YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

NEAR EAST UNIVERSITY LIBRARY 1988 - LEFKOŞA

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Damla Selçuk

Lefkoşa

Haziran, 2013

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Damla Selçuk

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Lefkoşa

Haziran, 2013

NEAR EAST UNIVERSITY
LIBRARY
1988 - LEFKOŞA

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANSİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu

Üye: Yard. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen Çiğdem

Üye: Dr. Nazan Çomunoğlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2013

Prof. Dr. Cem Birol

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Motivasyon, bireyin bir ihtiyacı ya da isteği doğrultusunda oluşan içsel bir olgudur ve bireyin hedefi doğrultusunda harekete geçmesinde enerji kaynağı oluşturur. Birçok araştırmacıya göre bu içsel olgunun noksanlığı öğrenmenin gerçekleşmeyeceği düşüncesinden yanadır ve de bu nedenle eğitimde öğrencilerin güdülenme seviyelerini etkileyen faktörler çok önemlidir. Özellikle yabancı dil edinimi sürecinde motivasyon önemli bir yer teşkil eder.

Araştırma bir yıllık yoğun ve titiz bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen önerilerin eğitim içerisinde yer alan bütün eğitimcilere yol gösterici olması umulmaktadır. Ayrıca elde edilen bulgular ile araştırmacılara yeni çalışmalarında ışık tutacağına inanılmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi tartışıldıktan sonra amaç, önem, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan bazı kavramlar tanımlanmıştır. İkinci bölümde araştırma konusunun kavramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise araştırmanın gerçekleşmesinde benimsenen araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilme süreci, veri toplama aracı, uygulama ile ilgili bilgilere ve veri analizlerinin toplanmasına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular dördüncü bölümde açıklanmıştır. Bulgulara dayalı olarak açıklanan sonuçlar ve öneriler de çalışmanın beşinci bölümünde bulunmaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde yardımları ve katkıları olan herkese teşekkürü bir borç bilirim. Herkesten önce, bilgilerini benimle paylaşan, bana yol gösteren, bu aşamaya gelebilmemi sağlayan, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın örneklemini oluşturan değerli öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum. Yine çalışmamı gerçekleştirme süreci boyunca benden hoşgörü ve anlayışını esirgemeyen biricik kızım Talya Selçuk ve çok değerli eşim Attila Selçuk'a teşekkür ederim.

Son olarak, yalnızca bu çalışmada değil hayatım boyunca beni destekleyen **aileme** sonsuz teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Damla SELÇUK

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ BELİRLENMESİ

Selçuk, Damla

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Hürsen

Haziran 2013, 122 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin İngilizce ders motivasyonlarının değerlendirilmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için birtakım araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bunlar; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları; cinsiyete, uyruğa, okul türüne, genel olarak İngilizce başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına, İngilizce dersindeki dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına, konuşma, yazma, okuma, İngilizce telafuz ve etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına, ve kitap okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek ve belirlemek amacıyla, genel tarama modeli ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Damla Selçuk tarafından geliştirilen "İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Anketi" ile veriler toplanmaya çalışılmıştır. Çıkan sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi'ne ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa ilçesinde Lise son sınıf olan 12. Sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini bu okullar içerisinden katılmayı gönüllü olarak kabul eden 446 kişilik bir grup oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgudan, öğrencilerin İngilizce derslerinde gerçekleştirilen etkinliklere önem verdikleri, İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını, öğretmenlerin sahip oldukları temel bilgi ve beceriler son derece önemli olup ve de teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Öğencilerin İngilizce öğrenme isteklilikleri konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki isteklerini arttıracak etkinlikler düzenlenmesinin son derece önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet, uyruk, okul türü değişkeninin; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında etkili olmadığını göstermektedir. öğrencilerin okuma ve telafuz etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İngilizce dersine yönelik başarı düzeyini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, orta düzeyde değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazı yazma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kitap okumayan öğrencilere nazaran İngilizce dersine yönelik motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, başarı düzeyi, telafuz.

ABSTRACT

DETERMINATION OF STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH COURSE

Selçuk, Damla

MA Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen

June 2013, 122 pages

The aim of this research is to evaluate students' motivation levels. A number of questions were asked to find out the answers in order to achieve the overall goal of this research. These questions are below:

Is there a significant difference between students motivation in English courses according to their gender, nationality, types of school, levels of achievement in English assessments, English listening, speaking, reading, writing, pronunciation activities according to their levels of achievements in assessments and attitude towards reading English books?

In this study, to measure and determine students' motivation to learn English, the general screening model and the simple random sampling method was used. Data was collected by a "English Lesson Oriented Motivation Survey" which was developed by Damla Selçuk and the results were analyzed with SPSS software.

According to the findings of the study, gender, nationality, type of school variable, students' motivation towards English courses are not significantly effective. There is no significant difference between students' level of achievement in reading and pronunciation and students' between students' motivation in English courses.

However, there is a significant difference between students' level of achievement in assessments and in the motivation toward English courses.

Students who percieved their achievement levels as a "insufficient" in English and students who percieved their achievement levels as "tolerable" have a significant difference in favour of those who evaluate.

There is also significant difference in students' listening, speaking and writing activities of success in assessment situations between the motivation towards English language. In addition, there is a significant difference between scores of students who have the habit of reading books in English and those who have not.

Key words: motivation, level of success, pronunciation.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI I
ÖNSÖZ II
ÖZET IV
ABSTRACT VI

BÖLÜM I

GİRİŞ 1
1.1 Amaç 10
1.2 Önem 11
1.3 Sınırlılıklar 13
1.4 Tanımlar.....13
1.5 Kısaltmalar.....13

BÖLÜM II

KAVRAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 14

2. 1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ESASLAR.....14
2.1.1 Motivasyonun Tanımı.....14
2.1.2 Motivasyon Süreci 15
2.1.3 Motivasyona (Güdü) İlişkin Kavramlar.....16
2.1.3.1 İçgüdüler.....16
2.1.3.2 Fizyolojik Güdüler (Dürtüler).....17
2.1.3.3 Sosyal Güdüler.....18
2.1.3.4 Psikolojik Güdüler.....18
2.1.3.5 Özendirici Uyaranlar.....19

2.1.3.6 Optimal Uyarılma.....19

2.1.3.7 Bilinçdışı Güdülenme.....19

2.1.3.8 Aracı Davranış.....19

2.1.3.9 Öğrenilmiş Güdüler.....20

2.1.4 Eğitimde Motivasyon.....20

2.1.5 Motivasyon ve Dil Öğrenme.....20

2.1.5.1 Öz-saygı.....21

2.1.5.2 Kısıtlama.....21

2.1.5.3 Risk alma.....21

2.1.5.4 Kaygı.....21

2.1.5.5 Dışa dönüklük (Girişken Olma).....22

2.1.6 Motivasyonda Özendirici Araçlar.....23

2.1.6.1 Psiko-sosyal araçlar.....23

2.1.6.2 Sosyal katılım.....23

2.1.6.3 Gelişim ve Başarı.....24

2.1.6.4 Çevreye Uyum.....24

2.1.6.5 Psikolojik Güvence.....24

2.1.6.6 Yetki ve Sorumluluk Dengesi.....24

2.1.6.7 Eğitim ve Yükselme.....25

2.1.6.8 Kararlara Katılım.....25

2.1.6.9 İletişim.....25

2.1.7 Yabancı Dil Eğitiminde Motivasyon.....25

2.1.8 Motivasyon Teorileri.....28

2.1.8.1 Sabırlı Olma Teorisi.....28

2.1.8.2 Yararlı Olma Teorisi.....29

2.1.9 Motivasyon Türleri.....33

2.1.9.1 Kapsam Teoriler.....33

2.1.9.1.2 Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı.....34

2.1.9.1.3 Alderfer'in ERG Kuramı.....36

2.1.9.1.4 Mc. Clelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi.....37

2.1.9.1.5 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı.....38

2.1.9.2 Süreç Teorileri.....41

2.1.9.2.1 Beklenti Kuramı.....41

2.1.9.2.2 Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı.....42

2.1.9.2.3 Amaç Teorisi.....44

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....48

2.2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....48

2.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....50

BÖLÜM III

YÖNTEM 59

3.1 Araştırma Modeli 59

3.2 Evren ve Örneklem.....59

3.3 Bilgi Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....61

3.3.1 İngilizce Dersinde Motivasyon Anketi.....62

3.3.2 Kişisel Bilgi Formu.....63

3.4 Uygulama.....63

3.5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması.....64

3.6 Ankette Yer Alan Katagorilerin Cronbach Alpha Güvenlik Katsayıları.....65

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR.....66

4.1 Katımcıların Demografik Özellikleri.....66

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERiLER 98

5.1 Sonuçlar 98

5.2 Öneriler 100

KAYNAKÇA 102

EKLER 115

EK 1. İngilizce Dersi Motivasyon Anketi 115

EK 2. Genel Orta Öğretim Dairesi Müdürlüğü'nün Yazdığı İzin Yazısı.....120

EK 3. Mesleki Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğü'nün Yazdığı İzin Yazısı 121

EK 4. Anket Uygulanan Genel Orta Öğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine Bağlı Okullar Listesi.....122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Motivasyon Süreci.....16

Şekil 2.2 Dil Öğreniminin Esas Modeli.....27

Şekil 2.3. Öğrenme Güdüsü 30

Şekil 2.4. İhtiyaçlarnHiyerarşisi 35

Şekil 2.5.Alderferd'in ERG kuramı 37

Şekil 2.6. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı.....39

Şekil 2.7. Vroom'un Beklenti Teorisi.....42

Şekil 2.8 Adams'ın Ödül Eşitliliği Kuramı.....43

Şekil 4.1 Öğrencilerin "sınıf içi etkinliklere önem verme" boyutuna ilişkin motivasyon düzeyi.....73

Şekil 4.2 Öğrencilerin "İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" boyutuna ilişkin motivasyon düzeyi.....74

Şekil 4.3 Öğrencilerin "İngilizce Öğrenme Sürecinde Teknolojinin Önemi" boyutuna ilişkin motivasyon düzeyi.....75

Şekil 4.4 Öğrencilerin "İngilizce Öğrenme İsteksizliği" boyutuna ilişkin motivasyon düzeyi 77

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Maslow ve Herzberg'in kuramlarındaki ihtiyaçların karşılaştırılması.....40

Tablo 2.2 Motivasyon üzerine geliştirilen kapsam ve süreç kuramlarının savundukları temel görüşler.....45

Tablo 3.1 Lefkoşa ilçesindeki GOÖD VE MTÖD'e bağlı, mevcut öğrenci ve anketi uygulayan öğrenci sayısı.....60

Tablo 3.2 Veri toplama araçlarının geliştirme süreci.....61

Tablo 3.3 Çalışmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeği için puan aralıkları.....64

Tablo 4.1 Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....66

Tablo 4.2 Öğrencilerin uyruklarına göre dağılımları.....67

Tablo 4.3 Öğrencilerin okul türüne göre dağılımları.....67

Tablo 4.4 Öğrencilerin ingilizce düzeyini değerlendirmelerine göre dağılımları.....68

Tablo 4.5 Öğrencilerin ingilizce dinleme becerisi değerlendirmelerine göre dağıl.....68

Tablo 4.6. Öğrencilerin ingilizce konuşma becerisi değerlendirmelerine göre dağılımları.....69

Tablo 4.7 Öğrencilerin ingilizce yazma becerisi değerlendirmelerine göre dağılımları.....70

Tablo 4.8 Öğrencilerin ingilizce okuma becerisi değerlendirmelerine göre dağılımları.....70

Tablo 4.9 Öğrencilerin İngilizce kelimeleri düzgün telafuz etme becerisi değerlendirmelerine göre dağılımları.....71

Tablo 4.10. Öğrencilerin İngilizce kitap okuma sevgisine göre dağılımları.....71

Tablo 4.11 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatiksel sonuçları.....72

Tablo 4.12. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırılma sonuçları.....78

Tablo 4.13 Farklı uyruğa sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....79

Tablo 4.14 Farklı uyruğa sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları 80

Tablo 4.15 Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırılma sonuçları.....81

Tablo 4.16 Öğrencilerin ingilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....82

Tablo 4.17 Öğrencilerin genel olarak başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile ingilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları.....83

Tablo 4.18 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....84

Tablo 4.19 Öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları.....85

Tablo 4.20 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....87

Tablo 4.21 Öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları.....87

Tablo 4.22 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....89

Tablo 4.23 Öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları 90

Tablo 4.24 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....92

Tablo 4.25 Öğrencilerin okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları.....92

Tablo 4.26 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının betimsel istatistik sonuçları.....94

Tablo 4.27 Öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon puanlarının ANOVA sonuçları.....95

Tablo 4.28 Öğrencilerin İngilizce kitap okuma durumlarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırılma sonuçları.....96

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği davranışlar sınırlıdır. Bu nedenle insan eğitimsiz yaşayamaz. Eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir. Davranışlarımızın bir çoğunu bizler, başkalarının etkisinden öğreniyor, dolayısıyla da başkalarınca eğitiliyoruz. Günlük yaşantıda "Eğitim" çok sık kullanılan sözcüklerden olsa da neredeyse her bir birey eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda fikirler ortaya koymuştur. Ancak eğitim kavramı çok geniş bir anlam içermektedir ve bir çoğumuz bunun farkında değiliz (Uzunboylu ve Hürsen, 2008). Literatüre bakıldığında, eğitim kavramıyla ilgili birçok tanım ve açıklama yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir. Eğitim (Tay, 2005; Akçay, 2006; Erden, 2011; Arslan, 2008);

- Bireylerin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme sürecidir
- Planlı ve programlı değişmeleri içerir. Ayrıca "gerçeği araştırma" ve "kişilik oluşturma" sürecidir
- insanları belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde öğrenme, öğretme yoluyla gerçekleştirilir. Öğretme ve öğrenme birbiriyle iç içe ayrılamaz etkinliklerdir
- Kavcar'a göre geçmişe, bugüne ve geleceğe dönük olmak üzere üç temel yönü olduğunu vurgulamakta; onun insanlarda sosyal hayata ve çağa uygun davranış değişikliği sağlama etkinliği olduğunu; bu etkinliği geçmişteki sosyal ve ulusal değerleri tanıtıp benimsetme, bugünün gerçeklerini gösterme ve geleceğe dönük değerler, hünerler kazandırma yoluyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, eğitim kavramıyla ilgili yukarıda verilen tanım ve açıklamalar doğrultusunda eğitimin amacını aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir.

Eğitimin amacı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan becerilerini bir bütün halinde geliştirmektir. Bilişsel hedefler; bilgiyi bilme, farklı

alanlara uyarlama, analiz ve sentez etme gibi daha çok zihinsel becerileri ilgilendiren davranışlardır. Duyuşsal hedefler, bireyin ilgi, tutum, özgüven, inanç, değer gibi duygusal davranışlarıdır. Psiko-motor hedefler ise zihin-kas koordinasyonunu gerektiren etkinliklerle ilgili davranışlardır. Günlük yaşamda bu davranış alanlarının biri, diğerlerinden kesin çizgilerle ayrılmamaktadır (Ertürk, 1979). Ancak eğitim alanındaki çalışmalarda genellikle duyuşsal boyut ihmal edilmekte bilişsel boyut daha fazla ön plana çıkarılmaktadır (Main, 1993; Seah & Bishop, 2000; Tuan, Chin & Shieh; 2005). Ancak günümüz eğitimine bakıldığında duyuşsal ve bilişsel boyutun ihmal edildiği görülmektedir.

Bu bağlamda, eğitimden istenilen verim bir türlü alınamamakta ve eğitim sistemi sürekli tartışılarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimden beklenen sonuçların alınamamasında birçok faktör etkilidir. Bunların başında da öğrencilerin derse isteksiz oluşları ve dersin gereklerini yerine getirmemeleri sayılabilir. Eğitimciler eskiden beri bu sorunu aşmaya çalışmışlar ancak çoğunlukla başarısız olmuşlardır. Bu nedenle arzulanan başarı oranı yakalanamamıştır (Yılmaz, 2007).

Genele bakıldığında eğitim sahasında duygusal faktörlerin etkili öğrenmede kritik öneme sahip oldukları konusunda hemen hemen evrensel bir fikir birliği bulunduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde de eğer alıcı öğrenmeye hazır, istekli ve motive olmuş değilse öğrenme gerçekleşmez (Engin, Seven & Zengin, 2003). Bu bağlamda öğrenme sürecinde motivasyonun yeri ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme sürecinde motivasyon (güdü) kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar incelendiğinde araştırmacıların motivasyonu ayrı noktalarda ele aldıkları görülmektedir. Pintrich ve Schunk (1996), Palmer ve Morgan (1995) öğretimin belli hedeflere yönelmiş olmasından yola çıkarak motivasyonu öğrenciyi hedefe yönelten bir itici güç olarak tanımlamaktadırlar. Raffini (1993), öğrencinin ilgisini çekip onu öğrenme sürecine katabilme olarak tanımlamaktadır. Brooks ve Shell'e (2006) göre ise, öğrencinin işleyen hafızayı bilmeleri ya da bilinçsiz bir şekilde öğrenme görevine ayırması motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Demirel ve

Yağcı (2011) 'ya göre motivasyon (güdülenme) ise belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma hâlidir. Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak motivasyon, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çektiği bir konuya ya da duruma yönelerek sürece aktif bir şekilde katılmaları olarak tanımlanmaktadır (Yorgancı, 2011).

"Motivasyon" bir işi yapma ve onu sürdürme isteğidir. Davranışı başlatan ve yönlendiren etkenler ile davranışın şiddetini ve sürekliliğini belirleyen değişkenler motivasyonu oluşturmaktadır. Motivasyonla ilgili en temel sorular, davranışın yönü, yoğunluğu ve süresiyle ilgilidir. Motivasyon öncelikle, kişiyi belirli bir yöne doğru harekete geçirmelidir. Kişinin bir şeyi yapmaya istekli yada hevesli olması motivasyon için yeterli değildir. Motivasyon sonucu ortaya çıkan davranışın hangi yoğunlukta olduğu ve ne kadar sürdüğü de o motivasyonun gücünü gösterir. İş performansını; çalışanın iç motivasyonu, kişilik özellikleri ve değerleri doğrudan etkiler (Tanrıverdi, 2007).

Motivasyon olgusunda 4 önemli kavram bulunmaktadır (Locke, 2000):

1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için duyulan gereklilikler),
2. Değerler (bireyin kendisi için faydalı görüp kazanmaya ve devam ettirmeye çalıştığı şeyler),
3. Amaçlar veya niyetler
4. Duygular, güdü bir amaca ulaşmak için duyulan istektir

Motivasyon, bireylerin bir işi yapma sebeplerini, bu iş için ne kadar zaman ve çaba harcayacaklarını belirler (Dörnyei, 2000). Bireylerin sahip oldukları motivasyon hem çeşitlidir hem de seviyeleri farklıdır. Örneğin, bir öğrenci merak ve ilgisi sayesinde yeni şeyler öğreneceğini bildiği için, ailesinin veya öğretmeninin takdirini kazanmak için ya da kendine yeni yetenekler kazandıracağı ve sonuçta başarılı olacağına inandığı için öğrenmeye karşı motive olabilir (Deci & Ryan, 2000; Şad & Gürbüztürk, 2009; Doğan, 2009; Özharun, 2011).

Motivasyonun özelliklerini Martinez ve Rafael (2002) şu şekilde sıralamışlardır:

1. Motive edilmiş davranış, döngüseldir (cyclical). İlk önce bir hayal veya bir dürtü olarak ortaya çıkar, daha sonra tatmin edici ya da zayıflatıcı dürtüler anlamlanır, sonra başarı gelir ve tekrar hayal veya dürtü durumuna dönülür.
2. Motivasyon, seçicidir. İlk olarak kişinin ihtiyaçlarını tatmin etmeye eğilimlidir. Mesela, spesifik motive olmaya cevap veren ihtiyaçlar veya güçlü teşvikler isteyen ihtiyaçlar gibi veya bir projede görev almayı istemek ya da sadece ilginç olduğu için ödevinden fazlasını araştırmak gibi.
3. Motive edilmiş davranış, aktif ve süreklidir. Genelde daha çok etkinlik, daha fazla motivasyon demektir ve kişinin hedeflerini başarma ısrarı kazanılan motivasyon tipini içleştirir.
4. Motivasyon, vücudun iç dengesidir. Bu durum, bilinçli ya da bilinçsiz sürekli desteklenir.

Motivasyon, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından etkili öğretim ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır ve onların başarılarını önemli derecede etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan baktığımızda motivasyonu sağlayan faktörlerle ilgili bilgilerin elde edilmesi başarının sağlanması yolunda doğru ve etkili adımların atılmasını sağlayacaktır. Öğrenim hayatı boyunca okulla iç içe bulunan öğrenci için sınıf ortamındaki motivasyon faktörleri başarının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Bu sebepten öğrenci ve öğretmenlerin motive eden faktörlerle ilgili düşünceleri her iki taraf içinde yeterince önem arz etmektedir. Öğrencilerin başarı motivasyonları artırıldığı zaman, öğrenme durumları en yüksek dereceye kadar çıkartılır ve öğrenciler öğrenmeye motive edildiği zaman öğretmenlerin işi daha kolaydır. Fakat öğrencilerin motivasyon seviyelerinde değişimler olabileceği gibi zamanla azaldığı da görülmektedir Martinez ve Rafael, 2002; Yorgancı, 2011).

Schunk (1990)'a göre, öğrenme ortamındaki faktörler öğrenci niteliklerini ve bu niteliklerde öğrenci davranışlarını, tutumlarını ve beklentilerini etkiler. Bu yüzden öğrenciyi sınıf ortamında motive eden veya motivasyonunu engelleyen, azaltan faktörleri bilmek son derece önemlidir.

Araştırmacılar; (Mouton, Hawkins, McPherson ve Copley, 1996) öğretme yöntemleri, ölçme değerlendirme teknikleri, psikolojik durum gibi öğrenme ortamındaki bir çok faktörün motivasyon ve öğrenme üzerine etkisi olduğunu belirtmişlerdir (Kılıç ve Keklik, 2012; www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/.../Poster/t269d.pdf).

Özbay (2004)'a göre ise öğrencileri öğrenmeye motive etmenin farklı yolları vardır. Bunlar; her konuyu ilginç yapmaya çalışmak, çalışmayı olabildiğince aktif, araştırıcı, maceracı, sosyal ve faydalı hale getirmek, öğrencilerin alıştırma yapmaları ve uzak amaçlara yönelik çalışmaları için davranış modifikasyonu tekniklerini kullanmak, öğrencilerin ne yaptıklarını, nasıl yapacaklarını, amaçlarına ulaşıp ulaşamadıklarını bildiklerinden emin olmak, yetenek, geçmiş, okul ve değişik konu alanlarına yönelik tutumlarında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak, temel ihtiyaçların karşılandığından emin olmak, çekiciliği artırmak, tehlikeleri en aza indirmek, öğrencilerin başarı, kendine güven ve kendine yön verme duygularını geliştirmeye teşvik etmek, öğrencileri öğretim materyallerinin dışına çıkarmak ve öğrendiklerini günlük hayatta kullanma arzusu uyandırmak olarak özetlenebilir (Emir & Kanlı, 2009; Kılıç & Keklik, 2012).

Öğrencilerin akademik başarısında etkili olan motivasyon geçmiş yıllarda psikologlar tarafından tanınmış ve akademik başarıda etkili olan motivasyon faktörleri incelenmiştir. Araştırmalarının sonucunda kişilik, aile, üniversite ve sosyal değişkenlerin bu bağlamda birbiriyle bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir (Masaali, 2007). Örneğin; genel olarak öğrencilerin kişilik değişkenleri, kendilerine olan özsaygı ve motivasyonları öğrenmelerinde ve akademik başarılarını etkilemektedir (Abouserie, 2009). Ayrıca, zihinsel beceri, öğrenme stili, kişilik ve öğrenci motivasyonunun yüksek olması, eğitimdeki akademik başarının öngörücüleridir (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011).

Bundan başka, araştırmacılara göre, gelecek için umut, özbenlik, eğitim kalitesi, aile geliri değişkenleri ve evli öğrencilerin akademik motivasyonu düşüren başlıca faktörlerin olduğunu belirtmişlerdir (Molavi,

2007). Dolayısıyla, güdüsel zararlar karamsarlığa, endişeye ve depresyona sebebiyet vermekte ve öğrencilerin akademik performansı başarısızlıkla sonuçlanırmaktadır (Askari, 2006). Araştırmacılar, (Javadi, Adhami, Haghdoost, 2002) öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, eğitimin uygun bir içerik ve ilgi çekici şekilde motivasyon yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar (Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon, 2011).

