya da okumama durumunun bireylerin şu anki bireysel isteklerini çok fazla etkilemediği görülmektedir. Öğrencilerin bireysel isteklerini etkileyen etmenleri Bruinsma (2004) öğrencinin bir işi başarabileceğine ya da başaramayacağına olan inancı, öğrencinin yapılacak işle ilgili ilgi ve hedeflere verdiği değeri ve öğrencinin yapılacak işle ilgili duygularını kapsadığını belirtmektedir. Bu sebeple öğrencilerin bireysel isteklerini içsel faktörler daha fazla etkilemektedir. Benzer şekilde Crookes ve Schmidt (1991) öğrenci motivasyonunun içsel sebeplerden daha fazla etkilendiğini söylemektedir.

“İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre boyutunda verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında öğrenciler arasında bir fark ortaya çıkmamıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin hepsi hazırlık sınıfını zorunlu

olarak okumaktadırlar. Öğrencilerin ileride İngilizceye duyacakları ihtiyacı şimdiden görmüş olmaları onların akademik başarı düzeylerine göre birbirine yakın ortalamalar vermelerine sebep olmuş olabilir. Bireylerin kendi ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemeleri onların motivasyonlarını artırır (Deci ve Ryan 2000).

“İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin bölümleri bakımından fark ortaya çıkmıştır. Tukey testine göre bu farkın Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Makine Mühendisliği ve Maden Mühendisliği bölümlerine kayıtlı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu farkın sebebi ise Turizm Bölümüne kayıtlı olan öğrencilerin Makine ve Maden Mühendisliğine kayıtlı olan öğrenciler göre İngilizce öğrenmeye daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabileceği gibi Turizm öğrencilerinin İngilizceye hem öğrenim hayatları boyunca hem de mesleki yaşamları boyunca daha fazla ihtiyaç duyacaklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Bilindiği gibi Türkiye’de Turizm alanı gelişmekte olan ve öğrenciler arasında cazip bir iş alanı olarak görülen bir sektördür. Bu sektörde başarılı olabilmek için yabancı dil bilmek ön şart olarak görülmektedir. Turizm Bölümü öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek cevaplar vermeleri bu gerekliliğe bağlanabilir. Çünkü eğer öğrenciler dil öğrenmeden bir çıkar elde edeceklerini düşünüyorlar ise motivasyonları yüksek olacaktır. Bundan olayı öğrencilerin dil öğrenmeden elde edecekleri faydalar ön plana çıkarılarak onların motivasyon düzeyleri yükseltilebilir (Tremblay ve Gardner,1995).

“İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre aralarında fark ortaya çıkmamıştır. Öğrenciler her ne kadar farklı müfredat uygulayan liselerden mezun olsalar da aralarında bir fark oluşmamıştır çünkü yeni bir öğretim ortamına gelmişler ve kendilerine yeni hedefler belirlemişlerdir. Benzer şekilde daha önce hazırlık sınıfında okuma ve okumama durumuna bakıldığında, bu değişkene göre öğrenciler arasında bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri birbirine yakın oluşmuştur. Bu durumda geçmişte yaşanan dil öğrenme tecrübeleri ile şimdiki ortam birbirinden farklıdır. Öğrencilerin benzer şekilde motivasyon düzeyine sahip olmaları İngilizce öğrenenin onların ilgisini çekmesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bireyler için yapılacak iş ne kadar eğlenceli ve onların ilgisini çekiyorsa motivasyon düzeyleri yüksektir. (Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000).

Ölçeğin “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre aralarında bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının onların akademik başarı düzeylerine göre benzer olması öğrencilerin İngilizce öğrenmenin kısa bir sürede gerçekleşmediğini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Gardner (2001) ve Dörnyei (1990) İngilizce öğrenmenin zor uzun bir süreci kapsadığını belirtmektedirler. Öğrencilerin bu zorlukların farkında olmaları onların İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının benzer olmasını sağlamıştır.

“İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farkın Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Makine Mühendisliği, Maden Mühendisliği ve Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümlerine kayıtlı olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sayısal ve sözel bölümlerde okumaları ve onların sözel ve sayısal alanlara yatkınlıkları bu farkın ortaya çıkmasına sebep olabilir. Sonuçlarda da görüldüğü gibi Turizm Bölümü öğrencileri diğer sayısal bölüm öğrencilerine göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Turizm bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerine göre daha direkt olarak İngilizceye ihtiyaç duyacaklarıdır. Öğrencilerin bu ihtiyacı şimdiden hissetmiş olmaları bu farkın sebebi olabilir. Benzer şekilde (Lamb, 2004) bireylerin geçmişe oranla şimdilerde İngilizceye öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir çünkü birey yurt dışında öğrenim görmek, ya da yurt dışına gezilere katılmak için İngilizceye ihtiyaç duymaktadır.

“İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda mezun olunan lise türüne göre fark olmadığı ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara göre mezun olunan lise türünün öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin daha önceden aldıkları eğitimin şimdiki öğrenme ortamındaki motivasyonlarına etkisi konusunda Dowson ve McInerney’in (2003) saptamalarına göre daha önce alınan eğitimin pedagojik alt yapısı şimdiki öğrenme ortamını ve dil öğrenmeye karşı tutumları etkilemektedir. Araştırmanın bu kısmında Dowson ve McInerney’in (2003) bulgularıyla bir zıtlık görülmektedir. Çünkü daha önce hazırlık okuyanlar ile okumayanlar arasında bir fark ortaya çıkabilirdi. Bunun yanında Gardner (1985, 2001) bireylerin yabancı dile ve o dili kullanan bireyler ile kültürlerle karşı olan tutumlarının yabancı dil öğrenme sürecini etkilediğini; olumlu

tutumları olan bireylerin daha hızlı öğrendiklerini belirtmiştir. Bu araştırmada bireylerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu olduğunu sonucu çıkmıştır.

“İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda daha önce hazırlık okuma ve okumama durumlarına göre öğrenciler arasında bir fark oluşmamıştır. Bu sonuca göre daha önceki öğrenme durumlarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını etkilemediğini söyleyebiliriz. İngilizce öğrenmeye karşı tutum konusunda Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) öğrencilerin öğrenilen dili konuşan kişilere ve kültürlerine karşı olan tutumları onların motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmada yer alan diğer bir boyut ise “araçsal yönelim” boyutudur. Ölçeğin “araçsal yönelim” boyutunda öğrencilerin akademik başarı düzeylerine, mezun olunan lise türüne, bölümlerine ve daha önce hazırlık okuma ve okumama durumlarına göre aralarında bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bu boyutta yüksek çıkması ve aralarında fark olmaması onların İngilizce öğrenmeden elde edecekleri faydaları dikkate aldıkları ve bununda motivasyonlarını olumlu etkilediği gösterebilir. Türkiye’de yabancı dil bilmek hem öğrenim hayatı hem de meslek hayatı bakımından önemlidir. Öğrencilerin bunun bilincinde olmaları onların motivasyonlarını olumlu etkilemektedir. Bunun yanında dünyanın diğer bölgelerindeki bireyler ile iletişim kurmak için ortak bir dil olan İngilizceyi öğrenmek ayrı bir öneme sahiptir. Araçsal yönelim konusunda yapılan çalışmalar öğrencilerin yabancı dil öğrenmeden elde edecekleri faydaları ne kadar kullanılabilir ve kendileri için uygulanabilir görüyorlarsa motivasyonlarının o denli yüksek olacağını göstermektedir. Bireylerin yabancı dili kullanma alanları genişledikçe o dili öğrenme için harcayacakları çaba ve istekleri o derece artacaktır. (Gardner, 1985, 2005; Masgoret ve Gardner, 2003; Kormos ve Csizér, 2008). Bunun yanında ulusal ekonominin dış kaynaklı şirketlere ve uluslararası ilişkilere bağlı olduğu ülkelerde araçsal güdüler kısmen uluslararası durumlardan etkilenmektedir. Çünkü bu gibi ülkelerde İngilizce uluslararası bir dil olduğundan İngilizce bilmek ayrı bir öneme sahiptir. Bu durum bireylerin İngilizce öğrenme konusundaki yaklaşımlarında doğrudan belirleyici olmaktadır (Kormos ve Csizér, 2008). Araştırmanın bu boyutundan elde edilen sonuçlar diğer araştırmacıların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

## 5. 2. SONUÇ

1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrenciler yüksek motivasyon seviyesine sahiptir.

2. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde akademik başarı düzeylerine göre bir fark ortaya çıkmamıştır. Farklı saatlerde ve yoğunlukta İngilizce dersi almalarına karşın öğrencilerin motivasyon düzeyleri birbirine yakın olmuştur.

3. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin kayıtlı oldukları bölümlere göre farka bakıldığında Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği bölümü ve Maden Mühendisliği bölümü öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. Turizm Bölümü öğrencileri Makine ve Maden Mühendisliği öğrencilerine göre daha yüksek motivasyon seviyesine sahiptir.

4. Mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin motivasyon düzeylerinde bir fark yoktur. Öğrencilerin farklı müfredata sahip liselerden mezun olmalarına rağmen aralarında bir farkın ortaya çıkmamıştır.

5. Daha önce hazırlık okuyan öğrenciler ile hazırlık okumayan öğrenciler arasında motivasyon düzeyleri bakımından fark ortaya çıkmamıştır.

6. Araştırmanın “motivasyon yoğunluğu” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında bir fark ortaya çıkmamıştır.

7. Araştırmanın “motivasyon yoğunluğu” boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark oluşmuştur.

8. Araştırmanın “motivasyon yoğunluğu” boyutunda Yabancı Dil Ağırlıklı Lise mezunları ile Anadolu Lisesi mezunları ve Fen Lisesi mezunları arasında ve Fen Lisesi mezunları ile Meslek Lisesi mezunları arasında motivasyon düzeyleri bakımından fark ortaya çıkmıştır.

9. Araştırmanın “motivasyon yoğunluğu” boyutunda daha önce hazırlık okuma ve okumama durumuna göre öğrenciler arasında fark ortaya çıkmamıştır.

10. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

11. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği bölümü ve Maden Mühendisliği bölümü öğrencileri arasında fark oluşmuştur.

12. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun olunan lise türüne göre ise öğrenciler arasında bir fark oluşmamıştır.

13. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda hazırlık okuma ve okumama durumuna göre motivasyon yoğunluğu boyutunda öğrenciler arasında bir fark ortaya çıkmamıştır.

14. “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinde akademik başarı düzeylerine göre aralarında fark oluşmamıştır.

15. “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda Turizm Bölümüne kayıtlı öğrenciler ile Makine Mühendisliği, Maden Mühendisliği ve Elektrik Elektronik Mühendisliği bölümlerine kayıtlı olan öğrenciler arasında fark oluşmuştur.

16. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda mezun olunan lise türüne göre öğrenciler arasında fark oluşmamıştır.

17. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda daha önce hazırlık okuma ve okumama durumlarına göre öğrenciler arasında bir fark oluşmamıştır.

18. Araştırmanın “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında akademik başarı düzeylerine göre fark ortaya çıkmamıştır.

19. Araştırmanın “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında bölümlerine göre fark ortaya çıkmamıştır.

20. Araştırmanın “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında mezun oldukları lise düzeylerine göre fark ortaya çıkmamıştır.

21. Araştırmanın “araçsal yönelim” boyutunda öğrenciler arasında daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark ortaya çıkmamıştır.



### 5.3. ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler maddeler halinde verilmiştir.

1. Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Hazırlık okulu olan ve benzer özelliklere sahip başka üniversiteye kayıtlı olan öğrenciler ile aynı çalışma yürütülerek aralarındaki benzerliklere ve farklılıklara bakılabilir.

2. Hazırlık okulundaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri hakkında okutman ve öğrenci görüşler alınarak öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile karşılaştırılabilir.

