ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERLE İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayishetu ABUBAKARI

Ankara, Ekim, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERLE İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayishetu ABUBAKARI

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

Ankara, Ekim, 2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ayishetu ABUBAKARI'ın hazırladığı ''TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERLE İNGİLİZCE ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYON DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetleri Anabilim Dalı/ Eğitim Psikolojisi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Selahiddin Ögülmüş .....

Üye Prof. Dr. Müge Artar .....

Üye Yrd. Doç. Dr. Esra Galiç VAR .....

ONAY
Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 28/09/2016 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca 21/09/2016 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Ayishetu ABUBAKARI

ÖZET

Bu çalışma, Ankara TÖMER'de Türk ve Yabancı Üniversite öğrencilerinin, yabancı dil öğrenme surecinde ki, içsel ve dışsal motivasyon açısından çeşitli bakış açılarını incelemiştir. Bu çalışmaya İngilizce ve Türkçe programda çalışan 99 yabancı 101 Türk olmak üzere toplam 208 öğrenci katılmıştır. 12 ölçekten oluşan yabancı dil motivasyon anketi öğrencilere verildi. Veriler tanımlayıcı ve istatistikler yoluyla analiz edildi. Sonuçlar EFL Türk öğrencilerinin TFL yabancı öğrencilerden, yabancı dil öğrenmede daha fazla motive olduğunu gösterdi. Ayni zamanda Türk öğrenciler yabancı öğrencilerden hem iç hem de dış motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu gösterdi. Ayni zamanda Türk öğrencilerinin uyum düzeylerinin daha iyi olduğunu ortaya çıkardı. Önceki pek çok çalışmanın aksine cinsiyete göre sonuçlarda erkek öğrencilerin her iki grupla (Türk ve Yabancı Öğrenciler) kızlardan daha fazla motive olduğunu gösterdi.

Anahtar kelimalar: Motivasyon, dis motivasyon, içsel motivasyon, EFL learning, TFL learning

ABSTRACT

This study investigated some aspects of motivation in terms of intrinsic and extrinsic motivations as well as integrative motivational orientations of Turkish and international university students in their foreign language learning process at Ankara TOMER center. 208 preparatory students; 101 Turks and 99 internationals, studying in English and Turkish program respectively participated in the study. A foreign language motivation questionnaire with 12 sub scales was administered to the students. Quantitative data were analyzed through descriptive and inferential statistics. The results revealed that EFL Turk students were motivated in foreign language learning than TFL international students. It was also found that Turk students had higher levels in both intrinsic and extrinsic motivation than the international students. Turk students also had higher level of integrative orientation. The result on gender indicated that the males were more motivated than the females in both groups (Turks and international students) which is contrary to most previous studies.

Keywords: Motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, EFL learning, TFL learning

TEŞEKKUR

Araştırmanın bugüne gelmesinde emeği geçen Allah'a; bu çalışmamda bana destek veren ve her konuda yardımcı olan, odasına her gittiğim zaman, oradan inancımı tazeleyerek, samimi, mutlu bir şekilde ayrıldığım çok değerli danışman hocam, sayın **Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e**, gerek lisans öğrenimimde gerekse yüksek lisans ders aşamasında birikimden faydalandığım Eğitimde Psikolojik Hizmetleri'nın değerli öğretim üyelerine, projemin araştırma ve yazım aşamasında desteklerini esirgemeyen kocam, ailem ve mesai arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖNSÖZ

Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ve faaliyete geçiren güçtür. Yabancı dil motivasyonu; öğrencileri belirli bir amaç kazanmaya doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların toplamı olarak da belirtme ediliyor. Dolayısıyla hem konuşma yaşantımız için hemde sosyal yaşantımız için yabancı motivasyon kavramının önemi oldukça fazladır.

Bu çalışmanın yabancı dil motivasyon hakkında yazılmış olan literatürü genişleterek ilgililere fayda olduğuna inaniyorum.

İÇİNDEKİLER **SAYFA**

ONAY ..... **ii**
BİLDİRİM ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
TEŞEKKÜR ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
1. BÖLÜM: GİRİŞ
Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Faydaları 3
Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler 7
İçsel Faktörler 8
Dışsal Faktörler 13
Motivasyon Ve Yabancı Dil Öğrenme 16
Motivasyon Teorilerinin Sınıflandırılması 20
Dil Öğrenme Motivasyonu (LLM) Teorileri 21
Gardner'ın Sosyo-eğitim Modeli 21
Öz-Belirleme Kuramı 23
Amaç kuramları 26
Yükleme Kuramı 29
Başarı İhtiyacı Kuramı 31
Beklenti-Değer Kuramları 33
Yabancı Dil Motivasyonu ve Cinsiyet Farklılıkları 33
Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Konusunda Türkiye'deki Yapılan Araştırmalar 36
Amaç 42
Önem 43
Sayıltılar 43
Sınırlılıklar 44
Tanımlar 44

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırma Modeli 45
Çalışma Grubu 45
Veri Toplama Aracı 46
Verilerin Toplanması ve Analizi 48

III. BÖLÜM: BULGULAR

İngilizce Öğrenen Türk Öğrenciler Ve Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin "Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 49
Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Türk ve Yabancı Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular 54
Cinsiyete Göre, Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 56
Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular 61

IV. BÖLÜM: TARTIŞMA

YTB ve Türk öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İçsel Motivasyon Farklılıkları 64
YTB ve Türk öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Dışsal Motivasyon Farkları 65
YTB ve Türk Öğrenciler Arasında Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Bütünleşme Yönelimi Farkları 66
YTB ve Türk Öğrenciler arasında Yabancı Dil Motivasyonundaki Farklar 67
Erkek ve Kızlar Arasında Yabancı Dil Motivasyonu Farkları 68

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERILER 70

KAYNAKLAR..... 72

EKLER..... 92

ÖZGEÇMİŞ..... 98

TABLOLAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri 46

Tablo 2: Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (Foreign Langıage Motivation Questionnaire) 47

Tablo 3: Yabancı Dil Öğrenen Türk ve Yabancı Öğrencilerin Güdülenme Ölçeğinden Aldıkları Puanlar 50

Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan standartlaştırılmış puanların dağılımı 54

Tablo 5. Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Türk ve Yabancı Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular 55

Tablo 6. Kız ve Erkek Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarındaki Ortalama Puanlar 57

Tablo 7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan standartlaştırılmış puanların dağılımı 61

Tablo 8. Yabancı Dil Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular 62

Tablo 9. Öğrencilerin Yaş seviyesi ve Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlar 62

Tablo 10. Dil seviyesi ve Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu One-Way Anova Sonuçlar 63

KISALTMALAR

LLM: Language Learning Motivation

SDT: Self- Determination Theory

EFL: English as a Foreign Language

TFL: Turkish as a Foreign Language

YDÖ: Yabancı Dil Öğrenme

ZPD: Zone of proximal development

IQ: Intelligence quotient

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Küreselleşme, dünyanın her yerinde insanların en az bir yabancı dil bilmelerini neredeyse zorunlu hale getirmiştir. Yabancı dil öğrenmeleri, insanların kendi ülkeleri dışında yaşamalarına, iş bulup çalışmalarına ve hatta evlenmelerine olanak sağlamaktadır (Neagu, 2012). Dolayısıyla günümüzde pek çok insan kendi dilleri dışında bir ya da birkaç yabancı dili ikinci, üçüncü hatta dördüncü bir dil olarak öğrenmeye çalışmaktadır.

Yabancı dil bilmek, toplumdaki çoğu işgören ve işveren için bir standart ya da bir koşul olmuştur (Neagu, 2012). Küreselleşme ile birlikte özellikle gelişmekte olan ülkelerin çoğu yabancı dil eğitimini hayatın önemli bir değeri olarak görmekte ve insanları yabancı dil öğrenmeye teşvik etmektedir (Spolsky, 2004; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas, 1999; Armstrong & Rogers 1997; Saunders 1998; Masciantonio 1977; Eaton 1994).

Yabancı dil eğitimi, kültürel yanlılıkları ve ülkelerarasındaki sınırların yol açtığı önyargıları azaltarak bireyin gelişmesine destek olur (Neagu, 2012; Tochon, 2009; Eaton 1994; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991; Bialystok & Hakuta 1994). Yabancı dil eğitiminin sadece dilbilgisi kurallarını öğrenmekten veya kelime ediniminden fazla birşey olduğunu bilmek gerekmektedir (Spolsky, 2004; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991). Dil, kültürel, ulusal ve yerel güçler arasında etkileşimi incelemek için uygun bir zemin sağlamaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin, yabancı dilin altında yatan kültürel özellikleri daha derinden anlayabilecek duruma gelmelerine yardımcı olunmalıdır (Alshehri, 2013; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991).

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bilişsel ve bilişsel olmayan çok sayıda faktör vardır. Bilişsel olmayan faktörlerden biri, öğrencilerin motivasyon düzeyidir (Alshehri, 2013; Eryilmaz, 2013; Al-Shehri, 2009; Dornyei, 2005; Gardner, 1983). Alshehri'ye göre (2013) ikinci dil öğreniminde öğrenciler çalışmalarında ısrarcı olmaları ve yabancı dil öğrenmeyi zaman harcamaya değer görmeleri konusunda motive edilmelidirler. Dornyei (2005), kayda değer kabiliyetleri olanların ve en yeteneklilerin bile gerekli motivasyona sahip değillerse potansiyellerinin tamamını kullanamayacaklarına veya uzun dönem hedeflerini gerçekleştiremeyeceklerine inanmaktadır. Pek çok araştırmacı, ilgilerini ikinci dil öğrenmeye yönelik motivasyonun araştırılmasına, motivasyonun karmaşık doğasının incelenmesine ve bunun ikinci dili öğrenme sürecini etkileyiş şekline odaklanmıştır (Al-Shehri, 2009; Ushioda, 2009; Dornyei, 2005; Oxford & Shearin, 1994; Gardner, 1983; Aktaran: Alsheri, 2013). Örneğin sosyal psikolojik yaklaşımı temel alan Gardner and Lambert (1972), ikinci dil öğrenmeye yönelik tutumu, öğrencilerin sosyal ve bireysel psikolojilerini birleştirerek açıklamaya çalışmıştır (Keblawi, 2006; Ashehri, 2013). Bu yaklaşıma göre ikinci dil motivasyonu, öğrenenleri ikinci dilde başarıya götüren anahtar etkendir (Ashehri, 2013; Tochon, 2009; Eaton 1994; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991; Bialystok & Hakuta 1994). Bununla birlikte bazı araştırmacılar öğrencileri sürekli olarak ikinci dil öğrenmeye motive etmenin ikinci dil başarılarında yıldan yıla kendini belli edecek bazı zorlukları olacağını vurgulamaktadır (Ashehri, 2013; Tochon, 2009; Eaton 1994; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991; Bialystok & Hakuta 1994). Yine de çok sayıda araştırmacı (e.g. Blank, 1997; Dev, 1997; Kushman, Sieber, & Heariolk, 2000; Woods, 1995), öğrencilerin motivasyonları ile ikinci dil başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğunu belirtmektedirler.

Anderman ve Midgley (1998) ise buna ek olarak öğrencilerin okul başarılarının motivasyon eksikliği yüzünden düşebileceğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin motivasyonunu ve ikinci dil başarısını etkileyen pek çok etken vardır. (Lumsden, 1994). Bazı araştırmacılar (e.g. Dornyei & Otto,1998; Anderman & Midgley, 1998; Dev, 1997; Skinner & Belmont, 1991) ısrarla araştırmalarını öğretmenin motivasyon düzeyinde ve öğretim tekniklerinde yoğunlaştırmıştır. Bunların öğrencinin ikinci dil öğrenmesinde belirgin bir rol oynadıkları kabul edilse de, ana dili olmayan bir öğretmene kıyasla, hedef dili ana dili olarak kullanan bir öğretmenden ikinci dili öğrenmenin yabancı dil öğrenme üzerinde belirgin bir etkisinin olup olmadığı sorusu günümüzde de tam olarak cevaplanabilmiş değildir (Ushioda, 2009; Keblawi, 2006; Willing, 1988).

Yabancı dil öğretim ilköğretimden yükseköğretim düzeyine kadar her düzeyde akademik bir ilgi ve araştırma konusudur. Küreselleşmenin sonucu olarak yabancı dil bilme zorunluluğu arttıkça bu konuyla ilgili çalışmalar da artmaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak ve uygun çözüm önerileri geliştirmek için eğitim psikolojisinin verilerinden yararlanılabilir. Eğitim psikolojisi alanında önemli bir çalışma alanını oluşturan motivastyon ile ilgili bilgilerden, yabancı dil öğretiminin etkililiğini artırmak amacıyla yararlanılabilir.

1.1. Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi ve Faydaları

Yeni bir dil öğrenmek zaman ve sabır gerektirir ancak bir kez öğrendikten sonra o yabancı dili akıcı şekilde konuşmak sayısız faydayı ve fırsatı da beraberinde getirir (Keblawi, 2006; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991;

Bialystok & Hakuta 1994). Yabancı dil öğrenmek her yaşta heyecan verici ve faydalı bir kazanımdır. Yabancı dil öğrenmek, gelişimi desteklemenin yanı sıra pratik ve entelektüel birçok fayda sağlar (Keblawi, 2006; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Bialystok & Hakuta 1994).

Günümüz dünyasında 7000'den fazla dil bulunmaktadır ve bunlardan tek bir tanesini bile öğrenmek bireyler için faydalıdır (Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991; Bialystok & Hakuta 1994). Birden fazla dil bilmenin günümüzün küreselleşen dünyasında çok sayıda avantajı vardır (Keblawi, 2006; Curtain & Dahlberg 2004; Dumas 1999; Garfinkel & Tabor 1991; Bialystok & Hakuta 1994). Yabancı dil öğrenmenin faydaları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.1.1.Bilişsel Faydaları

Yabancı dil programlarındaki çift ya da çok dilli bireylerin, tek dilli bireylere göre daha fazla bilişsel gelişim, yaratıcılık ve farklı düşünme becerileri sergiledikleri iddia edilmektedir (Curtain & Dahlberg 2004; Armstrong & Rogers, 1997; Bialystok & Hakuta, 1994). Örneğin Bamford ve Mizokawa (1991) tarafından yapılan bir araştırma, başka bir dil öğrenen öğrencilerin, tek dilli akranlarına kıyasla karmaşık sorunları çözme konusunda daha fazla yaratıcılık sergilediğini göstermektedir. Diğer benzer çalışmalar da birden fazla dilde yetkin olan bireylerin, tek bir dili konuşan bireylere kıyasla sözlü ve sözlü-olmayan zeka testlerinde çok daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir (Bruch, Lambert, & Tucker, 1974; Hakuta, 1986; Weatherford, 1986). Bir diğer araştırmada da, öğrencilerin

yabancı bir dil öğrenmek için harcadıkları süre direkt olarak ve olumlu şekilde daha yüksek bilişsel ve üst-bilişsel işleme seviyeleri ile ilgili bulunmuştur (Rosenbusch, 1995).

1.1.2.Akademik Faydaları

Çalışmalar, yabancı bir dil öğrenmenin öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerini artırarak akademik becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Armstrong & Rogers 1997, Saunders 1998; Caldas & Boudreaux, 1999). Armstrong ve Rogers (1997) tarafından yapılan bir çalışma öğrencilerin bir sömestrlik yabancı dil eğitimlerinden sonra matematik ve dil performanslarının daha önceki performanslarına kıyasla anlamlı derecede arttığını ortaya koymuştur. Eaton (1994) tarafından yapılan bir araştırmaya göre de yabancı dil okullarındaki öğrenciler başarı seviyelerini anlamlı ölçüde artırmıştır. Diğer araştırmalar da yabancı dil eğitimine harcanan süre ile okuma, sosyal bilimler ve matematik gibi temel alanlar arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu göstermiştir (Armstrong & Rogers 1997; Saunders 1998; Caldas & Boudreaux, 1999). Benzer deneysel çalışmalar da yabancı dil öğrencilerinin standardize testlerdeki temel konularda kontrol gruplarını tutarlı ve anlamlı ölçüde geçtiğini ortaya koymuştur (Armstrong & Rogers 1997; Saunders 1998; Masciantonio 1977; Rafferty 1986; Caldas & Boudreaux, 1999). Bu durumda, uzun bir yabancı dil öğrenme dizisini tamamlayabilen öğrenciler diğer alanlardaki akademik becerilerini de artırmaktadır (Eaton, 1994; Saunder, 1998; Armstrong & Rogers, 1997; Caldas & Boudreaux, 1999).

1.1.3.Toplumsal Faydaları

Her geçen gün birbirine daha bağımlı hale gelen ve çok kültürlülüğün ve çok etnik kökenliliğin yaygınlaştığı günümüz dünyasında erken yaşta yabancı dil öğrenimi bireylere diğer kültürler hakkında eşsiz bir anlayış gücü vermekte ve kültürel yetkinlik becerilerini, diğer hiçbir disiplinin yapamadığı şekilde inşa etme becerisi kazandırmaktadır (Curtain & Dahlberg 2004). Piaget (1952;1977), Lambert (1963) ve diğerleri tarafından yapılan çalışmaya göre on yaşının "öteki" olarak algılanan millet ve gruplara karşı tavır geliştirilmesinde kritik bir yaş olduğu söylenmektedir (Curtain & Dahlberg, 2004). 10 yaşındaki çocuklar ben-merkezcilikten çıkıp "karşılıklı olmaya" geçiş yapmaktadır ve 10 yaşından önce alınan bütün bilgiler kolaylıkla kabul edilmektedir (Curtain & Dahlberg 2004). Yabancı bir dile maruz kalmak çocuklara kültürlerarası yetkinlik kazanma konusunda bir araç gibi hizmet etmektedir. Küresel topluluk farkındalığı ancak çocukların yabancı bir dil üzerinden başka bir kültüre dahil olma fırsatı verildiğinde artırılabilir (Curtain & Dahlberg 2004). Ayrıca yabancı dil öğrenenler, insanlar arasındaki farklılıklara daha fazla tolerans gösterebilmektedir (Carpenter & Torney 1974; Tochon, 2009).

1.1.4 Kariyer Fırsatları

Entelektüel faydalarının yanı sıra bir yabancı dil bilmek seyahat etmeyi kolaylaştırmakta, kariyer fırsatlarını artırmakta ve kişinin farklı insanları ve kültürleri tanımasını sağlamaktadır (Tochon, 2009 ; National Research Council, 2007; Carreira & Armengol, 2001). Tochon (2009) tarafından yapılan bir çalışma, yabancı dil öğrenmenin işe alınma kararlarında, kariyer fırsatlarının artmasında kritik bir faktör olduğunu ve ayrıca kişisel tatmin, mental disiplin ve kültürel aydınlanma gibi birçok avantajı da beraberinde

getirdiğini ortaya koymuştur (Tochon, 2009). Yukarıdakileri destekler nitelikte (Tochon, 2009 ; National Research Council, 2007; Carreira & Armengol, 2001), yabancı dil öğrencilerinin daha iyi kariyer fırsatlarının olabileceğine, çünkü bunun toplum ve topluluklar içerisinde anlayışı ve güvenliği artırdığına işaret etmektedir.

Başka dilleri iyi derecede bilmek küresel iletişimi artırmakta, yurtdışındaki ekonomik rekabetçiliği geliştirmekte, sonuçta siyaset ve güvenlik konularındaki çıkarlarımızı korumamıza yardımcı olmaktadır (Bialystok, Craik & Klein 2004; Center for Applied Linguistics, 2004).

1.2. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğrenme başarısı açısından bireysel farklılıklar olduğu, bazı öğrencilerin yeni bir dili çok daha hızlı ve kolay öğrenebildikleri belirtilmektedir (Salthouse, 1992). Konuyu daha iyi anlayabilmek için yabancı dil eğitimini olumlu yönde etkileyen ya da katkı sağlayan faktörleri sınıflandırmak adına çok sayıda girişimde bulunulmuştur (Ellis, 1994; Dorneyi, 2005; Bayat, 2007). Bu faktörler arasında bilişsel ve duygusal faktörler, tutumlar, eğitim tarzı ve motivasyon gibi faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlere ilişkin bazı sınıflandırmalar oldukça net ve konuyla tamamen ilgiliyken (Ellis, 1994; Dorneyi, 2005; Bayat, 2007) diğer bazı sınıflandırmalar çok daha genel, belirsiz ya da çelişkili olabilmektedir (örneğin, Lightbown & Spada, 2008). Yine de her sınıflandırma hangi faktörlerin yabancı dil eğitimine katkı sağladığına dair önemli bazı açıklamalar içermektedir. Eğer bu faktörler göz önünde bulundurulursa yabancı dil eğitim sistemi değiştirilebilir (Ellis, 1994; Salthouse, 1992; Bayat, 2007).

