

**T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**Z.K.Ü. İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Bora Pulat**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın**

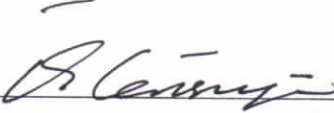
Zonguldak 2010

T. C.
ZONGULDAK KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

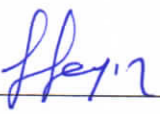
TEZ ONAYI

Enstitümüzün İşletme Anabilim Dalında 2006628204007 numaralı Bora Pulat'ın hazırladığı “Z. K. Ü İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Güdülenme Düzeylerinin İncelenmesi” konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eēitim- ēretim ve Sınav Y netmeliēi uyarınca 05/02/2010 Salı günü saat 13:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİēİYLE karar verilmiştir.

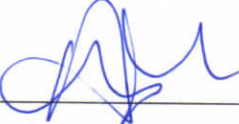
Başkan


Yrd. Doç. Dr. Özlem KORAY

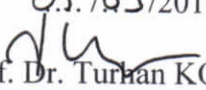
 ye


Yrd. Doç. Dr. Saime SAYIN (Danışman)

 ye


Yrd. Doç. Dr. Ali ASLAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen  ēretim üyelerine ait olduēunu onaylarım.

05./03/2010

Prof. Dr. Turhan KORKMAZ
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenme
Tez Yazarı	: Bora Pulat
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2010
Sayfa Adedi	: 116

Bu araştırmada, Z. K. Ü. İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada 2008-2009 öğretim yılı Z. K. Ü. hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 320 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek üzere Kişisel Bilgi Formu; Öğrencilerin İngilizceye karşı tutum ve güdülenme düzeylerini belirlemek için Gardner ve Lambert (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryası'nın bazı alt ölçeklerinden yararlanarak geliştirilen Tutum-Güdülenme Ölçeği ve öğrencilerin İngilizce öğrenme istekleri ile güdüsel yoğunluk düzeylerini belirlemek için ise Gardner ve Lambert (1985) tarafından geliştirilmiş olan Fransızca Öğrenme İsteği Ölçeği ve Güdüsel Yoğunluk Ölçeği'nden uyarlanmış olan İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği ve Güdüsel Yoğunluk Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı ,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada cinsiyete göre İÖKT ve GY puanları arasında; Mezun olunan lise türüne göre İÖKT ve İKKKT puanları arasında; anne eğitim düzeyine göre İÖKT puanları arasında ve daha önce hazırlık eğitimi alma durumuna göre İKKKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaşa ve baba eğitim düzeyine göre ise İÖKT, Yönelim, İKKKT, GY ve İÖİ puanları arasında ise istatistiksel bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güdülenme, Yönelme, İngilizce öğrenmeye karşı tutum, İngilizce konuşan kişilere karşı tutum, güdüsel yoğunluk

ABSTRACT

Institution	: ZKU Institute of Social Sciences, Department of Education Programs and Training
Title	: The Investigation of Z.K.Ü Preparatory School Students' Motivational Level
Author	: Bora PULAT
Adviser	: Asst. Prof. Dr. Saime Sayın
Type of Thesis, Year	: MSc. Thesis, 2010
Total Number of Pages	: 116

In this research, the motivational levels of Zonguldak Karaelmas University students were examined in terms of some variables. The data collected from 320 students was taken into consideration in 2008-2009 education year.

Personal information form was used in order to determine the personal characteristics of students. The attitude and motivation scale, which was formed by using some of the sub-scales of the motivation and attitude test battery developed by Gardner and Lambert, was used to detect the attitude and motivation levels of students.

The Willingness to learn English Scale and Motivational Intensity Scale, which was formed by using The Willingness to learn French and Motivational Intensity Scale, was used to determine the motivational intensity levels of students and their willingness to learn English.

Mann Whitney U and Kruskal Wallis H test, which are non-parametric, were used in the analysis of the data obtained. The significance level was accepted as ,05 in this research.

A statistically significant correlation was found between the scores of attitudes towards learning English and motivational intensity, according to the lycee graduated, between the attitudes towards learning English and the attitudes towards people speaking English, between the education level of mothers and the attitude towards learning English and between the previous preparatory education and the attitudes towards people speaking English.

It was observed that there is no significant correlation in terms of age factor and father's education level when compared with the attitude towards learning English,

orientation, the attitude towards English speaking people, motivational intensity and willingness to learn English. Some suggestions were put forward in relation to the findings of the research.

Keywords : Motivation, Orientation, Attitude Towards Learning English, Attitudes Towards English Speaking People, Motivational Intensity.

ÖNSÖZ

İnsanlar bir yabancı dil öğrenerek yeni kapılar açabilirler ve yabancı dilin getireceği yeni bakış açıları kazanabilirler. Bunların haricinde bireyler kullanmadıkları potansiyallerini de yabancı dil bilmeye ortaya çıkarabilirler. Küreselleşen dünyanın küreselleşmeye ayak uydurmaya çalışan bireyleri olarak en az bir yabancı dil bilmek günümüz dünyasında bir zorunluluk haline gelmiştir.

Dünyanın ortak kullandığı ikinci dil haline gelen İngilizce, insanların yaşamında yatsınamaz bir önem arz eder hale gelmiştir. İngilizce'nin etkin ve verimli bir şekilde öğretilmesi her geçen gün önem kazanmaktadır. Bu durumda güdülenme büyük önem arz etmektedir. Güdülenmiş bireyler hedeflerine ulaşmada hem daha kararlı olurlar hem de önlerine çıkan engelleri aşmada çok daha azimlidirler.

Öğretim programlarından arzu edilen verimin alınması her şeyden önce bireylerin tutum ve güdülenmelerinin olumlu bir şekilde gerçekleşmesiyle ilişkilidir. Eğitimcilerin en önde gelen görevi bireylerin ideal düzeyde öğrenmelerine imkan sağlayacak eğitim atmosferinin oluşturulması ve öğretim süresince bu atmosferin sürdürülmesi olmalıdır. Bu bağlamda güdülenme daha da önem kazanmakta ve öğretim sürecinin en önemli unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalıştığım üniversite bünyesinde yüksek lisans yapma fikrini bana veren ve yüksek lisans yapmama olanak sağlayan Sayın Rektörüm Prof. Dr. Bektaş Açıkgöz'e saygı ve şükranlarımı sunarım. Tez çalışmam sırasında benden her türlü desteğini esirgemeyen ve tezin bilgisayar ortamına geçirilmesinde önemli katkıları olan sevgili eşim Çiğdem Pulat'a, oğlum Arınç Pulat'a ve beni hayatta her zaman için manevi ve maddi olarak destekleyip, arkamda duran sevgili anne ve babama sonsuz teşekkür eder bana olan katkılarından dolayı minnet duyarım.

Bu tezin yazılması sırasında bana fikren ve manen destek veren sevgili meslektaşlarıma; çok teşekkür ederim. Bu tezin hayata geçirilmesinde eşsiz katkıları ve yardımları olan Sayın Tez Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Saime Sayın'a teşekkürü bir borç bilir; kendisinin büyük destekleri olmaksızın bu tezin meydana

gelmeyeceğini belirtmeyi bilhassa vurgulamak isterim. Tez danışmanımın zor zamanlarımdaki bana verdiği manevi ve akademik destekle bu tezin ortaya çıktığını söylemek isterim. Kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır. Her şey için çok teşekkürler sayın hocam. . .

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
1.1. Problem	2
1.1.1. Alt Problemler	2
1.2. Tanımlar	3
1.3. Sayıtlar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
2. İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. GÜDÜLENME ve Önemi	6
2.1.2. Psikolojideki Çağdaş GÜDÜLENME Teorileri	10
2.1.2.1. Beklenti- Değer Teorileri	10
2.1.2.2. Başarı GÜDÜLENME Teorisi.....	11
2.1.2.3. Bireysel-Etkinlik Teorisi.....	12
2.1.2.4. Yükleme Kuramı	12
2.1.2.5. Bireysel-Değer Teorisi	12
2.1.2.6. Hedef Koyma Teorisi.....	13
2.1.2.7. Hedef Yönelme Teorisi	14
2.1.2.8. Bireysel – Belirleme Teorisi	14
2.1.2.9. Sosyal GÜDÜLENME Teorisi	15
2.1.2.10. Planlanmış Davranış Teorisi	15
2.1.3. GÜDÜLENME Türleri	15

2.1.3.1. İçsel GÜdülenme.....	16
2.1.3.2. Dışsal GÜdülenme	17
2.1.4. Yönelme Türleri	18
2.1.4.1. Bütünleşmeci Yönelme	18
2.1.4.2. Araçsal Yönelme	19
2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencilerin GÜdülenmesi.....	20
2.1.5.1. Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Modeli (1985).....	21
2.1.5.1.1. Sosyal Çevre ve Bireysel Farklılıklar	22
2.1.5.1.2. Dil Edinme Bağlamı.....	22
2.1.5.1.3. Sonuçlar	22
2.1.6. İngilizce Dersinde Öğrencileri GÜdüleme Stratejileri.....	23
2.1.6.1. İngilizce Öğretiminde GÜdüleyici Temel Koşulların Oluşturulması.....	24
2.1.6.1.1. Uygun Öğretmen Davranışları ve Öğrencilerle İyi Bir İletişim Kurma.....	24
2.1.6.1.2. Hoş ve destekleyici sınıf atmosferi	25
2.1.6.1.3. Grup Kuralları Olan Uyumlu Bir Öğrenci Grubu	26
2.1.6.2. İngilizce Öğretiminde Başlangıç GÜdülenmesinin Harekete Geçirilmesi	28
2.1.6.2.1. Öğrencinin Dille Alakalı Değerlerini ve Tutumlarının Geliştirilmesi	26
2.1.6.2.2. Öğrencilerin Hedef Odaklılıklarını Artırma.....	27
2.1.6.2.3. Müfredatı öğrencilere uygun hale getirme	28
2.1.6.2.4. Gerçekçi Öğrenci İnançları Oluşturma	28
2.1.6.2.5. Öğrencilerin Başarı Beklentisini Artırma	29
2.1.6.3. İngilizce Öğretiminde GÜdülenmeyi Sürdürme ve Koruma	29
2.1.6.3.1. Yakın Zamanlı Alt Amaçlar Belirleme	30
2.1.6.3.2. Öğrenme Aktivitelerine Katılımda İçsel Zevkin Artırılması	30
2.1.6.3.3. Öğrencilerin Sosyal İmajlarını Geliştirme	30
2.1.6.3.4. Öğrencilerin Öz güvenlerini Artırma	31
2.1.6.3.5. Öğrenci Otonomisi Oluşturma	31
2.1.6.3.6. Öğrencileri Bireysel GÜdüleyici Öğrenci Stratejilerine Teşvik Etme	32
2.1.6.4. Öğrenme Ortamındaki Öğrenci GÜdülenmesini Etkileyen Temel Faktörler	32
2.1.6.4.1. Ebeveyn Etkileri.....	32
2.1.6.4.2. Öğretmenlerin GÜdüsel Etkisi.....	33
2.1.6.4.3. Grup GÜdülenmesi	34
2.2. İlgili Araştırmalar.....	34

3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırma Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	46
3.3.2. Tutum-Güdülenme Ölçeği'nin Geliştirilmesi	46
3.3.3. Tutum-Güdülenme Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması.....	51
3.3.4. İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması	51
3.3.5. İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması.....	54
3.3.6. Güdusel Yoğunluk Ölçeği'nin Uyarlama Çalışması.....	54
3.3.7. Güdusel Yoğunluk Ölçeği'nden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması	56
3.4. Verilerin Çözümlemesi	57
4. BULGULAR VE YORUM.....	58
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.1.1. Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	58
4.1.2. Cinsiyete Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	60
4.1.3. Cinsiyete Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	61
4.1.4. Cinsiyete Göre Güdusel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	62
4.1.5. Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular....	63
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
4.2.1. Yaşa Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	64
4.2.2. Yaşa Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	64
4.2.3. Yaşa Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	66
4.2.4. Yaşa Göre Güdusel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular:	66
4.2.5. Yaşa Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.3.1. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	68
4.3.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	70

4.3.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	71
4.3.4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	73
4.3.5. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular	74
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
4.4.1. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	76
4.4.2. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	77
4.4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	78
4.4.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	79
4.4.5. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular	80
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.5.1. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	82
4.5.2. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	83
4.5.3. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	84
4.5.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	85
4.5.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular	85
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
4.6.1. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	87
4.6.2. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	88
4.6.3. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	89
4.6.4. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	90
4.6.5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular	91
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	92

4.7.1. İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	92
4.7.2 İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular	93
4.7.3. İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular	94
4.7.4. İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre GÜDÜSEL Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular	95
4.7.5. İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular	96
SONUÇ	97
KAYNAKÇA	101
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	105
Ek-2 Tutum-Güdülenme Ölçeği Korelasyon Matrisi.....	108
Ek-3 Tutum-Güdülenme Ölçeği.....	110
Ek-4 İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği Korelasyon Matrisi.....	111
Ek-5 İngilizce Öğrenme İsteği	112
Ek-6 GÜDÜSEL Yoğunluk Ölçeği Korelasyon Matrisi.....	113
Ek-7 GÜDÜSEL Yoğunluk Ölçeği	114
Ek-8 Anket İzin Formu	115
Ek-9 Robert Gardner'den Tutum-Güdülenme Test Bataryasını Kullanmak Üzere Alınan İzin	116

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: 19 Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri	48
Tablo 3.2: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	49
Tablo 3.3: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Döndürme İşleminde (Varimax) Sonra Oluşan Faktör Yükleri	50
Tablo 3.4: Tutum-Güdülenme Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları	51
Tablo 3.5: Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri	52
Tablo 3.6: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	53
Tablo 3.7: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Döndürme İşleminde (Varimax) Sonra Oluşan Faktör Yükleri	53
Tablo 3.8: İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği Puanlarının Güvenirlik Katsayıları ...	54
Tablo 3.9: Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri	55
Tablo 3.10: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri	56
Tablo 3.11: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri	56
Tablo 3.12: Güdüsel Yoğunluk Ölçeği Puanlarının Güvenirlik Katsayıları	57
Tablo 4.1: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	58
Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	60
Tablo 4.3: Cinsiyete Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	61
Tablo 4.4: Cinsiyete Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	62
Tablo 4.5: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	63
Tablo 4.6: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İÖKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	64
Tablo 4.7: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	65
Tablo 4.8: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	66

Tablo 4.9:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	66
Tablo 4.10:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	67
Tablo 4.11:	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	68
Tablo 4.12:	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	70
Tablo 4.13:	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	72
Tablo 4.14:	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	73
Tablo 4.15:	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	74
Tablo 4.16:	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	76
Tablo 4.17:	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	77
Tablo 4.18:	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	78
Tablo 4.19:	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre GY Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	80
Tablo 4.20:	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	81
Tablo 4.21:	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	82
Tablo 4.22:	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	83
Tablo 4.23:	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	84
Tablo 4.24:	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	85
Tablo 4.25:	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	86

Tablo 4.26: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	87
Tablo 4.27: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	88
Tablo 4.28: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	89
Tablo 4.29: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre GY Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	90
Tablo 4.30: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	91
Tablo 4.31: İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	92
Tablo 4.32: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	93
Tablo 4.33: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	94
Tablo 4.34: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre Güdusel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	95
Tablo 4.35: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	96

KISALTMALAR LİSTESİ

İÖKT	: İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum
GY	: GÜDÜSEL Yoğunluk
İKKKT	: İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum
GY	: GÜDÜSEL yoğunluk
İÖİ	: İngilizce Öğrenme İsteği
KMO	: Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü
SPSS	: Statistical Packages for Social Sciences

GİRİŞ

Gelişmekte olan ülkemizde bir yabancı dil bilmenin önemi artık tartışma götürmez bir gerçektir. Günümüz haberleşme ve iletişim çağı olarak adlandırılmaktadır. Dünya üzerindeki yapılan haberleşmenin %75'inden fazlasında İngilizce kullanıldığı bilinmektedir. Dünya genelinde elektronik araçlardan akan bilgilerin % 80'inden fazlası İngilizce olarak saklanmaktadır. İnternet kullanıcılarının % 80'den fazlası İngilizce iletişim kurmaktadır. İngilizce akademik konferans ve araştırmalar, reklamcılık ve pazarlama, havaalanları ve hava trafik kontrolü, diplomasi, uluslar arası ticaret, uluslararası rekabet, internet ve e-postalar, pop müzik, bilim, spor, e- teknolojide en çok kullanılan dil durumundadır.

İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesinden bu yana İngilizce içerisinde Türkiye'nin de olduğu birçok ülkede önde gelen yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkiye'de İngilizce ne ulusal ne de resmi dildir, fakat eğitim sisteminin tüm aşamalarında en yaygın olarak öğretilen yabancı dil konumundadır. Birçok Türk öğrenci İngilizce öğrenmeye ortaokul aşamasında başlar. Bazıları ise ilkokulda, hatta okul öncesi eğitimde İngilizce öğrenmeye başlar. Fakat birçok öğrenci İngilizcede algısal veya üretici becerilere veya her iki alanda istenilen düzeye ulaşmayı beceremez. Farklı seviyelerde uzun süre İngilizce eğitimine maruz kalmalarına karşın, öğrencilerin düşük yabancı dil yeteneklerine sahip olmasının nedenleri, eğitimciler arasında uzun süredir devam eden bir tartışma konusu halini almıştır. Büyük ölçüde zaman ve çaba sarf etmelerine karşın, öğrencilerin çoğu başlangıç seviyesinden ileriye gidememektedir. Bunun başlıca nedeni öğrencilerin İngilizce öğrenme güdülenmelerinin düşük olması veya İngilizce öğrenme güdülenmelerinin hiç harekete geçirilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu sebeplerden dolayı İngilizce öğrenen bireylerin güdülenmesi büyük önem arz eder. Kısacası insan davranışlarına yön vermek isteyen herkes en etkili yöntem olarak güdülenme üzerine yoğunlaşmaktadır. Bireyleri güdüleyen ve harekete geçiren başarı elde etme, ilerleme, bir gruba aışt olma, değişime, kontrol etme ve mutlu olma gibi çok çeşitli istekler ve ihtiyaçlar vardır. Bireyler farklı zamanlarda bunlardan biri veya birkaçı ile güdülenebilirler.

1. PROBLEM DURUMU

1.1. Problem

Bu araştırmada “Z. K. Ü. Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin tutum ve güdülenme düzeylerinin cinsiyet, yaş, kayıtlı olduğu fakülte, mezun oldukları lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve hazırlık sınıfı öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.1.1. Alt Problemler

Probleme ilişkin olarak geliştirilen alt problemler aşağıda yer almaktadır.

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre;

- İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- Yönelim,
- İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- Güdüsel Yoğunluk ve
- İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin yaşlarına göre;

- İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- Yönelim,
- İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- Güdüsel Yoğunluk ve
- İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre;

- İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- Yönelim,
- İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- Güdüsel Yoğunluk ve
- İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre;

- a) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- b) Yönelim,
- c) İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- d) GÜDÜSEL Yoğunluk ve
- e) İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre;

- a) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- b) Yönelim,
- c) İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- d) GÜDÜSEL Yoğunluk ve
- e) İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

6. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyine göre;

- a) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- b) Yönelim,
- c) İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- d) GÜDÜSEL Yoğunluk ve
- e) İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

7. Öğrencilerin daha önce hazırlık eğitimi almış olup olmalarına göre,

- a) İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum,
- b) Yönelim,
- c) İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum,
- d) GÜDÜSEL Yoğunluk ve
- e) İngilizce Öğrenme İsteği

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Tanımlar

Güdü: Bireyi amacına ulaşması için davranmaya iten, eyleme geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, yöneltten bir güçtür (Başaran, 1991).

Güdülenme: Dörnyei' ye (2008) göre, güdülenme insan davranışının yönüyle ve şiddetiyle alakalıdır. Yani belirli bir eylemin seçilmesi, bu eylem üzerine çaba sarfedilmesi ve eylemi ne kadar süre devam ettirecekleriyle güdülenme bağlantılıdır (Dörnyei, 2008).

İçsel Güdülenme: Bir eylemi diğer sonuçlarını düşünmeden, o eylemi gerçekleştirmenin tatmini için yapmaktır (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal Güdülenme: Dışsal güdülenen öğrenciler aktiviteleri, a aktiviteyi yapmaktan alacakları haz yerine, dışsal sebeplerden dolayı gerçekleştirirler (Brophy, 1998).

Bütünleşmeci Yönelme: Bütünleşmeci yönelme, yabancı dillere ilgi, ikinci dil toplumuna karşı tutumlardan oluşur. Bireyin öğrendiği dilin toplumu ile sosyal etkileşimde bulunma ilgisini ve istekliliğini yansıtır (Gardner and Macintyre, 1993:159).

Araçsal Yönelme: Kariyerinde ilerleme, çeviri yapma, teknik evrakları veya bilgileri okuma gibi dili araçsal amaçlara ulaşma aracı olarak kullanmaya araçsal yönelme denir (Brown, 2000).

1.3. Sayıtlar

Araştırmanın sayıltısı şöyledir;

Örnekleme yer alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin veri toplama araçlarını, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1. Bu araştırma Z. K. Ü. Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmış olup araştırma sonuçları sadece benzer özelliklere sahip öğrencilere genellenebilir.
2. Araştırmada öğrencilerin kişisel ve sosyal özellikleri alt problemlerde belirtilmiş olan değişkenler ile sınırlıdır.

3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum, Yönelim, İngilizce konuşan kişilere karşı tutumları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Tutum ve Güdülenme Ölçeği ile sınırlıdır.
4. Öğrencilerin güdüsel yoğunluk ve İngilizce öğrenme isteği ise araştırmacı tarafından Gardner'dan uyarlanmış olan Güdüsel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği Ölçekleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Dünyada ana dilleri farklı olan insanların aralarında iletişim kurabilmek için en sık kullanılan dil konumunda olan İngilizce, özellikle küreselleşen dünyamızda daha da fazla önem kazanmaktadır. Çünkü Küreselleşen dünya insanların iletişim içersinde olmasını öngörmektedir. Özellikle haberleşme ve iletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, uluslararası ticaret, iletişim ve haberleşme dili olarak İngilizce kullanıldığı, çeşitli ülkelerdeki insanlarla İngilizce iletişim kurulduğu görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da, Türkiye'de de insanlar her yıl İngilizce öğrenmek için çaba sarf eder hale gelmişlerdir.

İngilizce öğrenmek isteyen kişilere etkili ve verimli bir şekilde İngilizce öğretilmesi içinde bir takım koşulların sağlanması gerekmektedir. Bir başka ifade ile İngilizce öğretiminin verimli ve etkili bir şekilde yapılabilmesi İngilizce öğrenmek isteyen kişilerin İngilizceye karşı tutum ve güdülenme durumlarının olumlu olması ile mümkün olacaktır. Çünkü İngilizce öğrenmek isteyen kişilerin İngilizce'ye karşı tutum ve güdülenme durumları İngilizce öğrenme sürecini etkilemektedir.

Bu çalışmada Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin tutum ve güdülenme düzeylerinin hangi değişkenler tarafından etkilendiğinin bulunması amaçlanmıştır. Böylelikle hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitiminin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu hale getirilmesine ve güdülenme düzeylerinin artırılmasına katkıda bulunulacağı düşünülmüştür.

2. İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak güdülenme ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarla ilgili kuramsal çerçeve ardında da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Güdülenme ve Önemi

Çağdaş yaşamın temel yapısındaki değişimler, yeryüzündeki tüm toplumların dışa açılmasını ve toplumlararası ilişkilerin giderek artan bir hızla gelişmesini gerektirmektedir. Gerek toplumların dışa açılmasında, gerekse toplumlararası ilişkilerin geliştirilmesinde insanların kendi anadilleri ile iletişim kurmaları yetersiz kalmakta ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Aynı zamanda, yabancı dil öğrenmiş olma günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri olarak da kabul edilmektedir.

Yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine varan pek çok gelişmiş ya da gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü maddî ve manevî desteği sağlama çabası içine girmektedir. Türkiye’de de, yabancı dil bilmenin önemi, kamuoyu ve devletçe öteden beri benimsenmiş olup, yabancı dil öğretimi konusunda geniş kapsamlı çabalar gösterilmiştir. Nitekim, Türkiye’de, devlet yabancı dil bilen kamu görevlilerine, dil tazminatı vermekte ve yabancı dil öğrenmeye vatandaşlarını özendirmektedir. Öte yandan yabancı dil bilmenin öneminin farkında olan bireyler, yabancı dil öğrenmek için kurslara giderek, yabancı dil bilen diğer bireylerden yararlanarak, çeşitli yayınları izleyerek ya da daha değişik yollarla, yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadırlar. Ne var ki, uygulanan yabancı dil öğretim politikası, genelde olumlu sonuçlara ulaşamamaktadır. O nedenle de, günümüzde yabancı dilin nasıl daha iyi öğretileceği ve öğrenileceği sık sık tartışılmaktadır.

Ayrıca İngilizce dünyadaki en sık kullanılan “lingua franca” konumundadır. Lingua franca anadili farklı olan insanların birbirleriyle iletişim kurabilmek için kullandıkları ortak dil anlamına gelmektedir. Avrupa Birliğine katılım sürecinde hızlı adımlar atan ülkemizde de İngilizce her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. İngilizce’nin verimli bir şekilde öğretilmesinde güdülenme kavramı anahtar kelime konumundadır. Öğrenmenin birçok alanı için güdülenme başarı için gereklidir. Bir konuda başarılı olabilmemiz için her şeyden önce onu yapmaya istekli olmamız gerekir (Harmer, 2003:51-54). Gündelik hayatımızda da istemeden yaptığımız işlerden yeterince verim almamız mümkün olmamaktadır.