3. Daha önce Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce hazırlık okumuş olan öğrencilerden şu an birinci sınıfta okuyanlar ile aynı çalışma yapılarak her iki gruptaki öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında karşılaştırma yapılabilir.

4. Hazırlık okuluna kayıt yaptıran öğrenciler motivasyon düzeyleri farklı olacak şekilde aynı sınıfta toplanabilir. Böylece motivasyonu yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrenciler için lokomotif güç olacaklardır.

## KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, No: 12. ss. 125-139.
- Acat, M. B. (2009). Öğrenci merkezli yabancı dil eğitimi. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 15-21
- Adams, S. (1965). "Inequity in social exchange", Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Alderfer, Clayton P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*; C: 4, No: 2, ss: 142-175.
- Aytaç, B. (2006). Yatılı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Bir Çalışma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", Derleyen: Vroom, V. H. ve Deci, E. L. (1992). *Management and motivation*. London: Penguin.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, C:28, No:2, ss.117-148.
- Belmechri, F. ve Humme, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning*, C: 48, No:2, ss. 219–244.
- Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P., Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Farks*, C:18, ss. 1–10.
- Boynukara, H. (2009). Yabancı dil öğretimi için gerekli koşullar sağlanmalıdır. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 12- 15.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. NY: McGraw-Hill.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, No: 14, 549–568.
- Crookes, G. ve Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopen the research agenda. *Language Learning*, No:41, ss.469-512.
- Csizér K. ve Dörnyei, Z. (2005).The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language*

*Journal*, C:89, No:1, ss.19-36.

1

Çengel, Y. (2009). Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 3-11.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the Self-Determination of behavior. *Psychological Inquiry*, No: 4, ss.227–268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self determination perspective. *Educational Psyschologist*, C:26, No:3&4, ss 325-346.

Dictionary of Human Resource Management; 2001, p112

Dowson, M. ve McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, C: 28, ss: 91–113.

Dörnyei, Z. (1990). Cöncceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*. C: 40, No:1, ss. 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, C: 78, No:3, ss. 273.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented cöncceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, No: 70, 519-538.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson Education.

Dörnyei, Z. ve Csizér K. (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*;C:23, No:4, ss..421-462.

Emeksiz, B. (2006). Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenme Ölçümü. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

ERIC Development Team. Herzberg’s theory of motivation and Maslow’s hierarchy of needs. ED421486 1997-07-00. (Çevirimiçi)  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/be/44.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/be/44.pdf). 12 Mart 2008

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü yönetmeliği. (Çevirimiçi)  
<http://www2.ogu.edu.tr/~ydb/yonetmelik.php>. 01 Şubat 2008

Gagne, M. ve Deci. E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation.

*Journal of Organizational Behavior*. C: 26, s: 331–362.

Gan, Z., Humphreys, G. Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal*, C: 88, No:2, ss. 229-244.

Gardner, R. C. (1960). Motivational variables in second-language acquisition. Yayınlanmamış doktora tezi. McGill University, Canada. (Çevirimiçi) <http://publish.uwo.ca/~gardner/>. 11 Şubat 2008.

Gardner, R.C. (2001). Language learning motivation: the student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, No:6, ss. 1- 18.

Gardner, R. C. (2005). Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. Joint Plenary Talk - May 30, 2005, London, Canada

Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, C:6, ss. 237–260.

Gardner, R. C. (1985)The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. (Çevirimiçi) <http://publish.uwo.ca/~gardner/> 15 Şubat 2008

Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J., Mihic, L. (2004). Integrative motivation: changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*. C:54, No:1, ss. 1–34.

Gardner, R. C. ve Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*. C: 4, ss. 524-527.

Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management. The Academy of Management Review*. C:12, N:3 ss. 472-485.

Gist, M. E., Mitchell, T. B. (1992) Self-Efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*; C: 17, No:2, ss.183-211.

Herzberg, F. Mausner, B. Synderman, B.B. (1959). *Motivation to Work*. John Willey & Sons, Inc. NY.

House, J. R. ve Wigdor, L.A. (1967). “Herzberg’s dual-factor theory of job satisfaction and motivation: Review of the evidence and criticism” ”, Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Mc Graw Hill.