Yabancı dil öğrenen bazı öğrencilerin tamamen kendilerine özgü sabırlı, kararlı, ısrarcı ve çalışkan tutumlarıyla başarılı oldukları söylenebilir. Ancak öğrencinin kendi kontrolü dışında olan ve başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Brown, 1994; Ellis, 2008; Salthouse, 1992; Bayat, 2007; Madrid, 1995). Bu faktörler içsel ve dışsal ya da kişisel ve çevresel faktörler olarak sınıflandırılabilir. Yabancı dilin öğrenilme hızını ve kolaylığını belirleyen şey, bu faktörler arasındaki karmaşık etkileşimdir. Bu faktörler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

1.2.1 İçsel Faktörler

İçsel faktörler yabancı dil öğrenen kişi ile ilgili faktörlerdir. Bu faktörler arasında yabancı dil öğrenen kişinin yaşı, cinsiyeti, kişilik özellikleri, vb. gibi faktörler yer almaktadır. Bu faktörlerin yabancı dil öğrenme ile ilişkisi aşağıda kısaca açıklanmıştır. Yabancı dil öğrencileri biyolojik, psikolojik ve sosyal farklılıklarını da öğrenme ortamlarına taşırlar. Yaş, yetenek, güdü, öğrenme biçimleri, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrenenin öğrenmeye yönelik inanç ve tutumu ve kişilik yapısı bireyin kendi öğrenme sürecini etkilerken sınıf gibi etkileşimli bir ortam diğer öğrenenlerin de öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu başlık altında özerklik ile daha doğrudan ilgisi olduğu düşünülen bireysel farklılıklara yer verilmiştir.

Biliş

Yabancı dil eğitimindeki bir diğer önemli faktör biliştir. Genel olarak, daha yüksek bilişsel kabiliyeti (zeka) olan öğrencilerin çok daha hızlı ilerlediği görülmektedir. Bazı dil bilimciler (örneğin Lightbown & Spada, 2008; Brown, 1994; García Ramos, 1989; Madrid,

1995), bazı öğrencilerde diğerlerine kıyasla çok daha güçlü olan ve sözel beceri adı verilen spesifik ve doğuştan gelen bir dil öğrenme becerisinin olduğuna inanmaktadır. Bu, genel zeka ve dile yatkınlıktan oluşmaktadır.

Lightbown ve Spada (2008) zeka ile belirli testlerdeki performansın kastedildiğini ve yakın zamanlara kadar bir öğrencinin IQ seviyesi ne kadar yüksekse dil eğitiminde de o kadar başarılı olacağının düşünüldüğünü aktarmaktadırlar (Lightbown & Spada, 2008). Bu görüşe karşı çıkan yazarlara göre IQ gibi testler daha çok dil üzerine düşünme (meta-dil bilim) bilgisiyle ilgilidir ve yabancı dil eğitimindeki başarıyı kestiremezler. Bu görüş daha makul gözükmektedir zira doğru bir şekilde öğretildiği ve motivasyon sağlandığı sürece herkes yabancı dil öğrenebilir. Ancak dile yatkın olan kişiler bu yatkınlığa sahip olmayanlara göre yabancı dili çok daha hızlı öğrenebilmektedir (Lightbown & Spada, 2008; Madrid, 1995). Yine de çalışkanlık ve sabır sayesinde insanlar başarılı bir yabancı dil öğrencisi haline gelebilirler.

Vygotsky'nin (1987) sosyokültürel teorisine göre; bilişsel gelişim, kişilerin sosyokültürel çevreleriyle olan etkileşimleri tarafından etkilenmektedir. Bireyler, toplumdaki daha bilgili kişilerle etkileştikçe önemli bazı sosyal normlar (Ahlaki kabul görmüş davranışlar.) kazanırlar. Daha sonra bu bilgiler, bireyler tarafından içselleştirilir ve bağımsız bir şekilde kullanılır. Vygotsky, bireylerin bağımsız bir şekilde (kendi başlarına) hareketiyle belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile daha bilgililerin (örn. öğretmenler) etkileşimi sonucu gerçekleşebilecek potansiyel gelişim düzeyi arasındaki farkı ifade etmek için *yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development / ZPD)* terimini kullanmıştır. Vygotsky'e gore öğrenme "iskele kurma" (*scaffolding)* kavramı kullanılarak *ZPD'de*

gerçekleştirilmektedir. İskele kurma kavramına göre, ikinci dil öğrenen bireylere öncelikle kendi dillerinde destek sağlanarak ve bu desteği birey bağımsızlaştıkça azaltarak başarmak mümkündür (Schumm, 2006). Vygotsky'nin teorisi; öğretmenleri tarafından yeterli destek sağlanan veya arkadaşlarıyla birlikte karşılıklı bir şekilde ikinci dil öğrenen bireylerin, ikinci dil için gerekli becerileri içselleştirip gelecekte bağımsız bir şekilde daha iyi kullanabileceklerini savunur. Vygotsky'ye göre, "öğrenen, bugün yardımla yapabildiklerini yarın bağımsızca yapabilir".

Yaş

Yaş, yabancı dil eğitimi ile ilişkili en önemli değişkenlerden biridir (Bayat, 2007; Madrid, 1995). Bununla birlikte, yaş, yabancı dil öğrenme alanında en çok tartışılan ve aynı zamanda oldukça karmaşık bir faktördür.

Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü çok sayıda araştırmacının ilgisini çeken bir konudur (Coopmans, 2006; Lenneberg, 1967; Penfield, 1965). Ancak yabancı dil eğitimi söz konusu olduğunda tartışılması gereken şey, yaşın gerçekten önemli bir faktör mü olduğu yoksa bunun bir söylence mi olduğudur (Madrid, 1995). Dil öğrenenler hayatları boyunca biyolojik ve sosyal faktörlerden kaçınılmaz olarak etkilenmektedir. Araştırmalar, diğer bireylere ve gruplara yönelik tutumların genellikle dört ile sekiz yaşları arasında şekillendiğini, 10 yaşına kadar da tutumların oluştuğunu ortaya koymaktadır (Coopmans, 2006).

Birçok araştırmacıya göre dil öğrenmede kritik bir dönem vardır ve bu dönemin ergenlikten önce olduğu belirtilmiştir (Coopmans, 2006; Bayat, 2007; Penfield, 1965;

Penfield & Roberts, 1959; Andersson, 1960; Lenneberg, 1967). Penfield (1965), dil öğrenme konusunda insan beyninin dokuz yaşından sonra her geçen yıl daha sert ve katı hale geldiğini, dolayısıyla da yetişkin öğrencilerin ikinci bir dili öğrenme konusunda çocuklara kıyasla daha az imkanı olduğunu öne sürmektedir. Penfield (1965) dil öğrenme ya da dil edinimi için en uygun yaşın hesaplanabileceğine inanmıştır. Penfield'e göre (1965) dokuz yaşından sonra insan beyni ve algıları esnekliğini kaybetmekte ve dil öğrenmeye daha az uygun hale gelmektedir. O, yetişkinlerin bir dili iyi öğrenebilecekleri gerçeğini reddetmemiş olsa da yabancı dil eğitiminin dokuz yaşından sonra daha zor ve meşakkatli bir hal aldığını ifade etmiştir. Yabancı dil eğitimindeki yaş faktörü, kritik dönem fikrini ortaya atan (Penfield, 1965; Penfild & Roberts, 1959; Lenneberg, 1967) tarafından da gözlemlenmiştir.

Lenneberg (1967) kritik dönemi, bir organizmanın yaşam döngüsü içerisinde sinir sisteminin bazı çevresel uyarıcılara karşı özellikle hassas olduğu olgunlaşma safhası olarak tanımlamıştır. Eğer belirli nedenlerden dolayı organizma belirli bir beceri ya da kabiliyeti öğrenmek için bu "kritik dönem" süresince gerekli uyarıyı alamazsa bu fonksiyonları hayatının ilerleyen dönemlerinde geliştirebilmesi zorlaşabilmekte, bu konuda daha başarısız olabilmekte ve hatta imkansız hale gelebilmektedir. Bu nedenle, Lenneberg (1967) ve Penfield (1965) belirli bir kritik dönem geçildikten sonra bireyin dil öğrenmek için çok daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmektedir (Aktaran: Singleton, 2002). Dolayısıyla, ergenlik sonrasında yabancı dil eğitiminin çok daha bilinçli çaba gerektirdiği sonucu çıkarılabilir.

Kişilik

Dışa dönük kişilerin mi yoksa içe dönük kişilerin mi daha başarılı ve etkin bir yabancı dil öğrencisi olduğuna dair farklı görüşler öne sürülmekte ve tartışılmaktadır. İçe dönük kişiler daha utangaç ve hassas olurken fikirlerini işlemeye daha fazla zaman harcamaktadırlar. Ancak bu görüşle çelişen kanıtlar bulunmaktadır. Konu dil eğitimi olduğunda içe dönük kişiler dikkatlerini daha iyi toplayabilmekte (daha iyi konsantre olabilmekte) ve kendi kendine yeten kişiler olmaktadırlar (Brown, 1994; Naiman, Frölich & Stern 1978; Chapelle & Roberts, 1984). Bu kişiler genelde sorunun temeline inmekte ve şartlar uygun olduğunda dışa dönük akranlarına kıyasla daha fazla ilerleme kaydetmektedirler. Ayrıca, dışa dönüklerin en büyük eksikliği de dışarıdan gelecek uyarılara ve etkileşime muhtaç olmalarıdır (Chapelle & Roberts, 1984; Brown, 1994).

Kişilikle ilgili bir diğer konu öz saygıdır ve yapılan çalışmalar, öz saygısı düşük olan kişilerin derse daha az katıldığını ve pratik yapmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler sınıfta herkesin önünde yüksek sesle konuşmayı sevmemektedir (Pritchard, 1952; Dunkel, 1947; Scovel, 1978; Chapelle & Roberts, 1984). Bu kişiler aynı zamanda daha az önemli olduklarını ve katkılarının değerli olmadığını düşünmektedirler.

Öz saygısı düşük olan kişinini kaygı düzeyi yüksek olabilir ve bu da dil öğrenmeyi olumsuz bir yönde etkileyebilir. Dil öğrencileri kaygı, stres ya da sinirlilik gibi durumlarla karşılaştıklarında performansları düşmekte, konuşmalar daha az tutarlı hale gelmekte ve daha fazla hata yapıldığı görülmektedir (Lightbown & Spada, 2008; Chapelle & Roberts, 1986).

Önceki öğrenmeler

Genel bilgi düzeyi yüksek ve deneyimli öğrenciler diğer öğrencilere kıyasla yeni bir dil öğrenme konusunda çok daha güçlü bir pozisyona sahiptir. Örneğin üç farklı ülkede yaşamış ve farklı dil ve kültürlere maruz kalmış bir öğrenci, bu tarz deneyimleri olmayan bir öğrenciye kıyasla başka bir dil öğrenme konusunda çok daha güçlü bir temele sahip olacaktır (Brown, 1994; Madrid, 1995). Bu deneyim aynı zamanda ana dille de ilgilidir. Ana dilleriyle genel olarak aynı dil ailesinden olan ikinci bir dili öğrenen öğrencilerin işi diğer öğrencilere kıyasla çok daha kolaydır. Örnek vermek gerekirse, Hollandalı bir öğrenci İngilizceyi bir Japon öğrenciden çok daha hızlı öğrenecektir, (Madrid, 1995).

1.2.2. **Dışsal Faktörler**

Dışsal faktörler; eğitim şekli, müfredat, duyuşsal alan, motivasyon, vb. gibi bir dilin öğrenilmesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri içermektedir. Bu faktörlere aşağıda kısaca değinilmiştir

Öğretim programı

Genelde öğrenciler belli bir süre içerisinde eğitim-öğretimin yapıldığı dili öğrenirler ve daha sonra da öğrenim görecekleri alanın öğretim programını (müfredatı) takip ederler. Yabancı dil öğrenenler için tüm eğitim deneyimlerinin kendi ihtiyaçlarına uygun olması çok büyük bir önem taşımaktadır. Lightbown ve Spada'ya (2008) göre öğrencilerin herhangi bir ekstra yardım olmadan öğrenim görecekleri alanın öğretim programına

katılmalarına ya da yabancı dilde belirli bir yetkinlik düzeyine erişinceye kadar öğrenimlerine izin verilmemesi halinde muhtemelen dil öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Bazı dil öğretmenleri, sınıflarındaki öğrenciler için uygun ve etkin bir eğitim deneyimi sunma konusunda diğer öğretmenlere kıyasla daha iyi olabilmektedir. Bu durumda öğrenciler çok daha hızlı ilerleme kaydetmektedir. Bu durum ana akım öğretmenler için de geçerlidir. Örneğin, öğrencilerinin dil gelişiminden sorumlu olduğunu hisseden ve bu konuda bazı girişimlerde bulunan bir fen bilimleri öğretmeni öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlayabilir (Lightbown & Spada, 2008; Madrid, 1995).

Çevresel Etkenler

Sınıf içinde ve dışında ana dili konuşan kişilerl de etkileşimde bulunma fırsatı önemli bir avantajdır. Ana dili konuşan kişiler dilsel modellerdir ve öğrenciye önemli geri bildirimler sağlayabilirler (Lightbown & Spada, 2008). Ana dili konuşanlara kapsamlı erişimi olmayan yabancı dil öğrencileri, özellikle de sözel beceri açısından muhtemelen daha yavaş ilerleme kaydedeceklerdir.

Duyuşsal Alan

Yabancı dil eğitimindeki bir diğer faktör ise duyuşsal alandır. Duyuşsal alan, insan davranışının duygusal tarafıdır ve çeşitli kişisel faktör ve hisler içerir (Brown, 1994; Madrid, 1995). Duyuşsal alan, sosyo-kültürel, benlik ve motivasyon ile ilgili faktörlerden oluşmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin kendi kültürü ile öğrenmeye çalıştığı dilin kültürü farklı ise öğrenci kendisini huzursuz, hatta bu büyük değişimden dolayı şoka uğramış hissedebilir. Bu, insanların yeni, alışılmadık ya da farklı bir şeyle karşılaştıklarında sergiledikleri doğal bir mekanizmadır (Madrid, 1995; Brown, 1994).

Yabancı dil öğrenme ile ilgili faktörlerden biri de kaygı, özellikle de yabancı dil kaygısıdır. Kaygı, tehlikeyle baş edebilmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak görülen temel bir insan duygusudur (Çelebi, 2009). Aydın ve Zengin (2008) kaygıyı fiziksel ve duygusal baskı altındayken kendi düşüncelerimiz sonucunda ürettiğimiz olumsuz tepkiler olarak tanımlamaktadır. Freud'a (1936) göre kaygı duygusal bir durumdur ve dış tehlike yani herhangi bir muhtemel acı algısına karşı geliştirilen bir tepkidir.

Kaygı ve korkunun birbirinden ayrılması gerektiği belirtilmiş ve bu duruma açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Örneğin Barlow (2002), korkunun hazır olan veya çok yakın olan tehlikelere karşı bir alarma geçme durumu olduğunu söyler. Bu ayırıma göre kaygının, henüz gerçekleşmeyen ancak gerçekleşme olasılığı yüksek gelecekteki olası bir durum için ortaya çıktığı, korkunun ise kaygı duyulan bu durum gerçekleştiği zaman veya gözle görülebilecek kadar yaklaştığı zaman meydana geldiği söylenebilir. Köroğlu (2013), Barlow ve diğer bilim adamlarının tanımlarını destekler nitelikte, gözümüzü korkutan olay hemen o sırada karşımızda ise korku duyacağımızı; ancak söz konusu olay gelecekte ortaya çıkacaksa kaygı duyacağımızı belirtir. Bu tanımlar çerçevesinde kaygı ve korku arasındaki farkları belirginleştirmek amacıyla bazı örnekler verilebilir: Örneğin, öğrencinin sevmediği ve katılmak istemediği matematik dersinden bir gün önce, ertesi gün yüz yüze geleceği matematik dersi için beslediği kaçınma duyguları bir kaygı; ancak ders esnasında veya ders başlamadan birkaç dakika önce hissettikleri ise korkudur. Lang'ın (1968) kaygı ve korku arasındaki farkları belirtirken ortaya koyduğu sınıflama yukarıda verilen örneklerle paralellikler göstermektedir. Lang'a (1968) göre kaygı ve korku 3 farklı sistematik tepkime ile açıklanabilir. Kaygı; endişeyi (worry), kaçınma / sakınmayı (avoidance) ve kas gerginliğini (muscle tension) içermektedir. Korku ise; yine üç farklı tepkiyi barındırır.

Bunlar; yakın gelecek tehditleri(thoughts of imminent threat), kaçış/kaçma (escape) ve terleme, titreme, kalp çarpıntısı ve mide bulantısı gibi sonuçların ortaya çıkmasına neden olacak güçlü otomatik dalgalanmalardır. Huberty (2004) kaygının insan davranışlarına etkilerine yukarıda sayılanlara ek olarak utangaçlık, hızlı konuşma ve huzursuzluğu da ekler. Köroğlu (2013) kaygı bozukluğu olan bireylerde görülebilecek belirtileri kas gerginliğine bağlı olarak titreme, seğirme, kendini sarsak hissetme, kaslarda ağrı ve sızı, soğuk nemli eller, terleme, bulantı olarak saymaktadır.

Dil öğrenirken hissedilen kaygının, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini etkilediğini vurgulayan araştırmacılar, yabancı dil kaygısını "kişinin yetkin olmadıoğı bir dili kullanması gerektiğinde yaşadığı duygusal durum" olarak tanımlamışlardır (Köroğlu, 2013).Kaygı düzeyinin yüksek olması öğrencinin kendi yeteneklerini yetersiz bulmasına yoö açmaktadır. Bunun aşılabilmesi için de öğretmenin desteği, yarışmacı bir ortamın olmaması, öğretmenin öğrencilerin fikirlerine değer vermesi ve güven duymasının önemi vurgulanmaktadır (Köroğlu 2013).

1.3. Motivasyon Ve Yabancı Dil Öğrenme (YDÖ)

Eğitim ve öğrenme sürecindeki öneminden dolayı motivasyon, araştırmacılara ilham veren en popüler konulardan biri olmuştur (Dörnyei & Skehan, 2005; Woolfolk, 2004; Brophy, 1998; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003; Stipek, 2002). Genel psikoloji çerçevesinden bakıldığında motivasyon, her türlü davranışın uyarılmasını, seçilmesini, yönlendirilmesini ve devam ettirilmesini kapsamaktadır. Genel olarak öğrenme süreci açısından yaklaşıldığında ise motivasyon bir öğrencinin öğrenme eylemine ya da sürecine katılımını başlatan ve sürdüren faktördür. Yabancı dil öğrenme açısından bakıldığında ise motivasyonun bir kişinin yeni bir dil öğrenmeye başlamasını teşvik eden

ya da cesaretlendiren faktör olduğu söylenebilir (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Skehan, 2005; Woolfolk, 2004; Brophy, 1998; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003).

Motivasyon, düşünmenin temel ve önemli bir bileşenidir. Dil öğrenmek isteyen öğrencilerin bütünleştirici veya araçsal bir hedeflerinin olması gerekir. Hedefler de daha önce belirtildiği gibi motivasyonla ilişkilidir.

Motivasyon, yabancı dil eğitimini etkileyen ve onu destekleyen önemli ve baskın bir faktör olarak görülmektedir. Motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarının, motivasyon düzeyi düşük olan ya da yabancı dil öğrenmek için herhangi bir nedeni olmayan öğrencilere göre başarılı olma olasılıkları daha fazladır. Motivasyonun dil eğitiminin özünde yer aldığı düşüncesi; insanların kendi eylemlerinin nedenlerini, eylemlerine harcadıkları çaba miktarını ve bazı aktivitelerde ısrar etmelerini içeren "istek" faktörünü anlamanın da kilit noktasıdır (Dörnyei & Skehan, 2005; Woolfolk, 2004; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003).

Alshehri'ye göre (2013), öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye harcadıkları çabayı arttırmalarına ve yabancı dil öğrenmeye devam etmelerine yardımcı olmak açısından motivasyon gereklidir. Dil öğrenme alanında yetenek ve beceriye sahip öğrencilerin bile yeterli motivasyona sahip olmadıkları takdirde potansiyellerini tam olarak gösteremeyecekleri ve uzun vadeli hedeflerine erişemeyecekleri öne sürülmektedir (Dornyei, 2005). Bu nedenle birçok araştırmacı yabancı dil öğrenmenin karmaşık doğasını açıklamaya, yabancı dil öğrenme motivasyonuna ve bunun yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisini incelemeye odaklanmıştır. Örneğin Gardner ve Lambert (1990), yabancı dil başarısını sağlayan en önemli faktörün yabancı dil motivasyonu olduğunu vurgulamıştır (Aktaran: Ashehri, 2013). Blank (1997), Dev (1997), Kushman ve ark. (2000) ve Woods

(1995) gibi bir çok araştırmacı da öğrencilerin motivasyonu ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu belirtmişlerdir.

Ashehri (2013), yabancı dil öğrenen çok sayıda öğrencinin performansının ve sunumlarının iyileşmesinde ve başkalarından daha iyi duruma gelmelerinde bu öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olmasının rol oynadığını belirtmiştir. Motivasyon ve öğrenme arasındaki ilişkiye dikkat çeken ve öğrenmenin ancak kişi motive olduğunda gerçekleştiğini öne süren Ellis (1994), yabancı dil öğretmenlerinin kendi başarısızlıklarını genellikle öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ile açıkladıklarını belirtmektedir.