Buna ek olarak, öğrenme ve öğretme süreci açısından bakıldığında, öğretilecek bilginin öğrenci motivasyonu için ilgi çekici olması gerekmektedir. Eğer eğitim programı öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun ise öğrenme eğlenceli ve heyecan verici olur. Öğrenci motivasyonu, öğrencilerin ders ve etkinliklere karşı istekli olmalarını ifade eder (Brophy, 2004). Öğrenme sürecini etkileyen önemli etmenler; araç-gereç, öğrenme ortamı, öğretmen ve bireyin öğrenmeye karşı isteği olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenler öğrenme ve öğretme sürecinde büyük önem taşımaktadırlar. Ancak bireyler öğrenmeye karşı bir istek duymuyorsa, başka bir ifadeyle öğrencilerin motivasyonları zayıf ise öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi olasılığı çok düşüktür (Doğan, 2009). Dörnyei'e (2001b) göre öğrenenlerin motivasyonunu düşüren en önemli faktörlerden biri de gelecekte ve yahut içinde bulunan o anda bireyin gerçek hayatında hiç bir işe yaramayacak ancak öğrenmek zorunda bırakılan şeylerle karşı karşıya kaldığı durumdur. Çünkü bu durum birey için hiç bir ifade etmemektedir.

Birçok okuldaki öğrencilerin her biri farklı kültür ve altyapıya sahiptir. Bundan dolaydır ki öğretmenler bu durumun farkında olup her bir öğrenciye ihtiyacı doğrultusunda saygı duymak zorundadır. Böylece, öğretmenler öğrencileriyle arasında pozitif bir ilişki kurmak zorundadır. Motivasyonun yanında öğrencilerin hem akademik hem de hayat dersinde öğrenme eşitliğini ve başarı sağlaması için öğretmenlerin bunlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, gelecekteki öğretmenlerin gerçek dünyada meslekleklerini icra edebilmesi için gerekli önlemleri ve farkındalığı sergilemesi gerekmektedir (Yunus, Osman ve Ishak, 2011).

Literatür incelendiği zaman birçok yurtdışı çalışmaları gösteriyor ki (Witt, Wheeless & Allen, 2004; Allen, Witt & Wheeless; 2006; Skaalvik, 2013) öğretmen–öğrenci yakınlığı ve iyi ilişki içinde olması öğrencilerin motivasyonunu artırdığı bilinmektedir. Öğretmenleriyle iyi ilişki içinde olan öğrencilerin öğrenmeye karşı kendilerini daha motiveli ve desteklenmiş hissetmektedirler. Öğretmenle bu özel bağı kurabilen öğrencilerin sınıf içerisinde daha sıkı çalıştığı, öğretmene itaat ettiği, öğretmenin gösterdiği yön ve yaptığı eleştirilere açık olduğu, stresle başa çıkabildiği ve öğretmenine karşı daha duyarlı ve dikkatli olduğu gözlenmiştir. (Little & Kobak, 2003). Bundan başka Hughes ve arkadaşlarına (2006) göre bir öğretmenin verdiği destek seviyesi ve ilgisi aynı zamanda sınıf içindeki atmosferi de etkileyecek ve sınıf atmosferinde olumlu yönde güçlü bir etki bırakacaktır (Yunus, Osman ve Ishak, 2011).

Yabancı dil öğreniminde de durum farklı değildir. Bu alanda faaliyette bulunan eğitimcilerin en büyük sorunlarından biri derse kayıtsız kalan öğrencilerdir. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki motivasyon düşüklüğü eğitimin sorunlarına kafa yoran bilim insanlarının da dikkatini çekmiş ve bilim insanları yıllardan beri çeşitli yöntemler kullanarak araştırmalar yapıp bu araştırmaların sonuçlarına göre teşhisler koymuş ve çözüm önerileri sunmuşlardır. Gardner ve Lambert (1972) çalışmalarında "Aynı fırsatlar verildiği halde neden bazı öğrenciler hızlı ve başarılı bir şekilde yabancı dil öğreniyorken diğerleri başarısız oluyor?" sorusuna cevap aramışlardır. Gardner ve Lambert yetenek ve becerinin bu konudaki etkisini inkar etmemiş ancak bu farkın daha başka faktörlerle de açıklanabileceğine inanmışlardır (Yılmaz, 2007).

Motivasyonun dil öğreniminde ne kadar etkili olduğu araştırmacılar tarafında yarım asır önce ortaya çıkmıştır (Arnfast, Jorgensen & Holmen, 2010; Ghazvini & Khajehpour, 2011). Ancak motivasyonun önemi derinlemesine onbeş yıl önce farkedilmiş ve bu konu ayrıntılı bir şekilde incelenmeye ve ele alınmaya başlanmıştır (Scheidecker & Freeman, 1999). Diğer ülkelerde olduğu gibi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde de dil öğrenimi denilince akla gelen ilk olarak İngilizce olduğu bilinmektedir.

İngilizce öğrenmenin tüm dünyada yükselen bir değer halini almasına paralel olarak yaşadığımız ülkede de eğitimin her seviyesinde İngilizce öğrenimine olan ilgi her geçen gün artmaktadır. İngilizce eğitimi gerek devlet gerekse özel okullarda küçük sınıflardan itibaren talep edilmekte, ancak özellikle devlet okullarında ne yazık ki istenilen seviyeye erişememektedir. Dil öğretiminin istenilen başarıya erişilememesine, dili öğretmeye çalışan öğretmenlerin kuşkusuz çok önemli bir rolü vardır. Verimli öğretim için, öğretmenin dil ve konu bilgisi yanında öğrenciyi motive etmesi için motive etme stratejilerini içeren pedagojik bilgiye de sahip olması ve bunları bilinçli bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Atay, 2004).

Öğrencinin yüksek motivasyonu ile motivasyonu artırmayı hedefleyen öğrenme ortamının öğrenmeyi olumlu şekilde etkilediği, buna karşın, düşük motivasyon ile motivasyonu olumsuz etkilediği varsayılan etkenlerin, akademik hedeflere ulaşamama gibi başarısızlık olarak tanımlanan durumlara neden olduğu bilinmektedir. İkinci dil veya yabancı dil öğreniminde de başarıyı etkileyen faktörlerden biri olan motivasyon, dil öğrenme sürecini başlatan, ona yön veren ve daha sonra da sürdürülmesini sağlayan itici bir güç olarak tanımlanır. (Clement, Dörnyei & Noels, 1994; Pintrich & Schunk, 1996). Gardner'e (1995) göre dil öğreniminde motivasyon *"Bireyin hedef dili öğrenmeyi arzu etmesi, bunun için çaba göstermesi ve öğrenme sürecinden keyif almasıdır"* (Atay, 2004).

Motivasyonun dil öğreniminde çok büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Lennartsson (2008)'a göre motivasyon ve yabancı dili öğrenme isteği faktörleri fazla olan öğrencilerin sosyal olan öğrencilere nazaran daha çok başarılı olduğu kabul etmektedir. Csize´r ve arkadaşlarına (2010) göre olumlu davranışın öğrenenlerin davranışlarındaki motivasyonu da arttırdığını belirtmektedir. Saville-Troike (2006) Motivasyonun önemini vurgulayarak, öğrenciler ne kadar çok motive edilirse o kadar iyi bir şekilde yeni bir dili öğrenebileceklerini iddia etmektedir. Öğrencilerin ne kadar hızlı bir şekilde öğrenebildikleri tamamen her bir bireyin motivasyonuna bağlıdır. Eğer öğrenenler yeni bir dili öğrenmek için motivasyonlu ise ve de öğrenilecek dilin

kullanılışlığından eminse, bu tip öğrenciler neden o dile ihtiyacı olduğunu düşünmeyen öğrencilerden daha iyi öğreneceklerdir (Ellis, 1994). Reece ve Walker (1997)'e göre daha az kapasitesi olan ancak daha fazla motive olmuş öğrencinin daha zeki fakat motivasyonu düşük olan öğrenciden daha başarılı olacağını vurgulamaktadır (Gömleksiz, 2010).

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

Akılda tutulması gerekiyor ki, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin beyni, basmakalıp kurallar, sistemler ve varsayımlarla doldurulamaz. Yabancı dili başarıyla öğretebilmemizin nedeni dil öğretimi için gerekli koşulların sağlanmasının yanında dilbilimiyle ilgili unsurların benimsenmesi gerekmektedir. Çünkü dil başarısı öğrencilerin ne kadar motive olduklarıyla alakalıdır (Keleş, 2007). Buradan yola çıkarak motivasyon stratejileri yabancı dil öğreniminde öğrencilerin mevcut durumlarını anlamak için bütün insanlara yardımcı olur ki bunlar öğretmenler, kurumlar ya da eğitimcilerdir. Bu stratejiler bizlere öğrencilerin birer sosyal varlık olduklarını ve sahip oldukları şeyleri grup içerisinde paylaştıklarını göstermektedir. Bundan dolayı bu stratejilerden haberdar olan öğretmenler öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak ve her bir öğrencisine hak ettiği şekilde saygı duyacak ve öğrenciler kendilerini özgürce ifade edebileceklerdir (Maslow, 1962). Böylece toplumun küçük bireyleri olan öğrencilerin sınıf içerisinde birbirlerini tanımalarına ve diğer sınıf üyelerine riyaat etmesini öğreneceklerdir (Keleş, 2007).

Eğitim ve öğretim süreci incelendiğinde; öğretim eğitim için bir araç konumundadır. Eğitime yapılan yatırımların amacına ulaşması, kişi üzerindeki öğretim hedeflerinin ne oranda gerçekleştiği ile belirlenir ki burada öğretmen faktörü ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ne kadar nitelikli ve motivasyon sahibi olursa öğretim sürecinin verimliliği de o ölçüde artar (Oktay, 2007).

Yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde öğrencilerin İngilizce dersinde motivasyonlarını etkileyen faktörlere yönelik gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. KKTC okullarında eğitim verilen, yabancı dil olarak İngilizce ediniminin gerekliliği konusuna öğrencilerin motivasyonunun artırılması gerekliliği göstermektedir. Bu nedenle, KKTC'deki genel ortaöğretim dairesine (GOÖD) bağlı liseler ile mesleki teknik öğretim dairesine (MTÖD) bağlı meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine motivasyonlarını etkileyen faktörler yaklaşımına yönelik görüş ve tutumlarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin İngilizce ders motivasyonlarının değerlendirilmesidir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları genel olarak nasıldır?
2. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları;
   - 2.1. Cinsiyete
   - 2.2. Uyruğa
   - 2.3. Okul türüne
   - 2.4. Genel olarak İngilizce başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.5. İngilizce dersindeki dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.6. Konuşma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.7. Yazı yazma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.8. Okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.9. İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumlarına

2.10. Kitap okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2 Önem

Öğrenci motivasyonunun olumlu yönde olabilmesini sağlayabilmek için bireylerin yaptıkları veya karşılaştıkları mevcut durumdan zevk almaları gerekmektedir. Bireylerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin ortaya çıkmasıyla gerekli önlemler alınacaktır. Bu durum bireylerin İngilizce dersine olan tutumlarını ve de İngilizce dersi başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Bu araştırma ile İngilizce dersine karşı motivasyon artırıcı ve azaltıcı etmenlerden yararlanılacak veya kaçınılmaya çalışılacaktır. Bu çalışma ile öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile İngilizce öğretimi ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere belirli bir bakış açısının kazandırılabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları sayesinde öğrencilerin İngilizce derslerinde motivasyonun dil öğretimi için ne kadar etkili ve gerekli olduğunu ortaya koyabileceklerdir. Bu amaçla, araştırma ile elde edilen verilerin özellikle;

1. Öğrenci görüşlerine bakılarak İngilizce dersinde onların motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri belirleyeceği,
2. Öğrencilerin İngilizce derslerine karşı olumlu tutum ve görüş algılarının gelişmesine katkıda bulunacağı,

3. İngilizce edinimi konusuna ilişkin bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kılavuzluk edebileceği,

4. Öğretmenlerin, yabancı dil ediniminin yeri ve önemine ilişkin farkındalıklarını arttırabileceği,

5. İngilizce dersi öğretim programlarının geliştirilmesinde katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

.

1.3 Sınırlılıklar

1.Kapsam açısından, öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler ile

2. İşle ilgili zamanın kısıtlı olmasından ve ulaşım sıkıntısından dolayı nicel veri kaynağı olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılında Genel ortaöğretim dairesine (GOÖD) bağlı 12. sınıf liseler ile mesleki teknik öğretim dairesine (MTÖD) bağlı meslek 12. sınıf liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile

3. Nicel veri toplama aracı olarak Damla Selçuk tarafından geliştirilen "İngilizce Dersi Motivasyon Anketi" ile

4. Yöntem açısından, tarama modeliyle

5.Veri kaynağı açısından, KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB)'na bağlı Lefkoşa'daki okullar ile

6. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB)'na bağlı Genel Orta Öğretim Dairesine (GOÖD) bağlı 12. sınıf liseler ile Mesleki Teknik Öğretim Dairesine (MTÖD) bağlı meslek 12. sınıf liselerinde öğrenim gören öğrencilerin stajda olması, zaman ve birtakım nedenlerden dolayı mevcut sayının altında uygulanan kişiler ile sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Öğrenci: Bir öğretmenin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konu üzerinde çalışan kimse. Motivasyon: Motivasyon (güdüleme), Latincede hareket etme anlamına gelen ve belli bir hedefe ulaşmak maksadıyla bireyi davranışa sevk eden içsel ve itici bir güçtür.

Faktör (Etmen): Birlikte veya ayrı ayrı etkisini gösteren ve belli bir sonuca götüren güçlerden, şartlardan, ögelerden her biri.

Öğrenci motivasyonu: Öğrenme etkinliklerinde yer alan bireyin öğrenmeye karşı duymuş olduğu isteklilik ya da isteksizlik hali.

1.5 Kısaltmalar

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
İDMA: İngilizce Dersi Motivasyon Anketi
MEGSB: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı
GOÖD: Genel Ortaöğretim Dairesi
MTÖD. Mesleki Teknik Öğretim Dairesi
IELTS: Uluslararası İngilizce Testi (International English Language Testing System)
GCSE: İngilizce derslerinde yeni bir uluslararası standart ve müfredat programı olan uluslararası genel ortaöğretim eğitim sertifikası(International General Certificate of Secondary Education
EFL: Yabancı dil olarak İngilizce (English as a Foreign Language)
CLIL: İçerik ve Dil Öğrenimi (Context and Language Integrated Learning)
SLA: Ikinci dil edinimi (Second Language Acqusition):
SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistiksel Program (Statistical Programming for Social Sciences)
S: sayfa
vb: ve benzeri
ör: Örneğin
bkz: bakınız

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ESASLARI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırmanın Kuramsal Esasları

Araştırmanın kuramsal esasları bölümünde motivasyonun tanımı, motivasyonla ilgili önemli kavramların açıklaması, motivasyon türleri, teorileri ve motivasyonla dil öğrenme arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur.

2.1.1 Motivasyonun Tanımı

Motivasyon kelimesi Latince "movere", yani "hareket ettirme, hareketlendirme" kelimesinden gelmektedir. Psikolojik bir olgu olan mativasyonun değişik açılardan ele alınmış olması birçok tanımın yapılmasına neden olmuştur. Aşağıda bu tanımlardan bazıları verilmiştir (Kantar, 2010):

- Kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranmaları
- Örgütün veya bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacak bir iş ortamı oluşturarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi süreci
- Bireyleri, onların özel bir tavırla hareket etmelerine, davranmalarına teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu
- Bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine çabuk ve derhal yapılan etki
- Davranışın nasıl başladığı, sürdürüldüğü, yönlendirildiği, durdurulduğu ve tüm bunlar sürerken organizmada mevcut olan özel reaksiyonlar

- Bir şey yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur
- Güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir
- Motivasyon kişilerin belli bir ihtiyacı veya amacı karşılamak üzere içten gelen bir şevk ile arzulu ve istekli davranmalarıdır.

İnsan sadece maddi, ekonomik bir varlık değildir. Maddi doyum yanında, maddi olmayan çeşitli faktörler de insanı etkiler. Sosyal alışkanlıklar, çevre, duygu atmosferi, moral değerler, onur ve adalet anlayışları kişilerin tepkilerinin farklı olmasına yol açar. Tüm bu tanımlar toparlandığında motivasyon kavramının temelini oluşturan üç temel faktörle karşılaşılmaktadır (Kantar, 2010):

- İnsan davranışını tetikleme
- Bu davranışı yönlendirme
- Bu davranışı sürdürme

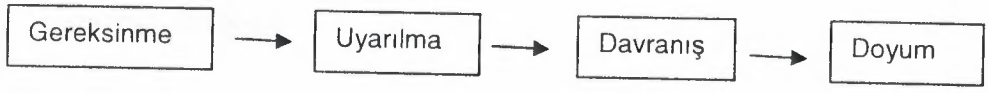
Motivasyon kavramını oluşturan üç temel faktörü de göz önüne alarak bireyin davranışlarına bakıldığında bireyin ihtiyaçlarının ortaya çıktığı ve bu ihtiyaçları giderme adına bir motivasyon süreci yaşadığı görülmektedir.

2.1.2 Motivasyon Süreci

Her bireyin sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçları vardır ve bireyde bu ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla motivasyon süreci başlamaktadır. İhtiyaçlar ister fizyolojik ister psikolojik olsun, bireyleri belirli davranışlarda bulunmaya iten bir güç oluşturmaktadır. Bu itici güç, fiziksel ve ruhsal isteme gücü olarak da ifade edilmektedir. İhtiyaçlarını gerçekleştirmek için uyarılan birey, davranışta bulunmaktadır. Davranışta bulunmanın amacı ise, ihtiyaçların tatmin edilmesidir ve tatmin edilme, motivasyon sürecinin son aşamasını oluşturmaktadır. Davranışlar sonucu ihtiyaç amacına ulaştığında; motivasyon süreci tamamlanmış olmakta ve ihtiyacı karşılanan kişi kendini mutlu hissetmektedir (Özkalp & Kırel, 2000).

Motivasyon, çeşitli gereksinimlerin karşılanması için bireyleri davranış ve eyleme iten neden olarak tanımlanırken, motivasyon bu eylemin kendisini yaratır. Kısaca, motivasyon, güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir. Bu sürecin oluşmasında dört önemli aşamadan söz edilebilir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001).

Şekil 2.1 Motivasyon Süreci



Kaynak: Sabuncuoğlu, Z, & Tüz, M. (2001) *Örgütsel psikoloji.* Bursa: Ezgi Kitabevi, s.122

Birey davranışları genellikle bir nedene dayanır. Bu nedenler ise gereksinmeler, arzular, korkular, inançlar, gibi konulardan oluşur. Tüm bireylerin temel güdüleri ve gereksinmeleri vardır. Bu güdüler davranış potansiyelini simgeler ve yalnız uyarıldıkları zaman davranışı etkiler. Bu güdülerin uyarılıp uyarılmamaları birey tarafından algılanan duruma ya da çevreye bağlıdır. Algılanan çevresel değişiklikler, uyarılan güdüleme tarzı, davranışı biçimlendirir ve uyarılan güdüleme tarzındaki bir değişiklik, davranışta da değişiklik yaratır (Yıldırım, 2007).

2.1.3 Motivasyona (Güdü) İlişkin Kavramlar

2.1.3.1 İçgüdüler

Hayvanların türleriyle bağlılık gösteren belli durumlarda gösterdikleri kalıplaşmış davranış biçimlerine içgüdü denir. İnsanların içgüdülerinin bulunmadığını iddia edenler olduğu gibi cinsellik, saldırganlık, gibi bazı içgüdelerin varlığını iddia eden psikologlar da vardır. İçgüdü, bireyleri doğal nitelik taşıyan gereksinimlere yönelten biliçsiz davranışlardır.. İçgüdüler,

insanları hayvansal ve doğal nitelikli davranışlara yönelten olgular ya da tepkiler diye de tanımlanabilir(Kantar, 2010)

Kantar (2010)'a göre, Herhangi bir davranışın içgüdüsel olarak nitelenebilmesi için şu koşulları taşıması gerekir:

- Kesin bir fizyolojik neden bulunmaldır.
- İçgüdüsel olarak adlandırılan davranışın hayvanlar aleminde evrensel niteliği olmalıdır.
- İçgüdüye dayalı olduğu kabul edilen davranış öğrenme süreci sonunda değişmemelidir.

2.1.3.2 Fizyolojik Güdüler (Dürtüler)

Bu tür güdüler, insan yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan temel ya da birincil gereksinimlerin elde edilmesine yönelmiş güdülerdir. Fizyolojik güdülere; yarı- bilinçli, yarı-biliçsiz güdüler demek olasıdır. Kaynağını fizyolojik gereksinmelerden alan güdülere örnek olarak; beslenmek, giyinmek, ısınmak, barınmak v.b gösterilebilir.

Bu güdüler, yaşamın temel fizyolojisinden doğdukları gibi, insan ırkının devam ve korunması için de büyük önem taşırlar. Bu nedenle fizyolojik gereksinimlere dayanan güdüler, bütün insanlarda var olmakla birlikte, şiddet ve kuvveti kişiden kişiye değişmektedir.

Fizyolojik güdülerin bir bölümü biyolojiktir. Örneğin yaşamın sürdürülebilmesi için hava almak vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Havasız kalan bir insanın, temiz ve bol oksijenli hava almak için davranışa geçmesi biyolojik bir güdülenmedir. Belirli bir süre çalışan bireyin dinlenme isteği de fizyolojik gereksinime örnektir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Soykenar, 2008; Kantar, 2010).

2.1.3.3 Sosyal Güdüler

Toplumsal yaşamın devamını ve düzenini sağlayan kurallar, insan yaşamında davranış alışkanlığı sağlar. Toplumun beğendiği davranışlar, bireyin ulaşmak istediği biçimleri için birer güdü rolü oynarlar. Bu güdüler sosyal içeriklidir. Bunlar; toplumsal yaşantı içinde, eğitim öğrenme, alışkanlıklar sonucu meydana gelen ve iç itilmeleri etkileyen güçlerdir. Toplum düzenini sağlayan kurallar, fizyolojik özellikteki güdülerin dahi oluşumlarını etkileyerek onların değişik şekilde görünmelerini sağlarlar. Bazen de sosyolojik güdüler, fizyolojik güdüleri aşabilir. Örneğin; savaş sırasında dinsel inançların etkisiyle ölürse şehit, kalırsa gazi" olmak güdüsü bireyin fizyolojik gücünden daha etkili olabilir. Bu ideal düşünce sosyal güdülerin eseridir (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Soykenar, 2008; Kantar, 2010).

2.1.3.4 Psikolojik Güdüler

Sosyal güdülerin dışında bireylerin davranışlarını biçimlendiren ya da yönlendiren psikolojik nitelikli güdüler de vardır. Bu güdüler düşünsel ve ruhsal gereksinimerden kaynaklanabilir. Örneğin; bir işi başarma düşünsel, bir işe ilgi ya da bir kişiye sevgi duyma duygusal bir gereksinimdir .Psikolojik güdüler, bireyin doğuştan gelen yada sonradan kazandığı güdülerdir. Bu güdülerin yapısı bireyin kişilik ve davranış modellerini oluşturur. Öte yandan psikolojik gereksinimlerden kaynaklanan güdülerin akışını izlemek belki olasıdır fakat nedenlerini anlamak ve bulmak o ölçüde kolay değildir. Psikolojik güdüler; son derece karmaşık olup olaylara, kişilere ve kişiliklere göre değişken bir nitelik taşırlar. Örneğin bazı olaylar karşısında son derece soğukkanlı görünen bireylere karşılık, benzer olaylar karşısında çabuk etkilenen, sinirlenen kişiler vardır. Psikolojik güdü, bazen kendini gösterme isteği bazen de bağımsız olma isteğidir ama bunları birleştiren bağ, iktidar olma arzusudur (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Soykenar, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.3.5 Özendirici Uyaranlar

Özendirici uyaranlar, kişilerin çevrelerindeki uyaranlar yüzünden belirli yönde harekete geçmesine neden olan nesne yada olgulardır. Aç olmasak da, bir yiyeceğin kokusuna ya da görüntüsüne imrenerek yeme güdüsü oluşabilir (Akbaba, 2006; Kaplan, 2007; Kantar, 2010).

2.1.3.6 Optimal Uyarılma

Organizma, uyarılma konusunda çok duyarlıdır. Hafif uyarılara cevap vermeyebilir. Uyarılmamaktan (karanlık ve sessiz bir ortam v.b) rahatsız olabilir (Kantar, 2010).

