# ANKARA ÜNİVERSİTESİ
# EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**


# ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI ETKİNLİKLERE KATILIMLARI İLE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**


**HÜSNA YALÇIN**



**ANKARA, EYLÜL, 2018**


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

# ANKARA ÜNİVERSİTESİ
# EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**


# ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI ETKİNLİKLERE KATILIMLARI İLE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**


**HÜSNA YALÇIN**

**DOÇ. DR. TÜLİN ŞENER**



**ANKARA, EYLÜL, 2018**

# ÖZET


ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI ETKİNLİKLERE KATILIMLARI İLE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yalçın, Hüsna
Yüksek Lisans, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin Şener
Eylül 2018, xiii + 77 sayfa

Bu çalışmada birincil olarak Ankara'da bulunan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nin Yabancı Diller Bölümü hazırlık programında İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen öğrencilerin bu bölümde uygulanmakta olan ders dışı etkinlik programlarına katılımları ile İngilizceye yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeylerinin öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da sınanmaya çalışılmaktadır. Bunlara ek olarak, ders dışı etkinliklere katılım ile öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülte arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Bu çerçevede çalışmanın giriş kısmında öncelikle Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin dayandırıldığı temeller, yabancı dil öğretim kuramları ve uygulanan öğretim yöntemleri, yabancı dil öğretiminde kullanılan araçlar, yabancı dil öğrenme güdülenmesine ilişkin kuramlar ve ders dışı etkinlikler ile Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığındaki konumu ile ilgili bilgiler verilmiş ve alanyazındaki ilgili çalışmalar paylaşılmıştır. Bunun ardından bu çalışmada kullanılan yöntem ile ilgili detaylar sunulup bulgular ve bu bulgular temel alınarak oluşturulan sonuç kısmına yer verilmiştir.

Araştırma yöntemi olarak, değişkenler arasındaki ilişki müdahalede bulunulmadan incelenmek istendiğinden nicel araştırma yöntemlerinden nedensel-karşılaştırma kullanılmıştır. Veriler çalışma grubuna uygulanan "İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği" aracılığı ile elde edilmiştir. Buna ek olarak, nicel

verilerin desteklenmesini sağlamak amacıyla çalışma grubunda bulunan öğrencilerden dokuzu ile görüşmeler yapılarak nitel veri de toplanmıştır. Çalışma grubu orta seviyede İngilizce bilgisine sahip 199 kadın ve 141 erkek öğrencinin bulunduğu toplamda 340 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrenciler bazında güdülenme düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız değişkenler için t-test, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin bu etkinliklere katılımları üzerindeki etkisini sınamak için yine bağımsız değişkenler için t-test uygulanmıştır. Bu öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülteye göre güdülenme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için ve bu kategoriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik istatistik yöntemlerinden Kruskal Wallis kullanılmıştır. Son olarak, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kayıtlı olunan fakülte ile ilişkisi olup olmadığının sınanabilmesi için Ki-Kare tekniği uygulanmıştır. Bu çalışma özelinde elde edilen bulgular incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerden ders dışı etkinliklere katılanlar ve katılmayanların İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlemlenmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutu için tekrarlanan işlemlerin ardından ders dışı etkinliklere katılım ile öğrencilerin özgüvenleri ve İngilizceyi kişisel kullanımları arasında bir ilişki belirlenmemiştir. Buna karşın, ders dışı etkinliklere katılım öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çalışmanın ikinci amacına yönelik olarak uygulanan istatistiksel teknikler sonucunda ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ya da kayıtlı oldukları fakültenin yabancı dil öğrenmeye güdülenme üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın üçüncü ve son amacında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kayıtlı olunan fakülte ile ders dışı etkinliklere katılım arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçların dışında, ders dışı etkinliklere katılan ve aynı zamanda yüksek güdülenme düzeyine sahip olan öğrencilerin görüşmeler esnasında yaptıkları yorumlar incelendiğinde; ders dışı etkinliklere katılımın bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde kendilerine güdülenme düzeylerini yükseltme, özgüvenlerini artırma, tutumlarını olumlu yönde etkileme, sosyalleşme ve iletişim becerilerini artırma ve yabancı dil becerilerini geliştirme gibi konularda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ders Dışı Etkinlikler, İngilizce Öğrenme, Güdülenme

# ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PARTICIPATION OF THE UNIVERSITY PREPARATORY CLASS STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND THEIR FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION

Yalçın, Hüsna
Graduate Degree, Educational Psychology Department
Supervisor: Associate Professor Tülin Şener
September 2018, xiii + 77 pages

In this study, it is primarily aimed to identify the relationship between foreign language learning motivation and the participation of English preparatory class students in the extracurricular activities programmes, organized by the Department of Foreign Languages at TOBB University of Economics and Technology. It is also tried to be proven if there is a significant difference between the students who participate and do not participate in extracurricular activities depending on their gender, the type of high school they graduated and the faculty they are registered in terms of their motivation level. Furthermore, it is tried to be determined if there is a significant relationship between the students' participation in the extracurricular activities and their gender, the type of high school they graduated and the faculty they are registered.

Within this scope, the philosophical basis of the Turkish foreign language education, foreign language education theories and methods, foreign language education tools, foreign language motivation theories, extracurricular activities, comparison of the foreign language education in the world and in Turkey and the related studies carried on in the literature have been shared in the introduction chapter of this study. Following this, the method used in this research and the findings have been described in detail. Finally, the results based on the findings have been discussed.

As the method of the study, Quantitative Method of Research has been used. Quantitative data have been gathered through "Motivation Scale in English Language Learning". In order to support quantitative data, interviews with nine students from the study group have been conducted. The study group consists of 199 female and 141 male students with a total of 340 students with an intermediate level of English. During the

analysis, independent samples t-test has been used in order to identify if there is a significant difference between the motivation level of the students who participated in the extracurricular activities and the motivation level of the students who did not. Moreover, to be able to evaluate the effect of the gender on the participation of the students in the extracurricular activities, independent samples t-test has been used again. A non-parametric statistical test Kruskal Wallis has been run to identify if the high school the students graduated and the faculty they are registered make a difference in the motivation level of the students who participated in the extracurricular activities. Lastly, chi-square technique has been carried out to be able to see if there is a relationship between the gender, the type of high school the students graduated and the faculty they are registered and the participation in the extracurricular activities.

Specifically, in this study, it has been observed that there is a significant difference between the motivation level of the students towards English who attended extracurricular activities and the ones who did not. However, no significant difference is observed between participating in the extracurricular activities and the motivation level of the students in terms of the self-confidence and personal use sub dimensions of the scale, but for the attitude sub-dimension. As a result of the statistical analysis carried out in response to the second research question of the study, it has been found out that there is not a significant relationship between the gender, the type of high school the students graduated and the faculty they are registered and the motivation level of the students participating in the extracurricular activities. There is not a significant relationship either between the gender, the type of high school the students graduated and the faculty they are registered and the participation in the extracurricular activities when the last research question is taken into consideration.

Apart from these results, when the interviews of the students, who have a high-level of motivation towards English and participation frequency in the extracurricular activities, are analyzed, these students stated that attending extracurricular activities made them more motivated and more self-confident. Besides, attending extracurricular activities made these students gain a more positive attitude towards English, upskilled them in terms of socializing and communication and nourished their foreign language skills.

Key Words: Extracurricular Activities, Learning English, Motivation

# TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim süresince bana hayatın akademik başarılardan ibaret olmadığını öğreten, çeşitli sıkıntılar yaşamama rağmen beni her daim cesaretlendiren, bana akademik bir danışmandan çok daha fazla anlam ifade eden sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Tülin Şener olmadan bu tezi asla yazamazdım. Ayrıca Ankara Üniversitesi Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalının çok değerli öğretim üyeleri ve bölüm sekreterimize tüm lisansüstü eğitimim süresince fark yaratan insancıl yaklaşımlarından ötürü teşekkür ederim. Tez jürimde bulunduğu ve yapıcı geri bildirimler verdiği için Dr. Öğretim Üyesi Hülya Ercan hocama da çok teşekkür ederim. Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu ve Araş. Gör. Cansu Ayan'a her konuda gösterdikleri hassasiyet, samimiyet ve akademik yardımlarından ötürü minnet borçluyum.

Bu çalışmayı yapabilmem konusunda beni her zaman destekleyen ve yardımını hiçbir zaman esirgemeyen TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölüm Başkanı Dr. Taner Yapar'a ve birlikte çalıştığım meslektaşlarıma en samimi duygularımla teşekkür ederim. Ayrıca hazırlık programında eğitim gören ve çalışmama katkı sağlayan tüm öğrencilerime tekrar tekrar teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini asla esirgemeyen sevgili aileme ne kadar teşekkür etsem yeterli olmayacaktır. İyi ki varsınız.

Hüsna YALÇIN

# ÖNSÖZ

Yaklaşık on yıldır bir yabancı dil olarak öğretmekte olduğum İngilizce ile ilgili öğrencilerin hangi yaşta ya da hangi seviyede olursa olsun sorunları olduğunu gözlemlemekteyim. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde en sık karşılaştıkları sorunun da kendilerini günlük ortamlarda İngilizce konuşarak ifade etme becerilerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşünmekteyim. Buradan hareketle, çalışmakta olduğum kurumda uygulanmakta olan ders dışı etkinlik programına katılımın, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ilişkili olup olmadığının ve bu etkinliklerin etkililiğinin sınanması gerekliliğini hissettim. Buna bağlı olarak, bu çalışmanın sonucunun hem alanyazına hem de yüksek öğretim düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilere ve meslektaşlarıma katkı sağlamasını umuyorum.

**Hüsna YALÇIN**

# İÇİNDEKİLER

ONAY ..... ii
TEZ BİLDİRİMİ ..... iii
ÖZET ..... iv
ABSTRACT ..... vi
TEŞEKKÜR ..... viii
ÖNSÖZ ..... ix
İÇİNDEKİLER ..... x
ÇİZELGELER DİZİNİ ..... xii
KISALTMALAR ..... xiii

BÖLÜM I ..... 1
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problem Durumu ..... 1
1.1.1. Yabancı Dil Öğretimi ..... 2
1.1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Felsefi Yaklaşımlar ..... 3
1.1.1.1.1. Davranışçı yaklaşım. ..... 4
1.1.1.1.2. Yapılandırmacı yaklaşım. ..... 5
1.1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Güncel Kuramlar ..... 8
1.1.1.2.1. Durumlu dil öğrenme kuramı. ..... 8
1.1.1.2.2. İletişimsel dil öğrenme kuramı. ..... 10
1.1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenme ..... 11
1.1.1.3.1. Güdülenme. ..... 11
1.1.1.3.2. Güdülenme kaynakları. ..... 13
1.1.1.3.3. Başlıca güdülenme kuramları. ..... 16
Gereksinim kuramları. ..... 16
Beklenti kuramları. ..... 17
Gardner'ın sosyo-eğitsel güdülenme kuramı. ..... 17
1.1.1.4. Ders Dışı Etkinliklerin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı ..... 18
1.1.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi ..... 22
1.1.2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi ..... 22
1.1.2.2. Türkiye Yabancı Dil Öğretiminde Nerede? ..... 23
1.1.3. Çalışma Grubuna Uygulanan Ders Dışı Etkinlikler Programı ..... 26
1.1.4. Alandaki İlgili Çalışmalar ..... 29

1.2. Amaç ..... 32
1.3. Önem ..... 33
1.4. Sınırlılıklar ..... 34

BÖLÜM II ..... 35
2. YÖNTEM ..... 35
2.1. Araştırma Modeli ..... 35
2.2. Çalışma Grubu ..... 35
2.3. Veri Toplama Araçları ..... 37
2.3.1. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği ..... 37
2.3.2. Kişisel Bilgi Formu ..... 37
2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... 37
2.4. Verilerin Toplanması ..... 38
2.5. Verilerin Analizi ..... 39

BÖLÜM III ..... 42
3. BULGULAR VE YORUMLAR ..... 42

BÖLÜM IV ..... 51
4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER ..... 51
4.1. Sonuçlar ..... 51
4.2. Öneriler ..... 57

KAYNAKLAR ..... 59

EKLER ..... 73
Ek 1. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği ..... 74
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... 76

ÖZGEÇMİŞ ..... 77

# ÇİZELGELER DİZİNİ

Tablo 1: Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım ..... 36

Tablo 2: Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Güdülenme Ölçek Puanı Normallik İnceleme Sonuçları ..... 39

Tablo 3: Cinsiyet Kategorisine Ait Normallik Testi Sonuçları ..... 40

Tablo 4: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar ..... 42

Tablo 5: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar ..... 43

Tablo 6: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Tutum Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar ..... 43

Tablo 7: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar ..... 44

Tablo 8: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Puanlarının Cinsiyete Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar ..... 45

Tablo 9: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar ..... 45

Tablo 10: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Punlarının Kayıtlı Olunan Fakülte Türüne Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar ..... 46

Tablo 11: Ders Dışı Etkinlikler ile Cinsiyet Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları ..... 47

Tablo 12: Ders Dışı Etkinlikler ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları ..... 47

Tablo 13: Ders Dışı Etkinlikler ile Kayıtlı Olunan Fakülte Türü Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları ..... 48

# KISALTMALAR

**ECA:** Extracurricular Activities (Ders Dışı Etkinlikler)

**YDB:** Yabancı Diller Bölümü

**TOEFL ITP:** Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program (Kurumlar için Özelleştirilmiş Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce Sınavı)

**ETS:** Educational Testing Service (Eğitimde Ölçme Hizmetleri)

**COOP:** Cooperative Education Teaching Assistant (Öğretim Asistanı)

**SAC:** Self Access Center (Bireysel Çalışma Merkezi)

**RR:** Reading Room (Okuma Odası)

**ORA:** Oxford Reader's Academy (Oxford Okuyucu Akademisi)

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurumu

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

İngilizce eğitimi almanın neredeyse zorunlu olduğu günümüzde, bu eğitimin alınmasının nedenleri arasında İngilizcenin iş dünyasının hemen her alanında en çok kullanılan dil olması, daha iyi bir iş bulabilmek için bir gereklilik haline gelmesi, daha iyi bir eğitim alabilmeyi sağlaması sayılabilir. Son yirmi yıllık süreçte özellikle gençlerin öğrenme hareketliliği gibi çeşitli programlar aracılığı ile yurtdışı deneyimi kazanmaları için yabancı bir dili iyi bir şekilde kullanabiliyor olmaları gerekliliği doğmuştur. Bu durum gençlerin hem akademik özgeçmişleri hem de yaşam deneyimleri adına önemli bir adımdır (Weichbrodth, 2014). James ve Georgieva (2010) da özellikle küreselleşme ile yabancı dil öğrenmenin öneminin arttığını vurgulamışlardır. Bermudez, Prasad, Alsadoon ve Hourany (2016) 2000'li yılların başından bu yana kullanımı giderek yaygınlaşan sosyal medya araçlarının da İngilizce öğreniminde önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Sınıf içinde özellikle de konuşma becerisini geliştirme fırsatı bulamayan öğrenciler, sosyal medya araçlarını kullanarak sınıf dışında da bu olanaklara sahip olabilmektedirler (Terhune, 2016).

### 1.1. Problem Durumu

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin iyi bir İngilizce eğitimi almalarının çağın gelişmelerini yakalayabilmek için önemli bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak diğer yandan, tüm bu nedenlerin öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini artırmak için yeterli olmadığı da gözlemlenmiştir (Başaran ve Hayta, 2016).

Türkiye'de ilk ve ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de İngilizce dersleri halen genellikle geleneksel yöntemler uygulanarak öğretmen merkezli bir şekilde işlenmektedir. Bu durum tüm yabancı dil derslerinde olduğu gibi İngilizce öğretiminin hedef dilde iletişim kurma becerisi kazandırma amacı ile ters düşmektedir. Bireylerin dili iletişim kurabilmek için öğrendikleri düşünüldüğünde; tek taraflı bir bilgi akışının sağlandığı bir ders ortamında bunun gerçekleşmesinin mümkün olmayacağı açıktır. Sosyal bir bağlam oluşturulmadığı ve bir yabancı dil olarak İngilizce derslerine yönelik algı değiştirilmediği sürece, dilin etkin bir şekilde öğretilmesi de zorlaşacaktır. Bu sosyal bağlamı oluşturabilmek ve İngilizce kullanımını gündelik hayatın ya da

gerçek yaşamın bir parçası haline getirebilmek için ders dışı etkinliklerin eğitim programlarına dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin İngilizcekullanımına yönelik olarak içsel bir güdülenme geliştirmelerinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de ders dışı etkinliklerin özellikle de yükseköğretim düzeyinde İngilizce öğretimine yardımcı bir araç olarak yeterince kullanılmadığı ve dolayısıyla araştırmalara yeterince dahil edilmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, Ankara'da TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü'nde hazırlık programına devam eden öğrencilerin ders dışı etkinlik programına katılımlarının bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi önemli bulunmakta ve bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### *1.1.1. Yabancı Dil Öğretimi*

Yabancı dil bilmenin öneminin yadsınamaz olduğu günümüzde, yabancı dili kime ve nasıl öğretmek gerektiği sorularının yanıtları da aynı oranda önemlidir. Buradan hareketle, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin hangi koşullarda gerçekleştirildiğinin irdelenmesinin ve diğer ülkelerdeki uygulamalar ile karşılaştırılmasının, pratikte ülkemizdeki uygulamalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bir yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almanın ülkemizdeki bireyler için zaman içerisinde bir gereklilik haline gelmesi, İngilizcenin Türk eğitim sisteminde ilkokuldan başlayarak zorunlu bir ders olması ile sonuçlanmıştır. Özellikle Cumhuriyet'in ilanını izleyerek Batılı ülkelerle olan ilişkilerin gelişmesi yabancı dile olan gereksinimi büyük ölçüde artırmıştır. Bu dönemde yabancı dil öğretim politikaları ve bunlara bağlı olarak yabancı dil öğretim programları geliştirilmiştir ve yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek amacıyla çeşitli eğitim kurumları kurulmuş, dünyada uygulanmakta olan yabancı dil öğretim yöntemleri ülkemizdeki eğitim sistemine uyarlanmıştır (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016). Yıllar içinde uygulanan bu yöntemler, zamanın gereklilikleri ve modern eğitim teknikleri temel alınarak güncellenmektedir.

Bu bilgilere bağlı olarak, yabancı dil öğretimini etkileyen belli unsurlar bulunduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, ülkemizde yabancı dil öğretiminin dayandığı eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi genel anlamıyla, eğitimde kullanılacak olan öğretim programları, yöntemleri ve eğitim politikalarına yön veren yaklaşımların bir araya getirilip tüm bu bileşenlerin tutarlı bir şekilde geliştirilmesi ve yürütülmesini

sağlayan bir bütündür (Ergün, 2009). Ülkemizde benimsenen yabancı dil eğitim felsefesi öğretilecek yabancı dile ilişkin öğretim programları ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesine temel hazırlamaktadır. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Hakkında Kanun'da (1983) belirtildiği üzere yabancı dil öğretiminde içerik ve bunun gibi hususlar ilk ve orta öğretim düzeyinde MEB, yükseköğretim düzeyinde YÖK tarafından belirlenmektedir. Buna bağlı olarak, yabancı dil öğretim sisteminin hangi felsefi temeller üzerine oturtulduğunu ve bu temellere dayandırılarak oluşturulan kuramlar ve yöntemleri bilmek, bu kapsamda eğitim programı geliştiriciler, ölçme değerlendirme uzmanları, eğitmenler gibi karar verici ve uygulayıcı pozisyonundaki kişilerin verilen hizmetin kalitesini artırması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada günümüzde yabancı dil öğretiminin dayandırıldığı felsefi düşünce olan pozitivizm ötesi öğrenme yaklaşımlarından Yapılandırmacı Yaklaşım temel alınmıştır.

Yabancı dil öğretimini etkilediği düşünülen ikinci etken ise yabancı dil eğitimi uygulamalarının temelinde yatan öğretim kuramlarıdır. Bu çalışmada benimsenen yabancı dil öğretim kuramları İletişimsel Dil Öğretim Kuramı ve Durumlu Dil Öğrenme Kuramı ile sınırlandırılacaktır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri yabancı dil öğretiminin niteliğini etkileyen üçüncü bir etken olarak düşünülebilir. Bu çalışma özelinde, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini sağlamak için Gardner'ın Sosyo-Eğitsel güdülenme kuramının temel alınmasının gerekliliği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Son olarak, kullanılan öğretim araçlarının yabancı dil eğitimi üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu araçlardan ders dışı etkinliklerin etkililiğinin sınanması bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Devam eden bölümlerde bu dört unsur detaylı bir biçimde incelenecektir.

#### *1.1.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Felsefi Yaklaşımlar*

Yabancı dil öğretimini etkilediği düşünülen etkenlerden ilki yabancı dil öğretiminin hangi kavramsal temeller üzerine oturtulduğudur. Tüm dünyada ve ülkemizde uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretim politikaları pozitivizm etkisinde kalmıştır. Comte (1855) ile alanyazına giren ve Bacon, Descartes gibi düşünürler tarafından geliştirilen pozitivizm kavramı dünyanın fiziksel gerçekliğine dayanan bir fikir akımıdır (Öztürk, 2014). 19. yy'da önem kazanan bu akıma göre; insanlar

davranışları önceden kestirilebilen ve dolayısıyla kontrol edilebilen varlıklardır (Saari, 2016). Güneş'e (2011) göre dünyada yabancı dil öğretimine yön veren yaklaşımlar zaman içinde değişime uğramıştır. 1900'lü yılların başında yabancı dil yaygın olarak belli kurallar çerçevesinde öğretilmekteydi ve bu görüş eğitimde davranışçı yaklaşım ile paralellik göstermektedir.