Ashehri (2013), öğrencilerin dil edinimlerinin aynı olmadığını belirtmiştir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen üç ana faktör olduğunu vurgulayan yazar, bu üç faktörün yaş, kişilik ve motivasyon olduğunu ve bunlar arasında da yabancı dil edinimini etkileyen en önemli faktörün motivasyon olduğunu belirtmektedir (Ashehri, 2013).

Ellis'e göre (1994) dil öğrenme motivasyonu, öğrencilerin yabancı dili öğrenme ihtiyacının veya arzusunun sonucu olarak dil öğrenmek için harcadıkları çabayı ifade etmektedir. Lightbrown ve Spada (2008) ise dil öğrenme motivasyonunu, öğrencilerin iletişim ihtiyaçları ve yabancı dili konuşan topluma yönelik tutum olmak üzere iki faktörle tanımlanabilecek karmaşık bir olgu olarak ifade etmiştir. Öğrenciler başkalarıyla iletişim kurmak, özel isteklerini ve hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yabancı dil konuşmaya gereksinim duyduklarını düşündüklerinde, yabancı dille ilgili bilgi ve beceri kazanmaya daha fazla motive olacaklardır (Lightbrown & Spada, 2008; Dörnyei & Skehan, 2005; Woolfolk, 2004; Brophy, 1998; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2003). Daha önce de belirtildiği gibi Gardner ve Lambert (1972) bu iki tür motivasyonu bütünleşme ve

araçsal motivasyon olarak isimlendirmiştir. Yabancı dil öğrenmenin bu iki motivasyon türüyle bağlantılı olduğu kanıtlanmıştır (Lightbrown & Spada, 2008).

Gardner ve Lambert (1972), yabancı dili, çok kültürlü ortamlarda farklı etno-linguistik topluluklar arasında araçsal bir faktör olarak görmüştür. Başka bir topluluğun dilini öğrenme motivasyonu, kültürler arası iletişim veya ilişkiyi pekiştiren veya engelleyen bir güç olarak değerlendirilmiştir (Gardner & Lambert, 1972; Dörneyi, 2005).

Masgoret ve Gardner (2003), 75 bağımsız çalışmayı ve toplam 10.489 bireyi içeren bir meta analiz sonucunda hem bütünleşme hem de araçsal motivasyon türleri ile başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Yani hem bütünleşme hem de araçsal motivasyonun başarı üzerinde dolaylı bir etkisi bulunmaktadır. Araçsal motivasyonlu öğrenciler, çalıştıkları işyerinde prim almak veya üniversiteye girmek gibi pratik bir nedenle yabancı dil öğrenmek isterler. Örneğin birçok üniversite öğrencisi için dil öğrenmeye yönelik net bir araçsal motivasyon söz konusudur. Öğrenciler en azından üniversite dil gerekliliğini yerine getirmek isterler. Bütünleşme için motive olan öğrenciler ise o dili konuşan insanları daha iyi anlamak ve tanımak için o yabancı dili öğrenmek isterler (Masgoret & Gardner, 2003). Gardner ve Lambert (1972) motivasyonel yönelimin bütünleşmeden ziyade araçsal olması halinde yabancı dil başarısının daha düşük olabildiğini göstermiştir. Ancak aradan bunca zaman geçtikten sonra bu iddianın yabancı dil öğrencileri için geçerli olup olmadığı konusunda tartışmalar yapılmaktadır. Yine de en azından başka bir çalışma (Burstall, Jamieson, Cohen, & Hargreaves, 1974) bu iki farklı motivasyonel yönelim arasında bir ayırım yapmanın pratikte mümkün olabileceğini göstermektedir.

1.4. Motivasyon Kuramlarının Sınıflandırılması

Deci ve Ryan'a (2000) göre motivasyon, bireyin belli bir hedefe ulaşabilmek için belli bir şekilde hareket etmesine neden olan psikolojik süreçlerdir ve dürtüler de bu süreçte yer almaktadır. Bu yazarlara göre motivasyon kuramları, davranışın "enerji" ve "yön" boyutlarını açıklamaya çalışmaktadır. Davranış için gereken enerjinin kaynağı, insanların tatmin etmeye çalıştığı ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar bireyin kendi içinden kaynaklanabileceği gibi (örneğin organizmaya özgü ihtiyaçlar), çevre ile etkileşimden kaynaklanan dış kaynaklı ihtiyaçlar da olabilir (Deci & Ryan, 2000). Davranışın yönü ise insanların bu içsel ve dışsal ihtiyaçlarını nasıl yorumladıkları ve bunları tatmin etmek için kendi eylemlerini nasıl yönlendirdikleri ile ilişkilidir (Deci & Ryan, 2000). Başka bir ifade ile, yön, insanların ihtiyaçlarını tatmin etmek için ne yaptıkları ve bunları nasıl yaptıkları ile ilişkilidir.

Dörnyei (2001), Elliot (2005), Wigfield ve Eccles (1992), Wigfield, Tonks, ve Klauda (2009), insanların davranışlarını açıklayabilmek için araştırmacıların "neden" sorusuna cevap bulmaya çalıştıklarını, yani "neden" sorusunu takip ederek insan davranışlarını araştırdıklarını ifade etmektedir. Örneğin "insanlar neden bazı davranışları sergilerken diğerlerini sergilemez?", "İnsanlar neden bazı eylemleri diğerlerine kıyasla daha uzun süre sergiler?", "İnsanlar neden bazı aktivitelere daha fazla zaman harcar?".

İnsanlar içsel ya da dışsal ihtiyaçlarını tatmin etmek için bazı eylemlerde bulunurlar. İhtiyaçları tatmin etmek için ne yapılması gerektiği ve ne kadar çaba sarf edilmesi gerektiği, davranışın önemli birer belirleyicisidir (Dörnyei, 2001; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Bandura, 1997; Graham & Williams, 2009; Schunk & Pajares, 2009;

Weiner, 1992; Elliot, 2005; Wigfield, Tonks, & Klauda, 2009). Yani, insanların bir eylemde ısrar edip etmeyeceğini ihtiyaçların doğası belirlemektedir. Dörnyei'e göre (1994) motivasyon, insanların tercih ettikleri davranış seçenekleri ve bu davranışları sergilemek için harcadıkları sabır ve çabadır.

Motivasyon kuramları içerik ve süreç kuramları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Spolsky, 2000). **İçerik (ya da enerji) kuramları** aslında sadece insanları "**neyin"** motive ettiği ile ilgilidir ve insanların ihtiyaçları, istekleri ve hedefleri ile bağlantılıdır. S**üreç (ya da yön/istikamet) kuramları** ise motivasyon "sürecine" odaklanmaktadır ve motivasyonun "nasıl" meydana geldiği ile ilgilenmektedir (Spolsky, 2000). Başka bir ifade ile, süreç perspektifi daha çok motivasyonun "nasıl" gerçekleştiğine odaklanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme konusunda motivasyonun önemine daha önce değinilmişti. Aşağıda, özellikle yabancı dil öğrenme ile doğrudan ilişkili olan motivastyon kuram ve yaklaşımlarına yer verilmiştir.

1.5. Dil Öğrenme Motivasyonu Kavramları/ Language Learnıng Motivatıon (LLM)

Gardner'ın Sosyo-Eğitim Modeli

Dil öğrenme motivasyonu (learning language motivation / LLM) ile ilgili çalışmalar yabancı dil öğrenmenin sosyal ve kültürel etkilerinden dolayı ilk olarak sosyal psikologlar tarafından başlatılmıştır (Dörnyei, 1994; Gardener, 1985). Bu çalışmalardan biri, Gardner (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gardner (1985), bir dizi incelemeden sonra 1960'lı yılların başından 1980'lere kadar oldukça etkili olan *Sosyo-eğitim Modeli* olarak bilinen bir

model geliştirmiştir (Dörnyei, 1994; Gardener, 1985). Motivasyonu “dil öğrenme hedefini başarma isteği artı çaba artı dili öğrenmeye yönelik iyi tavırlar kombinasyonu” olarak tanımlayan Gardner, B*ütünleşme* ve *Araçsal* olmak üzere iki motivasyon tarzından bahsetmiş, ancak daha çok birincisine odaklanmıştır (Dörnyei, 2001; Oxford & Shearin, 1994).

Bütünleşme motivasyon, öğrencinin, hedef dilin üyeleri ile en azından iletişim kurma ya da bütünleşme (entegre olma, hatta asimile olma) isteği anlamına gelmektedir. Araçsal motivasyon ise daha iyi bir iş bulma, daha fazla maaş alma ya da bir sınavı geçme gibi dil öğrenmenin daha fonksiyonel nedenlerine işaret etmektedir (Gardner, 1985). Bütünleşme motivasyonu Gardner tarafından çok fazla vurgulanmıştır ve aslında modelinin de omurgasını oluşturmuştur. Gardner (1985) ayrıca bir bireyin dili öğrenme nedenlerine atıfta bulunduğu bütünleşme yönelim ile çaba harcamayı, istek ifade etmeyi ve haz almayı içeren itici güç olarak bütünleşme motivasyon arasında da fark olduğunu belirtmiştir. Yönelim terimi sorunludur zira “tavır ya da eğilim” anlamına da gelebilir. Ancak yine de yönelim konseptinin farklı anlamları olabileceği ifade edilmiştir. Örneğin, Belmsihri & Hammel’e (1998) ve bu alanda çalışan diğer araştırmacılara göre yönelimler, tavırlarla birlikte öğrencinin motivasyonunu sürdüren uzun vadeli hedeflerdir.

Yabancı dil eğitimi araştırmacıları, yukarıda değinilen sosyo-eğitim modelini ihmal etmek yerine onu genişletmeye ve düzeltmeye çalışmışlardır (Dörnyei, 2005; Oxford & Shearin, 1994).

Aşağıda LLM araştırmacılarının dikkatini daha çok çeken ve yaptıkları araştırmaları dayandırdıkları bazı kuramlara değinilmiştir. Bu kuramlar 1970'li yıllardan bu yana psikoloji alanındaki araştırmalarda meydana gelen bilişsel devrimin parçasıdır. Şu anda yaygın olan ve LLM ile bir şekilde ilişkili olan öz-belirleme (self-determinasyon) kuramı, yükleme kuramı ve hedef belirleme kuramına aşağıda yer verilmiştir.

Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory / SDT)

Öz belirleme kuramı, yabancı dil öğrenme motivasyonunu açıklamak için sıklıkla başvurulan kuramlardan biridir. Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen bu kuram, insan davranışlarının sosyal ortamla ilişkisini temele almıştır. Bu kurama göre bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamla ilişkili psikolojik ihtiyaçları onun davranışlarını etkiler (Deci & Ryan, 2000). Öz Belirleme Kuramı'na göre insanların üç temel psikolojik ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlar özerklik (autonomy), yeterlik (competency) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılır (Deci & Ryan, 2000). Deci ve Ryan'ın Öz-Belirleme Kuramı, insanların bu ihtiyaçlarının tatmini ölçüsünde psikolojik bir iyi olma düzeyine sahip olduklarını öne sürmektedir.

Özerklik ihtiyacı kişinin hayatındaki aktivitelerde seçme şansını ifade etmektedir. Özerklik, kişinin davranışlarını belirleyebilmesi ve bağımsız olarak karar verebilmesi anlamına gelmektedir. Kişi seçme şansına sahip olduğu ölçüde bu ihtiyacı karşılanmaktadır. (Deci & Ryan, 2000). İkinci ihtiyaç olan yeterlik, kişilerin kendi kapasitelerini kullanabilmeleri sonucu ortaya çıkan bir "yeterli olma" durumudur. Başarılı bir şekilde

yaptığı işlerin üstesinden gelebilen ve yaptığı işler takdir edilerek yeterliğini fark eden kişilerin bu ihtiyacının karşılandığı düşünülmektedir.

Üçüncü ve son ihtiyaç ise ilişkili olma ihtiyacıdır. İlişkili olma ihtiyacı, insanların etkileşim içinde olduğu insanlara bağlı olma duygusunu ifade eder. Kişiler kendilerini bazı kişi veya gruplara ait hissettikleri ölçüde bağlılıkları artacaktır. Bir dine mensup olma, taraftarlık, siyasi parti sempatizanı olma gibi davranışların bu ihtiyaçtan kaynaklandığı söylenebilir.

Öz belirleme kuramına göre öğrencilerin bu üç temel psikolojik ihtiyacı karşılandığında içsel olarak motive olmaktadırlar (Sheldon, & Houser-Marko, 2001). Ancak sınıf ortamında öğrencileri içsel olarak motive etmek her zaman mümkün olmamaktadır.

Öz belirleme kuramında özerklik derecesine göre dört farklı dışsal güdülenme durumu tanımlanmıştır (Ryan & Deci, 2009). Bunlar; bir ödül kazanmak ya da bir cezadan kurtulmak için kişinin davranışta bulunmasını ifade eden *dışsal düzenleme*; suçtan ve utanma duygusundan kaçınmak ya da ego zenginliği elde etmek için davranışta bulunmayı belirten *içe yansıtılmış düzenleme*; kişinin davranışlara değer verdiğini, onlarla tanınmak istediğini ve düzenleyici süreci kabul ettiği zaman ortaya çıkan *tanımlanmış düzenleme*; son olarak kişiye ait tanımlamaların benliğin bir parçası olan değerler, amaçlar ve ihtiyaçlar ile uyumlu hale getirildiği zaman ortaya çıkan *bütünleşmiş düzenleme*dir (Ryan & Deci, 2009). Bu dört düzenleme arasında *dışsal* ve *içe yansıtılmış* düzenlemeler daha düşük özerk dışsal motivasyon iken, *tanımlanmış* ve *bütünleşmiş* düzenlemeler daha yüksek özerk dışsal motivasyonlar olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, içsel motivasyon ile özerklik

açısından daha yüksek düzeyde olan dışsal motivasyonların, önemli eğitimsel çıktıları olduğunu göstermektedir (Ryan & Deci, 2009; Sheldon & Kasser, 1995; 1998).

Deci ve Ryan'a göre (2000) kontrol edici bir çevreden ziyade, özerkliği destekleyen bir öğrenme çevresi etkili öğrenmeye ve olumlu sonuçlara yol açarak içsel motivasyonu, öz belirlemeyi ve kendine saygıyı daha fazla artırır. Dil öğrenme motivasyonu (Learning Language motivaton / LLM) konusunda kişinin öz bildirimine dayalı olarak yapılan araştırmalarda, içsel motivasyonun genel motivasyon, öz yeterlik, eğitim sonunda konuşma ve okuma yeterliliği ile olumlu; anksiyete ile olumsuz bir ilişkisi olduğu bulunmuştur (Ehrman, 1996). Noels ve arkadaşları (2003), dil öğrenme motivasyonu ile ilgili araşrtırmalarda öz belirleme kuramından yararlanma konusuna odaklanmışlar ve bu konuyu ayrıntılı olarak açıklamışlardır. İçsel ve dışsal motivasyon konusundaki araştırma sonuçlarını inceleyen Noels ve arkadaşları (2003), öğrenme çıktılarındaki farklılıkları açıklamada içsel ve dışsal motivasyon arasındaki ayırımın yararlı olduğuna inanmaktadır.

Noels ve meslektaşları (2003) tarafından yapılan çalışmalar, öğretmenler öğrencilere daha fazla özerklik verdiği, teşvik edici geri bildirimler verdikleri ve öğrenciler daha az kontrol edildiklerini algıladıkları zaman içsel motivasyonun arttığını göstermiştir. Daha ileri bir tarihte yürüttükleri çalışmalarında, McIntosh ve Kimberly (2004) özerk benlik yönetimi kuramında ortaya koyulan kavramlar ile biliş ve dil öğrenme stratejilerine duyulan ihtiyaç arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, yabancı dil öğreniminde biliş ihtiyacı ile özerk benlik yönetimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmacılar kendi benliklerini kendi isteklerine paralel olarak düşünmek için çaba göstermekten hoşlanan kişilerin, yabancı dil öğrenimini de kendi yönetimindeki nedenlerle (yani özellikle seçerek ve keyif için) tercih ettiği sonucuna varmıştır. Yakın zamanda

yüksekokul öğrencilerini ele aldıkları deneysel bir çalışmada, Vohs ve arkadaşları (2008) bireylere çok fazla seçeneğin sunulmasının, benlik düzenleme sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirlemiştir. Örneğin, bu etkinin benliğe yönelik düzenlemede, faaliyete katılma isteğinde ve performans tutarlılığında azalmaya neden olabildiği ortaya koyulmuştur. Vohs ve arkadaşları (2008) böyle bir genellemenin yalnızca dış kaynaklı güdülenme, iç kaynaklı güdülenme ve güdüsüzlük olarak adlandırılabilecek geniş kategoriler için yapılabileceğini öne sürmüştür. Bir sonraki dil öğrenme güdülenme kuramı aşağıda belirtilmekte ve açıklanmaktadır.

Amaç kuramları

Yakın zamanda motivasyon ile ilgili olarak yürütülen araştırmalarda, "amaç" kavramı motivasyonun önemli bir parçası olarak vurgulanmaktadır. Amaç kuramları, öğrencilerin başarılarına yönelik olarak algıladıkları nedenlere veya hedeflere odaklanır (Anderman & Midgley, 1998; Elliot, 2005; Maehr & Zusho, 2009; Elliot & Murayama, 2008). Basit bir ifade kullanmak gerekirse, amaç bireyin bilinçli olarak ulaşmaya çaba gösterdiği noktadır. İki amaç kuramı motivasyon çalışmalarında özellikle etkili olmuştur. Bunlar *amaç belirleme kuramı* ve *amaç yönelim kuramı*dır (Anderman & Midgley, 1998).

Amaç belirleme kuramı temel olarak Locke ve Latham (1990; 2002) tarafından endüstriyel ve organizasyonel psikoloji alanı içerisinde çalışma ortamlarına yönelik referanslarla geliştirilmiştir (Pagliaro, 2002). Bu kurama göre, insan eylemleri amacın varlığına bağlı olduğu için, insanlar amaçları olmadan hareket edemezler. Bu nedenle, bir eylemin gerçekleşebilmesi için, amaçların belirlenmesi ve bilinçli bir seçimle bu amaçlara

doğru hareket edilmesi gerekmektedir (Elliot, 2005; Maehr & Zusho, 2009; Elliot & Murayama, 2008). Bu kuram, amaçların *iç* ve *dış* olmak üzere iki unsurunun bulunduğunu da öne sürmektedir. İç unsurlar fikirleri, dış unsurlar ise aranan veya ulaşılmak istenen nesneleri ya da koşulları temsil eder. Lock'a (1996) göre, fikirler kişinin amaçlara ulaşma sürecine kılavuzluk eder. Amaç belirleme kuramı, amaçların üç temel özelliğinin bulunduğunu öne sürer. Bu özellikler şöyle sayılabilir: 1) amacın zorluk düzeyi; 2) ayrıntı düzeyi; (3) amaca bağlılık (Lock, 1996). Amaç belirleme kuramını izleyen araştırmacılar, bu farklı özelliklerin arasında bireyin motivasyon durumuna katkıda bulunabilecek özel bazı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koymuştur: Amaç ne kadar zorsa, harcanan çaba ve başarı duygusu o kadar yüksek olur (kolay görevlerde başarıya ulaşma duygusu söz konusu değildir); amaç ne kadar ayrıntılı ve açıksa, performans o kadar kesin bir şekilde düzenlenir ("elinden gelenin en iyisini yap" gibi genel amaçlar, bireylerin gerçekten de ellerinden gelenin en iyisini yapmasını sağlamaz). Keblawi'ye göre (2006), en yüksek performansa amaçların hem ayrıntılı hem de zorlu olduğu hallerde ulaşılır. Amaca bağlılığın en kritik olduğu haller, amacın ayrıntılı ve zorlu olduğu hallerdir. Genel amaçların yüksek bir bağlılık gerektirmemesi, belirsiz amaçların ise düşük performansla hareket edilebilecek şekilde 'manipüle' edilebilmesinden dolayı, genel veya belirsiz amaçlara bağlılık oldukça kolay bir şekilde sağlanabilir. Bireyin amacın önemli ve ulaşılabilir olduğuna kanaat getirdiği hallerde, amaçlara yüksek düzeyde bağlılık sağlanabilir (Locke, 1996; ayrıca bkz. Locke & Latham, 2002). Buna ek olarak, "amaç belirleme sürecinin amaca yönelik ilerlemeyi ortaya koyan geribildirimin verildiği hallerde en etkili performansa yol açtığı da saptanmıştır. Diğer bir bulgu da, "amaçların eylemin yönünü, harcanan çabanın derecesini ve eylemin zaman içerisinde kalıcılığını etkileyerek performans üzerinde etki yarattığını"

göstermektedir (Locke & Latham, 2002). Dolayısıyla, amaçların bireylerin performansının kalitesini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir.