2.1.3.7 Bilinçdışı Güdülenme

Bazı davranışlarımıza neden olan güdüleri doğrudan bilmeyebiliriz. Örneğin aşırı gülmenin sebebi, çok mutlu olma güdüsü olabileceği gibi bir şeye dolaylı olarak verilen bir reaksiyon olarak da yorumlanabilir (Kantar, 2010; Ebcim, 2012; Özdemir ve Özan, 2013).

2.1.3.8 Aracı Davranış

Bazı davranışların aracı olarak kullanılarak, sahip olunan güdülerin yarattığı gerilimi hafifletmek mümkündür. Bu davranışlar, kültürel aktarımla veya deneme yanılma yoluyla öğrenilir. Örneğin; üşüme hissi uyandığında, kalın elbiselerin giyilmesi (Kantar, 2010).

2.1.3.9 Öğrenilmiş Güdüler

Bazı güdülerin karşılanması yoluyla kazanılmış davranışlar vardır. Ve zamanı gelince ilgili güdülerini doyururlar. Bir köpek tarafında ısırılan bir kişinin, köpeği her görmesinde korkmasına yol açar (Seven ve Engin, 2008; Kantar, 2010).

2.1.4 Eğitimde Motivasyon

Güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir ögrenci, ögrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Ögrenciler genelde ilgi duydukları konuları daha kısa sürede ögrenirler. Ögrencilerin derslere daha çok dikkat ettikleri, ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavlar için çalıştıkları zaman, motive oldukları söylenebilir. Ögrenci, motive olduğu ölçüde başarılı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle; güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biri de motivasyondur. Okulda ve sınıfta gözlenen ögrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı motivasyon ile ilgilidir (Akbaba, 2006; Demirel ve Yağcı, 2007).

2.1.5 Motivasyon ve Dil Öğrenme

Oxford (1990)'a göre iyi bir dil öğrenmek, öğrenmeye karşı duygu ve davranışların kontrol edilebilme yeteneğini gerektirmektedir. Bazı karakteristik özelliklerin dil öğrenimi ve motivasyonla alakalı olduğu bulunmuştur. Bu karakteristik özellikler şöyle sıralanabilir:

2.1.5.1 Öz-saygı

İnsan davranışları arasında en yaygın olan görüş muhtemelen öz-saygıdır. İnsanın kendine olan öz- saygı, öz- güven, bilinç ve yeteneklerine olan inançları olmadan bilişsel ve duyuşsal alanlarda başarılı olması mümkün değildir. Heyde'nin (1979) araştırmasında benliğin üç düzeydeki etkileri çalışması American Kolej öğrencileri tarafından yürütülmüş ve bu öğrencilerin yabancı dil olan Fransızcayı öğrenirken öz- benliğin motivasyon ve başarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Brown, 1994; Akbaba, 2006; Özharun, 2011).

2.1.5.2 Kısıtlama

Kısıtlama insanlararası iletişimi engellemeye çalışan bir egodur (Brown,1994). Örnek vermek gerekirse eğer dil öğrenen bir şahsın yapılması istenen bir çalışmaya katılmak istemesi engellendiğinde motivasyonlu olmayacaklardır (Özharun, 2011).

2.1.5.3 Risk alma

İkinci dil öğreniminde risk alma önemli bir karakteristik başarıdır. Öğrenenler diğer kişilerle iletişim kurmaktan ve konuşurken yanlışlık yapmaktan korkmamalıdırlar. Bu nedenle risk alarak ve yanlışlık yaparak öğreneceklerdir (Karabulut, 2009; Özharun, 2011).

2.1.5.4 Kaygı

Kleinmann (1977) ve Scovel (1978) iki çeşit kaygı olduğundan bahsetmektedirler. Bunlardan biri "Zayıflatan Kaygı" ki bu yeni öğrenilecek şeylerin yolunu kesmektedir, diğeri ise "Kolaylaştıran veya Rahatlattıran Kaygı"dır. Kolaylaştıran kaygı bireylerin yapabileceklerinden daha iyi

yapmasına yardımcı olur. Belirli derecedeki kaygının sınıf ortamındaki genç öğrenenlerin üzerinde birçok yararları vardır. Sınav kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısıdır. Sınav kaygılı öğrenciler genellikle kendilerine gerçekci olmayan istekler belirlerler. Sınav kaygısının olumsuz motivasyon oluşturan en önemli etmenlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Çubukcu, 2007). Ancak, kaygının ne çok ne de çok az olması öğrencilerin sınavını gerçekleştirdiği veya sınıf ortamında herkesin önünde konuşma yapabilme sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Sonuç olarak, biraz tedirgin olmak ikinci dili öğrenme sürecinde öğrenenler üzerinde olumlu etkisi olacaktır (Özharun, 2011).

2.1.5.5 Dışa dönüklük (Girişken Olma)

Girişken kişiler diğer şahıslarla birlikte olmaktan hoşlanırlar ve diğer insanlarla iletişim kurmada hiç bir zorluk çekmezler. Sahip olunan bu karakteristik özellik sayesinde diğer kişilerle iletişim halinde olma ve sınıf içi aktivitelerde yer alma şansı yakalanacaktır. Girişken kişiler, aktiviteyi sürdürme aşamasında grupla çalışırken veyahut ikişer olararak kendi sınıf arkadaşı ile çalışırken herhangi bir zorlukla karşılaşmaz. Bu şahıslar ileri görüşlü ve genellikle her konu hakkında fikir sahibi olan kişilerdir. Bu özelliğe sahip olmak çok yararlıdır özellikle dil öğrenirken motivasyonu yaratmaktadır (Karabulut, 2009; Özharun, 2011)

Öz- yeterlilik, yapılan görevin daha uzun ve daha gayretli olmasına sebebiyet vermektedir. Eğer öğrenciler belirli bir konuda kendilerini yeterli hissederlerse, o konu üzerine daha güvenli ve istekli yaklaşacaklardır. Öz-yeterlilik inancı, insanların nasıl hissettikleri, düşündükleri, motive oldukları ve davranmaları gerektiğini belirler (Özharun, 2011).

2.1.6 Motivasyonda Özendirici Araçlar

Motivasyonda temel amaç, bireylerin istekli, verimli ve etkili çalışmasını sağlamaktır. Bunun için birçok yöntem geliştirilmiştir, ama tam bir başarıya ulaşılamamıştır. Motivasyonda kullanılan özendirici araçlar her yerde ve her zaman ayni etkiyi göstermez. Herşeyden önce bir kişi için özendirici nitelik taşıyan bir araç, diğeri için ayni etkiyi göstermeyebilir. Öte yandan, motivasyonda kullanılan özendirici araçların etkinliği toplumsal yapıya da bağlı olabilir. Motivasyonda yararlanılan özendirici araçların etkinliği ayni zamanda işletmeleri yönetenlerin anlayış ve davranışlarına da bağlı olduğu söylenebilir. Bazı özendirici motivasyon araçları şunlardır (Kılıç ve Keklik, 2012):

1. Psiko-sosyal araçlar
2. Örgütsel ve yönetsel araçlar
3. Ekonomik araçlar

2.1.6.1 Psiko-sosyal araçlar

Kısmen de olsa işin doğasına ve yapısına uygun olarak çalışanlara belli özgürlükler sağlamak, karar almada insiyatiflerini kullanmaları için teşvikte bulunmak ve yetki devretmek kişinin motivasyonunu artıracaktır (Örücü ve Kanbur, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.2 Sosyal katılım

Kişinin işe girmesiyle sosyal katılma ve buna yönelik çabalar başlamış olur. Gruba girdikten sonra ikinci olarak mesleği ile ilgili bilgi edinme ve öğrenme ihtiyacından dolayı birey belli bir çaba göstermeye başlar. Bu iki aşamayı başarıyla tamamlayan birey grup değerlerine sahip, grup üyeliği onurunu taşıyan, grubun varlığı için çalışan, duygu ve düşüncelerini rahatça açıklayabilen, mutlu ve motive olmuş çalışan konumuna gelir. Bu aşamaları

başarıyla tamamlayamayan şahıs gruptan uzaklaşarak asosyal olur (Kaplan, 2007; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012)

2.1.6.3 Gelişim ve Başarı

Kişinin yaptığı işlere üstleri ve çalıştığı arkadaşları tarafından değer verilmesi kişinin motivasyonu için çok önemlidir (Örücü ve Kanbur, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.4 Çevreye Uyum

Bu iki şekilde olur. Birincisi işyerinin fiziksel şartlarına uyumdur. İkinci olarak kişinin beşeri olarak uyumunun sağlanması gerekir. Burada yöneticinin sorumluluğu büyüktür. Kişinin iş veya okul arkadaşlarıyla kaynaşması, anlaşması kişinin motivasyonu için önemli olduğu kadar iş ve okul başarısı için de çok önemlidir (Kaplan, 2007; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.5 Psikolojik Güvence

Çalışanın kendini ekonomik olarak güvende hissettiği kadar psikolojik olarak da güvende olmak ister. Bu da Maslow'un hiyerarşisinde açıklandığı üzere güvenlik ve sosyal saygı ve statü) ihtiyaçlarının karşılanmasıyla gerçekleşir (Kaplan, 2007; Örücü ve Kanbur, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.6 Yetki ve Sorumluluk Dengesi

Yetki devri çalışanlar ve öğrenenler üzerinde çok olumlu etkileri olan bir yöntemdir. Çalışanın kendine güvenmesini ve çalışana güvenildiği gösterilir (Örücü ve Kanbur, 2008; Toker, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.7 Eğitim ve Yükselme

Kişilere yükselme olanaklarının tanınması ve bu amaçla gerekli eğitimin verilmesi hem kişiler arasında güven duygusunu geliştirerek katılımı ve yetki almayı kolaylaştırmakta hem de motivasyonu artırarak yüksek performans için bir teşvik aracı olmaktadır (Toker, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.8 Kararlara Katılım

Bunu sağlamanın en iyi yollardan bazıları brainstorming, öneri sistemi, açık kapı toplantılarıdır (Şahin, 2004; Örücü ve Kanbur, 2008; Toker, 2008; Kantar, 2010; Kılıç & Keklik, 2012).

2.1.6.9 İletişim

İletişim hayatımızın her alanında çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Sağlıklı ilişkiler ancak iyi bir iletişimle sağlanır (Örücü ve Kanbur, 2008; Kantar, 2010; Erdoğan, 2010; Kılıç & Keklik, 2012; Özdemir ve Özan, 2013).

2.1.7 Yabancı Dil Eğitiminde Motivasyon

Bazı bireyler evde birden fazla dili konuşarak büyürler. Bazı bireylerin çocukları başka ülkeye göç ettiği için ve de o bireyler okul hayatını idame ettirebilmek için o topluluğun dilini öğrenmek zorundadır. Bu bireylerden bazıları hatta ailelerine o topluma ait öğrendikleri dili tercüme etmek zorundadırlar. Bazı bireylerin herhangi bir sebepten dolayı göç ettikleri ülkenin dilini geliştirmek zorunda oldukları bilinciyle karşı karşıya gelmektedirler. Bazı toplumlarda ise bieyin konuştuğu dil azınlığı temsil ettiğinden o toplumda baskın olan dili öğrenmek zorunda kalırlar veya bireyin konuştuğu dil toplum içerinde baskın, dominant olmasına rağmen başka bir dil öğrenmek için teşvik edilmişlerdir. Bazı kişiler de yaşadığı toplum içerisinde başka bir dili

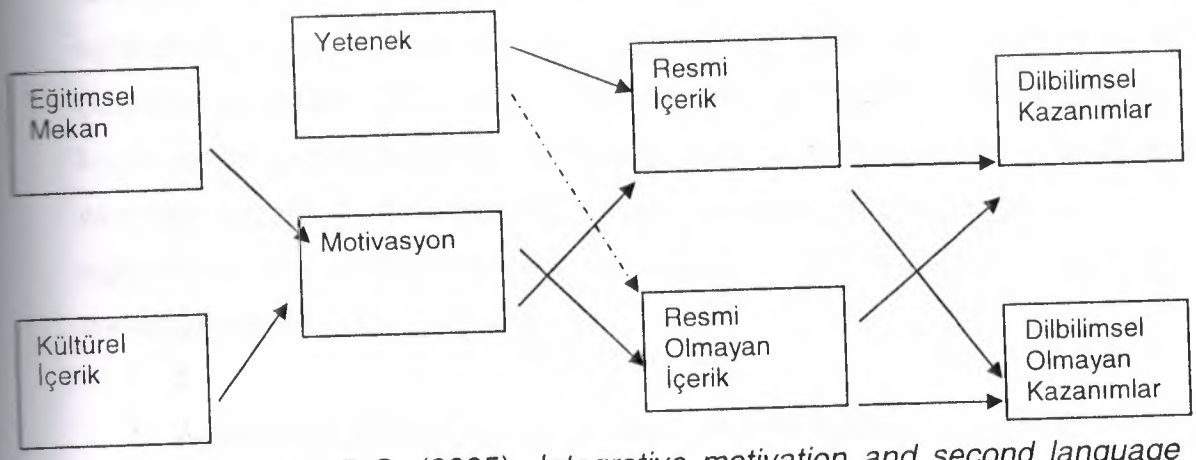
öğrenmekten zevk almaktadırlar. Kısacası, ikinci bir dili öğrenmek ve bu süreci devam ettirmek için birçok değişik durum söz konusudur ve bireysel başarı derecesi karşılaşılan durumla alakalıdır (Gardner, 2001). Dil öğrenimindeki motivasyonla ilgili ilk ciddi araştırmaları ilk olarak sosyal psikologlar vurgulamışlardır çünkü sosyal ve kültürel etkileşimin yabancı dil öğrenimine büyük katkısı olduğunu düşünmüşlerdir (Dörnyei, 2003).

Yabancı veya ikinci dil öğrenme alanında motivasyon başarı ve kazanımı belirleyen en önemli anahtahtar faktörlerden bir tanesi olarak tanınmıştır. Motivasyon ilk önce öğrenmenin oluşabilmesinii başlatan motor görevindeyken daha sonra itici bir güç olarak uzun ve zahmetli sürecek olan dil öğrenme sürecinde karşımıza çıkmaktadır. Gerçekte, yeteri kadar motive olmayan en zeki öğrenenler bile bu uzun yolculuğu veya öğrenme sürecini devam ettirmekte ısrarlı olmayacaklardır. Oysaki güçlü ve yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, sahip oldukları dil yeteneklerine ve hoşa gitmeyen öğrenme koşıllarına bakmaksızın ikinci dil öğreniminde başarı elde edebileceklerdir (Dörnyei, 2007).

Gardner'e (1985) göre İkinci dil ve yabancı dil öğreniminde motivasyon çok önemli bir faktördür. Bireyin davranışı, arzusu ve gayreti diye tanımlanmıştır (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997). Ikinci dil edinimi (SLA) alanında, motivasyon ikinci dili öğrenenler için başarı ve kazanç belirleyen önemli faktörlerden biri olarak tespit edilmiştir. Bir hedef dil edinme süreci başlangıçta sıkıcı ve sürdürülmesi güç ve daha sonra öğrenme oluşturmak için bir ivme olarak hizmet vermektedir (Cheng & Dörnyei, 2007).

Gardner ve Lambert'ın (1959) başlattığı motivasyon kavramından beri, çeşitli çalışmalarda ikinci dil öğrenmede motivasyonu araştırmak için araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Lambert ve Gardner, yabancı dil öğreniminde motivasyonu çeşitli etnik ve dilsel topluluklar arasında bir arabulucu olarak algılamışlar, diğer yabancı dil öğrenen toplumun dil edinme motivasyonu da kültürlerarası iletişimi teşvik eden veya engelleyen önemli bir rol oynadığını düşünmüşlerdir (Lucas, Pulido, Miraflores, Ignacio, Tacay & Lao, 2010).

Şekil 2.2 Dil Öğreniminin Esas Modeli



Kaynak: Gardner, R.C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition: Canadian association of applied linguistics/Canadian linguistics association joint plenary talk*, London: Canada,1-22

Şekilde gösterildiği gibi, modelin dil öğrenme ile ilgili iki temel bireysel farklılık değişkenleri olduğunu önermektedir. Bunlar motivasyon ve yetenektir. Yetenek düzeyi daha yüksek olan öğrenci az olan öğrencilere göre dil öğrenmede daha başarılı olma eğiliminde olacağı önerilmiştir. Benzer şekilde, diğer şeyler eşit olduğunda motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük motivasyon seviyeli öğrencilerden, daha fazla çaba sarf edip daha iyi , daha dikkatli, öğrenmeye daha istekli ve de deneyimlerinin keyfine varacaklardır. Bu iki faktörün de ilişki bakımından birbiriyle bağımsız olduğu beklenmektedir çünkü herhangi bir sebepten dolayı bazı öğrencilerin yeteneklerinin yüksek olması onların yüksek motive veya düşük motivasyonlu öğrencilerin düşük motive olması düşünülmektedir.Bu durum alışılmışın dışında bir gözlem değildir. Örneğin; yetenek ve motivasyon okuldaki başarı için çok önemli iki faktördür (Carroll,1963; Bruner,1966; Glazer ,1976).

Verilen modelde hem yetenek hem de motivasyon resmi ve resmi olmayan her iki dil öğrenimin içeriğinde yer aldığı görülmektedir. Resmi içeriği kapsayan öğrenim sınıf içerisinde ancak resmi olmayan içerik öğrenimi ise dilin kullanıldığı ve tecrübe edildiği mekan olan sokakta, dil kulüplerinde veya radyo dinlerken gerçekleştirilir. İleri çalışmalarda hem yeteneğin hem de motivasyonun resmi olmayan içerik eğitiminde eşit derecede yer alırken, yine

resmi olmayan içerik öğreniminde motivasyonun yetenekten daha fazla devreye girmektedir çünkü motivasyon, bireyin resmi olmayan içerik eğitiminde yer alıp almayacağına karar verme eğiliminde olacaktır. Kesik çizgilerle gösterilen ve yetenek ve resmi olmayan içeriği birbirine bağlayan kısım model içerisinde her iki içerikde de hem dilbilimsel hem de dilbilimsel olmayan kazanımlara bağlanmıştır. Sonuç olarak, modelde gösteriliyor ki eğitimsel durum ve kültürel içerik motivasyon üzerinde etkili olup yeneneği etkilememektedir (Gardner, 2005).

Açıkcası dil edinmede birçok faktör etkili olmaktadır. Bunlar (Gardner, 2005):

1.Eğitimin Kalitesi-Öğretmen, Müfredat ve Ders Planı
2. Dili Kullanma Fırsatları
3.Sosyo- Kültürel Ortam ve Beklentiler
4.Öğrenci Kabiliyeti-Eğitimle ilgili (Zeka) ve Dile Yatkınlık
5.Öğrenci Etkileri-Davranış, motivasyon. Kaygı
6.Kişilik Değişkenleri
7.Öğrenme Stratejileri

2.1.8 Motivasyon Teorileri

Sullivan ve Hardréa'ye (2008) göre motivasyon teorileri şu şekildedir:

- **Sabırlı Olma Teorisi**
- **Yararlı Olma Teorisi**

2.1.8.1 Sabırlı Olma Teorisi

Sabırlı olma teorisine göre, öğrencilerin motivasyonu; akademik çeşitlilik ve okula devamlılıkla ilgilidir. Sabırlı olma ve iç motivasyon, öğrencinin kendi ihtiyaç ve hayallerinden ortaya çıkarken, dış motivasyon, diğerlerinin baskısıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretmen motivasyonla liderlik eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında motivasyon ve liderlik temelli iki teoriden bahsetmişlerdir. Bunlar sabırlı olma ve tam kapsamlı liderlik modeli

teorileridir. Liderlik teorisinde motivasyonun kontrol edildiği öngörülürken, öğretmenler arasındaki motivasyonun tahmin edilemediği öngörülmektedir (Eyal & Roth, 2011).

Öğrenici motivasyonu, öğrenme başarısının önemli bir öncüsüdür. Diğerlerinden farklı olarak, bu teori kurumsallaşmış bir doğaya sahip eğitimi kontrol etmeyi onaylar. Dış motivasyon gibi dışarıdan gelen kontrollü ayarlama mekanizmalarıyla öğrenci motivasyonunu arttırmayı sağlar. Haichun ve ark.'a göre, sabırlı olma teorisinin beden eğitimi dersinde kullanımını incelemişler ve beden eğitimi dersinde dış motivasyon yaklaşımlarının ana strateji olarak kullanılması amaçlamışlardır. Bu kapsamdaki argumanlarını, yapılandırıcı yaklaşımlarla çerçevelendirmişler ve dış motivasyon yaklaşımlarının yapılandırmacılıkla uyumsuz olmadığı görüşünü ileri sürmüşlerdir (Haichun & Ang, 2010).

2.1.8.2 Yararlı Olma Teorisi

Öğrencileri motive etme işi iki ayrı unsurdan oluşur; teşhis (öğrencilerin motive olduğunu bilme) ve düzeltme (motivasyonu destekleyici aşamalar). Öğretmenlerin teşhis ve düzeltme uygulamaları onların motivasyon çalışmalarını etkilemektedir (Sullivan ve Hardréa, 2008). Bu durum öğretmenlerin motive etmede ne kadar etkili olduklarını algılamaları yani yararlı olduklarını anlamlandırırlarsa öğrenci kişiliklerine özel strateji ve etkinlikler uygularlar (Yorgancı, 2011).

Araştırmacılar tarafından genellikle içsel ve dışsal olmak üzere motivasyonun iki boyutundan söz edilmektedir. Dışsal motivasyon dışarıdan etki eden ödül, zeka, baskı gibi birtakım etkiler sonucu ortaya çıkmaktadır. İçsel motivasyon ise ilgi, merak, ihtiyaç gibi bireyin içinden gelen etkilerle ortaya çıkan motivasyon türüdür (Öncü, 2004). Her öğrencide içsel motivasyon olabileceği gibi, ilgi ve konu alanlarına göre bu durum farklılaşabilmektedir. Örneğin matematik öğrenmek için hiçbir dış etki olmadan kendiliğinden sürekli olarak matematik çalışan bir öğrencinin bu konu alanına

içsel motivasyonu olduğu söylenebilir. Aynı öğrencinin farklı bir konu alanına aynı öğrenme istekliliğini göstermediği gözlenebilir. Bu durumda bu öğrenciyi bu konu alanları için motive etmede dışsal motivasyon unsurlarından yararlanılabilir (Çakmak & Kayabaşı, 2008).

Güdüler genel olarak, içsel veya dışsal olmak üzere iki ana kategoriye ayrılır. Dışsal güdü, bireyin dışından gelen etkileri içerir. Bir öğrencinin yüksek not aldığı için öğretmeni tarafından övülerek pekiştirilmesi buna örnek gösterilebilir. İçsel güdü ise, bireyin içinde varolan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir. Merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir (Selçuk, 2001; Özharun, 2011).

Şekil 2.3 Öğrenme Güdüsü

Dışsal Güdü (Pekiştirme) İçGüdü (İhtiyaçlar)

İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla ilişkilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir. Öğretmenlik mesleğinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Bireysel gelişim ve durumsal koşullara bağlı olarak, bunların etkisi artar ya da azalır. İdeal olan öğretmenlerin içsel olarak motive olmalarıdır. Araştırmalar içsel motivasyonu yüksek olanların, diğerlerine oranla daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Eggen & Kauchak, 1997). Ancak dışsal kaynaklar birey tarafından kendi davranışlarını kontrol eden birer araç olarak algılanırsa, bu durumda motivasyon azalır (James, 2005). Dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olan öğretmenler amaç odaklı etkinliklere yönelirken, içsel motivasyona sahip olanlar davranışlarını iç dinamikleriyle yönlendirirler (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyon kaynağı,

özerk motivasyona karşılık gelmektedir. Özerk motivasyon bireylerin otantik yönlerini fark etmelerine ve aynı zamanda içsel ya da dışsal baskılara karşı kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardım eder (Deci & Ryan, 1985; Yazıcı, 2009; Özharun, 2011).

Bireyler üzerlerine düşen görevleri ve bunların tamamını eksiksiz bir şekilde devam ettirebilmek için bireylerin motivasyonları yaptıkları işe yansıtılacaktır (Çeliköz, 2009). Ve de belki de bu motivasyon "İçsel" ve "Dışsal" olmak üzere iki şekilde kategorize edilecektir. İçsel motivasyon birşeyler yapmakla alakalıdır. Çünkü Dışsal motivasyon belirli hedeflere yol göstermek amacıyla birşeylerin yapılmasına katılırken İçsel motivasyon kendi başına ilgi çekici ya da memnunuyet verici şeylerdir (Mizuno, 2008). Araştırmacılara göre İçsel ve Dışsal Motivasyon tanınma ve eğitimsel ilerlemeyi olumlu bir şekilde öngörmektedir (Latifian, 2003). Eğer öğrenciler ilgi çekici olmayan aktivitiyle karşı karşıya kaldığında, ki bunlar başkaları tarafından yapılması istenen aktivitelerdir, bu öğrenciler dışsal yönden motive edilmeyecektir (Abootorabi, 2011).