- Hsieh, P. P. ve Schallert, D. L. (2008) Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, C:33, No:4 ss. 513-532.
- Humphreys, G. ve Spratt, M. (2008). Many languages, many motivations: A study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System*, C: 36, ss. 313–335.
- İşeri, K. (2009). Dile dilbilimsel yaklaşım ve yabancı dil öğretimi. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 39-43.
- Kaufman, E. K., Israel, G. D., ve Rudd, R. D. (2008). Exploring goal setting as a tool for leadership development. *Journal of Leadership Studies*. C:1, No:4 ss. 51-61.
- Keleş, Y. (2007). “Motivasyon Stratejilerine Karşı Öğretmenlerin Yaklaşımları. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, Isabella., Kates, A., Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, C:24, No:7 ss. 1919-1934.
- Kormos, J. ve Csizér, K. (2008). Age-related Farks in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, C: 58, No: 2, ss. 327–355.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, No: 32, ss. 3–19.
- Latham, G. P. ve Locke, E. A. (1979). Goal setting—A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, C: 8, No: 2, ss. 68-80.
- Lawler, E. E. (1973). “Motivation and work behavior”, Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Akt. Hoy ve Miskel (2005)
- Locke, E. A., Cartledge, N., Knerr, C. S. (1970). “Studies of the relationship between satisfaction, goal-setting and performance”, Derleyen: Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Maehr, M. L. ve Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation:A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, C: 26, No: 3 & 4, 399-427.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004). Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System* No:32, ss. 427–441.

- Marinak, B. A. ve Gambrell, L. B: (2008). Intrinsic motivation and rewards: what sustains young children's engagement with text. *Literacy Research and Instruction*, C: 47, s: 9-26.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, C: 33, ss: 239–269.
- Masgoret, A. M. ve Gardner, R.C. (2003) Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, C: 53, No:1, ss. 123-163.
- Maslow, A.H. (1943). "A Theory of human motivation", Derleyen: Wroom, V. H. ve Deci, E. L. (1992). *Management and Motivation*. Penguin.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, C: 44, s: 351–373.
- Mori, S. ve Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, No:34, ss. 194–210.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, C:50, No:1, ss. 57-85.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. C: 78, No:1 ss. 12-28.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C:6, No: 2. Say: 144-155.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, C: 55, No: 1, ss. 68-78.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality* C: 74, No: 6, ss. 1558-1585.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, C: 46, No: 2, ss. 146.

- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, C: 21, No: 3, ss. 209 — 233.
- Steers, M. R. ve Porter, L.W. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Steers, M. R., Lynman, W. P. (1975). *Motivation and Work Behavior*. NY: McGraw-Hill.
- Taşpınar, H. K. (2004). Öğretmen ve Öğrencilerin Öğretmenlerin Aktivitelerle İlgili Motive Edici Strateji Kullanımı ve Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri İle İlgili Algılamaları. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tomakin, E. (2009). Yabancı dil öğretiminde başarılı olunamamasını nedenleri. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 25-38.
- Tremblay, P. F. ve Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivational construct in language learning. *The Modern Language Journal*, C:79, No:4, ss. 505-520.
- Turban, D. B., Tan, H. H., Brown, K. G., Sheldon, K. M. (2007). Antecedents and outcomes of perceived locus of causality: an application of self-determination theory. *Journal of Applied Social Psychology*, C: 37, No:10, ss. 2376–2404.
- Türker, F. (2009). Avrupa Birliği ve Türkiye’de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları. *Eğitime Bakış*. No: 14. ss. 44-53.
- Vollmeyer, R. ve Rheinberg, F. (2000). Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, C: 10, ss. 293–309.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York. John Willey & Sons, Inc.
- Vural, S. (2007). Öğretmenlerin ve öğrencilerin Güdüleyici Öğretmen Davranışları Hakkındaki Algıları. Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychologist Review*, C:12, No:1, ss. 1-14.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, No: 31, ss. 501–517.
- Yalçın, H. (2005). Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Seviyelerini Etkileyen Faktörler.” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar:

Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. C: 17. No: 1. ss. 33-46.