Dörnyei’nin (2008) de belirttiği gibi güdülenmiş bireyler her öğretmenin rüyasıdır. Bu tip bireyler verilen ödevleri yapar, derse katılır, konuyu anlamak için çaba sarf ederler. Eğitim öğretim sürecinde tam olarak bir konuyu öğrenmek için güdülenen bireylere rastlamak oldukça zordur. Bu durumda öğretmenlerin önemli görevlerinden biri de öğrencinin güdülenmesini sağlamaktır. Çünkü güdülenmemiş bireylerden verim almak ve ideal düzeyde eğitimi gerçekleştirmek mümkün olmaz. Güdülenme “hareket etmek” anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir. Morgan (1989) güdülenmenin üç ayrı yönünü vurgulamaktadır. Bunlar; kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum, hedefe ulaşmak için yapılan davranış ve hedefe ulaşmaktır. Güdülenmenin bu üç yönü bir döngü içerisinde oluşur.

Güdülenme davranışa, davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü geçici olarak giderilir. Dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarını çok iyi bilmeli ve öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarını mümkün olduğunca gidermeye çaba sarf etmelidirler.

İngilizce öğretmenleri başarılı ve başarısız öğrencilerden bahsederken sık sık güdülenme terimini kullanmaktadırlar. Öğrenmenin birçok alanında güdülenmenin başarı için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Güdülenme teriminin birçok tanımı bulunmaktadır; birçok araştırmacının güdülenme teriminin tanımı üzerinde uzlaşacakları tanım güdülenmenin insan davranışının yönü ve yoğunluğuyla ilgili olmasıdır. Yani; belirli bir eylemin seçilmesi, o eylemin sürdürülmesi ve o eylemin üzerine çaba sarf edilmesidir. Başka bir deyişle güdülenme insanların neden bir şeyi

yapmaya karar verdiklerinden, bu eylemi ne kadar süre devam ettirmek istediklerinden ve bu eylemi yerine getirmek için ne kadar sıkı çalışacaklarından sorumludur. Geçmişteki tüm güdülenme teorileri bu üç soruyu yanıtlamak için oluşturulmuştur. Fakat açıkçası hiçbirisi tam olarak başarılı olamamıştır. Bu durumun şaşırtıcı olduğu söylenemez. Çünkü insan davranışı çok karmaşıktır. Temel fiziksel ihtiyaçlardan (açlık gibi), iyi olma ihtiyacına(finansal güvence gibi) ve daha yüksek seviyedeki değerlerden inançlara kadar (özgürlük isteği veya tanrıya inanç gibi) bir takım faktörlerden etkilenir (Brown, 2001: 73 -74).

Güdülenme teriminin en temel tanımına göre güdülenme bir kimseyi bir şeyi başarması için hareket geçiren bir tür içsel dürtüdür. Brown'ın (2000) belirttiği üzere güdülenmenin bilişsel tanımı keşfetme ihtiyacını, hareketi, uyarılmayı, yeni bilgiyi ve benlik gelişimi gibi faktörleri içine alır. Örneğin jimnastik salonuna giden bir yetişkin için yeni bir vücut görüntüsü benlik gelişimine yardımcı olacaktır ve bu durum onun güdülenmesini sağlayacaktır. Williams ve Burden (1997) güdülenmenin harekete geçiren bilişsel bir uyanma olduğunu ileri sürmektedirler. Bunun sonucunda devam ede gelen zihinsel veya fiziksel çaba ortaya çıkar. Böylelikle kişi daha önceden belirlenen bir amacı başarabilir. Ayrıca Williams ve Burden'a (1997) göre güdülenmenin gücü kişinin başarmak isteği amaca ne kadar önem verdiğine göre farklılık gösterir.

Scheider ve Freeman'ında (1999) ifade ettiği üzere güdülenme şüphesiz öğretmenlerin karşısına çıkan en karmaşık ve zor konulardan bir tanesidir. Güdülenmenin basit bir tanımını yapmak gerçekten mümkün olmamakla birlikte güdülenmiş bireyin birçok özelliği sıralanabilir. Örneğin güdülenmiş birey amaç odaklıdır, çaba sarf eder, dirayetlidir, hedefinden kolay yılmaz, katılımcıdır, gerçekleştirmek istediği arzuları vardır, olumlu duygular sergiler, beklentileri vardır, kendine inancı ve güveni ve harekete geçmek için nedenleri vardır.

Güdülenme ve dil öğrenme süreci arasında açık bir bağlantı vardır. Gardner (1985) güdülenmeyi tanımlarken çaba, dil öğrenme amacının, başarıma isteğinin ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutumların bir araya gelmesinin güdülenmeyi oluşturduğunu belirtmektedir. Güdülenmek için sadece çaba sarf etmek kendi başına

yeterli değildir. Ancak anne veya babayı memnun etmek veya sınavı geçmek gibi dışsal baskılar birey üzerinde etkili olabilse de, bu durum dili öğrenmek için başlı başına güdülenmeyi oluşturmaz. Sadece anne veya babayı memnun etmek için veya akademik başarıyı elde etmek için güdülenmeyi oluşturur. Eğer birey aynı zamanda gerçek çaba harcamaya istekli değil ise ne öğrenme isteği ne de dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar güdülenmeyi oluşturur. Güdülenmeyi oluşturan temel dört boyut vardır:

1. Bir hedef veya bir amaç (dilin öğrenilmesi)
2. Çaba davranışı
3. Hedefe ulaşma isteği, arzusu (birey dilde yeterlik seviyesine ulaşmak ister)
4. Dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar

Güdülenmenin yoğunluğu ikinci, üçüncü ve dördüncü maddelerin yoğunluğundan kaynaklanır. Güdülenmenin öğrenme öncesindeki ve öğrenme sırasındaki tecrübeleri içine alan karmaşık bir yanı vardır.

Güdülenme iki yollu devam eden bir süreçtir. İlk olarak tutumlar ve güdülenme öğrencinin arzu edilen dili öğrenmedeki başarısını etkileyebilir. Birçok çalışma bunu ölçmüştür. Dörnyei (2001) aktardığına göre 1974’de Burstall ve 1972’de Gardner ve Lambert’ın çalışmaları da hedef gruba karşı olumlu tutumlarla dil ve öğrenme çıktıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tutum (2005)güdülenmenin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir: Güdülenme bir amaca veya ödüle yöneliktir. Güdülenmedeki temel özellik amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır. Bazı durumlarda bu istenilen sonuç istenmeyen bir şeyden kaçıştır; bu durumda negatif güdülenme gerçekleşir. Bireyler her zaman kendi güdülenmelerinin nedenlerini anlamazlar. Tatmin edilmiş bir gereksinim artık bir güdülenme aracı değildir. Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını gidermesi için uyarır. Yöneticiler bireylerin güdülenmesine etki edebilir fakat bunları kontrol altına alamazlar. Bir gereksinim giderildiğinde başka bir gereksinim ortaya çıkar. Güdülenme bireysel gereksinimlerden, isteklerden ve

dürtülerden kaynaklanır ve bireye bir davranışta bulunma isteği verir. GÜdülenme her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen gereksinimlere karşı olmaz. Kişiyi farkında olmadan güdüleyen şeyler de vardır. Bir davranışın birçok güdüleyicisi olabilir. GÜdülenme ve davranış aynı şey değildir.

2.1.2. Psikolojideki Çağdaş GÜdülenme Teorileri

Farklı teorisyenler güdülenme kavramını farklı teorilerle açıklamaya çalışmışlardır. Her birey birbirinden farklı kişisel özellikler sergilediğinden; bireylerin güdülenmesinde etkin olan faktörler de farklılık göstermektedir. Psikolojideki çağdaş güdülenme teorileri bireylerin güdülenmesinde etkin olan faktörleri çeşitli teorilerle açıklarlar. Bu teoriler şunlardır:

2.1.2.1. Beklenti- Değer Teorileri

Brophy'ye (2004) göre çeşitli görevleri yerine getirmede iki tane temel faktör söz konusudur. Bunlar verilen bir görevde bireyin başarı beklentisi ve bireyin bu görevdeki başarılı olmaya verdiği değerdir. Algılanmış başarı olasılığı ve amacın harekete geçirici değeri ne kadar yüksek ise, bireyin olumlu güdülenme derecesi de o kadar yüksek olur.

Bir halk deyişine göre güzellik algılayanın gözündedir. Beklenti de öğrencinin aklındadır. Bundan dolayı öğrencileri güdülemenin bir yolu eğitim koşullarını öğrencileri olumlu veya iyimser hale getirecek şekilde düzenleyerek onların beklentilerini bilinçli bir şekilde artırmak mümkün olabilir. Eğer öğrenciler bir öğrenme aktivitesiyle uğraşırken öğretmenlerinin desteğinin ve yol göstermesinin yanlarında olduğunu bilirlerse, bu durum onların başarı beklentisini doğal olarak artıracaktır. Kendi hallerine bırakıldıklarında onlar için çok zor olabilecek bir öğrenme aktivitesi öğretmenin yardımıyla daha başa çıkılabilir hale gelir (Brophy, 2004: 18-19).

Dörnyei (2008) öğrencilerin işbirlikçi çalışmaları özellikle akranlarıyla aynı hedef doğrultusunda çalıştıklarını bilmeleri nedeni ile güdüleyici olduğunu belirtmektedir. Wlodowski (1986) başarının ne anlama geldiği açıkça belirtilmişse, bir başka ifade ile başarı ölçütü belirgin ise öğrencilerin başarıya ulaşması için bir

yol haritası olduğunu ve öğrencilerin yeni bir şeyler öğrendikçe bireysel değerlendirme yapabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı beklentisini arttırmada başarının örneklendirilmesi yani öğrenme aktivitesini başarılı şekilde yerine getiren akranlarını görmesi yararlı olacaktır.

Wlodkowski (1986) öğrencilerin öğrenme sürecine girdiklerinde birçoğunun kaçınılmaz olarak başarıya ulaşmada karşılarına nelerin çıkabileceğini düşünmeye başladıklarını ve bu aşamada öğrencilerin karşılarına çıkacak potansiyel problemler hakkında bilgilendirilmeleri plan yapmak için öğrenciye zaman tanınmış olacağını belirtmektedir (Akt. Dörnyei, 2008: 66).

2.1.2.2. Başarı Güdülenme Teorisi

Atkinson'ın başarı güdülenme teorisi başarı güdüsünün ilk geniş kapsamlı modeliydi ve bu alanı yıllarca etkisi altına aldı Şu anda erken bir teori olarak düşünülmesine karşın, etkisi halen sürmektedir ve bu teorinin bazı öğeleri (örneğin başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusu gibi) birçok çağdaş model tarafından benimsenmiştir. Atkinson başarı davranışlarını belirleyen unsurların başarı beklentileri ve dürtüsel değerler olduğunu düşündüğünden bu teori beklenti-değer çerçevesinde tasarlanmıştır. Bunlara ek olarak, modeline iki ayrı öğe daha eklemiştir. Bu öğeler başarı ihtiyacı ve başarısızlık korkusudur (Akt: Dörnyei, 2008: 10).

Atkinson ve Raynor (1974) başarıya çok ihtiyaç duyan bireylerin mükemmellikle, mükemmelliğin getireceği dışsal ödüller için değil mükemmelliğin kendisi ile ilgili olduğunu ifade ederler. Bu bireylerin başarı aktivitelerini başlatmaya ve bu görevlerde yoğun bir şekilde çalışmaya eğilimli olduklarını belirtirler. Bu ihtiyacın zamanla bireyin kişiliğinin bir parçası haline geldiğini ve eğitim de dahil olmak üzere hayatın her alanında bireyin davranışını etkilediğini ifade ederler. Bu durumu başarı ihtiyacı olarak adlandırmaktadırlar. Başarısızlık korkusunu ise başarı ihtiyacının tam tersi olarak tanımlarlar. Çünkü burada iyiyi yapmak için olan temel dürtü olumlu bir sonuca ulaşmak yerine olumsuz sonuçtan kaçınmaktan kaynaklanmaktadır (Akt: Dörnyei, 2008: 10).

2.1.2.3. Bireysel-Etkinlik Teorisi

Bandura'ya (1993) göre bireysel-etkinlik insanların belli görevleri yerine getirme kapasitelerini değerlendirmelerine atıfta bulunur. Ve buna göre onların etkinlik algıları girişilen eylemlerin seğimini ve bu eylemleri yaparken harcanan çabayı ve gösterilen gayreti belirleyen önemli bir etmendir. Etkinlik inançları insanların nasıl hissedeceklerini, düşüneceklerini, hareket edeceklerini ve kendilerini nasıl güdüleyeceklerini belirleyen bir etmendir.

2.1.2.4. Yükleme Kuramı

Weiner 'a (1992) göre, geçmiş başarıların ve başarısızlıkların neden olduğunu bireyin açıklamalarının veya nedensel yüklemeler yapmasının bireyin gelecekteki güdülenmesi üzerine etkileri vardır. Weiner okul bağlamında yetenek ve çabanın en baskın algılanan nedenler olarak belirtmektedir. Ve öğrenci tarafından düşük yeteneğe bağlanan geçmiş başarısızlıkların yetersiz çabaya bağlanan geçmiş başarısızlıklara nazaran gelecek dönem başarısını daha fazla engellendiği ortaya koymuştur (Akt :Dörnyei, 2008: 10).

Eğer birey başarısızlığını yetersiz çabaya bağlarsa, gelecek öğrenim yaşantılarında daha fazla emek ve çaba harcayarak başarılı olmayı hedefleyecektir; fakat başarısızlığının sebebini kendindeki yetenek eksikliğine bağladığında, birey kendini yetersiz hissedecek ve öğrenme hevesi kırılmış olacaktır. Graham'ın (1994) özetlediği gibi, okul ortamındaki en yaygın yüklemeler şunlardır: Yetenek, çaba, görevin zorluğu, şans, ruh hali, aile altyapısı, diğerlerinden gelen yardım veya engellemedir (Akt: Dörnyei, 2008: 118,119).

2.1.2.5. Bireysel-Değer Teorisi

Covington'a (1992) göre, bireyler kişisel değer ve kıymet hislerini geliştirmek şekillerde davranmaya son derece güdülenmiş durumdadırlar. Bu algıları tehlikeye düştüğünde ise, onları korumak için ümitsizce mücadeleye girişirler. Ve bu durum okul ortamlarında durumlarını kurtarmak için girişilen bir dizi davranışla sonuçlanır (Akt : Dörnyei, 2008:10).

Bu teoriye göre kişisel değer ve kıymet hissesini bilhassa rekabet, başarısızlık ve olumsuz geribildirim durumunda sürdürmek temel bir insan ihtiyacıdır. Bunun tipik bir örneği öğrencilerin bir sınava hazırlanırken yetersiz zaman harcamalarıdır. Öğrenciler böyle bir durumda başarısız olduklarında benlikleri için daha zararlı olan beceri eksikliğini kabul etmeye mecbur kalmak yerine yetersiz çabayı hafifletici bir mazeret olarak kullanabilirler.

Sık kullanılan başarısızlıktan kaçınma stratejileri şunlardır:

- 1- Eylemsizlik: Başarısızlıktan ve onun etkilerinden kaçınmak için en belirgin yol basitçe eylemsiz kalmak, katılımda bulunmamaktır.
- 2- Çok fazla şey üstlenme: Öğrenciler o kadar fazla şey üstlenirler ki, herhangi bir projeye yeterince zaman ayıramaz hale gelirler. .
- 3- Mümkün olmayacak derecede yüksek hedefler koyma: Öğrenciler hedeflerini ulaşılmayacak derecede yüksek koyduğunda, yeteneksiz oldukları imasından sakınabilirler çünkü böyle bir durumda herkesin başarısız olması doğaldır.
- 4- Akademik tahta ayak: Burada bireyler yetersiz oldukları gibi daha çok korkulan zayıflıklarını kabul etmekten kaçınmak için ufak bir kişisel eksikliklerini kabul ederler (Covington ve Teel, 1996: 28).

2.1.2.6. Hedef Koyma Teorisi

Locke and Latham'a (1990) göre, insan davranışı amaçlıdır ve eylemin oluşabilmesi için hedeflerin seçim tarafından belirlenmesi ve takip edilmesi gerekir. Hem belirgin hem de makul derecede zor olan hedefler bireylerin hedefe bağlılık göstermesi durumunda en yüksek performansa imkan sağlarlar (Akt: Dörnyei, 2008: 10).

Mc Combs and Pope (1994) öğrencilerin hedef belirlemelerinde onlara yol gösterecek bir takım stratejileri bildirirler; buna göre bir hedef: Başarılabılır olmalıdır. Bireyin yaşına ve potansiyele uygun olmalıdır, inanılabilir olmalıdır; yani hedefi başarabileceğinize inanmanız gerekir. Düşünülebilir, akla uygun olmalıdır. Açıkça ortaya konmalı ve ölçülebilir olmalıdır ve istenilir olmalıdır.

Yine McCombs ve Pope (1994) hedeflerle ilgili öğrencilere şu önerilerde bulunmaktadır: Hedefinizi açık bir şekilde tanımlayın, bu hedefe ulaşmak için gereken aşamaları listeleyn, önünüze çıkabilecek problemleri düşünün, bu problemlerin çözümünü düşünün, hedefe ulaşmak için bir zaman çizelgesi oluşturun, ilerlemenizi değerlendirin, başardıklarınızdan dolayı kendinizi ödüllendirin.

Oxford ve Shearin'in (1994) gözlemlerine göre hedef belirleme ikinci dil öğrenme güdülenmesini harekete geçirmede büyük bir rol oynamaktadır. Fakat ne yazık ki yabancı dil sınıflarında hedef belirleme üzerine çok az zaman ve enerji harcanmaktadır (Akt: Dörnyei, 2008: 10).

2.1.2.7. Hedef Yönelme Teorisi

Ames 'e (1992) göre, içerik öğrenme üzerine odaklanan hakimiyet hedefleri yetenek sergilemeye ve iyi notlar almaya odaklanan performans hedeflerinden daha üstündür; çünkü hakimiyet hedefleri öğrenme aktivitelerindeki içsel ilgiyle, öğrenmeye karşı olumlu tutumlarla ve zorlu çalışma tercihiyle bağlantılıdır. Birey içsel ilgiyle bir konuyu öğrenmek isterse, ideal öğrenmenin gerçekleşeceği varsayılmaktadır (Akt: Dörnyei, 2008:10).

2.1.2.8. Bireysel – Belirleme Teorisi

Deci ve Ryan (1985) belirttiği üzere içsel güdülenme bir kimsenin merakını gidermesi veya belli bir eylemi yapmanın zevki gibi tatmin veya zevk tecrübe etmek için yapılan eylemleri kapsar. Dışsal güdülenme ise cezadan kaçınmak veya bazı dışsal ödüller almak için yapılan eylemleri kapsar. İnsan güdülerini bireysel belirlenmiş yani içsel ve kontrollü yani dışsal güdüler biçiminde bir dizgiye yerleştirebiliriz. Deci ve Ryan'ın (1985) belirttiğine göre insanların belli değerleri tecrübe etmeye olanakları olduğu ölçüde insanlar daha fazla bireysel- belirlenmiş durumda olacaklardır. Bu değerler şu şekildedir: Otonomi (bir kimsenin davranışının kaynağı olarak kendisini görmesi), yeterlilik (kendini etkili hissetme ve başarı hissine sahip olma), ilişiklik (diğer bireylere kendini bağlı ve yakın hissetme). Deci ve Ryan bunları bireylerin tatmin etmeye çalıştıkları temel insan ihtiyaçları olarak görmektedirler (Akt: Dörnyei, 2001: 58- 61).

2.1.2.9. Sosyal Güdülenme Teorisi

Weiner’a (1994) göre insan güdülenmesinin büyük bir kısmı bireyin kendisine nazaran sosyal kültürel baēlamdan kaynaklanmaktadır. Bu baēlamda temel güdülenme ēeleri çevresel etkilerden kaynaklanmaktadır. Urdan ve Maehr (1995) da sosyal güdülenmenin aēaēıda belirtilen kavramlarla baēlantılı olduēunu belirtmiēlerdir:

- 1- Toplumun retken bir yesi olmak gibi sosyal refah hedefleri.
- 2- Bir kimsenin ailesini onurlandırmaya alıēması gibi sosyal dayanıēma hedefleri.
- 3- Akranlarının ve ēretmenlerinin onayını kazanmak için okulda iyi olmak gibi sosyal onay hedefleri (Akt: Drneyi, 2001: 30-32).

2.1.2.10. Planlanmış Davranıē Teorisi

Ajzen (1988), Eagly ve Chaiken’a (1993) göre tutumlar bir kimsenin davranıēı üzerine direk olarak etki yapmaktadırlar, çünkü bir kimsenin bir hedefe karēı olan tutumları o kimsenin o hedefe karēı olan genel tepkilerini etkilerler. Tutumların etkisi kiēinin öznel normlarına (algılanmıē sosyal baskı) ve algılanmıē davranıēsal kontrolüne göre (davranıēı yapmanın algılanmıē zorluēuna veya kolaylıēına göre) deēiēiklik göstermektedirler. Bu teoride baskın olan güdülenme unsurları olarak tavırları, öznel normları ve algılanmıē davranıē kontrolü örnek gösterilebilir (Akt: Drneyi, 2008: 10).

2.1.3. Güdülenme Türleri

Güdü kaynakları incelendiēinde içsel ve dıēsal olmak üzere iki kategori karēımıza çıkar. Deci’ye (1975) göre içsel güdüler ilgi, merak, bir eylemi severek yapma, o eylemden içsel haz alma gibi bireyin içinden gelen etkilerle ortaya çıkan güdü türleridir. Dıēsal güdüler ise bireyin dıēından kaynaklanan ödül, hediye, ceza, terfi, övülme gibi etkilerin sonucunda ortaya çıkan güdü türleridir. Bir bireyde hem içsel hem de dıēsal güdülenme görülebilir. Eēitim alanında ideal olan bireylerin içsel gdlenmesidir. Çünkü birey ērenme eylemini severek yaptıēında arzu edilen ideal düzeyde ērenme gerekleēmiē olur. Birey bir eylemi sadece dıēsal ödüllere

veya cezadan kaçmak için yaptığında ise, bu uyarıcıların ortamdan kalkması durumunda, eylemde sönme meydana gelecek ve eylemden istenilen verim alınamayacaktır (Akt: Brown, 2000: 164).

2.1.3.1. İçsel GÜDÜLENME

Edward Deci'nin (1975) içsel güdülenme tanımına göre içsel güdülenmesi olan eylemlerin eylemin kendisinin haricinde kişiye dönük belirgin bir ödülü yoktur. İnsanlar bu tip güdülenmede eylemleri dışsal bir ödül gözeterek değil, eylemin kendisini yapmak için harekete geçerler. İçsel olarak güdülenen davranışlar belli içsel olarak ödüllendirici sonuçlar meydana getirirler. Maria Montessor; Rudolf Steiner, Paola Freire, A. S. Neill ve Carl Rogers gibi eğitimcilerin hepsi içsel olarak güdülenen eğitim modellerini ortaya koymuşlardır (Akt: Brown, 2001: 77).

İçsel güdülenmeye sahip bireyler bir eylemi sevdiklerinden dolayı yaparlar. İçsel güdülenmenin temelinde bir eylemi severek ve hoşlanarak yapma durumu söz konusudur. Bireyleri bir iş yapması için ateşleyen, yaptığı işten zevk almasını sağlayan, dirik ve üretken yapan güdülenme içsel güdülenmedir. Raffini (1996) de hiçbir zorlama olmaksızın yapılan davranışın temelinde içsel güdülenmenin olduğunu belirtmektedir.

Ryan ve Deci'ye (2000) göre, bir işteki başarının sırrı o işi severek yapmak olduğu düşünüldüğünde içsel güdülenmenin ne kadar önemli olduğu çok daha iyi anlaşılacaktır. Ayrıca bu tür güdülenme, öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü de geliştirmektedir.

Zoltan Dörnyei ve Kata Csizer (1998) öğrencileri güdülemek için on maddeden oluşan bir liste hazırlamışlardır. Bu on madde de öğretmenlerin davranışları ile öğrencilere örnek olma, sınıfta hoş, rahat bir ortam oluşturma konuları düzenli bir şekilde sunma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, öğrencilerin dilbilgisel yeterliliklerini arttırma, dil sınıflarını ilgi çekici hale getirme, öğrencilerin otonomisini arttırma, öğrenme sürecini bireyselleştirme, öğrencilerin amaç odaklı olmasını sağlama, öğrencileri hedef dilin kültürü ile tanışık hale getirme gibi

öğrencilerin içsel güdülenmesini harekete geçirmek için öğretmenlerin ne yapabileceğine odaklanmıştır.

2.1.3.2. Dışsal Güdülenme

Dışsal olarak güdülenen davranışlar bir ödül elde etmek için gerçekleştirilen davranışlardır. Para, ödüller, notlar hatta belli tür olumlu geribildirim bile tipik dışsal ödüller olabilirler. Dışsal olarak güdülenen bireyler aktiviteleri ödül almak ya da cezadan kaçmak için yaparlar. Yani aktiviteleri kişisel yararları için yerine getirirler. Sadece cezadan, ceza almaktan kaçınmak için yapılan davranışlar dışsal güdülenen davranışlar grubuna girer (Brown, 2000: 164).