İçsel motivasyonda verilen göreve duyulan ilgi ve haz, yapılacak görevi güçlendirmektedir. Böylece birey dış baskıya güvenmek yerine bireyin içinde var olan istektir. 1970'lerden beri içsel motivasyon konusu sosyal ve eğitim psikolokları tarafından incelenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu içsel motivasyon, önemli eğitimsel başarı ve hazın birbiriyle ilişkilendirildiğini ve bu sonucun öğrencilerin değerlendirme teorileriyle ortaya çıktığı belirtilmiştir.Eğer öğrenciler kendi kontrolleri altında eğitimsel sonuçları elde etmişlerse, doğal olarak motive olmuşlardır (ör., çabanın artması) Öğrenciler imrenilen hedeflere ulaşmada etkili olan etmen konumundadırlar. (ör. sonuçlar şans eseri belirlenemez) Öğrenciler, iyi derece almak için alışılmış öğrenme yerine konuya hakim olmaktadırlar (Özharun, 2011; Tohidi ve Jabbari, 2011; Sümer, 2012).

Dışsal motivasyon ise bireyin dışında gelen motivasyondur. Dışsal motivasyon zorla veya cezalandırma tehditiyle gelen ve ödül olarak para ve derece sahibi olunan motivasyondur. Yapılan ya da düzenlenen bütün

yarışmalar dışsal motivasyona bir örnek oluşturmaktadır çünkü yarışdaki kişilerin performansı diğerlerini yenme, geçme hırsı olduğundan aktivitede içsel eğlenceye yer verilmez. Ayrıca birey için yapılan tezahüratlar ve ödüller de teşvik edici dışsal motivasyona birer örnektir. Sosyal psikologların çalışmalarında dikkat çekilmek istenen nokta dışsal motivasyon ödülleri sonradan gelen ve azalan içsel motivasyona önderlik etmesidir. Bir çalışma uygulamasında, beklenmeyen ödül duumlarında birtakım görevlendirme verilen çocukların, kurdele ve altın yıldız yapıştırma gibi ödüllendirilmeyi bekleyen çocuklara nazaran ve çizim yaparken çizim yaptığı eşyalarla gereksiz yere daha az vakit harcadığı gözlenmiştir. Eğer verilen hedef öğrencilerin sahip oldukları değer ve inanışlarına uygun ise onların temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmış olur (Özharun, 2011; Tohidi ve Jabbari, 2011).

Dış ve iç motivasyon, psikologlar ve kuramcılar tarafından tanımlanan insan motivasyonunun iki tipidir (Malone & Lepper, 1987). Dış motivasyon fark edilir ödüllere itimat ederken, iç motivasyon onun sahip olduğu amaç için aktivite üstlenmek olarak tanımlanabilir. Bireyler, kendilerini hem yeterli hem de denetimde hissettiklerinde ya da kendi kendilerine karar verdikleri durumlarda içsel olarak motive olmaya yönelirler (Dweck,1986; Good & Brophy, 1994; Özharun, 2011; Kılıç & Keklik, 2012). Dweck'e (1986) göre aynı zamanda deneysel kanıtlar dış ödüllerin iç motivasyonu azalttığını belirtmektedir.

Ulusoy'a (2002) göre güdülenme kaynaklarının çoğu ögrenciden gelirken, pek çoğu da öğrenme çevresinden gelmektedir. Aşağıda öğrenci ve dış çevre ile ilgili güdülenme kaynakları yer almaktadır.

Öğrencilerden gelen kaynaklar:

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar
- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Bireysel inançlar, degerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik

- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile başetme, merak
- Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar:

- Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve arkadaşlarının hedefleri
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- Sınıf pekiştireçleri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyaranlar
- Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları (Akbaba, 2006).

2.1.9 Motivasyon Türleri

Araştırmacılar genel olarak bütün motivasyon kuramlarını Kapsam ve Süreç olmak üzere iki ana grupta toplamaktadırlar:

2.1.9.1 Kapsam Teorileri (İçsel faktörlere ağırlık veren teoriler)

Mullins (2002)'e göre Kapsam kuramları, insanların güdülerini ve bunların göreli güçleri ile insanların bu güdüleri tatmin etmek için peşine düştüğü hedefleri tanımlamakla ilgilidir. Yani kapsam kuramları, gereksinimlerin doğmasına ve insanları "neyin güdülediğine" önem vermektedir. Bu kuramlar kişinin içinde bulunan ve onu davranışa yönlendiren faktörleri anlamaya ağırlık vermektedir.

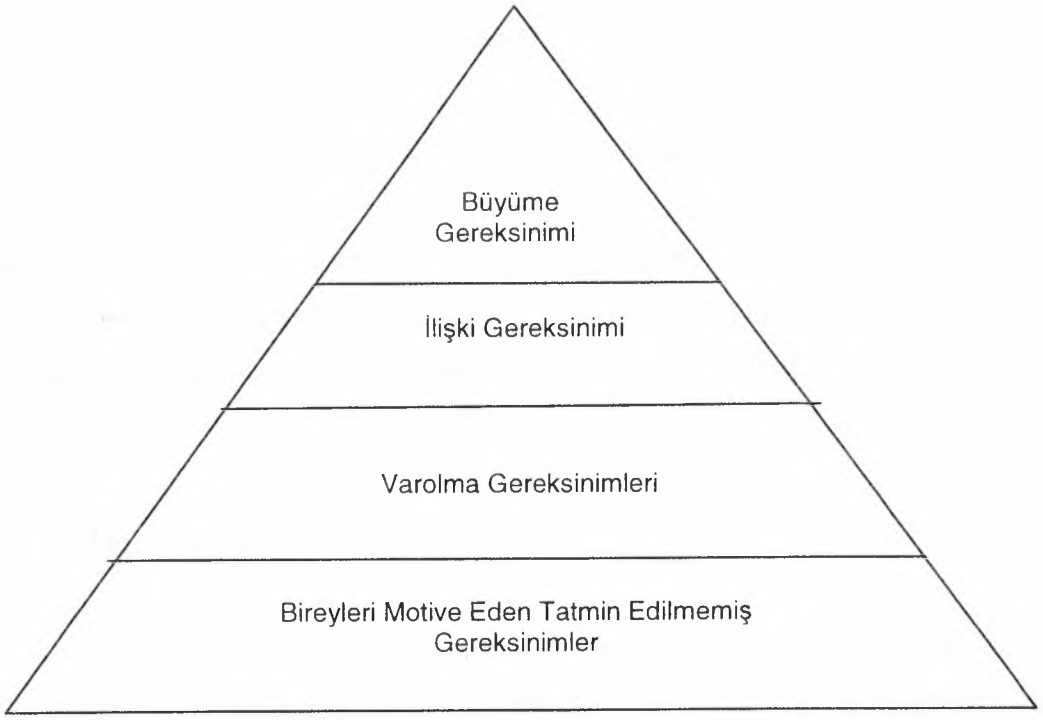
Kapsam teorileri temelde bireyi anlamaya çalışmakta; bireyin içinde bulunan ihtiyaçları karşılayarak, bireyi güdülemeye önem vermektedir. Kapsam yaklaşımı içinde yer alan en önemli teoriler, Abraham Maslow tarafından geliştirilen "İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi" , Clayton Alderfer

tarafından geliştirilen "ERG Teorisi", David McClelland tarafından geliştirilen "Başarma ihtiyacı teorisi" ve Frederick Herzberg tarafından geliştirilen "Çift Faktör Teorisi olarak" gruplanmıştır (Tanrıverdi, 2007; Sümer, 2012).

2.1.9.1.2 Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, hemen hemen tüm davranış ve yönetimle ilgili yazılarda, ilk karşımıza çıkan kuramdır. Kuram, Amerikalı psikolog Abraham Harold Maslow (1908–1970) tarafından ortaya atılmış ve bilim çevrelerinde büyük ilgi uyandırmıştır. Maslow, yaptığı klinik gözlemlerden yararlanarak, insanın temel ihtiyaçlarının neler olduğunu saptamış "Motivation and Personality" (Güdülenme ve Kişilik) adlı eserinde yayınlanmıştır (Özalp & Kırel, 1996; Demirel & Yağcı, 2011). Maslow'un bu ihtiyaçlar hiyerarşini bir şekil üzerinde şöyle göstermek mümkündür.

Şekil 2.5 Alderfer'in ERG Kuramı



Kaynak: Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış,* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

ERG yaklaşımında alt düzeydeki ihtiyaçlar giderildiğinde üst düzeydeki ihtiyaçlar ortaya çıkacaktır. ERG kuramında da Maslow'un ihtiyaçlar kuramında olduğu gibi gelişme ihtiyacının giderilmesi imkansızdır. Buna karşılık, ERG kuramında alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılandıkça önemsiz hale geldiği halde üst düzeydeki
ihtiyaçlar karşılandıkça daha önemli hale geldiği kabul edilmektedir (Keskin, 2008).

2.1.9.1.4 Mc. Clelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi

Mc Clelland ve arkadaşları 1950'lerde Moslow'un söz ettiği üst düzey ihtiyaçlara benzeyen faktörler üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmanın

sonuçlarına göre her insanın başarısını etkileyen dört çeşit ihtiyaç vardır (Gordon, 1987):

- Başarma İhtiyacı
- İlişki Kurma (Kabul Görme) İhtiyacı
- Güç Elde Etme İhtiyacı
- Uzmanlık İhtiyacı (Önen & Tüzün, 2005; Sümer, 2012).

Mc. Clelland'ın geliştirdiği bu model tatminden çok güdüleme yönü ağır basan bir kuramdır. Kuramda anlatılmak istenen bireyi faaliyete geçirmekten alıkoyan tehlike ve korkuları ortadan kaldırarak kendine güven duygusu ve sorumluluk yükleme arzusunu geliştirmesidir (Kantar, 2010).

2.1.9.1.5 Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Kantar (2010)'a göre üzerinde en fazla araştırma yapılan iş tatmini kuramı, Herzberg ve çalışma arkadaşlarının 1959 yılında gerçekleştirdikleri Çift Faktör Kuramıdır. Güdülenme konusunda Maslow'dan sonra adından en fazla bahsedilen kişi Herzberg olmuştur. İnsanları etkin ve verimli bir biçimde çalıştıracak işyeri koşullarının neler olduğunu araştıran Herzberg ve arkadaşları yaptıkları araştırmalar sonucunda "Çift Etmen Teorisi" 'ni ya da daha çok tanınan adıyla "Hijyen Teorisi"'ni geliştirmişlerdir (Önen ve Tüzün, 2005; Sümer, 2012).

Herzberg'in teorisine göre motivasyonu artıran iş doyumu, işteki beş etkene bağlıdır (Miner, 1992; Kantar, 2010; Sümer, 2012):

1. Başarma,
2. Sözel takdir, tanınmak,
3. İşin çekiciliği,
4. Sorumluluk,
5. Büyüme, ilerleme fırsatları

Şekil 2.6 Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Kaynak: Herzberg, F. (1976). *The managerial choices: to be efficient and to be human* (1. Ed.). Homewood, IL: Dow Jones- Irwin.

Hezberg'in motivasyon- hijyen teorisi kişinin gereksinmelerine, kişiyi tatmin eden ve etmeyen etmenlere ağırlık veren teoridir. Şekil 2.6'da Hijyen

faktörler; ücret, iş güvenliği, çalışma koşulları, denetim düzeyi ve niteliği, şirket politikası ve yönetimi olarak belirlenmiştir. Motivasyonel faktörler ise; Motive edicilik derecesine göre; başarı duygusu, tanınma, sorumluluk, işin kendisi, kişisel gelişim ve yükselme olarak belirtilmiştir. Hijyen etmenleri yeterli ve düzenli olmadıkları zaman işte tatmini gerçekleşmeyecektir. Ancak, işgörenler tarafından kabul görürler ama motivasyon sağlayamazlar. Motive edici etmenler ise bireyi yöneltici, harekete geçirici ve giderildikleri ölçüde tatmin oluşturan niteliktedirler (Küçük,2007; Kantar, 2010).

Tablo 2.1. Maslow ve Herzberg'in kuramlarındaki ihtiyaçların karşılaştırılması

İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ TEORİSİ	ÇİFT ETMEN TEORİSİ
Kendini Geliştirme İhtiyacı	İşin kendisi Başarma Gelişme olanakları Sorumluluk
Saygı İhtiyaçları	İlerleme Tanınma Statü
Ait Olma ve Sevgi İhtiyaçları	Amirle ilişkiler Üstlerle İlişkiler Astlarla ilişkiler Teknik denetim
Güvenlik İhtiyaçları	İşletme politikası ve yönetim İş güvenliği Çalışma Koşulları
Fizyolojik İhtiyaçlar	Ergonomi Ücret Kişisel yaşant

Kaynak: Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Maslow ve Herzberg'in teorilerinin ayrıldığı nokta; Maslow'un tatmin edilmediği takdirde her ihtiyacın motivatör olabileceğini varsayması, Herzberg'in ise sadece üst düzeydeki ihtiyaçların motivatör olduğunu varsaymasıdır (Konur, 2006).

2.1.9.2 Süreç Teorileri (Dışsal faktörlere ağırlık veren teoriler)

İnsanları neleri güdülediğini açıklayan içerik teorilerinin aksine süreç teorileri, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Süreç teorileri, is durumlarına göre bireysel davranışlara dayanan zihinsel süreçlerle ilgilidirler. Bu teoriler güdülenmeyi kişilerin algıları, inançları ve iş ödüllerinin ulaşılabilirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları tatmin edebilme değerleri ile açıklarlar. Süreç teorileri güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdelerler. Bu teorilerin ağırlık noktası bireyin hangi amaçlar tarafından güdülendikleri ile ilgilidir.(Önen ve Tüzün, 2005; Sümer, 2012).

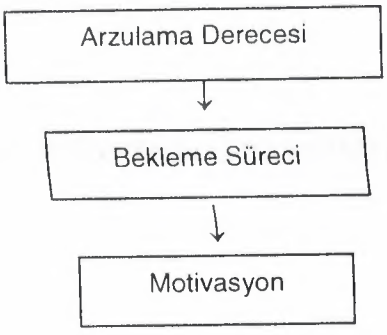
Süreç kuramları içinde, Adams'ın *"Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı"*, Vroom'un *"Ümit (Beklenti) Kuramı"* ve Edwin Locke tarafından geliştirilen *"Amaç Teorisi"* incelenmektedir.

2.1.9.2.1 Beklenti Kuramı

Vroom'un " Beklenti Teorisi" motivasyonu sağlayan bilişsel durumlara odaklanarak ödüllerin davranışı nasıl yönlendireceğini açıklamaya çalışır. Kişi davranışının kendisine ödül ya da arzu ettiği bir çıktı olarak döneceğinde motive olur. Ayrıca harcayacağı çabayla iş başarma ve ödül elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli beklentilere sahiptir (Önen ve Tüzün, 2005).

Vroom'un modelinde bir kişinin belirli bir iş için çaba harcaması valance(kişinin ödülü arzulama derecesi) ve beklenti faktörlere bağlıdır. Bu nedenle, Motivasyon= Valancex Beklenti olarak formüle edilir (Önen ve Tüzün, 2005; Kantar, 2010).

Şekil 2.7 Vroom'un Beklenti Teorisi



Kaynak: Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*, Bursa : Alfa Yay.

Bekleyiş teorisi insanların neden işlerine motive edilmediklerini açıklamaya ve yöneltmek için gerekli minimumu yapmaya yardım eder denebilir. Performansları için ödülleri arzulayan bireyler gayreti kendileri göstereceklerdir. Bekleyiş teorisi mevcut durum ile beklentiler arasındaki farklar önceden tahmin edildikten sonra bireylerin motivasyonu üzerinde çalışmayı önerir. Aynı zamanda herkesin motivasyonu ile ilgili evrensel bir prensip olmadığını ve beklenen sonuçların bireylere ve ortama göre değişebilen pozitif, negatif veya nötr durumlar oluşturabileceğini göz önüne alır (Soykenar, 2008; Kantar, 2010).

2.1.9.2.2 Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı

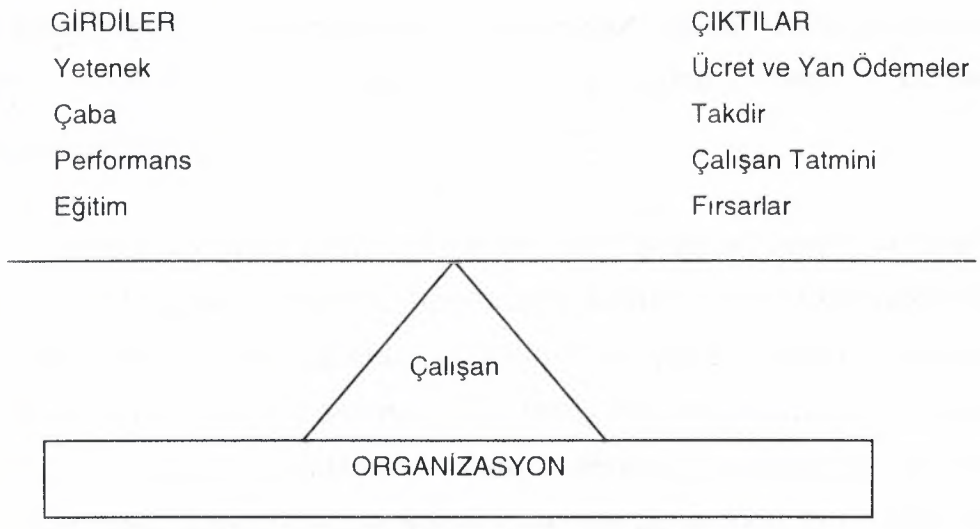
Adalet ve eşitlik kuramları olarak adlandırılan bu kuramlar aslında motivasyon kuramlarıdır. Buna rağmen tatmin ve tatminsizlik nedenleri hakkında önemli sonuçlar verdikleri için iş tatmini ile ilgili kuramlar olarak da kabul edilmektedir.

J. Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecedi çalıştığı ortamlarla ilgili olarak algıladığı eşitlik yada eşitsizlikliklere bağlıdır.

Birey yaptığı karşılaştırmada üç ayrı sonuca ulaşabilir.

1. Bireyin Elde ettiği Sonuçlar
2. Bireyin Girdileri- Diğerlerinin Girdileri
3.Bireyin Elde Ettiği Sonuçlar (Kantar, 2010).

Şekil 2.8 Adams'ın Ödül Eşitliği Kuramı



Kaynak: Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*, Bursa : Alfa Yay.

İnsan kendi oranını kendisi ile aynı düzeyde saydığı insanların oranlarıyla karşılaştırır. Algıladığı her eşitsiz durum, eşitsizliği giderecek davranışı göstermesi ile sonuçlanır. Burada vurgulanması gereken husus; eşitsizlik konusunda, oranlar arasında gerçekten bir fark olup olmadıgı değil, karşılaştırmayı yapan insanın algılayış biçimidir. Eşitsizliği giderecek davranışlar ise; gayretin değiştirilmesi (etkinlik), sonucun değistirilmesi (ödül), gayret ve sonuç tanımlarının değiştirilmesi, iş terk etme (devamsızlık, istifa...) başkalarının gayretlerini azaltmaya zorlama, karşılaştırma kriterlerini değiştirme olarak sayılabilir (Soykenar, 2008). Denge teorisi olarak da bilinen bu kuram değiş-tokuş esasına dayanmaktadır. Çalışan ortaya koyduğu emek karşılığında bir ödül alma beklentisi içindedir. Harcanan emeğin miktarıyla elde edilen ödül miktarı dengede olmalıdır (Önen ve Tüzün, 2005).

2.1.9.2.3 Amaç Teorisi

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu kurama göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişi, elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana fikri kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Bu nedenle, iş yerindeki örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranışlar ve tepkiler kişilerin burada amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlı olmaktadır (http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/motivasyon1.htm).

Tutarsızlık kuramı olarak da bilinen teori, iş tatmini gerçek ve beklenen performans düzeyleri arasındaki tutarsızlığın büyüklüğünün fonksiyonu olarak ele almaktadır. Çalışanlarını amaçların ulaşması tatmin duygusunu sağlamakta, amaçlarına ulaşamaması tatminsizlik duymasına yol açmaktadır. Çalışanın ulaştığı çıkdıların, elde etmeyi amaçladığı çıkdılarla karşılaştırılması, sonuçta eşitlik varsa iş tatmini bulunduğu ileri sürülmektedir (Bölükbaşı & Yıldırtan, 2009).

Tablo 2.2 Motivasyon Üzerine Geliştirilen Kapsam ve Süreç Kuramlarının Savundukları Temel Görüşler

Motivayon Teorisi	Türü	Temel Görüş
Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi	Kapsam	İnsanlar alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşıladıklarında, bir üst seviyedeki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar. (tatmin-ilerleme)
Alderfer'in ERG Teorisi	Kapsam	Kişiler üst kademedeki ihtiyaçlarını tatmin edemedikleri zaman alt kademedeki ihtiyaçlarına yönelirler. (engelleme-gerileme).
Herzberg'in Çift Faktör Teorisi	Kapsam	Motive edici faktörler iş tatmini ve motivasyon sağlar, hijyen faktörleri ise iş tatminsizliği, ya oluşturur ya ortadan kaldırır ama motive etmez.
Başarma İhtiyacı Teorisi	Kapsam	Bazı ihtiyaçlar öğrenilmiştir ve birden fazla ihtiyaç ayni anda motive edilebilir.
Beklenti Teorisi	Süreç	Motivasyon, algılanan beklentiler, sonuç (ödül) değerleri ve karar alma süreçleri tarafından belirlenmektedir.
Eşitlik Teorisi	Süreç	Algılanan eşitlik, girdi çıktı oranlarının diğerleri ile karşılaştırılması sonucu elde edilmektedir, kişiler algılanan eşitsizlikten kaçmak için motive olurlar.
Amaç Teorisi	Süreç	Açık ve zorlayıcı amaçlar, motivasyonu ve perfomansı artırmaktadır.

Kaynak: (Aksoy, 2006)

Uzun zamandan beri, araştırmacılar ve filozoflar, daha iyi öğrenmenin en etkili stratejileri bulmaya çalışmışlardır. Bu nedenden dolayı değişik öğrenme ve öğretme metodları ortaya çıkmıştır. 18. yüzyıl ortalarından sonra Bloom'un taksonomisi daha iyi öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için eğitimin hedeflerine ulaşan anahtar konumundadır. Bahsedilen Bloom'un

taksonomisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç aşamada incelenen davranışlar sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan sonra araştırmacılar, öğrencilere öğretilenleri anlamdırmak adına en iyi öğrenme metodun ya da en etkili öğrenme stratejisinin tek başına ne olduğu yerine öğrencilerin duyguları, ilgileri, özellikleri, düşünceleri, hissettikleri ve de amaçlarının da aynı zamanda çok önemli olduğunu düşünmektedirler (Gardner, 1999; Goleman, 1996; Morgan, 2006).

Bu dönemde "Duyuşsal Alan"'ın eğitimin içinde yer almaya başladığı dönemdir. Duyuşsal alanın önemi farkedildikten sonra araştırmacılar öğrencileri harekete geçirip etkin kılmak ve daha iyi öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için bilişsel ve psikomotor bileşeni yanısıra duyuşsal bileşenin önemi ile ilgili, çalışmalar yapmışlardır. Araştırmacıların bu kabulünden sonra, duyuşsal alanı tanımlamak için yeni bir araştırma alanı açdı (Tüysüz, Yıldıran ve Demirci, 2010).

Birçok araştırmacıların buluşları ışığı altında duyuşsal bileşenin, birçok değişkenlerin öğrencilerin öğreniminde etkili olduğu ıspatlanmıştır. Bunlar; motivayon, davranış, öz-yeterlilik ve kaygıdır (Akbaş ve Kan, 2006). Bunların hepsi de öğrencilerin öğreniminde önemli rol oynamaktadır. Fakat içlerinde bir tanesi olan "motivasyon" eğitimsel araştırmalarda çokca yer almaktadır. Eğitimciler, motivasyonu değişik bileşenler ve yapılar sonucunda farklı görüşlerle açıklamaya çalışmışlardır. Brown'a (1994) göre motivasyon; hareket eden içsel dürtü, duygu ve istektir. Pintrich ve Schunk'a (2002) göre motivasyon; teşvik ve kabul edilen amaca yönelik işlemler sürecidir. Araştırmacıların bu tanımları gösteriyor ki önemli motivasyon bileşenleri, içsel ve dışsal motivasyonu, hedefe yönelme, öz irade, öz- yeterlilik ve sınav kaygısını içermektedir. Reeve, Hamm ve Nix'e (2003) göre, Eğer öğrenciler kendi öğrenme kontrolünün olduğuna inanırlarsa, onların motivasyonu artacaktır (Tüysüz, Yıldıran & Demirci, 2010).