Dil öğreniminde güdülenme konusunda araştırmalar yapan Elliot (2005), Maehr ve Zusho (2009), Elliot ve Murayama (2008) ve Oxford ve Shearin (1994) gibi çeşitli yazarlar, çalışmalarının bir kısmında amaç belirlene kuramını benimsemiştir. Dörnyei, amaç belirleme kuramını 1998 tarihli dil öğreniminde güdülenme modeline dâhil etmiştir. Bu kuramın seçilmiş olmasının bazı gerekçeleri vardır. Herşeyden önce bu kuram ölçülebilir parametreler sunmakta ve öğrenciyi özerk bir konuma yerleştirmektedir (Pagliaro, 2002). Ancak, bir dilde ustalaşmak kısa sürede ulaşılabilecek bir amaç olmadığı için, Dörnyei (1994) planlamacıların kısa sürede ulaşılabilecek alt amaçlar (yakınsak alt amaçlar) belirlemesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu alt amaçlar öğrenenlere ne kadar ilerleme kaydettikleri konusunda geribildirim sağladığı için motivasyon açısından güçlü bir işleve sahiptir. Zira amaçlara ulaşılması, benlik etkinliğini ve motivasyonu arttırabilmektedir. Ancak, Pagliaro'nun (2002) atıfta bulunduğu Van Lier (1996) yalnızca amaçlara odaklanma tutumunun olumsuz yönlerini de ortaya koymaktadır. Bunun nedeni, yalnızca gelecekteki amaçlara veya özellikle uzun vadede gerçekleştirilebilecek olan yabancı dilde ustalaşma amacına odaklanılmasının, öğretmenlerin dikkatini dağıtarak, öğrenenlerin içsel haz ve içsel merak duygusunun hayati derecede önemli motivasyon kaynakları olduğu gerçeğinden uzaklaşmalarına neden olabilmesidir.

Amaçlarla ilgili diğer görüş, amaç yönelimi kuramıdır. Bu kuram çocukların öğrenme sürecini ve performansını açıklamak üzere sınıf ortamında geliştirilmiştir (Dörnyei, 2001). Bu kurama göre, bireyin performansı kabul ettiği amaçlarla yakından

bağlantılıdır. Kuramın önemli katkılarından biri, amaç yönelimlerini iki türe ayırmasıyla ortaya çıkar (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992). Bu türler *performans* ve *ustalaşma (veya öğrenme) yönelimleridir.* Performans yönelimine sahip öğrenenler öncelikle iyi ve yetkin görünmeye çabalarken, ustalaşma yönelimi sergileyenler daha çok bilgi birikimlerini arttırmayı hedefler. Dweck ve Master'e (2009) göre, birey performans amaçları bağlamında öncelikle zeki görünmeyi, ustalaşma/öğrenme amaçları bağlamında ise daha zeki olmayı hedefler.

Dil öğreniminde güdülenme alanındaki üçüncü kuram, açıklamaları ve destek çalışmalarıyla aşağıda tanımlanmaktadır.

Yükleme Kuramı

Yükleme kuramları, olayların nedenlerini kişisel (ya da içsel) veya çevresel (veya dışsal) nedenlere dayalı olarak açıklama biçimini inceler. Yükleme kuramlarının ayırt edici özelliği, bireylerin başarılarını geçmişteki deneyimleriyle ilişkilendirme olasılığından kaynaklanmaktadır (Gray, 2005). Bu kuramlar, insanların maruz kaldığı deneyimlere değil, bu deneyimlerin kişiler tarafından algılanma biçimine odaklanırlar (Williams & Burden, 1997).

Genel olarak değerlendirildiğinde, kuram bireylerin geçmişteki başarılarına ya da başarısızlıklarına atfettiği nedenlerin, motivasyon tutumlarını büyük ölçüde etkilediğini savunmaktadır (Dörnyei, 2001). Okul bağlamında, öğrenenler başarılarını veya başarısızlıklarını yetenek ve çaba, şans, görevin zorluğu, ruh hali, aile geçmişi ve üçüncü tarafların yardımları veya engellemeleri gibi çeşitli nedenlere (veya nedensellik odaklarına)

yüklerler (Gray,2005; Williams & Burden, 1997). Diğer bir deyişle, başarı ya da başarısızlık, bireylerin eylemlerinin nedenini kendilerinde ya da başkalarında görme durumuna bağlı olarak iç ya da dış gerekçelere yüklenebilir.

Bu kuramlardaki diğer bir kavram da insanların eylemleri üzerindeki kontrol derecelerine ilişkin algılarını temsil eden kontrol odağıdır. Nedensel yükleme türünün önemi sınıf ortamında özellikle öne çıkmaktadır. Örneğin, başarısızlıklarını yetenek eksikliğine (kontrol edemedikleri dış bir nedene) yükleyen öğrencilerin dili öğrenmek konusundaki güdüsü büyük olasılıkla azalacak ve hatta tamamen yok olacaktır. Öte yandan, başarısızlıklarının tembellikten veya çaba göstermemekten (kontrol edebildikleri iç bir nedenden) kaynaklandığına inanan öğrencilerin iki kat daha fazla çaba göstererek güdülerini arttırma şansı yüksektir.

Yükleme Locke & Latham (2002) kuramının önemi yaygın olarak kabul edilse de, bu kuramın araştırma uygulamalarındaki yeri kısıtlı olagelmiştir. Dörnyei'nin (2005) işaret ettiği gibi, bunun nedeni kısmen kuramın niceliksel araştırmaya elverişli olmamasıdır. Dörnyei (2005), bazı araştırmacılar (Örneğin Ushioda, 1996; Williams & Burden, 1997) tarafından yürütülen niteliksel araştırmaların bulgularını özetlemiştir. İlk araştırmada, Ushioda (1996) olumsuz deneyimler karşısında olumlu bir benlik kavramının ve kişisel potansiyel inancının korunmasının, yükleme süreciyle ilgili iki olguya bağlı olduğunu tespit etmiştir. Bu olgular, başarının kişisel yeteneğe veya diğer iç etkenlere (örn. yeterli çaba) bağlanması ve aşılabilecek geçici eksikliklerin (örn. çaba göstermeme ya da zamansızlık) giderilmesi olarak sayılabilir (Ushioda, 1996). Sonraki araştırmada ise, Williams ve Burden (1997) yaş grupları arasında farklılıklar tespit etmiş ve 10-12 yaş aralığındaki bireylerin

başarıyı daha çok dinleme ve konsantrasyon becerisine yüklediklerini, daha büyük öğrenenlerin ise kabiliyet, çalışma düzeyi, koşullar ve üçüncü kişilerin etkisi gibi çeşitli gerekçelerden bahsettiğini ortaya koymuştur (Williams & Burden, 1997).

Özetle, yükleme kuramı dil öğrenme sürecinde başarılı olmak isteyen bireyin, sonuçların yalnızca kendisinin kontrolünde olduğunu anlaması gerektiğini savunmaktadır. Diğer etkenler tabii ki önemlidir, ancak bu etkenler hayatımızın her anında geçerlidir. Dolayısıyla, bireyin bu işi başarabileceğine inanması gerekir.

Başarı İhtiyacı Kuramı (achievement need theory)

Bu kurama göre, insanlar başarıya ulaşma ihtiyaçlarındaki farklılıklara göre farklı düzeylerde motivasyon gösterirler (Williams & Burden, 1997). Bazı insanların hayatlarında başarılı olma güdüsü baskın gelir ve hayatlarının nihai amacı olurken, diğer insanlar için başarılı olmak ve bir şeyde iyi olmak çok da anlam ifade etmeyebilir. (Williams & Burden, 1997). Bu nedenle, bazı bireyler başarılı olma istekleriyle güdülendikleri için ilgilendikleri her şeyde çok başarılı olurken, diğerleri başarıya ve başarılı sonuçlara değer vermediklerinden başarılı olmak için çaba göstermezler (Williams & Burden, 1997).

Başarıya odaklanan motivasyon kuramında; bir kişinin başarısının, başarısızlık korkusu gibi başka etkenlerle de belirlenebildiği öne sürülmektedir. Bu açıdan, bir kişi yabancı dil öğrenme sürecini başa çıkamayacağı kadar zor olarak değerlendirirse bu süreçten tamamen kaçınabilir. Başarısızlık olasılığı söz konusu olduğundan, yabancı dil öğrenimine ilgi göstermez ve bunun sonucunda kişi yabancı dil öğrenmek için çaba

göstermeye güdülenmez. Başarısızlık riskiyle karşı karşıya kalmamak için bu süreci tamamlamaktan kaçınır (Williams & Burden, 1997).

McClelland tarafından öne sürülen bu kurama göre başarı, yakınlık ve güç olmak üzere insanların üç psikolojik ihtiyacı vardır. Bu kurama göre **başarı ihtiyacı** yüksek olan bir kişi başarıyı arar ve kendisini zorlayan amaçlara ulaşmaya çalışır (Williams & Burden, 1997). Başarı ve ilerleme konusunda güçlü bir geribildirim alma isteği söz konusudur.. Bu kuram doğrultusunda, yüksek bir başarı ihtiyacı hisseden kişinin yabancı dil öğreniminde kişisel sorumluluk almayı tercih etmesi beklenir.

Yakınlık ihtiyacı, insanlarla uyumlu ilişkilere ve başkaları tarafından kabul edilmeye ihtiyaç duyan kişileri tanımlamak için kullanmıştır (Kun, & Liming, 2007). Dolayısıyla bu ihtiyaç göreve değil insana odaklıdır (Kun, & Liming, 2007). Yabancı dil öğrenmeye bu kuramda öne sürülen yakınlaşma ihtiyacı açısından yaklaşıldığında, bu ihtiyacı yüksek olan kişilerin anadilleri farklı olan kişilere serbestçe yakınlaşacakları ve bunun yabancı dil öğrenimindeki sonuçlarıyla fazla ilgilenmeyecekleri söylenebilir.

Güç ihtiyacı, başka insanları yönlendirme ve yönetme ihtiyacı duyan kişileri tanımlamaktadır (Kun, & Liming, 2007). Yabancı dil öğrenimi çerçevesinde yaklaşıldığında, güç sahibi olma ihtiyacı yüksek olan kişilerin, yabancı dil üzerinde komuta ve kontrol sağlamak isteyeceği söylenebilir.

Bu kuramda öne sürülen üç ihtiyaç, her birinin derecesi farklı da olsa her bireyde bulunmaktadır. Yani bu ihtiyaçlar birbirini dışlamaz. Sadece her bir bireyde bu ihtiyaçlardan birinin daha baskın olması söz konusudur.

Beklenti-Değer Kuramları

Beklenti-değer kuramlarına göre, bireyler yerine getirmeye değer buldukları görevleri üstlenmeye karar verirler. Bu kararları etkileyen iki temel koşul vardır. Öncelikle, bireyler sürecin sonunda başarıya ulaşmayı bekledikleri görevleri yerine getirir. İkinci olarak ise, bireyler görevlerle elde edecekleri başarıya değer verdikleri takdirde çaba gösterir. Bu nedenle, bireylerin motivasyon düzeyi ile görevlere yönelik başarı beklentileri ve değer atıfları arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Dörnyei'ye (2001) göre bireylerden başarıya ulaşmayı beklemedikleri ve sonuçlarını değerli bulmadıkları görevler için çaba göstermeleri beklenmemelidir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenlere, öğrenme süreçlerini başarıyla tamamlamaları için yapmaya değer buldukları görevler verilmelidir. Yabancı dil öğrenenler, bu görevlerden kendi ilgi alanlarıyla, ihtiyaçlarıyla ve amaçlarıyla uyuşanlara değer verebilecektir.

1.6 .Yabancı Dil Motivasyonu ve Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyet, dil öğrenme konusunda sıklıkla etkisi araştırılan değişkenlerden biridir. Cinsiyet ve yabancı dil motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan birçok araştırmada, yabancı dil motivasyonunda kızlar ve erkekler arasında farklar olduğu öne sürülmüştür. Örneğin 383 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada, kızlarla erkeklerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonları karşılaştırılmış, sonuçta erkeklere oranla kızların yabancı dil öğrenmek için daha fazla motivasyona sahip oldukları bulunmuştur (Öztürk & Gürbüz, 2013). Başka bir çalışmada, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Kanadalılar örneklemindeki kız öğrencilerin erkeklere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Gardner ve Lambert, 1972). Benzer şekilde, bir İngiliz ilkokulunda

ikinci dil olarak Fransızca öğrenen 6000 öğrenci üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada, Burstall (1975), Fransızca öğrenmeye yönelik motivasyon ve başarılarını ölçen tüm testlerde kızların erkeklerden daha yüksek puan aldıklarını bildirmiştir. Yine başka bir çalışmada (Sung & Padilla, 1998), 144 ilkokul ve 451 ortaokul öğrencisinin yabancı dil olarak Çince veya Korece öğrenmeye yönelik motivasyonu incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular kızların erkeklere göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları yönündeki bulguları desteklemektedir. Başka bir çalışmada (Williams, Burden & Lanvers, 2002), 7 – 9 yaş arası okul çağındaki İngiliz kız çocuklarının erkeklere göre yabancı dil motivasyonlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ghazvini ve Khajehpour (2011), İranlı liseli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu yaklaştıklarını göstermiştir. Motivasyon türlerinin de incelendiği bu çalışmada, kız öğrencilerin daha bütünleşme türde motive oldukları, erkek öğrencilerin ise daha araçsal türde motive oldukları bulunmuştur. Cinsiyet ve motivasyon açısından benzer sonuçlar Mori ve Gobel'in (2006) çalışmasında İngilizce öğrenen Japon üniversite öğrencilerinde de görülmüştür. Bu çalışmada da İngilizce öğrenen kız öğrencilerin bütünleşme motivasyon düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kızların yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve bütünleşme motivasyon türünün daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar bulunmakla birlikte, bununla uyuşmayan sonuçlar elde edilen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Polat'ın (2011) ortaokul ve lise düzeyinde Türkçe öğrenen Kürt öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, araştırmacı erkek katılımcıların tanımlama ve bütünleşme yönelimleri olmak üzere iki motivasyonel yönelimde çok daha yüksek puan aldığını bildirmiştir. Kuveytli öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde yapılan

çalışmada ise, Al-Bustan ve Al-Bustan (2009) İngilizce öğrenmeye karşı kız öğrencilerin olumsuz tavrı ile lise düzeyinde İngilizce öğrenme arasında olumsuz bir ilişki bildirmiştir. İlginç bir şekilde, söz konusu olumsuz tutumlara bu çalışmadaki erkek popülasyonunda rastlanmamıştır.

Yabancı dil motivasyonu ile cinsiyet arasındaki ilişki oldukça karmaşık görünmektedir. Araştırmacılar bu konuda elde edilen farklı bulguları açıklamak için öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ortamı göz önünde bulundurmuşlardır. Örneğin, Kobayashi'ye göre (2002) Japon kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı duydukları yüksek motivasyon, İngilizce öğrenmeyi okullarda kadınlara özgü bir tercih gibi gören ve kadını marjinalleştiren Japon toplumundan farklılaşmaya yardım eden bir araç olarak algılayan japon toplumundan etkilendiğini belirtmektedir. Japonya'da İngilizce öğrencilerinin motivasyonu üzerine yaptığı büyük ölçekli ulusal düzeydeki çalışmasında, Ryan (2009) ve Kobabyashi (2002) tarafından tanımlanan sosyal faktörü teyit etmiştir. Ryan'ın (2009) çalışma sonuçları Japon öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki olumlu tavırlarının bir sebebinin kendilerini ifade ederken İngilizce kullanmanın kadın konuşmacılar için kısıtlayıcı özellikleri bulunan bir dil olan Japoncayı kullanmaya göre daha çok özgürlük tanıdığı inancından kaynaklandığını göstermiştir.

İnsanların motivasyonunda cinsiyet farklarına yol açabilen dil algısı üzerine benzer bir sosyal faktör de Dörnyei, Csizér ve Németh (2006) ve Williams, Burden ve Lanvers (2002) çalışmalarında bulunmuştur. Her iki çalışmada da araştırmacılar çalışmalarındaki erkek okul çocuklarının Fransızca öğrenme motivasyonunda kızlardan daha düşük puan almasının sebebinin Fransızcanın feminen bir dil olarak görüldüğüne dair genel toplumsal algıdan kaynaklandığını açıklamıştır.

1.7.Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Konusunda Türkiye'deki Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de çok sayıda yabancı dili öğrenme olanağı vardır. Ancak yabancı dil olarak İngilizce neredeyse tek yabancı dil (EFL) olarak eğitimin tüm düzeylerinde zorunlu ders olarak programlarda yer almaktadır (Kirkgoz, 2007). Bazı araştırmalara göre (Örneğin Çakıcı, 2007; Karahan, 2007) Türk öğrencilerde yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusudur; buna rağmen öğrencilerin çoğu İngilizce öğrenmenin yararlarına ve araçsal değerine inanmaktadır. Bazı araştırmalarda (Örneğin Bağçeci & Yaşar, 2006) katılımcıların İngilizce öğrenme isteğinin düşük olduğu bulunmuştur. Kızıltepe (1999) tarafından yapılan bir araştırmada ise katılımcıların yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyinin yüksek olduğu ve yabancı dile karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Öztürk ve Gürbüz (2013) tarafından yapılan arştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu açısından bütünleşme yöneliminin orta düzeyde olduğu, araçsal yönelimin ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Katılımcıların genellikle araçsel nedenlerle İngilizce öğrenmeye yöneldikleri, bunun da dalgalanmalara yol açtığı anlaşılmaktadır.

Dinçer, Yeşilyurt ve Takkac (2011), İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce konuşmak için içsel motivasyonlarının yüksek olduğunu bildirmektedir. Oysa bu iddia, Öztürk ve Gürbüz (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Bu araştırmacılar Türk öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmeye yönelik ilgilerinin içsel değil

dışsal faktörlerle açıklanabileceği görüşündedirler. Bu görüş, başka araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Örneğin Alptekin & Tatar, 2011; Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005). Bu görüşü destekleyen bir başka olgu da, Türkiyedeki gazetelerde yayınlanan iş ilanlarının analiz edildiği bir araştırmada (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005) elde edilmiştir. Söz konusu araştırmada, iş ilanlarında İngilizce bilmek en sık aranan şartlardan biridir, ikinci sırada da İngilizce eğitim yapılan bir üniversiteden mezun olma şartı yer almaktadır. Dolayısıyla bu bulgular dışsal faktörlerin ikinci dil öğrenen Türk öğrenciler için içsel faktörlerden daha güçlü olduğunu göstermektedir. Bu da İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin daha ziyade dış faktörlerle motive oldukları anlamına gelmektedir. Bu bulgu önceki çalışmaların (örn. Öztürk & Gürbüz, 2013; Alptekin & Tatar, 2011; Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Kucuroğlu (1997) tarafından yapılan başka bir araştırmada İngilizce öğrenenlerin sınıf içi çalışmalarını doğrudan ölçen gelişim sınavlarının öğrencilerin performansı ve özerklik gelişimlerine etkileri açıklanmaya yapılılmıştır. Çalışma Bilkent Üniversitesi'nde hazırlık eğitimine devam eden orta düzey üstü, bir deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna 8 hafta boyunca bir önceki hafta öğrenilenleri ve sınıf içi çalışmalarını içeren ve kendi kendilerini değerlendirmelerini gerektiren testler verilmektedir. 8 haftalık uygulama sonunda öğrenmedeki farkındalık ve özerkliğin gelişimini belirlemek üzere her iki gruba iki bölümden oluşan bir ölçek uygulanmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere bulundukları düzeyde yer alan öğretimsel hedeflere yer verilmiş ve kendilerinden her bir hedef doğrultusunda ne derece ilerleme kaydettiklerini belirlemeleri istenmiştir. İkinci bölüm ise öğrencilerin bireysel öğrenme olanaklarını ne

sıklıkla kullandıklarına yönelik olarak hazırlanaktdır. Ayrıca her iki grubun yıl sonu sınav sonuçları karşılaştırılmıştır. Deney grubundan öğrenciler ile gelişim sınavları ile ilgili görüşmeler de yapılmıştır. Tüm bu çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yıl sonu aritmetik ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca uygulanan ölçekler deney grubunun öğrenme farkındalıklarının ve özerklik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tayar (2003) özel amaçlı İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinin ne kadar farkında oldukları, dersler için güdü düzeylerinin ne olduğu, özerk öğrenme atmosferi yaratılırsa güdü düzeylerinin artıp artmayacağı sorularından yola çıkarak öğrencilerin özerklik, güdü, başarı ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik düşünce ve tutumlarını araştırmıştır. Araştırmada meslek yüksekokuluna devam eden, 2 saati zorunlu, 4 saati özel amaçlı İngilizce sınıflarına katılan 80 öğrenci yer almıştır. Uygulanan ölçekler, yapılan görüşmeler ve araştırmacının günlük notları öğrencilerin güdü ve dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyi tam olarak bilmediklerini ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda fikir sahibi oldukları ancak bunu nasıl gerçekleştireceklerini bilemedikleri araştırmanın diğer bir bulgusudur. Öğrencilerin Bütünleyici (integratively) ve araçsal (instrumentally) güdülü oldukları saptanmış ama bu güdüye sahip olmanın dil öğrenmelerini kolaylaştıracağının farkında olmadıkları belirlenmiştir. Son olarak araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin öğrenme stratejilerinin öğrenmedeki önemi konusunda fikir sahibi olmadıklarını, özerklik düzeylerinin yüksek olmadığı ve öğretmen bağımlı dil öğrendiklerini göstermektedir. Sancar (2001) araştırmasında beş ana soruyu yanıtlamaya çalışmıştır. Bu beş soru sırasıyla İngilizce öğretmen adaylarının ne derece özerk öğrenenler olduğu, özerklik düzeyi ile