Dışsal güdülenmenin en büyük dezavantajı bireyi dış etkenlere bağımlı hale getirmesidir. Uzun süreli öğrenme ve çaba söz konusu olduğunda eğitim bilimcilerin çoğu bireylerin dışsal olarak güdülenmesini tercih etmemektedirler; çünkü dışsal uyarıcılar ortadan kalktığında bireylerin güdülenmesinin de zarar göreceğini belirtmektedirler. Jerome Bruner (1962) çocukların ve yetişkinlerin düşünme ve öğrenmelerine yardımcı olmanın en etkili yollarından birinin onları ödül veya cezanın kontrolünden çıkarmak olduğunu ileri sürmüştür. Dışsal güdülenen davranışın en büyük eksikliği bağımlılık yaratan bir doğaya sahip olmasıdır. Kişi ödüle veya övgüye bir kez alıştığında, artık bu ödüllere bağımlı hale gelir. Hatta bu ödüllerin ortadan kaldırılması öğrenme isteğinin sönmesine bile neden olabilmektedir. Dışsal güdüler öğrencilerin genellikle öğretmenlerini veya okul yöneticilerini memnun etmelerini sağlayan fakat bireyin bilgisini artırmasına ve öğrenmek için içsel güdüler oluşturmaya çoğu zaman engel olan güdü türleridir (Akt: Brown, 2000: 164-165).

Eğitim alanında hangi tür güdülenmenin daha kuvvetli olduğu kuramcılar tarafından tartışılmaktadır. Özellikle uzun dönemde edinilen bilgilerin korunması açısından içsel güdülerin daha etkili olduğu yapılan birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Abraham Maslow da 1970’de içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye nazaran açık bir şekilde üstün olduğunu öne sürmüştür. Maslow’ın ihtiyaçlar sıralamasına göre, bireylerin temel fiziksel, güvenlik ve topluluk ihtiyaçları

karşılandığında, bireyler nihai olarak kendini gerçekleştirmek için güdülenirler. Dışsal ödüller olsun veya olmasın, bireyler öz güven ve tatmin için mücadele ederler.

2.1.4. Yönelme Türleri

Brown'a (2001) göre yönelme öğrenme için bir bağlam veya amaç anlamına gelir. Bütünleşmeci yönelme ve araçsal yönelme öğrenme bağlamına veya öğrenme amacına atıfta bulunmak için kullanılan kavramlardır. Güdülenme ise bir kimsenin öğrenme dürtüsünün yoğunluğuna atıfta bulunmak için kullanılır.

Son 30 yıldır ikinci dil ediniminde güdülenme üzerine Robert Gardner ve çalışma arkadaşları Gardner ve Lambert (1972), Gardner (1985), Gardner ve MacIntyre (1993), Gardner ve Tremblay (1994) tarafından araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırma çalışmalarının devamında bütünleşmeci yönelme ve araçsal yönelme arasında bir ayrım yapılmıştır. 1972'de Gardner ve Lambert tarafından yapılan çalışma bütünleşmeci yönelmenin araçsal yönelmeyle karşılaştırıldığında bütünleşmeci yönelmenin ikinci dil öğreniminde başarıyla daha kuvvetli bir bağlantısı olduğunu ortaya koymuştur; buna karşın daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar her iki yönelme türünün de başarıyla alakalı olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Dörnyei, 2001: 47- 49).

2.1.4.1. Bütünleşmeci Yönelme

Bütünleşmeci yönelme en temel tanımıyla dil öğrenen kimsenin sosyal veya kültürel amaçlarla dil öğrendiğini ortaya koyar. Bütünleşmeci yönelmeye sahip olan kimseler dilini öğrendiklerini topluma kendilerini entegre etmek ve dilini öğrendikleri toplumla sosyal ilişki ve etkileşimde bulunmak isterler. 1972'de hem bütünleşmeci yönelme hem de araçsal yönelme güdülenmenin bir türü olarak adlandırılmıştır. 1991'de Gardner ve Macintyre bu terimleri güdülenme teriminden ayırmış ve yerine yönelme terimini kullanmayı tercih etmişlerdir. Yönelme öğrenme bağlamına veya öğrenme amacına atıfta bulunmak için kullanılır ve güdülenme kavramıyla karıştırılmaması gerekir (Akt : Brown, 2000: 162-163).

Dörnyei ve Clement (2000) yılında Macaristan'da ülke çapında yaptıkları geniş ölçekli araştırmalarında bütünleşmeci güdülenmenin öğrencilerin dil

seçimlerini ve genel çaba düzeylerini belirleyen en önemli unsur olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akt : Drneyi, 2001: 150-151).

Drneyi (2001) ğretmenlerin kendi eğitim ortamlarına uygun olanları seçip kullanabileceği ve böylelikle öğrencilerin bütünleşmeci yönelmelerini sağlayabileceği bir takım yöntemler önermiştir. Bu yöntemler: Öğrencilerin yabancı dilin ilginç ve uygun olan yanlarıyla tanıştırılması, sadece farklılıklara değil kültürler arası benzerliklere de odaklanarak öğrencilerin kültürlerarası bilinçlerinin artırılması, yabancı dil konuşanlar hakkında alışıl gelmiş klişeler ve n yargıların belirlenmesi ve bunların ne kadar geçerli olduğunun tartışılması, yabancı dil ile ilgili olumlu tecrübelerin sınıfta öğrencilerle paylaşılması, ünlülerin veya popüler şahsiyetlerin dil öğrenmenin önemi hakkında olan sözlerinden alıntı yapılması, yabancı dile ait çeşitli kültürel ürünlerin (rneğin dergiler, müzik, televizyon kayıtları ve videolar) sınıfa getirilmesi, ders kitabının gerçek (zgn) materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülke veya ülkeler hakkında ilginç bilgiler bulmaya ve bulduklarını sunmaya teşvik edilmesi, yabancı dili ana dili olarak konuşanlarla toplantılar düzenlenmesi, yabancı dil toplumuna okul gezileri ve ğrenci değişim programları organize edilmesi ve öğrencilerin yabancı dili kullanarak iletişim kurabilecekleri sohbet arkadaşları bulmalarına yardım edilmesi. Böylelikle yabancı dil gerçek hale gelecek, öğrencilerin bütünleşmeci değerleri ve karşılıklı kültürel bilinci artacaktır.

2.1.4.2. Araçsal Yönelme

Araçsal yönelme bir dili araçsal amaçlara ulaşmak için öğrenmeye çalışmak anlamındadır. Kariyerinde ilerleme (terfi etme), teknik materyali okuma, eviri yapma, daha fazla kazanç elde etme ve benzeri amaçlar araçsal amaçlar olarak nitelendirilebilir. Gardner ortaya koymuştur ki belli bağlımlarda araçsal yönelme başarılı dil öğrenme açısından etkili bir araçtır. Gardner ve Macintyre’a (1991) göre, bütünleşmeci yönelme belli bağlımlarda dil öğrenme başarisını etkileyen önemli bir faktördür. Bu bulgular bir kez daha göstermektedir ki ikinci dil öğrenmenin tek bir yöntemi yoktur. Bazı ğrenciler bazı bağlımlarda eğer bütünleşmeci yönelmeye sahiplerse daha başarılıdırlar; bazı öğrenciler ise araçsal yönelmeye sahiplerse daha

başarılı olurlar. Ayrıca elde edilen bulgular ortaya koymaktadır ki, iki yönelme türü de kişilerde farklı oranlarda görülebilir. İkinci dil öğrenimi tamamen bütünleşmeci veya tamamen araçsal yönelmeyle çok nadir gerçekleşir (Akt: Dörnyei, 2001: 124).

Birçok durum her iki yönelmenin de karışımından oluşur. Örneğin ABD’de İngilizce öğrenen farklı ülkelerden gelen öğrenciler akademik amaçlarla da İngilizce öğrenebilirler bunun yanı sıra ABD’nin kültürüyle bütünleşmek ve bu ülkedeki insanların yaşayış biçimlerini, kültürlerini anlamak için de İngilizce öğrenebilirler.

2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Öğrencilerin Güdülenmesi

Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin çok büyük bir yere sahip olduğunu görmektedir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin yabancı dil öğrenme söz konusu olduğunda bazı psikolojik problemler yaşadığını ve hedef dile karşı bariyerler oluşturduğunu görmektedir. İşte bu bariyerlerin yıkılmasında güdülenme oldukça etkilidir. Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin rolü konusunda en önemli araştırmalar Robert Gardner ve Wallace Lambert’e aittir. Gardner ve Lambert çeşitli ülkelerde yaptıkları araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenen kişilerde dil öğrenmek için temel olarak iki amaç olduğunu tespit etmişlerdir (Akt : Brown, 2000:160-161).

Gardner ve Lambert’a göre yabancı dil öğrenen bir birey iki tür yönelmeye sahip olabilir; bunlar araçsal yönelme ve bütünleşmeci yönelmedir. Araçsal yönelme teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek ya da kariyer yapabilmek için bir yabancı dili öğrenme güdüsü olarak tanımlanırken; bütünleşmeci yönelme bir topluma katılmak amacıyla hedef dilin kültürünü benimseyerek yabancı dil öğrenme güdüsü olarak tanımlanmaktadır (Akt: Brown, 2000: 161-166).

Bu bağlamda bakıldığında da, güdülenme konusunun en çok etkilediği alanın eğitim bilimleri olduğu açıkça görülecektir. Çünkü eğitim bilimlerinde önemli konulardan biri öğrenci başarısı ve başarısızlığının sebepleridir. Genellikle de başarısızlık üzerinde yapılan araştırmalarda da, neden olarak pek çok bulguya ulaşılmakla beraber varılan sonuçlar öğrenci başarısızlığında güdülenme eksikliğinin çok önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar derse güdülenmiş bir şekilde başlayan öğrencilerin hem derse karşı olan ilgilerinin ders boyunca sürekli kaldığını, hem de diğer

öğrencilere göre daha iyi öğrendiklerini göstermektedir. Bu noktada öğrencilerin güdülenmesi kesinlikle göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır ve öğrencilerin motive edilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen öğrencilerini güdülemede bir ateşleyici olarak işlev görür. İngilizce öğretiminde de güdülenmiş bireylerin çok daha iyi bir şekilde ikinci dil edinimini gerçekleştirdikleri eğitimciler tarafından gözlemlenen bir gerçektir. İkinci dil edinimi gerçekten çaba ve gayret gerektiren bir süreçtir; bu süreçte İngilizce öğrenme hedefine güdülenen bireylerden çok daha iyi verim almak ve etkin bir öğretim yapmak mümkün olmaktadır.

2.1.5.1. Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Modeli (1985)

Gardner'ın Sosyo-Eğitimsel Model hakkındaki temel önermeleri şunlardır: Dil bir bireyin kendisini sosyal kimliklendirmesinde önemli olan bir özelliktir ve ikinci dil öğrenme bireyin öz benliğini yeniden değerlendirmesini gerektirir. Başarılı şekilde dil öğrenmek için, birey sadece dilsel fikirleri içselleştirmek zorunda değildir aynı zamanda yeni sosyal ve kültürel fikirleri de içselleştirmek zorundadır. Tutumlar ve güdülenme öğrencinin ikinci dil edinimini etkilerler ve bu değişkenler öğrencinin kendi toplumunun kültürel inançlarından kaynaklanırlar (Gardner, 1985: 166).

Gardner dil öğrenmeyi grup arası bir olgu olarak görür ve dil öğrenme sürecinde önemli olan unsurun öğrencinin öğrendiği dilin toplumuna karşı oluşturduğu düşünceleri veya algılamaları olduğunu belirtir. Bu durum dil öğrenmeyi diğer konuları öğrenmekten ayıran bir özelliktir. Dil öğrenmenin kendine özgü öyle bir doğası vardır ki bu duruma tutumlar da dahil olur.

Tutumlar diğer konu alanlarına nazaran dil öğrenmede daha baskın konumdadırlar. Bu bağlamdaki tutumlar sosyal ve eğitimsel niteliktedirler.

Gardner (1985) tutumları ikinci dil öğrenmeye karşı tutumlar ve ikinci dil toplumuna karşı tutumlar olmak üzere sınıflandırmaktadır. Bu tutum sınıflamalarından ilki eğitimsel olarak uygun olan bir tutumdur; buna karşın ikincisi temel olarak sosyal bir tutumdur.

Gardner’a (1985) göre, kişilik değişkenleri ikinci dil ediniminde önemli bir rol de oynarlar. Fakat bunlar güdülenme ve tutumlardan daha az önemlidirler. Tutumlar ve güdülenme önemlidir çünkü bu iki unsur bireylerin dil öğrenmeye kendilerini ne kadar dahil edeceklerini belirlerler. Fakat en önemli olan belirleyici unsur güdülenmedir.

Çalışmada ve sınıf davranışında kararlı olma tutumlar ve güdülenmeyle ilişkili olarak Gardner tarafından tartışılır. Devamsızlık oranıyla ölçülebilecek derslere katılma Gardner tarafından belirtildiği üzere güdülenmeden ve tutumlardan etkilenir; fakat takip edilen dil programı bu etkiyi değiştirebilir.

Gardner dil öğrenme değişkenlerini dört kategoriye ayırır: Bunlar sosyal çevre, bireysel farklılıklar, dil edinme bağlamları ve sonuçlardır.

2.1.5.1.1. Sosyal Çevre ve Bireysel Farklılıklar

Dil öğrenmenin önemine ve yararlığına dair dil öğrenenin kendi toplumunun inançları, dil öğreniminden hangi becerilerin beklendiği ve dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların rolü ikinci dil edinimini etkiler. Bundan dolayı Gardner belirtmektedir ki “kültürel inançlar sadece bir toplumdaki edinilecek ikinci dilin genel yeterlilik seviyesini etkilemez bunun yanında ve daha da önemli olanı başarılı olmada bireysel farklılıklara etki eden faktörlerdir”. Bireysel farklılıkları etkileyen faktörleri Gardner (1985) zeka, yatkınlık, güdülenme ve kaygı olarak belirlemiştir.

2.1.5.1.2. Dil Edinme Bağlamı

Gardner iki bağlam arasında ayırım yapmaktadır; bunlar resmi ve gayri resmi bağlamlardır. Resmi bağlamda amaç öğretimdir. Gayri resmi bağlamda amaç öğretim değildir. Bu bağlama örnek olarak televizyon izleme verilebilir. Televizyon izleme dil öğrenme için bir bağlamdır fakat amaç eğlence veya iletişimdir.

2.1.5.1.3. Sonuçlar

İki tür sonuç kategorisi vardır; bunlar dilsel ve dilsel olmayan sonuçlardır. Dilsel sonuçlar dil yeterliliğini oluşturan öğelerdir. Bunlar kelime bilgisi, dilbilgisi ve akıcılıktır. Dilsel olmayan sonuçlar öğrenme deneyiminin dışında gelişen tutumlar

ve değerlerdir. Bu dilsel olmayan sonuçların daha sonraki dil öğrenme tecrübelerine önemli etkileri vardır.

2.1.6. İngilizce Dersinde Öğrencileri Güdüleme Stratejileri

Maurice'e (1988) göre, İngilizce derslerinde öğrencileri derse güdülemek için öğretmenlerin bir takım stratejiler kullanması gerekir. Yabancı dil dersleri mümkün olduğu kadar eğlenceli hale getirilmelidir. Maurice'in de belirttiği gibi; eğer derste eğlence olmazsa öğrenme angaryaya dönüşecektir. Eğer eğlenceli yöntemlerle öğrenci aktif hale getirilirse daha ilginç ve daha etkili öğrenme sağlanmış olur.

İngilizce derslerini daha eğlenceli hale getirmek için yapılabilecekleri Maurice (1988) şu şekilded belirtmektedir: Derse yabancı dilde bilmecelemler başlamak, tekerlemeler kullanmak, ikili çalışmalar ve sınıf içinde yarışmalar düzenlemek, komedi unsuru taşıyan kaset, video, çizgi film ve karikatürleri kullanmak, öğrencilere yabancı dilde skeçler hazırlatmak ve sınıfta oynatmak. Bunların yanı sıra İngilizce öğretiminde bireyleri güdülemek için derste görsel ve işitsel araçlar sıklıkla kullanılmalıdır. Öğrencinin aktif olması sağlanmalıdır. Çünkü öğrenci yabancı dili kullandığını gördükçe daha da güdülenmiş olacaktır. Grup çalışmalarına sıklıkla yer verilmelidir. Öğrencilerin üretim yapmasına imkan sağlanmalıdır; örneğin yabancı dilde bir duvar gazetesi oluşturulmalıdır. Ayrıca yeri geldiğinde ödüllendirmeler göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin öğrendiği dilsel yapılarla kendini ifade etmelerine imkan sağlanmalıdır.

Dörnyei (2008) İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerini güdülemek için kullandığı bir takım stratejileri özetlemiştir. Bu stratejilerin en önemlileri şunlardır: Ders konusu ile ilgili olduğunuzu öğrencilere gösteriniz. Bu durumda öğrencilerin de derse ilgisi artacaktır. Öğrencilerin öğrenmesini ciddiye alınız. Öğrencilerle kişisel ilişki kurunuz. Sınıfta hoş ve destekleyici bir atmosfer oluşturunuz. Akran rol modeller sunarak öğrencilerin dille ilişkili değerlerinin artmasını sağlayınız. Dil öğrenme aşamasında öğrencilerin içsel ilgilerini artırınız. İkinci dil ve onu konuşanlara karşı olumlu ve açık fikirli tutumu teşvik ederek bütünleştirici değerleri artırınız. Öğrencilerin ikinci dil bilmeleriyle alakalı araçsal değerlerin farkındalığını artırınız. Müfredatı ve öğrenme materyallerini öğrencilere uyumlu hale getiriniz.

Sınıf ortamının tek düzeyliğini kırarak öğrenmeyi daha ilginç ve zevkli hale getiriniz. Öğrenme ortamındaki endişeye yol açan faktörleri ortadan kaldırarak veya azaltarak dil endişesinin azalmasına yardımcı olunuz. Öğrenciler arasındaki işbirliğini destekleyerek öğrenci güdülenmesini artırınız. Öğrenci otonomisini destekleyerek öğrencilerin güdülenmesini artırınız. Öğrencilerin kendilerini güdüleme kapasitelerini artırınız. Öğrencilere olumlu bilgi geri bildirimi sağlayınız. Ödülleri güdüleyici bir biçimde sununuz. Notların güdülenme azaltıcı etkisini mümkün olduğunca azaltarak notları güdüleyici bir şekilde kullanınız.

2.1.6.1. İngilizce Öğretiminde Güdüleyici Temel Koşulların Oluşturulması

Bir sınıfa girildiğinde öğrencilerin güdülenmesini sağlamak için belli ön koşulların var olması gerekir. Bu güdüsel koşulların en önemlileri şunlardır:

- Uygun öğretmen davranışları ve öğrencilerle iyi bir iletişim kurma
- Hoş ve destekleyici sınıf atmosferi
- Uygun grup kuralları olan uyumlu öğrenci grubu (Dörnyei, 2001: 119-122)

2.1.6.1.1. Uygun Öğretmen Davranışları ve Öğrencilerle İyi Bir İletişim Kurma

Sınıf içerisinde öğretmenlerin yaptıkları her davranışın öğrencilerin güdülenmesi üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi vardır. Öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek, akıl danışmanlığı yaparak, destek vererek ve ilgi göstererek güdülenmelerini etkilerler.

Dörnyei (2001) öğrencinin ikinci dil öğrenmeye ilgisine model oluşturmak için öğretmenlerin neler yapmaları gerektiğini şöyle özetlemiştir : Öğrencilere ikinci dil öğreniminin hayatınızı zenginleştiren ve tatmin oluşturan anlamlı bir tecrübe olarak değerlendirdiğinizi gösteriniz, ikinci dile ve ikinci dil öğrenmeye karşı kendi bireysel ilginizi öğrencilerle paylaşınız, öğrencinin öğrenme sürecini ve başarısını çok ciddiye alınız.

Bilhassa öğrencinin öğrenme işlemini ciddiye almak çok önemlidir çünkü eğer öğrenciler öğretmenin öğrenmelerine karşı ilgisiz olduklarını anarlarsa, bu algılama onların güdülenme düzeylerini olumsuz etkileyen önemli bir etmendir.

2.1.6.1.2. Hoş ve destekleyici sınıf atmosferi

Öğrencinin derse katılımı psikolojik olarak güvenli olan bir sınıfta en yüksek seviyeye ulaşabilir. Psikolojik olarak güvenli bir sınıf ortamında öğrenciler fikirlerini rahatça söyleyebilirler ve fikirlerinden dolayı utanmayacaklarını ve diğer öğrencilerin fikirleriyle dalga geçmeyeceklerini bilirler.

Good ve Brophy (1994) sınıf ortamı ve öğretmene dair şu görüşlerini ortaya koymuşlardır; öğrenciler öğrenmeye güdülenmeleri için birçok öğrenme fırsatlarına ve öğrenme çabalarının desteklenmesini ve teşvik edilmesine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin öğrenme çabalarının desteklenmemesi veya karşılıksız bırakılması onlardaki öğrenme isteğinin yok olmasına ve güdüsel yoğunluklarının azalmasına yol açabilir. Güdülenmenin karmaşık, düzensiz bir sınıf ortamında gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğretmenin sınıfı etkili bir öğrenme ortamı olarak düzenlemesi ve yönetmesi öğrenci güdülenmesinin oluşumu açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, endişeli veya dışlanmış öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri düşük olduğundan dolayı, öğrenmenin rahat ve destekleyici bir sınıf atmosferinde gerçekleşmesi ve bu ortamın sınıf içersinde öğretmen tarafından oluşturulması çok önemlidir.

Good ve Brophy'e (1994) göre, öğretmen öğrencilerin öğrenme çabalarını destekleyen sabırlı ve teşvik edici, cesaret verici bir kimse olmalıdır. Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini rahat hissetmelidirler çünkü rahat ve destekleyici bir sınıf ortamında öğrenciler hata yaptıklarında eleştirilmeyeceklerini veya utandırılmayacaklarını bilirler. Bilhassa sınıf içerisinde hoş ve destekleyici bir atmosferin olması dil endişesinin en aza indirgenmesi açısından önemlidir.

Scheidecker ve Freeman (1999) eğitim için uygun olan sınıf atmosferini şu şekilde tanımlamışlardır: Bir kimse öğrencilerin böyle bir sınıfa girdiklerini gözlemlediğinde, öğrencilerin duygusal yüklerini sınıfın kapısında bıraktıklarını açık bir şekilde algılar. Burası duygusal olarak güvenli bir bölgedir. Öğrencilerin hata yapmalarını öğrenmenin bir parçası olarak algılamalarını ve hatalarından dolayı utanmamaları gerektiğini ve eleştirilmeyeceklerini onlara öğretmenlerin aşılması gerekir.

2.1.6.1.3. Grup Kuralları Olan Uyumlu Bir Öğrenci Grubu

Sosyal psikoloji de iyi bilinen bir gerçek vardır ki sosyal bir birim olarak grup üyelerinin davranışı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Hatta grup dinamikleri tabir edilen ve grupların nasıl davrandığını ve oluştuğuyla ilgilenen bir bilim dalı vardır. Grup kuralları yapıları gereği sosyal ürünlerdir. Etkili bir grupta, bir kuralın uzun süreli ve yapıcı olması için, grup üyeleri tarafından açık bir şekilde tartışılması ve istekli bir şekilde benimsenmesi gerekir.

Ehrman ve Dörnyei'ye (1998) göre, bir öğretmen tarafından dayatılan kurallar eğer sınıf üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından doğru veya uygun olarak kabul edilmezlerse etkili grup kuralları olma ihtimali düşüktür. Öğrencilerin en azından kuralların kendi düzenlerini sağlamak ve daha verimli eğitim öğretim ortamı oluşturmak için oluşturulan düzenlemeler olduklarını bilmeleri gerekmektedir.

Dörnyei ve Malderez (1997) sınıf kurallarının öğrencilerle etkileşim içerisinde belirlenmesi ve onların desteğiyle ve onayıyla oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.1.6.2. İngilizce Öğretiminde Başlangıç GÜdülenmesinin Harekete Geçirilmesi

2.1.6.2.1. Öğrencinin Dille Alakalı Değerlerini ve Tutumlarının Geliştirilmesi

Herkesin küçük yaşlardan itibaren oluşan bir değer sistemi vardır. Bu değer sistemi tutumlardan, inançlardan çevremizdeki dünyayla ilgili duygulardan ve dünyada bizim kim olduğumuzla alakalıdır. Bu değer sistemi bizim yetiştirilmemizin ve geçmiş deneyimlerimizin sonucudur. Hayatımızda bu değer sistemi güçlü bir rol oynar; tercihlerimizi ve yaklaşımlarımızı belirler. Yabancı dil öğretiminde de dile ilişkin olumlu değerler ve tutumların artırılması veya geliştirilmesi öğrencilerin güdülenmesi için önem arz eder. Öğrencilerin dile ilişkin olumlu değer ve tutumlara sahip olmaları dil eğitiminin kalitesini artıran önemli faktörlerden birisidir (Dörnyei, 2001: 124-125).

2.1.6.2.2. Öğrencilerin Hedef Odaklılıklarını Artırma

Hadfield'a (1992) göre, eğitimsel psikolojik araştırma birçok defa ortaya koymuştur ki sıradan bir sınıfta öğrencilerin birçoğu neden öğrenme aktivitesine katıldıklarını gerçekten anlamazlar. Bir grubun başarılı çalışabilmesi için ortak bir amacın ve hedef duygusuna sahip olması gereklidir. Hadfield'ın belirttiği üzere hedefleri tanımlama ve hedefler üzerine uzlaşma grubun beraber yerine getirmesi gereken en zor görevlerden biridir.

İngilizce öğretiminde amaçlar öğrenci performansını dört şekilde etkilerler: Amaçlar dikkati ve çabayı amaca yönelik eylemleri gerçekleştirmeye yöneltirler, amaçlar insanların sarf ettikleri çaba miktarını belirlerler çünkü insanlar çalışmanın gerektirdiği zorluk derecesine göre çabalarını ayarlarlar, amaçlar insanların hedeflerine varana kadar dirençli olmalarını sağlarlar, amaçlar uygun eylem planları veya çalışma stratejileri için araştırmaya katkıda bulunurlar.

Amaçlar süreç açısından incelendiklerinde kısa dönemli hedefler ve uzun dönemli hedefler olmak üzere iki kategoriye ayrılabilirler. Kısa dönemli hedefler bir hafta veya bir ay içerisinde yapılacak İngilizce öğrenme hedeflerini oluştururken; uzun dönemli hedefler nispeten daha uzun zaman diliminde gerçekleşmesi planlanan eylemleri kapsar. Uzun dönemli hedefe örnek olarak bir üniversite hazırlık öğrencisinin yıl sonunda yapılacak Toefl sınavından yüksek bir not almayı hedeflemesi verilebilir. Eğitim bilimciler bilhassa kısa dönemli ve belirgin amaçların belirgin olmayan ve genel amaçlara nazaran daha iyi sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Mc Combs ve Pope (1994) amaçların niteliklerini şu şekilde belirtmişlerdir: Hedefler öğrencinin yaşına ve güçlerine uygun olmalıdır, öğrencinin başarabileceğine inanması gerekir, açık şekilde ifade edilmeli ve ölçülebilir olmalıdır, öğrencinin gerçekten istediği ve diğerlerinde onun için istediği bir nitelikte olmalıdır.

Amacı olmayan veya kendisine amaç belirlemede zorluk çeken bireylerin güdülenmesi de o oranda düşük olacaktır. Öğrencilere kısa dönemli ve uzun dönemli hedefler belirleme onların güdülenmelerini sağlamak ve sürdürmek açısından önem taşır.

2.1.6.2.3. Müfredatı öğrencilere uygun hale getirme

Öğrenciler öğretilen konunun öğrenmeye değer olduğunu düşünmezlerse öğrenmeye güdülenmeyeceklerdir. Eğitim literatüründe öğretmenlere verilen güdülse tavsiyenin büyük bir bölümü şu genel prensibi ifade eder: Öğrencilerinizin amaçlarının neler olduğunu ve hangi konuları öğrenmek istediklerini keşfediniz ve bunları mümkün olduğunca müfredatınıza dahil ediniz.

Eğer öğretmen öğrencileri öğrenmeye güdüleyecekse, uygunluk kavramı öğrenme aktivitelerinin merkezinde yer almalıdır. Eğer öğrenciler öğrenme aktivitesiyle, yaşadıkları dünya arasındaki ilişkiyi göremezlerse öğrenme aktivitesinin onların üzerinde etkili olma olasılığı azalır. Gary Chambers (1999) uygunluk kavramının güdülenmedeki önemini şu şekilde belirtmektedir: Öğrenciler bir konunun gerçek hayatlarında uygunluğunu görmezlerse, öğretmenin daha baştan ciddi bir problemi vardır.

Bilhassa test sınavlarındaki başarıyı önemseyen ülkelerde, öğretmenlerin öğrencileri bu sınavlara mümkün olduğunca çabuk hazırlamaları amaçlanmaktadır. Test sınavlarının iletişimsel dil içeriğini ölçmede yetersiz kaldıkları bilinmektedir. Birçok yabancı dil sınıfında iletişimsel becerilerin öğretilmesi ihmal edilen bir öge olmaktadır. Fakat birçok dil öğrencisi yabancı dili iletişim kurabilmek için öğrenmektedir. Örneğin ülkemizde yapılan KPDS, ÜDS gibi İngilizce dil yeterliliğini ölçmek amacıyla yapılan sınavlar, İngilizce dil yeterliliğinin iletişimsel boyutunu ölçmeyi büyük ölçüde ihmal etmektedir; bundan dolayı bu sınavların yerine Toefl benzeri bir sınavın alması gündeme gelmektedir. Öngörülen bu yeni sınav konuşma, yazma, dinleme gibi temel dil becerilerini de ölçmeyi amaçlamaktadır.

2.1.6.2.4. Gerçekçi Öğrenci İnançları Oluşturma

Çoğu öğrencinin dil öğrenme hakkında belli inançları olacaktır ve bu inançların çoğunun kısmen yanlış olması muhtemeldir. Bazı öğrenciler yabancı dili birkaç ay içerisinde en iyi şekilde öğrenebileceklerine inanırlar, bazıları ise yıllarca uğraşmalarının bile yeterli olmayacağını düşünürler. Öğrencilerin dil öğrenme

hakkında farklı görüşlere sahip olmaları doğaldır. Önemli olan onların sahip oldukları yanlış inançları düzeltmek ve dil öğrenme sürecinde bu yanlış inançlarının karşılarında güdüsel yoğunluklarını azaltacak şekilde durmasını engellemek olmalıdır. Örneğin birçok yetişkin yeni bir dil öğrenmeye başlamak için çok yaşlı olduklarını düşünürler. Onların bu iddalarını başarılı yetişkin dil öğrencilerinden örnekler vererek geçersiz hale getirebiliriz ve yeni bir dil öğrenmeye onları güdüleyebiliriz. Öğrencilerin bazıları da yabancı dile yatkınlıkları olmadığını düşünürler. Fakat dünyadaki insanların büyük çoğunluğu iki dil konuşabilmektedir ve birçoğu ikinci dili anadillerinden sonra öğrenmişlerdir. İngilizce öğretme metodolojisinde yabancı dil öğrenmek için her bağlamda geçerli ve her bireyde etkili mükemmel bir yöntem yoktur. İkinci dil öğrenimi farklı stratejiler kullanılarak ve farklı yöntemlerle başarılabilmektedir. Yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşabilmenin anahtar faktörü öğrencilerin en iyi öğrendikleri methodları ve teknikleri öğrenme sürecinde kendileri için keşfetmeleridir.

2.1.6.2.5. Öğrencilerin Başarı Beklentisini Artırma

Başarı beklentisi kavramı geçtiğimiz kırk yıldır güdüsel psikoloji alanında üzerine en fazla araştırma yapılan konulardan biridir. Eğer başarabileceğimize inanırsak, üzerimize düşen her şeyi en iyi şekilde yapabiliriz. Benzer şekilde başarı beklentimiz olursa, en iyi şekilde öğrenebiliriz. . Başarı beklentisi ve değerler bir arada işlev görürler. Bundan dolayıdır ki bu iki unsura dayanan güdüsel teorilere beklenti-değer teorisi adı verilir. Öğrencileri güdülemenin verimli yollarından biri de koşulları bilinçli olarak düzenleyerek beklentilerini artırmaktan geçer. Böylelikle öğrenciler daha olumlu ve iyimser bir ruh hali içerisinde olurlar.

2.1.6.3. İngilizce Öğretiminde Güdülenmeyi Sürdürme ve Koruma

Öğrencilerin güdüsel yoğunlukları zaman içerisinde değişim gösterir. Güdülenme birçok etmene bağlı olarak zamanla artabilir veya azalabilir. Yani bireyler sabit bir güdülenme düzeyine ulaşp, sürekli o düzeyde güdülenmeyi başaramazlar; bireyin güdülenmesinde dalgalanmalar meydana gelebilir. Öğrencilere verimli ve etkin bir şekilde İngilizce öğretebilmek için onların güdülenmelerinin önündeki olumsuz etmenlerin ortadan kaldırılması gerekir. Güdülenmiş bir bireyin

güdüsel yoğunluğunu korumak için aşağıda sıralanan konulara dikkat edilmesi önem arz eder.

2.1.6.3.1. Yakın Zamanlı Alt Amaçlar Belirleme

Amaç belirleme ikinci dil öğrenme güdülenmesini harekete geçirmede büyük önem taşır. Fakat Oxford ve Shearin'ın (1994) belirttiği üzere ilginç olan şu dur ki yabancı dil sınıfında amaç belirlemeye çok az zaman ve enerji harcanır.

Yabancı Dil öğrenmek ve öğrenilen dilde yeterlilik seviyesine gelmek zaman içerisinde gerçekleşebilecek bir durumdur. Örneğin bir bireyin başlangıç düzeyinden gelişmiş düzeye ulaşması İngilizce hazırlık programı yapan okullarda yaklaşık dokuz aylık bir zaman diliminde gerçekleşir. Birey bu zaman dilimini değerlendirirken kendine yakın zamanlı alt amaçlar belirlerse hem öğrenme yükünü hafifletecek hem de yaptıklarının geri bildirimini anında alma şansını yakalayacaktır. Yakın zamanlı amaçlara örnek olarak her hafta işlenen konuların yeni kelimelerini listelemek ve bu listedeki kelimelerle cümle kurmak, bunları mümkün olduğunca konuşma ve yazı dilimize dahil etmek verilebilir.

2.1.6.3.2. Öğrenme Aktivitelerine Katılımda İçsel Zevkin Artırılması

İçsel zevkin artırılması için eğitim literatüründe birçok önerilerde bulunulmuştur. Öğrenme aktivitelerini çeşitli ve zorlayıcı yapmaktan yeni öğrenme öğelerini dahil etmeye ve öğrenme aktivitelerinin içeriklerini öğrencilerin doğal ilgileriyle bağdaştırmaya kadar, bir dizi öğrenmeye yardımcı aktivite sıralanabilir.

2.1.6.3.3. Öğrencilerin Sosyal İmajlarını Geliştirme

Çoğu öğrenci için yeni bilgiler edinirken sosyal imajlarını sürdürmek büyük önem taşır. Öğrenciler arkadaşlarının önünde onları küçük düşürebilecek öğrenme aktivitelerinden kaçınmak isterler. Bu durum bilhassa ergenlik döneminde olan veya ergenlikle yetişkinlik dönemleri arasında bir noktada bulunan öğrenciler açısından belirgin olarak gözlenebilen bir durumdur. David Scheidecker ve William Freeman (1999) gözlemlerine göre “Ergenlik dönemindeki kişiler dünyadaki en güvensiz insanlardır, yaşamları farklı baskılara karşı savunmasızdır. Bu yaş grubuna eğitim verilirken öğrencilerin bu özel durumları göz önünde bulundurulmalıdır”.

2.1.6.3.4. Öğrencilerin Özgüvenlerini Artırma

Öz yeterlilik, öz güven harcanan çabanın miktarını belirlemede genel olarak temel faktör olarak görülür. Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin dilsel öz-güvenlerini artırma başarılı bir yabancı dil eğitimi için önem taşır. Good and Brophy'e (1994) göre: "Yeterli kaynakların eksikliğinden dolayı öğrenciler yabancı dilde çocuk gibi sık sık gevelemek zorunda kalmaktadır. Bu durum da öğrencilerin İngilizce öğreniminde kendilerine olan güvenlerini azaltmaktadır". Kendine inanmayan ve güvenmeyen bir bireyin güdülenmesi zor olacağından, bireyin kendine güven duyması güdülenmesi açısından büyük önem arz eder.

2.1.6.3.5. Öğrenci Otonomisi Oluşturma

Benson (2000), Little (1991) ve Werden'a (1991) göre çağdaş dil öğrenme methodojileri şu varsayımda bulunmaktadır: Öğrenmeye karşı bağımsız ve aktif bir tutum benimsemek yani otonom bir öğrenci olmak öğrenmeye yarar sağlar. Rogers'a (1961) göre, davranışı önemli ölçüde etkileyen öğrenimin tek biçimi bireyin kendisinin keşfettiği, kendine uygun hale getirdiği öğrenmedir (Akt: Dörnyei, 2001: 131).

Öğrenci otonomisini harekete geçirmek için uygulanabilecek temel aktiviteleri şöyle sıralandırabiliriz: Öğrencilerin gerçek seçimler yapmalarına izin verme, öğrenme aşamasının düzenlenmesinde öğrencilerle sorumluluğu paylaşma ve onlara gerçek yetkili pozisyonunu verme, öğrenci katkılarını teşvik etme, akran öğretimi ve proje çalışması. Good ve Brophy (1994) öğrenci otonomisi üzerine şunları söylemişlerdir: İnsanların yaptıkları işe değer vermelerini sağlamanın en basit yolu onların serbestçe seçim yapmalarını ve otonomilerini en üst düzeye getirmek olmalıdır.

Öğrenci otonomisi oluşturmada öğretmenin üstlendiği rolün de büyük önemi vardır. Öğrenci otonomisinin oluşturulması için öğretmenin kolaylaştırıcı veya yardımcı bir rol üstlenmesi gerekir. Bu durumda öğretmen öğrencileri tamamen kendi anlattıklarıyla ve ders kitabının anlattıklarıyla doldurulması gereken boş bir

kap olarak düşünmez, bundan ziyade öğretmen kendisini öğrencileri keşfetmeye ve dünya hakkında kendi anlamlarını oluşturmaya yönlendiren bir yardımcı, tasarımcı olarak görür.

2.1.6.3.6. Öğrencileri Bireysel GÜdüleyici Öğrenci Stratejilerine Teşvik Etme

Eğitim alanında genellikle öğrenci güdülenmesini harekete geçirmede öğretmenin sorumluluğu ve rolü üzerinde durulur. Öğretmenin bu rolünün yanı sıra bir öğrencinin kendi kendini de güdüleyebilmesi büyük önem taşır. Olumsuz koşullar altında ve hiç öğretmen yardımı olmaksızın bile bazı öğrenciler amaç odaklı kalırlar ve diğer öğrencilerden daha başarılı olurlar. Bu tip öğrenciler kendi kendilerini güdülerler.

Ushioda (1997) bireysel güdülenme üzerine şunları söylemiştir: “Bireysel güdülenme öğrenme deneyimi ve öğrenme amaçları hakkında etkili ve anlamlı bir şekilde düşünme meselesidir. Öğrenmeye bir kimsenin dahil olmasını en elverişli hale getirmek ve bu durumu sürdürmek için olumlu düşünce biçimlerinin ve inanç yapılarının uygulanmasıdır. Başka bir deyişle, bireysel güdülenme için olan kapasite etkili güdüsel düşünme kapasitesi olarak tanımlanabilir.” (Akt: Dörnyei, 2008:109).

Bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin gerçekleşmesi için bireysel güdüleme yöntemlerini kullanmaları önem taşır. Bireyin okuldaki öğretim yaşantısı sınırlıdır. Fakat bireyin öğrenmesi yaşadığı sürece devam eden bir olgudur.

2.1.6.4. Öğrenme Ortamındaki Öğrenci Güdülenmesini Etkileyen Temel Faktörler

2.1.6.4.1. Ebeveyn Etkileri

Öğrenciler okul ortamında öğrenmeye güdülenirken ebeveynlerinden büyük ölçüde etkilenirler. Eğitsel psikologlar uzun zamandır bilmektedirler ki çeşitli aile özellikleri ve uygulamaları okul başarısıyla ilişkilidir. Gottfried’a (1994) göre, aile ve okul arasındaki temel arabuluculardan birinin genel olarak güdülenme olduğu düşünülür (Akt: Dörnyei, 2001: 34).

Öğrencilerin tutum ve değerlerinin birçoğunu aile ortamında maruz kaldıkları etkiler veya durumlar sonucunda oluşturdukları bilinmektedir. Bilhassa tutumlar bireyde küçük yaşlardan itibaren şekillenmeye başlarlar. Ailelerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri çocuklarının da benzer tutum ve davranışlar oluşturması açısından büyük önem taşır. Bilhassa çocukların rol model olarak anne veya babalarını seçmeleri ebeveyn etkisinin birey üzerinde ne denli önemli bir etmen olduğunu ortaya koyar (Dörnyei, 2001: 34- 41).

2.1.6.4.2. Öğretmenlerin GÜDÜSEL Etkisi

Öğrenci güdülenmesini şekillendirmede öğretmenin rolü en az ebeveynlerin rolü kadar karmaşıktır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin akıl hocalığı (danışmanlık), rehberlik, destek ve sınır koyma sağlayarak öğrenme sürecinin güdüsel kalitesini etkileyen temel bireyler veya yetkililer olmalarıdır.

Brophy (1985) sekiz öğretmen davranışının öğrenci güdülenmesini azaltabileceğini belirtmiştir. Bu davranışlar şöyle sıralanır: Düşük beklentili öğrencilerin üzerine düşmeme; yani onlarla mücadeleyi çabuk bırakma; örneğin cevaplarını almak için yeterince uzun beklememe; başarısızlık için onları daha sık eleştirme, başarılı olmaları sonrasında onları daha az övmek, uygun olmayan şekilde öğrencileri övmek; örneğin: rutin olarak verilen yanıtlardan sonra öğrencileri övmek, yanıtların ardından öğrencilere geri bildirimde bulunmayı ihmal etmek, öğrencileri sınıfın arkasında oturtmak, genel olarak onlara daha az dikkat göstermek veya onlarla daha az iletişim kurmak veya az etkileşimde bulunmak, öğrencilere karşı daha az sıcaklık göstermek veya birey olarak onlara daha az ilgi göstermek gibi davranışlar öğrencinin güdülenmesini azaltan faktörlerdir.

Öğrencilerin güdülenmelerinde öğretmenin rolünün büyük bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki bu önemli etkilerinin bilincinde olmaları ve öğretim sürecinde bu duruma uygun davranışlar sergilemeleri öğretimin etkinliğinin ve veriminin önemli ölçüde artmasını sağlayacaktır.

Good ve Brophy (1994) öğretmenler öğrencilere bir konuyu öğretirken öğretmenlerin bu konuyla ilgili olma nedenlerini öğrencilerine açıklamaları, konunun neden anlamlı ve önemli olduğunu öğrencilere yansıtmaları öğrencilerin de işlenilecek konuya karşı güdülenmelerini artırabilecek bir faktör olabilir.

2.1.6.4.3. Grup Güdülenmesi

Ehrman and Dörnyei'ye (1998) göre, sosyal psikolojide iyi bilinen bir gerçek vardır ki o da grup sosyal bir birim olarak üyelerinin davranışları üzerine güçlü bir etkiye sahiptir. Öğrencinin güdülenmesi uyumlu sınıf gruplarında artış eğilimi gösterir. Uyumlu bir grupta bireyler birbirlerine karşılıklı yardım ederler, grup içerisinde bireylerin rahat ve huzurlu olmasını temin ederler.

Öğrenciler arasında işbirliğini artırma öğrenci güdülenmesini yükseltmek için önemli bir faktördür. İşbirliği sınıftaki grup uyumunun gelişmesine yardımcı olur. Öğrenciler bir arada çalıştıklarında etnik, kültürel, sınıf veya yetenek farklılıklarına bakmaksızın birbirlerini sevme eğilimi gösterirler. Çünkü işbirlikçi durumlarda öğrenciler birbirlerine bağlıdırlar ve ortak amaçları paylaşırlar ve bu durum öğrencilerde dayanışma duygusunu oluşturur. Eğer öğrencilerin birbirleriyle belli bir amaç uğruna çalışmalarına izin verilirse, öğrencilerin başarı beklentilerinin bireysel çalışmalarına nazaran daha yüksek olması muhtemeldir. İşbirlikçi öğrenme ortamları güdüleyici etmenleri harekete geçirebileceğinden, öğrencilerin güdülenmesine olumlu katkı sağlar. Bu tip bir öğrenme atmosferinde öğrenciler kendilerini rahat hissederler, dil öğrenme endişesi azalır, hata yapmaktan korkmazlar çünkü grup üyelerinin kendisiyle alay etmeyeceğini, küçük düşürmeyeceğini bilirler. Bireyler arasında uyum ve dayanışma temelli bir birliktelik söz konusudur. Grup üyeleri ortak bir amaç doğrultusunda çalıştıklarından güdülenmesi düşük grup üyeleri nispeten daha yüksek güdülenmeye sahip diğer öğrenciler tarafından desteklenebilir ve grubun genel güdülenme derecesini yükseltebilirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil öğrenmeye karşı tutum ve güdülenme ile ilgili araştırmalara, üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri, üniversite öğrencileri ve

ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar olmak üzere ve kendi içlerinde tarih sırasıyla yer verilmiştir.

Mardan (2006) üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkilerini incelediği araştırmasında, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 545 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma verileri 35 maddeden oluşan Başarı Güdüsü Ölçeği kullanılarak toplanmış ve ayrıca öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak da birinci dönem notlarının genel ortalaması alınmıştır. Araştırmacı “Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güduları ve başarı düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aramıştır. Bu amaçla, öğrencilerin başarı güduları ve başarılarının cinsiyete, lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına, birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencisi olmalarına ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Ayrıca söz konusu değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda kızların başarı güduları ve başarıları düzeylerinin erkeklerin başarı güduları ve başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; yüksek lisans öğrencilerinin başarı güduları ve başarılarının lisans öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; birinci öğretimde okuyan öğrencilerin başarı güduları ve başarılarının ikinci öğretimde okuyan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ve daha önce hazırlık okumuş olan öğrencilerin başarı güdüsünün hazırlık okumamış olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu, ama başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ertan (2008) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersindeki güdülenmelerini ve inançlarını incelediği araştırmasını 2006-2007 öğretim yılında Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 480 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı güdülenme düzeyleri ve İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarının cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görecekle yüksek öğretim programına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarının İngilizce öğrenmeye güdülenme açısından bir fark yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Araştırmada Gardner tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryası'ndan uyarlanmış olan “İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği” ile “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri” kullanılmıştır. İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği İngilizce Öğrenme İsteği, Araçsal Yönelim, Sosyalleşme Yönelimi ve Güdülenme Yoğunluğu alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre: 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında ve Araçsal Yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen Sosyalleşme Yönelimi, Güdülenme (Güdüsel) Yoğunluğu ve toplam puanlar arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. Öğrencilerin yaşlarına göre ve mezun oldukları lise türlerine göre ise İngilizce Öğrenme İsteği, Araçsal Yönelim, Sosyalleşme Yönelimi, Güdülenme Yoğunluğu ve toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 3. Öğrencilerin öğrenim görecekları fakültelerine göre İngilizce Öğrenme İsteği, Sosyalleşme Yönelimi, Güdülenme Yoğunluğu ve toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, Araçsal Yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark Sosyal Bilimler ile Mühendislik-Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri arasında Sosyal Bilimlerde öğrenim görecekları öğrencilerin lehine, Sağlık bilimleri ile Güzel sanatlar ve Konservatuar arasında Güzel Sanatlar Ve Konservatuar öğrenimi alacak öğrencilerin lehine bulunmuştur. 4. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri'nden elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarında sadece bazı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken, öğrencilerin yaşına göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. 5. Öğrencilerin farklı inançlarına göre güdülenmelerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2009) İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin güdülenme düzeylerini incelemiştir. Arştırma 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 561 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin güdülenme düzeyleri, Güdülenme Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim puanları arasında akademik

başarı düzeylerine, bölümlerine, mezun oldukları lise türlerine ve daha önce hazırlık sınıfında okuma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryası'nın Güdülenme Yoğunluğu, İngilizce Öğrenme İsteği, İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ve Araçsal Yönelim alt ölçekleri alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde özetlenebilir: 1. öğrencilerin akademik başarı düzeylerine (başlangıç, orta-altı ve orta), mezun oldukları lise türüne, daha önce hazırlık okuma durumlarına, göre güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, ancak öğrencilerin bölümlerine göre güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farkın Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği Bölümü ve Maden Mühendisliği Bölümü öğrencileri arasında Turizm Bölümü öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. 2. Öğrencilerin akademik başarı düzeyine (başlangıç, orta-altı ve orta), daha önce hazırlık okuma durumuna göre Güdülenme Yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken öğrencilerin bölümlerine ve mezun oldukları lise türlerine göre Güdülenme Yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin bölümlerine göre olan farkın Turizm Bölümü ile Makine Mühendisliği Bölümü arasında Turizm Bölümü öğrencilerinin lehine olduğu, mezun olunan lise türleri arasındaki farkın ise fen lisesi ile yabancı dil ağırlıklı lise arasında yabancı dil ağırlıklı lise lehine; fen lisesi ile meslek lisesi arasında meslek lisesi lehine ve Anadolu lisesi ile yabancı dil ağırlıklı lise arasında yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. 3. Öğrencilerin akademik başarı düzeyine (başlangıç, orta-altı ve orta), mezun oldukları lise türlerine ve daha önce hazırlık okuma durumlarına göre İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken öğrencilerin bölümlerine göre İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin bölümlerine göre olan farkın Turizm Bölümü ile Makine Mühendisliği Bölümü ve Maden Mühendisliği Bölümü arasında Turizm Bölümü öğrencilerinin lehine olduğu bulunmuştur. 4. Öğrencilerin akademik başarı düzeyine (başlangıç, orta-altı ve orta), mezun oldukları lise türlerine ve daha önce hazırlık okuma durumuna göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, öğrencilerin bölümlerine

göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin bölümlerine göre olan fark Turizm Bölümü ile Makine Mühendisliği Bölümü, Maden Mühendisliği ve Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü arasında Turizm Bölümü öğrencilerinin lehine bir fark olduğu bulunmuştur. 5. Öğrencilerin akademik başarı düzeyine (başlangıç, orta-altı ve orta), bölümlerine, mezun oldukları lise türlerine ve daha önce hazırlık okuma durumuna göre araçsal yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Suleiman (1993) Arap Üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme güdülerini, İngilizce öğrenmeye ve İngilizce'ye karşı olan tutumlarını, Amerika'ya ve Amerikalılara karşı tutumlarını ve İngilizce öğrenmeyle ilgili gelecek beklentilerini araştırmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmacı, güdülenme ve tutumlar açısından, İngilizce çalışma güdüsü açısından, İngilizce çalışmaya karşı tutum, İngilizce dersine karşı tutum ve Amerikalılara karşı tutum ve gelecek beklentileri açısından etnik kökene ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydoslu (2005) öğretmen adaylarının İngilizce dersine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, 2004-2005 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi'nde I. sınıfa devam eden 601 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı İngilizce dersine yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar olacak şekilde üç boyut olarak ele almıştır. Bu çalışmada bilişsel boyutta cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, duyuşsal ve davranışsal boyutta kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre ise bilişsel boyutta genel lise ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler arasında, genel lise ile Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrenciler arasında ve genel lise ile diğer (süper lise, imam hatip lisesi vb.) liselerden mezun olan öğrenciler arasında Anadolu, Anadolu öğretmen ve diğer liselerin lehine anlamlı bir fark olduğu; duyuşsal boyutta ise genel lise ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler arasında, genel lise ile özel liseden mezun olan öğrenciler arasında, genel lise ile Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrenciler arasında ve genel lise ile diğer