Motivasyon, öğrenenlerin neden ikinci dili öğrenme nedenlerini içerir. Tam olarak sorunun ana noktasını motivasyon yaratır. Gardner ve Lambert (1972) önceki çalışmalarında, motivasyonu iki genel oryantosyana ayırmıştır.

Bunlardan biri "Bütünleyici" diğeri ise "Enstrümental"dir. Estrümental motivasyon dil öğrenme isteğiyle ifadelenir. Çünkü eksiksiz yararlı hedeflerin gerçekleştirilmesisöz konusudur. Örneğin meslek sahibi olma, sınavıda başarılı olma gibi. Bütünleyici motivasyon ise diğer kültürlerdeki insanlarla konuşabilmek ve iletişim kurabilmek için İngilizce dilini öğrenme isteği ile ifade edilir. Ayrıca hedef dil grubunu yakından tanıma arzusu da vardır (Rifai, 2010).

Bütünleyici motivasyon, öğrenme durumlarına karşın ikinci hedef dilini, toplumunu ve tutumlarını öğrenme arzusunu yansıtmaktadır (Gardner, 1982). Estrümental motivasyon ise sosyal tanınma ya da ekonomik kazanç elde etmek için yabancı dil bilme isteğini karakterize etmesidir (Gardner & Lambert, 1972). Ayni zamanda pragmatik ve yararlı faydalar sağlamak için ikinci dil öğrenimi isteği belirtilmiştir (Johnson, 2001).

Gardner'e göre (1985) Enstrümental motivasyon, ikinci dilin öğreniminde pragmatik sebepleri içerir. Ör., meslek sahibi olmak. Oysaki bütünleyici motivasyon, öğrenenlerin öğrendikleri dil topluluğuna karşı duydukları olumlu davranışları içermektedir. Öğrenenler, diğer dil topluluklarıyla bütünleşme ve sosyalleşmeyle ilgilenmekte ve diğer etnik gruplara ve dile karşı tarafsızdırlar. İkinci dil olarak İngilizce içeriğinde, dil öğrenenlerin esas motivasyonu olarak bütünleşme oryentasyonu dikkate alındı. Oysaki İkinci dil olarak İngilizce içeriğinde, Estrümental motivasyona göre dil öğrenenlerin arzusunun İngilizce öğrenmek olduğuna inanılmaktadır (Dörnyei, 1990). Ancak daha sonra İkinci dil olarak İngilizce için yapılan çalışmalarda bütünleyici motivasyon yanında enstrümental motivasyon içereği resimlendirilmiştir (Kaylani, 1996; Dörnyei 2001; Aydın, 2007; Çolak, 2008).

Son zamanlarda, EFL (yabancı dil olarak İngilizce) bağlamında, İngilizce dilini öğrenenlerin "bütünleyici motivasyon" İngilizce'nin küresel durumu ile açıklanabilir (Kaylani, 1996; Yashima, 2002; Lamb, 2004; Dörnyei, 2006). EFL bağlamında, öğrencilerin İngilizce dilinin uluslararası bir dil olduğunu ve İngilizce dilini uluslararası toplum yerine, anadili olan kişilerle yakından ilişkilendirmediğini algılamaktadırlar. Oysaki EFL bağlamında bu

görüşü aydınlatabilecek yeterli çalışma bulunmamaktadır (Çetinkaya & Oruç, 2010).

Özellikle ikinci dil öğreniminin uzun dönem başarıyı devam ettirebilmek için hem Bütünleyici hem de Enstrümental motivasyon başarının esas unsurlarındandır. (Taylor, Meynard ve Rheault 1977; Ellis 1997; Crookes et al 1991). Gardner ve Lambert'ın önceki bazı araştırmalarında Bütünleyici motivasyonun resmi öğrenme alanında daha önemli olduğu incelenmiştir(Oroujlou & Vahedi, 2011).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yabancı dilde motivasyonun önemini ve yerini içeren araştırmalara yer verilmiştir. KKTC'de ve diğer ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili bilgiler sunulmuştur. Bölüm içerisinde tanıtılan bu araştırmalar 2006-2013 yıllarını kapsamakta olup, kronolojik bir sıra içerisinde açıklanmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Hussein tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen "Lise öğrencilerinin yabancı dil sınıfında motivasyon ve teknolojiye karşı tutumları" (The attitudes of undergraduate students towards motivation and technology in a foreign language classroom) adını taşıyan araştırmasının amacı, yabancı dil sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutum ve motivasyonlarının değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma teknoloji kullanımının yetersiz olmasından; Kuzey Kıbrıs'taki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğretim sürecinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin teknolojiye karşı olan motivasyonlarını etkilemektedir. Ayrıyeten teknoloji kullanımından kaynaklı birçok tepki ortaya çıkmaktadır. Dil öğretim sürecinde teknoloji kullanım esnasında sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Sonuç olarak, eğitimde teknoloji büyük rol oynamasına

rağmen, Yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin teknoloji kullanımını eğitimlerine entegre olmasını kabullenmekte zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Özharun ise 2011 yılında "İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ilkokul sınıflarında güdüleme" adlı araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin ilkokul sınıflarında öğrencilerini güdülemek için hangi metotları, teknikleri ve dışşsal ödülleri kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, ceza olarak ödev vermenin öğrencileri güdülemediğini ve bu uygulamanın ilkokul düzeyindeki dil sınıflarında kullanılmaması gerektiğini gösterirken, teslerin ise çocukların güdüsünü artırmak için kullanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dışşsal ödüllerin ve uygun materyal kullanımının çocukları güdülediği de araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Yarışmalar da sadece kazanmak uğruna değil, kurallar ile birlikte kullanıldığısürece çocukları güdülemek için kullanılabilecek etkili yöntemlerden birir olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin görüşüne göre, bir aktivite öğrencileri motive etmediği takdirde, öğretmenlerin aktiviteyi değiştirmek yerine farklı bir yöntem kullanmaları gerektirdiğini öne sürmüşlerdir. Son olarak, katılımcı öğretmenler seyrek olmak şartıyla, İngilizce'den çocukların ana diline yapılan çevirileri de öğrencileri güdülemek anlamında yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda bahsedilen her iki çalışmada da öğrenci motivasyonundan farklı olarak Sümer'in 2012 yılında tamamladığı ve öğretmen motivasyonunun ele alındığı "KKTC ortaöğretim kurumları yöneticilerinin düşünce ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında KKTC'deki ortaöğretim kurumları yöneticilerinin düşünce ve davranışlarının, öğretmenlerin motivasyonuna olan etkisini öğretmen ve yönetici görüşleriyle ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden en önemli faktörün, yöneticilerin okul içinde adaletli bir yönetim yaklaşımı belirlenmiş olmaları, okul ile ilgili alınacak kararlar, katılımlarına olanak sağlanmış özel durumlarını dikkate alınarak ders programlarının hazırlanmasının, yöneticilerin okul içindeki davranışlarının örnek olması ve tutarlı davranış göstermelerinin,

NEAR EAST UNIVERSITY LIBRARY 1988 - LEFKOŞA

yöneticilerinin okullarda disiplin sağlamadaki becerilerinin, öğretmenlerin motivasyonlarında önemli olduğu saplanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Emeksiz (2006)'in "Yabancı dil eğitiminde güdülenme ölçümü" adını taşıyan çalışmasının amacı yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan ögrencilerin güdülenme düzeylerini ölçmek ve öğrenme süreci içerisinde güdülenmelerini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen etmenleri araştırmaktır. Elde edilen bulguların ortaya çıkarmış olduğu sonuçlar şunlardır. Ögrencilerin yüzde ellisinin derse başlamadan önce ve ders esnasındaki güdülenme düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu farklılık düşük düzeyden yüksek düzeye çıkma şeklinde olumlu yönde ya da yüksek düzeyden düşük düzeye inme şeklinde olumsuz yönde olabilir. Motivasyon düzeyleri sabit kalan ögrencilerin motivasyon düzeylerinde olumlu ya da olumsuz yönde değişme yoktur; ders öncesi motivasyon düzeyi yüksek olan ögrenciler dersi yüksek motivasyonla sürdürmekte ya da ders öncesi motivasyon düzeyi düşük olan ögrenciler dersi düşük motivasyonla sürdürmektedirler. Bunun yanı sıra bu alandaki araştırmalarda belirtilen 'ihtiyaçların karşılanması 'esasına uygun olarak ögrencilerin derse başlamadan önce ve ders esnasında motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir çok etmen olduğu saptanmıştır.

Anık (2007)'ın "Eğiticinin performansını niteleyen faktörler" araştırmasında *ilk olarak,* pedagojik performansı ile ilgili olarak; (a) öğrencinin gündelik ve sosyal hayatında pragmatik anlamı olacak bir ders içeriği sunan, (b) öğrencinin derse ilgisini dikkate alan, onun düşünce ve görüşlerine itibar eden ve onunla sürekli diyalog kuran bir eğitici kişiliği sergileyen ve (c) düzgün cümle kurma, diksiyon, hitabet gibi kimi becerileri ile, yetenekli bir iletişimci olduğunu gösteren, iletişim kompetanlığı performansı sergileyerek ders anlatanlar, öğrenci nezdinde en fazla önemsenen eğiticilerdir. Değer yüklenen bu tarz eğiticinin dersini dinlemeye - izlemeye öğrenci yoğun biçimde motive olmaktadır.

Araştırmayla *ikinci olarak* öğrencinin zihnindeki eğitici kişi ve eğitim alanı ile ilgili beklentiler belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler, alana yatkın olduklarını düşündükleri için alanın uzmanı olmak amacıyla fakülte eğitimi almak istemektedirler ve kendilerine ders verecek eğiticinin uzman olması gerektiğine inanmaktadırlar.

Üçüncü olarak, öğrenci, dersin içeriğini sevdiğinde ve derste gündelik hayatını kolaylaştıracak bilgiler verildiğinde başarılı olacağına inanmaktadır.

Yine Yılmaz'ın 2007 yılında gerçekleştirdiği "Ortaögretimde İngilizce derslerinde ögrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, anketle ögrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülmüs, motivasyon düzeyinin okul türü ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedigi bulunmaya çalısılmıs ve motivasyonu etkilemesi muhtemel beş ayrı etkenin rolü araştırılmıştır. Ayrıca, anketle ögrencilerin motivasyonun bütünlesmeci ve araçsal olmak üzere iki tipinden hangisine daha fazla ragbet ettikleri belirlenmeye çalısılmıstır. Araştırma sonucunda ögrencilerin motivasyon düzeylerinin iyi olduğu ve 18 okulun 14 tanesinde motivasyonla başarı arasında orta ve üst seviyede pozitif bir korelasyon oldugu görülmüstür. Motivasyon düzeyinin okul türü ve cinsiyete göre farklılık gösterdigi anlasılmıstır. En çok sorun yasanan etkenin fiziki olanaklar olduğu ve öğrencilerin araçsal motivasyonu benimsedikleri de çalışmanın diğer önemli sonuçlarıdır.

Doğan'ın 2009 yılında gerçekleştirdiği "İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri" adlı araştırmasının amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlenmektir. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştımacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksektir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark yoktur. Öğrencilerin bölümlerine göre ise Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark vardır. "motivasyon yoğunluğu" boyutunda öğrenciler

arasında fen lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında fark oluşmuştur. "İngilizce öğrenme isteği" boyutunda öğrenciler arasında Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden ve Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. "İngilizce öğrenmeye karşı tutum" boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencileri arasında fark oluşmuştur. "Araçsal yönelim" boyutu öğrencilerin motivasyonlarının en yüksek olduğu bölüm olmuştur.

Güzel, Özdöl & Oral tarafından gerçekleştirilen 2010 yılına ait çalışmalarında "Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi" incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ortaöğretim fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme derecelerinin, görev yapmakta oldukları kurum, yaş değişkeni, kıdem değişkeni, cinsiyet faktörü, lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları, hizmet içi eğitim alma sayıları ve özel ders verip vermemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yine Lucas tarafından yapılan 2010 yılına ait "Kolej birinci sınıf öğrencilerinin ikinci dil öğreniminde içsel motivasyon faktörleri üzerine bir çalışma" (A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students) adını taşıyan çalışmasında İçsel motivasyon faktörlerin yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel becerilerini daha fazla motive ettiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın evrenini Metro Manila'daki 240 kolej öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara 48 adet sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini öğrenmek için içsel olarak motive olduklarını ve de ayrıca öğrenciler özünde bilgi ve başarı ile içsel olarak motive olduklarını göstermektedir. Bu öğrenciler, dilsel becerileri öğrenmek için motive olduğunu düşündürmektedir ki bu beceriler öğrenciler için ilginç sayılan ve uygun olan becerilerdir. Bu dil becerileri onlara ileride kendilerine faydalar getirebilir kendi öğrenme hedeflerine ulaşmakiçin de yardımcı olabilir.

Swinson ise 2010 yılında "Ortaokul öğrencileri ile çalışarak onların sosyal ilişkilerini, davranışlarını, motivasyon ve öğrenmelerini geliştirmeye çalışmak" (Working with a secondary school to improve social relationships,

pupil behaviour, motivation and learning) adlı çalışmada disiplinlerarası takım gerçekleştirdiği, öğretmenlerin, ailelerin hepsinden de önemli öğrencilerin gelişimini gözden geçirmek ve iyileştirmek için yapılmıştır. Bu takımın içerisinde eğitim psikoloğu, rehber öğretmen ve davranışları inceleyen danışman yer almaktadır. Bu işbirlikli çalışma bir çok gözlem ile artırılmıştır. Öğrenciler eski sistemin etkisiz olduğunu ve de neden yeni bir sistemin gerçekleştirilmesi gerektiğini kavramışlardır. Bu çalışmada yeni davranış politikaları ve uygulamaları okula tanıtılmıştır. Araştırma sonucunda oluşturulan yeni sistemin öğretmen, aile, öğrenci üzerindeki etkisi ve sınıf içerisindeki davranış, okul içerisindeki sosyal ilişki, okuldan atılma, devamsızlık ve GCSE sonuçlarına olumlu yönde etkisi olmuştur.

Kurum'un 2011 yılında tamamladığı "Türk Askeri Akademi'deki öğrencilerin yabancı dil başarılarını etkileyen motivasyon faktörleri" (The effect of motivational factors on the foreign languange success of students at the Turkish Military Academy) adlı çalışmada, motivasyonun Kara Harp Okulu öğrencilerinin yabancı dil başarısına etkisinin ne yönde olduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlarına göre düşük ve yüksek yabancı dil başarısına sahip öğrenciler arasında, toplam motivasyon ile Kara Harp Okulu öğrencilerinin yabancı dil başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna fakat dil başarısı ile entegrasyon motivasyonu ve algı değeri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Buna karşın düşük ve yüksek yabancı dil başarısına sahip öğrenciler arasında toplam motivasyon ve yetenek algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Son olarak, katılımcıların aylık gelirleri ile toplam motivasyonları ve yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde katılımcıların ebeveynlerinin İngilizce yetkinlikleri ile öğrencilerin toplam motivasyonu ve yabancı dil başarısı arasında anlamlı bir korelasyon tespit edilememiştir.

Lasagabaster (2011) " İçerik ve dil öğreniminde ve yabancı dil olarak İngilizce ortamında İngilizce başarısı ve öğrenci motivasyonu; Dil öğrenimi ve öğretiminde yeni metot" (English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings, innovation in language learning and teaching) adlı çalışmasında, dil eğitimi yapılan sınıflarda kullanılan yaklaşımların etkisi

üzerinde durulmuştur. Bundan dolayıdır ki motivasyon ve dil yeterliliği arasındaki ilişki üzerine odaklanıp bu iki farklı yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bunlardan biri "İçerik ve Dil Öğrenimi(CLIL= Context and Language Integrated Learning) diğeri ise "Yabancı Dil olarak İngilizce"dir. (EFL=English as a Foreign Language) Yapılan araştırma ortaöğretimde olan 191 öğrenci üzerinde çalışılmış ve araştırma sonucunda hem motivasyonel hem de dil yeterlilik perspektifi açısından İçerik ve dil öğrenimine önemli faydası olduğu ıspatlanmıştır.

Oroujlou ve Vahedi'nin ortak çalışmalarında 2011 yılına ait "Motivasyon, tutum ve dil öğrenimi" (Motivation, attitude, and language learning) adlı çalışmalarında, sorulan soru: Dil öğrenimi, motivasyon ve davranış arasında etkili bir bağ var mıdır?. Bu araştırmada araştırmacılar tanımlayıcı ve analitik yaklaşımla yabancı dil öğreniminde davranış ve motivasyonun rolünü açıklamaya konsantre olunmuştur. Araştırmacılar pratik ve somut bulgulara ulaşmış ve çeşitli teknik uygulamaları ve desenlerinin yabancı öğrenmeye karşı öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişmiştir. Sistematik ve akademik uygulama olan " Motivasyon ve Davranış" konusu dil öğrenen sınıflarda çok önemli bir sorundur ve dil sınıflarını daha cazip ve ilginç hale getirebilmektedir.

Thoonen, Sleegers, Peetsma ve Oort tarafından gerçekleştirilen 2011 yılına ait "Öğretmenler öğretmek için öğrencileri motive edebilir mi?" (Can teachers motivate students to learn?) Motivasyonla ilgili bu araştırmada öğrenme aktivitelerini yönetirken esasen hedef oryantasyon (yön) ve öz-değerlendirmenin rolü üzerine de konsantre olunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim ve yeterlik inançlarının önemini ve öğrenci motivasyonunun değişimini açıklamak için incelenmiştir. Kullanılan anketlerde ilkokullardaki refah, akademik öz- yeterlilik, ustalık hedef yönelimi, performans kaçınma, içsel motivasyon, öğrencilerin okul yatırım ve öğretim uygulamalarını ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda analizler, dünya ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Son olarak, sonuçların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin

öğrenme ve öğretme motivasyon ve öz- yetrlilik duygusunda önemli bir etki yaratmaktadır.

Uçkun, Tohumoğlu ve Utar'ın 2011 yılında "Akademik sebepler için İngilizce öğrenimiyle ilgili genel motivasyon, duruma özgü tutumlar ve inançlar arasındaki ilişki ve akademik başarı üzerine etkisi" (The relationship between general motivation and situation-specific attitudes and beliefs related to learning English for academic purposes: It's impact on academic success) adını taşıyan çalışmalarında, öğretim dilinin İngilizce olduğu üniversitelerde öğrencilerin öğrenim deneyimleri ile ilgili görüşlerini, bu görüşlerinin oluşturulmasında etkili olan duruma özgü ve öğrenciye - özgü değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini belirlemek üzere yürütülmüştür. Orta öğretimden başlayarak İngilizce-öğrenme deneyimleri ile öğrencinin akademik başarısı ve İngilizce ortamında öğrenim görme ile ilgili düşünceleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. Birkaç faktör altında toplanan olumlu görüşler arasında yüksek oranda olumlu ve anlamlı korelasyon varken olumsuz güdülenme faktörleri ile arasında da zıt yönde ve anlamlı korelasyon ilişkileri gözlemlendi. Öğrenciye-özgü değişkenlerin de öğrenci görüşlerini etkilediği belirlenmiştir.

Yorgancı ise 2011 yılında yaptığı araştırmaya göre; "Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları" araştırılmıştır. Bu çalışmasında ilköğretim öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmenlerinin motivasyon ile ilgili görüşleri saptanmıştır. Çalışmanın sonunda; öğrenme ve öğretme ortamında motivasyonun önemli yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen ile öğrencinin iletişiminin sağlıklı olması öğrencilerin içsel şekilde motive olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derslerini yaşamla ilişkili etkinliklerle ve çeşitli stratejilerle işlemeleri öğrenciyi daha kolay motive ettiği bulunmuştur. Motive olmayan öğrencilerle ise sorunların çözümünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda süreç odaklı davranmaları gerektiği ön görülmüştür.

Zepke (2011) ise "Öğrenci gelişiminde öğretimin, motivasyonun ve dışsal etkilerin anlaşılması: Bu karmaşaya nasıl yardımcı olunur?" (Understanding teaching, motivation and external influences in student engagement: How can complexity thinking help?) adlı çalışmasında, zorunlu eğitim içerisinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının yerine getirilmesinde öğretmen ve kaliteli öğretim etkilidir. Bu çalışmadaki faktörler öğrencilerin sorumluluklarını yerine getiren faktörleri bulmaya çalışmıştır. Aslında güncel birçok araştırmalarda öğrenme ortamının öğrencileri nasıl etkilediği ıspatlanmaya çalışılmıştır. Yeni Zelanda'da yapılan bu araştırma sonucunda öğrencinin öğrenme sürecinde öğretme ve öğretmenin, motivasyon ve dış etkileşim araçlarından daha etkili olduğunu göstermiştir.

Damavand'ın (2012) ise "İranlı IELTS'na (Uluslararası İngilizce sınavı) katılan üyeler arasındaki yazı yazma yeterliliğinde motivasyon türlerinin etkileri. (Enstrümental ve Bütünlemeci Motivasyon)" (The effects of motivation types (Instrumental and Integrative) on writing profenciency among Iranıan IELTS candidates) adını taşıyan araştırmasında bütünüyle(Integrative) motive olmuş IELTS adayları ile onların araçsal(Instrumental) olarak motive olmuş emsaller arasında yazma başarısı açısından bir karşılaştırma yapmayı amaçladı. Bununla birlikte, yukarıda bahsi geçen gruplar IELTS ' ten aldıkları yeterlilik puanına göre karşılaştırılmışlardır. Araştırmanın sonucunda, bu iki grubun yeterlilikleri göz önüne alındığında istatiksel olarak bu iki grubun arasında çok önemli bir farkın bulunmadığını gösterdi ve bu yüzden iki grubun da yeterliliklerinin eşit seviyede olduğu sonucu çıkarıldı. Bununla birlikte, tek yönlü ANOVA' yı kullanan istatiksel analiz, yazma konusunda bütünüyle kendini bu yöne yöneltmiş ve araçsal şekilde motive olmuşlar arasında büyük bir farklılık olmadığını göstedi.

Özütürk 2012 yılında gerçekleştirdiği "Sunderland Üniversitesi'ndeki lisans üstü uluslararası öğrenciler İngilizce öğreniminde hangi içsel yöntemlerle motive olmuşlardır ?" ve "Erkek ve kız öğrencilerin içsel motivasyonlarına göre farklılık var mıdır?" (To what extent are postgraduate international students at Sunderland University intrinsically motivated in learning English?" and "Is there a difference between male and female

students in terms of their intrinsic motivation?) adlı çalışmasının amacı Sunderland Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı içsel motivasyon düzeylerini araştırmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini İngiltere'deki Sunderland Üniversitesinde öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. "Bütünleştirici ve Dışsal Motivasyon" soruları Yang Shuang tarafından uyarlanmış ve anketin tasarımı ise Lau Ki Ping tarafından uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda Sunderland Üniversitesindeki öğrencilerin içsel olarak motive edildiğini göstermektedir. Çünkü gelecekteki karier planları, iyi bir işe sahip olmaları, yüksek maaşlı bir işe sahip olacakları, dünya turuna rahatlıkla çıkabilecekleri, üniversite hayatlarında kolaylıkla yer alabileceklerine IELTS ve TOFEL sınavlarında yüksek not alacaklarını düşünmektedirler.

Bieg, Rickelman, Jones & Mittag, (2013) "Almanya ve Amerika'da çalışılan öğrencilerin üzerindeki öğretmen özveri ve kararlılık rollerinin motivasyonu" (The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States) adlı çalışmalarında Almanya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmenlerin öğrencilerine karşı duyarlı ve koruyucu olması yönündeki motivasyonun duyuşsal alanda ne kadar etkili olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, karrşılaştırma yapılarak Amerika'daki öğrencilerin Almanya'daki öğrencilere nazaran daha motiveli, öz- yeterlilik duygusuna sahip ve öğretmenleri tarafından daha fazla desdek gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada gösteriyor ki öğretmenin kişisel özellikleri öğrencilerin motivasyonuna etki eden önemli bir faktördür.