başarı arasında ilişki olup olmadığı, özerk öğrencilerin ortak özelliklerinin neler olduğu, başarılı öğrencilerin özerklik kapsamında neler yaptıkları ve son olarak öğretmen adaylarının öğretmenlerinin öğrenen özerkliği konusunda görüşlerinin neler olduğudur. Çalışmanın katılımcılarını Uludağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nde eğitimlerini sürdüren 113 birinci sınıf ve 96 üçüncü sınıf olmak üzere toplam 209 öğrenci ve aynı bölümde bu öğrencilerin öğretmenliğini yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler öğrenen ölçeği, öğrenenlerle görüşme, öğretmen ölçeği ve öğretmenlerle görüşme ile toplanmıştır. Ayrıca başarı ve özerklik arasındaki ilişkiye bakmak için dönem sonu başarı puanı ortalamaları kullanılmıştır. Veriler sonucunda öğrencilerin özerk davranış gösterme eğiliminde oldukları ancak özyönlendirme, hedef belirleme, ders içeriği ve malzemesini belirleme konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Öğrenciler hedeflerin belirlenmesi, güdülenme, ders içeriğinin belirlenmesi gibi konulardan öğretmenin sorumlu olduğunu düşünmektedirler. Başarı ile özerklik arasında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ilişki bulunmuştur. Özerklik düzeyi arttıkça başarı da artmaktadır. Özerkliği yüksek olan öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağ kuran, İngilizce konuşan birini duyduklarında dikkat kesilen, kendi kendilerine öğrenmelerine olanak veren etkinlikleri seven, sözcük öğrenme konusunda kendine has yöntemler geliştiren, sözlük karıştırıp yeni şeyler öğrenmekten hoşlanan, sınıf dışında okuma ve dinleme etkinlikleri yapılması gerektiğini düşünen, dil öğrenmede hedeflerini belirleyebilen, başka kültürlerin mizahını anlamak için gayret gösteren ve dil çalışmalarının sadece not için yapılmaması gerektiğini düşünen öğrenciler olduğu çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Başarıları yüksek olan öğrencilerin öğretmenin kendilerini güdülemelerinden hoşlandıkları, öğretmenin öğrenme için olmazsa olmaz bir etken olduğunu düşündükleri, özellikle

dilbilgisi ve sözcük öğreniminde öğretmenin detaylı sunumlar yapması gerektiğini düşünmektedirler. Bölümde ders veren öğretmenler ise öğrencilerin pek azının özerk davranışlar sergilediklerini, sadece sınıf geçmek için ders çalıştıklarını belirtmişler ve kültür, geleneksel eğitim yapısı, sosyo-ekonomik engeller, okuldaki olanakların yetersizliklerini sorunun kaynağı olarak göstermişlerdir. Bu çalışma mezun olduklarında dil öğretecek bireylerin özerklik düzeyleri ile ilgili bilgi sağlaması ve öğretmen özerkliği ve öğrenen özerkliği arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

Koçak (2003) öğrencilerin özerk olarak dil öğrenmeye hazır olma durumları konusunu araştırmak için yürüttüğü çalışmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin güdü düzeyleri, dil öğrenmede kullandıkları bilişüstü stratejileri, dil öğrenmede sorumluluğu kime yükledikleri ve sınıf dışında dil öğrenimi için neler yaptıklarından yola çıkmıştır. Bu bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek Başkent Üniversitesi'nde İngilizce hazırlık eğitimlerine başlangıç ve orta düzeyde devam eden 186 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların dışsal güdülü oldukları, sınav kaygısı taşıdıkları, grup çalışmalarını sevdikleri, etkinliklere katılımda öğretmenin cesaretlendirmesine gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin özdeğerlendirme ve gelişimlerini gözlemleme, öğrenmelerini düzenleme konusunda beceri sahibi oldukları ancak zamanlarını düzenleme konusunda eksiklik gösterdikleri saptanmıştır. Öğrenciler öğrenme sürecinde öğretmenin daha sorumlu olduğunu düşünürken değerlendirme ve gelişimlerinin gözlemlenmesi konusunda öğretmenle ortak sorumluluğa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın dikkate değer başka bir sonucu da öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerinde İngilizce kitap, dergi okumayı tercih etmemeleri,

bireysel öğrenme olanaklarını kullanma alışkanlıklarının olmaması, yabancılar ile İngilizce konuşma konusunda isteksizlik göstermeleri ve seçmeli etkinliklere katılmak istememeleridir. Sınıf dışında öğrencilerin daha çok İngilizce şarkı dinleme, televizyon programları ve filmler izleme etkinliklerini gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Yıldırım (2005) İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğrenci ve geleceğin öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını araştırmak üzere çalışma yapmıştır. 90 tanesi 1. sınıf ve 89 tanesi 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 179 kişi üzerinde yürütülen çalışmada veriler iki farklı ölçek ile toplanmıştır. Ölçeklerden birisi katılımcıların İngilizce öğrenen bireyler olarak diğeri ise katılımcıların geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak özerk öğrenme ile ilgili görüş ve davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca toplanan bu verileri desteklemek amacı ile katılımcıların bir bölümü ile görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre 1. ve 4. sınıf öğrencileri öğrenmede öğrenen ve öğretenin sorumlulukları konusunda aynı algıya sahiptirler. Öğretmen sınıf içi etkinliklerden, hedef belirleme, konu seçimi ve materyal belirlemeden sorumlu iken, öğrenen sınıf dışındaki öğrenme etkinliklerinden sorumlu algılanmıştır. Her iki grup katılımcı öğrenmelerini değerlendirme ve zayıf yönlerini belirleme başta olmak üzere bilişüstü stratejilerinin kullanımında olumlu görüşler bildirmişlerdir. 4. sınıf öğrencileri 1. sınıf öğrencilerden farklı olarak öğrenmeleri üzerinde kendilerinin kontrol sahibi olmaları konusunda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak iki grup arasında olan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlılık göstermemektedir. Geleceğin İngilizce öğretmenleri olarak bildirilen görüşler incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencilerinin dil öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve bunun gereklerini yerine getirmesine ilişkin noktalarda

1. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında daha olumsuz görüş sahibi oldukları belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğu bilinmektedir. Öğrenilecek dilin konuşulduğu toplumda yaşayıp yaşamamak da motivasyonu etkileyen bir değişken olabilir. Bu bağlamda, Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye motivasyon düzeyleri ile Türk öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye motivasyon düzeyleri açısından farklılık olabilir. Bu da doğal olarak yabancı dil öğrenmede farklılığa yol açabilir. Dolaysıyla, bu araştırmanın problemi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığıdır.

1.8.Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, Ankara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenmeye çalışan yabancı öğrenciler ile İngilizce öğrenmeye çalışan Türk öğrencilerin motivasyon düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Araştırma soruları

1. TÖMER'de İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle Türkçe öğrenen Yabancı öğrenciler arasında, Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin alt boyut puanları arasında farklılık var mıdır?

2. TÖMER'de İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle Türkçe öğrenen Yabancı öğrenciler arasında Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği toplam puanı arasında farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil öğrenme motivasyonu açısından demografik özellikler farkı var mıdır?

1.9. Önem

Yabancı dil öğretimi ilköğretimden yükseköğretim düzeyine kadar her düzeyde akademik bir ilgi ve araştırma konusudur. Küreselleşmenin sonucu olarak yabancı dil bilme zorunluluğu arttıkça bu konuyla ilgili çalışmalar da artmaktadır. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamak ve uygun çözüm önerileri geliştirmek için eğitim psikolojisinin verilerinden yararlanılabilir. Eğitim psikolojisi alanında önemli bir çalışma alanını oluşturan motivasyon konusunda elde edilen bilgi birikiminden yabancı dil öğretiminin etkililiğini artırmak amacıyla yararlanılabilir. Bu bağlamda olmak üzere, bu araştırmada hedef dilin konuşulduğu bir ortamda yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin motivasyonları, kendi ülkesinde yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerin durumuyla karşılaştırılacaktır. Dolayısıyla, bu araştırma farklı koşulların yabancı dil öğrenme üzerindeki rolü konusuna ışık tutacak bilgiler üretme potansiyeli açısından önem taşımaktadır.

1.10.Sayıltılar

Yabancı dil eğitiminin, o dilin (hedef dilin) konuşulduğu bir ortamda alınması ile o dilin konuşulmadığı bir ortamda alınması yabancı dil öğrenenler açısından bir farka yol açar.

1.11.Sınırlılıklar

Bu araştırma, süre ve olanakların kısıtlı olması nedeniyle sadece Türkçe ve İngilizce öğrenmeye çalışan öğrencilerla sınırlıdır. Yabancı dil olarak daha başka dilleri öğrenme motivasyonu bu araştırma kapsamına alınmamıştır.

1.12.Tanımlar

Motivasyon: bireyi belli bir yönde davranışta bulunmak üzere harekete geçiren, davranışı sürdürmesini sağlayan içsel veya dışsal güçler ve bunların işleyiş mekanizması.

İkinci dil olarak yabancı dil eğitimi: İnsanların ana dilleri dışında başka bir dili ya da diğer ülkelerde konuşulan dilleri öğrenebilmeleri amacıyla düzenlenen eğitim. Ülkeler arasında iletişimin sağlanabilmesi için ya ortak bir dil belirlenmeli ya da her iki topluluk da birbirlerinin dillerini öğrenmelidir (Neagu, 2012). Her dil, o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü ve alışkanlıklarını da içerdiğinden, yabancı dil eğitimi, o dilin konuşulduğu ülkede alınırsa daha faydalı olacaktır (Neagu, 2012).

BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yabancı dil olarak İngilizce veya Türkçe öğrenen iki farklı grubun motivasyonlarını karşılaştırmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmada veriler, Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından yürütülen Türkçe ve İngilizce programlarına katılan Türk ve Yabancı öğrencilerden elde edilmiştir. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından bir yıl süreli hazırlık programı düzenlenmektedir. Bu araştırmanın toplam 208 öğrenciden oluşan çalışma grubu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'e devam eden ve (a) Türkçe öğrenen 100 yabancı öğrenci ile (b) TÖMER'e devam eden ve İngilizce öğrenen 108 Türk öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 18 ile 30 arasında değişmektedir ve grubun yaş ortalaması 19'dur. Grupta 111 kız, 97 erkek öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların mevcut dil seviyeleri de TÖMER tarafından yapılan sınıflandırmaya göre orta-alt, orta ve orta-üst olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili yukarıdaki bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler	N	Oran (%)
Cinsiyet:		
Kız	111	53.37
Erkek	97	46.63
Uyruk:		
Turk	108	51.92
Yabancı	100	48.08
Dil Seviyesi:		
Orta-alt düzey	81	38.94
Orta düzey	83	39.90
Orta-üst düzey	44	21.15
Yaş:		
18-24	155	74.52
25-30	53	25.48
Eğitim düzeyi:		
Lisans	137	65.90
Yüksek Lisan	59	28.40
Doktora	12	5.80

2.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (Foreign Language Motivation Questionnaire) kullanılmıştır. Bu ölçek, Schmidt, Boraie ve Kassabgy (1996) çalışmasından hareketle, Hatcher (2000) tarafından geliştirilmiş ve Uçar (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

İki bölümden olusan ölçekte toplam 60 soru yer almaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde ögrencilerin kisisel özellikleri ile sosyal durumlarına iliskin bir profilin elde edilmesi amacıyla 4 soru sorulmustur. Bu sorularla katılımcıların yaşı, cinsiyeti, egitim durumları ve dil düzeylerine iliskin veriler elde edilmistir. Ölçeğin ikinci bölümünde 56 soru yer almaktadır ve bu sorular Yabanci Dil Ögrenmeye Motivasyonu 12 alt boyutta

ölçmektedir. Ölçeğin ozgün formunun alfa değerinin .60'dan fazla olduğu bildirilmiştir (Uçar, 2009).

Dört dereceli (1 - Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3 – Katılıyorum, 4 – Kesinlikle katılıyorum) likert türü bir ölçek olan Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği, 12 alt boyutta yer alan toplam 56 madde içermektedir. Alt boyutlar şunlardır: İçsel, Dışsal, Bütünleyici, İlgi, Yarışmacı, İşbirlikçi, Görev Değeri, Beklenti, Yetenek, Tutum, Kaygı, Motivasyon Gücü. Ölçeğin alt boyutlarının kısa tanımı ve madde sayısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (Foreign Langıage Motivation Questionnaire)

Alt boyutlar	**Tanım**	**Madde sayısı**
İçsel Motivasyon	Bir eylemi diğer sonuçlarını düşünmeden, o eylemi gerçekleştirmenin verdiği doyum için yapmaktır (Deci & Ryan, 2000).	3
Dışsal Motivasyon	Dışsal güdülenen öğrenciler aktiviteleri, aktiviteyi yapmaktan alacakları haz yerine, dışsal sebeplerden dolayı gerçekleştirirler (Brophy, 1998).	3
Bütünleşme	Bütünleşme yönelme, yabancı dillere ilgi ve bu dilin konuşuılduğu topluma yönelik tutumlardan oluşur. Bireyin öğrendiği dilin toplumu ile sosyal etkileşimde bulunma ilgisini ve istekliliğini yansıtır (Macintyre & Gardner, 1991).	4
İlgi	Belli bazı etkinliklere ve olaylara katılmaya yönelik eğilim ve belirli faaliyetleri yapma olarak tanımlanabilir (Renninger, 2000).	4
Yarışmacı	Rekabet amaç yapısı ve öğrenme etkinliklerini güçlendirir (Davis & Rimm , 1985), ve Öğrencilerin motivasyon ve öğrenme başarısını artırır.	3
İşbirlikçi	Işbirlikçi, küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler birlikte paylaşılan hedefleri gerçekleştirmek içerir. (Gillies, 2007)	3
Görev Değeri	Higgins ve arkadaşlars (2007) göre, görev değeri bir etkinliğin göreceli değerdir ve o değeri elde etmek bir dilek. (*Higgins et. al (2007) defined task value as the relative worth of an activity and the wish to attain it).*	3

Tablo 2'nin devamı

Beklenti	Bu bir kişinin yapmasının beklediği sonuç ya da öğrenme sonucu (Wen, 1997). Belirli davranışlar belirli sonuçlara yol açacağı inançlar (Örneğin, inanç pratisyen kişinin performansını artıracağını.)	3
Yetenek	Bir şeyler yapmak yetenekler. Bir kişinin farklı görevleri yapmasının yetenekleri.	4
Tutum	Hareket etmemize etkileyen inanç ve duygular	2
Kaygı	Bir görevin zorluk derecesi yüksek ve kişinin becerileri düşük olduğunda, ortaya çıkan psikolojik durum.	7
Motivasyon Gücü	Bu kişinin motivasyon yoğunluğu	6

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği, bu araştırma kapsamında, Ankara Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama, yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Ölçekler, Ekim 2015 – Şubat 2016 tarihleri arasında çalışma grubunda yer alan öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde her öğrenciye araştırmanın amacı hakkında kısa bir açıklama yapılmış, gönüllülük ilkesi esas alınarak araştırmaya katılmayı kabul edenlere ölçekler verilmiş, en geç bir hafta sonra doldurulan ölçekler geri alınmıştır. Ölçekleri içtenlikle cevaplamaları için, öğrencilere verecekleri cevapların gizliliğinin korunacağı, bu bilgilerin bu araştırma amacı dışında kullanılmayacağı özellikle belirtilmiştir.

Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği ile toplanan veriler SPSS ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılmadan önce her öğrenci için bir kod numarası verilmiş, böylece gizliliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Daha sonra betimyici hesaplamalar ve istatistikler (yüzdelik, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar, t testi, vb.) kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR

3.1.İngilizce Öğrenen Türk Öğrenciler Ve Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin "Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenciler ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımı, hem toplam hem de alt ölçekler açısından ayrı ayrı olmak üzere Tablo 3'te gösterilmiştir.

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İçsel alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İçsel alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 7.88; Türk öğrenciler için ise X= 8.89'dur. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t [206] = 3.41$, $p < .05$).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Dışsal alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Dışsal alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 12.29; Türk öğrenciler için ise X= 14.05'tir. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t [206] = 6.49$, $p < .05$).

Tablo 3. Yabancı Dil Öğrenen Türk ve Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

	Öğrenciler	**N**	**Ortalama (X)**	**Std. Sapma (s)**	**Ortalamalar Arası fark**	**t**
Motivasyon (Toplam)	Yabancı	100	131,92	14,52	-4.25	2.18*
	Türk	108	136,17	13,56		
İçsel	Yabancı	100	7,88	2,20	-1,01	3,41*
	Türk	108	8,89	2,09		
Dışsal	Yabancı	100	12,29	2,01	-1,76	6,49*
	Türk	108	14,05	1,90		
Bütünleyici	Yabancı	100	11,36	2,02	-,26	0,88
	Türk	108	11,62	2,19		
İlgi	Yabancı	100	16,44	2,46	-,98	3,02*
	Türk	108	17,42	2,23		
Yarışmacı	Yabancı	100	7,62	2,11	-,04	0.16
	Türk	108	7,66	2,05		
İşbirlikçi	Yabancı	100	9,85	1,95	,68	2,53*
	Türk	108	9,16	1,93		
Görev değeri	Yabancı	100	9,24	1,75	-,02	0.11
	Türk	108	9,26	1,84		
Beklenti	Yabancı	100	7,32	1,15	-,07	0.43
	Türk	108	7,39	1,43		
Yetenek	Yabancı	100	10,14	1,84	,04	0.19
	Türk	108	10,09	1,68		
Tutum	Yabancı	100	5,98	1,26	,22	1.26
	Türk	108	5,75	1,25		
Kaygı	Yabancı	100	14,92	4,16	-,20	0.35
	Türk	108	15,12	4,31		
Motivasyon Gücü	Yabancı	100	18,88	3,21	-,81	1.93
	Türk	108	19,69	2,86		

(*) P < .05

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Bütünleyici alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu

araştırmada ölçeğin Bütünleyici alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 11.36; Türk öğrenciler için ise X= 11.62'dir. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.88, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İlgi alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İlgi alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 16.44 ; Türk öğrenciler için ise X= 17.42'dir. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t [206] = 3.02, p < .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Yarışmacı alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Yarışmacı alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 7.62; Türk öğrenciler için ise X= 7.66'dır. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.16, p < .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İşbirlikçi alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İşbirlikçi alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 9.85; Türk öğrenciler için ise X= 9.16'dır. Ortalamalar arasında Yabancı öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t [206] = 2.53, p < .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Görev Değeri alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır. Bu araştırmada ölçeğin bu alt boyutundan alınan puan ortalaması yabancı öğrenciler için X= 9.24; Türk öğrenciler için ise X= 9.26'dır. Türk ve yabancı

öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.11, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Beklenti alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Beklenti alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 7.32; Türk öğrenciler için ise X= 7.39'dur. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.07, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Yetenek alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Yetenek alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 10.14; Türk öğrenciler için ise X= 10.09'dur. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.04, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Tutum alt boyutunda toplam 2 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 2 ile 8 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Tutum alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 5.98; Türk öğrenciler için ise X= 5.75'dir. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.22, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Kaygı alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 7 ile 28 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Kaygı alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 14.92; Türk öğrenciler için ise X= 15.12'dir. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.20, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Motivasyon Gücü alt boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 6 ile 24 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Motivasyon Gücü alt boyutundan alınan puanların ortalaması yabancı öğrenciler için X= 18.88; Türk öğrenciler için ise X= 19.69'dur. Türk ve yabancı öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.81, p >.05).

Ölçeğin tümünden alınan toplam puana göre belirlenen Motivasyon puanı ortalaması yabancı öğrenciler için X= 131.92; Türk öğrenciler için ise 136.17'dir. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t [206] = 2.18, p < .05).

Bu bulgulara göre, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Turkçe öğrenen yabancı öğrencilere göre motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Özellikle, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin içsel motivasyon puan ortalaması (X=8.89) Turkçe öğrenen yabancı öğrencilere göre (X=7.88) daha yüksektir. Aynı şekilde, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin (X=14.05) dışsal motivsyonu da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden

(X=12.29) daha yüksektir. Buna karşın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin işbirliği puanı (X = 9.85), İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin puanından (X = 9.16) daha yüksek bulunmuştur.

3.2. Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Türk ve Yabancı Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği, daha önce de belirtildiği gibi 12 alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan madde sayısı farklıdır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara göre kendi içinde bir sıralama yapabilmek, böylece Türk ve yabancı öğrencileri karşılaştırabilmek için, her bir alt boyuttan alınan puanların toplamı o alt boyuttaki madde sayısına bölünerek her alt boyut için standart bir puan elde edilmiş, bu puanlar Tablo 4'te verilmiştir. Bu şekilde hesaplanan standart puanlar kullanılarak, Türk ve Yabancı öğrencilerin ölçekten aldıkları alt boyut puanları büyükten küçüğe doğru sıralanarak Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan standartlaştırılmış puanların dağılımı

	Madde sayısı	Toplam (N=208)		Yabancı (n=100)		Türk (n=108)		X/madde sayısı (toplam)	X/madde sayısı (yabancı)	X/madde sayısı (Türk)
		X	Sd	X	Sd	X	Sd			
İçsel	3	8.40	2.20	7.88	2.20	8.89	2.09	2.80	2.63	2.96
Dışsal	4	13.20	2.14	12.29	2.01	14.06	1.91	3.30	3.07	3.51
Bütünleyici	4	11.49	2.11	11.36	2.02	11.62	2.19	2.87	2.84	2.91
İlgi	4	3.45	2.39	3.48	0.71	3.42	0.77	4.24	0.87	0.85
Yarışmacı	3	7.64	2.08	7.62	2.12	7.67	2.06	2.55	2.54	2.56

Tablo 4'ün devamı

İşbirlikçi	3	9.49	1.96	9.85	1.95	9.17	1.93	3.16	3.28	3.06
Görev değeri	3	9.25	1.79	9.24	1.76	9.27	1.84	3.08	3.08	3.09
Beklenti	3	7.36	1.30	7.32	1.15	7.39	1.43	2.45	2.44	2.46
Yetenek	4	10.11	1.76	10.14	1.85	10.09	1.68	2.53	2.54	2.52
Tutum	2	5.86	1.26	5.98	1.26	5.76	1.25	2.93	2.99	2.88
Kaygı	7	15.03	4.24	14.92	4.17	15.13	4.31	2.15	2.13	2.16
Güdülenme Gücü	6	19.30	3.06	18.88	3.21	19.69	2.86	3.22	3.15	3.28
Güdülenme (Toplam)	10 58	134.12	14.15	131.92	14.52	136.17	13.56	2.39	2.36	2.43

Tablo 5. Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Türk ve Yabancı Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Sıralama	Yabancı	Puan (Yabancı)	Türk	Puan (Türk)
1.	**İşbirlikçi**	**3.28**	**Dışsal**	**3.51**
2.	Motivasyon gücü	3.15	Motivasyon gücü	3.28
3.	Görev değeri	3.08	Görev değeri	3.09
4.	**Dişşal**	**3.07**	**İşbirlikçi**	**3.08**
5.	**Tutum**	**2.99**	**İçsel**	**2.96**
6.	Bütünleyici	2.84	Bütünleyici	2.91
7.	**İçsel**	**2.63**	**Tutum**	**2.88**
8.	**Yetenek**	**2.54**	**Yarışmacı**	**2.56**
9.	**Yarışmacı**	**2.54**	**Yetenek**	**2.52**
10.	Beklenti	2.44	Beklenti	2.46
11.	Kaygı	2.13	Kaygı	2.16
12.	İlgi	0.87	İlgi	0.85

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Trük ve Yabancı öğrencilerin güdülenme gücü, görev değeri, bütünleyici, beklenti, kaygı ve ilgi alt boyutlarındaki sıralamaları aynıdır. Buna karşın yabancı öğrencilerde işbirlikçi alt boyutu 1. Sırada yer alırken Türk öğrencilerde bu boyut 4. Sırada yer almaktadır. Yabancı öğrencilerde 4. Sırada yer alan dışsal alt boyutu ise Türk öğrencilerde birinci sırada yer almaktadır.

Yabancı öğrencilerde tutum alt boyutu 5. Sırada yer alırken Türk öğrencilerde tutum 7. Sırada yer almaktadır.

Yetenek ve yarışmacı alt boyutlarının sıralamadaki yerleri de Türk ve yabancı öğrenciler arasında değişmektedir. Yarışmacılık yabancı öğrencilerde daha ön sıradadır.

2.5.Cinsiyete Göre, Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

İngilizce öğrenen Türk öğrencilerle Türkçe öğrenen Yabancı öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği"nin her bir alt boyutundan aldıkları puanların dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İçsel alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İçsel alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 8.23; Erkek öğrenciler için ise X= 8.60'dur. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir ($t [206] = 1.22, p > .05$).

Tablo 6. Kız ve Erkek Öğrencilerin Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarındaki Ortalama Puanlar

	Öğrenciler	**N**	**Ortalama (X)**	**Std. Sapma (s)**	**Ortalamalar Arası fark**	**T**
İçsel	Kız	111	8.23	2.14	-0.37	-1.22
	Erkek	97	8.60	2.26		
Dışsal	Kız	111	13.26	2.12	0.12	0.39
	Erkek	97	13.14	2.17		
Bütünleyici	Kız	111	11.43	2.14	-0.13	-0.45
	Erkek	97	11.56	2.08		
İlgi	Kız	111	16.77	2.59	-0.38	-1.15
	Erkek	97	17.15	2.13		
Yarışmacı	Kız	111	7.49	2.00	-0.32	-1.10
	Erkek	97	7.81	2.16		
İşbirlikçi	Kız	111	9.23	2.07	-0.57	-2.13*
	Erkek	97	9.80	1.78		
Görevdeğeri	Kız	111	9.17	1.82	-0.18	-0.71
	Erkek	97	9.35	1.76		
Beklenti	Kız	111	7.27	1.19	-0.18	0.95
	Erkek	97	7.45	1.41		
Yetenek	Kız	111	9.96	1.87	-0.32	-1.33
	Erkek	97	10.28	1.61		
Tutum	Kız	111	5.72	1.36	-0.20	-1.69
	Erkek	97	6.02	1.10		
Kaygı	Kız	111	14.68	3.94	-0.47	-1.25
	Erkek	97	15.42	4.53		
Motivasyon Gücü	Kız	111	19.10	3.30	-0.42	-0.98
	Erkek	97	19.52	2.75		
Motivasyon (Toplam)	Kız	111	132.30	14.68	-3.80	-1.94
	Erkek	97	136.10	13.32		

(*) $P < .05$

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Dışsal alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Dışsal alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için

X= 13.26; Erkek öğrenciler için ise X= 13.14'dur. Ortalamalar arasında Türk öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.39, p > .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Bütünleyici alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Bütünleyici alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 11.43; Erkek öğrenciler için ise X= 11.56'tır. kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.45, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İlgi alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İlgi alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 16.77; erkek öğrenciler için ise X= 17.15'dir. Ortalamalar arasında kız öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.15, p > .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Yarışmacı alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Yarışmacı alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 7.49; erkek öğrenciler için ise X= 7.81'dır. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.10, p > .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin İşbirlikçi alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin İşbirlikçi alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için

X= 9.23; erkek öğrenciler için ise X= 9.80'dır. Ortalamalar arasında erkek öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t [206] = 2.13, p < .05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Görev Değeri alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır. Bu araştırmada ölçeğin bu alt boyutundan alınan puan ortalaması kız öğrenciler için X= 9.17; erkek öğrenciler için ise X= 9.35'tir.Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.71, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Beklenti alt boyutunda toplam 3 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 3 ile 12 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Beklenti alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 7.27; erkek öğrenciler için ise X= 7.45'tir. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.95, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Yetenek alt boyutunda toplam 4 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 4 ile 16 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Yetenek alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 9.96; erkek öğrenciler için ise X= 10.28'dur. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.33, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Tutum alt boyutunda toplam 2 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 2 ile 8 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Tutum alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 5.72; erkek öğrenciler için ise X= 6.02'dir. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.69, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Kaygı alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 7 ile 28 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Kaygı alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 14.68; erkek öğrenciler için ise X= 15.42'dir. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.25, p >.05).

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin Motivasyon Gücü alt boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır ve alınabilecek puanlar 6 ile 24 arasında değişebilmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Motivasyon Gücü alt boyutundan alınan puanların ortalaması kız öğrenciler için X= 19.10; erkek öğrenciler için ise X= 19.52'dur. Kız ve erkek öğrencilerin bu alt boyuttaki ortalama puanları arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 0.98, p >.05).

Ölçeğin tümünden alınan toplam puana göre belirlenen Motivasyon puanı ortalaması kız öğrenciler için X=132.30; erkek öğrenciler için ise 136.10'dur. Ortalamalar arasında erkek öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = 1.94, p > .05).

İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Özellikle, erkek öğrencilerin (X=8.60) kız öğrencilere göre (X=8.23) içsel güdülenmeleri daha yüksektir. Aynı şekilde erkek öğrencilerin işbirliği puanı (X = 9.80), kız öğrencilerin puanıdan (X = 9.23) daha fazla bulunmuştur. Fakat kız öğrencilerin (X=13.26) dışsal motivsyonu da erkek öğrencilerden (X=13.14) daha yüksektir.

2.6.Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği, daha önce de belirtildiği gibi 12 alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan madde sayısı farklıdır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara göre kendi içinde bir sıralama yapabilmek, böylece kız ve erkek öğrencileri karşılaştırabilmek için, her bir alt boyuttan alınan puanların toplamı o alt boyuttaki madde sayısına bölünerek her alt boyut için standart bir puan elde edilmiş, bu puanlar Tablo 7'de verilmiştir. Bu şekilde hesaplanan standart puanlar kullanılarak, kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları alt boyut puanları büyükten küçüğe doğru sıralanarak Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan standartlaştırılmış puanların dağılımı

	Madde sayısı	Toplam (N=208)		Kız (n=)		Erkek (n=)		X/madde sayısı (toplam)	X/madde sayısı (kız)	X/madde sayısı (erkek)
		X	Sd	X	Sd	X	Sd			
Güdülenme (Toplam)	56	134.12	14.15	132.36	14.68	136.15	13.32	2.39	2.36	2.43
İçsel	3	8.41	2.20	8.23	2.14	8.61	2.27	2.80	2.74	2.87
Dışsal	3	13.21	2.14	13.26	2.12	13.14	2.18	4.40	4.42	4.38
Bütünleyici	4	11.49	2.11	11.43	2.14	11.57	2.08	2.87	2.86	2.89
İlgi	4	16.95	2.39	16.77	2.59	17.15	2.14	4.24	4.19	4.29
Yarışmacı	3	7.64	2.08	7.49	2.00	7.81	2.17	2.55	2.49	2.60
İşbirlikçi	3	9.49	1.96	9.23	2.08	9.80	1.79	3.16	3.08	3.27
Görev değeri	3	9.25	1.79	9.17	1.83	9.35	1.77	9.25	9.17	9.35
Beklenti	3	7.36	1.30	7.28	1.19	7.43	1.41	2.45	2.43	2.48
Yetenek	4	10.11	1.76	9.96	1.87	10.29	1.61	2.53	2.49	2.57
Tutum	2	5.86	1.26	5.72	1.37	6.02	1.11	2.93	2.86	3.01
Kaygı	7	15.03	4.24	14.68	3.95	15.42	4.53	2.15	2.09	2.20
Güdülenme Gücü	6	19.30	3.06	19.11	3.30	19.52	2.75	3.22	3.19	3.25

Tablo 8. Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara Göre Kız ve Erkek Öğrencilerin Sıralamalarına İlişkin Bulgular

Sıralama	Kız	Puan (Kız)	Erkek	Puan (Erkek)
1.	Dışsal	4.42	Dışsal	4.38
2.	İlgi	4.19	İlgi	4.29
3.	**Güdülenme gücü**	**3.19**	**İşbirlikçi**	**3.27**
4.	**İşbirlikçi**	**3.08**	**Güdülenme gücü**	**3.25**
5.	Görev değeri	3.05	Görev değeri	3.11
6.	Tutum	2.86	Tutum	3.01
7.	Bütünleyici	2.86	Bütünleyici	2.89
8.	İçsel	2.74	İçsel	2.87
9.	Yarışmacı	2.49	Yarışmacı	2.60
10.	Yetenek	2.49	Yetenek	2.57
11.	Beklenti	2.43	Beklenti	2.48
12.	Kaygı	2.09	Kaygı	2.20

Yabancı Dil Öğrenmeye Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlara göre bir sıralama yapıldığında, kızlar ve erkekler arasında sadece güdülenme gücü ve işbirlikçi alt boyutlarının yer değiştirdiği, diğer boyutlarda sıralamanın değişmediği görülmektedir. Hem kız hem de erkeklerde ilk sırada dışsal, son sırada kaygı boyutu yer almaktadır. Diğer alt boyutların sıralamadaki yeri de Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin Yaş seviyesi ve Motivasyon Ölçeği Ortalama Puanlar

Öğrencilerin yaşı	N	Ortalama (X)	Std. Sapma (s)	Ortalamalar Arası fark	t
Toplam Motivation	155	1.33	14.11	1.13	1.16*
18-24	53	1.36	14.23	1.95	
25-30					

(*) P > .05

Ölçeğin tümünden alınan toplam puana göre belirlenen Motivasyon puanı ortalaması 18-24 yaş arası öğrenciler için X=1.33; 25-30 yaş arası öğrenciler için ise

1.36'dır. Ortalamalar arasında 18-24 yaş arası öğrenciler lehine olan fark, .05 düzeyinde anlamlı değildir (t [206] = **-1.16**, p > .05).

Tablo 10: Dil seviyesi ve Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu One-Way Anova Sonuçlar

Kaynak	SS	Df	MS (S^2)	F	P
Between Groups	219.216	2	109.608	.544	.581
Within Groups	41274.279	205	201.338		
Total	41493.495	207			

P>.05

Katılımcıların dil seviyesinin ikinci dil öğrenimindeki motivasyonu etkileyip etkilemediği belirleyebilmek amacıyla one-way Anova testi analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre ikinci yabancı dilin edinimindeki motivasyonda dil seviyesine göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir [F(2, 205) = .544, p = .581].

BÖLÜM 4: TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yabancı dil öğrenmede motivasyonun önemli bir rol oynadığı birçok araştırmada kanıtlanmıştır. İnsanların neden yabancı dil öğrenmek istedikleri, yabancı bir kültüre niçin ilgi duydukları ve bunlara motive olmalarının sebeplerini daha iyi anlamak için, farklı gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Böylelikle daha geniş bir görüş ve anlayış elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler ve bulgular da araştırmada cevap aranan sorular esas alınarak aşağıda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Yabancı ve Türk öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İçsel Motivasyon Farklılıkları

Motivasyon alanında sıklıkla başvurulan ve yaygın olarak kullanılan kavramlardan biri içsel ve dışsal motivasyon kavramları ve buna parallel olarak kullanılan içsel ve dışsal motivasyon kuramıdır. İçsel motivasyonlu davranışlarda, belli bir faaliyetten veya merakın tatmin edilmesinden duyulan zevk örneğinde olduğu gibi ödüllerin kaynağı içseldir. İçsel motivasyonun potansiyel olarak eğitim sürecinin temel motivasyon kaynağı olduğu, öğrencilerin doğal merak ve ilgilerinin öğrenimlerini harekete geçirdiği zaman içsel motivasyonun görüldüğü belirtilmektedir (Deci, Edward & Ryan, 1985'ten aktaran: Dornyei, 1994)

Bu araştırmada, yukarıda açıklanan görüşler esas alınarak katılımcıların yabancı dil öğrenmeye yönelik içsel güdüleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere göre içsel motivasyonları daha yüksektir. Bu araştırma bulgusu, Türk EFL öğrencilerinin İngilizce

konuşmak için genelde içsel olarak motive olduklarını bildiren Dinçer, Yeşilyurt ve Takkac'ın (2011) bulgusu ile aynı doğrultudadır. Ancak bu bulgu aşağıda daha ayrıntılı olarak söz edilecek olan Öztürk ve Gürbüz (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Zira bu araştırmacılar Türk öğrencilerin ikinci bir dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, içsel faktörlerden ziyade, dışsal faktörlerle ilgisi olduğunu bildirmişlerdir.

4.2.Yabancı ve Türk öğrencilerde Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Dışsal Motivasyon Farkları

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin dışsal motivasyonlarının, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden daha yüksek olduğuna ilişkin bulgudur. Bu bulgu, Türk öğrencilerin İngilizce öğrenmeye daha ziyade dış faktörlerle motive oldukları anlamına gelmektedir. Bu bulgu önceki çalışmaların (örn. Öztürk-Gürbüz, 2013; Alptekin- Tatar, 2011; Doğançay-Aktuna- Kızıltepe, 2005) bulgularıyla tutarlıdır. Öztürk ve Gürbüz (2013), çalışmalarında, Türk öğrencilerinin ikinci bir dil öğrenmeye karşı duydukları motivasyonun iç değil dış faktörlerle daha çok ilgili olduğunu bildirmişlerdir. Bunun sebebi, Türkiye'de iyi bir iş bulmak için kişinin İngilizce bilmesi ve konuşma akıcılığına sahip olmasının önemli bir avantaj olarak görülmesidir. Benzer şekilde; Doğançay-Aktuna ve Kızıltepe (2005) tarafından Türk gazetelerinde çıkan iş ilanlarının analiz edildiği bir çalışmada, İngilizce bilmenin en çok aranan koşul olduğu belirlenmiştir. Bunun hemen arkasından İngilizce öğretim dilli bir üniversiteden mezun olmak şartı gelmektedir (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005). Dolayısıyla araştırmacılar Türk EFL öğrencilerinin iyi bir iş bulmak veya kariyer hedeflerini gerçekleştirmek

arzusuyla İngilizce öğrenmeye motive oldukları sonucuna varmıştır. Ek olarak, mevcut bulgu Gardener'ın araçsal motivasyonunu da destekler niteliktedir. Gardener'e (1985) göre bu tarz bir motivasyonda öğrenciler yabancı dili pratik veya bir iş veya akademiyle ilişkili amaçlar için öğrenmek istemektedir. Bu tür öğrenciler çoğu zaman ikinci bir dil öğrenerek kazanacaklarını bekledikleri pratik değer ve avantajların farkındadır (Noels, 2001). Türkiye işgücü piyasasında İngilizce bilmeye önem verilmektedir; bu yüzden de iş arayanların geleceklerini garanti altına almak üzere dil öğrenmeye çalışmaları mantıklı görünmektedir. Bu araştırmada da sadece Türk EFL öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon puanları karşılaştırıldığında, ölçekteki madde sayıları aynı olan dışsal motivasyon puanlarının (14,05) içsel motivasyon puanlarından (8,89) çok daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.3.Yabancı ve Türk Öğrenciler Arasında Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Bütünleşme Yönelimi Farkları

Gardner'a göre (1985), bütünleşme yönelimi yabancı dil konuşan diğer gruplarla sosyal açıdan entegre olmaya duyulan ilgiyi ifade eder. Katılımcıların bütünleşme yönelimleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemek için, bu alt boyuttan aldıkları puanlar bağımsız gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Ancak elde edilen sonuçlara gore Türk EFL öğrencileri ile Yabancı TFL öğrencilerinin bütünleşme yönelimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aslında bu sonuç şaşırtıcı değildir; çünkü Yabancı öğrencilerinin Türkçeyi hem akademik ihtiyaçları için hem de dört-beş yıl içinde yaşayacakları Türk kültürüne entegre olmaları için öğrenmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde, çoğu Türk EFL öğrenci de, yeni kültürlerle tanışarak ve yabancı öğrencilerle iletişim kurarak bir veya iki dönem geçirecekleri Avrupa üniversitelerine

öğrenci hareketlilik programları ile katılmaktadırlar. Ancak elde edilen bulgular, İngilizce öğrenen Türk EFL öğrencilerinin bütünleşme yöneliminin orta düzeyde olduğunu ve araçsal yönelimin ise yüksek düzeyde olduğunu gösteren daha önceki çalışmalarla (örn. Öztürk & Gürbüz, 2013) çelişmektedir. Bu çelişkili sonucun sebebi anlaşılabilir. Çünkü Uçar'ın (2009) belirttiği gibi, motivasyon durağan bir factor değildir. Dolayısıyla motivasyonun şiddeti ve çeşidi, öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri geliştikçe değişebilir. Ayrıca, Brown (2005) hem bütünleşme hem araçsal motivasyonun temel başarı unsurları olduğunu; bu sebeple birbirlerini her zaman karşılıklı olarak dışarlayan faktörler olmadıklarını iddia etmektedir. Bu araştırmacılar Amerika'da yaşayan ve akademik sebeplerle İngilizce öğrenen, aynı zamanda ülkenin halkı ve kültürüyle entegre olmayı dileyen uluslararası öğrenciler örneğini vermektedir. Ayrıca, Dörnyei (1994) de bütünleşme yönelimi ve aracı yönelimlerin, sürecin zıt uçlarında olmadığını belirtir. Bunun yerine, birbirleriyle olumlu yönde bağlantılı olup her ikisi de öğrenmeyi destekleyen önemli hedefler olarak değerlendirir. Ely (1986) makalesinde şöyle belirtir: "Bütünleşme ve araçsal motivasyonu birbirinden ayırt etmek her zaman kolay değildir. Aslında dil öğrenmenin bir sebebi söz konusu sosyal ve psikolojik faktörlere bağlı olarak ya bütünleşme yönelimli ya da araçsal olabilir." Kısaca, bütünleşme ve araçsal motivasyonların çoğu zaman birlikte görüldüğü, bunların hem ikinci dil öğrenmeye hem de başarıya katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

4.4.Yabancı ve Türk Öğrenciler arasında Yabancı Dil Motivasyonundaki Farklar

Bu araştırmanın sonuçları Türk EFL öğrencilerinin Türkçe öğrenen Yabancı öğrencilere kıyasla daha motive olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç şaşırtıcı değildir.

Çünkü genelde önceki çalışmaların (örn. Öztürk & Gürbüz, 2013; Alptekin & Tatar, 2011; Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005) bildirdiği gibi, Türk öğrenciler İngilizce öğrendikten sonra kendilerini bekleyen engin fırsatların bilincindedir ve bu da onlar için bir teşvik paketi görevi görmektedir. Diğer bir deyişle, başta İngilizce olmak üzere yabancı dil bilmek, mezun olduktan sonra hayallerindeki işe kavuşmaları ile çok yakından ilgilidir. Tam tersine, Türkçe öğrenen neredeyse tüm Yabancı öğrencileri aslında Türkiye'den döndükten (mezun olduktan) sonra hayatlarında Türkçenin bir değeri olacağını düşünmemektedir. Bu da bu dili öğrenmede daha az motive olmalarının sebebi olabilir.

4.5. Erkek ve Kızlar Arasında Yabancı Dil Motivasyonu Farkları

Son olarak, bu çalışma kızların ve erkeklerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının farklı olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar kız ve erkek öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarnda kayda değer farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özellikle erkeklerin kızlara göre yabancı dil öğrenirken daha çok motive oldukları görülmektedir. Bu bulgu önceki çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Örneğin, 383 Türk üniversite öğrencisini içeren bir çalışmada, Öztürk ve Gürbüz (2013) yabancı dil öğrenen kız ve erkek öğrencilerin motivasyonunu karşılaştırmıştır. Sonuçlar, erkeklere göre kızların yabancı dil öğrenmeye karşı daha motive olduklarını göstermiştir. Ancak bu sonuç mevcut bulgu ile çelişmektedir. Yine elde edilen bulguların mevcut bulguyla çeliştiği diğer bir çalışmada ise, Gardner ve Lambert (1972) ikinci dil olarak Fransızca öğrenen bir grup Kanadalıyı araştırmış ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha motive oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, bir İngiliz ilkokulunda ikinci dil olarak Fransızca öğrenen 6000 çocukla yapılan boylamsal bir çalışmada, Burstall (1975)

kızların Fransızcayı öğrenmeye karşı motivasyon ve başarının ölçüldüğü tüm testlerde erkeklere göre daha yüksek puan aldığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, başka bir çalışmada, Sung ve Padilla (1998) yabancı dil olarak Çince veya Korece öğrenmek üzere 144 ilkokul ve 451 ortaokul öğrencisinin motivasyonunu incelemiştir. Mevcut çalışmada gözlemlenenin aksine, Sung ve Padilla'nın bulguları, erkeklere kıyasla kızların kayda değer miktarda daha yüksek oranda motivasyonlarının olduğunu teyit etmiştir. Bununla birlikte, mevcut çalışma bulguları ile Polat (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları tutarlıdır. Ortaokul ve lise çağında Türkçe öğrenen Kürt öğrenciler üzerine bir çalışma yapan Polat erkek öğrencilerin tanımlama ve bütünleşme yönelimi olmak üzere iki motivasyonda kayda değer miktarda daha yüksek puan aldıklarını bildirmiştir. Bu çelişkili bulguların sebebi, mevcut çalışmada farklı kültürel arka planlardan gelen katılımcılar kullanılırken bunun yukarıda bahsedilen önceki çalışmalarda söz konusu olmamasından kaynaklanabilir. Sosyo-kültürel faktörler, ikinci bir dil öğrenmede duyulan motivasyonda, cinsiyet farklılıkları kilit sebeplerinden biri olarak tanımlanmıştır. Örneğin, Kobayashi (2002) İngilizce öğrenen Japon kadın öğrencilerin yüksek motivasyonunun nedenini, kadınları marjinalize eden toplumdan ayrılmalarına yardımcı bir araç olarak algılayan Japon toplumundan etkilenmesi olarak açıklamıştır. Bu nedenle okullarda kadınların İngilizceyi öğrenme isteğinin baskın olduğunu belirtmiştir. Böylelikle, Ryan (2009), Japonya'da İngilizce öğrenenlerin motivasyonu üzerine yaptığı büyük ölçekli ulusal düzeydeki çalışmasında, Kobabyashi (2002) tarafından tanımı yapılan sosyal faktörü teyit etmiştir. Ryan'ın (2009) çalışma sonuçları; Japon kadın öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye olumlu yaklaşımlarının sebebinin, kadınların kendilerini ifade ederken İngilizce kullanmanın kadınlar için

kısıtlayıcı özelliklere sahip bir dil olan Japonca kullanmaktan daha çok özgürlük sunduğuna inanmalarından kaynaklandığını göstermektedir.

İnsanların motivasyonda cinsiyet farklılıklarına yol açabilen dil algıları üzerindeki benzer bir sosyal faktör de Dörnyei, Csizér ve Németh'ın (2006) ve Williams'ın (2002) çalışmalarında bulunmuştur. Her iki çalışmadaki araştırmacılar; çalışmalarındaki erkek öğrencilerin Fransızca öğrenmeye karşı duydukları motivasyonda kızlardan daha az puan almalarının sebebinin, Fransızcanın feminen bir dil olarak görüldüğüne dair toplumdaki genel algıdan kaynaklandığını açıklamıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmada kullanılan katılımcılar arasındaki sosyokültürel farklar elde edilen sonuçları izah etmektedir.

4.6. Özet ve Sonuç

Bu çalışma Türkçe öğrenen Yabancı öğrencileri ile İngilizce öğrenen Türk öğrenciler arasında yabancı bir dil öğrenmeye karşı duyulan motivasyonu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaca uygun olarak, çalışmada üç farklı araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere kıyasla içsel ve dışsal yönden daha çok motive olduklarını ortaya koymuştur. Ancak bütünleşme yönelimi veya bütünleşme motivasyonla bağlantılı olarak, çalışma Türk EFL öğrencileri ile Yabancı TFL öğrencilerinin bütünleşme yönelimleri arasında kayda değer bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca Türk EFL öğrencilerinin Türkçe öğrenen Yabancı öğrencilere göre daha çok motive olduklarını göstermiştir. İkinci dil öğrenmeye yönelik motivasyonda, cinsiyet farklarına ilişkin olarak sonuç, erkelerin kızlara göre ikinci dil öğrenirken daha motive olduklarını göstermiştir.

Çalışma genel olarak başarılı olsa da finansal ve zamanla ilgili kısıtlar; küçük numune boyutu ve deneysel olmayan metot kullanımı gibi değişkenler arasında nedensel ilişkiler gözlemlemeyi imkansız kılan birtakım zorluklarla karşılaşılmıştır. Bu sebeple, bu alanda gelecekte çalışacak araştırmacılar için, hem bulgularını çok daha temsil edebilir nitelikli kılmak ve dış geçerliliklerini arttırmak için hem de daha büyük bir örneklem (denek) kullanmak açısından her türlü çabayı göstermeleri önerilmektedir. İkinci olarak, gelecekte çalışacak araştırmacılar, aynı bulguların gözlemlenip gözlemlenemeyeceğini görmek için nitel araştırma yöntemi kullanmayı düşünebilirler.

Ek olarak, çalışma değişkenleri arasında nedensel ilişkiler kurmak için, nicel metot kullanmak isteyen gelecekte çalışacak araştırmacılar deneysel durumlar kullanmayı da düşünebilir. Ayrıca gelecekteki çalışmalar, yabancı dil öğrenmenin sebepleri ile yabancı dil öğrenmye yönelik tavırları da araştırabilir. Son olarak gelecekte araştırmaların, farklı diller yerine aynı dil(ler) üzerinde iki grubu karşılaştırmaları önerilebilir.

Öneriler

1. TÖMER'de öğrencilere günlük dil öğretiliyor. Akademik dilin öğretilmemesi öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Bu nedenle akademik metinlerle dil öğretimi yapılarak öğrencilerin motivasyonu artırılabilir.
2. Öğrencilerin yeterliliği vurgulanmalı. Başarabilecekleri üzerinde durulmalı, moral desteği sağlanmalı.
3. Öğrencilerin amaçları belirginleştirilmeli. Öğrenciler amaç belirlemeliler.

KAYNAKLAR

Adrian-Vallance, D. (1992). *Ten qualities of a good lesson: The student's view.* The Language Teacher, 16 (3),25.

Al-Bustan, S. A. and Al-Bustan, L. (2009). Investigating students attitudes and preferences towards learning English at Kuwait university. *College Student Journal*, 43(2), 454-463.

Al-Shehri, A. S. (2009). *Motivation and vision: The relation between the ideal L2 self, imagination and visual style.* In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 164-171). Bristol: Multilingual Matters.

Alshehri, E. A. (2013). Motivational Strategies: The Perceptions of EFL Teachers and students in the Saudi Higher Education Context. Unpublished thesis.

Al-Shehri, S. (2013). An Outlook on Future Mobile Learning in Saudi Arabia. QScience Proceedings(12th World Conference on Mobile and Contextual Learning).

Alptekin, C. and Tatar, S. (2011). A country in focus: research on foreign language teaching and learning in Turkey 2005-2009. Language Teaching, 44(3), 328-353.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261-271.

Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement Goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. Journal of Educational Psychology, 80(3), 261 – 271.

Anderman, E. M. and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. Contemporary Educational Psychology, 22, 269-298.

Anderman, L.H. and Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 281)

Andersson, T. (1960). "The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages", International Review of Education VI.

Andrade, C., Kretschmer, R. J. and Kretschmer, L. (1989). Two languages for all children: Expanding to low achievers and the handicapped. In K.E. Muller (Ed.). 'Languages in elementary schools'. International Education Series, New York: *The American Forum for Global Education.*

Armstrong, P.W. and Rogers, J. D. (1997). Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts." Learning Languages, Spring. 20-31.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1), 81-94.

Bağceci, B. ve Yaşar, M. (2006). Ortaöğretim kurumlarında ingilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1):9-16.

Bamford, K.W. and Mizokawa, D.T. (1991). Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development. Language Learning, 41, 413-429.

Bandura A., Barbaranelli, C., Caprara G.V., Pastorelli C., (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. Child Dev. 72:187–206.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman

Barlow, D. (2002). Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. New York: Guilford Press

Bayat, Ö. (2007). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde Özerklik Algısı, Okuduğunu Anlama Başarısı Ve Sınıf İçi Davranışlar Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Belmechri, F. and Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec. Language Learning, 48(2), 219-244.

Berger, K. S. (1994). The Developing Person. Through Life Span, New York: Worth Publishers Inc.

Berger, K. S. ve Thompson, R. A. (1995). The Developing Person.Through Childhood and Adolescence, U.S.A.: Worth Publishers Inc.

Bialystok, E., Craik, F. and Klein R. M. (2004). Viswanathan, "Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task," Psychology and Aging, vol. 19 no. 2, pp. 290–303.

Bialystok, E. and Hakuta, K. (1994). In Other Words: The Science and Psychology of SecondLanguage Acquisition. New York, NY: Basic Books.

Belmechri, F. and Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec. Language Learning, 48(2), 219-244.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 586)

Brophy, J. (1998). Motivating students to learn. New York, NY: McGraw-Hill.

Brown, S. A. (2005). Voluntourism – traveling with a purpose: Understanding the motives and benefits. Unpublished Ph.D., Purdue University, United States – Indiana

Brown, D. H. (2000). Principles of language learning & teaching. (4th ed.). New York: Longman. (pp. 49-58)

Brown, H. D. (1994). Teaching by Principles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching, 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall Regent

Brown, H. D. (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.J. Bruck, M., Wallace, E. L. and Richard, T. (1974). Bilingual Schooling through the Elementary Grades: The St. Lambert Project at Grade Seven. Language Learning, 24(2):183-204.

Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. Educational Research, 17, 193-198.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., and Hargreaves, M. (1974). Primary French in the balance. Windsor, England: NFR Publication Company Ltd.

Caldas, S.J. and Boudreaux, N. (1999). Poverty, race, and foreign language immersion: Predictors of math and English language arts performance. Learning Languages, 5, 4-15.

Carpenter, J. A. and Judith V. T. (1974). Beyond the Melting Pot. In Childhood and Intercultural Education: Overview and Research, edited by Patricia Maloney Markun. (pp.14-24) Washington DC: Association for Childhood Education International.

Carreira, M.C. and Armengol, R. (2001). "Professional opportunities for heritage language speakers." In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.). Heritage languages in America: Preserving a national resource (pp. 109-142). McHenry, IL, and Washington, DC: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.

Carroll, J. and Freedle, R. (Eds). (1972). Language Comprehension & the Acquisition of Knowledge.Washington: Winston & Sons.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 64 (8), 723-33. Described in Berliner (1990).

Center for Applied Linguistics (2004): Why, How, and When Should My Child Learn a Second Language?

Chapelle, C. and Roberts, C. (1984): "Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language". Language Learning, vol. 36, 1: 27-45.

Coopmans, P. (2006). L2 acquisition, age and generativist reasining. Commentary on birdsong. Language Learning, 56, 51-58.

Curtain, H. and Dahlberg, C. A., (2004). Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8. Third Edition. New York: Longman.

Curtain, H. A. (1990). ERIC Digest: Foreign Language Learning: An Early Start.

Curtain, H. A. and Pesola, C. A. (1988). "Languages and children—Making the match." Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Çakıcı, D. (2007). The Attitudes of University Students towards English within the scope of Common Compulsory Courses. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 27, 3(21-35)

Çelebi, S. (2009). Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Davis, G. A., and Rimm, S. B. (1985). Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. Educational Psychologist, 26(3&4), 325-346.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Dev, P.C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? Remedial and Special Education, 18(1), 12-19.

Dinçer, A., Yeşilyurt, S. and Takkac, M. (2011). The effects of autonomy-supportive climates on EFL Learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. Social and Behavioral Sciences, 46, 3890-3894

Doğançay-Aktuna, S. and Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. World Englishes, 24(2), 253-265.

Dornyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. London: Longman.

Dörnyei, Z., Csizér, K., and Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalization: A Hungarian perspective.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dörnyei Z. and P. Skehan, (2003). Individual differences in second language learning. In Doughty and M. Long (eds.), The handbook of second language acquisition. Oxford: Blackwell.

Dornyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2005). Individual differences in second language learning. (Ed: C. J. Daughty ve M. H. Long) The handbook of second language *acquisition. Oxford: Balckwell Publishing.*

Dornyei, Z. and Csize´r, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics,* 23, 421–462.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3-32.

Dornyei, Z. and Csize´r, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24(4), 1–31.

Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language. *Language Learning*, 40(1), 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. Modern Language Journal, 78(3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1996). *Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice*. In R. Oxford (Ed.) Language learning motivation: The new century (pp. 71-80). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching*, 31(3),117-135.

Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working papers in applied linguistics. (Thames Valley University, London), 4, 43-69.

Dumas, L. S. (1999). "Learning a Second Language: Exposing Your Child to a new World of Words Boosts Her Brainpower, Vocabulary and Self-Esteem." *Child*, February 72, 74: 76-77.

Dunkel, H. B. (1947): "The Effect of Personality on Language Achievement". Journal of Educational Psychology 38:177-82.

Dweck, C. S. and Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 123–140). New York: Taylor Francis.

Eaton, S. (1994). "Money, Choice and Equity in Kansas City," Harvard Project on School Desegregation, *Cambridge*, MA.

Eccles, J. S., Wigfield, A., and Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.) Handbook of child psychology (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley.

Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learners' motivation, self-efficacy, and anxiety. In R. Oxford (Ed.) Language learning motivation: The new century (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Elliot, A. J. and Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. Journal of Educational Psychology, 100, 613–628.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 52–72). Guilford Publications

Ellis, R. (2008). SLA research and language teaching. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). Individual learning styles in classroom second language development. In J. de Jong & D. Stevenson (Eds.), Individualizing the assessment of language abilities. Multilingual Matters.

Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. Modern Language Journal, 70, 28-35.

Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learners' motivation, self-efficacy, and anxiety. In R. Oxford (Ed.) Language learning motivation: The new century (pp. 81-103). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Ertan, A. B. (2008). İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin Ve İnançlarının İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eryilmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" Geliştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Yıl 13, Sayı 25, s. 1 - 18

Freud, S. (1936). New *introductory lectures on psycho-analysis*. In J. Strachey (Ed. & Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 22, pp. 5–182). London: Hogarth Press

Fromkin, V. and Rodman, R. (1983). *An Introduction to Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.*Rowley: Newbury House.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind. New York: Basic Books Inc.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation, London, England: Edward Arnold.

Garfinkel, A. and Tabor, K. E. (1991). "Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement: A New View of the Relationship." *Foreign Language Annals*, 24, No.5, 375 - 382.

García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-indepenencia de campo*. Madrid: M.E.C.

Gettinger, M. (1984). Individual differences in time needed for learning: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 19, 15-29. Cited in Berliner (1990).

Ghazvini, S. D. and Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as a second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.

Graham, S. and Williams, C. (2009). An attributional approach to children's motivation in school. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 11–34). New York: Taylor Francis

Gray, R. (2005). Attribution theory and second language learning: Results and implications. *CELEA Journal*, 28(5), 13-17.

Gurian, M., Henley, P. and Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. Jossey-Bass.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language*. New York: Basic Books.

Hakuta, Kenjii. (1986). *Cognitive Development of Bilingual Children*. Los Angeles: University of California Center for Language Education and Research. ERIC Digest, ED278260.

Hatcher, J. A. (2000). *Motivation, instructional preferences, and learning strategies among Japanese university EFL students*. Unpublished master's thesis, The University of Hawai'i, Hawai'i.

Hatch, E. M. (Ed.). (1978). *Second Language Acquisition*: A Book of Readings. Rowley MA: Newbury House.

Higgins, S., Wall, K., Baumfield, V., Hall, E., Leat, D., Moseley, D. and Woolner, P. (2007) *Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation: Final Report*. London, Campaign for Learning. Available at: www.campaign-for-learning.org.uk

Huberty, J. T. (2004). *Anxiety and Anxiety Disorders in Children: Information for Parents*. Erişim: 07 Kasım 2015, http://www.nasponline.org/resources/intonline/anxiety_huberty.pdf

Smith, J. (2015). *EFL and the language learners.* University Press.

Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*.7, 73-87.

Kathleen, P. (2009). *Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition:A Review of the Literature.*

https://www.academia.edu/290567/Critical_Period_Hypothesis_for_Second_Language_Acquisition_A_Review_of_the_Literature

Kirkgoz, Y. (2007). "English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations." *Regional Language Centre Journal, 38*(2), 216-228.

Kızıltepe, Z. (1999). Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenimine olan tutumları ve güdüleri. *Dil Dergisi*, 81, 5-19.

Kucuroğlu, Ç. (1997). *The effects of direct formative testing on learner performance and the development of learner autonomy*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Keblawi, F. (2006). Demotivation among Arab learners of English as a Foreign Language, Al-Maktoum Institute for Arabic and Islamic Studies University of Aberdeen. Available:http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings2005/keblawi.pdf

Klinger, W. (1996). *Turning Language Studied Into Language Learned: Considering How The Brain Processes Information*. Academic Reports of The University Center for Intercultural Education, The University of Shiga Prefecture, 1. Hikone, Japan, 65-78.

Klinger, W. (2001). *Learning Grammar by Listening: Academic Reports of The University Center for Intercultural Education.* The University of Shiga Prefecture, 6. Hikone, Japan, 69-88. Retrieved September 30, 2016, from http://www2.ice.usp.ac.jp/wklinger/research.htm Factors for Success in Second Language Learning.

Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*. 14(2), 181-197.

Koçak, A. (2003). *A study on learners' readiness for autonomous learning of English as a foreign language*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Köroğlu, E. (2013). Psikolojik *El Kitabı, okullar, Öğrencileri ve Danışanlar İçin Kılavuzu*. Ankara: HVB Yayıncılık.

Kun, L. and Liming, Y. (2007). The influence of achievement attributions on self-regulated language learning behaviors. *CELEA Journal*, 30(1), 82-89.

Kushman, J.W., Sieber, C., and Heariold-Kinney, P. (2000). *This isn't the place for me: School dropout*. In D. Capuzzi & D.R. Gross (Eds.), Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents (3rd ed., pp. 471-507). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Lambert, W. E. (1990). Issues In Foreign Language And Second Language Education. Proc. 1st Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues, *OBEMLA*. Retrieved September 30, 2015 from http://www.ncela.gwu.edu/ncbepubs/symposia/first/issues.htm

Lambert, W. E. (1963). On second language learning and bilingualism. *Modern. Language. Z* 47: 114-121.

Lambert, W. E. and Otto, K. (1967). *Children's Views of Foreign People*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Lang, P. (1968). Fear Reduction and Fear Behavior: Problems in Treating A Construct. *Research in Psychotherapy*.3, 90-103.