(süper lise, imam hatip lisesi vb.) liselerden mezun olan öğrenciler arasında özel lise, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ve davranışsal boyutta isemeyen olunan lise türlerine göre öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve Varol (2007) beden eğitimi öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ve akademik benlik tasarımları ile yabancı dil başarıları arasındaki ilişki isimli araştırmalarında; öğretmen adaylarının yabancı dil tutum puanları, yabancı dile ilişkin benlik tasarımı puanları ve hazırlık sınıfı başarı düzeyinin cinsiyete, mezun olunan lise türüne, lisede okunan yabancı dile, yurtdışında kalma durumuna, kendi algıları açısından yabancı dil yeterlik düzeyine ve ikinci bir yabancı dil bilme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Bu amaçla Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünü kazanan ve Yabancı Dil Hazırlık Programı'na kayıt yaptıran 24 kız ve 49 erkek olmak üzere toplam 73 öğrenciyi araştırma kapsamına almışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin cinsiyetine, mezun oldukları lise türüne ve yurt dışında kalma durumlarına göre yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını; lisede okunan yabancı dil, yabancı dil algısı ve ikinci yabancı dil bilme durumuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yabancı dile ilişkin akademik benlik tasarımı puanları arasında da cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve yurt dışında kalma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, lisede okunan yabancı dil, yabancı dil algısı ve ikinci yabancı dil bilme durumuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil başarılarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve lisede okunan yabancı dile göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği, yurtdışında kalma durumu, yabancı dil algısı ve ikinci yabancı dil bilme durumuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulara ilaveten yabancı dile yönelik tutum puanları ve yabancı dile ilişkin akademik benlik tasarımı puanları arasında, yabancı dil başarı düzeyi ile yabancı dile yönelik tutum puanları arasında ve yabancı dil

başarı düzeyi ile yabancı dile ilişkin akademik benlik tasarımı puanları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Üzüm (2007) Türk öğrencilerin İngiliz diline ve İngilizce konuşan toplumlara olan tutumlarının incelenmesi isimli araştırmasında, Ankara'da bulunan üçü özel, ikisi devlet üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitenin hazırlık okullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci, Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 46 öğrenci, Başkent Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci, TOBB Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 36 öğrenci ve Atılım Üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören 49 öğrenci olmak üzere toplam 219 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ayrıca her üniversiteden iki öğrenci olmak üzere 5 kız ve 5 erkek öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Ana Dile Bağlılık, Araçsal Yönelim, Kültürel İlgi, Kültürler Arası İlişki ve İngilizce Konuşan İnsanlara Karşı Tutum alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre alt ölçek puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyete göre Kültürel İlgi puanları arasında kızların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak İngilizce Konuşan İnsanlara Karşı Tutum, Araçsal Yönelim ve Kültürler Arası İlişki ve Ana Dile Bağlılık puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Aydın (2007) TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğrenmeye karşı güdülenme, tutum ve algılarının analizi isimli araştırmasını, 196 erkek ve 114 kız olmak üzere toplam 310 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre Bütünleşmeci Güdülenme (Bütünleşmeci Yönelim), Araçsal Güdülenme (Araçsal Yönelim), Güdüsel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve söz konusu farkın kızların lehine olduğu belirlenmiştir. Sadece İngilizce Konuşan Topluluklara Karşı Tutum puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Araştırmada ayrıca İngilizce başarısının İngilizce öğrenmeye karşı güdülenme, tutum ve algı değişkenlerince açıklanıp açıklanmadığı araştırılmıştır. İngilizce başarısının %3'ü güdülenme, %6 sı tutum ve %48'i algı değişkenlerince açıklanabildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Akalın ve Zengin (2007) Türkiye'de yaşayan insanların yabancı dil ile ilgili algı ve tutumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmada araştırmacılar Türk halkının yabancı dille ilgili algılarını yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, yaşadıkları bölgeler ve bu değişkenlerin arasındaki ilişkiler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmacılar Atatürk üniversitesi İngilizce Bölümünde öğretim gören öğrencileri anketör olarak çalıştırmışlardır. 2005-2006 öğretim yılı içerisinde bu öğrenciler ara ve sömestre tatillerinde memleketlerine gittiklerinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 21 maddelik anketi uygulamışlar ve böylece Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan, farklı cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyinde olan toplam 711 kişiye ulaşmışlardır. Araştırmanın analizlerini maddeler bazında yapmışlardır. Araştırma sonucunda bölgelere göre yabancı dile yönelik tutumlara ilişkin olarak maddelerin çoğunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, eğitim düzeyinin artmasıyla doğru orantılı olarak en az bir yabancı dil bilinmesi gereğine ilişkin tutumun önemli düzeyde arttığını, yaş ilerledikçe bir yabancı dili öğrenmenin temel amacının yabancılarla iletişim kurmak olması gerektiğinin düşünüldüğü, ancak cinsiyet açısından ele alındığında bu tutumun daha çok erkekler arasında yaygın olduğunu, yine yaş ilerledikçe öğrenilen yabancı dilin sadece meslek açısından yararlı kısımlarının öğretilmesinin yeterli olacağı görüşünü savunanların sayısının arttığı ve özelliklede eğitim düzeyi düşük erkeklerde yoğunlaştığı (eğitim düzeyi düştükçe işe yönelmenin artmasından kaynaklanabileceği), kadınların İngilizce öğrenmeyi kültür ve edebiyatla ilişkilendirdikleri ama erkeklerin genel olarak iş yaşamı ve geçinme ile ilişkilendirdikleri, erkeklerin İngilizce öğrenmeyi genelde tatil beldelerinde turistlerle ilişki kurmakla ilişkilendirdikleri şeklinde bulgulara ulaşmışlardır.

İnal ve diğerleri (2003) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında dört farklı lisede (genel lise, süper lise, Anadolu lisesi ve meslek lisesi) öğrenim

gören 421 öğrenci araştırma kapsamına almışlardır. Araştırmada Saracaloğlu tarafından geliştirilen Yabancı Dile Yönelik Tutum Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dile yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini, ancak kız öğrencilerin yabancı dil tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre tutum puanları arasında, 05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın süper lise ile Anadolu lisesi arasında süper lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin lehine olduğunu belirlemişlerdir. Söz konusu araştırmada anne eğitim düzeyleri arasında (okuryazar, ilkokul, ortaokul lise ve üniversite) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarının annesi okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Baba eğitim düzeyleri açısından ise öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin ikinci yabancı dil bilme ve yurt dışında kalma durumlarına göre ise tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının ise sadece cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, diğer değişkenlere göre ise anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Bağçeci (2004) Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını incelemiştir. Bu amaçla 1999-2000 öğretim yılında, Gaziantep ilinde 26 lisede öğrenim göre 414 öğrenciye kişisel bilgi formu ve İngilizceye ilişkin tutumları ölçen likert tipi bir ölçek uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyete göre İngilizceye karşı tutumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, kız öğrencilerin İngilizce öğretimine ait tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu; öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre İngilizce’ye karşı tutumları arasında fark olmadığı, öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre İngilizce’ye karşı tutumları arasında anlamlı fark olmadığı, öğrencilerin babalarının eğitim durumunun İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilemediği; annelerinin eğitim durumlarının ise bazı alt ölçeklerde (“Önem”, “Endişe”, “Yöntem ve İçerik”) öğrenci tutumları arasında anlamlı bir fark yarattığı, ancak “Başlangıç ve Süre”,

“Gereklilik” ve “Duyarlılık” alt ölçeklerinde ise anlamlı fark yaratmadığı; öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerinin İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını değiştirmedeği görülmüştür.

Bilgin (2006) mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Bu amaçla İnegöl İlçesindeki Yenice A. Öztarhan Ç. P. L. , Dörtçelik E. M. L. ve Teknik Lise, Ticaret Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi 10. sınıfında bulunan 600 (328 erkek, 272 kız) öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ni uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları cinsiyet, okul türü ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının “ortanın üstü” düzeyde olduğu, İngilizceye Yönelik İstek, İngilizceyi Sevme, İngilizce Öğretmenine İlişkin Düşünceler, İngilizce Dersini Sevme Puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğunu; İngilizce Dersi Hakkındaki Düşünceler, İngilizce Öğrenme Çabası ve İngilizce’nin Önemi puanları arasında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan açısından da cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkların kızların lehine olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin okudukları okulların Anadolu lisesi olup olmamasına göre ise İngilizceye Yönelik İstek, İngilizceyi Sevme, İngilizce Öğretmenine İlişkin Düşünceler, İngilizce Dersini Sevme, İngilizce Dersi Hakkındaki Düşünceler, İngilizce Öğrenme Çabası, İngilizce’nin Önemi ve tüm ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir diğer bulgu ise, öğrencilerin okudukları bölümlere göre İngilizce Öğrenme Çabası ve İngilizce Dersi Hakkındaki Düşünceler puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, diğer alt ölçek puanları ve toplam puan arasında bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu şeklindedir. Araştırmacı daha sonra Anadolu meslek lisesinde okuyan ve okumayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre alt ölçek puanları arasında bir fark olup olmadığını tek tek incelemiştir. Bunun sonucunda Anadolu meslek lisesinde okuyan öğrencilerin alt ölçek ve toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, ancak Anadolu meslek lisesinde okumayan öğrencilerin İngilizceye Yönelik İstek,

İngilizceyi Sevme, İngilizce Öğretmenine İlişkin Düşünceler, İngilizce Dersini Sevme, ve toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiğini ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir.

Gökçe (2008) yapmış olduğu araştırmada meslek liselerinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumları ve güdülenme yoğunluklarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma da Bilecik, Bozüyük'te bulunan üç meslek lisesinde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinden 202 kız ve 123 erkek olmak üzere toplam 325 öğrenci kapsama alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin tutumları ve güdülenme yoğunluklarının cinsiyete, meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde öğrenim görmeye, öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar sergilediği ve güdülenme yoğunluklarının daha yüksek olduğu, cinsiyete göre öğrencilerin hem tutum puanları hem de güdülenme yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi bölümlerine göre hem tutum hem de güdülenme yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, Anglo-Sakson kültürüne yönelik tutumları ve güdülenme yoğunluklarının ortalama düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada nitel veri de toplanmış olup, nitel veri analizi sonucunda ise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ama öğrencilerin yaklaşık yarısının Anglo-Sakson kültürünü öğrenmek için kişisel çaba harcamaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hanbay (2009) Anadolu lisesi öğrencilerinin Almanca dersine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Adıyaman Merkez Fatih ve GAP Anadolu liselerinin 10. sınıfında okuyan 113 erkek ve 91 kız olmak üzere toplam 204 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından 2007 yılında geliştirilmiş olan Almanca Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutumlarının kız öğrencilerin lehine farklı olduğu, öğrencilerin alanlarına, ailelerinin gelir düzeylerine göre tutumları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlemesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ZKÜ Hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin tutum ve güdülenme düzeylerini kişisel özellikler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryasında (AMTB- Attitude/Motivation Test Battery) yer alan maddelerden yararlanılarak Tutum-Güdülenme Ölçeği geliştirilmiş, ayrıca yine Gardner tarafından geliştirilmiş olan Fransızca Öğrenme İsteği (Desire to Learn French) ölçeği ile Güdusel Yoğunluk (Motivational Intensity) ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Araştırmanın modeli mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Z. K. Ü. Hazırlık Sınıfı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2008-2009 öğretim yılında hazırlık sınıflarında B kurunda 5 sınıf, C kurunda 14 sınıf ve D kurunda 32 sınıf olmak üzere toplam 51 sınıf bulunmaktadır. Her sınıfta yaklaşık olarak 20 öğrenci olmak üzere toplam 975 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmanın örneklemini bu sınıflardan random olarak seçilen 410 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama gün ve saatinde derste bulunmayan öğrenciler ile veri toplama araçlarını hatalı ya da eksik dolduran öğrencilere ilişkin veriler değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Böylelikle toplam 320 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden araştırma yürütülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin İngilizceye ilişkin tutum ve güdülenmelerini ölçmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Gardner ve Lambert tarafından geliştirmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryası'nda

yer alan maddelerden, Gardner'dan izin alınarak geliştirilen Tutum-Güdülenme Ölçeği, ile Gardner tarafından geliştirilmiş olan Güdüsel yoğunluk ve Fransızca Öğrenme İsteği Ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlamaları kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda (Ek-1) öğrencilerin, cinsiyet, yaş, kayıtlı olunan fakülte, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, üniversite eğitimi öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi alıp almadıkları ve zorunlu olmasalar da İngilizce hazırlık eğitimi almak isteyip istemediklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Tutum-Güdülenme Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılmak üzere, Gardner (1985) geliştirilen Tutum/Güdülenme Tutum/Güdülenme Test Bataryası'nda yer alan maddelerden yararlanılmıştır. Tutum/Güdülenme Test Bataryası 1972'de Gardner ve Lambert tarafından oluşturulmuş, 1985 yılında Gardner üzerinde bazı değişiklikler yaparak geliştirmiştir (Dörnyei, 2001).

Öncelikle Tutum/Güdülenme Test Bataryasını geliştirmiş olan Robert C. Gardner ile elektronik posta aracılığı yoluyla bağlantıya geçilmiş ve Gardner'dan test bataryasını kullanmak üzere izin alınmıştır. Sonrasında araştırmada kullanılmak üzere test bataryasında yer alan İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum (10 Madde), İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum (10 Madde), Bütünleşmeci Yönelim (4 Madde) ve Araçsal Yönelim (4 Madde) alt ölçeklerindeki maddeler seçilmiştir. Söz konusu maddeler öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş. Daha sonra Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli İngilizce okutmanlarınca tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra yeniden Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Böylelikle 28 maddelik bir deneme formu oluşturulmuş ve deneme formu uygulanmıştır.

Deneme formunda yer alan toplam 28 maddeye faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi uygulama esnasında ilk olarak 28 maddenin birbirleri ile olan korelasyonları incelenmiş, ardından matris üzerinde değişkenlerin faktörlenebilir bir yapı oluşturup oluşturmadığını incelemek üzere KMO (Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliği Ölçümü-Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri, Bartlett küresellik testi ve korelasyon matrisin determinant değerine bakılmıştır ve korelasyon matrisi EK-2’de verilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği ölçümü 0,898 ve Bartlett Küresellik testi ($\chi^2 (171) = 2,341E3, p <,05$) bulunmuştur. KMO, Barlett testi ve determinant değeri sonuçları değerlendirildiğinde veri toplama aracının faktörlenebilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Son olarak da 28 maddeye Faktör Analizi uygulanmıştır. Faktör yapılarının belirlenmesinde *Temel Bileşen Ayırma* yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan maddelerin belirlenmesinde ise;

1. Faktörleri oluşturan maddelerin, birden fazla faktöre eşit derecede yüklenmemesine,
2. Maddelerin oluşturduğu faktörlerin en az 2 maddeden oluşmasına ve
3. İstatistiksel olarak faktör oluşturan maddelerin teorik olarak da aynı faktör yapısı içerisinde yer almasına dikkat edilmiştir.

Böylelikle 28 maddeden oluşan veri toplama aracında maddeler elenerek toplam 19 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Veri toplama aracında kullanılan maddelerin diğer maddelerle ortaklaşa sahip olduğu ortak varyans (communality) değerleri Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1: 19 Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri

Madde	Komünalite
M1 İngilizce öğrenmek gerçekten mükemmel bir duygu.	,621
M2 İngilizce öğrenmem önemlidir, çünkü İngilizce konuşan insanlarla iletişim kurabilmeme imkan verecek.	,489
M3 İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü gelecekte iş hayatımda İngilizceye ihtiyacım olacak.	,476
M4 İngilizceden nefret ederim.	,583
M5 İngilizce öğrenmekten gerçekten zevk alıyorum.	,662
M6 İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü daha fazla ve farklı insanlarla iletişim kurabilmemi sağlayacak bir imkandır.	,634
M7 İngilizcenin haricindeki konularla zamanımı geçirmeyi yeğlerim.	,501
M8 Keşke çok sayıda İngilizce konuşan yabancı arkadaşım olsa.	,506
M9 İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngiliz hayat biçimini anlamamı ve özümsememi sağlayacaktır.	,480
M10 İngilizceyi ana dili olarak konuşanların gururlanmak için çok sebepleri vardır. Çünkü dünyanın bilim dili	,551
M11 İngilizce konuşmak önemlidir, çünkü iyi bir iş bulmamda gerekli olacaktır.	,642
M12 Mümkün olduğunca İngilizce öğrenmeyi planlarım.	,432
M13 İngilizceyi ana dili olarak konuşan birçok insanla tanışmak isterim.	,655
M14 İngilizce konuşmak önemlidir çünkü İngilizce konuşan insanlarla daha rahat etkileşim içerisinde olabileceğim.	,507
M15 İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngilizce bilirim diğer insanların bana daha fazla saygı ve sevgi göstereceklerini düşünüyorum.	,390
M16 İngilizce öğrenmekten hoşlanıyorum.	,693
M17 Ana dili olarak İngilizce konuşanlarla tanıştıkça, onları daha çok seviyorum.	,616
M18 Okuldan mezun olunca, İngilizce çalışmayı bırakacağım, çünkü İngilizceye merakım yok.	,474
M19 Ana dili İngilizce olan insanlara İngilizce konuştukları için bir yakınlık hissediyorum.	,646

Faktörlerin elde edilmesinde özdeğer (Eigenvalues) istatistiğinden yararlanılmış olup, özdeğer değeri 1’den büyük olan faktörlerin anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada özdeğeri 1’in üzerinde olan 3 faktörün anlamlı olduğu belirlenmiştir. Özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve Açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Açıklanan Toplam Varyans									
Maddelerin Özdeğerleri				İndirgenmeden Sonra Oluşan Yüklerin Karelerinin Toplamı			Döndürmeden Sonra Oluşan Yüklerin Karelerinin Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
M1	6,940	36,529	36,529	6,940	36,529	36,529	3,902	20,539	20,539
M2	2,299	12,099	48,627	2,299	12,099	48,627	3,623	19,071	39,609
M3	1,319	6,942	55,569	1,319	6,942	55,569	3,032	15,960	55,569
M4	,913	4,804	60,373						
M5	,846	4,454	64,827						
M6	,704	3,706	68,534						
M7	,688	3,622	72,156						
M8	,638	3,358	75,514						
M9	,598	3,149	78,663						
M10	,576	3,034	81,697						
M11	,562	2,958	84,655						
M12	,492	2,589	87,245						
M13	,466	2,454	89,699						
M14	,424	2,229	91,928						
M15	,378	1,989	93,917						
M16	,339	1,784	95,702						
M17	,313	1,647	97,349						
M18	,268	1,413	98,761						
M19	,235	1,239	100,000						

Birinci faktör toplam varyansın indirgemenen sonra % 36,529'unu, döndürme işleminden sonra %20,539'unu; ikinci faktör toplam varyansın indirgemenen sonra % 12,099'unu, döndürme işleminden sonra % 19,071'ini ve üçüncü faktör toplam varyansın indirgemenen sonra %6, 6,942'sini, döndürme işleminden sonra % 15,960'ını açıklamaktadır. Üç faktör toplamda ise varyansın % 55,569'unu açıklamaktadır.

Döndürme işlemi sonrasında maddelerin oluşturduğu faktör yükleri ise Tablo 3.3'de görülmektedir.

Tablo 3.3: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Döndürme İşleminde (Varimax) Sonra Oluşan Faktör Yükleri*

Maddeler	1	2	3
İngilizce öğrenmekten gerçekten zevk alıyorum.	,764		
İngilizce öğrenmekten hoşlanıyorum.	,763		
İngilizce öğrenmek gerçekten mükemmel bir duygu.	,727		
İngilizcenin haricindeki konularla zamanımı geçirmeyi yeğlerim.	,694		
İngilizceden nefret ederim.	,676		
Okuldan mezun olunca, İngilizce çalışmayı bırakacağım, çünkü İngilizceye merakım yok.	,550	,414	
Mümkün olduğunca İngilizce öğrenmeyi planlarım.	,527		
İngilizce konuşmak önemlidir, çünkü iyi bir iş bulmamda gerekli olacaktır.		,798	
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü daha fazla ve farklı insanlarla iletişim kurabilmemi sağlayacak bir imkandır.		,768	
İngilizce konuşmak önemlidir çünkü İngilizce konuşan insanlarla daha rahat etkileşim içerisinde olabileceğim.		,638	
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngiliz hayat biçimini anlamamı ve özümsememi sağlayacaktır.		,631	
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü gelecekte iş hayatımda İngilizceye ihtiyacım olacak.		,628	
İngilizce öğrenmem önemlidir, çünkü İngilizce konuşan insanlarla iletişim kurabilmeme imkan verecek.	,413	,556	
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü beni daha bilgili bir insan haline getirecek.		,519	
Ana dili İngilizce olan insanlara İngilizce konuştukları için bir yakınlık hissediyorum.			,790
Ana dili olarak İngilizce konuşanlarla tanıştıkça, onları daha çok seviyorum.			,745
İngilizceyi ana dili olarak konuşanların gururlanmak için çok sebepleri vardır. Çünkü dünyanın bilim dil .			,729
İngilizceyi ana dili olarak konuşan birçok insanla tanışmak isterim.			,686
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngilizce bilirsem diğer insanların bana daha fazla saygı ve sevgi göstereceklerini düşünüyorum.			,617

* 0,4 den küçük faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Maddeler incelendiğinde 1. faktörde yer alan maddelerin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutum ifadelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu neden bu faktör İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde bu maddelerin İngilizcenin diğer insanlarla kaynaşmaya ve gelecekteki planları gerçekleştirilmeye yönelik olduğu görülmektedir. Diğer insanlarla kaynaşmaya yönelik olarak dilin kullanılması Bütünleşmeci Yönelim, İngilizcenin geleceğe yönelik planları gerçekleştirilmeye araç olarak kullanılması ise Araçsal Yönelim olarak ifade

edilmektedir (Gardner, 1985: 22-23) Bu nedenle bu faktör Yönelim (Araçsal ve Bütünleşmeci) olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler incelendiğinde ise bu maddelerin de İngilizce konuşan kişilere yönelik tutumlara ilişkin olduğu görülmektedir, bu nedenle bu faktör de İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum olarak adlandırılmıştır. Tutum-Güdülenme Ölçeği Ek-3’de yer almaktadır.

3.3.3. Tutum-Güdülenme Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması

19 maddeden oluşan veri toplama aracının güvenirlilik ölçümleri açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracını oluşturan her bir faktörden ve tümünden elde edilen puanların güvenirlilik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4: Tutum-Güdülenme Ölçeği’nden Elde Edilen Puanların Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
1. Faktör	,858	7
2. Faktör	,845	7
3. Faktör	,786	7
Testin Tümü	,879	19

Tablo incelendiğinde 3. faktörden elde edilen ölçümlerin güvenirlilik katsayısı ,786 olduğu, birinci faktörden elde edilen ölçümlerin güvenirlilik katsayısı ,858 ve ikinci faktör elde edilen ölçümlerin güvenirlilik katsayısı ,845 olduğu görülmektedir.

3.3.4. İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği’nin Uyarlama Çalışması

Araştırmada kullanılmak üzere Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryasında yer alan Fransızca Öğrenme İsteği Ölçeği’nin uyarlama çalışması yapılmıştır. Söz konusu maddeler öncelikle İngilizceden Türkçeye çevrilmiş. Daha sonra Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli İngilizce okutmanlarınca tekrar gözden geçirilmiş ve yeniden Türkçe’den İngilizceye çevirisi yapıp, çeviriler kontrol edilmiştir. İngilizce Öğrenme İsteği ölçeğinin orijinalinde 10 madde bulunmaktadır. Bu maddelere Açıklayıcı Faktör Analizi Uygulanmıştır. Söz konusu 10 maddenin birbirleri ile korelasyonları incelenmiş ve korelasyon matrisi Ek-4’de verilmiştir. Ardından

değişkenlerin faktörlenebilir bir yapı oluşturup oluşturmadığını kontrol etmek üzere KMO değeri ile Bartlet Küresellik Testine bakılmıştır. Buna göre $KMO=,840$ ve $(\chi^2(45) = 671,926, p < .05)$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre veri toplama aracının faktörlenebilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Son olarak da 10 maddeye Faktör analizi uygulanmıştır. Faktör yapılarının belirlenmesinde ise *Temel Bileşen Ayırma* yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan maddelerin belirlenmesinde ise;

1. Faktörleri oluşturan maddelerin, birden fazla faktöre eşit derecede yüklenmemesine,
2. Maddelerin oluşturduğu faktörlerin en az 2 maddeden oluşmasına ve
3. İstatistiksel olarak faktör oluşturan maddelerin teorik olarak da aynı faktör yapısı içerisinde yer almasına dikkat edilmiştir.

Böylelikle 10 maddeden oluşan veri toplama aracında maddeler elenerek toplam 7 madde ve 2 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Veri toplama aracında kullanılan maddelerin diğer maddelerle ortaklaşa sahip olduğu ortak varyans (communality) değerleri Tablo 3.5’de gösterilmektedir. Ortak varyans değeri her değişkenin türetilen ortak faktörlerce açıklanabilen kısmını göstermektedir.

Tablo 3.5: Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri

Madde	Komünalite
M1	,581
M2	,447
M3	,568
M4	,578
M5	,634
M6	,531
M7	,657

Faktörlerin elde edilmesinde özdeğer (Eigenvalues) istatistiğinden yararlanılmış olup, özdeğer değeri 1’den büyük olan faktörlerin anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada özdeğeri 1’in üzerinde olan 2 faktörün anlamlı olduğu belirlenmiştir. Özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve Açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Açıklanan Toplam Varyans									
Maddelerin Özdeğerleri				İndirgenmeden Sonra Oluşan Yüklerin Karelerinin Toplamı			Döndürmeden Sonra Oluşan Yüklerin Karelerinin Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
M1	2,850	40,717	40,717	2,850	40,717	40,717	2,173	31,044	31,044
M2	1,147	16,385	57,102	1,147	16,385	57,102	1,824	26,057	57,102
M3	,733	10,475	67,577						
M4	,646	9,228	76,805						
M5	,578	8,257	85,062						
M6	,545	7,785	92,846						
M7	,501	7,154	100,000						

Birinci faktör toplam varyansın indirgemedenden sonra % 40,717’sini, döndürme işleminden sonra %31,044’ünü; ikinci faktör toplam varyansın indirgemedenden sonra % 16,385’ini, döndürme işleminden sonra % 26 ve iki faktör toplamda ise varyansın % 57,102’unu açıklamaktadır.

Döndürme işlemi sonrasında maddelerin oluşturduğu faktör yükleri ise Tablo 3.7’de görülmektedir.

Tablo 3.7: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Döndürme İşleminden (Varimax) Sonra Oluşan Faktör Yükleri*

Madde	1	2
M1	,754	
M2	,749	
M3	,691	
M4	,661	
M5		,803
M6		,791
M7		,650

* 0,4 den küçük faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir

Maddeler incelendiğinde 1. faktörde yer alan maddelerin okulda İngilizce öğrenmeye ilişkin ifadelerden oluştuğu, ikinci faktörde yer alan maddelerin ise okul dışında İngilizce öğrenme isteğine yönelik olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle birinci faktör Okulda İngilizce Öğrenme İsteği, ikinci faktör ise Okul Dışı Ortamlarda İngilizce Öğrenme İsteği olarak adlandırılmıştır. İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği Ek-5’de verilmiştir.

3.3.5. İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeğinden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması

7 maddeden oluşan veri toplama aracının güvenirlik ölçümleri açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracını oluşturan her bir faktörden ve tümünden elde edilen puanların güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği Puanlarının Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
1. Faktör	,707	4
2. Faktör	,662	3
Testin Tümü	,751	7

Tablo incelendiğinde birinci faktörden elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayısının ,707 olduğu, ikinci faktörden elde edilen ölçümlerin güvenirlik katsayısı ,662 ve testin tümünden elde edilen ölçümlerin ikinci güvenirlik katsayısının ise ,751 olduğu görülmektedir.

3.3.6. Güdüsel Yoğunluk Ölçeği’nin Uyarlama Çalışması

Araştırmada kullanılmak üzere Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş olan Tutum/Güdülenme Test Bataryasında yer alan Güdüsel Yoğunluk Ölçeği’nde yer alan maddeler öncelikle İngilizceden Türkçeye çevrilmiş. Daha sonra Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görevli İngilizce öğretmenlerinca tekrar gözden geçirilmiş ve yeniden Türkçe’den İngilizceye çevirisi yapılmış ve kontrol edilmiştir. Güdüsel Yoğunluk ölçeğinde 10 madde bulunmaktadır. Bu maddelere Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Söz konusu

10 maddenin birbirleri ile korelasyonları incelenmiş ve korelasyon matrisi Ek-6'da verilmiştir. Ardından değişkenlerin faktörlenebilir bir yapı oluşturup oluşturmadığını kontrol etmek üzere KMO değeri ile Bartlett Küresellik Testine bakılmıştır. Buna göre $KMO=,857$ ve $(\chi^2 (45) = 541,248, p < .05)$ olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre veri toplama aracının faktörlenebilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Son olarak da 10 maddeye Faktör analizi uygulanmıştır. Faktör yapılarının belirlenmesinde ise *Temel Bileşen Ayırma* yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı içerisinde yer alan maddelerin belirlenmesinde ise;

1. Faktörleri oluşturan maddelerin, birden fazla faktöre eşit derecede yüklenmemesine,
2. Maddelerin oluşturduğu faktörlerin en az 2 maddeden oluşmasına ve
3. İstatistiksel olarak faktör oluşturan maddelerin teorik olarak da aynı faktör yapısı içerisinde yer almasına dikkat edilmiştir.

Böylelikle 10 maddeden oluşan veri toplama aracında maddeler elenerek toplam 6 madde tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür.

Veri toplama aracında kullanılan maddelerin diğer maddelerle ortaklaşa sahip olduğu ortak varyans (communality) değerleri Tablo 3.9'da gösterilmektedir.

Tablo 3.9: Maddenin Ortak Varyans (Komünalite) Değerleri

Madde	Komünalite
M1	,452
M2	,516
M3	,491
M4	,406
M5	,408
M6	,435

Faktörlerin elde edilmesinde özdeğer (Eigenvalues) istatistiğinden yararlanılmış olup, özdeğer değeri 1'den büyük olan faktörlerin anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada özdeğeri 1'in üzerinde olan 1 faktörün anlamlı olduğu

belirlenmiştir. Özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve Açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Açıklanan Toplam Varyans						
Maddelerin Özdeğerleri				İndirgenmeden Sonra Oluşan Yüklerin Karelerinin Toplamı		
Bileşen	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
M1	2,707	45,116	45,116	2,707	45,116	45,116
M2	,777	12,952	58,068			
M3	,715	11,918	69,986			
M4	,644	10,737	80,723			
M5	,583	9,710	90,432			
M6	,574	9,568	100,000			

Faktör analizi sonucunda 6 madde ve tek faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ve toplam varyansın % 45,116’unu açıklamaktadır.

Maddelerin oluşturduğu faktör yükleri ise Tablo 3.11’de görülmektedir.

Tablo 3.11: Veri Toplama Aracı İçerisinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	1
M1	,718
M2	,701
M3	,672
M4	,660
M5	,639
M6	,637

Tek faktörlü yapıya sahip olan Güdüsel Yoğunluk Ölçeği Ek-7’de yer almaktadır.

3.3.7. Güdüsel Yoğunluk Ölçeği’nden Elde Edilen Ölçümlerin Güvenirlik Çalışması

6 maddeden oluşan veri toplama aracının güvenilirlik ölçümü açıklayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptan elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracından elde edilen puanların güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi kullanılarak hesaplanmış ve Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12: Güdüsel Yoğunluk lęęi Puanlarının Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Testin Tümü	,752	6

Tablo incelendiğinde Güdüsel Yoğunluk lęęi'nden elde edilen lęmlerin güvenirlik katsayısının ,752 olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin zmlenmesi

Araştırma verilerinin zmlenmesinde alt problemlerinde yer alan sorulara cevap aramak üzere kullanılacak olan istatistiksel testin seğiminde parametrik testlerin varsayımlarının geręekleřip geręekleřmedięi öncelikle kontrol edilmiştir. Puan dağılımlarının normal dağılım göstermediği bulgusuna ulaşıldığı için parametrik olmayan istatistiksel test kullanımına yönelinmiştir. Buna göre değişkenlerin türü ve düzeylerine bağlı olarak Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunda ise çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel özümlemesi MedCalc 11. 2 kullanılarak yapılmıştır. MedCalc programı, Kruskal Wallis H Testi sonucunda fark anlamlı çıktığında alt grupların ikili karşılaştırmasında Conover (1999) tarafından önerilen bir test kullanmaktadır (MedCalc, 2010).

Araştırmada hata payı ,05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde “öğrencilerin cinsiyetlerine göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdusel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Her bir değişken için test sonuçları sırasıyla verilmiş ve yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.1.1. Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyetine göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.1’de cinsiyete göre İÖKT puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.1: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	145	174,80	25346,50	10613,500	,012
Erkek	175	148,65	26013,50		

Tablo 4.1 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin İÖKT puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=10613,50$; $p<,05$) olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise, kız öğrencilerin İÖKT puanları ($n=145$, Sıra Ort. = 174,80) erkek öğrencilerin İÖKT puanlarından ($n=175$, Sıra Ort. = 148,65) anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmektedir.

İngilizce öğrenmeye karşı tutumların incelendiği araştırmalarda benzer bulgularla karşılaşılmaktadır. Bağçeci’nin (2004) ortaöğretim öğrencileri üzerinde

yapmış olduğu araştırmada kızların İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının erkeklerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aydoslu (2005) öğretmen adaylarının İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını incelemiş olup, araştırma sonucunda bilişsel boyutta cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını ancak duyuşsal ve davranışsal boyutta kızların lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilgin (2006) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı tutumlarını incelemek üzere yapılmış olan araştırmada da kızların İngilizceyi sevmeye puanlarının erkeklerin İngilizceyi sevmeye puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aydın (2007) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kızların tutum puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Gökçe (2008) tarafından meslek lisesi öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada da kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının erkek öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özetlenmiş olan bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği çalışmalarda bulunmaktadır (Suleiman, 1993; İnal ve diğ. , 2003; Saracaloğlu ve Varol, 2007).

Bu bulgu, günümüzde toplum hayatında meydana gelen değişikliklerle açıklanabilir. Çünkü toplum hayatında meydana gelen değişiklikler, kadınların hayatın her alanında erkekler kadar çalışmasını ve görev almasını zorunlu kılmaktadır. Erkek egemen görüntüsünü yansıtan Türk toplumunda kadınların mesleki yaşamda erkeklerle mücadele edebilmesi veya iş hayatında erkekler kadar egemen duruma gelebilmesi için dünyanın bilim, sanat ve kültür dili olan İngilizcede iyi bir seviyeye ulaşmak istemeleri söz konusu olabilir. Bu durum kadınların İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının erkeklerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarından anlamlı düzeyde yüksek olmasını sağlamış olabilir.

4.1.2. Cinsiyete Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyete Göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	145	178,84	25931,50	10028,500	,001
Erkek	175	145,31	25428,50		

Tablo 4.2’ ye göre, kız ve erkek öğrencilerin Yönelim puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=10028,500$; $p<,05$) olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre de, kız öğrencilerin Yönelim puanları ($n=145$, Sıra Ort. = 178,84) erkek öğrencilerin Yönelim puanlarından ($n=175$, Sıra Ort. = 145,31) anlamlı derecede yüksektir.

Aydın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin bütünleşmeci güdülenme ve araçsal güdülenme puanları arasında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ertan’ın (2008) hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada ise öğrencilerin araçsal yönelim puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, sosyalleşme yönelimi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark olduğu ve bu farkın kızların lehine olduğu bulunmuştur. Üzümlü (2007) tarafından hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada da araçsal yönelim puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu durum kadınların özellikle bütünleşmeci yönelim olarak da adlandırılan sosyalleşmeci yönelim ya da bütünleşmeci güdülenme puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırma bulgularını kısmen de olsa destekler niteliktedir. Çünkü araştırma da kullanılan Tutum-Güdülenme Ölçeği’nin Yönelim alt ölçeği araçsal ve bütünleşmeci yönelim maddelerinden oluşmaktadır. Bütünleşmeci Yönelim yabancı dili bir araç olarak değil kültürle bağlantılı olarak ele almayı içermektedir. Bu açıdan bakıldığında ise, Aydın (2007) tarafından yapılmış

olan araştırmada da kızların kültürel ilgi puanlarının erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Akalın ve Zengin (2002) tarafından yapılan araştırmada ise kadınların İngilizce öğrenmeyi kültür ve edebiyatla ilişkilendirdikleri görölmüştür. Araştırmada kızların Yönelim puanlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek çıkması hem kadınların iş hayatında erkeklerle etkin bir şekilde mücadele edebilmek için İngilizce öğrenmeye yöneldikleri ve hem de İngilizce öğrenmeyi kültür ve edebiyatla da ilişkilendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Cinsiyete Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3: Cinsiyete Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	145	162,51	23564,00	12396,000	,723
Erkek	175	158,83	27796,00		

Tablo 4.3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin İKKKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=12396,000$; $p>,05$) olmadığı görölmektedir.

Suleiman (1993) Arap üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin Amerikalılara karşı olan tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Aydın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında İngilizce konuşan topluluklara karşı tutum puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Üzüm (2007) hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında İngilizce konuşan kişilere karşı tutum ve kültürler arası ilişki puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum puanları

arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmaması günümüz gençliğinin cinsiyet farkı olmaksızın yabancı ülke insanlarına karşı özentisi sayılabilecek bir ilgilerinin olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.1.4. Cinsiyete Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.4’de cinsiyete göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.4: Cinsiyete Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	145	183,89	26664,50	9295,500	,000
Erkek	175	141,12	24695,50		

Tablo 4.4’e göre, kız ve erkek öğrencilerin GÜDÜSEL YOĞUNLUK puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=9295,500$; $p<,05$) olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre ise, kız öğrencilerin GÜDÜSEL YOĞUNLUK puanları ($n=145$, Sıra Ort. = 183,89) erkek öğrencilerin GÜDÜSEL YOĞUNLUK puanlarından ($n=175$, Sıra Ort. = 141,12) anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmektedir.

Aydın (2007) üniversite öğrencilerinin güdüsel yoğunluk puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın kızların lehine olduğunu bulmuştur. Ertan (2008) hazırlık sınıfı öğrencilerinin güdülenme yoğunluğu puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Gökçe (2008) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin güdüsel yoğunluk düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgusu kız öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı erkek öğrencilerden daha hazırlıklı ve daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetine göre İngilizce Öğrenme İsteği puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.5’de yer almaktadır.

Tablo 4.5: Cinsiyete Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyeti	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	145	170,36	24701,50	11258,500	,081
Erkek	175	152,33	26658,50		

Tablo 4.5 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=11258,500$; $p>,05$) olmadığı görülmektedir.

Ertan (2008) hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme isteği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmanın bulgusu hem kız hem de erkek öğrencilerin İngilizce öğrenme isteklerinin kaynağı birbirlerine benzer özellik taşıdığından anlamlı bir fark oluşmadığı şekline yorumlanabilir. Ancak Bilgin’in (2006) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin İngilizceye yönelik istek puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrencilerin yaşlarına göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdüsel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Her bir değişken için test sonuçları sırasıyla verilmiş ve yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.2.1. Yaşa Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre İÖKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İÖKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
18-19 yaş	145	161,78			
20-21 yaş	146	158,66	2	,113	,945
22 yaş ve üzeri	29	163,34			

Tablo 4.6’ya göre öğrencilerin yaş gruplarına göre İÖKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, yaş gruplarına göre öğrencilerin İÖKT puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2(2) = ,113$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 22 yaş ve üzeri öğrenciler (Sıra Ort. = 163,34), 18-19 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 161,78) ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin (Sıra Ort. = 158,66) izlediği görülmektedir.

Bağçeci (2004) lise öğrencilerinin devam ettikleri sınıflara göre İngilizce’ye karşı tutumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Lise öğrencilerinin devam ettikleri sınıflar aynı zamanda yaşlarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu durumda öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığı düşünülebilir. Bu bağlamda bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmada öğrencilerin yaşları birbirlerine çok yakın olmasından dolayı yaşa göre anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

4.2.2. Yaşa Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre Yönelim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
18-19 yaş	145	162,18			
20-21 yaş	146	156,52	2	,780	,677
22 yaş ve üzeri	29	172,14			

Tablo 4.7’de yer alan öğrencilerin yaş gruplarına göre Yönelim puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, yaş gruplarına göre öğrencilerin Yönelim puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (2) = ,780$; $p>,05$) göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 22 yaş ve üzeri öğrenciler (Sıra Ort. = 172,14), 18-19 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 162,18) ve 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin (Sıra Ort. = 156,52) izlediği görülmektedir.

Ertan (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrencilerin araçsal ve bütünleşmeci yönelim puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca Akalın ve Zengin (2007) tarafından yapılan araştırmada ise yaş arttıkça yabancı dil öğrenmenin temel amacının yabancılarla iletişim kurmak olması gerektiği düşüncesine sahip olunduğu, yine yaş arttıkça yabancı dilin sadece meslek açısından geçerli olan kısımlarının öğretilmesinin yeterli olacağı görüşünü savunanların sayısının arttığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 4.8’de öğrencilerin Yönelim puanları arasında yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum yaş gruplarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklanabilir.

Yine yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olmamakla birlikte, 22 yaş ve üzeri öğrencilerin yönelim puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ise yaş ilerledikçe İngilizce’nin hem meslek hayatında ki öneminin hem de yabancı kültürleri tanımanın öneminin farkına varıldığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Yaş Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre İKKKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
18-19 yaş	145	165,83			
20-21 yaş	146	158,55	2	1,512	,469
22 yaş ve üzeri	29	143,64			

Tablo 4.8’deki yaş gruplarına göre öğrencilerin İKKKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, yaş gruplarına göre öğrencilerin İKKKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (2) = 1,512$; $p>,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 18-19 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 165,83), 20-21 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 158,55) ve 22 yaş ve üzeri öğrencilerin (Sıra Ort. = 143,64), izlediği görülmektedir. Yaş arttıkça İKKKT puanlarının düştüğü söylenebilir.

4.2.4. Yaş Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre Güdüsel Yoğunluk puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
18-19 yaş	145	167,15			
20-21 yaş	146	156,13	2	1,525	,466
22 yaş ve üzeri	29	149,22			

Tablo 4.9’deki yaş gruplarına göre öğrencilerin Güdüsel Yoğunluk puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, yaş gruplarına göre

öğrencilerin Güdüsel Yoğunluk puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (2) = 1,525$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 18-19 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 167,15), 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin (Sıra Ort. = 156,13) ve 22 yaş ve üzeri öğrenciler (Sıra Ort. = 149,22) izlediği görülmektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça güdüsel Yoğunluk düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Ertan (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrencilerin güdülenme yoğunluğu puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada yaş grupları birbirine çok yakın olduğu için yaş gruplarına göre güdülenme yoğunluğu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olabilir.

4.2.5. Yaşa Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin yaşlarına göre İÖİ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
18-19 yaş	145	163,14			
20-21 yaş	146	158,93	2	,258	,879
22 yaş ve üzeri	29	155,22			

Tablo 4.10'daki öğrencilerin yaş gruplarına göre İÖİ puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları yaş gruplarına göre öğrencilerin İÖİ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (2) = ,258$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde ise, 18-19 yaş grubundaki öğrenciler (Sıra Ort. = 163,14), 20-21 yaş grubundaki öğrencilerin (Sıra Ort. = 158,93) ve 22 yaş ve üzeri öğrenciler (Sıra Ort. = 155,22) izlediği görülmektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça İngilizce Öğrenme İsteği puanlarının azaldığı söylenebilir.

Ertan (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yaş gruplarına göre İngilizce öğrenme isteği puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamış olması yaş gruplarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdusel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu ise farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testi yapılarak test sonuçları aynı tablo üzerinde verilmiştir. Bulgular yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İÖKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Lise (1)	151	163,94	3	10,776	0,013	(4)
Süper Lise (2)	75	183,09				(4)
Meslek Lisesi (3)	8	139,06				
Anadolu Lisesi (4)	86	136,75				(1)(2)

Tablo 4.11’deki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İÖKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, mezun olunan lise türüne

göre İÖKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2 (3) = 10,776$; $p < ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının süper lise (Sıra Ort. = 183,09), genel lise (Sıra Ort. = 163,94), meslek lisesi (Sıra Ort. = 139,06), ve Anadolu lisesi (Sıra Ort. = 136,75) den mezun olan öğrenciler şeklinde sıralandığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise, genel liseden mezun olan öğrencilerin İÖKT puanları ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İÖKT puanları arasında genel liseden mezun olan öğrenciler lehine ve süper liseden mezun olan öğrencilerin İÖKT puanları ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İÖKT tutum puanları arasında süper liseden mezun olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

İnal ve diğ. (2003) öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türlerine göre tutum puanları arasında 05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın süper lise ile Anadolu lisesi arasında süper lisede öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğunu bulgusuna ulaşmışlardır.

Aydoslu (2005) Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre ise bilişsel boyutta genel lise ile Anadolu lisesi, genel lise ile Anadolu öğretmen lisesi ve genel lise ile diğer (süper lise, imam hatip lisesi vb.) liselerden mezun olan öğrencilerin puanları arasında Anadolu, Anadolu öğretmen ve diğer liselerin lehine anlamlı bir fark olduğu; Duyuşsal boyutta ise genel lise ile Anadolu lisesi, genel lise ile özel lise, genel lise ile Anadolu öğretmen lisesi ve genel lise ile diğer (süper lise, imam hatip lisesi vb.) arasında özel, Anadolu, Anadolu öğretmen ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ve davranışsal boyutta ise lise türlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2008) meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesi bölümlerine göre tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak yapılmış olan bazı

çalışmalarda da öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları ya da mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanları arasında istatistiksel bir fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. (Bağceci, 2004; Bilgin, 2006; Saracaloğlu ve Varol, 2007; Doğan, 2009). Araştırmada genel lise ve süper liseden mezun olan öğrencilerin tutum puanlarının Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olması bu okullarda uygulanan öğretim programlarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

4.3.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre Yönelim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Lise (1)	151	160,19				(2)
Süper Lise (2)	75	187,40	3	12,307	0,006	(1)(4)
Meslek Lisesi (3)	8	172,94				
Anadolu Lisesi (4)	86	136,43				(2)

Tablo 4.12’deki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre Yönelim puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre Yönelim puanları arasında, 05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2(3) = 12,307$; $p < ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Yönelim puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının süper lise (Sıra Ort. = 187,40), meslek lisesi (Sıra Ort. = 172,94), genel lise (Sıra Ort. = 160,19) ve Anadolu lisesinden (Sıra Ort. = 136,43) mezun olan öğrenciler şeklinde sıralandığı görölmektedir.

Gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise, süper liseden mezun olan öğrencilerin Yönelim puanları ile genel lise ve

Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin Yönelim puanları arasında süper liseden mezun olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Ertan (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre araçsal yönelim ve sosyalleşme yönelimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Benzer şekilde Doğan (2009) öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre araçsal yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularından farklıdır. Araştırma da, süper liseden mezun olan öğrencilerin yönelim puanlarının genel lise ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin yönelim puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Anadolu liselerinin öğretim programında yer alan İngilizce ders saati sayısı süper liseden fazladır. Genel liselerin ise İngilizce ders saati sayısı süper lisedekinden daha azdır. Anadolu lisesi öğrencilerinin yoğun programdan sıkılmaları, genel lise öğrencilerinin ise İngilizceye ilişkin yeterli bilgiye sahip olamamaları nedeni ile özellikle araçsal ve bütünleşmeci yönelim düzeyleri olumsuz etkilenmiş olabilir.

Bu nedenle de süper liseden mezun olan öğrencilerin yönelim puanları Anadolu lisesi ve genel liseden mezun olan öğrencilerin yönelim puanlarından yüksek bulunmuş olabilir.

4.3.3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İKKKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Genel Lise (1)	151	180,31	3	13,362	0,004	(2)(4)
Süper Lise (2)	75	145,26				(1)
Meslek Lisesi (3)	8	128,62				
Anadolu Lisesi (4)	86	141,97				(1)

Tablo 4.13'deki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İKKKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İKKKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2 (3) = 13,362$; $p < ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İKKKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının genel lise (Sıra Ort. = 180,31), süper lise (Sıra Ort. = 145,26), Anadolu lisesi (Sıra Ort. = 141,97) ve meslek lisesinden (Sıra Ort. = 128,62) mezun olan öğrenciler şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise, genel liseden en mezun olan öğrencilerin İKKKT puanları ile süper lise ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İKKKT puanları arasında genel liseden mezun olan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir.