Yine 2013 yılında Özgür ve Griffiths tarafından yapılan "İkinci dil motivasyonu" (Second language motivation) adlı çalışmada , Türkiye'deki bir özel okulda yabancı dil edinimi ile motivasyon arasındaki ilikiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin içsel, dışsal, bütünleyici ya da enstrümental olarak mı güdülendiğini göstermeye çalışmışlardır. Ayrıca, öğrencilere okuma, gramer, kelime bilgisi ve yazma İngilizce becerilerini değerlendirmek amacıyla, dört ana bölümden oluşan bir test verildi. Anket sonuçları ile test sonuçları motivasyon türleri ile ilgili olabileceği olasılığını

araştırmak için aralarındaki bağlantıya bakılmıştır. Araştırma sonuçları, test sonuçları ile anket sonuçları arasında korelasyon olduğunu belirtmişlerdir.

Kormos & Kiddle (2013) ise "Yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde sosyo- ekonomik faktörlerin motivasyona etkisi: Şili örneği" (The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile) adlı çalışmalarında, farklı sosyal-ekonomik statüdeki öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce edinimi esnasında motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar sosyo-ekonomik statü içerisinde öz-yeterlik inançları motivasyon faktörleri arasında orta ölçekli etkisi olduğunu göstermektedir. Üst, orta ve yüksek sosyal sınıf öğrenciler arasında kendi kendini düzenleme ve öğrenci özerkliği motivasyon faktörü olarak en önemli farklılıklar oluşturmuştur.

Yabancı dilde motivasyona yönelik yukarıda özetlenen araştırmalar 2006- 2013 yıllarını kapsamakta olup, genel olarak " öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler", " dil ediminde motivasyonun önemi", " dil sınıflarında kullanılan metotlar, teknikler ve dışsal ödüller", "öğretmen ve öğrenci sahip oldukları motivasyon düzeyleri ve türü" ve " kişisel özelliklerin motivasyona etkisi" üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, bilgi toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulama ve toplanan verilerin çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek ve belirlemek amacıyla, evren hakkında genel bir yargıya varma olanağı sağlayan modellerden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Çok sayıda katılımcının görüşlerinin ya da özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011)

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesine (GOÖD) bağlı Lefkoşa ilçesinde ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine (MTÖD) bağlı yine Lefkoşa ilçesinde Lise son sınıf olan 12. Sınıf öğrencilerinden

oluşturulmuştur. Araştırma örneklemini bu okullar içerisinden katılmayı gönüllü olarak kabul eden 446 kişilik bir grup oluşturmaktadır.

KKTC'de bulunan GOÖD bağlı okullarda (bkz. Ek 4) eğitim gören 12. Sınf öğrencilerinden toplam 261 ve MTÖD'ne bağlı okullarda (bkz Ek 4) eğitim gören 219 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmada çeşitli nedenlerden dolayı (zaman, maliyet, ulaşım, öğrencilerin stajda olma durumları, vb.) araştırma evreninin tümüne ulaşmak mümkün olmamıştır.

Tablo 3.1 Lefkoşa ilçesindeki GOÖD VE MTÖD'e bağlı okullarda mevcut öğrenci ve anketi uygulayan öğrenci sayısı

GOÖD Bağlı okullar	Lefkoşa Türk Lisesi	20 Temmuz Fen Lisesi	Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	Türk Maarif Koleji	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
Mevcut 12. sınıf öğrenci sayısı	136	91	170	200	13
Uygulabilen 12.Sınıf öğrenci sayısı	66	60	73	55	7
MTÖD Bağlı okullar	Atatürk Meslek Lisesi	Sedat Simavi Endüstri Meslek Lisesi	Haspolat Meslek Lisesi	Haydarpaşa Ticaret Lisesi	
Mevcut 12. sınıf öğrenci sayısı	98	131	15	70	
Uygulanabilen 12.sınıf öğrenci sayısı	84	64	10	61	

3.3 Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, araştırma verilerinin toplanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersinde motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri bulmak amacıyla **"İngilizce Dersi Motivasyon Anketi (İDMA)"** geliştirilmiştir (bkz. EK 1). Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ise sırasıyla dört aşama takip edilmiş ve bu süreç aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2 Veri Toplama Araçlarının Geliştirme Süreci

I. Aşama	II. Aşama	III. Aşama	IV. Aşama
Problemi Tanımlama Amaç ve Soruları Belirleme	Madde Yazma	Uzman Görüşü Alma ve Ön Uygulama Formu Oluşturma	Ön Uygulama, Analizler ve Ankete Son Şeklini Verme

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, "İngilizce Dersi Motivasyon Anketi (İDMA)" nin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle araştırma problemini tanımlamak ve bu probleme yönelik amaçlar oluşturmak için ' öğrenci motivasyonu' ile alakalı geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamada, özellikle öğrenci motivasyonu ile alakalı yapılan çalışmalar dikkate alınarak, alandaki eksiklikler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma problem durumu belirlendikten sonra, ikinci aşamada, Eğitim Bilimleri ve İngilizce alanında uzman akademisyenlerle (N=15) görüşmeler yapılarak, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılması ve düşmesi konusunda düşünceleri alınmış ve bu konu üzerinde tartışılmıştır.

Anket geliştirme sürecinin ikinci aşamasında ise literatür taranması ve uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda İDMA için madde havuzu

oluşturulmuştur. Madde havuzları oluşturulurken hem literatür taraması hem de uzmanlar tarafından alınan görüşler dikkate alınarak ifadeler oluşturulmuştur.

Dördüncü aşamada ise, oluşturulan madde havuzları kapsam geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan, alanında uzman eğitim bilimcilerinin fikir birliği sağladığı maddeler, ifadelerle anketi oluşturmuştur. Anket için 7 kişi İngilizce alanında uzman ve 8 kişi de eğitim alanından uzman olan şahısların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşüne sunulan madde havuzları, uzmanların yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda yeniden düzenlenmiş ve bu sürecin sonunda araçlar ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

3.3.1 İngilizce Dersinde Motivasyon Anketi (İDMA)

Bu anket, GOÖD'ne bağlı lise ve MTOÖD'ne bağlı meslek liseleri son sınıftaki öğrencilerin motivasyon düzeylerini ve öğrencilerin, İngilizce dersinde onların motivasyonunu etkileyen etmenleri öğrenmek ve düşüncelerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla, konuyla alakalı literatür taraması yapılarak gerekli madde havuzu oluşturulmuş ve daha sonra da geçerliliği ve güvenirliliği için gerekli ön çalışma ve uzman görüşlerine başvurularak ankete son hali verilmiş ve katılımcılar için **İDMA** geliştirilmiştir.

Anketin birinci bölümünde öğrencilere var olan durumlarıyla ilgili kişisel bilgileri içeren toplam 10 adet soru sorulmuştur. Bu soruların hepsi de çoktan seçmeli tarzındadır. İkinci bölümde araştırmacı (Selçuk, 2012) tarafından geliştirilen "İngilizce Dersi Motivasyon Anketi" adlı anket kullanılmıştır. Bu bölüm 71 sorudan oluşmuştur. İkinci bölüm, literatür ile ilişkilendirilerek anket boyutları isimlendirilmiştir. İkinci bölümde, Sınıf İçi Etkinliklere Önem Verme: (1-22), İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü: (23-38), İngilizce Öğrenme Sürecinde Teknolojinin Önemi: (39-51), İngilizce Öğrenme İsteksizliği: (52-71) olmak üzere 71 soru, 4 bölümden oluşmaktadır. Yine, anketin ikinci bölümünde öğrenciler sorulara 5'li Likert tipi derecelendirme

ölçeği ile "Kesinlikle Katılıyorum" "Katılıyorum" "Kararsızım" "Katılmıyorum" " Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde cevaplamaları sağlanmıştır. Hazırlanan ölçek için uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.2 Kişisel Bilgi Formu (Demografik Bilgiler)

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin "cinsiyetini", "uyruk", "okul türü", "İngilizce düzeyi değerlendirme", "dinleme becerisi değerlendirme", "konuşma becerisi değerlendirme", "yazma becerisini değerlendirme", "okuma becerisini değerlendirme", "İngilizce kelimeleri düzgün telaffüz etme becerisini değerlendirme", "İngilizce kitap okuma alışkanlığını" belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.4 Uygulama

Öncelikle, Milli Egitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'ndan (MEGSB) resmi izin belgesinin (bkz. EK 2 & 3) alınmasından sonra anket formu katılımcı sayısı kadar çoğaltılarak ortaögretim kurumlarında eğitim gören Lefkoşa'daki MTÖD'ne ve GOÖD'ne bağlı Lise son 12. sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama, araştırmacı tarafından bizzat yapılmıştır. Ögrencilere uygulamadan önce araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, araştırmanın amacı, verilen bilgilerin gizliliği ve seçenekler hakkında öğrenciler aydınlatılmıştır. Öğrencilerden anketi doldururken olumsuz ifadeler içeren sorulara dikkat ederek doldurmaları istenmiş ve anket sonucunda ögrencilerin bu anketten herhangi bir puan almalarının söz konusu olmadığı özellikle belirtilmiştir. Bu araştırmada; araştırma verilerinin toplanmasında nicel yöntemler kullanılarak, araştırma yönteminin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme giren 12. Sınıf öğrencilerine anket uygulama yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan anket formundan yararlanılmıştır. İngilizce Dersi Motivasyon Anketi" (İDMA) ile öğrencilerin İngilizce dersinde onların

motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için tarama modeliyle veriler toplanmaya çalışılmıştır. Çıkan sonuçlar SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeği için puan aralıkları ise şöyle belirlenmiştir:

Tablo 3.3 Çalışmada Kullanılan Beşli Derecelendirme Ölçeği İçin Puan Aralıkları

İfade	Anketteki Puan Karşılığı	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20 – 5.00
Katılıyorum	4	3.40 – 4.19
Kararsızım	3	2.60 – 3.39
Katılmıyorum	2	1.80 – 2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 - 1.79

3.5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Örneklem grubuna ait anket formlarından alınan veriler SPSS İstatistik Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma için toplanan anket verileri bilgisayara kodlanarak yüzdeler ve tablolar elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise frekans (f), yüzdelik (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), en düşük ve en yüksek değerler kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarını cevaplamaya yönelik elde edilen veriler ise t-testi ile tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın1., 3. ve 10. alt amaçları t-testi ile araştırmanın 2., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. alt amaçları ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Seçeneklerin puanlanmasında 5'ten 1'e sayısal değerler verilerek puanlanırken, olumsuz ifadeler ise, 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Daha sonra ankette yer alan 71 maddeye SPSS istatistik programı dahilinde Cronbach's Alpha güvenirlik testi uygulanmış ve 0.904 gibi yüksek bir güvenirlik katsayısı bulunmuştur. Genel güvenirlik katsayısı ile beraber her bölümün güvenirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmistir.

İDMA'nın güvenirliği için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ise, anketin bütünü için 0.904 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca anketin sınıf içi etkinliklere önem verme boyutu için tutarlılık katsayısı 0.861 olup, İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü boyutu için 0.774, İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi boyutu için 0.870 ve İngilizce öğrenme isteksizliği boyutu için 0.798'dir Araştırmalar, bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olmasını test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görmektedir (Van de Ven & Ferry, 1979; Özdamlı, 2009; Hung ve diğerleri, 2010). Elde edilen sonuca göre, ölçeğin tümü ve alt boyutları açısından güvenilir bir anket olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları çerçevesinde toplanan verilerin istatistiksel çözümlemelerinden elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde İDMA'ne yönelik araştırma kapsamına alınan öğrencilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğrenci	
	f	%
Kız	212	47.5
Erkek	234	52.5
Toplam	446	100

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 47,5'i kız olup, %52,5'si erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Uyruk

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin uyruklarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımları

Uyruk	Öğrenci	
	f	%
Türkiye Cumhuriyeti(TC)	124	27.8
KKTC	220	49.3
ÇİFT UYRUKLU	87	19.5
DİĞER	15	3.4
TOPLAM	446	100.0

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,8'i TC , %49,3'ü KKTC , %19,5'i çift uyruklu olup %3,4'ü ise diğer uyruklara sahiptir.

Okul Türü

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul türüne yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3 Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğrenci	
	f	%
Düz	241	54.0
Meslek	205	46.0
Toplam	446	100

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 54'ü düz liseye, %46'sı ise mesleki teknik okullarında eğitim görmektedir.

İngilizce düzeyi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerinlerin kendi ingilizce düzeylerini değerlendirmelerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4 Öğrencilerin İngilizce Düzeyini Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

İngilizce Düzeyi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	110	24.7
Orta Düzeyde	225	50.4
Yeterli	111	24.9
Toplam	446	100

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %24.7'si Yetersiz, %50.4'ü Orta Düzeyde %24.9 'u Yeterli, olarak İngilizce düzeylerini değerlendirmiştir.

İngilizce dinleme becerisi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kendi ingilizce dinleme becerisini değerlendirmelerine yönelikfrekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5 Öğrencilerin İngilizce Dinleme Becerisi Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Dinleme Becerisi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	109	24.4
Orta Düzeyde	227	50.9
Yeterli	110	24.7
Toplam	446	100

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %24.4'ü Yetersiz, %50.9'u Orta Düzeyde %24,7 'si Yeterli, olarak İngilizce dinleme becerilerini değerlendirmiştir.

İngilizce konuşma becerisi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kendi ingilizce konuşma becerisini değerlendirmelerine yönelikfrekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisi Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Konuşma Becerisi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	168	37.7
Orta Düzeyde	176	39.5
Yeterli	102	22.9
Toplam	446	100

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %37.7'si Yetersiz, %39.5'i Orta Düzeyde %22.9'u Yeterli, olarak İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmiştir.

İngilizce yazma becerisi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kendi ingilizce yazma becerisini değerlendirmelerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7 Öğrencilerin İngilizce Yazma Becerisi Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Yazma Becerisi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	133	29.8
Orta Düzeyde	201	45.1
Yeterli	112	25.1
Toplam	446	100

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %29.8'i Yetersiz, %45.1'i Orta Düzeyde %25.1 'i Yeterli, olarak İngilizce yazma becerilerini değerlendirmiştir.

İngilizce okuma becerisi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kendi ingilizce yazma becerisini değerlendirmelerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8 Öğrencilerin İngilizce Okuma Becerisi Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Okuma Becerisi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	84	18.8
Orta Düzeyde	189	42.4
Yeterli	122	27.4
Toplam	51	11.4
	446	100

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %18.8'i Yetersiz, %42.4'ü Orta Düzeyde %27.4 'si Yeterli, %11.4'si ise Çok Yeterli, olarak İngilizce okuma becerilerini değerlendirmiştir.

İngilizce kelimeleri düzgün telafuz etme becerisi değerlendirmesi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin kendi ingilizce yazma becerisini değerlendirmelerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Öğrencilerin İngilizce Kelimeleri Düzgün Telafuz Etme Becerisi Değerlendirmelerine Göre Dağılımları

Telafuz Becerisi	Öğrenci	
	f	%
Yetersiz	92	20.6
Orta Düzeyde	206	46.2
Yeterli	95	21.3
Çok Yeterli	53	11.9
Toplam	446	100

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin %20.6'sı Yetersiz, %46.2'si Orta Düzeyde %21.3 'ü Yeterli, %11.9'u ise Çok Yeterli, olarak İngilizce kelimeleri düzgün telafuz etme becerilerini değerlendirmiştir.

İngilizce Kitap Okuma Sevgisi

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin İngilizce okuma sevgisine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10 Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Sevgisine Göre Dağılımları

İngilizce Kitap Okuma	Öğrenci	
	f	%
Evet	141	31.6
Hayır	305	68.4
Toplam	446	100

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin % 31.6'sı evet , %68.4'ü ise hayır olarak kitap okuma sevgilerini değerlendirmiştir.

Öğrencilerin İngilizce Ders Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

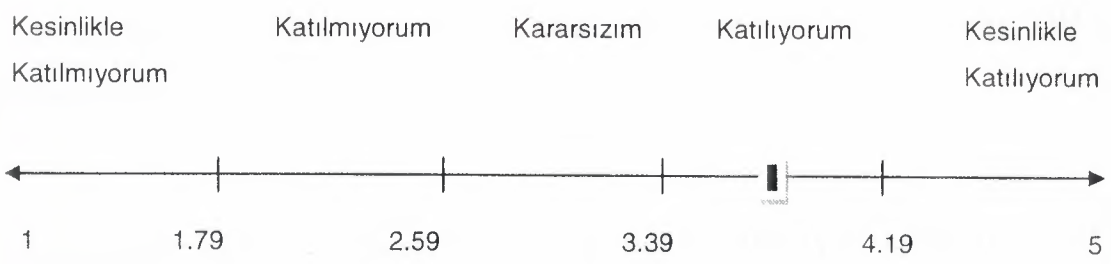
Öğrencilerin İngilizce ders motivasyonlarına yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin İngilizce ders motivasyonlarını belirlemeye yönelik İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Anketi (İDMA)'ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11 Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları

İngilizce Ders Motivasyonu	N	Madde Sayısı	Min Puan	Mak Puan	Ortalama	S
Sınıf içi etkinliklere önem verme	446	22	1	5	3.71	.609
İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü	446	16	1	5	3.80	.630
İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi	446	13	1	5	3.56	.816
İngilizce öğrenme isteksizliği	446	20	1	5	3.00	.626

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, İDMA'nin "sınıf içi etkinliklere önem verme" boyutuna ilişkin puan ortalaması "katılıyorum" ($\overline{X}$ =3.71, S=.609) sınırları içerisindedir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce derslerinde gerçekleştirilen etkinliklere önem verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin "sınıf içi etkinliklere önem verme" puanının yeri şekil 4.1'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 4.1 Öğrencilerin "Sınıf İçi Etkinliklere Önem Verme" Boyutuna İlişkin Motivasyon Düzeyi

Şekil 4.1'de görüldüğü gibi, öğrenciler sınıf içi İngilizce etkinliklerine son derece önem vermektedir. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere önem vermesi ise oldukça sevindirici bir bulgudur.

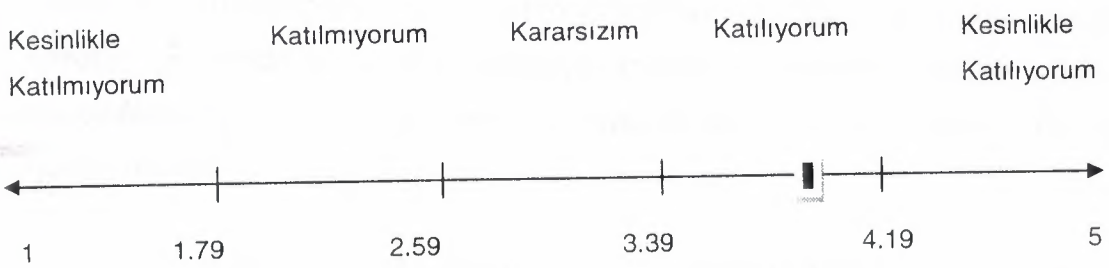
Ayrıca İDMA'nin "İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" boyutuna ilişkin puan ortalaması da yine "katılıyorum" ($\overline{X}$ =3.80, S=.630) sınırları içerisindedir. Elde edilen bu bulgudan, İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi derse yönelik cesaretlendirici davranışlarda bulunması; pekiştireçleri etkili bir şekilde uygulayarak; dersi, öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyallerle desteklemesi öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir.

Benzer şekilde, Abootarabi'nin (2011) "How I improve academic motivation of my students in an industrial high school" adını taşıyan çalışmasında, sınıf içi etkinliklerinin çekici olmaması, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine sebebiyet verdiğini göstermiştir. Etkinliklerin ilgi çekici olması, onların inanç, duygu ve motivasyon arasındaki ilişkiyi anlamlı kılmaktadır.

Ferreira, Cardoso & Abrantes'in (2010) çalışmalarında da öğretmenlerin ve diğer okul üyelerinin sergilemiş oldukları tutum ve öğrenme etkinliklerinin öğrenci motivasyonunu etkilediğini belirmişlerdir. Ayrıca çalışmasında, sınıf içinde uygulanan etkinliklerin, İngilizce dersini daha ilginç

kıldığını belirten Rifai (2010) öğrenci motivasyonunu da yükseltiğini isbatlamıştır.

Öğrencilerin "İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" puan yeri şekil 4.2'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 4.2 Öğrencilerin "İngilizce Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Rolü" Boyutuna İlişkin Motivasyon Düzeyi

Şekil 4.2'de görüldüğü gibi, öğrencilere göre, İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları temel bilgi ve beceriler son derece önemli olup, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını etkilemektedir.

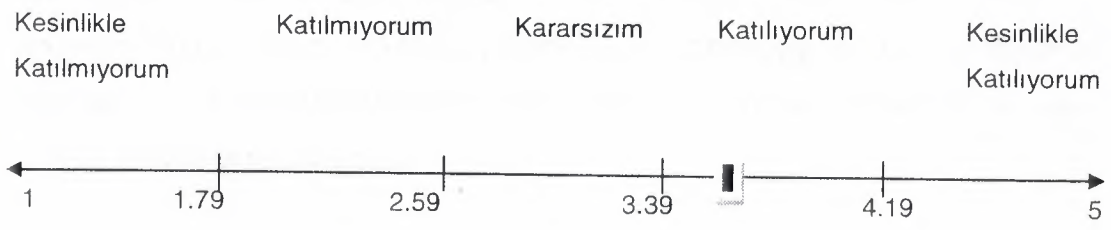
Benzer şekilde Klimova (2011) çalışmasında, öğretmenin sahip olduğu iletişim gücü, duyarlılığı, ileri görüşü, anlayışlı ve yardımcı olması ve öğrencilerini dinlemesi kısacası öğretmenin sahip olduğu kişisel özelliklerinin öğrenci motivasyonunu yükselttiğini göstermiştir.

Yine, Ferreira, Cardoso & Abrantes'in (2011) araştırmalarında öğrencilerine aktif öğrenme ortamı hazırlayan, onların kendi kendilerini idare etme özgürlüğünü tanıyan ve seçeneği sunan ve de iyi planlanmış sınıfiçi etkinliklerinin öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde artırdığını belirtmişlerdir.

Oroujlou & Vahedi (2011) ise çalışmalarında, öğretmenin kullandığı çeşitli öğretim tekniklerinin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir.

Yine İDMA'nin "İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi" boyutuna ilişkin elde edilen puan ortalaması "katılıyorum" ($\overline{X}$ =3.56, S=.816) sınırları içerisinde olup, elde edilen bu bulgudan, İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen literatür taraması sonucu, öğretim sürecinde kullanılan teknolojik araçların öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirdiği ve öğrenmeyi kolaylaştırarak, kalıcı hale getirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin "İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi" puan yeri şekil 4.3'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekl 4.3 Öğrencilerin "İngilizce Öğrenme Sürecinde Teknolojinin Önemi" Boyutuna İlişkin Motivasyon Düzeyi

Şekil 4.3'de görüldüğü gibi, öğrenciler; İngilizce öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının motivasyonlarını olumlu yönde arttırdığı görüşünü savunmaktadırlar. Ayrıca gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda da teknoloji kullanımının öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Benzer şekilde Donmuş ve Gürol (2012) araştırmalarında elde edilen verilerin analizi sonucunda eğitsel bilgisayar oyunu ile zenginleştirilen

öğrenme ortamlarının sınırlı da olsa öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu belirlenmiştir.

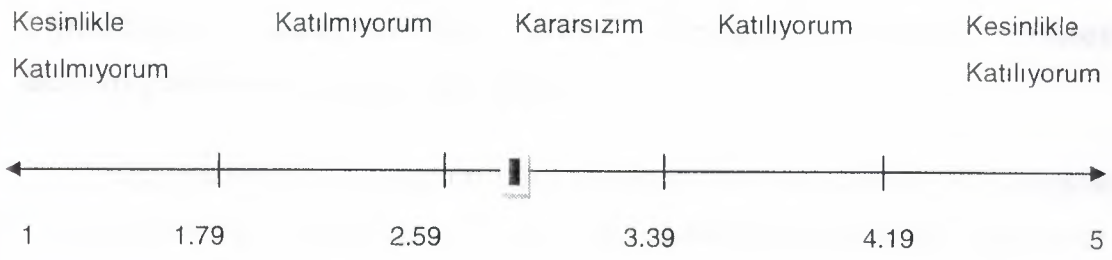
Koç ve Böyük (2012) ise araştırma sonucunda, robotik destekli fen deneylerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin fene yönelik motivasyonu, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Benzer şekilde Yavuz ve Coşkun (2008) Öğrencilerin öğretimde teknolojik araç gereçleri kullanmalarının, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit etmişlerdir ve yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin teknoloji kullanımı hakkındaki olumlu fikirleri olduğu belirlenmiştir.