#### *1.1.1.1. Davranışçı yaklaşım.*

Davranışçı eğitim yaklaşımı öğrencilerin davranışlarının kontrol edilebileceği düşüncesine dayanır. Davranışçı yaklaşımın öncülerinden Watson'a (1926) göre, davranış uyaran-tepki etkileşiminin bir ürünüdür ve bireylerin yabancı dil öğrenimi de benzer bir etkileşim sonucunda gerçekleşir. Davranışçı yaklaşımın bir başka öncüsü olan Skinner'a (1938) göre, birey çevrenin etkisiyle şekillendirilebilir. Skinner *Walden Two* adlı kitabında toplum için istenilen davranışlara sahip bireyler yetiştirmenin bu yaklaşım sayesinde mümkün olabileceğini belirtmektedir (akt: Altus ve Morris, 2004). Bu yaklaşımda, öğretilmesi hedeflenen davranışlar önceden belirlenir ve tekrar yolu ile bu davranışların kazanımı sağlanır. Bu yaklaşıma göre, yabancı dil öğretimi işitsel-sözel, görsel-işitsel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İşitsel-sözel öğretim yönteminde uyarıcı-tepki bağı ve pekiştirme öğeleri kullanılmaktadır. Öğrenciler özellikle tekrar yöntemi aracılığı ile dilbilgisi yapılarını ezberlemektedirler. Öğrenciler önce dilbilgisi yapılarını dinler, ardından tekrar ederler ve böylece bu yapıları öğrendikleri varsayılır. Ayrıca okuma parçaları önce öğretmen tarafından okunur, sonra da tüm sınıf tarafından sesli olarak tekrar edilir. Bu günümüz yabancı dil öğretim uzmanları tarafından eleştirilen bir konudur (Işık, 2008). Görsel-işitsel öğretim yönteminde ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceriye odaklanılmıştır. Öğretim süresince kullanılan görseller içeriği yansıtabilmek için kullanılmaktadır. Dilbilgisi kurallarına fazla önem verilmez. Öğretim sürecinin ilk aşamalarında okuma ve yazma becerilerindense diğer becerilere odaklanır. Bu yöntem çerçevesinde dil sesin ve görüntünün birleşiminden oluşan bir bütün olarak da görülmektedir (Meral ve Gülnaz, 2015).

Davranışçı yaklaşıma göre yabancı dil öğretimi tek yönlü gerçekleştirilir; diğer bir deyişle öğretmen merkezlidir. Öğretmen bilgiyi aktarıcı konumunda olduğu için bilgi dış dünyadan aktarılır. Bu da öğrenmenin nesnel bir süreç olduğu düşüncesine dayanır (Koç ve Demirel, 2004). Davranışçı yaklaşımın savunucuları bireyi çevreden soyutlanmış olarak görür ve bilgiyi bireyden bağımsız bir olgu olarak algılarlar. Ayrıca

öğrenme sürecinde bireyin doğru yanıtlarının desteklenerek, yanlışlarının ise tekrar yoluyla düzeltilerek mekanik bir şekilde eğitilebileceğine inanılır (Yurdakul, 2005). Davranışçı yaklaşımda dil, bir davranış olarak incelenmiştir ve tekrar, taklit, ezber gibi yöntemler kullanılarak öğretilmeye çalışılmıştır (Güneş, 2011). Ancak 1950'li yıllarda iletişimin önemi giderek artmaya başladığında, yabancı dil öğretiminde de yeni bir öğretim anlayışına gereksinim duyulduğu anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak, günümüzde yabancı dil öğretiminde davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir geçiş olduğunu söylemek mümkündür. Fakat yabancı dil öğretiminde diğer ülkelerdeki standartlara ulaşmak için tüm yabancı dil öğretim politika, program ve yöntemlerinin bu temellere oturtulmasını ve bu yönde geliştirilmesini sağlamak gerekmektedir.

1950'li yıllarda yabancı dil bir iletişim aracı olarak önem kazandığından öğretim yöntemleri de bu yönde değişmiştir. Diğer bir deyişle, yabancı dil artık kurallar çerçevesinde şartlandırarak öğretilmek yerine iletişim kurmaya yönelik bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise yabancı dil öğretiminde dil yeterliklerinin duygusal ve sosyal yetilerle birlikte geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016). Bu nedenle dünya ülkelerinin birçoğunda yabancı dil öğretimini yönlendiren yapılandırmacı yaklaşımı yakından incelemek gerekmektedir.

1.1.1.1.2. *Yapılandırmacı yaklaşım.*

Pozitivizm ötesi öğrenme yaklaşımlarının en önemli örneği yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu akımın eğitim alanındaki temelleri 18. yy dönemine dayanmasına rağmen, aktif bir şekilde 1980'li yıllarda dünyada temel alınmaya başlanmıştır. Ülkemizde pozitivizm ötesi bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ise 2000'li yıllara denk gelmektedir (Akpınar, 2010). Yapılandırmacılıkta öğretmenler öğrenci ile bilgi arasındaki transferin gerçekleşmesini sağlar, rehberlik eder, öğrenmeyi kolaylaştırırlar. Öğrencilere kısa cevaplı sorular yerine düşünüp bilgiyi anlamlandıracakları sorular sorarlar. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre; bireyler bilgiyi alır ve kendi deneyimleri doğrultusunda zihinlerinde yapılandırırlar. Bu yaklaşım edinilen her bir bilginin sonraki bilgiler için temel oluşturduğunu savunur. Bu da bireyin bilgiyi kendi kendine yorumlayabilmesine olanak sağlamış olur. Yani bilgi ezberlenmez, analiz edilmiş olur (Arslan, 2009). Yurdakul'a (2005, s. 39-65) göre, "Yapılandırmacılıkta öğrenme, bireysel ve bireyin kendi deneyimlerinden anlam çıkarma işidir". Pozitivist öğrenme yaklaşımlarında öğretmen bilgiyi veren, öğrenci de bilgiyi alan olarak betimlenir. Oysa yapılandırmacı yaklaşımı savunanlar çevreyi de

öğrenme eylemine dâhil ederler. Bir başka deyişle, davranışçı öğrenme yaklaşımı ile öğretmen merkezli olan öğrenme süreci yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci merkezli hale gelmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temellerine bakıldığında Vico, Kant, Hegel, Rousseau, Dewey ve Bruner gibi isimleri görmek mümkündür (Koç ve Demirel, 2004).

Piaget ve Vygotsky de yapılandırmacı yaklaşımı izleyen ve onu geliştiren diğer bilim insanlarıdır. Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım Piaget ve Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda iki başlık altında incelenmektedir: Bilişsel Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılık (Powell ve Kalina, 2009). Piaget öğrenmenin bilişsel yönünü vurgulamıştır ve bilginin örgütlenmesinin birey ve çevre etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini belirtmiştir (Can, 2009). Piaget'ye göre, öğrenmenin temelinde keşfetmek yatar. Öğrenciler özerk etkinlikler aracılığı ile düşünce ve ilişkiler arasındaki bağlantıyı keşfedebilirler (Ültanır, 2012). Vygotsky ise bilginin ancak sosyal bir bağlam çerçevesinde yapılandırılmasının mümkün olduğunu savunmuştur. Birey dış dünyayı izler, etkileşime girer ve böylece kendi çıkarımlarını yapar ve o konuda uzmanlaşır. Tüm bunlar için gerekli olan en önemli araç ise dildir. Dilin kullanımı sayesinde birey uzman olmadığı konularda çevresinden yardım alarak eksikliklerini giderebilir. Bu durum "Yakınsak Gelişim Alanı" kavramı ile açıklanmaktadır. Lantolf'a (2000) göre, birey yakınsak gelişim alanı içerisinde kendisinden daha uzman birisinin yardımı ile daha kolay bir şekilde öğrenebilmektedir. Bu nedenle, öğrenme sürecinde öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi büyük önem taşımaktadır. Vygotsky'nin (1991) altını çizdiği bir başka kavram da "İşbirlikçi Öğrenme"dir. Vygotsky'ye (1978) göre, birey sosyal etkileşimler aracılığıyla akranları ile iş birliği içerisinde olduğunda daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Bu gibi öğrenme ortamlarında öğrenciler öğretmenden öğrendiklerinin yanı sıra akranlarından da iş birliği yaparak öğrenirler. Buna bağlı olarak, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak olan işbirlikçi etkinliklerin öğrenme programlarında yer alması gerekmektedir (Tülüce, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretmen öğrencilere sadece rehberlik eden bir pozisyonda bulunur ve bilgiyi değil bilgiyi nasıl öğrenmesi gerektiğini öğretir (Shi, 2013). Bununla paralel olarak, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde düzenlenen eğitim materyalleri gerçek hayatla ilişkili olmalı ve öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte tasarlanmalıdır. Öğrenciler kendi gelişimlerini takip edebilecekleri bir portfolyo oluşturmalı ve gelişimleri öğretmenler tarafından süreç bazında değerlendirilmelidir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının yabancı dil öğretiminde kullanımının gerekliliğinin vurgulanmasının nedenlerinden biri de bağlamdır. Sosyal etkileşimin bilgiyi anlamlandırmanın temeli olduğunu vurgulayan Vygotsky, bilginin içselleştirilebilmesi için sosyal bağlamın önemini savunur (Şirin, 2008). Diğer bir deyişle, etkileşimin gerçekleşmesi için sosyal bir bağlamın var olması gerekmektedir. Dilin bir bağlam çerçevesinde öğretimi söz konusu olduğunda iki farklı etkenden söz etmek mümkündür: Bunlardan ilki yabancı dilin doğrudan kültürel bir araç olarak öğretimi, diğeri de yabancı dilin dolaylı olarak çevresel etkileşim yoluyla öğretimidir (Umek, 2011). Benzer şekilde, Gholami, Rahman ve Mustapha'ya (2012) göre, sosyal bağlam öğrenmeye iki şekilde etki eder: Bunlardan ilki, sosyal bağlamın öğrenme durumuna ve hedef dile yönelik tutuma sebep olan etkisidir. Diğeri ise; sosyal bağlamın formal ve informal öğrenme fırsatlarına olan etkisidir. Burada formal öğrenme eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerini, informal öğrenme de hedef dili konuşan bireylerle olan etkileşimi temsil eden kavramlardır. Sonuç olarak, sosyal bağlam bireyin öğrenme durumuna, hedef dile ve hedef dili konuşan bireylere yönelik tutumunu etkilediğinden, o dili öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyini de etkilediği söylenebilir. Güneş (2011) yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yabancı dilin dışarıdan ezber gibi yöntemlerle değil bireyin kendi çabaları sonucunda öğrenildiğini savunmaktadır.

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının etkililiği ile ilgili olarak Ayaz ve Şekerci (2015) tarafından yapılan bir çalışmada yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamları geleneksel yaklaşım kullanılarak oluşturulan öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha pozitif bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak, Gömleksiz ve Elaldı (2011) yapılandırmacı anlayışı temel alan yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmuşlardır. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yapılan yabancı dil eğitiminde sınıflarda U sıra düzeninin yaygın olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu da öğrencilerin öğretmenden ziyade birbirleri ile iletişim ve etkileşim içinde olmalarını sağlayan önkoşuldur. Öğretmen bilginin tek yönlü akışını sağlayan bir kaynak olmaktansa, öğrencinin dil öğrenimi sürecinde yardımcısı rolündedir. Yabancı dil dersleri diğer branş dersleri gibi formüllere dayanarak değil, dilin kullanılması yoluyla öğretilmelidir ve her bir beceriye

odaklanılmalı ve bu beceriler geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu da kullanılacak dil öğretim yöntem ve araçları ile mümkün olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında bazı yeni yabancı dil öğretim yaklaşımları da geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de Etkinlik Yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre; dil eğitimi yetişkinler ile çocukların birlikte iş birliği içinde çalışması sonucunda gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda dil sosyal etkileşim aracı olarak düşünülür. Birey kendi becerilerini kullanarak etkinlik adı verilen görevleri yerine getirir, sonucunda da amaçlarına ulaşırlar. Özellikle yabancı dil bağlamında etkinlik yaklaşımında görevler gerçek problem ve çözümlerden oluşurlar (Güneş, 2011). Bu süreçte öğrenci hem dil ve iletişim becerisini geliştirir, hem de kültürel bileşenleri kendi başına keşfeder.

#### *1.1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Güncel Kuramlar*

Yabancı dil öğretimini etkilediği düşünülen etmenlerden ikincisi de yabancı dil öğretiminde kullanılan kuram ve yöntemlerdir. Geçmişten günümüze ülkemizde kullanılmakta olan pozitivizm temelli dil öğretim kuramlarının etkililikleri sıklıkla tartışılmaktadır. Bunlar arasında Çeviri, İşitsel-Dilsel, İşitsel-Görsel, Bilişsel Kuram gibi kuramlar sıralanabilir. Bu tür kuramlarda bireyin sürece aktif katılımı tamamen sağlanmamakla birlikte etkileşim de en az düzeydedir ve öğretmenden öğrenciye doğru ezbere dayalı ve tek yönlü bir bilgi akışı vardır. Yabancı dilin iletişimi sağlamak ve çağın gerisinde kalmamak için kullanılan en önemli araçlardan biri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada alternatif olarak kullanılabilecek güncel yabancı dil öğretim kuramlarından Durumlu Dil Öğrenme Kuramı ve İletişimsel Dil Öğrenme Kuramı aşağıda detaylı olarak incelenecektir.

##### 1.1.1.2.1. *Durumlu dil öğrenme kuramı.*

Durumlu Dil Öğrenme Kuramı (Brown, Collins ve Duguid, 1989) öğrenme kavramını merkeze alan bir öğretim kuramıdır. Pozitivist ötesi öğretim yaklaşımlarından Yapılandırmacı yaklaşımı temel alır. Bu kurama göre, öğrenme bilginin gerçek yaşama aktarılmasıyla gerçekleşir. Bunun için de bir bağlam oluşturulmalıdır. Bilgi bağlam olduğu sürece vardır. Bu yüzden de tüm öğrenmeler bağlam içerisinde gerçekleşmelidir. Bu kuramın öncüleri öğrencilerin ne öğrendiklerinden ziyade nasıl öğrendiklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Durumlu dil öğrenme kuramına göre, yabancı dil de ancak gerçek hayatta aktif olarak kullanılabildiği sürece gerçek anlamda öğrenilebilir. Aksi takdirde, öğrenildiği

düşünülen bilgiler yalnızca teoride kalacaktır. Durumlu dil öğrenme kuramına bağlı öğretim yöntemleri sayesinde öğrencinin yabancı dili kullanabileceği gerçek ortamlar oluşturulur. Bu da öğrenciye yabancı dil eğitiminde çok önem taşıyan pratik yapma şansını tanır. Lave ve Wenger'e (1999) göre de bireyler dünyayı anlamlandırmak için belirli yapıları öğrenmek yerine, içerisinde bu yapıların bulunduğu sosyal ortamlara katılımda bulunmayı tercih ederler. Lave ve Wenger aynı zamanda "Uygulayıcı Topluluk" kavramından söz etmişlerdir. Bu kavram benzer problemleri yaşayan ve bu alanlarda bilgi dağarcıklarını geliştirmek isteyen bireylerin etkileşime dayalı olarak oluşturdukları topluluğu tanımlamak için kullanılmaktadır. Bireyler öğrenme sürecinin en başında bu topluluğun en dış kısmında yer alırlar. Konu ile ilgili yetkinlik ve etkileşim arttıkça kişiler bu topluluğun merkezine doğru ilerlerler. Buna bağlı olarak, Dahl (1997) öğrencilerin bireysel katılımdan çok sosyal katılım aracılığı ile öğrendiklerini ileri sürer. Yabancı dil öğrenme çerçevesinde bağlamın ve sosyal etkileşimin önemine Schieffelin ve Ochs "Dil Sosyalleşmesi" kavramını ekleyerek vurgu yapmışlardır (akt: Young, 2008). Dil sosyalleşmesi farklı bağlamlardaki dil edinimini açıklayan bir terimdir (Ortaçtepe, 2015). Ayrıca bireylerin farklı sosyal ortamlarda dil aracılığı ile nasıl kendilerine yer edindiklerini, bağlı bulundukları toplumun kültür, inanç ve değerlerini nasıl öğrendiklerini açıklamayı hedefler.

Kılıç'ın (2004, s.24) da belirttiği gibi "durumlu öğrenme, öğrenmeyi sosyokültürel bir olgu olarak düşünür." Diğer bir deyişle, öğrenme bağlam içerisindeki etkileşimler sayesinde gerçekleşir ve bunun sonucunda öğrenilenler gerçek yaşama transfer edilebilir. Kılıç, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda bilginin öğrencilere bağlamdan bağımsız olarak öğretilmeye çalışıldığını ve bu yöntemlere alternatif olarak durumlu öğrenmenin öğrenme ortamlarında farklı yöntemler aracılığı ile uygulanabileceğini savunmuştur. Bu yöntemlerden bazıları öyküler, yansıma ve bilişsel çıraklıktır. Buna ek olarak Abdallah (2015), grupla öğrenme, özgün dil öğretimi, görev tabanlı dil öğretimi ve drama ile öğretim yöntemlerinin de benzer amaçlarla kullanılabileceğini belirtmiştir. Herrington ve Oliver (1995) da durumlu öğrenme kuramının kullanılacağı öğrenme ortamlarının gerçek hayatı yansıtan ve özgün materyallerin var olduğu, model olma, işbirlikçi öğrenme, yönlendirici öğrenme, görev-temelli bütünleşik öğrenme gibi yöntemlere yer vermesi gerektiğini belirtir.

Sonuç olarak, bir yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde durumlu dil öğrenme kuramı ilkelerinin kullanılmasının, günümüzde birçok öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı varsayılan problemler için çözüm oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.1.1.2.2. *İletişimsel dil öğrenme kuramı.*

20. yy sonlarında Avrupa ve Amerika'ya çok sayıda göçmenin gelmesiyle birlikte kişilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenme nedeni tamamen iletişimsel temele dayanmaya başlamıştır. Bu kişiler işlerinde iletişimi sağlayabilmek için yaşadıkları ülkenin dilini en kısa sürede ve bir bağlam çerçevesinde öğrenmek zorunda olduklarından, onların bunu gereksinimlerini karşılayacak bir yöntem aracılığı ile yapmaları gerekmekteydi. Bu zamana kadar kullanılmakta olan yöntemler o dönemdeki ihtiyaçları karşılayamadığından 1970'lerde İngiltere'de yabancı dil öğretiminde yeni bir akım olan İletişimsel Dil Öğretim Kuramı (1970) doğmuştur (Demirezen, 2014). Kuram gelişen teknoloji ve iletişim kanalları ile tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. İletişimsel kuramın temeli "iletişimsel yeti" kavramına dayanmaktadır. Hymes'a (2001) göre, bu kavram dilin nerede ve nasıl kullanılacağının kullanıcı tarafından bilinmesi anlamına gelmektedir. Hymes bu kavramı Chomsky'nin dilbilimsel yeti kavramına bir tepki olarak ortaya atmıştır. Bu yeti sayesinde kişiler yabancı bir dili doğru yerde doğru şekilde ve doğru zamanda, diğer bir deyişle hedef dili sosyal bağlam içerisinde kullanabilmektedirler. İletişimsel yeti hedef dilin yalnızca dilbilgisi olarak kullanımını değil diğer tüm becerilerin bir arada kullanılabilmesini içerir. Yani yabancı dil öğrenilirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile birlikte bir bütün olarak öğrenilmelidir (Aktaş, 2014). İletişimsel yeti kavramı Canale ve Swain (1980) tarafından dört boyutta incelenmiştir. Bunlar dilbilgisi yetisi, toplumsal dil yetisi, söylem yetisi ve stratejik yetidir. Dilbilgisi yetisi bir dilin gramer kurallarının, kelimelerin nasıl kullanılacağını bilme becerisine işaret eder. Toplumsal dil yetisi ise kelime ve dilbilgisi yapılarının uygun ortamlarda ve uygun şekillerde kullanım becerisini anlatan bir kavramdır. Söylem yetisi dil yapılarının içerikler ile uyumlu olup olmadığını anlayabilme becerisine sahip olmakla açıklanır. Son olarak, stratejik yeti ise sözlü ve sözlü olmayan iletişim araçlarının doğru bir şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanır.

Syarief (2016), İletişimsel Dil Öğretim Kuramının kullanıldığı sınıflarda öğretimin iletişimsel yetinin tüm bileşenlerine odaklanması gerektiğini vurgulamıştır. Buna ek olarak, bu öğrenme ortamlarında etkileşim ön planda olmalıdır; çünkü bireyler

öğrendikleri bilgileri farklı ortam ve durumlarda kullanabilmeyi de öğrenmelidirler. Bu kuram çerçevesinde kullanılabilecek etkinlikler ise rol yapma, ikili grup çalışması, bilgi boşluğu ve çeşitli oyunlar olarak sıralanabilir (Daisy, 2012).

Larson ve Freeman tarafından da dile getirildiği üzere (akt: Lochland, 2013) İletişimsel Dil Öğretim Kuramı hedef dilin iletişim amacıyla öğretilmesi ve bunun için de özgün materyal kullanma gerekliliğine dayanır. Bunun yanı sıra, bireyler arasındaki farklılıkların yabancı dil öğrenme sürecinin bir parçası olduğu düşüncesi yaygındır.

Günümüzde Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programı Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) ve buna bağlı olarak iletişimsel yaklaşım baz alınarak hazırlanmıştır (Soğuksu ve Aslan, 2017). Buna rağmen, Türkiye'de İngilizce bir yabancı dil olarak günlük hayatta kullanılmadığından ve öğrencilerin pratik yapma olanakları kısıtlı olduğundan öğretim programları öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerini yeterli oranda sağlayamamaktadır.

Elbette yabancı dil öğretiminde tek bir doğru yaklaşımın varlığından söz etmek mümkün değildir; fakat geçmişte kullanılan öğretim yöntemlerine alternatif olarak önerilen bu yöntemlerden haberdar olmak ve günümüz uygulamalarına bunları entegre etmenin yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

#### *1.1.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenme*

Tüm öğrenme süreçlerinin şüphesiz en önemli bileşenlerinden biri öğrencilerin öğrenilecek konu ile ilgili geliştirmiş oldukları güdülenme düzeyleridir. Paralel bir şekilde, yabancı dil öğrenme sürecinde de güdülenme düzeyinin yüksek olması ve bu düzeyin öğrenme süreci boyunca korunabilmiş olması öğrenmenin niteliğini etkileyen başka bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

##### 1.1.1.3.1. *Güdülenme.*

Güdülenme Memiş, Hoşgör, Boz, Gün ve Hoşgör (2015, s. 220-230) tarafından "Bir kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren güç" olarak tanımlanmıştır. Ormrod (2004, s. 456) güdülenmeyi benzer bir şekilde "harekete geçmek için kişiyi uyaran, belirli etkinlikleri sürdürmeyi sağlayan içsel bir durum" olarak tanımlamıştır. Güdülenme tüm davranışlarımızı etkilediği gibi eğitim alanında da öğrenme davranışını yönlendirmektedir. Güdülenme öğrenmenin ön şartlarından biri sayılmaktadır; dolayısıyla, yeterince güdülenmemiş bir öğrencinin başarılı olması beklenemez (Akbaba, 2006). Yabancı dil öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden biri de

güdülenmedir. Dörnyei (2005) güdülenmenin yabancı bir dili öğrenme eylemini başlatmanın yanı sıra bu süreci devam ettirmeyi de sağladığı için önemli olduğunu savunur. Dörnyei aynı zamanda güdülenme düzeyi düşük kişilerin ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar yabancı bir dil öğrenme gibi uzun dönemli hedeflerini başaramayacaklarını belirtir. Ushioda (2001) niteliksel bir değişken olarak güdülenmenin gözlenebilen ve ölçülebilen etkinliklerdense öğrencilerin öğrenme sürecine katılmayı sürdürmelerinin altında yatan düşünce ve inanç örüntülerine bağlı olarak tanımlanması gerektiğini belirtmiştir. Gardner ise (2010, s. 1-31) güdülenmeyi yabancı dil öğrenme bağlamında şu şekilde tanımlar: "Güdülenme dil öğrenmek için gösterilen çabaya ek olarak o dili öğrenmeye duyulan istek ve istendik tutumların kombinasyonudur."

Güdülenme kavramı, özellikle yabancı dil öğretimi çerçevesinde, demotivasyon, amotivasyon ve remotivasyon kavramları ile yakından ilişkilidir (Akay, 2017). Demotivasyon (güdü eksikliği) terimi Dörnyei (2001a, s. 622-623) tarafından "davranışların devam etmesini sağlayan güdülenme kaynaklarının belirli dış güçler tarafından azaltılması" şeklinde tanımlanmıştır. Bir diğer deyişle, davranışın gerçekleşmesini engelleyen ya da devam eden davranışı durduran şeylerdir. Bunlar öğretmen davranışları, öğretme durumları, sınıf atmosferi şeklinde örneklendirilebilir. Alanyazında güdülenme eksikliği olarak bilinen bu durumda kişiler çalışma hayatında stresli, tükenmiş, doyumsuz olmanın yanı sıra, çalışmaya karşı isteksiz ve işlerine ilgisizdirler (Çivici, 2016). Amotivasyon (güdü yoksunluğu) ise; güdülenme anlamında bireyin herhangi bir şeyi başarma ya da öğrenmeye yönelik kayıtsızlık durumu olarak tanımlanabilir (Leroy ve Bressoux, 2016). Bu durumdaki birey ne içsel ne de dışsal olarak güdülenmiş durumdadır ve davranışlarının ardında yatan nedenleri göremez durumdadır (Ryan ve Deci, 2000). Remotivasyon (tekrar güdülenme) ise bireyin amotivasyon ya da demotivasyon durumundan çıkarak tekrar öğrenmeye yönelik güdülenmesi sürecidir (Ushioda, 1998).

Dörnyei güdülenmeyi üç farklı boyutta analiz etmiştir. Bunlar dil düzeyi, öğrenci düzeyi ve öğrenme ortamı düzeyidir (akt: Atay, 2004). Dil düzeyinde öğrencinin öğreneceği yabancı dile yönelik tutumunun öğrenme güdülenmesine olan etkisi ön plandadır. Öğrenci düzeyinde öğrencinin başarı ve başarısızlık algısı, kaygı düzeyi gibi faktörlerin öğrenmeye yönelik güdülenmesine etkisi önemlidir. Son olarak, öğrenme ortamı düzeyi ile ilgili olarak öğrencinin derse yönelik beklentileri, sınıf ortamına uyumu, öğretmen faktörü gibi etkenlerden söz edilebilir.

Bu bilgiler çerçevesinde, güdülenme kavramının eğitimde ne derecede önemli olduğu ve eğitim süreci planlanırken öğrenci başarısına etki eden önemli bir etken olarak uzmanlar tarafından dikkate alınması gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır.

#### 1.1.1.3.2. *Güdülenme kaynakları.*

Fisher öğrenme bağlamında üç farklı güdülenme kaynağı tanımlamıştır (akt: Ergür, 2002). Bu kaynaklar doğal ilgi, dış kaynaklar (ödül, ceza vb.) ve başarıdır. Acat ve Demiral'a (2002) göre ise güdülenme kaynakları içsel, araçsal ve bütünleştirici olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İçsel güdülenme kişinin öğrenmekten keyif alması ile açıklanmaktadır. Araçsal güdülenme kaynağı ise yabancı dili öğrenmenin bireye ne gibi fayda sağlayacağı ile ilgilidir. Son olarak bütünleştirici güdülenme kaynakları bireyin başka kültürlerle ilişki kurabilmesi gibi konularda bireyi yabancı dil öğrenmeye güdüleyecek kaynaklar olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde, Ersöz (2004) de güdülenmenin içsel ve dışsal olmak üzere iki başlık altında incelenebileceğini belirtir. İçsel güdülenmede birey öğrenme eylemini gerçekleştirmek için doğal bir istek duyar. Dışsal güdülenmede ise bireyin öğrenmesi için gereken güç dışarıdan gelmektedir. Bunlar genellikle övgü ve yüksek not almak gibi ödülleri içerir. Dışsal güdülenmenin öğrenme sürecinde kısa vadede olumlu sonuçlara yol açtığı, bu nedenle bu süreçte içsel güdülenmenin sağlanmasının daha kalıcı öğrenmeler için önemli olduğu belirtilmektedir (Maehr ve Midgley, 2011). İçsel güdülenme geliştirebilen bireyler yabancı dil öğrenme sürecinde daha aktif katılım gösterirler ve daha yaratıcı olurlar (Lepper ve Hodell, 1989). Öğülmüş (2001) de bu görüşlere paralel biçimde, kişileri harekete geçiren güçlerin içsel ya da dışsal olabileceğini belirtir. İçsel güçler kişilerin beklentileri, amaçları, gereksinimleri gibi kavramlardan oluşurken, dışsal güçler ödül ya da cezayı içerir.

Benzer şekilde, Deci ve Ryan (1985) da insan davranışlarının üç farklı alt güdülenme sistemi ile gerçekleştiğini savunurlar. Bunlar içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenme yoksunluğudur. İçsel güdülenmede bireyler belirli bir eylemi gerçekleştirmenin getireceği hislerin dışında herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın o davranışta bulunurlar. Dışsal güdülenmede ise bireyin davranışın ardından elde edeceği ödüle bağlı olarak o davranışı gerçekleştirdiği bilinir. Güdülenme yoksunluğunda ise davranış ile davranışın sonucu arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Harter'a (1981) göre, içsel güdülenme algı yeterliği ve içsel kontrolün artmasını sağlar. Buna bağlı olarak, yetkin olduğuna inanan öğrenciler yaptıkları akademik

çalışmalardan daha çok zevk alırlar ve içsel güdülenme düzeyleri daha yüksek olur. Öğrenme bağlamında asıl önemli olan güdülenme türü içsel güdülenmedir. İçsel güdülenmenin ise kendi içinde üç alt türü bulunmaktadır: bilgi, başarı ve estetik. Bilgi bireylerin yeni bir şey öğrenmeye hevesli olup bu davranışa yönelmesini sağlayan içsel güdülenme türüdür. Başarı ise zor bir şeyi başarma zevkini tatmak için bireyin bir davranışı gerçekleştirmesini sağlayan içsel güdülenme türüdür. (Öğülmüş, 2000). Pintrich ve Schunk'a (1996) göre, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini yükseltmek için öğrenme hedefleri belirlemek, öz düzenleme becerilerini öğrencilere öğretmek, öğrencinin seviyesinin biraz üzerinde olan etkinlikler yapmak, öğrencilerde merak uyandırmak ve ilgi alanlarına hitap etmek, bağımsız çalışma becerilerini geliştirmesini sağlamak, başarı ve başarısızlıkla ilgili kendi kriterlerini oluşturmalarına yardım edip kendilerini buna göre değerlendirmelerini sağlamak gerekmektedir. Busse (2014) ise yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda içsel güdülenme sağlanmadığı takdirde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükseltilmesinin zor olduğunu öne sürmüştür. Johnson (2015) yabancı dil öğrenmede güdülenme konusu ile ilgili olarak iki kategorinin varlığından söz eder. Bunlardan ilki öğrencilerin yabancı dil öğrenimini bir araç olarak gördükleri durum (araçsal güdülenme), ikincisi ise hedef kültüre, dile ve o dili kullanan topluluğa duyulan ilgiye bağlı olarak gelişen durumdur (bütünleyici güdülenme). Bozzo (2014) ise içsel ve dışsal güdülenme ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Ayrıca araştırmacı popüler güdülenme akımlarının yanı sıra bağlamsal olarak temellendirilmiş yabancı dil öğrenme ortamlarının incelenmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ely (1986) İspanyol öğrencilerle güdülenme üzerine yaptığı çalışmada yabancı dil öğretim bağlamında öğrencilerin güdülenmelerini artırmak için materyallerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması gerekliliğini vurgulamış ve araçsal ve bütünsel güdülenme geliştirmenin önemine değinmiştir.

Çetinkaya'ya (2012) göre, yabancı dil öğrenmeye güdülenme ve buna yönelik tutum bireyler tarafından sosyal çevrelerindeki deneyimler sayesinde geliştirilir ve bu da yapılandırmacı yaklaşım ile ilişkilendirilir. Dörnyei (2001) ikinci dil sınıflarında öğretmenlerin güdülenmelerini artırmak için dikkate alması gereken unsurların varlığından söz etmiştir. Bunlar temel güdülenme sağlayıcı ortamı oluşturma, başlangıç güdülenmesini sağlama, sağlanan güdülenmeyi koruma ve pozitif öz değerlendirmeyi sağlamadır. Mantiri (2015) bu görüşe paralel olarak, öğretmenlerin yabancı dil öğretimi bağlamında tutum ve güdülenmelerini olumlu yönde etkilemek için teknikler

geliştirmeleri gerektiğini ve bu nedenle öğretmenlerin yabancı dil öğrenme sürecinde büyük önem taşıdıklarını belirtmiştir.

İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretimi çerçevesinde güdülenme kavramı ile ilgili Türkiye'de de çalışmalar yapılıyor olmasına karşın bu çalışmalar dünyadaki çalışmalarla karşılaştırıldığında sayıca daha az olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmalardan birinde Bulut ve Pektaş (2016) öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve güdülenmelerinin geliştirilmesini sağlamak adına MEB tarafından belirlenen pilot okullarda yeni bir yazılım kullanılmaya başlanmıştır. Bu yazılım ile öğrencilerin tutum ve güdülenmelerinin arttığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ersöz (2004) ise yabancı dil öğrenme sürecinde içsel güdülenme ile ilgili yaptığı çalışmasında, öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini artırmak için belli önerilerde bulunmuştur. Bunlar arasında öğrenci özerkliğini destekleme, öğrencilerin ilgi alanlarını belirleme ve öğrencilerin de katılımını sağlayan müfredatlar oluşturma sayılabilir. Çelik (2010) yaptığı çalışmada Gardner'ın sosyo-eğitsel güdülenme kuramının önemine atıfta bulunmuştur. Bunu sağlayabilmek için İletişimsel Dil Öğretim Kuramı bağlamında kullanılabilecek yöntemler olduğunu belirtmiştir. Taylan (2017) ise Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye güdülenmelerini şekillendiren en önemli unsurun araçsal güdülenme olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sosyo-psikolojik çerçevede bağlamın etkisini de dahil ettiği için önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin bir yabancı dil öğrenmek için güdülenmelerini sağlayan çeşitli nedenlerin yanı sıra, onların özellikle yabancı dil öğrenme bağlamında içsel güdülenme geliştirmelerini engelleyen etkenler de bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri kaygıdır. Kaygının akademik başarı ile negatif bir ilişkisinin olduğunu ileri süren çalışmalar mevcuttur (Pintrich ve Schunk, 1996). Bu durumun etkisi en çok yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma becerisine yönelik olarak görülmektedir. Öğrenciler yabancı dil öğreniminde en önemli becerilerden olan konuşma becerilerini geliştirmek için pratik yapmak durumundadırlar. Fakat bir topluluk içinde İngilizce konuşmak birçok kişi için bir sınav gibidir. Buna dayanarak öğrenciler konuşmaya yönelik kaygı geliştirirler. Bu da dil öğreniminde öğrencilerin güdülenme düzeylerini önemli ölçüde etkiler.

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin özellikle içsel güdülenme geliştirmelerini sağlamak amacıyla başlıca güdülenme kuramları aşağıda özetlenmiş ve bu çalışma özelinde yabancı dil öğretim

sürecinde temel alınmasının faydalı olacağı düşünülen Gardner'ın Sosyo-Eğitsel Modeli detaylı olarak incelenmeye çalışılmıştır.

#### 1.1.1.3.3. *Başlıca güdülenme kuramları.*

Güdülenme kavramı psikoloji ve diğer birçok disiplinin araştırma konularından biri olmuştur. Bu kavramı açıklamak için çok sayıda kuramın varlığından söz etmek mümkündür. Bu kuramlar nitelikleri bakımından ikiye ayrılmaktadır: Gereksinim kuramları ve Beklenti kuramları (Onaran, 1981).

*Gereksinim kuramları.*

Gereksinim kuramlarının en temel olanlarından biri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'dir (1954). Abraham Maslow'a göre, insan hayatında beş temel gereksinim bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla temel, güvenlik, sosyal, özsaygı ve kendini gerçekleştirme gereksinimleridir. Bu kurama göre, bireyin bir önceki gereksinimi doyurulmadan sonraki gereksinimleri doyurulmaz. Buradan yola çıkarak, bireylerin belirli gereksinimleri karşılanmadan öğrenmeye güdülenmelerini sağlamanın zor bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Bir diğer gereksinim kuramı Henry Murray'in (1938) İnsan İhtiyaçları Tipolojisi kuramıdır. Bu kuramda Murray insanların duygusal yakınlık kurma, başarı, saldırganlık, savunma, düzen, cinsellik gibi temel gereksinimlerinin olduğunu belirtmiştir. Özellikle eğitim bağlamında düşünüldüğünde başarı gereksinimi karşılanmayan bir bireyin güdülenme düzeyinin de yüksek olmayacağı öngörülebilir.

Bir başka güdülenme kuramı ise Frederic Herzberg'in (1968) İki Faktörlü Kuramıdır. Herzberg'e göre, insanın iki temel gereksinimi bulunmaktadır. İlk gereksinim acıdan kaçınma, ikincisi ise psikolojik gelişmedir. Bu gereksinimleri göz önünde bulunduran Herzberg hijyen faktörler (insanların temel gereksinimlerinin karşılanması için gerekli olan temel düzey) ve güdüleyiciler olmak üzere iki faktörlü bir güdülenme kuramı geliştirmiştir (Kurt, 2005). Buna bağlı olarak, hijyen faktörler kişilerin performanslarını kısa vadede etkilerken, güdüleyici faktörler performansa uzun vadede etki ederler. Bu kuram temel alındığında, eğitimde bireylerin güdülenmelerinin sağlanması adına güdüleyici faktörler üzerinde çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

*Beklenti kuramları.*

Beklenti kuramlarından ilki Porter ve Lawler'ın Beklenti Değer Kuramıdır (1968). İşle ilgili tutumun işteki başarı ile ilişkisini inceleme gereksiniminden doğmuştur. Bu kurama göre, bireyin güdülenme düzeyini etkileyen dokuz değişken bulunmaktadır. Bunlar bireyin eylemin sonucunda elde edeceği ödülün değeri, bireyin beklediği ödülü elde edip edemeyeceğine ilişkin inancı, davranışa yönelik harcadığı çaba, bireyin kendi yetenekleri, bireyin yapacağı eylemi nasıl tanımladığı, iş başarımı, ödüller, bireyin çabası karşılığında alması gerektiğine inandığı ödüller ve eylemin sonucunda elde ettiği doyumdur (Onaran, 1981).

Beklenti kuramlarından bir diğeri de Locke ve meslektaşları tarafından geliştirilen Amaç Kuramıdır (1968). Bireyin bir davranışı gerçekleştirmesi için bir amaç belirlemesi ve bunun için belirli bir çaba harcayarak bunu sürdürmesi gerekmektedir (Ertan, 2008).

Beklenti kuramları çerçevesinde incelenecek son kuram McClelland tarafından geliştirilen Başarı Güdüsü Kuramıdır (1955). Kişiler her zaman kendilerini iyi hissettiren duyguların peşinden gider, hoş olmayanlardan ise uzak durur. Bir başka deyişle, başarı güdüsü kuramına göre bireyler başarılı oldukları şeyleri yapmak ister, başarısız oldukları şeylerden ise kaçınırlar (Onaran, 1981). Eğitim bağlamında da öğrenciler başarılı oldukları derslere katılıp kendilerini bu yönde geliştirirler, fakat başarılı olamadıkları derslere çalışmak istemezler. Bu nedenle bu kuram çerçevesinde öğrencilerin başarısız oldukları derslerde başarı duygusunu yaşamaları sağlanırsa, güdülenme düzeylerinin yükselebileceği düşünülmektedir.

*Gardner'ın sosyo-eğitsel güdülenme kuramı.*

Yabancı dil öğreniminde güdülenme konusunu inceleyen ilk güdülenme kuramı Sosyo-Eğitsel Güdülenme Kuramı (1985) olarak kabul edilir (akt: Taie ve Afshari, 2015). Lorenzo (2014) diğer tüm güdülenme kuramlarının arasında günümüzde etkililiği halen devam eden Gardner'ın Sosyo-Eğitsel Güdülenme kuramının öneminden bahsetmiştir. Gardner (1985) tarafından geliştirilen kurama göre, birey bir yabancı dili öğrenirken aslında o dile ait kültürü de benimser. Kendi kültüründen farklı olan şeyleri yaparak bunu gerçekleştiren kişi zamanla bu nedenle birçok şeye uyum gösterir hale gelir ve buna hedef dilde düşünme eşlik eder. Bu nedenle, sınıf içinde bir yabancı dil öğrenmenin diğer dersleri öğrenmekten farklı olduğu savunulur.

Sosyo-Eğitsel Güdülenme Kuramı dört bileşenden oluşur (MacIntyre, Potter ve Burns, 2012). Bunlar dil ortamı, bireysel farklılıklar, dil edinim bağlamı ve çıktılardır. Dil ortamı öğrencilerin dile karşı tutumları ile ilgili bir kavramdır. Aile, öğretmenler ve arkadaşların bu süreçteki desteği de bu tutumu ve dolayısıyla güdülenmeyi etkileyen unsurlardır. Bireysel farklılıklar öğrenme ortamı, kaygı ve o dili öğrenmeye yönelik yatkınlık ile ilgilidir. Dil edinimi bağlamı formal ya da informal tüm öğrenme fırsatlarını içerir. Son olarak, çıktılar dilbilimsel ya da dilbilimsel olmayan çıktılar olmak üzere ikiye ayrılabilir. Dilbilimsel çıktılar dilbilgisi, kelime ve iletişimsel olan tüm değişkenleri içerirken dilbilimsel olmayan çıktılar öğrencinin o dil ile ilgili tutum, güdülenme ve kaygıları ile ilişkilidir.

Sosyo-Eğitsel Güdülenme Kuramı kültürel bileşenlerin yabancı dil sınıfındaki güdülenme üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtir. Bu kuram çerçevesinde Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) özellikle yabancı dil öğretiminde güdülenme ile yakından ilişkili olan "bütünleyici güdülenme" kavramını öne sürmüşlerdir. Bütünleyici güdülenmeye sahip bireyler öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutuma sahiptirler ve hedef dili konuşan topluluğun özelliklerini daha fazla benimseme eğilimindedirler (Hsu, 2012).

Bu kurama göre, bir amacı yeterince istemek, o amacı gerçekleştirmek için çok çalışmak ya da yapılan eylemden zevk almak motive olmak için tek başlarına yeterli değildir (Gardner ve Lalonde, 1985). Güdülenme için bu üç durumun aynı anda gerçekleşmesi gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminde de durum aynıdır. Öğrencinin hedef dili öğrenmeyi amaçlaması tek başına yeterli olmayacaktır. Öğrenci bunun için aynı zamanda çok çalışmalı ve bu öğrenme sürecinden zevk almalıdır.

Buradan da anlaşılacağı üzere; yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerinin yüksek düzeyde olması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlar. Bu nedenle, farklı öğretim araçları kullanarak öğrencileri yabancı dil öğrenmeye güdülenme konusunda öğretmenlerin gerekli duyarlılığı göstermeleri önemlidir.

#### *1.1.1.4. Ders Dışı Etkinliklerin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı*

Yabancı dil öğrenme sürecini ve yabancı dil öğretiminin niteliğini etkilediği düşünülen son unsur da kullanılan öğretim araçlarıdır. Yabancı dil öğretim bağlamında kullanılan en önemli öğretim araçlarından biri ise ders dışı etkinliklerdir.

Öğrenme sürecinin sınıf dışında da verimli olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim aracı kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de günümüzde çeşitli öğretim

araçlarının kullandığı bilinmektedir (Kuşçu, 2017). Bu araçlar sayesinde öğretim süreci daha etkili ve pekiştirici hale gelir, bu da öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Kassas (2002) paralel olarak ders dışı etkinlikler sayesinde öğrencilerin bilgiyi içselleştirmesini sağlaması açısından sınıfta öğrencilere verilen teorik bilgilerin sınıf dışına taşınarak pratikte de kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Sampson (2016) Japonya'da öğrencilerin sokakta, sosyal medyada, televizyonda ve bunun gibi daha birçok yerde İngilizceye maruz kaldıklarını ve bunun için de öğrencilerin İngilizceyi pratik olarak günlük hayatlarında kullanabilmelerini sağlamak için Japonya Millî Eğitim Bakanlığı'nın okulları bir program geliştirmeye yönelttiğini belirtmiştir. Gardner'ın (2001) da önerdiği gibi bu şekilde öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatlarının bir parçası haline getirecekleri ve güdülenme düzeylerinin yükseleceği düşünülmektedir. Henry (2014) İsveç'te öğrencilerin İngilizce öğrenirken ders içinde bir ders kitabı aracılığı ile öğrendiklerin daha fazlasını İngilizcenin kullanıldığı ders dışı etkinliklerden öğrendiklerini belirtmiştir.