Gökçe (2008) araştırmasında meslek lisesi öğrencilerinin Anglo-Sakson kültürüne yönelik tutumları ortalama düzeyin üzerinde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda ise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip olmakla birlikte yaklaşık yarısının Anglo-Sakson kültürünü öğrenmek için kişisel çaba harcamaya yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu bulmuştur.

Bu bulgu araştırma bulgusundan farklılık göstermektedir. Araştırmada genel liseden mezun olan öğrencilerin İKKKT puanlarının süper lise ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İKKKT puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu genel lisede okutulan İngilizce ders saati sayısının süper lise ve Anadolu lisesinden az olması ve bu öğrencilerin diğerlerine nazaran İngilizce konuşan topluluklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu nedenle de İngilizce konuşan kişilere karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre GY puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Genel Lise (1)	151	165,29	3	4,683	0,192
Süper Lise (2)	75	170,45			
Meslek Lisesi (3)	8	171,50			
Anadolu Lisesi (4)	86	142,38			

Tablo 4.14’deki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre GY puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre GY puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2(3) = 4,683$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, GY puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının meslek lisesi (Sıra Ort. = 171,50), süper lise (Sıra Ort. = 170,45), genel lise (Sıra Ort. = 165,29), ve Anadolu lisesinden (Sıra Ort. = 142,38) mezun olan öğrenciler şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Ertan (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre güdüsel yoğunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Gökçe (2008) tarafından yapılan araştırmada meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin güdülenme yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde Doğan (2009) öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre güdülenme yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın ise fen lisesi ile yabancı dil ağırlıklı lise arasında yabancı dil ağırlıklı lise öğrencilerinin lehine; fen lisesi ile meslek lisesi arasında meslek lisesi lehine ve Anadolu lisesi ile yabancı dil ağırlıklı lise arasında yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğrencilerin lehine olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgusu öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin güdüsel yoğunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri farklı olsa bile İngilizce öğrenmeye karşı güdülenmelerinin hemen hemen eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.5. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İÖİ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Genel Lise (1)	151	168,54	3	3,194	0,356
Süper Lise (2)	75	159,73			
Meslek Lisesi (3)	8	128,81			
Anadolu Lisesi (4)	86	149,99			

Tablo 4.15’deki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İÖİ puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin mezun

oldukları lise türüne göre İÖİ puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2(3) = 3,194$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, GY puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının genel lise (Sıra Ort. = 168,54), süper lise (Sıra Ort. = 159,73), Anadolu lisesi (Sıra Ort. = 149,99) ve meslek lisesinden (Sıra Ort. = 128,81) mezun olan öğrenciler şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Ertan (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce öğrenme isteği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Doğan (2009) öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre İngilizce öğrenme isteği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Bilgin (2006) meslek lisesi öğrencilerin okudukları okulların Anadolu lisesi olup olmamasına göre İngilizceye yönelik istek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bulgular araştırma bulgusunu destekler nitelikte olup, öğrencilerin öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları lise türü farklı olsa bile İngilizce öğrenme isteği puanlarının bundan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdüsel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve test sonuçları sırasıyla tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu ise farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak üzere çoklu karşılaştırma testi yapılarak test sonuçları aynı tablo üzerinde verilmiştir. Bulgular yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Okur-Yazar değil (1)	17	195,68				
Okur-yazar, İÖ M. (2)	147	149,57				(5)
OO ve Dengi Ok. M. (3)	55	159,09	4	9,288	0,054	
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	67	159,16				
YO, Üni ve YL (5)	34	195,09				(2)

Tablo 4.16’deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2(4) = 9,288$; $p < ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının anne eğitim düzeyi okur-yazar değil (Sıra Ort. = 195,68), YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 195,09), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 159,16), ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 159,09) ve okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 149,57) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise, annesi yüksekokul, üniversite ve Yüksek Lisans mezunu olan öğrencilerin İÖKT puanları ile annesinin eğitim düzeyi okur-yazar, ilkokul mezunu olan öğrencilerin İÖKT puanları arasında annesi yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

İnal ve diğ. (2003) Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarının annesi okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. “Duyarlılık” alt ölçek puanlarında anlamlı fark yaratmadığını bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgular kısmende olsa araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırma da anne eğitim düzeyi yüksek okul, üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin İÖKT puanlarının anne eğitim düzeyi okur-yazar, ilkokul mezunu olan öğrencilerin İÖKT puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi yüksedikçe çocuklarını bilgilendirme düzeyinde artacağı ve çocukların İngilizce öğrenemey karşı tutum puanlarının yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma da anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin tutum puanlarında yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda annelerin eğitimsel olarak yapmak isteyipde yapamadıklarını çocuklarında görmek istemeleri ve bu nedenle de çocuklarını İngilizce öğrenmeye teşvik etmeleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.2. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.17 'de verilmiştir.

Tablo 4.17: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-Yazar değil (1)	17	181,15			
Okur-yazar, İO M. (2)	147	160,04			
OO ve Dengi Ok. M. (3)	55	151,30	4	1,931	0,747
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	67	158,16			
YO, Üni ve YL (5)	34	171,65			

Tablo 4.17'deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanları arasında ,05 düzeyinde

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 1,9305$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Yönelim puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının anne eğitim düzeyi okur-yazar değil (Sıra Ort. = 181,15), YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 171,65), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 160,04), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 158,16) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 151,30) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin Yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ve yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrencilerin Yönelim puanlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını bilgilendirme düzeyinin arttığı ve çocuklarını İngilizce öğrenmeye yönelttiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin Yönelim puanlarının diğerlerinden yüksek olması ise annelerin eğitimsel olarak yapmak isteyip de yapamadıklarını çocuklarında görmek istemeleri ve bu nedenle de çocuklarını İngilizce öğrenmeye yöneltmeleri şeklinde yorumlanabilir.

4.4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Okur-Yazar değil (1)	17	204,53			
Okur-yazar, İO M. (2)	147	161,23			
OO ve Dengi Ok. M. (3)	55	136,84	4	9,220	0,055
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	67	156,78			
YO, Üni ve YL (5)	34	180,91			

Tablo 4.18 'deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 9,220$; $p >,05$) göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İKKKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının anne eğitim düzeyi okur-yazar değil (Sıra Ort. = 204,53), YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 180,91), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 161,23), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 156,78) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 136,84) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin İKKKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ve yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrencilerin İKKKT puanlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulgu annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını İngilizce öğrenmeye teşvik ettikleri ve bu öğrencilerin benzer şekilde İKKKT puanlarında arttığı şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin İKKKT en yüksek düzeydedir. Bu durumda özellikle anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin anneleri tarafından teşvik edilmeleri sonucunda İKKKT puanlarında arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4.4. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre GY Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-Yazar değil (1)	17	180,68			
Okur-yazar, İO M. (2)	147	158,71			
OO ve Dengi Ok. M. (3)	55	165,56	4	2,021	0,727
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	67	162,97			
YO, Üni ve YL (5)	34	145,07			

Tablo 4.19'daki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 2,021$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, GY puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının anne eğitim düzeyi okur-yazar değil (Sıra Ort. = 180,68), ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 165,56), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 162,97), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 158,71) ve YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 145,07), şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeyine göre GY puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin GY puanlarının diğerlerin yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu öğrencilerin annelerinin yaşamından daha farklı bir yaşama sahip olmak için mevcut koşulları geliştirmeye yönelmeleri ve böylelikle güdüsel yoğunluk düzeylerinin artmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.4.5. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20: Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-Yazar değil (1)	17	176,65			
Okur-yazar, İO M. (2)	147	151,63			
OO ve Dengi Ok. M. (3)	55	156,86	4	4,297	0,360
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	67	167,62			
YO, Üni ve YL (5)	34	182,63			

Tablo 4.20'deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 4,297$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖİ puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının anne eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 182,63), okur-yazar değil (Sıra Ort. = 176,65), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 167,62), ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 156,86) ve okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 151,63) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeylerine göre öğrencilerin İÖİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte anne eğitim düzeyi okur-yazar değil ve yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrencilerin İÖİ puanlarının diğer öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarını İngilizce öğrenmeye teşvik ettikleri ve bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye daha istekli hale gelmeleri şeklinde yorumlanabilir. Anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan öğrencilerin İÖİ puanlarının diğerlerinden yüksek olması ise annelerinin yaşamından daha farklı bir yaşama sahip olmak için mevcut koşulları geliştirmeye yönelmeleri, bunun içinde İngilizce öğrenme isteklerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdusel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve test sonuçları sırasıyla tablolar halinde verilmiştir. Bulgular yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.5.1. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-yazar, İO M. (2)	89	154,18	3	4,360	0,225
OO ve Dengi Ok. M. (3)	51	141,43			
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	108	166,22			
YO, Üni ve YL (5)	72	173,24			

Tablo 4.21’deki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ($\chi^2(3) = 4,360$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 173,24), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 166,22), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 154,18) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 141,43) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İnal ve diğ. (2003) öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bağçeci’de (2004) öğrencilerin babalarının eğitim durumu, İngilizce öğretimine ilişkin tutumlarını etkilemediğini bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulguna göre baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin İÖKT puanlarında arttığı görülmektedir. Bu bulgu eğitilmiş babaların çocuklarını yabancı dil öğrenme ve önemi konusunda bilgilendirdikleri ve bu nednele de öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.2. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre Yönelim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-yazar, İO M. (2)	89	157,94			
OO ve Dengi Ok. M. (3)	51	148,75	3	1,733	0,628
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	108	161,53			
YO, Üni ve YL (5)	72	170,43			

Tablo 4.22’deki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre Yönelim puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre Yönelim puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (3) = 1,733$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Yönelim puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 170,43), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 161,53), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 157,94) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 148,75) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arttıkça Yönelim puanlarında artmaktadır. Bu bulgu eğitim düzeyi yüksek olan

bababların daha bilinçli oldukları ve çocuklarını geleceğe yönelik olarak hazırlamada daha yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5.3. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İKKKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-yazar, İO M. (2)	89	162,32	3	5,439	0,142
OO ve Dengi Ok. M. (3)	51	143,30			
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	108	154,23			
YO, Üni ve YL (5)	72	179,84			

Tablo 4.23’deki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İKKKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İKKKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (3) = 5,439$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İKKKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 179,84), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 162,32), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 154,23) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 143,30) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arttıkça İKKKT puanlarının da arttığı gözlenmektedir. Bu bulgu eğitim düzeyi yüksek olan bababların daha bilinçli oldukları, çocuklarını geleceğe yönelik olarak hazırlamada daha yeterli olduğu ve bunun sonucunda da öğrencilerin sadece İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarının, yönelimlerinin değil İngilizce konuşan kişilere karşı tutumlarında arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre Güdüsel Yoğunluk puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Güdüsel Yoğunluk Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-yazar, İO M. (2)	89	160,86	3	0,580	0,899
OO ve Dengi Ok. M. (3)	51	153,03			
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	108	160,13			
YO, Üni ve YL (5)	72	165,90			

Tablo 4.23’deki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre GY puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre GY puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (3) = 0,580$; $p >,05$) göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, GY puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 165,90), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 160,86), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 160,13) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 153,03) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

4.5.5. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖİ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.25’de verilmiştir.

Tablo 4.25: Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okur-yazar, İO M. (2)	89	156,65	3	0,673	0,877
OO ve Dengi Ok. M. (3)	51	154,34			
Lise ve Dengi Ok. M. (4)	108	163,49			
YO, Üni ve YL (5)	72	165,13			

Tablo 4.25'deki öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖİ puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre İÖİ puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (3) = 0,673$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖİ puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının baba eğitim düzeyi YO, Üniversite ve YL mezunu (Sıra Ort. = 165,13), lise ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 163,49), okur-yazar, İlkokul mezunu (Sıra Ort. = 156,65) ve ortaokul ve dengi okul mezunu (Sıra Ort. = 154,34) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arttıkça GY puanlarının da arttığı gözlenmektedir. Bu bulgu eğitim düzeyi yüksek olan bababların daha bilinçli oldukları, çocuklarını geleceğe daha iyi hazırlayacak şekilde bilgilendirdikleri ve bunun sonucunda öğrencilerin daha iyi bir gelecek için kendilerine first yaratabilecek bir dili öğrenmeye karşı daha fazla güdülenmelerini sağlamaları şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdusel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve test sonuçları sırasıyla tablolar halinde verilmiştir. Bulgular yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.6.1. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
0-500	26	152,04			
501-1000	111	155,64			
1001-1500	81	160,43	4	1,207	,877
1501-2000	68	167,27			
2001+	34	169,44			

Tablo 4.26’daki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 1,207$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 2001 ve üzeri (Sıra Ort. = 169,44), 1501-2000 (Sıra Ort. = 167,27), 1001-1500 (Sıra Ort. = 160,43), 501-1000 (Sıra Ort. = 155,64) ve 0-500 (Sıra Ort. = 152,04) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre İÖKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte gelir düzeyi arttıkça İÖKT puanlarının arttığı görülmektedir.

Hanbay (2009) Anadolu lisesi öğrencilerinin almanca dersine yönelik tutumlarını araştırmıştır. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmada ailenin aylık gelir düzeyine göre İÖKT puanları arasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte gelir düzeyi yükseldikçe İÖKT puanlarının arttığı gözlenmektedir. Öğrencilerin ekonomik

düzeyleri arttıkça İngilizce kaynak ve materyallere erişme imkanlarının da artacağı ve İngilizce öğrenmelerinin bu şekilde pekiştirilebileceği düşünülebilir. Özellikle İngilizce dergilere abone olma, İngilizce müzik Cd'si satın alma, yabancı kanallar vasıtasıyla İngilizce pratik yapma gibi aktivitelerin belli bir ekonomik seviyeye ulaşmayı gerektiren aktiviteler olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarında artması olası görünmektedir.

4.6.2. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Yönelim Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
0-500	26	180,56			
501-1000	111	161,76			
1001-1500	81	150,21	4	2,998	,558
1501-2000	68	167,62			
2001+	34	151,31			

Tablo 4.27'deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre Yönelim puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 2,998$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Yönelim puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 0-500 (Sıra Ort. = 180,56), 1501-2000 (Sıra Ort. = 167,62), 501-1000 (Sıra Ort. = 161,76), 2001 ve üzeri (Sıra Ort. = 151,31) ve 1001-1500 (Sıra Ort. = 150,21) şeklinde sıralandığı görülmektedir. şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre Yönelim puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte özellikle gelir düzeyi en düşük olan öğrencilerin Yönelim puanlarının en yüksek gözlenmektedir.

Bu durum bu öğrencilerin daha iyi yaşam şartlarına sahip olmanın bir yolu olarak İngilizce'yi gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

4.6.3. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.28'de verilmiştir.

Tablo 4.28: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İKKKT Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
0-500	26	175,42			
501-1000	111	154,73			
1001-1500	81	160,38	4	1,190	,880
1501-2000	68	162,89			
2001+	34	163,43			

Tablo 4.28'deki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 1,190$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İKKKT puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 0-500 (Sıra Ort. = 175,42), 2001 ve üzeri (Sıra Ort. = 163,43), 1501-2000 (Sıra Ort. = 162,89), 1001-1500 (Sıra Ort. = 160,38) ve 501-1000 (Sıra Ort. = 154,73) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İKKKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte gelir düzeyi en düşük olan öğrencilerin İKKKT puanlarının en yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum daha refah yaşama koşullarına sahip oldukları görülen bu kişiler gibi olma isteği ile birlikte tutum puanlarının arttırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.6.4. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre GÜDÜSEL YOĞUNLUK Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre GY Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
0-500	26	149,98			
501-1000	111	160,91			
1001-1500	81	155,02	4	4,797	,309
1501-2000	68	179,38			
2001+	34	142,53			

Tablo 4.29’daki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 4,797$; $p >,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, GY puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 1501-2000 (Sıra Ort. = 179,38), 501-1000 (Sıra Ort. = 160,91), 1001-1500 (Sıra Ort. = 155,02), 0-500 (Sıra Ort. = 149,98) ve 2001 ve üzeri (Sıra Ort. = 142,53) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre GY puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte gelir düzeyi en düşük ve en yüksek olan öğrencilerin GY puanlarının diğer öğrencilerin GY puanlarından daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin yıllarca İngilizce öğrenmek için gerekli imkanlardan mahrum kaldıklarından dolayı güdülenme yoğunluklarının düşük olduğu söylenebilir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise belli bir doymuşluk seviyesine ulaşmış olmalarından dolayı İngilizce öğrenmek için çok çaba sarfetmedikleri ve bundan dolayı GY puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

4.6.5. Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H Testi sonucu Tablo 4.30 'da verilmiştir.

Tablo 4.30: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre İÖİ Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Aylık Gelir Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
0-500	26	147,96			
501-1000	111	151,89			
1001-1500	81	160,81	4	3,988	,408
1501-2000	68	178,18			
2001+	34	162,12			

Tablo 4.30'daki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanları arasındaki farka ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ($\chi^2 (4) = 3,988$; $p > ,05$) göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, İÖİ puanlarına ilişkin olarak sıra ortalamalarının aylık gelir düzeyi 1501-2000 (Sıra Ort. = 178,18), 2001 ve üzeri (Sıra Ort. = 162,12), 1001-1500 (Sıra Ort. = 160,81), 501-1000 (Sıra Ort. = 151,89) ve 0-500 (Sıra Ort. = 147,96) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İÖİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, gelir düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin İÖİ puanlarının arttığı gözlenmektedir. Bu bulgu öğrencilerin İngilizce öğrenme konusunda yeterli kaynaklara ulaşabilmesi nedeni ile İngilizce öğrenmeye daha istekli hale geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak en yüksek gelir düzeyinde olan öğrencilerin İÖİ puanlarının ikinci sırada yer aldığı da dikkat çekmektedir. Bu durum en yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin kaynaklara yeterli düzeyde ulaşmalarının İngilizce öğrenme isteklerini yüksettiği ama belli bir doyum düzeyine erişmiş oldukları içinde İngilizce öğrenme isteklerinin

aylık gelir düzeyi kendilerinden bir düşük olan diğer öğrencilerin İngilizce öğrenme isteklerinden biraz daha az olmasına yol açmış olabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde “Öğrencilerin üniversite eğitimi öncesinde hazırlık eğitimi alıp almadıklarına göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum, Güdusel Yoğunluk ve İngilizce Öğrenme İsteği puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranılmıştır. Bu alt probleme cevap aramak üzere Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçları sırasıyla tablolar halinde verilmiş ve yapılmış olan araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

4.7.1. İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin üniversite eğitimi öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi alma durumlarına göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31: İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

İng. Haz. Eğt.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Almış	172	156,85	26979,00	12101,000	,447
Almamış	148	164,74	24381,00		

Tablo 4.31 incelendiğinde, İngilizce hazırlık eğitimi almış ve almamış olan öğrencilerin İÖKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=12101,000$; $p>,05$) olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ise, İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin İÖKT puanları ($n=148$, Sıra Ort. = 164,74) İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin İÖKT puanlarından ($n=172$, Sıra Ort. = 156,85) istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek olduğu gözlenmektedir.

Doğan (2009) öğrencilerin daha önce hazırlık okuma durumuna göre İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca daha önce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerden yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimi esnasındaki yaşantılarının İngilizce Öğrenemeye Karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle Madran'ın (2006) araştırmasında daha önce hazırlık okumuş olan öğrencilerin başarı güdüsünün hazırlık okumamış olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğunu ama başarılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Daha önce alınmış olan hazırlık eğitimlerinin öğrencilerin başarısını arttırmayı sağlayabildiği ama İngilizceye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayamadığı şeklinde yorum yapılabilir

4.7.2 İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre Yönelim Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.32 'de verilmiştir.

Tablo 4.32: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre Yönelim (Bütünleşik ve Araçsal) Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

İng. Haz. Eğt.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Almış	172	162,12	27885,50	12448,500	,734
Almamış	148	158,61	23474,50		

Tablo 4.32. incelendiğinde, İngilizce hazırlık eğitimi almış ve almamış olan öğrencilerin Yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=12448,500$; $p>,05$) olduğu görülmektedir. . Sıra ortalamalarına göre de, İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin Yönelim puanları ($n=172$, Sıra Ort. = 162,12) İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin Yönelim puanlarından ($n=148$,

Sıra Ort. = 158,61) istatistiksel olarak anlamlı olmasada yüksek olduğu gözlenmektedir.

Doğan (2009) öğrencilerin daha önce hazırlık okuma durumuna göre araçsal yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bu bulgu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Daha önce İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin yönelim puanları ile hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin yönelim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin Yönelim puanlarının hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin Yönelim puanlarından yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin bu eğitimleri esnasında İngilizcenin gelecekteki önemini farkına varabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.7.3. İngilizce Hazırlık Eğitimi Alma Durumuna Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.33’de verilmiştir.

Tablo 4.33: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Konuşan Kişilere Karşı Tutum Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

İng. Haz. Eğt.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Almış	172	145,51	25027,50	10149,500	,002
Almamış	148	177,92	26332,50		

Tablo 4.33. incelendiğinde, İngilizce hazırlık eğitimi almış ve almamış olan öğrencilerin İKKKT puanları arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=10149,500$; $p<,05$) olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde ise, İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin İKKKT puanları ($n=148$, Sıra Ort. = 177,92) İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin İKKKT puanlarından ($n=172$, Sıra Ort. = 145,51) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu durum İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin yabancı dili konuşan bireylere ve topluma karşı farkındalık veya bilinç geliştirmiş

olmaları ve bunun sonucunda bu topluluklara karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.7.4. İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre GÜDÜSEL Yoğunluk Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.34’de İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna göre GÜDÜSEL Yoğunluk puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.34: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre GÜDÜSEL Yoğunluk Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

İng. Haz. Eğt.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Almış	172	153,69	26435,50	11557,500	,153
Almamış	148	168,41	24924,50		

Tablo 4.34. incelendiğinde, İngilizce hazırlık eğitimi almış ve almamış olan öğrencilerin GÜDÜSEL Yoğunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=11557,500$; $p>,05$) olmadığı görülmektedir. . Sıra ortalamalarına göre de, İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin GÜDÜSEL Yoğunluk puanları ($n=148$, Sıra Ort. = 168,41) İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin GÜDÜSEL Yoğunluk puanlarından ($n=172$, Sıra Ort. = 153,69) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da yüksek olduğu gözlenmektedir.

Doğan (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin daha önce hazırlık okuma durumuna göre güdülenme yoğunluğu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum araştırma bulgusunu destekler nitelikte olup İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin bu eğitim esnasında güdüsel yoğunluk düzeylerinin olumsuz etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

4.7.5. İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna göre İngilizce Öğrenme İsteği puanlarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.35’de verilmiştir.

Tablo 4.35: İngilizce hazırlık eğitimi alma durumuna Göre İngilizce Öğrenme İsteği Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

İng. Haz. Eğt.	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Almış	172	154,75	26617,50	11739,500	,228
Almamış	148	167,18	24742,50		

Tablo 4.35 incelendiğinde, İngilizce hazırlık eğitimi almış ve almamış olan öğrencilerin İÖİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($U=11739,500$; $p>,05$) olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamalarına göre de, İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin GÜDÜSEL Yoğunluk puanları ($n=148$, Sıra Ort. = 167,18) İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin GÜDÜSEL Yoğunluk puanlarından ($n=172$, Sıra Ort. = 154,75) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da yüksek olduğu gözlenmektedir.

Doğan (2009) öğrencilerin daha önce hazırlık okuma durumuna göre İngilizce öğrenme isteği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemekte olup, İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin bu eğitim esnasında İngilizce öğrenme isteklerinin olumsuz etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma bulguları ışığında ulaşılan vargılar ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı, İngilizce Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye karşı tutum ve güdülenme düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla öncelikle tutum, güdülenme ölçümleri için Tutum-Güdülenme Ölçeği Geliştirilmiş, yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Buna ilaveten İngilizce Öğrenme İsteği Ölçeği ve Güdusel Yoğunluk Ölçeği uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlara yönelik yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. En son olarak cinsiyet, yaş, kayıtlı olunan fakülte/yüksekokul, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, üniversite eğitimi öncesinde İngilizce hazırlık eğitimi alma ve zorunlu olmasalar da İngilizce hazırlık eğitimi almak isteme durumlarına göre İngilizce Öğrenmeye Kaşı Tutum, Yönelim, İngilizce Konuşan Kişilere karşı Tutum, İngilizce Öğrenme İsteği ve Güdusel Yoğunluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucunda;

1. Kız öğrencilerin, İÖKT, Yönelim, GY puanlarının erkek öğrencilerin İÖKT, Yönelim ve GY puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu; İKKKT, İÖİ puanlarının ise erkek öğrencilerin İKKKT ve İÖİ puanlarından yüksek olmasına rağmen aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.
2. Öğrencilerin yaşlarına göre İÖKT, Yönelim, İKKKT, GY ve İÖİ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
3. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İÖKT puanları arasında anlamlı fark olduğu, bu farkın Anadolu lisesi ile genel lise ve süper liseden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Genel lise ve süper liseden mezun olan öğrencilerin İÖKT puanlarının Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerim mezun

oldukları lise türüne göre Yönelim puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın süper lise ile genel lise ve süper lise ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Süper liseden mezun olan öğrencilerin Yönelim puanlarının genel lise ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin Yönelim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İKKKT puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın genel lise ile süper lise ve genel lise ile Anadolu lisesinden mezun olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Genel liseden mezun olan öğrencilerin İKKKT puanlarının süper lise ve Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin İKKT puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

4. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre İÖKT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın anne eğitim düzeyi okur-yazar ve ilkokul mezunu ile yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans mezunu olan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yüksekokul, üniversite ve yüksek lisans olan öğrencilerin İÖKT puanlarının anne eğitim düzeyi okur-yazar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin İÖKT puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre Yönelim, İKKKT, GY ve İÖİ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

5. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre İÖKT, Yönelim, İKKKT, GY ve İÖİ puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça İÖİ puanlarının arttığı görülmüştür.

6. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre İÖKT, Yönelim, İKKKT, GY ve İÖİ puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak gelir düzeyi yükseldikçe İÖKT ve İÖİ puanlarının arttığı saptanmıştır.

7. Daha önce İngilizce hazırlık eğitim almış olan öğrencilerin İKKKT puanlarının İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu; İngilizce hazırlık eğitimi almamış öğrencilerin İÖKT, GY ve İÖİ puanlarının İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerden anlamlı düzeyde olmasa da yüksek

olduğu gözlenmiştir. Sadece İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerin Yönelim puanlarının İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin Yönelim puanlarından anlamlı düzeyde olmasa da yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Yapılan araştırmanın bulguları ışığında Z. K. Ü Hazırlık Sınıflarında eğitim görmeye hak kazanan ve daha önceden ortaöğretimde hazırlık eğitimi almayan öğrenciler belirlenip, bu öğrencilerin daha iyi düzeye gelmeleri için özel müfredat uygulamasına gidilebilir.
2. İÖKT, GY ve İÖİ genel olarak öğrencinin İngilizce derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerdir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı, tutum, güdüsel yoğunluk ve İngilizce öğrenme isteklerini artırmak için güdüsel farkındalık yaratacak aktiviteler uygulanabilir.
3. Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarıyla güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda bu ilişki incelenebilir.
4. Bu araştırmada öğrencilerin güdülenmesinde ebeveyn etkisine bakılmamıştır. İlerde yapılacak araştırmalarda bu etki araştırılabilir.
5. Daha önceden Z. K. Ü Hazırlık Sınıfında Hazırlık eğitimi almış ve mesleki yaşamlarında İngilizce'yi kullanarak kariyer yapmış öğrenciler davet edilerek onların tecrübelerinden hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin yararlanması ve dil öğrenmeye daha iyi motive olmaları sağlanabilir.
6. Hazırlık Sınıfı zorunlu olmasa da hazırlık okumak isteyen öğrencilerin hangi faktörlerce motive edildiği araştırılıp, bu faktörler nispeten düşük güdülenmeye sahip öğrencilerin güdülenmesinde kullanılabilir.
7. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları farklı olduğundan standart bir eğitim sağlanabilmesi için farklı liselerin İngilizce müfredatları gözden geçirilip birbirlerine denk hale getirilebilir.

8. İngilizce hazırlık eğitimi almamış olan öğrencilerin İÖKT, GY ve İÖİ puanlarının İngilizce hazırlık eğitimi almış olan öğrencilerden anlamlı düzeyde olmasa da yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bilginin ışığında ortaöğretim İngilizce hazırlık izlencesi öğrencilerin daha çok ilgisini çekecek, gerçek hayatlarındaki ihtiyaçlarını karşılayacak duruma getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Suna ve Buğra Zengin (2007); “Türkiye’de Halkın Yabancı Dil İle İlgili Algıları”, *1. Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt 3, No1, Nisan 2007 http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.1/sakalin_bzengin.pdf (Erişim Tarihi: 18.05.2009)
- Altunay, Uğur (2004) Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik tutumlarıyla bazı Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/401.pdf> (Erişim Tarihi: 20.06.2009).
- Aydın, Elit (2007); “*An Analysis Of Motivations, Attitudes, And Perceptions Of The Students At Tobb University Of Economics And Technology Toward Learning, English As A Foreign Language*” Unpublished MA Thesis. Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Aydoslu, Ulviye (2005); “*Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Isparta
- Bağçeci, Birsen (2004); “Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)”, *5. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/73.pdf> (Erişim Tarihi:30.07.2009)
- Bandura, Albert (1993); “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, Cilt 28, Sayı 2, s.117-148. <http://carmine.se.edu/cvonbergen/Perceived%20Self-Efficacy%20in%20Cognitive%20Development%20and%20Functioning.pdf> (Erişim Tarihi: 15. 08. 2009)
- Brophy, Jere E. (2004); *Motivating students to learn*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Brown, H. Douglas (2000); *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th Edition, Addison Wesley Longman, Inc., NY.
- Brown H. Douglas (2001); *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2nd Edition, Addison Wesley Longman, Inc., NY.
- Bilgin (Cebeci), Fatma (2006); “*Mesleki Ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Chambers, Gary (1999); *Motivating Language Learners*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Covington, Martin ve Karen Mannheim Teel (1996); *Overcoming Student Failure : Changing Motives and Incentives for Learning*. American Psychological Association, Washington, DC
- Doğan, Özcan (2009); “*İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dörnyei, Zoltan. (2001); *Teaching and researching motivation*, Pearson Education Limited, Edinburg.
- Dörnyei, Zoltan. (2008); *Motivational Strategies in the Language Classroom*, 9th Edition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Zoltan ve Kata Csizer (1998); “Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study”, *Language Teaching Research*, Sayı 2, s. 203-29.
- Dörnyei, Zoltan ve Angi Malderez (1999); “Group Dynamics in Foreign Language Learning and Teaching: *Affective Language Learning*, (Ed:Arnold, J.) Cambridge University Press.
- Ehrman, M. Elizabeth Ve Zoltan Dörnyei (1998); *Interpersonal Dynamics In Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ertan, Ayşe Banu (2008); “*İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Güdülenmelerinin Ve İnançlarının İncelenmesi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gardner, Robert C (1985); *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold
- Good, L. Thomas Jere E. ve Brophy JE (1994); *Looking in Classrooms*. 6th Edition, Harper Collins, New York.
- Gökçe, Sevgi (2008); “*Attitudes And Motivational Intensity Of Foreign Language Learners At Vocational High Schools: A Comparative Study*”, Unpublished MA Thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Hadfield, J.Fill (1992); *Classroom Dynamics*, Oxford University Press, Oxford.

- Hanbay, Orhan (2009); “10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Almancaya Yönelik Tutumları”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt 8, s 30 www.esosder.org (Erişim Tarihi: 25.01.2010)
- Harmer, Jeremy. (2003); *The Practice of english language Teaching*. 3rd Edition, Pearson Education Limited, Edinburg.
- İnal, Sevim, İlke Evin, A. Seda Saracaloğlu (2009); The Relationship between Students? Attitudes towards Foreign Language and Foreign Language Achievement.” *Dil Dergisi: Language Journal*, Sayı:130, 37-52, Ankara. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/754/9618.pdf> (Erişim Tarihi: 20. 10. 2009)
- Karasar, Niyazi (2006); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- McCombs, Barbara and James E. Pope (1994); *Motivating Hard to Reach Students*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Mardan, Dilek (2006); “*Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Maurice, Keith (1988); “Laugh While Learning Another Language: Techniques That Are Functional And Funny”, *English Teaching Forum*, Cilt 26 Sayı 2 s.20-25.
- Mc Combs, Barbara L. and James E. Pope (1994); *Motivating hard to reach students* American Psychological Association, Washington, D. C.
- MedCalc (2010); [http://www. Medcalc. Be/manual/kruskal-wallis_test. Php](http://www.Medcalc.be/manual/kruskal-wallis_test.Php), (Erişim Tarihi: 15. 01. 2010).
- Morgan, Clifford T. (1989); *Psikolojiye Giriş* (Ed. S. Karakaş) Ankara: Meteksan.
- Raffini, James P. (1996); *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom*, Allyn& Bacon, MA
- Ryan, M. Richard ve Edward L. Deci (2000); “Intrinsic and Extrinsic motivation: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı 25, s. 54–67
- Saracaloğlu A., Seda ,Varol S. Rana (2007); “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki” , *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* , Cilt 3 , Sayı 1 , s.39-59 http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/ssaracoglu_rvarol.pdf (Erişim Tarihi:25.12.2009)
- Scheidecker, David. ve William Freeman (1999); *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Suleiman, Mahmoud (1993); “*A Study of Arab Students’ Motivations and Attitudes for Learning English as a Foreign Language*”, Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, ED392279 <http://www.eric.ed>. (Erişim Tarihi: 16. 10. 2009)
- Tutum, Subutayhan (2005); “*Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Öğretiminde Güdülenmenin Rolü*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- URL-1 (2009); <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf> (Erişim Tarihi:14.07.2009)
- URL-2 (2009); http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ryan_deci00.pdf (Erişim Tarihi:11.10.2009)
- Üzüm, Babürhan (2007); “*Analysis Of Turkish Learners’ Attitudes Towards English Language And English Speaking Societies*”, Unpublished MA Thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Wlodkowski, Raymond J. (1986); *Enhancing Adult Motivation to learn*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Bu çalışma ikinci dil öğrenmeye karşı güdülenme düzeylerinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla kişisel bilgiler, güdusel yoğunluk, İngilizce öğrenme isteği ve güdülenme ile ilgili maddelerin yer aldığı dört bölümden oluşan bir kitapçık hazırlanmıştır. Her bölüm başında maddeleri cevaplandırmanıza yönelik açıklamalar yer almaktadır. Bu açıklamalara göre, her maddeyi dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği işaretlemeniz önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi atlamayın ve tüm maddeleri cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Okt. Bora PULAT

Açıklama:

1. Cinsiyet: ☐ K ☐ E

2. Yaş:

3. Doğum Yeri :

4. Fakülte/ Yüksekokul:

☐ Tıp Fak. ☐ İkt. ve İdari Bil. Fak. ☐ Fen-Ed. Fak. ☐ Mühendislik F

☐ Bartın Orman Fak. ☐ Zonguldak Sağlık YO ☐ Den. İşl. ve Yön. YO.

5. Bölüm :

☐ Tıp ☐ İktisat ☐ İşletme ☐ Maliye ☐ Biyoloji ☐ Fizik ☐ Kimya

☐ Matematik ☐ Çevre Müh. ☐ Elk.ve Elkt. Müh ☐ Jeo. ve Fot. Müh. ☐ İnşaat Müh.

☐ Maden Müh. ☐ Makine Müh. ☐ Orman End. Müh. ☐ Orman Müh.

☐ Peyzaj Mimarlığı ☐ Den. İşl. ve Yön. ☐ Hemşirelik

6. Mezun Olduğunu Lise Türü:

- ☐ Genel Lise ☐ Fen Lisesi ☐ Meslek Lisesi ☐ Anadolu Lisesi
☐ Teknik Lise ☐ Spor Lisesi ☐ Ana. Meslek Lisesi ☐ Sos. Bil. Lisesi
☐ Güzel Sanatlar Lis. ☐ Ana. Güz. San. L. ☐ Akşam Lisesi ☐ Açık Öğret. Lis.
☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Ana. İmam H. L. ☐ Diğer (Açıkça yazınız)

7. Annenizin Eğitim Düzeyi:

- ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul ve dengi okul mezunu ☐ Lise ve dengi ok. m. ☐ Yüksekokul Mezunu
☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisans Üstü Eğitim

8. Babanızın Eğitim Düzeyi:

- ☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-Yazar ☐ İlkokul mezunu
☐ Ortaokul ve dengi okul mezunu ☐ Lise ve dengi ok. m. ☐ Yüksekokul Mezunu ☐ Üniversite Mezunu ☐ Lisans Üstü Eğitim

9. Annenizin mesleği:

10. Babanızın Mesleği:

11. Ailenizin aylık gelir düzeyi:

- ☐ 0-500 TL ☐ 501-1000 TL ☐ 1001-1500 TL ☐ 1501-2000 TL ☐ 2001TL ve üstü

12. Anneniz İngilizce biliyor mu?

- ☐ Evet ☐ Hayır

13. Babanız İngilizce biliyor mu?

☐ Evet

☐ Hayır

14. Z. K. Ü. Hazırlık Programından önce başka bir okulda İngilizce hazırlık eğitimi aldınız mı ?

☐ Evet

☐ Hayır

15. Hazırlık Programı zorunlu olmasaydı yine de okumak ister miydiniz?

☐ Evet

☐ Hayır

Ek-2 Tutum-Güdülenme Ölçeği Korelasyon Matrisi

KORELASYON MATRİSİ																			
	TG1	TG2	TG3	TG4	TG5	TG6	TG7	TG8	TG9	TG10	TG11	TG12	TG13	TG14	TG15	TG16	TG17	TG18	TG19
TG1	1,000	,489	,354	,502	,610	,326	,426	,464	,194	,213	,272	,434	,485	,376	,228	,588	,236	,421	,216
TG2	,489	1,000	,375	,414	,440	,475	,314	,401	,084	,188	,427	,354	,523	,358	,119	,399	,274	,446	,174
TG3	,354	,375	1,000	,426	,313	,424	,181	,287	-,008	,005	,442	,257	,305	,362	,057	,245	,091	,426	,046
TG4	,502	,414	,426	1,000	,557	,424	,375	,344	,069	,099	,269	,329	,420	,419	,063	,534	,162	,511	,137
TG5	,610	,440	,313	,557	1,000	,337	,469	,433	,187	,259	,275	,445	,480	,371	,176	,611	,254	,407	,257
TG6	,326	,475	,424	,424	,337	1,000	,224	,464	,143	,166	,537	,385	,502	,495	,129	,361	,237	,323	,152
TG7	,426	,314	,181	,375	,469	,224	1,000	,340	,106	,130	,188	,328	,290	,229	,206	,476	,280	,318	,175
TG8	,464	,401	,287	,344	,433	,464	,340	1,000	,192	,229	,383	,376	,659	,415	,253	,472	,371	,362	,276
TG9	,194	,084	-,008	,069	,187	,143	,106	,192	1,000	,473	,020	,254	,192	,107	,265	,176	,384	,151	,467
TG10	,213	,188	,005	,099	,259	,166	,130	,229	,473	1,000	,125	,232	,326	,223	,363	,257	,456	,149	,454
TG11	,272	,427	,442	,269	,275	,537	,188	,383	,020	,125	1,000	,333	,490	,421	,087	,295	,155	,317	,091
TG12	,434	,354	,257	,329	,445	,385	,328	,376	,254	,232	,333	1,000	,505	,314	,075	,582	,278	,395	,246
TG13	,485	,523	,305	,420	,480	,502	,290	,659	,192	,326	,490	,505	1,000	,537	,241	,513	,393	,421	,324
TG14	,376	,358	,362	,419	,371	,495	,229	,415	,107	,223	,421	,314	,537	1,000	,146	,415	,251	,436	,235
TG15	,228	,119	,057	,063	,176	,129	,206	,253	,265	,363	,087	,075	,241	,146	1,000	,197	,381	,024	,404
TG16	,588	,399	,245	,534	,611	,361	,476	,472	,176	,257	,295	,582	,513	,415	,197	1,000	,377	,485	,274
TG17	,236	,274	,091	,162	,254	,237	,280	,371	,384	,456	,155	,278	,393	,251	,381	,377	1,000	,210	,631
TG18	,421	,446	,426	,511	,407	,323	,318	,362	,151	,149	,317	,395	,421	,436	,024	,485	,210	1,000	,153
TG19	,216	,174	,046	,137	,257	,152	,175	,276	,467	,454	,091	,246	,324	,235	,404	,274	,631	,153	1,000

ÖNEM DÜZEYİ (TGek Yönlü)																		
TG1		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
TG2	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,077	,001	,000	,000	,000	,000	,022	,000	,000	,000
TG3	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,448	,466	,000	,000	,000	,000	,168	,000	,062	,000
TG4	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,120	,046	,000	,000	,000	,000	,143	,000	,003	,000
TG5	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000
TG6	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,007	,002	,000	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,000
TG7	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,036	,014	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
TG8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
TG9	,000	,077	,448	,120	,001	,007	,036	,001		,000	,365	,000	,001	,035	,000	,001	,000	,000
TG10	,000	,001	,466	,046	,000	,002	,014	,000	,000		,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
TG11	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,365	,017		,000	,000	,000	,069	,000	,004	,000
TG12	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,103	,000	,000	,000
TG13	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
TG14	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000		,007	,000	,000	,000
TG15	,000	,022	,168	,143	,001	,014	,000	,000	,000	,000	,069	,103	,000	,007		,000	,000	,343
TG16	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
TG17	,000	,000	,062	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
TG18	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,006	,000	,000	,000	,000	,343	,000	,000	
TG19	,000	,002	,217	,010	,000	,005	,001	,000	,000	,000	,061	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
TG6		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Determinant 0,000																		

Ek-3 Tutum-Güdülenme Ölçeği

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Biraz katılıyorum	Kararsızım (Nötr)	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İngilizce öğrenmekten gerçekten zevk alıyorum.							
İngilizce öğrenmekten hoşlanıyorum.							
İngilizce öğrenmek gerçekten mükemmel bir duygudur.							
İngilizcenin haricindeki konularla zamanımı geçirmeyi yeğlerim.							
İngilizceden nefret ederim.							
Okuldan mezun olunca, İngilizce çalışmayı bırakacağım, çünkü İngilizceye merakım yok.							
Mümkün olduğunca İngilizce öğrenmeyi planlarım.							
İngilizce konuşmak önemlidir, çünkü iyi bir iş bulmamda gerekli olacaktır.							
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü daha fazla ve farklı insanlarla iletişim kurabilmemi sağlayacak bir imkandır.							
İngilizce konuşmak önemlidir çünkü İngilizce konuşan insanlarla daha rahat etkileşim içerisinde olabileceğim.							
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngiliz hayat biçimini anlamamı ve özümsememi sağlayacaktır.							
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü gelecekte iş hayatımda İngilizceye ihtiyacım olacak.							
İngilizce öğrenmem önemlidir, çünkü İngilizce konuşan insanlarla iletişim kurabilmeme imkan verecek.							
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü beni daha bilgili bir insan haline getirecek.							
Ana dili İngilizce olan insanlara İngilizce konuştukları için bir yakınlık hissediyorum.							
Ana dili olarak İngilizce konuşanlarla tanıştıkça, onları daha çok seviyorum.							
İngilizceyi ana dili olarak konuşanların gururlanmak için çok sebepleri vardır. Çünkü dünyanın bilim dilidir.							
İngilizceyi ana dili olarak konuşan birçok insanla tanışmak isterim.							
İngilizce çalışmak önemlidir, çünkü İngilizce bilirse diğer insanların bana daha fazla saygı ve sevgi göstereceklerini düşünüyorum.							

Ek-5 İngilizce Öğrenme İsteği

- 1-Diğer derslerle karşılaştırıldığında, İngilizce'yi
 - a) çok seviyorum.
 - b) diğer derslerimi sevdiğim kadar seviyorum.
 - c) en az sevdiğim derstir.
- 2-Eğer okulumda bir İngilizce kulübü olsa,
 - a) toplantılarına ara sıra katılırım.
 - b) üye olmak isterim.
 - c) kesinlikle katılmam.
- 3-İngilizce dersini alıp almamak benim elimde olsa
 - a) kesinlikle alırım.
 - b) almazdım.
 - c) alıp almayacağımı bilmiyorum.
- 4-İngilizce çalışmayı
 - a) hiç ilgi çekici bulmuyorum.
 - b) birçok konudan daha ilgi çekici bulmuyorum.
 - c) çok ilgi çekici buluyorum.
- 5-Eğer imkanım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce televizyon programlarını-----
 - izlerim.
 - a) bazen.
 - b) mümkün oldukça sık.
 - c) hiçbir zaman.
- 6-Eğer çevremde İngilizce konuşan insanlar olsa,
 - a) onlarla asla İngilizce konuşmam.
 - b) bazen onlarla İngilizce konuşurum.
 - c) mümkün olduğunca onlarla İngilizce konuşurum.
- 7-Eğer fırsatım olsa ve yeterince İngilizce bilsem, İngilizce dergileri ve gazeteleri
 - a) olabildiğince sık okurum.
 - b) asla okumam.
 - c) çok sık okumam.

Ek-6 Güdüsel Yoğunluk lęęi Korelasyon Matrisi

Korelasyon Matrisi						
	GY1	GY3	GY4	GY5	GY7	GY8
GY1	1,000	,382	,353	,353	,296	,322
GY3	,382	1,000	,374	,361	,328	,405
GY4	,353	,374	1,000	,314	,407	,348
GY5	,353	,361	,314	1,000	,276	,295
GY7	,296	,328	,407	,276	1,000	,294
GY8	,322	,405	,348	,295	,294	1,000
GY1		,000	,000	,000	,000	,000
GY3	,000		,000	,000	,000	,000
GY4	,000	,000		,000	,000	,000
gy5	,000	,000	,000		,000	,000
gy7	,000	,000	,000	,000		,000
gy8	,000	,000	,000	,000	,000	

Determinant = ,324

Ek-7 Güdüsel Yoğunluk lęęi

1-İngilizce sınıfımda öğrendiklerimi aktif olarak,

- a) Sıklıkla düşünürüm
- b) hemen hemen hiç düşünmem
- c) ara sıra düşünürüm

2-İngilizce öğrenirken bir problemle karşılaşırsam,

- a) hemen İngilizce öğretmenimden yardım isterim.
- b) sadece sınavdan önce yardım isterim.
- c) umursamam, unuttur giderim.

3-İngilizce ödevime sıra gelince,

- a) biraz emek harcarım fakat elimden geldiğince uğraşmam.
- b) çok dikkatli çalışırım ve her şeyi anladığımdan emin olurum.
- c) sadece şöyle bir üzerinden geçerim.

4-İngilizce'yi nasıl çalıştığım göz önüne alındığında, dürüstçe diyebilirim ki:

- a) sorumluluklarımı hemen hemen yerine getiriyorum.
- b) o kadar az ödev yapıyorum ki sınav geçmem veya başarılı olmamı şans eseri olarak görüyorum.
- c) gerçekten İngilizce öğrenmeye çalışıyorum.

5-İngilizce ödevimi öğretemenden geri aldıktan sonra,

- a) hatalarımı düzelterek ödevlerimi yeniden yazarım.
- b) ödevimi bir kenara koyar ve hatalarımı umursamam.
- c) ödevimi gözden geçiririm fakat hatalarımı düzeltmek için çaba sarf harcamam.

6-İngilizce sınıfımdayken,

- a) mümkün oldukça derse katılırım. (parmak kaldırırm, soruları cevaplandırırım)
- b) sadece daha kolay sorulara cevap veririm.
- c) hiç derse katılmam.

Ek-8 Anket İzin Formu



T.C.
ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : B.30.2.ZKÜ.0.72.00.00/516- 1080
Konu : Anket Çalışması

09.09.2009* 07990

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : 02.09.2009 tarih, B.30.2.ZKÜ.0.41.00.00/115-731 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bora PULAT'ın "İngilizce Öğretiminde Motivasyon" konulu tez çalışması için Z.K.Ü. Yabancı Diller Hazırlık Programı öğrencilerine anket uygulaması yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gerçeğini rica ederim.


Prof. Dr. İhsan TOROĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek-9 Robert Gardner'den Tutum-Güdülenme Test Bataryasını Kullanmak Üzere Alınan İzin

Permission request for the use of motivation test battery Inbox X

bora pulat 11/18/09

R.C. Gardner Please be advised that there was no message in your email. R.C.Gardner bora p... 11/18/09

bora pulat On 11/18/09, R.C. Gardner <gardner@uwo.ca> wrote: > > Please be advised that ... 11/20/09

R.C. Gardner to me show details 11/21/09 Reply

Thank you for your email. This will confirm that you have my permission to translate into Turkish and adapt as required for your situation the international form of the Attitude Motivation Test Battery that is reproduced on my webpage (see address on my signature file below). I would also recommend that you read the manuscripts reproduced on my webpage to see how we use the battery.

Sincerely,

R. C. Gardner,

bora pulat wrote:

On 11/18/09, "R.C. Gardner" <gardner@uwo.ca <mailto:gardner@uwo.ca>> wrote:

Please be advised that there was no message in your email.

R.C.Gardner

bora pulat wrote:

—

R. C. Gardner, Ph.D.
Professor Emeritus
Department of Psychology
University of Western Ontario
London, Ontario N6A 5C2
Office Phone: (519) 661-3670; Fax: (519) 661-3961
E-mail: gardner@uwo.ca <mailto:gardner@uwo.ca>
Webpages For language related files <http://publish.uwo.ca/~gardner/> <http://publish.uwo.ca/%7Egardner/>

For data analysis files
<http://publish.uwo.ca/~gardner/DataAnalysisDotCalm>
<<http://publish.uwo.ca/%7Egardner/DataAnalysisDotCalm>>

[Show quoted text](#)

[Reply](#) [Forward](#)

[Back to Inbox](#) [Archive](#) [Report spam](#) [Delete](#) [Move to](#) [Labels](#) [More actions](#)

Use [free POP access](#) to download your messages to Outlook or devices that support POP. [Learn more](#)

You are currently using 118 MB (1%) of your 7427 MB.

Last account activity: 20 hours ago at this IP (88.242.23.189). [Details](#)

Gmail view: [standard](#) | [turn off chat](#) | [turn off buzz](#) | [older version](#) | [basic HTML](#) [Learn more](#)

©2010 Google - [Terms](#) - [Privacy Policy](#) - [Buzz Privacy Policy](#) - [Google Home](#)