Şad ve Akdağ (2010) ise çalışmalarında cep telefonlarıyla üretilen İngilizce performans ödevleriyle geleneksel yazılıödevlerin, öğrencilerin derste işlenen dil bilgisi konusunu öğrenmelerine etkilerininkarşılaştırılması amaçlanmıştır. Bulgulardan hareketle, geleneksel yazılı performans ödevlerine kıyasla, cep telefonlarının İngilizce performans ödevlerinin hazırlanmasında daha etkili bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak teknoloji kullanımı öğrenmede motivasyonu olumlu yönde etkilediği saplanmıştır.

Son olarak İDMA'nın "İngilizce öğrenme isteksizliği" boyutuna ilişkin puan ortalaması ise "kararsızım" ($\overline{X}$ =3.00, S=.626) sınırları içerisinde saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin; İngilizce öğrenme sürecinde gerçekleştirilen sınıf etkinlikleri ile teknoloji kullanımı ve öğretmen rolünün son derece önemli olduğuna katılırken, kendi İngilizce öğrenme isteklilikleri konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin "İngilizce öğrenme isteksizliği" puan yeri ise şekil 4.4'de daha net bir şekilde görülmektedir.



Şekil 4.4 Öğrencilerin "İngilizce Öğrenme İsteksizliği" Boyutuna İlişkin Motivasyon Düzeyi

Şekil 4.4'de görüldüğü gibi, öğrenciler; İngilizce öğrenme isteği konusunda kararsız olup, İngilizce dersinde öğretmenin, ders içi etkinliklerin ve teknoloji kullanımının önemli olduğuna inanırken, öğrenme konusunda kararsız oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki isteklerini arttıracak etkinlikler düzenlenmesinin son derece önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yorgancı'ya göre (2011) öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı isteksiz oluşlarının nedeni olarak öğretmenin sorunların çözümünde sınıf yönetimi konusunda "süreç odaklı" davranmadığını öngörmüştür. Şahin'in (2009) ise araştırmasının sonucunda vardığı nokta, yabancı dil öğretiminde, öğreticinin bireyi öğrenmeye istekli hale getirmesi (dışsal motivasyon), dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı önlemleri alması (olumlu öğrenme ortamı) ve öğrenmeyi engelleyici etmenleri (dilsel ve dil dışı) ortadan kaldırması öğrenci başarısına olumlu katkı yapacak öğretmen özellikleri olarak vurgulanmaktadır. Dil öğrenme, model alma ve etkin katılım temeli üzerinde yükselirken; dil öğretimi, model oluşturma ve etkin katılım ortamı sağlama etkinlikleriyle gerçekleştirilebileceğine değinmiştir.

Akgüzel (2006) çalışmasında, Yabancı dil dersi programındaki aksaklıklar, kullanılan yöntem ve teknik hataları, alanında uzman olmayan kişilerin İngilizce ders saatlerini doldurması, İngilizce derslerinin görsel ve işitsel araçlarla desdeklenmemesi, sınıfların kalabalık oluşu ve velilerin İngilizce dersine diğer dersler kadar önem vermesinden dolayı öğrencilerin İngilizce dersine karşı isteksiz olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.12'de, öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce dersine yönelik motivasyon karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.12 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
İngilizce dersine yönelik motivasyon	Kız	212	3.54	.43368	444	1.609	108	p>0.05 Fark anlamsız
	Erkek	234	3.47	.50012				

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi, kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\overline{X}$ =3.54, S=.433) ile erkek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanları ($\overline{X}$ =3.47, S=.500) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=1.609, p>0.05).

Araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında etkili olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde Emir ve Kanlı (2009) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönde etkilemediğini göstermişlerdir. Yılmaz'a göre (2007) az bir farkla da olsa kızların erkek öğrencilere nazaran İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ghazvini & Khajehpour (2011) araştırma sonuçlarına göre kızların ekeklere oranla İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu davranış sergilediğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Uyruklarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin uyruklarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.13'de, öğrencilerin uyruklarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.13 Farklı Uyruğa Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Uyruk	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	TC	124	3.57	.46243
	KKTC	220	3.45	.45654
	Çift Uyruk	87	3.50	.50384
	Diğer	15	3.66	.48053
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Türkiye Cumhuriyeti (TC) uyruklu öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.57, S=.462) olup, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) için ($\overline{X}$ =3.45, S=.456), Çift uyruklu (hem TC hem KKTC uyruklu) öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.50, S=.503) olup, diğer uyruklular için ($\overline{X}$ =3.66, S=.480) olarak saptanmıştır.

Ancak yapılan literatür taramalarında birtakım araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sahip olduğu uyrukların motivasyonu etkilediği gözlenmiştir. Isiksal (2010) çalışmasında Türk ve Amerikan üniversite öğrencilerinin arasındaki motivasyon düzeyinin farklılığını ortaya koymuştur.

Yine, Harthi'nin (2011) çalışmasında Ummanlı öğrencilerin Mısırlılardan daha motiveli olduğu gözlemlenmiştir.

Elde edilen bulgudan, farklı uyruğa sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uyruklarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14 Farklı Uyruğa Sahip Olan Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	1.522	3	.507	2.311	076	p>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	97.013	442	.219			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.14'de görüldüğü gibi, öğrencilerin uyruklarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(3;442)}$=2.311, p>0.05) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin sahip oldukları uyrukların İngilizce dersine yönelik motivasyonlarına etki etmediği görülmektedir.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.15'de, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik motivasyon karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Okul Türü	N	$\overline{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
İngilizce dersine yönelik motivasyon	Düz Lise	241	3.50	.45976	444	,129	898	p>0.05 Fark anlamsız
	Meslek Lisesi	205	3.50	.48406				

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, düz lisede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\overline{X}$ =3.50, S=.459) ile meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanları ($\overline{X}$ =3.50, S=.484) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=.129, p>0.05).

Araştırmadan elde edilen bulgular, okul türünün öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında etkili olmadığını göstermektedir.

Benzer şekilde Emir ve Kanlı'nın (2009) araştırma sonucuna göre okul türü öğrencilerin motivasyonunu etkileyen bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. Çetinkaya (2010) ise çalışmasında özel okul ile devlet okulunda okuyan öğrencilerin motivasyon derecelerini incelemiştir ve yapılan çalışma sonucunda özel okul öğrencilerinin sahip oldukları daha fazla imkanlar neticesinde daha motivasyonlu olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Genel Olarak Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.16'da, öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.16 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Başarı düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	110	3.40	.45141
	Orta düzeyde	225	3.57	.42211
	Yeterli düzeyde	111	3.45	.55352
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.40, S=.451) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.57, S=.422) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.45, S=.553) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17 Öğrencilerin Genel Olarak Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	2.710	2	1.355	6.265	002	1-2 arasında Fark anlamlı
	Gruplariçi	95.824	443	.216			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, öğrencilerin başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(2;443)}$=6.265, p<0.05) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin başarı düzeylerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını etkilediği görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, İngilizce dersine yönelik başarı düzeyini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, orta düzeyde değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular, İngilizce dersinde kendisini yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin, derse yönelik motivasyonlarının da diğer öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, Yuxin (2011) çalışmasının sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri onların motivasyonlarının da yükselmesine sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Yine Yunus & Abdullah (2011) araştırmalarında benzer şekilde başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin kendilerine olan özgüven eksikliği ve motivasyon düşüklüğü yaşadığını belirtmiştir.

Yine, Tüysüz (2010) yapmış olduğu araştırmada Fen Bilgisi alanında başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı

motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Amrai, Motlagh, Zalani & Parhon (2011) araştırmalarında akademik başarı ile motivasyonun anlamlı farklılık yarattığını göstermişler ve de aralarında önemli bir bağ olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Dinleme Etkinliklerine Yönelik Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce dersindeki dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.18' de, öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.18 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Dinleme düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	109	3.31	.54826
	Orta düzeyde	227	3.56	.40638
	Yeterli düzeyde	110	3.57	.46380
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde

değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.31, S=.548) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.56, S=.406) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.57, S=.463) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.19 'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerindeki Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	5.300	2	2.650	12.591	000	1-2, 1-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	93.234	443	.210			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi, öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(2;443)}$=12.591, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerindeki başarı düzeylerinin, motivasyonlarına etki ettiği görülmektedir.

Yolcu (2002) çalışmasında yabancı dil öğrenmede taklitin kaçınılmazlığından bahsetmiştir. Eğer bir kişi herhangi bir dili öğrenmek istiyorsa, doğuştan hedef dili konuşan kişileri taklit ederek onu öğreneceğini savunmuştur. Hedef dili dinlemek, kişinin sadece muhakemesini geliştirmekle kalmaz, telaffuz ve konuşmaya da yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Literatür taraması sonucu gözlemlenen birtakım araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisine yönelik etkinliklerde kendilerini yetersiz gören öğrencilerin motivasyonlarının da düşük olduğu gözlenmiştir (Goh, 2000; Nachova, 2012; Capan & Karaca, 2013).

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, İngilizce dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, orta düzeyde değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yetersiz değerlendiren öğrenciler ile yeterli olarak değerlendiren öğrenciler arasında da, yeterli olarak değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Elde edilen bu bulgular, dinleme becerisine yönelik etkinliklerde kendilerini yetersiz olarak değerlendiren öğrencilerin, derse yönelik motivasyonlarının da diğer öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Konuşma Etkinliklerine Yönelik Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle Derse Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce dersindeki konuşma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.20'de, öğrencilerin konuşma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.20 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Konuşma düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	168	3.50	.44519
	Orta düzeyde	176	3.55	.42825
	Yeterli düzeyde	102	3.41	.56460
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.50, S=.445) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.55, S=.428) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.41, S=.564) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21 Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerindeki Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	1.144	2	.572	2.603	075	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	97.390	443	.220			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.21' de görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(2;443)}$=2.603, P>0.05) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerindeki başarı düzeylerinin, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını etkilemediği görülmektedir.

Benzer şekilde Çetinkaya ve Oruç (2010) çalışmalarının sonucunda ne özel üniversitede öğrenim gören ne de devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin İngilizce konuşma ve okuma etkinliklerinde bulunması onların motivasyonlarını etkileyen bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Aralarında hiçbir anlamlı farklılık bulunmamaıştır.

Geçoğlu (2011) ise çalışmasınının niteliksel ve niceliksel verilerden ortaya çıkan bulgular strateji temelli eğitim vasıtasıyla denek grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkisi hakkındaki farkındalıklarının arttığını göstermiştir.

Hisar'ın (2006) araştırmasında yapılan gözlemler sonucunda konuşma etkinliklerine katılan deney grubundaki ögrencilerin dersi daha ilginç ve güdüleyici buldukları farkedilmiştir. Çocuklar içinde eğlence, hareket, heyecan, yarışma, işbirliği bulunan her türlü oyundan ve etkinlikten son derece hoşlanmaktadırlar. Deney grubu ögrencileri İngilizce dersini bir eğlence olarak görmüş rahatça şarkılar söyleyip, oyun oynamışlardır. Zorlama ve baskı olmadan hedef dilde düşünmeyi, konuşmayı öğrenmişlerdir ve deney grubundaki öğrencilerin öğretim şekline çok olumlu cevap verdikleri gözlenmiştir. Bu öğrenciler verilen dil yapılarını kolayca öğrenmişlerdir.

Öğrencilerin İngilizce Yazı Yazma Etkinliklerine Yönelik Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce yazı yazma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.22'de, öğrencilerin İngilizce yazı yazma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.22 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Yazı yazabilme düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	133	3.36	.53584
	Orta düzeyde	201	3.54	.43456
	Yeterli düzeyde	112	3.59	.41471
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.36, S=.535) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.54, S=.434) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.59, S=.414) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.23'de verilmiştir.

Tablo 4.23 Öğrencilerin İngilizce Yazı Yazabilme Etkinliklerindeki Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	3.776	2	1.888	8.827	000	1-2, 1-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	94.758	443	.214			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.23'de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce yazı yazabilme etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(2;443)}=8.827$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen yazı yazma etkinliklerindeki başarı düzeylerinin, motivasyonlarına etki ettiği görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnet C testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, İngilizce yazı yazma etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, orta düzeyde değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce yazı yazma etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yetersiz değerlendiren öğrenciler ile yeterli olarak değerlendiren öğrenciler arasında da, yeterli olarak değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen

bulgulardan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde; İngilizce yazı yazabilme konusunda kendisini yetersiz hisseden öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının da düştüğü görülmektedir.

Yolcu'ya göre (2002) dilin kavranmasında etkili olan faktörlerden biri de, yazma melekesini kazanmaktır. Günlük tutmak, küçük bir hikaye yazmak ve günlük haberleri özetlemek yazma alışkanlığını kazandırabilir. Okunan bir kitabı özetlemek, birtakım flaş cümleleri alıntı yapmak ve bazı güzel sözleri yazmak da bu edimi geliştirmede yararlı olduğunu belirtmiştir.

Literatür taraması yapılarak benzer şekilde öğrencilerin kendilerini yazı etkinliklerinde yetersiz olarak değerlendirmeleri sonucunda motivasyonlarının da düşük olduğu belirtilmişdir. Ancak programlı bir şekilde uygulanan yazı yazma etkinliklerinin veya değişik stratejilerin uygulanmasından sonra öğrencilerin yazı yazma etkinliklerindeki başarı düzeylerinin arttığı gözlenmiştir Su, 2012;Dalby ve Burton, 2013;Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawbers, 2013).

Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Okuma Etkinliklerine Yönelik Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle Derse Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce dersindeki okuma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.24'de, öğrencilerin okuma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.24 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Okuma düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	84	3.48	.42621
	Orta düzeyde	189	3.46	.45761
	Yeterli düzeyde	122	3.56	.43013
	Çok yeterli düzeyde	51	3.54	.64674
	Toplam	446	3.50	47056

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.48, S=.426) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.46, S=.457) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.56, S=.430) ve çok yeterli düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.54, S=.646) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.25'de verilmiştir.

Tablo 4.25 Öğrencilerin Okuma Etkinliklerindeki Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	.789	3	.263	1.189	314	P>0.05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	97.746	442	.221			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.25'da görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(3;442)}$=1.189, P>0.05) arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerinin, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını etkilemediği görülmektedir.

Yolcu'ya göre (2002) yabancı dil öğrenmeye çalışan biri, okuma etkinliklerinde daha iyi biriyle işbirliği yaparak düzeyine uygun metinleri tespit etmesi gerektiğini belirtmiştir. Okumada dergi, gazete, bülten gibi malzemenin de yararının çok olduğunu ancak bunların hiçbiri fiziki ortamla eşdeğer olmadığını ve en etkili yöntemin, dilin konuşulduğu fiziki ortamda yaşamak olduğunu belirtmiştir. Kısacası, benzer şekilde okuma etkinliklerinin öğrencinin motivasyonlarını etkilemediği görülmektedir.

Ancak Medford & McGeown'ın (2012) çalışmasında öğrencilerin sahip olduğu birtakım kişilik özellikleri okuma becerileri ve okuma ile ilgili öz kavram becerileri öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, araştırmacılar, çalışmalarının sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri ve okumaya karşı göstermiş oldukları kişisel tutum onların içsel okuma motivasyonun arttığını gözlemlemişlerdir.

Yine, (Cardova & Lepper, 1996; Worthy & Mc Kool, 1996; Lyenger & Lepper, 1999; Guthiric & Wigfield, 2000) yapmış oldukları araştırma sonucunda okuyucuya okuma materyalini kendisinin seçme hakkı tanınması onların okumaya karşı motive olduklarını göstermiştir (http://www.readingrockets.org/article/29624).

Öğrencilerin İngilizce Telaffuz Etkinliklerine Yönelik Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.26'da, öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.26 Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Boyut	Doğru telaffuz edebilme düzeyi	N	$\overline{X}$	S
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Yetersiz düzeyde	92	3.42	.46144
	Orta düzeyde	206	3.52	.44127
	Yeterli düzeyde	95	3.59	.45451
	Çok yeterli düzeyde	53	3.41	.58807
	Toplam	446	3.50	.47056

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları; Yetersiz düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.42, S=.461) olup, orta düzeyde değerlendirenler için ($\overline{X}$ =3.52, S=.441) olup, başarı durumlarını yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.59, S=.454) ve çok yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler için ($\overline{X}$ =3.41, S=.588) olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Varyans Analizi sonuçları ise tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27 Öğrencilerin İngilizce Telaffuz Etkinliklerindeki Başarı Düzeylerini Değerlendirme Durumları İle İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplararası	1.839	3	.613	2.801	040	1-2, 1-3 Fark anlamlı
	Gruplariçi	96.696	442	.219			
	Toplam	98.534	445				

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($F_{(3;442)}=2.801$, $p<0.05$) arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgudan, öğrencilerin İngilizce dersinde gerçekleştirilen telaffuz etkinliklerindeki başarı düzeylerinin, motivasyonlarına etki ettiği görülmektedir.

Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen LSD test sonuçlarına göre, İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, yeterli düzeyde değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeyini yeterli değerlendiren öğrenciler ile çok yeterli olarak değerlendiren öğrenciler arasında da, yeterli olarak değerlendirenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Elde edilen bulgulardan, İngilizce derslerinde kelime telaffuzlarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerde kendilerini yeterli düzeyde hisseden öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, Levis & Le Velle (2011) çalışmalarında yabancı dil olan İngilizce kelimelerin telaffuzunun zor oluşu ve yaşamış oldukları zorluklar öğrencilerin üzerinde olumsuz etki yarattığını ve konuşma etkinliklerinde sahip olunması gereken özgüven eksikliğine sebebiyet verdiğini ve bu sorunu yaşayan öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısını etkilediğini belirtmişlerdir.

Yine Gilakjani (2012) Yabancı dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olan telaffuz doğrudan hem öğrencilerin iletişim yeterliliğini hem de performansını etkilediğini belirtmiştir. Telaffuzu başarılı bir şekilde gerçekleştirelerin öz-güvenleri, sosyal ilişkileri ve konuşmacının güven ve yeteneğini artırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Durumlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin kitap okuma durumlarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.28'de, öğrencilerin kitap okuma durumlarına göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırılma sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.28 Öğrencilerin İngilizce Kitap Okuma Durumlarına Göre İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırılma Sonuçları

	Kitap Okuma	N	$\overline{X}$	S	Sd	T	P	Açıklama
İngilizce dersine yönelik motivasyon	Evet	141	3.64	.47642	444	4.469	000	P<0.05 Fark anlamlı
	Hayır	305	3.43	.45348				

Tablo 4.28'de görüldüğü gibi, İngilizce kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik motivasyon aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ($\overline{X}$ =3.64, S=.476) ile kitap okumayan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon puanları ($\overline{X}$ =3.43, S=.453) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (t=4.469, P<0.05).

Araştırmadan elde edilen bulgular, İngilizce kitap okuma alışkanlığını kazanmış olan öğrencilerin, motivasyonlarının diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, İngilizce kitap okuma davranışını alışkanlık haline getirmiş olan öğrencilerin, İngilizce dersinde de daha istekli olduklarını göstermektedir.

Janes(2008) benzer şekilde okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin özellikle ev ödevi olarak erilen okuma parçalarının veli ile birlikte okunması öğrencinin okumaya karşı gösterdiği tepki olumlu olup, motivasyonlarını artırdığını gözlemlemiştir.Yine Knoester (2010) yapmış olduğu araştırmasında birtakım öğretim uygulamalarının ve bireysel, bağımsız okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğu gibi okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin ise motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Sınıf İçi etkinliklere önem verme" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptamıştır.
2. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
3. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
4. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme isteksizliği" boyutuna yönelik yanıtları "kararsızım" sınırları içerisinde saptanmıştır.
5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Öğrencilerin uyrukları, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alt amaçlar ve bulgularla tutarlı olacak şekilde açıklanmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Sınıf İçi etkinliklere önem verme" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptamıştır.
2. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme sürecinde öğretmenin rolü" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
3. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme sürecinde teknolojinin önemi" boyutuna yönelik yanıtları "katılıyorum" sınırları içerisinde saptanmıştır.
4. Öğrencilerin, "İngilizce öğrenme isteksizliği" boyutuna yönelik yanıtları "kararsızım" sınırları içerisinde saptanmıştır.
5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Öğrencilerin uyrukları, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
8. Öğrencilerin, genel olarak İngilizce dersine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Genel olarak kendini İngilizce dersinde başarısız olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, orta düzeyin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
9. Öğrencilerin, dinleme etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Dinleme etkinliklerinde kendisini yetersiz olarak değerlendiren öğrenciler ile orta düzeyde ve yeterli düzeyde değerlendiren öğrenciler arasında, yetersiz olarak değerlendirenlerin alehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
10. Öğrencilerin, konuşma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
11. Öğrencilerin, İngilizce yazı yazma etkinliklerindeki başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında, yetersiz olarak değerlendirenlerin alehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
12. Öğrencilerin, okuma etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.
13. Öğrencilerin İngilizce telaffuz etkinliklerine yönelik başarı düzeylerini değerlendirme durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında, yetersiz düzeyde değerlendiren öğrencilerin alehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
14. Öğrencilerin, İngilizce kitap okuma durumları ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında, kitap okuyanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve varılan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler:

1. Öğretmenler, öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini arttıracak sınıf içi uygulamalar düzenlemelidir. Ayrıca öğretmenlerle veliler işbirlikli çalışmalar gerçekleştirerek, öğrencilerin İngilizce öğrenme isteğini arttıracak etkinlikler düzenlemelidir.
2. Öğretmenler, İngilizce derslerinde kendilerini genel olarak yetersiz düzeyde değerlendiren öğrencilere yönelik ek programlar düzenlemelidir.
3. Öğretmenler, İngilizce derslerinde dinleme, yazma ve telaffuz becerilerinde başarı düzeyi düşük olan öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlemelidir.
4. Öğretmenler ve veliler, öğrencilere İngilizce kitap okuma alışkanlığını kazandırmalıdır. Ayrıca öğrencilere kitap okuma davranışını sevdirecek etkinlikler düzenlemeli ve bu yönde pekiştireçler kullanmalıdır.
5. Öğretmenler, İngilizce dersine yönelik kendisini başarısız olarak değerlendiren öğrencileri tespit etmeli ve bu öğrencilerin başarı düzeyini arttıracak uygulamalar gerçekleştirmelidir. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri başarı için cesaretlendirmelidir.
6. Öğretmenler, sınıf içerisinde heterojen gruplar oluşturarak işbirlikli öğrenmeler gerçekleştirmeli ve öğrencilerin derse yönelik isteğini arttırmalıdır.

Araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler:

1. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, öğrencilerin diğer derslere yönelik motivasyonları da araştırılmalıdır.
2. Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, diğer öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin de İngilizce dersine yönelik motivasyonları araştırılmalıdır.
3. Öğrencilerin, İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını arttıracak deneysel araştırmalar da gerçekleştirilmeli ve bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır.
4. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan çalışmalarda, sadece öğrencilerin değil, İngilizce öğretmenlerinin de mesleki motivasyonları araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abouserie, R. (2009). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *ERIC Document Reproduction Service* No. Report No. ED 473650.

Abootarabi, R. (2011). How I could improve academic motivation of my students in an industrial high school?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 571-575.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (13),1-7.

Akbaş, A., & Kan, A. (2007). Affective factors that influence chemistry achievement (motivation and anxiety) and the power of these factors to predict chemistry achievement-II. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 10-19.

Akgüzel, G. (2006). *ilköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerini incelenmesi: Adana örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aksoy, H . (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Al-Harthi, H.K. (2011). University student perceptions of the relationship between university education and the labour market in egypt and Oman. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*,41(4),535-551.

Allen, M., Witt, P.L., & Wheeless, L.R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta- analysis to test a casual model. *Communication Education*, 55(1),21-31.

Amrai, K. Motlagh, S.E., Zalani, H.A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 399–402.*

Arnfast, J.S., Jorgensen, J.N., & Holmen, A. (2010). Second Language Learning. *International Encyclopedia of Education*, (Third Edition), 419–425.

Arslan, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Askari, J. (2006). Assessment of risk factors of motivational deficiencies in university students from their viewpoints. *Quarterly Journal of Andeesheh Va Raftar*, 43(11), 455-623.

Aydın, E. (2007). *An analysis of motivations, attitudes, and perceptions of the students at TOBB university of economics and technology towards learning English as a foreign language* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe University, Ankara.