McKown'a (1952) göre ders dışı etkinlikler 19. yy itibariyle tartışma, yarışma ve drama etkinlikleri şeklinde ortaya çıkmış ve incelenmeye başlanmıştır. Modern anlamda ise Yale ve Harvard Üniversitelerinin öğrenci kulüpleri ile günümüzdeki şekline ulaşmıştır. Campbell (1973) ise ders dışı etkinliklerin özellikle yabancı dil öğretimi ile olan ilişkisini incelemiştir. Bunlar anadili İngilizce olan kimselerin yürüttüğü toplantılar, röportajlar, sunumlar ve gazeteler gibi etkinliklerdir. Reva (2012) yabancı dil öğretimi çerçevesinde uygulanan ders dışı etkinliklerin özellikle bazı yabancı dil öğretim yöntemleri ile daha etkili bir kullanım sağladığını belirtmiştir. 1920 ve 1930'lu yıllarda ortaya çıkan Durumlu Dil Öğretim Yaklaşımı ve 1960'lı yıllarda önem kazanmaya başlayan İletişimsel Dil Öğretim Yaklaşımına göre ders dışı etkinliklerin yabancı dil öğretimini daha verimli hale getirdiği düşünülmektedir (Reva, 2012).

Ders dışı etkinliklerin yerli ve yabancı alanyazında net ve ortak bir tanımlaması bulunmamaktadır (Bartkus, Nemelka, Nemelka ve Garnder, 2012). Köse'ye (2013) göre, ders dışı etkinlikler dersteki öğretim faaliyetlerine direkt olarak etki eden ev ödevleri ve projeler, yetiştirme kursları, sınavlara hazırlıklar, okul gezileri, sportif, sanatsal ve kültürel etkinlikler, öğrenci kulüplerine katılım, rehberlik ve danışmanlık hizmeti alma gibi etkinlikleri kapsar. Bu etkinliklerden ödevler ve projeler öğrencinin derste öğrenmiş olduğu konuyu içselleştirmesini ve bu konuda pratik yapmasını sağlar. Öğrencinin başarısız olduğu ders ya da dersler için düzenlenen kurslara katılımı da yine öğrencinin sınıf içinde bireysel farklılıklar nedeni ile öğrenmekte zorlandığı bir konuyu

öğrenmesini kolaylaştırır. Okul gezileri öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somut bir şekilde kavrayabilmesine ve okul dışında günlük yaşamda kullanabileceği becerileri öğrenmesine yardımcı olması açısından önemlidir.

Avrupa Mesleki Eğitimi Destekleme Merkezi (2015) informal öğrenmenin kasıtlı olmayan ve planlanmamış olan öğrenme çeşidi olduğunu belirtir. Benson (2001) ise ders dışı etkinlikleri sınıf dışında yer alan öz eğitimi içeren doğal öğrenmeler olarak tanımlamıştır. Balyer ve Gündüz'e (2012) göre, derslerden sonra okul içinde ya da dışında planlı olarak gerçekleştirilen etkinlikler yapılandırılmış ders dışı etkinlik olarak adlandırılır. Cooper, Valentine, Nye ve Lindsay'e (1999) göre, bu tür etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir.

Andreeva (1958) ders dışı etkinlikleri beş temel gruba ayırmıştır: Akademik ve ortak ilgi grupları, drama, münazara gibi toplu halde gerçekleştirilen etkinlikler, okul gazetesi ya da sunum gibi bireysel olarak gerçekleştirilebilecek etkinlikler, farklı ülke ve kültürlerden öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinlikler ve dil kulüpleri.

Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine çeşitli şekillerde katkıda bulunduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Barnett (2007) sportif ve sanatsal etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik başarılarının yanında özgüven, zaman yönetimi, disiplin gibi kişisel becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Cooper ve diğerlerine (1999) göre de ders dışı etkinlikler öğrencilerin akademik başarılarına, okula bağlılıklarına ve uzun vadede eğitsel hedeflerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Pence ve Dymond (2015) ise ders dışı etkinliklerin özellikle de özel ihtiyaçları olan öğrenciler için sosyal gelişim anlamında önem taşıdığını vurgulamışlardır. Aynı çalışmada özel ihtiyaçları olup ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin benzer durumda olup bu etkinliklere katılmayan öğrencilere göre daha rahat arkadaş edinebildikleri ve daha sosyal oldukları belirtilmektedir. Özdemir ve diğerleri (2014) yabancı dil öğrenme sürecinde sınıf içinde kullanılan materyallerin nitelik bakımından yeterli olmaları ile birlikte iletişimi destekleyici işlevlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunu sağlayabilmek için çalışmalarında tiyatronun yabancı dil öğretiminde büyük öneme sahip olduğuna dair araştırmalara atıfta bulunmuşlardır (Lakoff ve Johnson, 1980). Ayrıca Reva'ya (2012) göre, ders dışı etkinlikler lisans düzeyindeki öğrencilerin de liderlik, sosyalleşme gibi konularda kendilerini geliştirmelerine büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Slastenin (1997) ders dışı etkinliklerin özellikle öğrenciler tarafından yürütüldüğü, kendi ihtiyaçlarına göre seçebilecekleri aktiviteleri içerdiği, tüm öğrencilerin erişimine açık olduğu ve ders

içinde edinmesi zor olan günlük yaşam becerilerini kazanmalarını sağladığı için faydalı olduğunu savunmaktadır. Hyland (2004) Hong Kong'da yabancı bir dil olarak İngilizcenin sınıfta daha çok dinleme ve okuma gibi becerilere yönelik olduğunu ve yaratıcı becerilerden biri olan konuşmaya zaman ayrılmadığını ileri sürmüştür. Fakat İngilizce sınıf dışında ders dışı etkinlikler yoluyla kullanıldığında öğrenciler için doğal bir ortam oluştuğundan konuşma becerisi konusunda kendilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir.

Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra, ders dışı etkinliklerin yabancı dil öğrenme bağlamında özellikle şu üç alanda yararlı olduğu belirtilmektedir (Reva, 2012): öğrenci güdülenmesi, materyal geliştirme ve kültürel farkındalık.

Dörnyei (2001) yabancı dil öğretiminde en önemli etkenlerden birisinin öğrencilerin dili öğrenmeye yönelik güdülenmelerinin süreç boyunca korunmasının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Buna bağlı olarak, sınıf dışında da güdülenme seviyesinin yüksek tutulmasını sağlamak adına ders dışı etkinliklerin uygulanması ve öğrencilerin bu etkinliklere yöneltilmesi öğretimin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Ders dışı etkinlikler bunun yanında öğrencilere özgün materyaller sunması açısından da yabancı dil öğretiminde önemli yere sahiptir.

Yabancı dil öğretim sürecindeki en önemli bileşenlerden biri de etkileşim yoluyla gerçekleştirilen kültür aktarımıdır çünkü hedef dilin kültürü bilinmezse, o dili öğrenmek zorlaşacaktır (Ingram ve O'Neill, 1999). Krashen'a (1981) göre, yabancı dil öğretimi hedef dile maruz kalındığı oranda başarılı olur. Hedef dile uzun süre maruz kalma da öğrencilerin daha ileri seviyede yabancı dil becerisi kazanmalarını destekleyen önemli bir etkendir. Buna rağmen, yabancı dil öğreniminde geleneksel bir öğrenme ortamında hedef dile ait girdilerin sınırlılığı ve yetersizliği bu alanda bir problem teşkil etmektedir (Muñoz, 2012). Sınıf içinde bu sınırlı bir zaman diliminde gerçekleştirilemeyebilir; ancak özellikle online ve popüler kültür öğelerinin yer aldığı ders dışı etkinlikler kullanılarak öğrencilerin o dile maruz bırakılmaları mümkündür.

Jonassen'e göre, okullar doğal ortamlar olmadıkları için kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için bir ön koşul olduğu varsayılan bağlamı sağlayamazlar (akt: Maden, 2012). Gerçek bağlamın sağlanabilmesi için de öğrenmenin sınıf dışına taşınması gerekir. Yabancı dil öğretiminde önemli öğretim kuramlarından Durumlu Öğrenme Kuramı'na göre; doğal bir öğrenme bağlamının dışındaki her şey taklit ürünüdür. Bu tür öğrenmeler gerçek hayata transfer edilip kullanılamaz. Maden'e (2012) göre, okuldaki doğal olmayan öğrenmelerin kalıcı hale getirilebilmesi için ders dışı

etkinliklerle gerçek bağlamlar oluşturulup okuldaki bilgiler pratiğe dökülmelidir. Berg (2013) yabancı dil öğretimi bağlamında öğretmenlerin kullanabileceği bir araç olarak oyunun yüksek öğretimde öğrencilerin güdülenme düzeyini artırıcı etkiye sahip olduğunu gösteren bir çalışma yapmıştır.

Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerini geliştirdiğini savunan Pearson (2004), doğru yabancı dil öğretim yöntemlerinin belirlenebilmesi için bu etkinliklerin incelenmesinin faydalı olacağını düşünmektedir. Knight (2007) ise sınıf içerisinde öğrenilen bilgilerin de yabancı dil öğrenimi açısından değerli olduğunu fakat öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya ders içinde ders dışındakine göre çok daha az fırsat bulabildiğine dikkat çekmektedir. Krashen (1976) da öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dile maruz kalmalarının önemini vurgulamıştır ve ders dışında hedef dile daha fazla maruz kalan öğrencilerin başarı oranlarının da benzer oranda artış gösterdiğini belirtmiştir.

### *1.1.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi*

Bu bölümde ülkemizde yabancı dil öğretiminin geçmişi ile zaman içerisindeki gelişimi ve günümüzde ülkemizde yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil yeterliklerine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

#### *1.1.2.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi*

Ülkemiz tarihine bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu döneminde özellikle siyasi ve ticari sebeplerle yabancı dil eğitimine önem verilmiştir. 18.yy itibariyle Avrupa'da toprak kaybının başlamasıyla birlikte hız kazanan yabancı dil eğitimi, Tanzimat döneminde eğitim kurumlarında resmi olarak yer edinmiştir (Çakır, 2007). Buna ek olarak, Çakır'a (2007) göre, Cumhuriyet öncesinde yabancı dil eğitim Farsça ve Arapçadan ibaret olduğu halde, Cumhuriyetin ilanından sonra Almanca, İngilizce ve Fransızca yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde ise Mustafa Kemal'in yabancı dil öğretimine verdiği öneme ilişkin birçok kaynak bulunmaktadır. Bunlardan birinde Altan (2003) Atatürk'ün yabancı dil öğretimi esnasında Türk çocuklarına kendi kültürlerinin de dâhil edildiği materyallerle çalışma fırsatı verilirse öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak daha güçlü hissedeceklerini ve o yabancı dili daha rahat öğrenebileceklerini aktarmıştır. Ayrıca Cumhuriyetin ilerleyen yıllarında modernleşme amacıyla Atatürk tarafından yabancı dil öğretimi adına birçok radikal karar alındığı bilinmektedir (Sarıçoban ve Sarıçoban, 2012).

Türkiye'de özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması 1863 yılında Robert Koleji'nin kurulması ile başlamıştır (Bartu, 2002). 1956'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve 1971'de Boğaziçi Üniversitesi'nin açılması ile de öğretim dili İngilizce olan ilk yükseköğretim kurumları ülkemizde hizmet vermeye başlamıştır. Günümüz Türkiye'sinde ise 1997-98 Eğitim Reformu ile İngilizce dersleri ilkokulların eğitim programlarına dâhil edilmiştir (MEB, 2009). Bunu takiben zorunlu İngilizce dersleri ortaokul ve lisede de devam etmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ise 2001-2002 yılından itibaren öğretim dili İngilizce olan bir lisans programına yerleştirilen öğrenciler zorunlu olarak İngilizce Hazırlık programına devam etmek durumundadırlar (Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe, 2005).

Küreselleşen dünyada 17. yüzyıldan bu yana uluslararası görüşmeler, anlaşmalar, ticaret, turizm ve felsefe gibi birçok alanda İngilizce ortak olarak kullanılan bir dil haline gelmiştir. NATO, Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi gibi Türkiye'nin de üye olduğu uluslararası kuruluşların da resmi dili İngilizcedir. Buna bağlı olarak da ülkemizde yabancı dil eğitimi politikaları özellikle İngilizceye yönelik olarak düzenlenmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

#### *1.1.2.2. Türkiye Yabancı Dil Öğretiminde Nerede?*

Kültürün ve tarihsel coğrafyanın bir ürünü olan dil, toplumlar bağlamında farklılık gösterse de günümüzdeki birçok çalışma insanların ticaret, turizm, sağlık, eğitim ve daha birçok alanda ortak olarak konuştuğu dilin İngilizce olduğunu doğrulamaktadır. Örneğin, Alptekin (2005) İngilizcenin 50'den fazla ülkenin resmi dili olduğunu ve 12.500 civarında uluslararası organizasyonun %85'inin resmi dil olarak İngilizceyi kullandığını belirtmektedir.

Yine benzer biçimde, Avrupa Birliği Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansının yönettiği bir eğitim bilgi ağı olan Eurydice tarafından hazırlanan "Key Data on Education in Europe" (2012) adlı rapor, özellikle de eğitim alanında yabancı dil olarak İngilizcenin önemini yansıtmaktadır. İngilizce dünya genelinde oldukça yaygın ve önemli bir dil olmasına rağmen, ülkemizdeki eğitim altyapısı öğrencilere bu anlamda yeterli donanımımı kazandıramamakta ve yapılan birçok çalışmanın bulgularına göre de (Demirpolat, 2015) Türkiye İngilizce yeterliği bağlamında gelişmiş ülkelere göre dezavantajlı bir konumda yer almaktadır. Uluslararası eğitim kuruluşlarının yaptıkları çalışmalar da Türkiye'nin en düşük İngilizce seviyesine sahip ülkeler arasında olduğu sonucunu doğrulamaktadır (Education First, 2015).

Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi (British Council ve TEPAV, 2014) başlıklı bir başka çalışma kapsamında ise Türkiye'deki 48 devlet okulundaki 80 İngilizce dersi uzmanlar tarafından gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca veli, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve yaklaşık 20.000 öğrenciyi kapsayan anket çalışması ile veri toplanmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, Türkiye'de İngilizce eğitimi vermekte olan öğretmenlerin %80'inin bu dersleri vermek için yeterli niteliklere sahip olmasına ve öğrencilerin 11 yıl boyunca 1000 saatten fazla İngilizce eğitimi almalarına rağmen, liseden mezun olan öğrencilerin %90'ının İngilizce seviyesi ortalama olarak temel seviyeden öteye gidememektedir.

Haznedar (2010) tarafından Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları yabancı dil öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğretmenler güncel kuram ve yöntemlerden haberdar olmalarına rağmen sınıflarda halen geleneksel dil öğretim kuramlarına bağlı yöntemleri kullanmakta ısrar etmektedirler. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerden büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimleri gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın çarpıcı olduğu düşünülen bir başka sonucu da çalışmaya katılan öğretmen grubunun çoğunluğunun öğrettiği yabancı dilin konuşulduğu bir ülkede hiç bulunmadığıdır. Bu durumun ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda eğitim felsefesi, öğretim kuram ve yöntemlerinin yanı sıra öğretmen niteliği ile ilgili olarak da ciddi problemler olabileceğinin göstergesi olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde yabancı dil eğitiminin etkililiğine ilişkin yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Demirpolat (2015), yukarıdaki faktörlerin yanı sıra sınıfların fiziksel yetersizlikler, kullanılan materyallerin nitelikleri gibi faktörlerin de dikkate alınarak bu konularda iyileştirmeler yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu görüşe paralel olarak Çetintaş (2010) ülkemizde yabancı dil eğitiminin sürekliliğinin sağlanmasını engelleyen bazı faktörler olduğunu belirtmektedir. Çetintaş'a (2010) göre, okulların altyapısı yabancı dil öğretimi için halen yeterli olmamakla birlikte yabancı dil öğretimi için donanımlı öğretmen eksikliği, kurumlar arasındaki iletişimsizlik gibi sebeplerden yabancı dil öğretimi konusunda ülkemizde sorunlar yaşanmaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizde tüm eğitim düzeylerinden öğrencilere İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir (Çelebi, 2006). Bu sorunlar da bu çalışmanın problem durumuna temel oluşturmaktadır. Bu bilgiler ışığında, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde bulunan

öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artırılmasını sağlamak amacıyla kullanılabilecek araçlardan birinin ders dışı etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye'de de ders dışı etkinliklerin formal öğrenmeyi destekler nitelikte ilgi görmesi süreci 2010 yılından itibaren artış göstermektedir (Saraç, 2017). Saraç'a göre, ders dışı etkinliklerin en fazla Fen Bilimleri alanında gerçekleştirildiği gözlemlenmiş olup, yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bir başka çalışmada MEB'in 2005 yılında yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliğinde belirtildiği üzere okullarda düzenlenecek olan ders dışı etkinliklerin de Türk Milli Eğitiminin genel ilkeleri ile uyumlu olması gerekliliğini vurgulamıştır (akt: Sarı, 2012). Sarı aynı çalışmada ders dışı etkinliklerin öğrencileri akademik başarı, okula bağlılık, demokratik vatandaşlık eğitimi, kişisel ve sosyal gelişim alanlarında olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyetin ders dışı etkinliklere katılımı etkilediği gözlemlenmiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ders dışı etkinliklere daha çok katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel Çalışma Merkezlerinin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme güdülenmesine etkilerinin de incelendiği çalışmada Dörnyei'nin İkinci Dil Öğrenmede Kendi Kendine Güdülenme Kuramı'na atıfta bulunulmuştur (akt: Murray, 2011). Bu kurama göre, öğrenici mental görseller oluşturur, sonra da kendini hedef dili kullanan toplum içerisinde o dili kullandığını hayal eder. Bu da hayali bir sosyal bağlam içinde de olsa hedef dilin zihinsel kullanımını sağlar. Gardner ve Yung'a (2017) göre, Bireysel Çalışma Merkezleri yabancı dil öğretim süresince öğrencilerin güdülenmelerini artırmaya yönelik etkiye sahiptir. Bunun temelinde ise Dörnyei'nin (2009) İkinci Dil Öğrenmede Kendi Kendine Güdülenme Kuramı yatmaktadır. Pawlak (2012) ise öğrencilerin güdülenme düzeylerinin dersten derse bile değişebileceğini öne sürerek, bu güncel kuramın bile bu değişimleri açıklamada yetersiz kaldığı durumlar olduğunu belirterek çeşitli eleştirilerde bulunmuştur. Morrison (2005) yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılabilecek bir öğrenme aracı olarak bireysel çalışma merkezlerinin etkililiğini değerlendiren yeterli sayıda çalışmanın olmadığını fakat bu ortamların öğrencilerin özerkliklerini artıran yerler olduğunu belirtmektedir. Lasabagaster ve diğerleri (2014) de yabancı dil öğretiminde güdülenmeyi sağlamak için yalnızca sınıf içi öğrenmeler değil sınıf dışında gerçek ortamlarda yapılan öğrenmelerin de güdülenmeyi büyük oranda etkilediğini öne sürer. Veronika (2008) da benzer şekilde öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde farklı tür öğrenme stillerine sahip olmalarından ötürü

güdülenme düzeylerinin değişiklik gösterebileceğini ve bunun için de farklı etkinliklere yer verilmesinin güdülenmeyi artırıcı etkisi olabileceğinden söz etmiştir. Chung (2013) da bireysel çalışma merkezlerinin sınıf dışı ortamlar olarak öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreçlerinde özerkliklerini ve öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artıracağını savunur. Hu ve Zhang (2012) da Bireysel Çalışma merkezlerindeki sayısız kaynağa erişim ve teknoloji donanımı sayesinde öğrencilerin İngilizce öğrenme becerilerini geliştirmekle birlikte özerk bir şekilde çalışma alışkanlığı geliştireceklerini öne sürer.

Backes (1995) yaptığı çalışmada yaşayan bir olgu olan dilin sınıf gibi yapay ortamlarda öğrenilmesinin olanaksız olduğunu belirtir. Bunun için gerçeğe yakın ortamlar oluşturulması ve öğrencilerin dili orada kullanmalarının sağlanması gerektiğini vurgular. Bu etkinlikleri okul gazetesi, tiyatro etkinlikleri, kulüpler olarak örneklendirir.

### *1.1.3. Çalışma Grubuna Uygulanan Ders Dışı Etkinlikler Programı*

Bu çalışma özelinde Ankara ilinde yer alan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uzun süredir uygulanmakta olan ders dışı etkinlikler programının incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin devam ettiği üniversitede bir akademik yıl 13 haftalık üç dönemden oluşmaktadır. Her akademik yılın başında eğitim dili İngilizce olan lisans programlarına kayıt yaptıran tüm öğrenciler, İngilizce hazırlık programına devam etmek ve bu programı başarıyla tamamlamakla yükümlüdürler. Tüm öğrencilere akademik yılın başında İngilizce seviye belirleme sınavı uygulanır ve bu sınavdan 100 üzerinden 60 ve üzerinde puan alan öğrenciler hazırlık muafiyet sınavı olan TOEFL ITP sınavına girmeye hak kazanırlar. TOEFL ITP, ETS adlı kuruluş tarafından kurumlara özel olarak hazırlanan bir İngilizce yeterlik sınavıdır. Bu sınavda öğrencilerin dinleme, dilbilgisi, okuma ve kelime bilgileri ölçülmektedir. Öğrencilerin lisans programlarına başlayabilmeleri için TOEFL ITP sınavından 677 üzerinden 500 ve üzerinde bir puan almaları gerekmektedir. Bu sınav sonucuna göre 500 puanın altında kalan ve seviye belirleme sınavında 60 puanın altında kalan öğrenciler İngilizce hazırlık programına devam etmek durumundadırlar. Öğrenciler İngilizce yeterliklerine göre A (A temel ve A Başlangıç olmak üzere ikiye ayrılmıştır), B ve C kurlarında eğitim alırlar. A kuru başlangıç düzeyinde, B kuru orta düzeyde ve C kuru ileri düzeyde İngilizce bilen öğrencilerden oluşur. Her kur bir dönem sürer ve bir üst kura geçmek için öğrencilerin o dönem içerisinde belirlenen devamsızlık süresini aşmaması ve başarı şartını sağlaması

gerekmektedir. TOEFL ITP sınavına girebilmek için öğrencilerin C kurunu başarıyla tamamlamış olması şartı aranmaktadır.

Akademik yıl boyunca Yabancı Diller Bölümü Program Dışı Etkinlikler Birimi tarafından öğrencilerin İngilizce yeterliklerini artırmalarını sağlamak amacıyla ders dışı etkinlikler programı uygulanmaktadır. Öncelikle akademik yıl başlangıcında öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. Bu analizler doğrultusunda oluşturulan öğrenci kulüpleri her dönem gereksinimlere göre revize edilerek öğrencilere hizmet vermektedir. Öğrenci kulüpleri öğretim görevlileri ya da yabancı uyruklu öğretim asistanları tarafından yürütülmektedir. Bu kulüpler Scrabble (Kelime), English Friends (İngilizce Arkadaş), Scavenger Hunt (Çöpçü Avı) ve Movie (Sinema) olarak adlandırılır. Öğrenci kulüplerinden biri olan Kelime kulübünde öğrenciler ders çıkışlarında bir araya gelerek yabancı uyruklu bir öğretim asistanı ile kelime türetme oyunu oynamaktadırlar. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamanın yanı sıra öğrendikleri kelimeleri kullanabilecekleri doğal bir ortam oluşturmaktır. Ders dışı etkinlikler kapsamında düzenlenen bir başka kulüp ise İngilizce Arkadaş Kulübüdür. Bu kulüp yabancı uyruklu öğretim elemanları tarafından hedef dilin kültürünü öğrencilere tanıtmak ve öğrencilerin bu çerçevede konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu kulübe yabancı uyruklu misafirler de zaman zaman davet edilerek öğrencilerin farklı aksanları duyması ve farklı kültürlere aşinalık kazanması amaçlanır. Sinema Kulübü öğrencilerin bir filmi, diziyi ya da belgeseli izleyip sonra da ilgili temayı İngilizce olarak tartışabilecekleri bir ortam oluşturmayı hedefler. Ders dışı etkinlikler programı kapsamında dönemde bir kez yürütülen Çöpçü Avı, İngilizce olarak düzenlenen bir oyundur. Öğrenciler önceden kendilerine gönderilen kayıt formunu doldururlar ve sonrasında belirtilen yer ve saatte bir araya gelirler. Kendilerine İngilizce olarak verilen belli görevleri yerine getirerek ipuçlarını çözmeye çalışırlar. Zamana karşı yarışılan bir oyun olduğu için öğrenciler bu etkinlikte hem öğrenirler hem de eğlenerek İngilizce bilgilerini kullanmış olurlar. Bu etkinlikler yalnızca öğrenci kulüplerinden oluşmazlar ve öğrencilerin tamamen kendi ihtiyaçları doğrultusunda kendi istekleri ile katılım sağladıkları ve haftada en az bir kez birer saat olacak şekilde düzenlenirler. Düzenlenen etkinlikler A düzeyindeki öğrenciler için ayrı, B ve C düzeyindeki öğrenciler için de ayrı oturumlar olarak düzenlenir. Bu etkinlikler dönemin ilk ve son haftalarında düzenlenmez ve vize sınavlarının olduğu haftalarda katılım düşük orandadır. Bu haftalar göz önünde bulundurulduğunda dönem boyunca bu etkinliklerin uygulanacağı sekiz haftalık bir süre bulunmaktadır.

Öğrencilerin ders dışı etkinliklere düzenli katıldığını doğrulayabilmesi için en az dört kez katılım sağlamış olması şartı aranmaktadır. Fakat bu etkinliklere katılım öğrencilerin akademik başarı puanlarına dahil edilmez. Amaç öğrencilerin hedef dile doğrudan ve sıklıkla maruz kalmalarını sağlamak, öğrencilerin hedef dile yönelik içsel güdülenme düzeylerini artırmak ve hedef dile yönelik tutumu olumlu yönde geliştirmektir.

Amerika'da ve Kanada'da bulunan Waterloo ve Michigan Üniversiteleri ile imzalanmış olan protokollere istinaden her yıl bu üniversitelerde lisans programlarına kayıtlı öğrencilerden gönüllü olanlar öğretim asistanı (COOP) olarak gelip stajlarını TOBB ETÜ YDB'de tamamlamaktadırlar. Öğretim asistanları tüm hazırlık programındaki sınıflarda haftalık olarak birer saat konuşma derslerini yürütürler. Buna ek olarak, ders çıkışlarında yapılan ders dışı etkinlikleri de organize ederler. Bunların dışındaki zamanlarında da öğrenciler ile aynı yurtlarda kaldıkları için İngilizce hazırlık programına kayıtlı öğrencilerin okul dışında da öğretim asistanları ile sosyalleşme fırsatı olmaktadır.

Yabancı Diller Bölümü'nde öğrencilerin boş zamanlarında bireysel olarak ya da grup halinde kullanabilecekleri bir Okuma Odası (Reading Room) bulunmaktadır. Bu oda ders dışı etkinliklerin bir parçası olarak öğrenciler tarafından isteğe bağlı şekilde kullanılmaktadır. Hafta içi her gün ders bitiminden itibaren iki saat boyunca açık olan bu odada öğrenciler İngilizce kitap, dergi, çizgi romanlara erişim sağlayabilmektedirler. Ayrıca Okuma Odasında bulunan tabletler aracılığı ile online kaynaklardan da okuma yapabilmektedirler. Bu odadaki televizyondan belgesel ve yabancı dizi izleme olanağı sayesinde öğrencilerin İngilizce okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Okuma Odasının dışında Yabancı Diller Bölümü binasında iki adet Bireysel Çalışma Merkezi (Self Access Center) bulunmaktadır. Öğrenciler ders çıkışlarında burada bulunan öğretim görevlileri eşliğinde anlamadıkları konuları tekrar edip dilbilgisi konuları ile ilgili sorularına yanıt alabilmektedir. Bireysel Çalışma Merkezi'nde konulara ve öğrencilerin seviyelerine göre önceden hazırlanmış materyallerin de kullanılması mümkündür. Bu merkez de isteğe bağlı olarak dönem boyunca cuma günleri hariç hafta içi her gün ders çıkışlarında öğrencilerin kullanımına açıktır.

Yabancı Diller Bölümü'nde her dönem bir kez olacak şekilde İngilizce bölüm gazetesi (Prep Times) çıkarılmaktadır. Bir öğretim görevlisinin koordinasyonu ile

gönüllü öğrencilerin bir araya gelerek çeşitli konularda araştırma yaparak İngilizce olarak basıma hazırladıkları bir çalışma olan bölüm gazetesi, daha sonra çoğaltılarak bütün bölüm öğrencileri ve öğretim görevlileri ile paylaşılmaktadır. Bu etkinliğe katılan öğrenciler bütün dönem boyunca gönüllü olarak bölüm gazetesine katkı sağlamaktadırlar.

Bunlara ek olarak, ders dışı etkinlikler kapsamında Yabancı Diller Bölümü'nde her yıl iki öğretim görevlisi eşliğinde bir araya gelen öğrenciler İngilizce bir tiyatro oyunu için uzun süren bir çalışma sonucunda oyunu, Hazırlık programına devam eden öğrencilere ve öğretim görevlilerine İngilizce olarak sergilemektedirler. Gönüllü öğrenciler hafta içi ve hafta sonu devam eden çalışmalara tüm dönem boyunca düzenli katılım sağlamaktadırlar.

Son olarak, Oxford Press Yayınevi tarafından bu yıl ilk kez düzenlenen üniversiteler hazırlık sınıf öğrencileri İngilizce hikâye kitabı okuma ve bu kitabın belirli bölümlerini yeniden yazma ve bu sayede öğrencilerin hem yaratıcılık becerilerini hem de İngilizce becerilerini kullanacakları yarışmaya (ORA) çalışma grubunda bulunan öğrenciler de katılım sağlamışlardır. Herhangi bir derece elde edilememesine karşın katılan öğrencilerden etkinlikle ilgili olumlu geri bildirim alınmıştır.

### *1.1.4. Alandaki İlgili Çalışmalar*

Yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilebilmesi için güdülenme ve ders dışı etkinlikler konularında hem dünyada hem de ülkemizde çeşitli çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde güdülenme üzerine dünya genelinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları, hedef dile yönelik tutumları ve güdülenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varılmaktadır.

Alanyazında birçok çalışma güdülenme düzeyi ile dil öğrenme arasında doğrusal bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Gardner ve Lambert (1972), Louisiana, Maine, Connecticut'ta İngilizce ve Fransızca öğrenen ergenler üzerinde Likert tipi ölçek uygulaması ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yabancı dil öğrenme üzerinde etkisini araştırmışlardır. Bu araştırma sonucuna göre, yabancı dil öğreniminde hedef dile ait kültüre ve o dilin yapılarını kullanmaya hazırlıklı olan öğrenciler, o dili öğrenmeye yönelik daha yüksek güdülenme düzeyine sahiptir. Ayrıca öğrencilerin güdülenme düzeyi yükseldikçe yabancı dil derslerine devam ve katılım

oranlarının da arttığı belirtilmektedir (Gardner, 1985). Macaristan'da İngilizce öğrenimi ile ilgili 134 öğrenciye uygulanan güdülenme anketi sonucuna göre (Dörnyei, 1990) bireylerin araçsal güdülenme ile yabancı bir dili öğrenmeye istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Yani bireyler yabancı dil öğrenmenin onlara ne gibi faydalar sağlayacağını bildiklerinde, yabancı dil öğrenmeye daha hevesli olmaktadırlar. Cooper ve diğerleri (1999) 424 öğrenci ve her birinin bir ebeveyninin yanıtladığı anket aracılığı ile elde ettikleri verilerden öğrencilerin okul sonrası katıldıkları beş ders dışı etkinliğe dair bulgular elde etmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu saptamışlardır. Türkiye'de öğrencilerin güdülenme ve tutumlarını araştıran bir çalışmada İngilizce öğrenenleri güdüleyen etkenler arasında uluslararası firmalarda çalışabilmek, yabancı arkadaşlar edinmek, İngilizce yayınları takip edebilmenin geldiği sonucuna varılmıştır (Kızıltepe, 2000).

Güdülenme ve cinsiyet ilişkisinin incelenmek istendiği İstanbul'da 308 lise öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada Kızıltepe (2003), katılımcılara Tutum Güdülenme indeksi uygulamıştır. Elde edilen veriler t-test ile analiz edilmiştir ve sonucunda kadın öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulgusuna varılmıştır.

Endonezya'da 168 öğrenci ile anket yoluyla yürütülen bir çalışmada (Bradford, 2007) ise bireylerin yabancı dil öğrenmeye, iyi bir iş bulmak için güdülendikleri gözlemlenmiştir. Çin'de yapılan bir başka çalışmada 610 anket yanıtı ve 64 görüşme sonucuna göre İngilizce öğrenenleri bu konuda güdüleyen faktör, bu dili öğrenmenin kariyerlerinde kendilerine yardımcı olmasından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Kyriacou ve Zhu, 2008).

Ders dışı etkinliklere katılım sağlayan kişilerin bu etkinliklere ait görüşlerini inceleyebilmek amacıyla Gao (2008) tarafından yapılan çalışmada 250 yorum incelenmiştir. Analizler sonucunda ders dışı etkinliklerin sağladığı faydalara yönelik belirli temaların öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu temaların en önemlileri sosyal grupların oluşturulabilmesi, özerk öğrenmenin sağlanması, birbirini destekleyen akranların bir araya gelmesi şeklindedir.

Öğrenme sürecinin sınıf dışında da verimli olmasını sağlamak amacıyla birçok öğretim aracı kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde de günümüzde çeşitli öğretim araçlarının kullandığı bilinmektedir. Bu araçlardan en önemlilerinden biri olan ders dışı etkinliklerin etkililiğine dair yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Stearns ve

Glennie (2010) tarafından Kuzey Karolina'da yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ders dışı etkinliklerin çeşitlilikleri arttıkça öğrencilerin bu etkinliklere katılım oranlarının da arttığı yönündedir.

Hedef dile uzun süre maruz kalma da öğrencilerin daha ileri seviyede yabancı dil becerisi kazanmalarını destekleyen önemli bir etkendir. 350 Japon öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin İngilizce yeterlik sonuçları ve olaya-ilişkin beyin potansiyelleri çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir (Ojima, Matsuba-Kurita, Nakamura, Hoshino ve Hagiwara, 2011). Analizler sonucunda hedef dile erken yaşlarda maruz kalmanın fonetik konusunda kullanıcıya büyük avantajlar sağladığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Reva (2012) toplamda 39 sorudan oluşan bir anket aracılığı ile Rusya ve Kanada'daki üniversitelerde okuyan 119 öğrenciden topladığı verilerin analizi sonucunda, ders dışı etkinliklere sıklıkla katılan öğrencilerin ileride daha fazla yabancı dil dersi alma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir.

Sarı (2012) Adana'da bulunan üç liseden toplam 309 öğrenciye Ders Dışı Etkinliklere Katılım Anketi uygulamıştır. T-test ve varyans analizi uygulamaları ile incelenen sonuçlara göre öğrencilerin ders dışı etkinliklere nadiren ya da hiç katılmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyetin ders dışı etkinliklere katılımı etkilediği gözlemlenmiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ders dışı etkinliklere daha çok katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada Bartın'da ortaöğretime devam eden 323 öğrenciye uygulanan anketten elde edilen bulgular, öğrencilerin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin güdülenme düzeyleri ve başarıları arasında pozitif korelasyon bulunduğu belirtilmiştir.

Sosyal medyanın İngilizce öğretiminde kullanımının etkililiğini araştırmak için Ohashi (2016) tarafından yürütülen çalışmada bir Facebook sayfası oluşturulmuş ve öğrencilerin bu sayfaya üye olup aktif olarak kullanımı sağlanmıştır. Katılımcılardan 30 öğrenciye anket uygulaması yapılmış, iki öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Bu çalışma, sosyal medyanın yabancı dil öğretiminde kullanımının öğrencilerin hedef dili kullanabilmeleri için uygun ortam yaratmakta, hedef dilde kaynaklara erişim sağlamakta, öğrencileri hedef dili kullanmaları için güdülemekte olduğuna dair bulgular sağlamıştır.

Paek, Park, Runco ve Choe'nin (2016) Kore'de 255 öğrenci ile yaptıkları çalışmada veriler web üzerinden üç farklı veri toplama aracılığı ile toplanmıştır. Bu

çalışmada yüksek sosyo-ekonomik düzeyi olan ailelerin çocukları ders dışı etkinliklere daha sık katıldıklarından bunun eğitimde eşitsizliğe sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada özel ders almak ve özel eğitim danışmanından danışmanlık almak gibi etkinlikler de ders dışı etkinlikler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bulut ve Pektaş (2016) tarafından Antalya'da yürütülen çalışmaya 151 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ve güdülenme ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Veriler t-test ve varyans analizi yöntemleri ile çözümlenmiştir. İngilizce öğrenme süreçlerinde öğrencilerin DynEd programını kullanmalarının öğrencilerin tutum ve güdülenme düzeylerini yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Kelahmetoğlu ve Kaya (2017) ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında Türkiye'de bulunan bir üniversitede hazırlık programına devam eden öğrencilerden görüşme yoluyla topladıkları verileri analiz etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım sağladıklarında yabancı dil becerilerinin geliştiği belirtilmiş ve bu aktivitelere katılım yoluyla öğrenmekte oldukları yabancı dile yönelik güdülenme düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şentürk (2018) 2017 yılından beri MEB'e bağlı okullarda standart İngilizce ders saatine ek olarak öğrencilerin proje bazlı İngilizce derslerini seçmeli ders olarak alabilmelerine olanak tanındığını belirtmiş ve bu iki grup sınıftaki öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeylerini karşılaştırmaya yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda proje grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye içsel olarak daha fazla motive oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada içsel güdülenmeye neden olan kaynaktan öte bu güdülenmenin devam etmesini sağlayan şeyin ne olduğuna odaklanılması gerektiği belirtilmiştir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmada, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık programına devam eden orta seviyede İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımları ile bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumlarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmakta mıdır?
2. Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri:

a. cinsiyet
b. mezun oldukları lise türü
c. kayıtlı oldukları fakülteye göre manidar farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumları ile:

a. cinsiyet
b. mezun oldukları lise türü
c. kayıtlı oldukları fakülte arasında manidar bir bağımlılık ilişkisi bulunmakta mıdır?

### 1.3. Önem

Bir yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin geleneksel yöntemlerin dışında daha modern ve kalıcı şekillerde yapılabilmesi için bu alandaki gelişmelerin izlenerek ülkemizdeki yabancı dil öğretim yöntemlerinin buna uygun şekilde gözden geçirilmesi önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak, bu çalışma yabancı dil olarak İngilizce öğretimini daha etkili hale getirdiği düşünülen ders dışı etkinliklerin ülkemizdeki İngilizce öğretiminin sosyal bağlam çerçevesinde gerçeğe yakın ortamlar oluşturularak ve özgün materyallerin kullanımı ile daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olmasından ötürü önem taşımaktadır.

Ayrıca, günümüzde dünyada önemi giderek artmakta olan ders dışı etkinlikler konusunda yerel anlamda alanyazında yeterli sayıda araştırma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın Türkiye'de özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ders dışı etkinliklerin kullanımında alanyazına katkı sağlaması ve bu etkinliklerin kullanımının yaygınlaşması konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma Türkiye'de İngilizce öğrenimi konusunda özellikle üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunların çözüme kavuşturulması için kullanılabilecek farklı öğretim araçları önermekte ve bu araçların işlevselliğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## 1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma Ankara ilinde bulunan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programına devam eden orta seviyede İngilizce bilgisine sahip öğrenciler ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun yalnızca bu öğrencilerle sınırlı olması, elde edilen bulguların da bu öğrenciler için geçerliği olacağı anlamına gelmektedir.

Ayrıca bu çalışma orta seviyede İngilizce bilgisine sahip B kuru öğrencileri ile sınırlıdır. Önceki yıllarda ders dışı etkinliklere katılım ile ilgili veriler, bölüm yönetimi ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler sonucunda; A kurunda eğitim alan öğrencilerin İngilizce seviyeleri düşük olduğu için kendilerini ders dışı etkinliklere katılım konusunda rahat hissetmedikleri, C kurundaki öğrencilerin ise hazırlık atlama sınavı olan TOEFL ITP'ye hazırlandıkları için ders dışı etkinliklere zaman ayırmaya istekli olmadıkları belirlendiğinden, çalışmanın yalnızca B kuru öğrencileri ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

# BÖLÜM II

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun neye göre belirlendiği, çalışma grubundaki öğrencilerin kişisel özellikleri, veri toplama aracı ve verilerin toplanmasına dair detaylar ile uygulanan istatistiksel analizlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada iki değişken arasındaki ilişki sayısal verilerle açıklanmak istendiğinden en uygun araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olacağı düşünülmüştür (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2016). Bu çalışmada değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan değişkenler ilişkisel açıdan incelenmeye çalışıldığından nicel araştırma modellerinden Nedensel-Karşılaştırma kullanılmıştır. Fakat davranış-güdülenme ilişkisinin yalnızca sayısal verilerle açıklanması mümkün olmayabileceği düşünüldüğünden çalışma grubunda yer alan öğrencilerden dokuzu ile görüşmeler yapılarak nicel veriler nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili içerisinde bulunan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinin Yabancı Diller Bölümü (YDB) hazırlık programına devam eden orta seviyede İngilizce bilgisine sahip B kuru öğrencileri oluşturmaktadır.

2017-2018 akademik yılı başlangıcında bu üniversiteye kayıt olan tüm öğrencilere İngilizce seviye belirleme sınavı uygulanmış olup öğrenciler bu sınav sonuçlarına göre kurlara yerleştirilmişlerdir. Kurlar puan sıralamasına göre düşükten yükseğe doğru A, B ve C olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla B kuru orta düzeye denk gelmektedir.

Çalışma grubunda B kuruna devam eden yaşları 18-20 arasında değişmekte olan ve hazırlık eğitimi alan toplam 340 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet, kayıtlı oldukları fakülte, mezun oldukları lise türü gibi kişisel bazı özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1: Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım**

| Değişken | Düzey | f | % |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 199 | 59.00 |
| | Erkek | 141 | 41.00 |
| | Toplam | 340 | 100.00 |
| **Kayıtlı Olunan Fakülte** | Mühendislik | 126 | 37.00 |
| | İİBF | 93 | 27.00 |
| | GSF | 60 | 17.00 |
| | Fen-Edebiyat | 26 | 8.00 |
| | Hukuk Fakültesi | 26 | 8.00 |
| | Tıp | 9 | 3.00 |
| | Toplam | 340 | 100.00 |
| **Mezun Olunan Lise Türü** | Temel Lise | 125 | 37.00 |
| | Anadolu Lisesi | 96 | 28.00 |
| | Özel Lise | 65 | 19.00 |
| | Fen Lisesi | 32 | 10.00 |
| | Diğer | 22 | 6.00 |
| | Toplam | 340 | 100.00 |

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin 199'u (%59.00) kadın, 141'i (%41) erkektir. Öğrencilerin kayıtlı oldukları fakültelere göre dağılımları incelendiğinde en fazla Mühendislik Fakültesi (n=126, %37.00) en az ise Tıp Fakültesi'ne (n=9, %3.00) kayıtlı öğrenci bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre dağılımları incelendiğinde ise en fazla Temel Lise (n=125, %37) en az ise diğer liselerden (Anadolu Öğretmen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Askeri Lise ve Sağlık Meslek Lisesi, Açık Lise) (n=22, %6) mezun olan öğrenci bulunduğu görülmektedir.

## 2.3.Veri Toplama Araçları

### *2.3.1. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği*

Bu çalışmanın nicel verileri İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği (Ek-1) ile toplanmıştır. Ölçek Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilmiştir ve bu çalışmanın amacına uygunluğuna İngiliz Dili Eğitimi, Eğitim Psikolojisi ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarından uzmanlar ile birlikte karar verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle Mehdiyev ve diğerleri (2016) tarafından 46 maddelik bir havuz oluşturulmuş ve uzman görüşlerinin alınması, pilot uygulamanın yapılması, ayırt edici olmayan maddelerin çıkartılması vb. işlemler sonucunda madde sayısı 16'ya düşürülmüştür. Beşli Likert tipinde maddelerden oluşan ölçek ön değerlendirme sürecinde 147 öğrenciye uygulanmış ardından yapı geçerliğinin incelenebilmesi için 275 öğrencinin verileri ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve 331 öğrencinin verileri ile de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, özgüven, tutum ve kişisel kullanım olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %51.13 açıkladığı belirlenmiştir. Özgüven alt boyutunda dört madde (madde1-4) bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach-alfa katsayısı .78'dir. Tutum alt boyutunda beş madde (madde5-9) bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach-alfa katsayısı .77'dir. Kişisel kullanım alt boyutunda yedi madde (madde 10-16) bulunmaktadır ve bu boyuta ait Cronbach-alfa katsayısı .85'tir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach-alfa katsayısı ise .83 olarak belirlenmiştir.

### *2.3.2. Kişisel Bilgi Formu*

Öğrencilerden cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakültelere ilişkin demografik bilgileri paylaşmaları istenmiştir.

### *2.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*

Form, öğrencilerin ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının, bu etkinlikler ile yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenmeleri arasındaki ilişkinin ve bu etkinliklerin öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerine olan etkisinin belirlenebilmesi ve toplanan nicel verileri desteklemesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Formda öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarına ilişkin güdülenme kaynaklarını belirleyeceği düşünülen altı adet soru bulunmaktadır. Formun hazırlanma

aşamasında İngiliz Dili Eğitimi ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarındaki uzmanlardan görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılırlığının sınanması için iki öğrenci ile deneme uygulaması yapılmış ve öğrencilerden gelen geri bildirime göre forma son şekli verilmiştir.

### 2.4.Verilerin Toplanması

İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği 2017-2018 akademik yılı bahar döneminin 11. haftasında hazırlık programına devam eden B kuru öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin toplandığı TOBB ETÜ YDB'de bir akademik yıl güz, bahar ve yaz olmak üzere üç dönemden oluşmakta ve her bir dönem 13 hafta sürmektedir. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğinin dönemin son haftalarında uygulanmasının sebebi, öğrencilerin dönem boyunca ders dışı etkinliklere katılım durumlarının net olarak ortaya çıkmasıdır.

İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği toplamda 20 şubede bulunan tüm öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak eş zamanlı uygulanmıştır. Uygulamalar, her bir şubede çalışmanın amacına ilişkin olarak önceden bilgilendirilmiş öğretim görevlileri tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Bu görüşmeler, B kurunda hazırlık eğitimine devam eden, İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğinden yüksek puan alarak yüksek güdülenme düzeyine sahip olduğu ve ders dışı etkinliklere katıldığı belirlenen toplam dokuz öğrenci ile dönemin son haftasında gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde ders dışı etkinliklere katılım ile ilgili belirlenen kriterlere uygunluk göz önünde bulundurulmuştur. Bu kriterler etkinliklere göre değişiklik göstermektedirler. İngilizce bölüm dergisi çıkarma, İngilizce tiyatro oyunu sergileme ve bir hikâye kitabına yeni bir son yazma gibi etkinlikler tüm dönem boyunca süren etkinliklerden olduğundan, bunlarda katılım sıklığı dikkate alınmamıştır. Ancak; kelime bilgisi geliştirme, oyunlar, konuşma içerikli etkinlikler, bireysel çalışma merkezi ve okuma odasına yapılan ziyaretler gibi etkinliklerde, dönem boyunca en az dört kez bu etkinliğin gerçekleştirilmesi kriter olarak belirlenmiştir. Dönemin ilk ve son haftalarında etkinlik düzenlenmemektedir. Ayrıca dönem boyunca üç vize sınavı yapılmakta ve sınavların olduğu haftalarda da öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımları azalmaktadır. Bu durumda öğrencilerin ders dışı etkinliklere daha aktif katılabilecekleri sekiz hafta söz

konusu olmaktadır. Katılım kriterinin dört hafta olarak belirlenmesinin nedeni de sözü edilen sekiz haftanın en az yarısında katılım göstermiş olmaları olarak düşünülmüştür.

### 2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu olan üniversite hazırlık programına devam eden öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenebilmesi için ilk olarak değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla ders dışı etkinliklere katılma değişkenine göre değişkenlerin her bir düzeyi için ayrı ayrı normallik incelemeleri yapılmıştır. İncelemelere ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2: Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumlarına Göre Güdülenme Ölçek Puanı Normallik İnceleme Sonuçları**

| | | Ortalama | Ortanca | Mod | Çarpıklık | Basıklık | Normallik Testi | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | K-S | p |
| Toplam | Katılan | 4 | 4 | 4.31 | -.835 | .900 | .892 | .40 |
| | Katılmayan | 3.8 | 3.88 | 3.75 | -.834 | 1.064 | 1.031 | .23 |
| Özgüven Alt Boyutu | Katılan | 2.36 | 2.25 | 1.75 | .376 | -.920 | 1.740 | .06 |
| | Katılmayan | 2.56 | 2.50 | 2.50 | .246 | -.700 | 2.163 | .00 |
| Tutum Alt Boyutu | Katılan | 2.92 | 3 | 3 | -.302 | .126 | 1.740 | .06 |
| | Katılmayan | 2.82 | 2.80 | 3 | -.450 | .680 | 2.163 | .00 |
| Kişisel Kullanım Alt Boyutu | Katılan | 4.15 | 4.28 | 4.71 | -1.06 | 1.26 | 1.740 | .06 |
| | Katılmayan | 4.02 | 4.14 | 5 | -.946 | .945 | 2.163 | .00 |

Tablo 2 incelendiğinde yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları betimlenmiştir. Bu testin örneklem büyüklüğünden etkilenen bir test olması sebebi ile grupların betimsel istatistik sonuçları da elde edilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere

grupların her ikisi için de ortalama-ortanca-mod değerlerinin birbirine çok yakın olması ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ise (-1, +1) aralığında olması sebebi ile dağılımların normal dağılımdan çok sapma göstermediği görülmüş, bu yüzden dağılımlar normal kabul edilmiştir (McKillup, 2012).

Dağılımların normal olması ve birbirinden bağımsız iki alt grubun olması sebebi ile İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız değişkenler için t-testi kullanılmıştır. Ölçek sonuçları araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumları ise iki kategorisi olan bağımsız bir değişkendir.

Araştırmanın ikinci amacı olan ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülteye göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılacak analize karar vermede öncelikli olarak normallik analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda cinsiyet alt düzeyine ilişkin normallik analizleri yapılmış ancak mezun olunan lise türü ve kayıtlı oldukları fakülte değişkenleri için alt kategorilerde yer alan kişi sayıları dengesiz dağıldığı ve bazı kategorilerde az kişinin bulunması sebebiyle o değişkenler için non-parametrik olan tekniklerin kullanılmasının daha doğru olacağına karar verilmiştir. Tablo 3'te cinsiyet kategorisine ait normallik testi sonuçları sunulmaktadır.

**Tablo 3: Cinsiyet Kategorisine Ait Normallik Testi Sonuçları**

| | | | Ortalama | Ortanca | Mod | Çarpıklık | Basıklık | Normallik Testi | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | K-S | p |
| Toplam | Katılan | Kadın | 3.95 | 4.03 | 4 | -.637 | .396 | 1.170 | .12 |
| | | Erkek | 3.89 | 3.94 | 4.25 | -1.015 | 1.227 | .769 | .59 |
| | Katılmayan | Kadın | 3.97 | 4.06 | 3.75 | -.731 | .591 | 1.123 | .16 |
| | | Erkek | 3.47 | 3.50 | 2.88 | -.814 | 1.045 | .886 | .41 |

Tablo 3'te Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları betimlenmiştir. Bu testin örneklem büyüklüğünden etkilenen bir test olması sebebi ile grupların betimsel istatistik sonuçları da elde edilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere grupların her ikisi için

de ortalama-ortanca-mod değerlerinin birbirine çok yakın olması ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ise (-1, +1) aralığında olması sebebi ile dağılımların normal dağılımdan çok sapma göstermediği görülmüş, bu yüzden dağılımlar normal kabul edilmiştir (McKillup, 2012).

Son olarak, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin ölçek puanlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve kayıtlı oldukları fakülteyle bir bağımlılık ilişkisi olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla kategorik değişkenler arasında bağımlılık ilişki bulunup bulunmadığını incelemeye yönelik olarak Ki Kare bağımlılık ilişkisi testi uygulanmıştır.

# BÖLÜM III

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin yapılan analizler ve analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

***Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumlarına göre İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki farka ilişkin bulgular***

Bu amaç için gruplar arası farkın manidarlığına bakılmak üzere bağımsız değişkenler için t testi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar**

| | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ders Dışı Etkinliklere Katılan | 118 | 4 | .57 | 388 | 2.489 | .013 |
| Ders Dışı Etkinliklere Katılmayan | 222 | 3.8 | .66 | | | |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, tüm çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği toplam puanları hesaplandığında ortalamanın tüm grup için 3.8 olduğu belirlenmiştir. Ders Dışı Etkinliklere katılan öğrencilerin ölçek puanları 4.0, katılmayan öğrencilerin ölçek puanları ise 3.8 olarak hesaplanmıştır. Bu analiz sonuçları ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($p<.05$, $p=.013$).

İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeğinin her bir alt boyutu için bağımsız değişkenler için t-test işlemi yapılmıştır. Ölçeğin özgüven alt boyutuna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Özgüven Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar**

| | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ders Dışı Etkinliklere Katılan | 118 | 2.36 | .92 | 338 | -1.801 | .07 |
| Ders Dışı Etkinliklere Katılmayan | 222 | 2.56 | 1.01 | | | |

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Özgüven alt boyutu ölçek ortalama puanları incelendiğinde ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler için Özgüven alt boyutu ortalaması 2.36, katılmayan öğrenciler için ise Özgüven alt boyut ortalaması 2.56 şeklinde gözlemlenmiştir. Aradaki farkın istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, ders dışı etkinliklere katılımın özgüven üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varılabilir. ($p<.05$, $p=.07$).

İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeğinin Tutum alt boyutu için yapılan bağımsız değişkenler için t-test sonuçları Tablo 6'da betimlenmiştir:

**Tablo 6: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Tutum Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar**

| | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ders Dışı Etkinliklere Katılan | 118 | 3 | 2.92 | 338 | 2.301 | .022 |
| Ders Dışı Etkinliklere Katılmayan | 222 | 2.8 | 2 | | | |

Tutum alt boyutu için ölçek ortalamaları incelendiğinde ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin bu alt boyuttaki maddeler için ölçek ortalaması alındığında sonuç 3 iken; ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin ölçek ortalamaları 2.8 olarak gözlemlenmiştir. Tutum alt boyut puan ortalamalarının ders dışı etkinliklere katılanlar ve katılmayanlar arasında anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır ($p<.05$, $p=.022$). Bu da ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumunu

ders dışı etkinliklere katılmayanlara oranla olumlu anlamda değiştirdiğini göstermektedir.

İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Kullanım alt boyutu için yapılan bağımsız değişkenler için t-test sonuçları Tablo 7'da sunulmuştur:

**Tablo 7: İngilizce Öğrenmede Motivasyon Ölçeği Kişisel Kullanım Alt Boyutu Ölçek Puan Ortalamaları Farkına İlişkin Sonuçlar**

| | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ders Dışı Etkinliklere Katılan | 118 | 4.15 | .66 | 338 | 1.547 | .123 |
| Ders Dışı Etkinliklere Katılmayan | 222 | 4.02 | .78 | | | |

Ölçeğin kişisel kullanım alt boyutundan elde edilen ortalamalar incelendiğinde ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin Kişisel Kullanım alt boyutu için hesaplanan ortalamaları 4.15 iken Ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin ortalamaları 4.02'dir. Analiz sonucuna göre, çalışma grubundaki öğrencilerin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğinin Kişisel Kullanım alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ders dışı etkinliklere katılıp katılmamaya bağlı olarak manidar bir değişiklik göstermemektedir ($p<.05$, $p=.123$).

***Ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülteye göre farkına ilişkin bulgular***

Çalışmanın ikinci amacı olan ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin güdülenme düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakültelere göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmek üzere bağımsız değişkenler için t-testi uygulaması yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de betimlenmiştir.

**Tablo 8: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Puanlarının Cinsiyete Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar**

| | N | X | S | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kadın | 76 | 3.95 | .53 | 116 | .518 | .605 |
| Erkek | 42 | 3.90 | .63 | | | |

Tablo 8'de betimlendiği üzere ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre güdülenme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak manidar bir farklılık göstermemektedir ($p<.05$, $p=.605$).

Bu çalışmanın ikinci amacının alt amaçlarından bir diğeri ders dışı etkinliklere katılıma bağlı olarak öğrencilerin güdülenme düzeylerinin öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğidir. Mezun olunan lise türü ikiden fazla boyutu olan bağımsız bir değişkendir ve bağımlı bir değişken olan ölçek puanları üzerindeki etkisi araştırılmak istenmektedir. Bu amaca yönelik olarak değişkenler arasındaki dağılım normal olmadığından, değişkenlerin ikiden fazla kategorileri bulunduğundan ve aradaki fark incelenmek istendiğinden non-parametrik istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur:

**Tablo 9: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar**

| Mezun Olunan Lise Türü | N | X | S | sd | KW | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Temel Lise | 48 | 4.04 | .57 | 5,11 | 8.877 | .064 |
| Anadolu Lisesi | 33 | 3.90 | .59 | | | |
| Özel Lise | 20 | 3.88 | .63 | | | |
| Fen Lisesi | 8 | 3.60 | .29 | | | |
| Diğer | 9 | 3.92 | .30 | | | |

Tablo 9'de görüldüğü gibi, mezun olunan lise türü ile ders dışı etkinliklere katılıma bağlı olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır [KW: 8.877; $p >.05$]. Diğer bir deyişle,

mezun olunan lise türü ders dışı etkinliklere katılıma bağlı olarak öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkileyen bir değişken değildir.

Çalışmanın alt amaçlarından bir diğeri ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin kayıtlı oldukları fakülte türü ile bağımlılık ilişkisi gösterip göstermediğidir. Bu amaca yönelik olarak değişkenler arasındaki dağılım normal olmadığından ve değişkenlerin ikiden fazla kategorileri bulunduğundan ve aradaki fark incelenmek istendiğinden non-parametrik istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu uygulamaya ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur:

**Tablo 10: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek Punlarının Kayıtlı Olunan Fakülte Türüne Bağlı Analizine İlişkin Sonuçlar**

| Kayıtlı Olunan Fakülte | N | X | S | sd | KW | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mühendislik | 47 | 3.75 | .64 | 5,11 | 11.313 | .06 |
| İİBF | 25 | 4.14 | .35 | | | |
| GSF | 21 | 4.07 | .47 | | | |
| Fen-Edebiyat | 9 | 3.80 | .53 | | | |
| Hukuk | 10 | 4.13 | .71 | | | |
| Tıp | 6 | 3.79 | .46 | | | |

Tablo 10'da belirtildiği gibi, kayıtlı olunan fakülte ile ders dışı etkinliklere katılıma bağlı olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır [K=11.313, p = .06].

***Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımları ile cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülte ile bağımlılık ilişkisine dair bulgular***

Bu çalışmanın son araştırma sorusu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım durumları ile cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve kayıtlı oldukları fakülte arasında manidar bir bağımlılık ilişkisinin olup olmadığı yönündedir. Bu kategorik değişkenlerin bağımlılık ilişkisinin bulunabilmesi için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 11, 12 ve 13'te betimlenmiştir:

**Tablo 11: Ders Dışı Etkinlikler ile Cinsiyet Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları**

| | | Ders Dışı Etkinliklere Katılım | | |
|---|---|---|---|---|
| | | *Katılan* | *Katılmayan* | Toplam |
| **Erkek** | N | 42 | 99 | 41.5 |
| | % | 12.4 | 56.9 | 100 |
| **Kadın** | N | 76 | 123 | 58.5 |
| | % | 22.4 | 29.1 | 100 |
| **Toplam** | N | 118 | 222 | 340 |
| | % | 34.7 | 65.3 | 100 |

Tablo 11'de sunulduğu üzere, ders dışı etkinliklere katılım ile cinsiyet değişkenlerinin birbirleri ile bağımlılık ilişkisi bulunmamaktadır ($x^2$ = 2.572, p=.068).

**Tablo 12: Ders Dışı Etkinlikler ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları**

| | | | Mezun Olunan Lise Türü | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Temel | Anadolu | Özel | Fen | Diğer | Toplam |
| **Ders Dışı Etkinlikler** | Katılan | N | 48 | 33 | 20 | 8 | 9 | 118 |
| | | % | 14.1 | 9.7 | 5.9 | 2.4 | 2.6 | 34.7 |
| | Katılmayan | N | 77 | 63 | 45 | 24 | 13 | 222 |
| | | % | 22.6 | 18.5 | 13.2 | 7.1 | 3.8 | 65.3 |
| | Toplam | N | 125 | 96 | 65 | 32 | 22 | 340 |
| | | % | 36.8 | 28.2 | 19.1 | 9.4 | 6.5 | 100 |

Tablo 12'de belirtildiği üzere mezun olunan lise türü ile ders dışı etkinliklere katılım arasında manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir [x2 = 2.906, p=.574].

**Tablo 13: Ders Dışı Etkinlikler ile Kayıtlı Olunan Fakülte Türü Değişkenlerinin Bağımlılık İlişkisi Analizi Sonuçları**

| | | | Kayıtlı Olunan Fakülte | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Mühendislik | İİBF | GSF | Fen-Ed | Hukuk | Tıp | Toplam |
| **Ders Dışı Etkinlikler** | Katılan | N | 47 | 25 | 21 | 9 | 10 | 6 | 118 |
| | | % | 13.8 | 7.4 | 6.2 | 2.6 | 2.9 | 1.8 | 34.7 |
| | Katılmayan | N | 79 | 68 | 39 | 17 | 16 | 3 | 222 |
| | | % | 23.2 | 20 | 11.5 | 5 | 4.7 | 0.9 | 65.3 |
| | Toplam | N | 126 | 93 | 60 | 26 | 26 | 9 | 340 |
| | | % | 37.1 | 27.4 | 17.6 | 7.6 | 7.6 | 2.6 | 100 |

Tablo 13'de betimlendiği üzere, kayıtlı olunan fakülte ile ders dışı etkinliklere katılım arasında manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir [x2 = 7.108 sd=1 p=.213].

Ders dışı etkinlik programlarının uygulandığı Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarının hazırlık programlarının sayısının az olduğu bilinmektedir. Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında verilmekte olan yabancı dil eğitiminin durumu yukarıdaki bölümlerde betimlenmeye çalışılmıştır. Buna bağlı olarak, bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler diğer kurumlara göre daha sistemli olan bir ders dışı etkinlik programına katılım göstermişlerdir. Bu öğrenciler hazırlık programına dahil oldukları ve almakla yükümlü oldukları İngilizceden başka ders olmadığı için okul dışında katıldıkları sosyal etkinliklerin dışında büyük oranda boş vakte sahiptirler. Lisenin ardından üniversiteyi kazanıp hemen hazırlık programına devam ettikleri için bu öğrencilerin ezberci bir öğrenme tekniğine alışkın ve dilin iletişim amaçlı kullanımını sağlayacak öğrenme stillerinden habersiz olduklarından bu etkinliklere katılım konusunda yönlendirmeye ihtiyaç duydukları gözlemlenmektedir. Bu grupta görüşme yapılan dokuz öğrencinin çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmaktadır (n=6). Ayrıca gruptaki öğrencilerin çoğunluğu Anadolu lisesinden mezun olmuştur (n=5). Öğrencilerin Hukuk (n=3), İİBF (n=2), Mühendislik (n=3) ve Fen-Edebiyat (n=1) fakültelerine kayıtlı oldukları gözlemlenmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin katılım gösterdikleri ders dışı etkinlikler incelendiğinde Tiyatro Kulübü, Bölüm Gazetesi, ORA, Çöpçü Avı, Bireysel Çalışma Merkezi, Okuma Odası, İngilizce Arkadaş Kulübü etkinliklerinden bir ya da birkaçına dönem süresince katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin salt derslere devam ederek hazırlık programına devam etmeyi sıkıcı bulduğu anlaşılmaktadır. Bunun için öğrenme eyleminin daha keyifli olması beklentisi ile ders dışı etkinlikler programına katılım göstermiş olduklarını belirtmektedirler. Burada görüşme yapılan öğrencilerden biri şu şekilde bir yorum yaparak bu etkinliklere katılımın yabancı dil öğrenme sürecinin nasıl olması gerektiğini de öğrettiğine ilişkin bilgi vermiştir: "*Derslerde bazen yalnızca sınavlar için çalıştığımız oluyor. Bazen İngilizce öğrendiğimizi unutup sınav odaklı çalışabiliyoruz. Bu aktiviteler bize İngilizcenin hayatımızın her alanında olması gerektiğini, onu kullanmamız ve aslında yaşamamız gerektiğini öğretiyor. Bu anlamda İngilizcemizin gelişmesine çok büyük katkısı var*". Ülkemizde üniversitelere yeni kayıt yaptıran öğrencilerin hazırlık programına devam etmeyi akademik hayatlarında süre kaybetmek olarak gördükleri düşünüldüğünde, hazırlık programına devam eden ve bu etkinliklere katılıp görüşmelerde "Bu tür etkinliklere katılmak İngilizce öğrenme sürecinize katkıda bulundu mu?" sorusunu yanıtlayan bir öğrenci de programa katılımının kendisine ne kadar geliştirdiğine dair şunları söylemiştir: "*Çok büyük bir fark olduğunu düşünüyorum. Bana katkısı çok fazla. İyi ki hazırlık okumuşum diye düşünüyorum*". Aynı öğrenci etkinliklerin daha çok konuşmaya yönelik olması gerektiğine ilişkin yorumda bulunmuş ve konuşma etkinliklerinin faydalarına ilişkin şu yorumu yapmıştır: "*Bu etkinlikleri faydalı buluyorum ve insanın sosyalleşmesine de etki ediyor. Daha fazla insan tanıyıp onlarla daha fazla etkileşime giriyorsunuz. Bunu da İngilizce olarak yapınca bir rahatlık da oluyor. Kafamızda İngilizce konuşabiliyorum imajı oluşuyor*". Buradan da anlaşılacağı üzere, öğrenciler İngilizceyi kullanarak iletişime girip bir şekilde karşılıklı olarak hedef dilde anlaşabildiklerini gördüklerinde bu durum önceki öğrenmelerindeki başarısızlıklarına dair inançlarını değiştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Görüşme yapılan bir başka öğrenci "Dönem boyunca düzenlenen ders dışı etkinliklerin organizasyonuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna "*İngilizce seviyeme iyi yönde etki ettiğini düşünüyorum. İngilizce bölüm gazetesi etkinliğinde yer aldım ve o yazıyı gazeteye yazabilmek için baya kelime öğrendim. Bu etkinliklere katılımım dilbilgisi anlamında bana çok şey katmadı. Çünkü ben zaten önceden de dilbilgisine çalışmazdım*" şeklinde yanıt vermiştir. Buradan da etkinliklerin öğrencilerin üretmeleri beklenen konuşma ve yazma gibi becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Aynı öğrenciye sorulan "Dönem başında İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyiniz ile bu etkinliklere katıldıktan sonraki güdülenme

düzeyiniz arasında fark bulunuyor mu*?"* sorusuna olan yanıtı öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde içsel güdülenmeye sahip olmalarının ve bu güdülenme düzeylerinin korumalarının önemini anlatmaktadır: "*Evet, motive ediyor. Tabii ki de iyi anlamda. Çünkü ben bunu isteyerek yapıyorum. Yeni şeyler öğrenebiliyorum*". Bu yanıtlar çalışmanın nicel boyutunda toplanan verilerden elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışmadaki nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde ders dışı etkinlikler programına katılan öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeyleri katılmayan öğrencilerin güdülenme düzeylerine göre daha yüksektir.

Bu öğrencilerin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde hepsinin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve İngilizce öğrenmeyi büyük çoğunluğun farklı ülkelere seyahat edebilmek ve ülkedeki turistlerle konuşabilmek için istedikleri bulgusuna erişilmiştir.

Ders dışı etkinlik programına katılıp görüşme yapılan öğrencilerin bu etkinliklere katılmanın onlar için yararlarına ilişkin olarak verdikleri yanıtlarda öne çıkan belli başlıklar bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgular çalışma grubunda yer alıp ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeylerinin arttığı ve olumlu tutum edindikleri, etkinliklerin onları sosyalleştirdiği, yabancı dil becerilerini geliştirdiği ve iyi vakit geçirmelerini sağladığı yönündedir. Buradan hareketle, ders dışı etkinliklere katılan özellikle erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinin ders dışı etkinliklere katılmayan erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Bu da nicel verilerle elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Kadın öğrenciler için bu oran değişmemekle birlikte; çalışma grubunda yer alan ve ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması bu etkinliklere katılmayan öğrencilerin ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu bulgunun nicel verilerle de desteklendiği gözlemlenmektedir.

# BÖLÜM IV

## 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma İngilizcenin bir yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde üniversite düzeyindeki öğrencilerin karşılaştıkları sorunları betimlemenin yanı sıra, ders dışı etkinliklerin birer öğrenme aracı olarak eğitim sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin hedef dili öğrenmeye yönelik güdülenmelerine ne derecede etkide bulunduğunu araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma, geleneksel eğitim yaklaşımı uygulamaları çerçevesinde İngilizcenin gündelik hayat pratiklerine dahil edilmemesine ve bundan dolayı öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerinin düşük olması problemine odaklanmaktadır. Buna bağlı olarak, bu çalışma bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecinde ders dışı etkinliklerin kullanımının öğrencilerin hedef dile yönelik güdülenme düzeyleri ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır.

Bu hedef çerçevesinde, TOBB ETÜ'de İngilizce hazırlık programına devam eden orta seviyede İngilizce bilgisine sahip öğrencilere İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından dönem boyunca düzenlenen ders dışı etkinliklere katılım gösterip güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve sonuçlar analiz edilip yorumlanmıştır. Bunu takiben benzer çalışma yapacak araştırmacılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

### 4.1. Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda, ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Kızıltepe'nin (2003) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerine bağlı olarak erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gösteren bulgusu ile tutarlıdır. Bu bulgunun aksine, Sarı (2011), çalışmasında erkek öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının kadın öğrencilere göre sayıca fazla olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma özelinde ise, ders dışı etkinliklere katılan kadın öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın temel problemi ders dışı etkinliklere katılımın ve hedef dile bu şekilde sınıf dışında maruz kalmanın öğrencilerin bu dile karşı güdülenme düzeyleri

üzerindeki etkisinin sınanması yönündedir. Araştırma süresince toplanan nitel ve nicel veriler bu etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilerden daha yüksek güdülenme düzeyine sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışma sonucunda ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin güdülenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanların ders dışı etkinliklere katılmayan öğrencilerin ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesini sağlamada önemli rol oynadığına dair çalışmalar da bu bulguyla paralellik göstermektedir (Reva, 2012; Dörnyei, 2001; Kelahmetoğlu ve Kaya, 2017; Gardner, 2001; Murray, 2011; Bulut ve Pektaş, 2016; Henry, 2014; Berg, 2018). Bir başka deyişle, ders dışı etkinliklere katılım sayesinde öğrenciler kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını, yabancı dil becerilerinin geliştiğini ve hedef dile daha çok maruz kalmaları sebebiyle bu dilde daha yetkin hale geldiklerini hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu da hedef dile yönelik güdülenme düzeyinin yüksek olmasına sebep olmuştur. Çalışma süresince yapılan görüşmelere katılan öğrencilerin hepsi ders dışı etkinliklere katılımın kendilerinin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini artırmada etkili olduğunu belirtmektedirler. Hatta bu etkinliklerin güdülenme düzeyinin yükselmesini sağlamasının yanı sıra öğrencilerin bu güdülenme düzeyini korumasını sağladığı da belirtilmiştir. Görüşmede "*Öğrenme isteğimiz artıyor. Daha çok şey başarmak ve kendimizi geliştirmek istiyoruz*" diyen öğrenci nicel veriler ile elde edilen bulgularda da belirtildiği gibi ders dışı etkinliklere katılım ile yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Görüşme yapılan bir başka öğrenci de ders dışı etkinliklere katılımın İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme üzerindeki etkisi ile ilgili soruya "*Gayet motive ediciydi. Ders bitse de oraya gitsem diye düşünüyordum. Hep isteyerek gittim zaten. Dönem başına göre güdülenme düzeyim daha yükseldi*" şeklinde yanıtlamıştır. Aynı soruya "*Sadece okulda İngilizce öğrenmeye çalışırsanız çok fazla zevk alamıyorsunuz ama bunu hayatınızla bütünleştirirseniz çok büyük zevk alıyorsunuz. Ben şu anda onu yapıyorum*." diyerek yanıt veren öğrenci de yine ders dışı etkinliklere katılımın yabancı dil öğrenme güdülenme düzeyini yükselttiğini vurgulamıştır. Bu da bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik içsel bir güdülenme geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmada da güdülenme kavramı özellikle içsel güdülenme düşünülerek ele alınmıştır. Alanyazında da içsel güdülenmenin önemine dair birçok çalışma bulunmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996; Harter, 1981; Maehr ve Midgley, 2011). Bu çalışmanın temel problemi olan güdülenme konusu ile ilgili olarak görüşme yapılan öğrencilerin

paylaştıkları düşünceler incelendiğinde ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırıcı etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler dönem başında İngilizce öğrenmeye karşı belli kaygıları olmasına karşın, bu etkinlikler sayesinde güdülenmelerinin arttığını ve etkinliklere daha sık katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Hatta bu öğrencilerden bazıları araştırmacı ile bölümde düzenlenen ders dışı etkinliklerin sıklığının artırılması gerektiğini düşündüklerini paylaşmışlardır. Ayrıca, görüşmeye katılan dokuz öğrenciden yedisi bu etkinliklere katılmanın kendilerine keyif verdiğini, eğlenerek öğrendiklerini söylemişlerdir. Bu da bu öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin yükseldiği destekleyen başka bir görüş olarak ele alınabilir.

İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğine verilen yanıtlar ölçeğin alt boyutları açısından da incelenmiştir. Buna göre; ders dışı etkinliklere katılımın, ölçeğin özgüven ve İngilizceyi kişisel kullanım alt boyutlarında öğrencilerin güdülenme düzeylerini anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmadan önce de özgüvenlerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, özgüven kavramı çok boyutlu sosyo-kültürel bir olgu olup bu alanda ders dışı etkinliklere katılım tek başına özgüveni belirleyici bir rol oynamayabilir. Buna karşın, Barnett (2007) ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin özgüvenlerini iyileştireceğini savunmuştur. Bu sonuç ülkemizdeki yabancı dil öğrencilerinin genel olarak yakındığı bir problemle ilişkilendirilebilir. Alanyazında özgüven eksikliğinin hedef dili kullanma konusunda sıkıntılara yol açtığını doğrulayan çalışmalar bulunmaktadır (Gürler, 2015; Çileli, 1999). Ders dışı etkinliklerin öğrencileri tam tersi yönde etkilediğine dair yukarıda belirtilen çalışmaya rağmen, bu araştırma sonucuna göre; ders dışı etkinliklere katılım ile özgüven arasında olumlu yönde bir ilişki bulunamamıştır. Ders dışı etkinliklere katılım ile özgüven ilişkisi bu çalışmanın nicel verileri ile desteklenmese de öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu etkinliklere katılan öğrenciler özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğrenci "*Etkinliklere katıldığımız ve başardığımızı gördüğümüz zaman, sosyalleştiğimizde daha özgüvenli oluyoruz. Buna bağlı olarak, öğrenme isteğimiz artıyor. Daha çok şey başarmak ve kendimizi geliştirmek istiyoruz*" diyerek bu görüşü desteklemiştir. Bir başka öğrenci de "*Ben bu tarz etkinliklerin konuşma becerimizi etkilediğini düşünüyorum. Çünkü daha özgüvenli oluyorsunuz ve özgüvenli oldukça kendinizi daha iyi ifade edebiliyorsunuz. Böylece konuşmanız da gelişebiliyor*" diyerek benzer şekilde ders dışı etkinliklere katılım ile özgüven arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu

belirtmiştir. Bununla birlikte, sosyalleşmenin etkisiyle öğrenciler kendilerine duydukları özgüven düzeyinin de paralel bir biçimde arttığını beyan etmişlerdir.

Ölçeğin tutum alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde ise ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler için ölçek puanı ortalaması 3.0 iken bu etkinliklere katılmayan öğrencilerin tutum alt boyutundan aldıkları ölçek puan ortalaması 2.8'dir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler de bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmanın görüşme kısmına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu yüksek öğretim düzeyinde İngilizce eğitimi almaya başlamadan önce bu dili öğrenmeye ilişkin kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu dile yönelik tutumları da ders dışı etkinliklere katılmadan önce daha negatif yönde iken ders dışı etkinliklere katılımın bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını değiştirdiğinden söz etmek mümkündür. Görüşme yapılan bir öğrenci "*Ben liseden buraya gelirken İngilizce konusunda baya gergindim. Lisede biliyorsunuz eğitim sisteminden kaynaklı sürekli Matematik, Fizik gibi derslere yoğunlaştırıldığımız için İngilizceye fazla önem vermiyoruz*" diyerek İngilizceye yönelik tutumunun pek de olumlu olmadığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de benzer şekilde "*Üniversiteye ilk geldiğimde hazırlık programından iyi bir eğitim alıp alamayacağımdan biraz şüphe ediyordum. Başlarda çok zevk almıyordum*" şeklinde yorum yapmıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere ders dışı etkinliklere katılım yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin İngilizceye yönelik olumsuz tutumlarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Alanyazında da ders dışı etkinliklerin benzer şekilde öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Mantiri, 2015; Bulut ve Pektaş, 2016). Ayrıca ölçek maddelerine verilen yanıtlar ayrı ayrı incelendiğinde çıkan sonuçlar da bu bulguyu destekler niteliktedir. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 340 öğrencinin 293'ü ölçeğin "İngilizce öğrenmeyi seviyorum" olan beşinci maddesine olumlu yanıt vermişlerdir. Bu öğrencilerin 243'ü ise "İngilizce öğrenme süreci bana mutluluk veriyor" olan sekizinci maddeye olumlu yanıt vermiştir. Bu yanıtlar çalışma grubundaki öğrencilerin büyük kısmının genel olarak bir yabancı dil olarak İngilizceye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, hedef dili günlük hayatın bir parçası haline getirerek sosyal bir bağlam içerisinde kullanan öğrencilerin o dile yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymaktadır (Tootkaboni, 2013).

Çalışma grubundaki öğrenciler arasından ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre herhangi bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Bu da bu öğrencilerin ülkemizde yüksek öğrenim öncesinde almış oldukları yabancı dil eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Alanyazındaki çalışmalarda da belirtildiği gibi ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ile ilgili temel bazı sorunların varlığı söz konusudur (Haznedar, 2010; Demirpolat, 2015; Çetintaş, 2010). Bu sorunlar arasında derslerin halen geleneksel yöntemler kullanılarak işlenmesi, öğretmenlerin alan bilgilerinin güncellenmesi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimleri gereksiz bulmaları, okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artıracağı düşünülen öğretim araçlarının kullanılmaması gösterilebilir.

Bu çalışma ayrıca öğrencilerin kayıtlı oldukları lisans programlarının ders dışı etkinliklere katılım ve İngilizceye yönelik güdülenme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde bu ilişkiye dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; bu bulgunun öğrencilerin İngilizceye yönelik ilgilerinin yalnızca hazırlık programına devam ettikleri süre ile kısıtlı olmasından kaynaklandığı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçek sonuçlarında öğrencilerin İngilizceyi hangi kişisel kullanım amacıyla öğrenmek istediklerine dair bulgular da yer almaktadır. Buna göre; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce öğrenmek istemelerindeki temel sebep İngilizce öğrenmenin kişisel gelişimlerinin bir parçası olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu maddeyi farklı ülkelere seyahat edebilmek ve yabancı dilde yapılan yayınları o dilde takip edebilmek izlemektedir. Öğrenciler İngilizceyi ayrıca bu dili öğrenmek onlara saygınlık kazandıracağı için, dünya gündemini takip edebilmek için ve ülkeye gelen turistlerle konuşabilmek amacıyla öğrenmek istemekte olduklarını belirtmişlerdir. (Özdemir, 2006)

Bunların dışında, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ders dışı etkinliklere katılmanın öğrencilerin sosyalleşme becerilerini artırmalarını sağladığı ve yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu yönündedir. Özellikle de bu etkinliklerin çoğunda ikili çalışmalara ya da grup çalışmalarına yer verilmesinin bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden biri "*Ders dışı etkinliklere katılınca sosyalleşebiliyoruz ve yeni insanlar tanıyabiliyoruz*" şeklinde yorum yapmıştır. Bir başka öğrenci "*Genellikle grup halinde çalıştığımız için bizleri daha çok çalışmaya itiyor. Hem keyif aldım hem de bir şeyler öğrendiğimi hissettim*"

diyerek ders dışı etkinliklerin yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyalleşmelerine yardımcı rolüne vurgu yapmıştır. Reva (2012) da yaptığı çalışmada ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştireceğini ve sosyalleşmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Tüm öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ilgili ortak görüş bildirdiği bir başka konu da bu etkinliklere katılımın öğrencilerin konuşma becerilerine olan olumlu etkisidir. Öğrenciler bu etkinlikler süresince sürekli İngilizce kullanmak zorunda olduklarından bu durum konuşma becerilerinin gelişimine destek olmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerden biri bunu şu şekilde dile getirmiştir: "*Bu aktiviteler bize İngilizcenin hayatımızın her alanında olması gerektiğini, onu kullanmamız ve aslında yaşamamız gerektiğini öğretiyor. Bu anlamda İngilizcemizin gelişmesine çok büyük katkısı var. Örneğin, konuşma becerimizi geliştiriyor, iletişim kurmamız, yazma becerimiz gelişiyor diye düşünüyorum*". Başka bir öğrenci "*yabancı uyruklu hocalarımızla derslerden sonra konuşma aktiviteleri yaptık. Bu da konuşma becerimi biraz daha geliştirmeme yardımcı oldu. Notlarım yükseldi*" şeklindeki yorumuyla ders dışı etkinlikler sayesinde İngilizce becerisini geliştirmesinin yanında bu etkinliklere katılmanın akademik başarısına da olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Ders dışı etkinliklere katılım ile yabancı dil becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi doğrulayan bir başka yorum da şu şekildedir: "*Oynadığımız oyunda bilmediğim bir sürü İngilizce kelime vardı ve bu kelimelerin İngilizce okunuşlarını da bilmiyordum. Öğrendikten sonra bu kelimeleri günlük hayatta kullanmaya başladım. Bu bana çok büyük bir avantaj sağladı. Telaffuzunda zorlandığım kelimeleri geliştirdim. Türkçe düşünüp İngilizceye çevirmektense İngilizce düşünmeye başladım. Onun dışında daha akıcı konuşmaya başladım*". Tüm bu yorumlar bu çalışmanın temel amaçlarından olan ders dışı etkinliklere katılım ile yabancı dil öğrenme ilişkisi ile ilgili çok net bilgiler sağlaması açısından önemlidir.

Çalışmanın verileri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; yükseköğretim düzeyinde hazırlık programı çerçevesinde bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin ders dışı ekinliklere katılımlarının güdülenme düzeyleri ile ilişkisinin olduğu gözlemlenmektedir. Çalışma grubundan ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda ise ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeylerini artırmada anlamlı fark oluşturduğu sonucuna varılmaktadır.

## 4.2. Öneriler

Bu çalışmada yalnızca nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır; fakat izleyen araştırmalarda yöntem olarak karma araştırma yönteminin kullanılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyleri ile ders dışı etkinliklere katılım ilişkileri incelenmek istendiğinden ve güdülenme nesnel olarak gözlenemeyen bir değişken olduğundan nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesinin daha detaylı veri elde edilmesini sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Nicel verilerin güdülenme ölçeği kullanılarak toplanmasının ardından yapılandırılmış görüşmeler yürütülmesi öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin detaylı bilgi paylaşmalarını sağlayacaktır. Bu veriler nicel veriler ile birlikte yorumlandığı takdirde araştırmanın temel probleminin çözümlenmesinde daha sağlıklı sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, ülkemizde yüksek öğretim seviyesinde bir yabancı dil olarak İngilizce öğretim sürecinde öğretim aracı olarak ders dışı etkinliklerin kullanımının öğrencilerin güdülenme düzeylerini artırma konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artırmak amacıyla öncelikle eğitimde karar verici organların bu konudaki farkındalığının artırılmasını ve bu doğrultuda yabancı dil öğretimi ile ilgili uygulamaya yönelik belirli değişiklikler yapılmasını sağlamak temel amaç olmalıdır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve bu eğitimlerde ders dışı etkinliklerin neler olduğu ve nasıl uygulanabilecekleri bilgilerinin paylaşılmasının bu çalışma sonuçları temel alındığında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, bu etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının önceden belirlenmesi ve bunlara yönelik düzenlemeler yapılması etkinliklere katılımın sağlanabilmesi adına önemlidir. Ayrıca ders dışı etkinlik programı oluşturulurken yapılandırılmış olması, etkinliğe katılacak öğrencilerden dönem başında ve sonunda geri bildirimler alınması etkinliklerin daha sistematik ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmasını sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin hedef dili daha etkili ve yapılandırılmış bir ortamda kullanabilmeleri için fırsat oluşturacaktır.

Türkiye'de yabancı dil öğretim programı Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (1971) temel alınarak hazırlanmıştır. Bu yabancı dil öğretiminde iletişim kurabilme becerisine odaklanıldığı anlamına gelmesine rağmen ülkemizde yabancı dil öğrenen öğrencilerin büyük kısmı hedef dili iletişim kurmak için kullanabilecek seviyeye ulaşamamaktadırlar. Bu sebeple karar verici mercilerin yabancı dil eğitim

politikalarını benimserken bunun pratikte kullanılmasını sağlayacak önlemleri de beraberinde programlara dahil etmeleri ve uygulamaları titizlikle takip etmeleri faydalı olacaktır.

Son olarak, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında bir yabancı dil olarak verilen İngilizce eğitiminin niteliği düşünüldüğünde öğrencilerin uluslararası standartlarda çağdaş bir eğitim alabilmesini sağlamak için dünya genelinde uygulanan yöntemlerden haberdar olmak gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için yabancı dil eğitimi konusunda öncü olan ülkelerdeki çalışmalar incelenmeli ve bu çalışmalar kültürümüze ve eğitim sistemimize uyarlanarak öğrencilerin fayda sağlayacağı şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu sayede, Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler İngilizce öğrenmek için gerekli güdülenme düzeyine sahip olacak ve bunu sürdürmek kaygısı taşıyacaklardır. Bu da öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik içsel güdülenme geliştirmelerini sağlamak için atılacak önemli bir adımdır.

# KAYNAKLAR


Abdallah, M. (2015). Situated Language Learning: Concept, Significance and Forms. Online Submission.

Acat, B. M., ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Güdülenme Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8*(3), 312-329.

Akay, C. (2017). Turkish High School Students' English Demotivation and Their Seeking for Remotivation: A Mixed Method Research. *English Language Teaching*, *10*(8), 107.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Güdülenme. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13).

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 16-20.

Aktaş, T. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti*. Hacettepe Üniversitesi.

Alptekin, C. (2005). Dual Language Instruction: Multiculturalism Through A Lingua Franca. In *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, İstanbul.

Altan, M. T. (2003). Atatürk; Dil, Türk Dili ve Yabancı Dil. *Dil Dergisi*, (122), 52.

Altus, D. E., ve Morris, E. K. (2004). BF Skinner's Utopian Vision: Behind and Beyond Walden Two. *Contemporary Justice Review*, *7*(3), 267-286.

Andreeva, M. E. (1958). Foreign Languages-Related Extra-Curricular Work in A Secondary School. Leningrad.

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(1), 143-154.

Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerinin Güdülenme Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1).

Ayaz, M. F., ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 27-44.

Backes, A. (1995). On Sponsorship of Real Language Activities. *The English Journal*, 84(7), 17-20.

Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Electronic Journal Of Social Sciences*, *11*(42), 1-21.

Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2012). Effects of Structured Extracurricular Facilities on Students' Academic and Social Development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4803-4807.

Barnett, L. A. (2007). "Winners" and "Losers": The Effects of Being Allowed or Denied Entry into Competitive Extracurricular Activities. *Journal of Leisure Research*, *39*(2), 316-344.

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., ve Gardner, P. (2012). Clarifying the Meaning of Extracurricular Activity: A Literature Review of Definitions. *American Journal Of Business Education*, *5*(6), 693-704.

Bartu, H. T. (2002). Independence or Development? An Overview of Turkey's Foreign Language Education Policies. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 59.

Başaran, S., ve Hayta, F. (2016). A Correlational Study of Turkish University Students' Motıivation to Learn English.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.

Berg, M. A. (2013). *Evaluating a Game Design for Language Learning-Exploiting Psychological Needs to Increase Motivation for Learning* (Yüksek lisans tezi). Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç.

Bermudez, C. M., Prasad, P. C., Alsadoon, A., ve Hourany, L. (2016). Students Perception on the Use of Social Media to Learn English Within Secondary Education in Developing Countries. Global Engineering Education Conference, Abu Dhabi.

Bozzo, L. (2014). The Multilingual Context as an Extrinsic Motivation Factor for English Language Learning. A Case Study. *Ricognizioni. Rivista di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne*, *1*(1), 219-228.

Bradford, A. (2007). Motivational Orientations in Under-Researched FLL Contexts: Findings from Indonesia. *RELC Journal*, *38*(3), 302-323.

Brown, J. S., Collins, A., ve Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32-42.

Bulut Özek, M., & Pektaş, M. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Öğretiminde Dyned Programını Kullanmaya İlişkin Tutum ve Motivasyonları*. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Busse, V. (2014). Visible Learning and Visible Motivation: Exploring Challenging Goals and Feedback in Language Education. *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory To Practice*, 157-174.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., ve Kılıç, E. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Campbell, H. (1973). Extracurricular Foreign Language Activities. American Council on the Teaching of Foreign Languages, New York.

Can, T. T. (2009). Learning and Teaching Languages Online: A Constructivist Approach. *Novitas Royal: Research on Youth and Language*, *3*(1), 60.

Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47.

European Centre for the Development of Vocational Training (2015). European Guidelines For Validating Non-Formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office.

Chung, I. F. (2013). Are Learners Becoming More Autonomous? The Role of Self-Access Center in EFL College Students' English Learning in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(4), 701-708.

Comte, A. (1855). *The Positive Philosophy of Auguste Comte*. Calvin Blanchard. Conference on the Independent Learning Association,Melbourne, Australia, 13–14.

Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., ve Lindsay, J. J. (1999). Relationships Between Five After-School Activities and Academic Achievement. Journal of Educational Psychology, 91(2), 369.

Council, B. (2014). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti, Ankara.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2003). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakır, İ. T. (2007). Osmanlı'dan Günümüze Yabancı Dil Öğretimi Süreci. *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 37.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 2.

Çelik, M. (2010). *Türkiye'de Dil Öğretiminde Motivasyon ve Verimliliği Arttırmaya Yönelik İlgi Tabanlı Dil Öğretimi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Çetinkaya, Y. (2012). Turkish University Students' Motivation to Learn English: Integration into International Community. *Hacettepe University Journal of Education*, *43*, 130-140.

Çetintaş, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretiminin Sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *6*(1), 65-74.

Çileli, M. B. (1999). Spoken English and Self Confidence.

Çivici, T. (2016). İş Doyumu, Demotivasyon Faktörleri ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Mimarlar Üzerine Bir Araştırma. *Trakya University Journal of Social Science*, *18*(2).

Dahl, T. (1997). *Situated Learning in Immersion Environments*.

Daisy, P. (2012). Communicative Language Teaching: A Comprehensive Approach to English Language Teaching. *Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, *12*(2), 249-264.

Deci, E., ve Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Springer Science & Business Media.

Demirezen, M. (2014). *The Foundations of the Communicative Approach and Three of Its Applications*. Hacettepe Üniversitesi.

Demirpolat, *B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. SETA.*

Doğançay-Aktuna, S. ve Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. World Englishes, 24(2), 253–265.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. Languge Learning, 40, 46-78.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001a). Teaching and Researching Motivation. Harlow, England: Pearson Education Limited. 622-623.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Routledge.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Z. Dörnyei ve E. Ushioda (Ed.), Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters, s. 9-42.

EACEA/Eurydice. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brüksel.

Ely, C. M. (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, *70*(1), 28-35.

Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi, 5.

Ergür, D. O. (2002). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, *27*(126).

Ersöz, A. (2004). İngilizce Öğretiminde İçsel Güdülenme. Eğitim ve Bilim, 29(132).

Ertan, A. B. (2008). İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin ve İnançlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi, Ankara*.

Gao, X. (2008). The 'English Corner' as an Out-Of-Class Learning Activity. *ELT Journal*, *63*(1), 60-67.

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes Motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation: Past, Present and Future. *Retrieved February*, *5*, 2006.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model* (Vol. 10). 1-31.

Gardner, D., ve Yung, K. (2017). Learner Motivation in Self-Access Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *11*(2), 159-176.

Gardner, R. C., ve Lalonde, R. N. (1985). Second Language Acquisition: A Social Psychological Perspective.

Gardner, R. C., ve Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J., ve Mihic, L. (2004). Integrative Motivation: Changes During A Year-Long Intermediate-Level Language Course. *Language Learning*, *54*(1), 1-34.

Gholami, R., Rahman, S. A., ve Mustapha, G. (2012). Social Context as an Indirect Trigger in EFL Contexts: Issues and Solutions. *English Language Teaching*, *5*(3), 73-82.

Gömleksiz, M. N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies*, *6*(2), 443-454.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15).

Gürler, İ. (2015). *İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Hazırlık Öğrencilerinin Özgüven ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki*. Current Research in Social Sciences, 1 (2), 14-19.

Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. P., Petska, K. S., ve Creswell, D. J. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal Of Counseling* Psychology, 52(2), 224-235.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, *17*(3), 300.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler Ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.*

Henry, A. (2014). Swedish Students' Beliefs About Learning English in and Outside of School. *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory To Practice*, 93-116.

Herrington, J., ve Oliver, R. (1995). Critical Characteristics of Situated Learning: Implications for the Instructional Design of Multimedia.

Hsu, C. (2012). Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. *Journal of Language and Social Psychology*, *31*(2), 233-236.

http://www.ef.com.tr/Sitecore/__~/Media/Centralefcom/Epi/Downloads/Fact-Sheets/V6/Ef-Epi-Country-Fact-Sheet-V6-Tr-Tr.Pdf 10.02.2018 tarihinde erişildi.

Hu, P., ve Zhang, J. (2017). A Pathway to Learner Autonomy: A Self-Determination Theory Perspective. *Asia Pacific Education Review*, *18*(1), 147-157.

Hyland, K. (2004). Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. University of Michigan.

Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. *Linguistic Anthropology: A Reader*, 53-73.

Ingram, D. E., ve O'Neill, S. (1999). Cross-Cultural Attitudes as a Goal of Language Teaching in the Global Context. *RELC Regional Seminar on Language in the Global Context: Implications for the Language Classroom* içinde 18-22, Singapur.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(2), pp-15.

James, A., ve Georgieva, M. (2010). Globalization in English Studies. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Johnson, S. M. (2015). *Adult Learning in the Language Classroom* (Vol. 44). Multilingual Matters.

Kassas, M. (2002). Environmental Education: Biodiversity. Environmentalist, 22(4), 345-351.

Kelahmetoğlu, F., ve Kaya, M. H. (2017). An Experiential Learning Project at Tertiary Level EFL Context. Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Kılıç, E. (2014). Status and Importance of Situated Learning Theory in Education. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3).

Kızıltepe, Z. (2000). Attitudes and Motivation of Turkish EFL Students Towards Second Language Learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 129-130.

Kızıltepe, Z. T. (2003). Considering Gender with Attitudes and Motivation of EFL Students. *Eğitim Ve Bilim*, *28*(130), 75.

Knight, T. L. (2007). Beyond The Classroom Walls: A Study Of Out-Of-Class English Use by Adult Community College ESL Students.

Koç, G., ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27).

Köse, Erdoğan. (2013). Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Vol 2, Iss 2, s. 336-353.

Krashen, S. D. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 157-168.

Krashen, S.D. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1).

Kuşçu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. Asos Journal.

Kyriacou, C. ve Zhu, D. (2008). Shangai Pupils' Motivation Towards Learning English and The Perceived Influence of Important Others. *Educational Studies*, 34 (2), 97-104.

Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). Conceptual Metaphor in Everyday Language. *The Journal of Philosophy*, *77*(8), 453-486.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford University Press.

Lasagabaster, D., Doiz, A., ve Sierra, J. M. (Ed.). (2014). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory To Practice* (Vol. 40). John Benjamins Publishing Company.

Lave, J., ve Wenger, E. (1999). Learning and Pedagogy in Communities Of Practice. *Learners and Pedagogy*, 21-33.

Lepper, M. R., ve Hodell, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. *Research on Motivation in Education*, *3*, 73-105.

Leroy, N., ve Bressoux, P. (2016). Does Amotivation Matter More Than Motivation in Predicting Mathematics Learning Gains? A Longitudinal Study Of Sixth-Grade Students in France. *Contemporary Educational Psychology*, *44*, 41-53.

Lochland, P. W. (2013). Moving Beyond Communicative Language Teaching: A Situated Pedagogy for Japanese EFL Classrooms. *TESOL Journal*, *4*(2), 261-273.

Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, *4*(4), 309-336.

Lorenzo, F. (2014). Motivation Meets Bilingual Models. Goal-Oriented Behavior in the CLiL Classroom. *Motivation and Foreign Language Learning. From Theory To Practice*, 139-155.

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

Maden, S. (2012). Temel Dil Becerilerinin Eğitimi Açısından Ders Dışı (Informal) Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri. Millî Eğitim, 196, 36-55.

Maehr, M. L., ve Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 399-427.

Mantiri, O. (2015). Key to Language Learning Success. *Journal of Arts and Humanities, Vol 4, Iss 01, Pp 14-18*

McClelland, D. C. (1955). Studies in Motivation.

McKillup, S. (2012). Statistics Explained: An Introductory Guide For Life Scientists (Second edition). United States: Cambridge University Press.

McKown, H. C. (1952). *Extracurricular Activities*. Macmillan.

Mehdiyev, E., Uğurlu, C., ve Usta, H. (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13 (3), 411-429.

Memiş, K., Hoşgör, H., Boz, C., Gün, İ., ve Hoşgör, D. G. (2015). İş Yaşam Kalitesi ve Motivasyon İlişkisi: Metin Sabancı Baltalimanı Kemik Hastalıkları Hastanesi Örneği. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *5*(4), 220-230.

Meral, G., ve Gülnaz, B. (2015). Sözcük Öğretiminde Web'in Katkısı. *International Journal of Languages Education and Teaching, Vol 3, Iss 6, Pp 203-221 (2015)*, (6), 203.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html, web adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Morrison, B. (2005). Evaluating Learning Gain in A Self-Access Language Learning Centre. Language Teaching Research, 9 (3), 267–293.

Muñoz, C. (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Murray, H. A. (1938). Explorations in Personality.

Murray, G. (2011). Imagination, Metacognition and the L2 Self in a Self-Access Learning Environment. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning, 7590*.

Ohashi, L. (2016). Taking English Outside of the Classroom Through Social Networking: Reflections on a Two-Year Project. *CALL Communities and Culture–Short Papers From EUROCALL 2016*, 345.

Ojima, S., Matsuba-Kurita, H., Nakamura, N., Hoshino, T., ve Hagiwara, H. (2011). Age and Amount of Exposure to a Foreign Language During Childhood: Behavioral and ERP Data on The Semantic Comprehension of Spoken English by Japanese Children. *Neuroscience Research*, (2), 197.

Onaran, O. (1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, Ankara Üniversitesi. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, (470).

Ormrod, J. E. (2004). Human Learning. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc. 456.

Ortaçtepe, D. (2015). EFL Teachers' Identity (Re)Construction as Teachers of Intercultural Competence: A Language Socialization Approach. *Journal of Language, Identity, and Education, 14*(2), 96-112.

Öğülmüş, S. (2001). Eğitimde Güdülenme, Öğrencilerin Öğrenmeye Güdülenmesi (Ders Notları). Ankara.

Öğülmüş, S. (2000). Sosyal Psikoloji, İş ve İşçi Bulma Kurumu Genel Müdürlüğü İstihdam ve Danışmanlık Hizmetleri Eğitim Programı (Ders Kitabı), Siyasal Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, A., Özkan, T., Chiara, K., Demir, K., Kara, F., ve Kınsız, M. (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler: Tiyatro Örneği ve Uygulamanın Öğrenci Performansına Etkisi". Diyalog, 2, 83-96.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar, EKEV Akademi Dergisi, 20, 67, 9.

Özkan, E. S., Karataş, İ. H., ve Gülşen, C. (2016). Türkiye'de 2003-2013 Yılları Arasında Uygulanan Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Analizi.

Öztürk, F. (2014). The Transition from Positivism to the Process of Postpositivist/Constructivist in The Elementary School Science Curriculum in Turkey. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *47*(2), 117.

Paek, S. H., Park, H., Runco, M. A., ve Choe, H. S. (2016). The Contribution of Ideational Behavior to Creative Extracurricular Activities. *Creativity Research Journal*, *28*(2), 144-148.

Pawlak, M. (2012). The Dynamic Nature of Motivation in Language Learning: A Classroom Perspective. *Studies in Second Language Learning And Teaching*, *2*(2), 249-278.

Pearson, N. 2004. The Idiosyncrasies of Out-of-class Language Learning: A Study of Mainland Chinese Students Studying English at Tertiary Level in New Zealand. In *Proceedings of the Independent Learning Conference 2003*.

Pence, A. R., ve Dymond, S. K. (2015). Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning. *Teaching Exceptional Children*, *47*(5), 281-288.

Pintrich, P. R., ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Merrill.

Porter, L. W., ve Lawler, E. E. (1968). What Job Attitudes Tell About Motivation. *Harvard Business Review*, *46*(1), 118-126.

Powell, K. C., ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom. *Education*, *130*(2), 241-251.

Reva, A. (2012). The Role of Extracurricular Activities in Foreign Language Learning in University Settings (Doktora tezi, Saskatchewan Üniversitesi).

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Saari, A. (2016). Knowledge Without Contexts? A Foucauldian Analysis of E.L. Thorndike's Positivist Educational Research. *Studies In Philosophy And Education*, (6), 589.

Sampson, R. J. (2016). *Complexity in Classroom Foreign Language Learning Motivation: A Practitioner Perspective From Japan*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Saraç, H. (2017). Türkiye'de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 60-81.

Sarı, M. (2012). An Investigation of High School Students' Participation in Extracurricular Activities. *Journal of Theoretical Educational Science,* 5(1), 72-89.

Sarıçoban, G., ve Sarıçoban, A. *(2012).* Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 8(1), pp-24.*

Shi, J. (2013). The Application of Constructivism: Activities for Enlivening Comprehensive English Class. *English Language Teaching*, *6*(2), 63-70.

Skinner, B. F. (1938). The behaviour of Organisms: An Experimental Analysis. *New YorN: Appleton Century Crofts.*

Slastenin, V. A. (1997). Pedagogics: Manual for Students of Pedagogical Educational Institutions.

Soğuksu, F., ve Aslan, B. (2018). İletişimsel Yaklaşımın Onuncu Sınıf İngilizce Dersinde Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 468-492.

Song, S. H. (2002). Motivation in Foreign/Second Language Learning: Some Problems and Implications.

Stearns, E., ve Glennie, E. J. (2010). Opportunities to Participate: Extracurricular Activities' Distribution Across and Academic Correlates in High Schools. *Social Science Research*, *39*(2), 296-309.

Suna, Y., ve Durmuşçelebi, M. (2013). *Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi*. ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi.

Syarief, K. (2016). Communicative Language Teaching: Exploring Theoretical Foundations and Practical Challenges. *Jurnal Ilmu Pendidikan, Vol 12, Iss 3 (2016)*, (3).

Şentürk, Y. (2018). Comparing English Language Motivation of A Project Class Students with A Standard Class in Turkey. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *1*(1).

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. Marmara Coğrafya Dergisi, (17), 198.

Taie, M., ve Afshari, A. (2015). A Critical Review on the Socio-educational Model of SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 605.

Taylan, H. (2017). The Factors That Affect Language Learning Motivation Of Adult Learners Who Learn English As A Foreign Language In Turkish University Context. *Electronic Turkish Studies*, *12*(14), 411.

Terhune, N. M. (2016). Language Learning Going Global: Linking Teachers and Learners via Commercial Skype-Based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, *29*(6), 1071-1089.

Tootkaboni, A. (2013). *Yabancı Dildeki Sözcüklerin Hatırlanması: Anahtar Sözcük, Bağlam ve Sözcük Listesi Stratejilerinin Öğrenilen Sözcüklerin Uzun Süreli Olarak Hatırlanması Üzerine Etkileri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Tülüce, H. S. (2014). İngilizce Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersindeki Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(2).

Umek, L. M. (2011). The Role of Language and Social Contexts in the Development of Cognition and Shaping Knowledge. *Journal Of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, *62*(2), 84.

Ushioda, E. (1998). Efective Motivational Thinking: A Cogntive Theortetical Approach to the Study Of Languge Learning Motivation. E. A. Soler V.C. (Ed.). Espurz Current Issues on English Language Methodology, s. 77-89.

Ushioda, E. (2001). Ema Ushioda Trinity College Dublin, Ireland Language Learning At University: Exploring the Role of Motivational Thinking. *Motivation and Second Language Acquisition*, *23*.

Ültanir, E. (2012). An Epistemologic Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori.

Veronica, A. S. (2008). Motivation In Language Learning. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, *17*(1), 557-562.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind In Society. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, ve E.Souberman (Ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogical Psychology. M.: Pedagogics.

Watson, J. B. (1926). Behaviourism: A Psychology Based on Reflex-action. *Philosophy*, *1*(4), 454-466.

Weichbrodt, M. (2014). Learning Mobility: High-School Exchange Programs as a Part of Transnational Mobility. *Children's Geographies*, *12*(1), 9-24.

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun (1983), T.C. Resmi Gazete, 18196, 19 Ekim 1983.

Yılmaz, E. (2013). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi Motivasyon Düzeylerinin ve Motivasyon Tiplerinin Belirlenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 130-139.

Young, R. F. (2008). Chapter Five: Language Learning and Discursive Practice. *Language Learning, 58,* 135-181.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde Yeni Yönelimler. Özcan Demirel (Ed) s. 39-65. Ankara, Pegem Yayıncılık.

# EKLER

# EK – 1 İNGİLİZCE DİL ÖĞRENİMİNDE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrencimiz,

Bu ölçek Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi Bölümü'nde Yüksek Lisans düzeyindeki "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımları ile Yabancı Dil Öğrenme Güdülenmeleri Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli kalacak olup yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır; dolayısıyla ölçek sorularını yanıtlamamayı tercih edebilirsiniz. Ölçekte doğru ya da yanlış yanıtlar bulunmamaktadır, fakat vereceğiniz yanıtlar çalışmanın güvenirliğini etkileyeceği için her soruyu dikkatle ve samimiyetle yanıtlamanız beklenmektedir. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

**Hüsna YALÇIN**

**yalcinhusna@gmail.com**

**BÖLÜM 1: Kişisel Bilgi Formu**

**Öğrenci Numaranız:**

**Cinsiyetiniz:**

**Bölümünüz:**

**Mezun Olduğunuz Lise Türü:**

**BÖLÜM 2: İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği**

**Aşağıda belirtilen her bir madde için size en yakın olan seçeneği temsil eden kutucuğa X işareti koyunuz.**

**5: Tamamen Katılıyorum**

**4: Çoğunlukla Katılıyorum**

**3: Orta Düzeyde Katılıyorum**

**2: Kısmen Katılıyorum**

**1: Hiç Katılmıyorum**

| MADDELER | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1. Diğer derslere göre İngilizce öğrenmek benim için daha zordur.** | | | | | |
| **2. Maalesef İngilizce öğrenme konusunda iyi olmadığımı düşünüyorum.** | | | | | |
| **3. İngilizce öğrenirken kendimi cesaretsiz hissederim.** | | | | | |
| **4. İngilizce öğrenirken gülünç olmaktan korkarım.** | | | | | |
| **5. İngilizce öğrenmeyi seviyorum.** | | | | | |
| **6. İngilizce öğrenmekten nefret ederim.** | | | | | |
| **7. İngilizce öğrenmek benim için can sıkıcıdır.** | | | | | |
| **8. İngilizce öğrenme süreci bana mutluluk veriyor.** | | | | | |
| **9. İngilizce öğrenmek için her fırsatı değerlendirmek isterim.** | | | | | |
| **10. İngilizce öğrenmeyi dünya gündemini takip etmek için istiyorum.** | | | | | |
| **11. İngilizce öğrenmeyi farklı ülkelere seyahat edebilmek için istiyorum.** | | | | | |
| **12. İngilizce öğrenmeyi farklı yabancı yayınları izleyebilmek için istiyorum.** | | | | | |
| **13. İngilizce öğrenmeyi ülkemdeki turistlerle konuşabilmek için istiyorum.** | | | | | |
| **14. İngilizce öğrenmeyi kişisel gelişimimin bir parçası olduğu için istiyorum.** | | | | | |
| **15. İngilizce öğrenmeyi İngilizce'yi evrensel bulduğum için istiyorum** | | | | | |
| **16. İngilizce öğrenmeyi bana saygınlık kazandıracağı için istiyorum.** | | | | | |

## EK – 2 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

| |
|---|
| Öğrenci Numarası: |
| Katıldığı Ders Dışı Etkinlikler: |
| Dönem boyunca düzenlenen ders dışı etkinliklerin organizasyonuna ilişkin görüşleriniz nelerdir? |
| Bu tür etkinliklere katılım İngilizce öğrenme sürecinize katkıda bulundu mu? Ne yönde katkıda bulundu? |
| Dönem başında İngilizce öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyiniz ile bu etkinliklere katıldıktan sonraki güdülenme düzeyiniz arasında fark bulunuyor mu? |
| Bölümde düzenlenen ders dışı etkinliklerin çeşitliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Bir öneriniz var mı? |

# ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı:** Hüsna YALÇIN
**Doğum Tarihi:** 17.12.1985
**İletişim Bilgileri:** 1335. Cadde No: 53/17 Öveçler – Çankaya, ANKARA
0 541 258 3885
**E-Posta Adresi:** yalcinhusna@gmail.com

**Öğrenim Durumu:**

| DERECE | BÖLÜM | ÜNİVERSİTE | YIL |
|---|---|---|---|
| Lisans | İngiliz Dili ve Edebiyatı | Hacettepe Üniversitesi | 2008 |
| Pedagojik Formasyon | Eğitim Fakültesi | Hacettepe Üniversitesi | 2007 |

**İş Deneyimi:**

| UNVAN | GÖREV YERİ | YIL |
|---|---|---|
| Erasmus Bölüm Koordinatörü | TOBB ETÜ- Yabancı Diller Bölümü, Ankara | 2018- devam ediyor |
| Ders Dışı Etkinlikler Birim Koordinatörü | TOBB ETÜ- Yabancı Diller Bölümü, Ankara | 2018- devam ediyor |
| TOEFL IBT Sınav Merkezi Yöneticisi | TOBB ETÜ- Yabancı Diller Bölümü, Ankara | 2013- devam ediyor |
| İdari İşler Birim Koordinatörü | TOBB ETÜ- Yabancı Diller Bölümü, Ankara | 2013- 2018 |
| Öğretim Görevlisi | TOBB ETÜ- Yabancı Diller Bölümü, Ankara | 2012- devam ediyor |
| Yeminli Tercüman (İngilizce) | Serbest Zamanlı | 2011- devam ediyor |
| İngilizce Öğretmeni | Amerikan Kültür Derneği, Samsun | 2011-2012 |
| İngilizce Öğretmeni | Coach English Academy, Trabzon | 2009-2011 |
| İngilizce Öğretmeni | Active English, Ankara | 2008-2009 |