Yılmaz, E. (2007). “Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği.” Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yiğenoğlu, E. (2007). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Mesleki Etkinliklerdeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.



### EK-1 Motivasyon ve Tutum Ölçeği (Türkçe)

Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen ankete adınızı yazmayınız. Verdiğiniz yanıtlar sadece bu çalışmada bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Her soru için (√) işareti ile cevabınızı belirtiniz. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Özcan DOĞAN

**BÖLÜM A. Kişisel Bilgiler:** Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız.

#### 1. Bölümünüz:

1. Elektrik Elektronik Müh.      2. Bilgisayar Müh.    3. Makina Müh  
4. Maden Müh.                      5. Turizm    6. Uluslararası İlişkiler.

#### 2. Öğrenim gördüğünüz sınıf

1. Başlangıç (Elementary)     2. Orta altı (Pre-Intermediate)     3. Orta (Intermediate)

#### 3. Aşağıdakilerden hangisi mezun olduğunuz lise türüdür.

1. Anadolu Lisesi    2. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise       3. Anadolu Öğretmen Lisesi  
4. Genel Lise                      5. Meslek Lisesi                       6. Fen Lisesi  
7. Diğer (belirtiniz) \_\_\_\_\_

#### 4. Osmangazi Üniversitesi'ne gelmeden önce başka bir okulda hazırlık sınıfında İngilizce öğrendiniz mi?

1. Evet                      2. Hayır

**BÖLÜM B. Motivasyon düzeyiniz:** Bu bölümdeki soruları cevaplariken olması gereken durum ile ilgili değil mevcut düşüncelerinizi dikkate alınız. Her cümle için **Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen katılıyorum** seçeneklerinden birini √ işaretleyiniz. Lütfen her bir soru için tek cevap veriniz ve cevaplanmamış soru bırakmayınız.

### Motivasyon ve Tutum Ölçeği (Türkçe)

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü İngilizce bilirsem diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.					
2	İngilizceyi mümkün olduğunca daha iyi öğrenmeyi planlıyorum.					
3	İngilizceden nefret ediyorum.					
4	Bence İngilizce öğrenmek sıkıcıdır.					
5	İngilizceyi her yönüyle öğrenmek istiyorum.					
6	Keşke İngilizceyi daha akıcı konuşabilsem.					
7	Gördüğüm ve duyduğum İngilizce ifadelerin tümünü anlamaya gayret ederim.					
8	İngilizce öğretmenimden geri aldığımda ödevlerimi kontrol etmek istemem.					
9	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü ileride kariyerim için gereklidir.					
10	İngilizce öğrenmek gerçekten güzel bir şeydir.					
11	İngilizceyi mümkün olan en iyi şekilde öğrenmek istiyorum.					
12	İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.					
13	İngilizce öğrenmek için önceden sahip olduğum isteklerim yok oluyor.					
14	İngilizce öğretmenlerim bir şeyi açıkladıklarında anlamazsam dikkatim dağınık ve dinlememeye başlarım.					
15	İngilizce öğrenmek hayatımda önemli bir amaç değildir.					
16	İngilizce öğrenmek önemlidir bu sayede daha eğitilmiş bir kişi olurum.					
17	Bana kalsa bütün zamanımı İngilizce öğrenmeye ayırıyorum.					
18	Mümkün olduğunca daha fazla İngilizce öğrenmeyi istiyorum.					
19	Hemen hemen her gün İngilizce çalışarak bu konuda güncel kalırım.					
20	İngilizce dışında diğer derslere/konulara daha fazla zaman ayırmayı tercih ederim.					
21	İngilizce çalışırken dikkat dağıtan şeyleri görmezden gelirim ve işime odaklanırım.					
22	Dürüst olmak gerekirse İngilizce öğrenmeye karşı gerçekten bir isteğim yok.					
23	İngilizce dersimde bir şeyi anlamadığımda her zaman öğretmenimden yardım isterim.					
24	İngilizce ödevlerimi mümkün olduğunca ertelerim.					
25	Bazen İngilizce dersini bırakmayı hayal ederim.					
26	İngilizce öğrenmek önemlidir çünkü iyi bir iş bulmak için gereklidir.					
27	İngilizce öğrenmeyi gerçekten seviyorum.					
28	İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çaba harcıyorum.					
29	İngilizce dersinde bana verilen geribildirimlere pek dikkat etmem.					
30	İngilizce, öğrenim hayatımın önemli bir bölümünü oluşturur.					
31	İngilizcenin daha karmaşık yönlerini anlamaya çalışmam.					
32	İngilizce öğrenmek hoşuma gidiyor.					
33	İngilizcenin temellerinden daha fazlasını öğrenmek için çok istek duymuyorum.					
34	Bu bölümü bitirdiğim zaman İngilizce çalışmayı bırakacağım çünkü İngilizceye karşı bir ilgi duymuyorum.					

### EK-2 Motivasyon ve Tutum Ölçeği (İngilizce)

		Strongly Disagree	Disagree	Slightly Agree	Agree	Strongly Agree
1	Studying English is important because other people will respect me more if I know English.					
2	I plan to learn as much English as possible.					
3	I hate English.					
4	I think that learning English is dull.					
5	I have a strong desire to know all aspects of English.					
6	I wish I were fluent in English.					
7	I make a point of trying to understand all the English I see and hear.					
8	I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.					
9	Studying English is important because I will need it for my career.					
10	Learning English is really great.					
11	I want to learn English so well that it will become natural to me.					
12	Learning English is a waste of time.					
13	I'm losing any desire I ever had to know English.					
14	I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something.					
15	Knowing English isn't really an important goal in my life.					
16	Studying English is important because it will make me more educated.					
17	If it were up to me, I would spend all of my time learning English.					
18	I would like to learn as much English as possible.					
19	I keep up to date with English by working on it almost every day.					
20	I would rather spend my time on subjects other than English.					
21	When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.					
22	To be honest, I really have no desire to learn English.					
23	When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.					
24	I put off my English homework as much as possible.					
25	I sometimes daydream about dropping English.					
26	Studying English is important because it will be useful in getting a good job.					
27	I really enjoy learning English.					
28	I really work hard to learn English.					
29	I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.					
30	English is a very important part of the school programme.					
31	I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.					
32	I love learning English.					
33	I haven't any great wish to learn more than the basics of English.					
34	When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.					

**EK-3 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden Alınan İzin Yazısı**

T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : B.30.2.OGÜ.0.E1.00.00/243  
Konu : Anket.

18 MART 2008

Sayın: Özcan DOĞAN  
Yenibağlar Mah. Eti Cad. Aygen Sok. No 2/3  
ESKİŞEHİR

İLGİ : 10.03.2008 tarihli dilekçeniz.

Rektörlük Makamının 14.03.2008 tarih ve 541/1558 sayılı yazısı ile, Üniversitemiz Yabancı Diller Bölümünde "Yabancı Diller Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri" konulu anketi uygulamanızın uygun görüldüğü bildirilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.F Münire YILANCI  
Müdür

Eki: 1-Rektörlük yazısı.

Adres: Meşelik Yerleşkesi  
26480 Eskişehir

Tel: 0 222 2393750/1301  
Fax: 0 222 229 30 48

## Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nden Alınan İzin Yazısı (Devam)



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :B.30.2.OGÜ.0.70.00.00/ 541 - 1558

14/03/2008

Konu : Anket

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12/03/2008 tarih ve B.30.2.OGÜ.0.E1.00.00/225 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özcan DOĞAN'ın "Yabancı Diller Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri" konulu çalışması için 2008/Kasım ayının ilk haftasında Yabancı Diller Bölümü öğrencileri ile uygulamak istediği anket çalışması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Zekeriya ALTAÇ

Rektör a.

Rektör Yardımcısı

**DAĞITIM :**  
Sosyal Bilimler Ens.Müdürlüğü  
Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı

Adres: Meşelik Yerleşkesi  
26480 Eskişehir

Tel : 0 222 239 37 50 (10 hat)  
Fax: 0 222 229 14 18