Larsen-Freeman, Diane. (1991). Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory. *Tesol Quarterly*, 25, (2). Retrieved September 30, 2015 from http://www.coursestar.org/ku/markham/TL817/docs/larsen_freemanArt.h tml Cambridge (Mass.): MIT Press, 189-214. .

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York.

Lenneberg, E. H. (1966). Speech development: Its anatomical and physiological concomitants.In Carterette, E. C. (ed.), *Brain Function, Vol. Ill. Speech, Language and Communication,* University of California Press, Berkeley, pp. 37-66.

Lenneberg, E. H. (1964). A Biological Perspective on Language, in *New Directions in the Study of Language*, pp. 65-88, Eric H. Lenneberg (ed.), Cambridge, Mass: The M.I.T. Press.

Lightbown, P. M. (1985a). Great expectations: Second language acquisation research and classroom teaching. *Applied Linguistics*.

Lightbown, P. M. (1985b). Input and acquisition for second-language learners in and out of classrooms. *Applied Linguistics*.

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2008). *How languages are learned.* (3rd ed.). NY: OUP. Larsen

Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned*. (3rd ed). Oxford: Oxford University Press.

Locke, E. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology.* 5,117-123.

Locke, E. A. and Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Logan, G.E

Locke, E. and Latham, J. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist,* 57(90), 705–717.

Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200)

MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.

Madrid, D. (1995): Internal and external factors in language teaching". Actas de las 1I Jornadas de Estudios Ingleses. *Universidad de Jaén*, pp. 59-82.

Masciantonio, R. (1977). Tangible benefits of the study of Latin: A review of research. *Foreign Language Annals*, 10: 375-382

Maehr, M. L. and Zusho, A. (2009). *Achievement goal theory: The past, present, and future*. In Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 77– 104). New York: Taylor Francis

Masgoret, A. M. and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivations, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), pp. 123-163.

McIntosh, C. N. and Kimberly N. A. (2004). *Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 9(2). Retrieved July 14, 2016 from http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Mcintosh2.htm

Mori, S. and Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. System, 34, 194-210.

Naiman, N., Fröhlich, M. and Stern, H. H. (1978): *The Good Language Learner.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

National Research Council, Center for Education (2007): International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future.

Neagu, C. (2012). *Second-Language Acquisition and the System of Education*. Oxford.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. ve Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. Blackwell Publishing.

Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., and Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.

Oxford, R. (1996). *New pathways of language learning motivation*. In R. Oxford (Ed.) Language learning motivation: The new century (pp. 1-9). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Oxford, R. and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*. 78(1), 12-28.

Öztürk, G. and Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.

Pagliaro, A. (2002). *Motivation and its implications in tertiary Italian studies*. Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop (pp. 16-25). Italy: Griffith University. Retrieved 25.8.2016 fromwww.gu.edu.au/centre/italian/pdf/2_pag.pdf.

Penfield, W. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787- 798.

Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: PrincetonUniversity Press.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1977). *Sociological studies*. New York: Routledge.

Pienemann, M. (1985). *Learnability and syllabus construction*. In Hyltenstam, K. and Pienemann, M. (eds) 23-75 23.

Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79

Polat, N. (2011). Gender and age differences in motivation and L2 accent attainment: An investigation of young Kurdish learners of Turkish. *Language Learning Journal*, 39, 19-41.

Pritchard, D. F. I. (1952). An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages. *British Journal of Educational Psychology*, 22, 147-8.

Rafferty, E. A. (1986). *Second Language Study and Basic Skills in Louisiana*, 80-85. Baton Rouge: Louisiana Department of Education. (ED283 360).

Renninger, K.A. (2000). *Individual interest and its implication for understanding intrinsic motivation*. In I. C. Sansone and J.M. Harackiewicz (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. New York: Academic Press, pp. 375–407.

Rosenbusch, M. (1995). *Language learners in the elementary school: Investing in the future*. In R. Donato and R. Terry (Eds.). Foreign language learning: *The journey of a lifetime*. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

Ryan, S. (2009). Ambivalence and commitment, liberation and challenge: Investigating the attitudes of young Japanese people towards the learning of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(5), 405-420.

Ryan, R. M. and Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 171–196). New York: Taylor Francis.

Salthouse, T. A. (1992). *Mechanisms of age-cognition relations in dulthood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sancar, I. (2001). *Learner autonomy: A profile of teacher trainees in pre-service teacher education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa, Uludağ Üniversitesi.

Saunders, C. M. (1998). *The Effect of the Study of a Foreign Language in the Elementary School on Scores on the Iowa Test of Basic Skills and an Analysis of Student-participant Attitudes and Abilities*. Unpublished Dissertation, University of Georgia.

Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research. *Language learning* ,28, 129-42.

Schmidt, R., Boraie, D. and Kassabgy, O. (1996). *Foreign language motivation: Internal structure and external connections*. In R. Oxford (Ed.), Language learning motivation: Pathways to the new century (pp. 9-70). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Schumm, J. S. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. New York: Guilford Press.

Schunk, D. and Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 35–54). New York: Taylor Francis.

Selinker, L. (1992). Rediscovering interlanguage. London: Longman.

Sheldon, K. M. and Houser-Marko, L. (2001). Self-concordance, goal attainment, and the pursuit of happiness: Can there be an *upward spiral? Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 152-165.

Sheldon, K. M., and Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.

Sheldon, K. M. and Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331

Singleton, D. (2002). *The age factor in second language acquisition* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Singleton, D. and Z. Lengyel (1995). The age factor in second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.

Singleton, D. (2000). Age as a factor in second language acquisition. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies (CLCS Occasional Paper 3), and Alexandria, Virginia: ERIC Reports ED.

Skinner, E. and Belmont, M. (1991). *A longitudinal study of motivation in school: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.

Stipek, D. (2002*). Motivation to learn*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2000). Language motivation revised. *Applied Linguistics*, 21(2) 157-169.

Sung, H. and Padilla, A. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.

Taşpınar, H. K. (2004). *Teachers' and Students' Perceptions of Teachers' Task–Related Motivational Strategy Use and Students' Motivation Levels*. (Unpublished Master Thesis), Institute of Economics and Social Sciences, Ankara, Bilkent University.

Tayar, A. B. (2003). *A survey on learner autonomy and motivation in ESP in a Turkish context*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa, Uludağ Üniversitesi.

Tochon, F. V. (2009). The Role of Language in Globalization: Language, Culture, Gender and Institutional Learning. *International Journal of Educational Policies, 3(2),* 107-124. ISSN: 1307-3842

Uçar, S. B. (2009). The Preferences of Turkish University EFL Students for instructional activities in relation to their motivation. Master's Thesis, Bilkent University, The department of TEFL.

Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 learning as a special case? In S. Mercer, S. Ryan & M.
Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3): 199–210.

Ushioda, E. (2009). *A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity*. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215–228). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation.* Dublin, Ireland: Authentik.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.

Vohs. K., Baumeister, B., Jean M. Twenge, J., Nelson, N. and Tice, D. (2008). Making choices impairs subsequent self-control: A limitedresource account of decision making, self- Regulation, and active initiative. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 883– 898.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934).

Warden, C. A. (2000). EFL business writing behaviors in differing feedback environments. *Language Learning*, 50, 573–616.

Warden, C. A. and Lin, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535–547.

Weatherford, H. J. (1986). *Personal Benefits from Foreign Language Study*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. ERIC Digest, ED276305.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals.*

Wigfield, A. and Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265–310.

Wigfield, A., Tonks, S. and Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-value theory*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation in school (pp. 55–76). New York: Taylor Francis.

Williams, C. C. and Williams, K. C. (2002). *Five key ingredients for improving student motivation.* Higher Education Journal.

Williams, A. (2013). *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*, (pp. 58–73). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Willing, K. (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide: National Curriculum Resources Centre.

Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.

Williams, M. and Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M. and Burden, R. L. (1999). Student's developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193-201

Williams, M., Burden, R. and Lanvers, U. (2002). French is the language of love and stuff: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Research Journal*, 28(4), 503-508.

Woods, E.G. (1995). Reducing the dropout rate. In School Improvement Research Series (SIRS): Research you can use (Close-up No. 17). Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory Retrieved October 2, 2015. [Online] Available: http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston, MA: Pearson & Allyn and Bacon.

Yıldırım, Ö. (2005). *ELT students's perceptions and behavior related to learner autonomy as learners and future teachers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.

Yorio, C. (1976). Discussion of 'Explaining Sequence and Variation in Second Language Acquisition'. *Language Learning*. Special Issue 4:59-63.

EKLER

EK 1.

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, Eğitim Psikolojisi laninda bir yüksek lisans tez çlışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada 'Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması' amaçlanmıştır. Ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve yalnızca bu araştırmada bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Fakat vereceğiniz her cevap çalışmanın sonucu için son derece önem taşımaktadır. Katılım için gönüllülük ilkesi söz konusudur, dolayısıyla herhangi bir zorunluluk duymadan isterseniz cevap vermeyi bırakabilirsiniz. Çalışmaya katılımayı kabul ettiğiniz ve samimi cevaplarınız için çok teşekkür ederim.

Bölüm A: Kişisel Bilgiler:

Lütfen kişisel bilgilerinizi doldurunuz

Yaş: ____

Cinsiyet: K ____ / E_____

Bölüm: _____

Dil Seviyeniz: 1. Orta-alt düzey ____ 2. Orta düzey____ 3. Orta-üst düzey_____

Bölüm B:

Bu bölüm İngilizce öğrenmeye karşı motive edici faktörleri belirleyici maddeler içermektedir. Her bir madde için **X** kullanarak bir kez cevap veriniz

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

	1	2	3	4
1. Yabancı kültürlere ilgi duyarım.				
2. Amerikalıları arkadaş canlısı bulurum.				
3. İngilizce dersindeki konuları öğrenmek benim için önemlidir.				
4. İngilizce öğrenmek konusunda iyi değilimdir.				
5. Diğer öğrencilerden daha iyi puan almak benim için önemlidir.				
6. İngilizce konuştuğumda diğer öğrenciler bana gülecek diye kaygılanırım.				
7. Başka kültürden insanlarla iletişim kurmak eğlencelidir (özellikle anadili İngilizce olan insanlarla).				
8. İngilizce öğrenmeyi çok eğlenceli buluyorum.				
9. Eğer İngilizcede iyi olursam, daha iyi bir iş bulabilirim.				
10. Keşke derse devam etmeden İngilizce öğrenmenin daha kolay bir yolu olsaydı.				
11. İngilizce dersinin içeriğini seviyorum.				
12. İngilizce film/video/müzikleri anlayabilmek istiyorum.				
13. İngilizce sınavlarında kendimi sıkıntılı hissederim.				
14. İngilizce öğrenmek için gerçekten elimden gelenin en iyisini yapacağım.				
15. Bu dilin konuşulduğu kültüre daha yakın olmak istiyorum.				
16. İngilizce dersi benim için çok zordur.				
17. Üniversiteden mezun olduktan sonra da İngilizce öğrenmeye devam edeceğim.				
18. İngilizce dersinde öğrendiklerimin diğer derslere de faydalı olacağını düşünüyorum.				
19. İngilizce herkesin öğrenmesi gereken bir dildir.				
20. İngilizce öğrenmenin havalı olduğunu düşünüyorum.				
21. İngilizce dersinde diğer öğrencilerle ilişkilerim benim için önemlidir.				
22. İngilizce konuşulan bir ortamda yaşamak istediğim için İngilizce öğreniyorum.				
23. Diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.				
24. İngilizce dışında başka dilleri de öğrenmek isterim.				
25. Ufkumu genişleteceği için İngilizce öğrenmek benim için önemlidir.				
26. İngilizce dersine düzenli olarak katılmayı planlıyorum.				
27. Yabancı dil öğrenme, eğitimin önemli bir parçasıdır.				

28. İngilizce dersinde derse katılmaktan utanırım.				
29. İngilizce öğrenmede iyiyimdir.				
30. İngilizce dersinde diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak benim için önemlidir.				
31. İngilizce dersinde her gün yeni bir şeyler öğreniyorum.				
32. İngilizce konuşabilmek sosyal statümü artıracak.				
33. Yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmede iyiyimdir.				
34. İngilizce öğrenmek konusunda iyi olduğum için bu derste başarılı olmayı umuyorum.				
35. Diğer öğrencilerle rekabet ettiğimde İngilizceyi daha iyi öğrenirim.				
36. Ana dili İngilizce olan insanlarla iletişim kurabilmek için İngilizce öğrenmek önemlidir				
37. İngilizce becerilerimi geliştirmek ileride bana maddi kazançlar sağlayacak.				
38. Bu ders İngilizceyi öğrenmek için iyi bir fırsattır.				
39. Bazen İngilizce dersi bittikten sonra bile devam etsin isterim.				
40. Dil bilgisinde iyiyimdir.				
41. İngilizce konuşan arkadaşlarım olsun istediğim için İngilizce öğreniyorum.				
42. İngilizceyi en iyi işbirlikçi bir ortamda öğrenirim.				
43. İngiliz kültürünün dünyaya çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum.				
44. İngilizce dersinde konuşmak zorunda olduğumda kendimi rahatsız hissederim.				
45. İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenebileceğimi sık sık düşünüyorum.				
46. İngilizce dersinde diğer derslere göre kendimi daha rahatsız hissediyorum.				
47. İngilizce dersi benim için kolaydır.				
48. İngilizceyi öğrenebileceğimi düşünüyorum fakat test ve sınavlarda pek başarılı olamıyorum.				
49. Türkçedense İngilizcede duygularımı daha açık ifade edebildiğimi hissediyorum.				
50. İngilizce öğrenmek zor ama eğlencelidir.				
51. İngilizcenin kulağa hoş geldiğini düşünüyorum.				
52. İngilizce dersinde diğer öğrencilerden daha iyi olmak isterim.				
53. Öğretmenim, benim yetersiz bir öğrenci olduğumu düşünmesin diye derste çok sık konuşmak istemem.				
54. Diğer öğrenciler İngilizce konuştuklarında onları dinleyerek İngilizce öğrenebilirim.				
55. İmkânım olduğunda İngilizceyi sınıf dışında kullanmaktan hoşlanırım.				
56. Zorunlu olmasaydı bile İngilizce dersini almak isterdim.				

EK 2.

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, Eğitim Psikolojisi laninda bir yüksek lisans tez çlışmasında veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada 'Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerle İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyon Durumlarının Karşılaştırılması' amaçlanmıştır. Ölçekteki sorulara vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve yalnızca bu araştırmada bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Fakat vereceğiniz her cevap çalışmanın sonucu için son derece önem taşımaktadır. Katılım için gönüllülük ilkesi söz konusudur, dolayısıyla herhangi bir zorunluluk duymadan isterseniz cevap vermeyi bırakabilirsiniz. Çalışmaya katılımayı kabul ettiğiniz ve samimi cevaplarınız için çok teşekkür ederim.

Bölüm A: Kişisel Bilgiler:

Lütfen kişisel bilgilerinizi doldurunuz

Yaş: ____

Cinsiyet: K ____ / E_____

Bölüm: _____

Dil Seviyeniz: 1. Orta-alt düzey ____ 2. Orta düzey____ 3. Orta-üst düzey_____

Bölüm B:

Bu bölüm Türk öğrenmeye karşı motive edici faktörleri belirleyici maddeler içermektedir.

Her bir madde için **X** kullanarak bir kez cevap veriniz

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

	1	2	3	4
1. Yabancı kültürlere ilgi duyarım.				
2. Türklıları arkadaş canlısı bulurum.				
3. Türkçe dersindeki konuları öğrenmek benim için önemlidir.				
4. Türkçe öğrenmek konusunda iyi değilimdir.				
5. Diğer öğrencilerden daha iyi puan almak benim için önemlidir.				
6. Türkçe konuştuğumda diğer öğrenciler bana gülecek diye kaygılanırım.				
7. Başka kültürden insanlarla iletişim kurmak eğlencelidir (özellikle anadili Türkçe olan insanlarla).				
8. Türkçe öğrenmeyi çok eğlenceli buluyorum.				
9. Eğer Türkçede iyi olursam, daha iyi bir iş bulabilirim.				
10. Keşke derse devam etmeden Türkçe öğrenmenin daha kolay bir yolu olsaydı.				
11. Türkçe dersinin içeriğini seviyorum.				
12. Türkçe film/video/müzikleri anlayabilmek istiyorum.				
13. Türkçe sınavlarında kendimi sıkıntılı hissederim.				
14. Türkçe öğrenmek için gerçekten elimden gelenin en iyisini yapacağım.				
15. Bu dilin konuşulduğu kültüre daha yakın olmak istiyorum.				
16. Türkçe dersi benim için çok zordur.				
17. Üniversiteden mezun olduktan sonra da Türkçe öğrenmeye devam edeceğim.				
18. Türkçe dersinde öğrendiklerimin diğer derslere de faydalı olacağını düşünüyorum.				
19. Türkçe herkesin öğrenmesi gereken bir dildir.				
20. Türkçe öğrenmenin havalı olduğunu düşünüyorum.				
21. Türkçe dersinde diğer öğrencilerle ilişkilerim benim için önemlidir.				
22. Türkçe konuşulan bir ortamda yaşamak istediğim için İngilizce öğreniyorum.				
23. Diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanırım.				
24. Türkçe dışında başka dilleri de öğrenmek isterim.				
25. Ufkumu genişleteceği için Türkçe öğrenmek benim için önemlidir.				
26. Türkçe dersine düzenli olarak katılmayı planlıyorum.				

27. Yabancı dil öğrenme, eğitimin önemli bir parçasıdır.				
28. Türkçe dersinde derse katılmaktan utanırım.				
29. Türkçe öğrenmede iyiyimdir.				
30. Türkçe dersinde diğer öğrencilerle iyi ilişkiler kurmak benim için önemlidir.				
31. Türkçe dersinde her gün yeni bir şeyler öğreniyorum.				
32. Türkçe konuşabilmek sosyal statümü artıracak.				
33. Yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmede iyiyimdir.				
34. Türkçe öğrenmek konusunda iyi olduğum için bu derste başarılı olmayı umuyorum.				
35. Diğer öğrencilerle rekabet ettiğimde Türkçeyi daha iyi öğrenirim.				
36. Ana dili Türkçe olan insanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek önemlidir				
37. Türkçe becerilerimi geliştirmek ileride bana maddi kazançlar sağlayacak.				
38. Bu ders Türkçeyi öğrenmek için iyi bir fırsattır.				
39. Bazen Türkçe dersi bittikten sonra bile devam etsin isterim.				
40. Dil bilgisinde iyiyimdir.				
41. Türkçe konuşan arkadaşlarım olsun istediğim için Türkçe öğreniyorum.				
42. Türkçeyi en iyi işbirlikçi bir ortamda öğrenirim.				
43. Türk kültürünün dünyaya çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum.				
44. Türkçe dersinde konuşmak zorunda olduğumda kendimi rahatsız hissederim.				
45. Türkçeyi daha iyi nasıl öğrenebileceğimi sık sık düşünüyorum.				
46. Türkçe dersinde diğer derslere göre kendimi daha rahatsız hissediyorum.				
47. Türkçe dersi benim için kolaydır.				
48. Türkçeyi öğrenebileceğimi düşünüyorum fakat test ve sınavlarda pek başarılı olamıyorum.				
49. Ingilizcedense Türkçede duygularımı daha açık ifade edebildiğimi hissediyorum.				
50. Türkçe öğrenmek zor ama eğlencelidir.				
51. Türkçenin kulağa hoş geldiğini düşünüyorum.				
52. Türkçe dersinde diğer öğrencilerden daha iyi olmak isterim.				
53. Öğretmenim, benim yetersiz bir öğrenci olduğumu düşünmesin diye derste çok sık konuşmak istemem.				
54. Diğer öğrenciler Türkçe konuştuklarında onları dinleyerek Türkçe öğrenebilirim.				
55. İmkânım olduğunda Türkçeyi sınıf dışında kullanmaktan hoşlanırım.				
56. Zorunlu olmasaydı bile Türkçe dersini almak isterdim.				

ÖZGEŞMİŞ

AD : **AYISHETU**
SOY AD : **ABUBAKARI**

DOĞUM TARIH : 5th JUNE, 1987

MEDENİ HALİ : EVLİ

MİLLİYET : GHANAIAN

CEP TELEFON : 05432154784

ADRESS : TURKUAZ YUKARI YURTCU MAH.
KUYUPINAR CD NO. 99 E-CK11-D-58
YENIMAHALLE, ANKARA
TURKEY.

EMAIL : ayishetuabubakari@ymail.com

EĞİTİM GEŞMİŞİ

OKULLAR KATILDIĞI

ANKARA UNIVERSITY	2012-2016
UNIVERSITY OF GHANA. LEGON	2007-2011
FIJAI SENIOR SECONDARY SCHOOL	2002 - 2005

YETERLİK

MSC EĞİTİM PSİKOLOJİ

LİSANS SANATLAR DERECESİ – SECOND CLASS HONORS (PSİKOLOJI VE ARKEOLOJİ)

SENIOR SECONDARY SCHOOL CERTIFICATE EXAMINATION (SSSCE)