Baysal, A.C., & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler için davranış bilimleri* (2. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım-Yayınevi.

Bieg, S. Rickelman, R.J., Jones, J.P., & Mittag, W. (2013).The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educatioal Research*, (60),27-37.

Bölükbaşı, A., & Yıldırtan, D.Ç. (2009). Yerel yönetimlerde iş tatminini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik alan araştırması. *İ.İ.B.F Dergisi*, 17(2) 345-366.

Brooks D.W., & Shell, D.F. (2006). Working memory, motivation, and teacher-initiated learning. *Journal of Science Education and Technology*, (15), 17.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (3rd.edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (Chapter 7).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (9.baskı).* Ankara: Pegem.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenlerin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

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

Çakmak, M., & Kayabaşı, Y. (2008). The views of student teachers an experienced teachers' motivation strategies at learning teaching process. *Journal Of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 325- 338.

Capan, S.A., & Karaca, M. (2013). A comparative study of listening anxiety and reading anxiety. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (70), 1360-1373.

Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia Social and Behavioural Science*, (1), 1357-1365.

Çetinkaya, Y.B., & Oruç, N. (2010). Turkish students' motivation to learn English at public and private universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4662-4666.

Cheng, H.F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in instruction: The case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning On Teaching*, (1), 153-174.

Çolak, A. (2008). *Attitudes, motivation and study habits of english language learners: The case of başkent university second-year students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University, Ankara.

Çubukcu, F. (2007). Foreign language anxiety. *Iranian Journal of Language Studies*, 1(2),133-142.

Dalby, M., & Burton, N. (2013). What is the impact of six underachieving year 4 childrens' choice of language and development of character when "writing in role" ?. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 41(1),82-89.

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

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry,* No:4, 227-268.

Demirel, Ö., & Yağcı, E. (2011). *Anadolu öğretmen liseleri için öğretim ilke ve yöntemleri.* (Beşinci baskı). Ankara: MEB Yayınları.

Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisas Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Donmuş, V., & Gürol, M. (2012). *İngilizce öğretmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanımının motivasyona etkisi.* VI. International Computer and Instructional Technologies Symposium, Gaziantep.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, (40), 46-78

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, (70), 519-538.

Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation.* Essex: Pearson Education Ltd.

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.

Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, (19), 42-68.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods In Applied Llinguistics.* New York: Oxford University Press.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Ebcim, P.Ö. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eggen, P., & Kauchak, D. (1997). *Educational Psychology.* New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Ellis, R. (1997). *The Study Of Second Language Acquisition.* Oxford: University Press.

Emir, S., & Kanlı, E.(2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* ,12 (2), 63-79

Ercoşkun, M.H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11).

Erden, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş* (Beşinci baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertürk, S.(1979). Eğitimde program geliştirme(Üçüncü baskı). Ankara:Yelkentepe Yayınları.

Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self determination theory analysis, *Journal Of Educational Administration*, 49(3), 256.

Ferreira, M., Cardoso, A.P., & Abrantes, J.L. (2011). *Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the percived learning. International* Conferance on Education and Educational Psychology, Portugal.

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

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

Gardner, R.C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future.* distinguished lecturer serious. Temple University Japan, Tokyo,

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

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind. what all students should understand.* New York: Simon and Shuster, (Chapter 6).

Gardner, R.C., Tremblay, P.F., & Masgoret, A.M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.

Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology.* 13.

Gardner, R.C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition: Canadian association of applied linguistics/canadian linguistics association joint plenary talk.* London: Ontario

Geçoğlu, G. (2011). *Strateji- temelli eğitim vasıtasıyla yetişkin dil öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ghazvini, S. D., & Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning english as second landuage in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15,1209-1213, 1-5

Gilakjani, A.P. (2012). A study of factors affecting EFL learners' english pronunciation learning and the strategies for Instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3).

Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems, *System,* 28(1),55-75.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ.* London: Bloomsbury Publishing (Chapter 1).

Good, T.L., & Brophy, J. (1994). *Looking in classrooms.* New York: Harper Collins.

Gordon, D.M. (1987). Group-level dynamics in harvester ants: young colonies and the role of patrolling. *Animal Behaviour*, (35),833-843.

Herzberg, F. (1976). *The managerial choices: to be efficient and to be human* (1. Ed.). Homewood, IL: Dow Jones- Irwin,s.73.

Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. Sınıf ingilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Hung, M.L., Chou, C., Chen, C.H. & Own, Z.Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 30, 1-11.

Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *Spanish Journal of Psychology*,13(2),572-585.

James Jr, H.S. (2005). Why did you do that? An economic examination of the effect of 23. extrinsic compensation. *Journal of Economic Psychology,* 26, 549-566.

Janes, J.L. (2008). *Families, motivation and reading; pre-adolescent students and their reading motivation and family reading habits* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Iowa State University, Iowa.

Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.

Karabulut, T. (2009). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1),1-26.

Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. In Oxford, R.L. (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives.* University of Hawaii: Honolulu

Kei, M., M.T., Akira I., Hiroki C.T., Hirotaka O., Norihiro, S., & Yasugoshi W. (2008). The neural basis of academic achievement motivation. *Journal NeuroImage*, 42, 369-378.

Kerman, E. (2007) *İş motivasyonu ve sonuçları: Bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*, Bursa :Alfa Yay.

Keskin, B. (2008). *Çalışanların performansını artırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, R., & Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarda iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir çalışma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(2),1-14.

Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27,93-107

Klimova, B.F. (2011). Motivation for learning English at a university level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,15, 2599-2603, 3.

Knoester, M. (2010). Independent reading and the "social turn": How adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. *Networks: An On- Line Journal for Teacher Research*,12(1),1-13.

Koç, A., & Böyük, U. (2012). *Robotik destekli fen ve teknoloji labaratuvarlarının fene yönelik motivasyona etkisi.* X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Konur, D.Y. (2006). *İşyerlerinde motivasyon teorileri ve uygulamalarına ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *Original Research Article System*, 41(2), 399-412.

Küçük, F. (2007). Çalışanların güdülenmesinde herzberg'in motivasyon- hijyen faktörlerinin önemi: Belediye çalışanlarına bir uygulama. *Finans, Politika ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511),75-94.

Lamb, M. (2004). *Integrative motivation in a globalizing world.* System, 32, 3-19.

Latifian, M. (2003). Reduction situations of motivation, self discipline strategies and achievement, *Humanistic and Social Journal of Shiraz university*, 20(1).

Levis, J. & LeVelle, K. (2011). *Social factors in pronunciation acquisition.* The Third Annual Conference on Pronunciation in Second Language Learning and Teaching (PSLLT), Lowa State University

Locke, E.A. (2000). Motivation, cognition and action: An analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (3), 408-429.

Martinez, V., & Rafael, C. (2002). A methodology in the teaching process of calculus and its motivation. *American Educational Research Association.* (ERIC Document Reproduction Service No. Report No. ED 473650, (2013).

Nachova, H. (2012). Computer- assisted landuage learning for improving students' listening skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69,1150- 1159.

Schunk, D.H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 3-6.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self- concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behaviour. *International Journal of Educational Research,(57),1-56.*

Soykenar, M. (2008). *Sağlık işletmelerinde personelin motivasyonunu etkileyen faktörler: Dokuz eylül üniversitesi hastanesinde örnek bir uygulama* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Şad, S.N., & Gürbüztürk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi:İnönü üniversitesi örneği. *Educational Administration:Theory and Practice*, 15(59),421-450.

Masaali S. (2007). *Relationship between reading study and academic achievement among students in IU* (Yüksek Lisans Tezi). Khorasgan Islamic Azad University, Isfahan.

Medford, E., & Mc Geown, S.P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 786-791.

Miner, J.B. (1992). *Industrial organizational psychology*. New York: Mc Graw-Hill.Inc.

Molavi P., Rostami, K.H., Mohamadnia H., & Rasolzadeh, B. (2007). Factor responsible for lack of motivation among medical student's of Ardabil Medical University. *The Journal Iranian of Med Ass,* 25(1), 53-8.

Morgan, G. (2006). *Images of organization*. (updated ed.). Thousand Oaks : Sage Publications, (Chapter 4).

Morgan R.M., & Hunt, D.S. (1995) . The comparative advantage theory of competition. *The Journal of Marketing*, 59 (2), 17.

Mouton, S.G., Hawkins, J., McPherson, R.H., & Copley, J. (1996). School attachment: Perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304.

Mullins, L.J. (2002).*Management and organisational behaviour* (6.Baskı). Uk: PrenticeHall.

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). *Motivation, attitude and language learning*. International Conferances On Educational Psychology, Iran.

Osman, E., Mehmet, A.S., & Buğre, Z. (2003). Eğitim ve öğretim etkinliklerinde motivasyon ve başarı, *Ekeu Akademi Dergisi*, 7(17)-199.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Boston: Heinle & Heinle.

Önen, L., & Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon.* İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Öncü, H. (2003) Motivasyon (Güdülenme). İçinde L.Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetimi* Ankara: Nobel Yayınları.

Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel- yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*,15(1),1-13.

Özdemir,T.Y., & Özan, M.B. (2013). İlköğretim müfettişlerinin unvanlarında yapılan değişikliğin iş doyumu ve motivasyonlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2),147-158.

Özgür, B., & Griffiths, C. (2013). Second language motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (70),1109-1114.

Özharun, S. (2011). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ilkokul sınıflarında güdülenme: Yakın doğu ilkokulu'nda kullanılan metotlar, teknikler ve dışsal ödüller* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Özalp, E., & Kırel. Ç. (1996). *Örgütsel davranış.* Eskişehir: Etan Matbaası.

Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış.* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.

Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (kuram-araştırma-uygulama). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Pintrich, P.L., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Raffini, J.P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). The experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-392.

Rifai, N.A. (2010). Attitude, motivation and difficulties involved In learning the english language and factors that effect motivation in learning It. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2* ,5216-5227.

Rochelle, I.L.D.P., Miraflores, E.I.A.T.M., & Lao, J. A. (2010). Study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning,* 28,129-142.

Selçuk, Z. (1996). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Su, I. (2012). *Change discovery in teaching of EFL writing using weak in tie to innovation model (WTT Model).* 3rd International Conferance on Innovation in Bio- Inspired Computing and Applications, Taiwan.

Sullivan, D.W. & Hardréa, P.L. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24,(8), 2059-2075.

Sun, H., & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Human Kinetics Inc, Quest*, 62(4), 364.

Sümer, B. (2012). *KKTC öğretim kurumları yöneticilerinin düşünce ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyona etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Şad, N., & Akdağ, M. (2010). İngilizce dersinde cep telefonlarıyla üretilen sözlü performans ödevlerinin yazılı performans ödevleriyle karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 719-740.

Şahin, A. (2004). Yönetim kurumları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*(11),523-547.

Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısnı olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,*13(1).

Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul müdürünün yabancı dil öğetmenlerinin iş motivasyonuyla ilişkisine yönelik örnek bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Taylor, D.M. , Meynard, R., & Rheault, E. (1977). *Threat to ethnic identity and second-language learning. In H. Giles, Language, ethnicity and intergroup relations.* Academic Press, 99-118.

Thohidi, H., Jabbari, M.M. (2011). The effects of motivation in education, *Procedia Social and Bahavioral Sciences, 31*, 820-824.

Toker, B. (2008). Motivasyonda kullanılan özendirme araçlarının iş doyumuna etkileri: Beş ve dört yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 69-91.

Troia, G.A, Harbourg, A.G., Shankland, R.K, Wolbers, K.A, & Lawrence, A.M. (2013). Relationship between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex and ability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 26(1),17-44.

Tuan, H.L, Chin, C.C., & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6),639- 654.

Tüysüz, M.Y.D., & Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students?. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 1543-1548.

Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Anı Yayınları.

Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim programları ve değerlendirmesi* (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Van de Ven, A., & Ferry, D. L (1979). *Measuring and assessing organization.* New York: John Wiley & Sons Inc.

Witt, P.L., Wheeless, L.R., & Allen, M. (2006). Amete-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Comunication Monographs,* 71(2),184-207.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, (86), 54-66.

Yavuz, S., & Coşkun, A.E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (34), 276-286.

Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi.* (Yüksek Lisans Projesi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak.

Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi II,* (3), 41-55.

Yorgancı, B. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyon algılama farklılıkları* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi , Balıkesir.

Yunus, M., & Abdullah, N.R. (2011). Motivation and attitudes for learning english among year six students in primary rural school. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 15, 2631-2636, 6-7.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği İçin kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Denizli.

Yuxin (2012). *The research of motivation about vocational and technical college students' evaluation.* International Conference On Environmental Science and Engineering 12, China.

Motivasyonda Kapsam Kuramları(29 Kasım 2012). Motivasyona niçin ihtiyacımız vardır? http://www.tayfuntopaloglu.com/pdf/tayfuntopaloglu_motivasyonda_kapsam_kuramlari.pdf adresinden adresinden edililmiştir.

Motivasyon (25 Aralık 2012). http://w3.gazi.edu.tr/~cafoglu/motivasyon1.htm adresinden edinilmiştir.

Öğrenmede Dikkat ve Motivasyonun Önemi(1 Nisan 2013). www.egitim.aku.edu.tr. adresinden edinilmiştir.

Üniversite Öğretmenlerini ve Öğrencilerini Sınıf Ortamında Motive Eden Etmenler (5 Ocak 2013). http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Poster/t269d.pdf adresinden edinilmiştir.

EKLER

EK 1: İngilizce Dersi Motivasyon Anketi (İDMA)

Bu araştırmada, İngilizce dersinde öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Anketten elde edilecek bilgilerin bu alandaki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir ve veriler kesinlikle gizli tutulacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevapların araştırmanın niteliğini ve bilimselliğini etkileyebileceği söylenebilir sonucu da o ölçüde doğru olacaktır.

Zaman ayırdığınız için teşşekkür ederim. (İletişim için: damlaselcuk@hotmail.co.uk)

I.BÖLÜM:KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? A)Kız B) Erkek

2. Uyruğunuz? A) TC B)KKTC C) Çift Uyruklu D) Diğer

3. Okuduğunuz okul türü nedir?
A) Düz Lise B)Meslek Lisesi

4. . İngilizce düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?
A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde
D)Yeterli E) Çok Yeterli

5. İngilizce dinleme becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde
D)Yeterli E) Çok Yeterli

6. İngilizce konuşma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?
A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde
D)Yeterli E) Çok Yeterli

7. İngilizce yazma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde

D)Yeterli E) Çok Yeterli

8. İngilizce okuma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde

D)Yeterli E) Çok Yeterli

9. İngilizce kelimeleri düzgün telafuz etme becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?

A) Çok Yetersiz B)Yetersiz C) Orta Düzeyde

D)Yeterli E) Çok Yeterli

10. İngilizce kitap okumayı sever misini? A)Evet B) Hayır

II. BÖLÜM: İNGİLİZCE DERSİ MOTİVASYON ANKETİ

İngilizce Dersi Motivasyon Anketi (İDMA)

Sayın Öğrenci, Bu bölümde **"Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının"** belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE ÖNEM VERME					
1.İngilizce dersinde yeni sözcükler öğrenmekten mutlu olurum					
2.İngilizce derslerinde derinlemesine bilgi edinmek isterim					
3. İngilizce derslerinde verilen ödev, proje ve benzeri etkinlikleri en iyi şekilde yapmak isterim					
4.Öğretmenimin sorduğu sorulara her zaman doğru cevap vermek isterim					
5.İngilizce dersindeki etkinlikleri yapmaktan mutluluk duyarım					
6.İngilizce dersinde karşılaştığım yeni konuları hemen öğrenmek isterim					
7.İngilizce derslerinde öğretmenimin söylediği her bilgiyi dikkatlice not almak isterim					
8. İngilizce öğretmenimin derste öğrettiği her konuyu detaylıca araştırmak isterim					
9. Öğretmenimin dersin başında dersle ilgili bize bilgi vermesini beklerim					
10. Arkadaşlarımla ders notlarımı paylaşmaktan mutlu olurum					
11. İngilizce derslerinde, derse katılma isteğim artar					
12. İngilizce derslerinde öğretmenimin verdiği ödevleri en iyi şekilde yapmak isterim					
13. İngilizce derslerinde en yüksek notu ben almak isterim					
14.İngilizce öğrenmenin çalışma hayatımda bana büyük bir katkı sağlayacağını bilirim.					
15.İngilizce öğrenmenin yabancı kaynaklara rahatlıkla ulaşabilmemde son derece yararlı olduğunu bilirim					
16. İngilizce derslerinde düşük not almak beni üzer					
17.Heyecanla İngilizce derslerini beklerim					
18.İngilizce derslerinde her zaman üstün bir başarı sağlamak isterim					
19. İngilizce derslerinde ailemi mutlu etmek için başarılı olmak isterim					
20.İngilizce bilmediğim takdirde yabancı ülkelere rahatlıkla seyahat edemeyeceğimi bilirim					
21.İngilizce konuşabildiğim takdirde arkadaşlarımın bana karşı bakış açısının daha olumlu olacağını düşünürüm					
22.İngilizce dersi gelecekteki hedeflerime ulaşmak için katkı sağlıyor					
İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRETMENİN RÖLÜ					
23.İngilizce derslerinde öğretmenden ceza almak istemem					

Sayın Öğrenci, Bu bölümde **"Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının"** belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
24.İngilizce derslerinde öğretmenden ödül almak isterim					
25.İngilizce derslerinde başarılı olduğumda öğretmenimin beni takdir etmesini isterim					
26.İngilizce derslerinde öğretmenimin derslere farklı kitap, fotoğraf, cd çalar gibi araçlar getirmesinden mutlu olurum					
27.Öğretmenimin, derse katıldığım zaman beni övmesinden hoşlanırım					
28. Öğretmenimin derslere karşı beni teşvik etmesini isterim					
29.Öğretmenimin İngilizce sınav öncesinde beni cesaretlendirmesinden hoşlanırım					
30.İngilizce derslerinde " öğretmenimin kabul ve onayını hissetmek" beni mutlu eder.					
31.İngilizce derslerinde öğretmenimin bana güler yüzlü olması öğrenmemi artırır					
32. İngilizce derslerinde zorlandığım konularda öğretmenimin benimle bireysel olarak ilgilenmesinden mutlu olurum					
33.Öğretmenimin ders dışında da bana zaman ayırması derse karşı ilgimi artırır					
34.İngilizce öğretmenimin sınıf içerisinde yaptığı gereksiz şakalar motivasyonumu düşürüyor					
35. İngilizce öğretmenimin hep ayni tekniği kullanması motivasyonumu düşürür					
36.İngilizce öğretmenimin hoşgörülü, sevecen olması öğrenmemi olumlu yönde etkiliyor					
37.İngilizce öğretmenimin sert, katı bir tutum içinde olması motivasyonumu olumsuz yönde etkiler					
38. İngilizce derslerinde öğretmenimin huzurlu bir öğrenme ortamı yaratmasını isterim					
İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE TEKNOLOJİNİN ÖNEMİ					
39. Sınıf dışı saatlerde de İngilizce öğretmenime e-posta aracılığıyla ulaşabilmekten mutlu olurum					
40. İngilizce öğrenme sürecinde facebook, twitter gibi internetteki sosyal paylaşım sitelerinden yararlanmaktan mutlu olurum					
41. Facebook, twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinden yararlanmaktan mutlu olurum.					
42. Youtube'da İngilice öğretimi ile ilgili videoları takip etmek, öğrenme isteğimi artırır 43. Internet ortamındaki çevrimiçi (online) İngilizce testler ilgimi çeker					
43. Internet ortamındaki çevrimiçi (online) İngilizce testler ilgimi çeker					
44. İngilizce derslerinde yeni kelimeler öğrenirken mobil cihazlarda bulunan uygulamalar dikkatimi çeker					
45. Internet ortamında google gibi çeşitli arama motorlarından yararlanarak yeni kelimeler öğrenmek beni mutlu eder					
46. Çevrimiçi (online) dergiler, videolar, gazeteler gibi internet araçlarından faydalanarak İngilizce öğrenmekten hoşlanırım					

Sayın Öğrenci, Bu bölümde **"Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının"** belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmenizi yanda verilen: "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe "X" işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ.	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
47. Chat, msn gibi sohbet programlarını kullanarak yabancılarla konuşup, İngilizce konuşma becerimi geliştirmekten memnun olurum					
48. Chat, msn, facebook gibi sohbet programlarını kullanarak yabancılarla konuşup, İngilizce yazma becerimi geliştirmekten memnun olurum					
49. Arkadaşlarımızla İngilizce derslerinde sorumlu olduğumuz projeleri internet yoluyla paylaşmaktan haz duyarım					
50.İngilizce derslerinde öğretmenimin akıllı tahta gibi görsel materyal kullanmasından hoşlanırım					
51.İngilizce derslerinde öğretmenimin teknoloji ürünlerini kullanmasından hoşlanırım					
İNGİLİZCE ÖĞRENME İSTEKSİZLİĞİ					
52.İngilizce dersinde sürekli ayni kişilerin cevap hakkına sahip olması motivasyonumu düşürür					
53.İngilizce derslerine öğrenmek için değil not almak için çalışırım					
54. İngilizce derslerine katılmaktan hoşlanmam					
55.İngilizce derslerinde grup etkinliklerinde görev almaktan hoşlanmam					
56.Zor olan İngilizce konularını öğrenmekten sıkılırım					
57.İngilizce derslerine sınıfta kalmamak için çalışırım					
58. İngilizce dersine girmektense arkadaşlarımla zaman geçirmeyi tercih ederim					
65.İngilizce derslerinde, derse katılma isteğim azalır					
66.İngilizce derslerini gereksiz buluyorum					
67.İngilizce dersinde verilen ödevleri yapmak istemem					
68. İngilizce derslerinden zevk almıyorum					
69. İngilizce dersindeki konuları yaşam tarzımla bağdaştırmıyorum					
70. İngilizce derslerinde 30 dakıkadan sonra konsantre olmakta zorlanıyorum					
71.Sınıfın görüntüsü motivasyonumu düşürüyor					

EK 2. Genel Orta Öğretim Dairesi Müdürlüğü'nün Yazdığı İzin Yazısı

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
GENEL ORTA ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/12/13-4902 27.12.2012

Sayın Damla Hurşit Selçuk,
Kıbrıs Üniversitesi
Haspolat.

İlgi: 24.12.2012 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-12/1462 sayı ve 26.12.2012 tarihli yazısı uyarınca ilgi başvurunuz incelenmiş olup müdürlüğümüze bağlı okullarda uygulanmak üzere hazırlanan "Öğretmenin İş Motivasyonu ve Öğrencinin İngilizce Karşı Motivasyonu" konulu anket sorularının gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak öğretmen ve öğrencilerin bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.

Mehmet S. Kortay
Müdür

TM/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net
Lefkoşa-KIBRIS

Ek 3. Mesleki Teknik Öğretim Dairesi Müdürlüğü'nün Yazdığı İzin Yazısı

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM, GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
MESLEKİ TEKNİK ÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı:MTÖ.0.00-13-13/ 33

03 Ocak 2013

Sayın Damla Hurşit Selçuk
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Lefkoşa.

İlgi yazınızda, müdürlüğümüze bağlı tüm okullarda görev yapan 700 öğretmene ve öğrenim gören 700 öğrenciye yönelik olarak "**İngilizce Dersine Yönelik Öğrenci Motivasyonuna İlişkin Sorular, Öğretmenin İş Ortamında Motivasyonuna Yönelik Sorular**" konulu anket uygulama istemiyle izin talebinde bulundunuz.

Talebinizle ilgili olarak Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nce yapılan incelemede, anketi uygulamanız uygun görülmüştür. Ancak sözkonusu anket yapılmadan önce ilgili okul müdürlükleri ile istişarede bulunup anketin ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır. Keza, anket uygulama çalışmasından sonra da sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne de ulaştırılması gerekmektedir.

Bilgi edinmenizi ve gereğini saygı ile rica ederim.

Metin Gültekin
Müdür

Dağıtım:
-Tüm Okullar

AŞ/NK

Tel (90) (392) 228 3136 – 22 82257
Fax (90) (392) 227 8727
E-mail meb@mebnet.net
Lefkoşa-KIBRIS

Ek.4 Anket Uygulanan Genel Orta Öğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine Bağlı Okullar Listesi

1. Atatürk Meslek Lisesi
2. Sedat Simavi Endüstri ve Meslek Lisesi
3. Haydarpaşa Ticaret Lisesi
4. Haspolat Meslek Lisesi
5. Lefkoşa Türk Lisesi
6. 20 Temmuz Fen Lisesi
7. Bülent Ecevit Anadolu Lisesi
8. Türk Maarif Koleji
9. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi