

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE İNANÇLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Banu Ertan

**Ankara
Ocak 2008**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI)**

**İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE İNANÇLARININ
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Banu Ertan

Danışman: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

**Ankara
Ocak 2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim

Dalında

Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI

RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Selahiddin ÖĖ¼LM¼ř

¼ye.....

Doç. Dr. Arif Sarıçoban

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Metin Pişkin

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu
onaylarım.

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

Prof. Dr. Ayşe akır İlhan

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ'e, çalışmamın uygulama aşamasında bana destek veren Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'ne, bu süreçte beni yalnız bırakmayan arkadaşlarıma ve aileme teşekkür ederim.

Ayşe Banu ERTAN

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı yapmamdaki en önemli etken, öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenme düşüklüğü yaşamalarıdır. Bunun nedenlerini bir öğretmen olarak sorgularken, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin yanlış inançları olabileceğini fark ederek, güdülenme eksikliklerinin nedenlerini ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını daha detaylı araştırmaya karar verdim. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bu alandaki güdülenmelerini ve inançlarını inceleyerek, güdülenmelerinde etkili olabilecek faktörleri ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Ayşe Banu ERTAN

ÖZET

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ GÜDÜLENMELERİNİN VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Ertan, Ayşe Banu

Yüksek Lisans, Eğitim Psikolojisi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

Ocak 2008, 155 sayfa.

Bu araştırmada, Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenmelerinin ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine ilişkin inançlarının cinsiyet, yaş, mezun olunan orta öğretim kurumu ve üniversitede öğrenim görecekları yüksek öğretim programı değişkenlerine göre saptanması ve öğrencilerin bu alandaki güdülenmeleri ile inançları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır.

Araştırmada öncelikle, genel güdülenme ve inanç kuramları, yabancı dil öğretimi alanında kuramsal olarak ortaya konan güdülenme ve inanç modelleri ve bu iki alanda araştırmacıların yaptıkları araştırmalar ele alınmıştır.

Araştırma, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenmelerini, inançlarını ve güdülenmeleri ile inançlarının ilişkisinin incelenmesini içeren betimsel bir çalışmadır. Araştırma grubu, Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'nde okuyan 480 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplamak için, "İngilizce Dersi'nde Güdülenme Ölçeği" ve "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri" kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. "İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği"nden elde edilen puanların, öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşlarına, mezun oldukları lise türüne ve öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre karşılaştırılmasında ve İngilizce dersinde güdülenme ile inanç ilişkisini saptamak için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca, farkın kaynağını

bulmak üzere çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır.

“İngilizce Öğrenmeye GÜdülenme Ölçeği”nden elde edilen bulgulara göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla, “Sosyalleşme Yönelimi”, “GÜdülenme Yoğunluğu” ve “Toplam”dan daha fazla puan almışlardır. Dolayısıyla, öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenmeleri arasında farklılık vardır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre, sadece “Araçsal Yönelim” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında farklılık vardır. Öğrencilerin İngilizce dersinde güdülenme düzeyleri arasında, yaşları ve mezun oldukları lise türüne göre ise, farklılık yoktur.

“Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarında bazı maddelerde farklılıklar vardır. Yaşa göre ise farklılık yoktur.

Ayrıca, “İngilizce Dersi’nde GÜdülenme Ölçeği”nin alt boyutları ile “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nden seçilmiş 4 madde arasında ilişki olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bu maddeler esas alındığında öğrencilerin farklı inançlarına göre, güdülenmelerinin de farklılaştığı saptanmıştır.

SUMMARY
INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION FOR
LEARNING ENGLISH AND THEIR BELIEFS ABOUT LEARNING IT

Ertan, Ayşe Banu

Master Degree, Educational Psychology Department

Thesis Consultant: Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş

January, 2008, 155 pages.

In this study it is aimed to investigate Başkent University Preparatory Department Students' motivation for learning English and beliefs about learning it with relation to the variables of students' gender, age, the type of high school which they have graduated and the university departments which they will study at. In addition, it is aimed to investigate the relation between their motivation for learning English and beliefs about learning it.

In the study, first of all, general motivation and belief theories, motivation and belief theories in Foreign / Second Language Learning and the researches previously done on these two fields were considered.

This study is a descriptive analysis which involves the investigation of students' motivation for learning English and their beliefs about learning it. The study group consists of a total of 480 students studying at Başkent University English Preparatory Department. To gather the data, "Attitude and Motivation Test Battery" and "Beliefs About Language Learning Inventory" were used.

The data obtained were analysed using SPSS software. Firstly, t test was performed to the results obtained with the help of four subscales of AMTB (Attitude and Motivation Test Battery) in order to determine whether the quantitative differences in students' motivation related to their gender were significant. Moreover, ANOVA test was performed to find out whether the quantitative differences in students' motivation related to their ages, high school types and university departments were significant. Also, LSD test was used to find the source of the difference.

According to the data obtained by AMTB, there is a significant difference between the girls and the boys' scores of "Integrative Orientation",

“Motivational Intensity” sub-scales and the “total” scores of four sub-scales of AMTB. In other words, there is a meaningful difference between the motivation of boys and girls in the English Class. Also, there is a significant difference between the scores of only “Instrumental Orientation” subscale with relation to the different university department types which the students will study at. However, the differences between the scores of students related to their age and the type of high school which they have graduated are not significant.

According to the data obtained by BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), there is a significant difference between the scores of certain items obtained by the students with relation to their gender, the high school types which they have graduated and the university department types which they will study at.

In addition, ANOVA and LSD tests were performed to determine whether there is a relation between the scores obtained by AMTB’s four sub-scales and the four chosen items of BALLI. According to the data, when these four items of BALLI are considered, students’ motivation to learn English varies with respect to their beliefs about language learning .

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi

BÖLÜM I: GİRİŞ

Dilin İnsan Yaşamındaki Önemi.....	3
Yabancı Dil Bilmenin Önemi	5
Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	6
Yaş	7
Kişilik	8
Yabancı Dil Yeteneği	10
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	10
Yabancı Dil Kaygısı	11
Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar	12
Yabancı Dil Dersinde Güdülenme	14
Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Dersinde Güdülenme	15
Problem	16
Amaç	17
Önem.....	18
Sınırlılıklar.....	19
Tanımlar	19
Kısaltmalar.....	19

BÖLÜM II: KURAMSAL TEMEL VE KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. GÜDÜLENME.....	20
Bilişsel yaklaşım ve güdülenme	20
Gereksinimler ve güdülenme	22
Amaçlar ve güdülenme	22

Sosyokültürel ve çevresel etkiler ve güdülenme	23
B. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME	24
1. Yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenme tanımının üzerinde anlaşılamamış olması	25
2. Yabancı dil öğrenme ile ikinci dil öğrenme tanımlarının karıştırılması	26
3. Gardner'ın sosyal eğitim modelinin eğitim psikolojisi kuramlarından uzak kalışı	27
4. Öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenmelerinin gerçek nedenlerini bilmemeleri	27
C. YABANCI DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME MODELLERİ VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	27
1. Gardner'ın Sosyal- eğitim Modeli	28
2. Yenilikçi Güdülenme Modelleri	32
D. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR VE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR	45
1. Epistemolojik İnançlar	45
2. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar	49
a. İnançların Yabancı Dil Öğrenmeye Etkileri	51
b. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançları İnceleyen Yaklaşımlar	52
c. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlarla İlgili Yapılan Araştırmalar	56
1) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	56
2) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Kaygısı	61
3) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Cinsiyet, Kültür, Eğitim Geçmişi Gibi Bireysel Özellikler	61
4) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Güdülenme	64
BÖLÜM III: YÖNTEM	
ARAŞTIRMA MODELİ	67

ARAŞTIRMA GRUBU.....	67
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	69
VERİLERİN ANALİZİ	72

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

A. İNGİLİZCE DERSİNDE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN

BULGULAR VE YORUM	74
1.Cinsiyet ve İngilizce Dersinde GÜDÜLENME	74
2.Yaş ve İngilizce Dersinde GÜDÜLENME.....	77
3.Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ve İngilizce Dersinde GÜDÜLENME	78
4.Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Fakülteler/Yüksekokullar ve İngilizce Dersinde GÜDÜLENME	80

B. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR ENVANTERİ

İLE ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM	82
1. Cinsiyet ve İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnançlar	82
2. Yaş ve İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnançlar	91
3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ve Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar	93
4. Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türü ve Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar.	104

C. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME VE YABANCI DİL

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR.....	113
--	------------

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

A. SONUÇ	124
B. ÖNERİLER.....	133

KAYNAKÇA.....136

EKLER

İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği.....	152
Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri.....	154

ÇİZELGELER LİSTESİ

3.1.	Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı	68
3.2.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı	68
3.3.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Yüksek Öğretim Programına Göre Dağılımı	69
3.4.	İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği'nin Uygulanan Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenilirliği	71
4.1.	Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların Dağılımı	74
4.2.	Öğrencilerin Yaşlarına Göre İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımı	77
4.3.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımı.....	79
4.4.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Bölüm Türüne Göre İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların ve Toplam Puanların Dağılımı	85
4.5.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	83
4.6.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	85
4.7.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	86
4.8.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	88
4.9.	Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “GÜDÜLENME ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	90

4.10.	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	92
4.11.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	94
4.12.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	96
4.13.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	99
4.14.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	102
4.15.	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	103
4.16.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	104
4.17.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	106
4.18.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	108
4.19.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	110
4.20.	Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin	

	İnanç Envanterinin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması	111
4.21.	Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin <u>4. Maddesine</u> Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	114
4.22.	Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin <u>15. Maddesine</u> Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	116
4.23.	Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin <u>18. Maddesine</u> Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	118
4.24.	Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin <u>20. Maddesine</u> Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması	120

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dış dünyada öğrencilerin ilgisini çekecek çok sayıda uyarıcı varken onları öğrenmeye ve akademik başarıya güdülemek giderek zorlaşmaktadır. Yaşanan bu zorluğun da etkisiyle, güdülenme konusunda gittikçe daha fazla sayıda araştırma yapılmakta, özellikle öğrencilerin güdülenmesi ile ilgili yeni görüşler öne sürülmektedir.

Güdülenme, bireyi belli bir amaç doğrultusunda davranışta bulunmak üzere harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1990). Bu güç, öncelikle, bireyi amaca yönelik bir davranış için harekete geçirir ve sonra da çeşitli zorluklara rağmen bu davranışı sürdürmesini sağlar (Dweck & Eliot, 1983; Pintrich, Marx, Boyle 1993; Stipek 1993).

Güdülenme düzeyini saptamak amacıyla çeşitli göstergeler önerilmiştir. Bir görevin başka bir göreve tercih edilmiş olması, tercih edilen görev için harcanan çaba, engellere rağmen vazgeçmeyerek ısrarla söz konusu davranışı sürdürme isteği ve sonuçta başarı elde edilmiş olması, güdülenme düzeyini ölçmek için kullanılan göstergeler arasında yer almaktadır (Öğülmüş, 2001).

İlk güdü araştırmacıları, güdünün daha çok bir davranışı başlatma özelliğini vurgulamışlardır. Çağdaş güdü araştırmacıları ise daha çok bir davranışta bulunmayı tercih etme ve organizmanın gerçekleştirdiği etkinlikleri vurgulamaktadır (Weiner, 1992).

Eğitim sürecinde güdülenmenin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü eğitimde güdülenme hem bireyin öğrenme düzeyini hem de öğrendiklerini davranışlarına yansıtıp yansıtmayacağını etkilemektedir. Öğrencinin güdülenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ifade etmektedir (Gutrie ve Alao, 1997; Brown, 2002; Lewis, 2002). Bu da öğrencinin sınıfta kullanılan materyallere olan ilgisi ve merakı, öğrenilen konuyla bağlantısı,

öğrenme sürecinde dikkatini derse odaklaması ve öğrenme zevkiyle kendini gösterir.

Bebeklerin ve küçük çocukların merakı, çevreyi keşfetme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Aslında öğrenme güdüsü insanın doğuştan gelen bir özelliğidir. Ancak birçok öğrenci büyüdükçe öğrenmeye yönelik heyecanını yitirmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin birçoğu bedensel olarak sınıfta oldukları halde, zihinsel olarak öğrenme sürecinin dışında kalabilmektedirler.

Bireyin öğrenme başarısı ya da performansı, yetenek, öğretim yöntemleri ve ön öğrenmeler gibi faktörlerin yanı sıra, güdülenme düzeyi tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle güdü, performansın kalitesini arttıran ara değişkenlerden biridir ve diğer ara değişkenleri de etkilemektedir.

Güdülenmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri nedeniyle, öğretmenler açısından bakıldığında, öğrencilerin başarıya ve öğrenmeye güdülenmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. Örneğin IQ düzeyleri aynı ama başarı düzeyleri farklı olan bir grup öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, başarı düzeyleri yüksek olanların güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Gage ve Berliner, 1984).

Öğrenme ve öğretme sürecinde güdülenmenin kaynağı farklılaşabilmektedir. Öğrenme eğer öğrencinin kendi çabasıyla meydana geliyorsa güdülenme içten, herhangi bir ödülle dayanıyorsa dıştan kaynaklanıyor demektir. İçsel güdülenmeye sahip olan öğrenci, öğrenme sırasında daha fazla çaba gösterme ve öğrenmeye çalıştığı bilgileri daha derinlemesine işleme eğilimindedir. Dıştan güdülenen öğrenciler ise, ödül beklentisi ya da cezadan kaçınmak için öğrenme görevleri üzerinde çalışırlar (Amabile, 1985, Pintrich ve Schunk, 1996).

Hiçbir zorlama olmaksızın yapılan davranışın temelinde içsel güdülenme bulunmaktadır. Raffini'ye (1996) göre içsel güdülenme öğrencinin akademik başarı gereksinimini ve kararlarında kendi denetimi arttırır. Kendini başarılı hissettirecek şeyleri yapmaya yöneltir. Gottfried'a (1983, 65) göre de içten güdülenmeye teşvik edilen öğrenciler, içsel güdülenme eğiliminde olurlar ve başarı güdüsünün temelleri atılmış olur.

İnsanların yaşamları boyunca aldıkları tüm kararların, yaptıkları tüm seçimlerin ve gösterdikleri tüm davranışların en güçlü belirleyicilerinden birinin, sahip olduğu inançlar olduğu ileri sürülmektedir. Bu nedenle

güdülenme sürecini açıklamak amacıyla başvurulmuş kavramlardan biri de inançlardır (Öğülmüş, 2001). İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olduğu varsayılan içsel kabuller ve önermelerdir (Hofer ve Pintrich, 1997).

İnançların, bireylerin düşünceleri ve davranışları üzerindeki belirleyici etkisi nedeniyle, eğitimciler birçok farklı kategorideki inançları öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate alma gereği duymuşlardır. Bu inançlardan biri de epistemolojik inançlardır.

Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar, farklı inançları ön plana çıkarmış ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmiştir. Epistemolojik inançlar da özellikle son yıllarda üzerinde çalışılan ve öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesinde etkili olduğu düşünülen inançlardır. Schommer’a (1990) göre epistemolojik inançlar, bireyin, bilginin doğası, bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği (zekâsı) ile ilgili inançlarıdır. Hofer ve Pintrich (1997) ise epistemolojik inançları, “bireyin zihnindeki, bilginin ve öğrenme sürecinin yapısıyla ilgili kavramlar” olarak tanımlamaktadır. Epistemolojik inançlarla ilgili geniş bir literatür taraması yapan Deryakulu da, epistemolojik inançları “en genel biçimde, bireyin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları” olarak tanımlamaktadır (Deryakulu, 2004).

Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin, gelişmemiş epistemolojik inanca sahip öğrencilere göre öğrenme sürecinde daha avantajlı oldukları düşünülmektedir; çünkü bu öğrenciler zor ve karmaşık öğrenme süreçlerinde daha etkili stratejiler kullanmakta, zorluklar karşısında daha azimli ve esnek davranabilmekte ve daha başarılı olmaktadır (Deryakulu, 2004).

DİLİN İNSAN YAŞAMINDAKİ ÖNEMİ

Dil, bir kavramla bir ses imgesinin birbirine bağlanmasından doğan, duygu ve düşüncelerimizi aktardığımız bir iletişim aracıdır (Saussure, 1998).

İnsanoğlu çağlar boyunca, önceleri sadece sözlü olarak, yazının bulunmasıyla birlikte de hem sözlü hem de yazılı olarak duygularını, düşüncelerini, bilgi birikimini, deneyimlerini aktarmak, kendini anlatmak ve diğer insanları anlamak için dili kullanmıştır. İletişim kurmakta bu kadar öncelikli olan dil, insanın düşünce gelişimini sağlayan ve insana yeni bakış açıları kazandıran bilimin ve sanatın birçok dalının da en temel aracı olmuştur. Bu nedenle de birçok sosyal bilim dalında dil üzerine sayısız araştırmalar yapılmış ve dil çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Dil biliminin yanı sıra, dil konusunda araştırma yapan sosyal bilim dalları arasında, sosyoloji, psikoloji, eğitim psikolojisi ve antropoloji sayılabilir. Sosyoloji alanında, kültürün oluşturulup aktarılmasında dilin fonksiyonları incelenmiştir. Psikolojide ve eğitim psikolojisinde, dilin düşünceyle, duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimle olan ilişkileri araştırılmıştır. Antropolojide ise, dilin insanın türsel olarak gelişimiyle ilişkileri araştırılmıştır. Ayrıca, dil bilimi alanında, dilin yapısı, kökeni, ses yapısı, gramer yapısı, sözcük yapısı gibi özellikleri araştırma konusu olmuştur. Yabancı dil alanında ise, öğrenilen dil yapılarının, konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisiyle üretilmesi üzerine çalışılmaktadır.

Çocukluktan başlayarak, kendimizi ifade etmek ve diğer insanları anlamak için dili kullanırız. Bu da bizim toplumsallaşmamızda anahtar rolü oynar. Dilin toplumsallaşmadaki önemi üzerinde duran araştırmacılara göre çocuğun gittikçe daha çok kullanacağı dil, kendisiyle aynı dili konuşanların ortaklaşa kullandıkları belli semboller kümesinden oluşmaktadır (Jersild, 1979). Dil, toplumsallaşmış bir semboller kümesidir. Bu nedenle de toplumsallaşmamızda, dilin önemi büyüktür.

Dil, psiko-motor bir davranış olarak da tanımlanabilir. Konuşurken ya da yazarken kaslarımızı kullanarak duygu ve düşüncelerimizi ifade ederiz. İfade edilen semboller ve onların anlamları, bilişsel süreçlerle üretilir (Ülgen, 1997). Bu nedenle, bilişsel süreçlerle dilin ilişkisi hep incelenen bir konu olmuştur.

Gander ve Gardiner' a göre (1981/ 1993, 207), dil gelişimi için kullanılan bilişsel beceriler arasında, konuşma seslerini ayırt etme ve

anımsama yeteneği, dili dinleyerek kuralları keşfetme yeteneği, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme yeteneği, ses çıkarmaya yönelik olan kasları kontrol etme yeteneği ve düşünceleri sözcüklere dönüştürme yeteneği vardır.

Piaget'nin duyu- hareket dönemi olarak belirlediği 2 yaşa kadar olan dönemde, çocuk, çevresindeki nesneleri çeşitli özelliklerine göre sınıflandırır ve kavramlaştırır. Sonra da nesneleri anlatan “sözcükleri”, bir başka deyişle “sembolleri” kullanmaya başlar (Jersild, 1979). Piaget'nin düşüncenin dili yapılandığı görüşünün karşıtını savunan Sapir, Whorf ve Vygotsky'ye göre ise, bir kültürün dili, o kültürün düşünce biçimini yapılandırır. Dille bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi incelemek için, iki antropolog, Edward Sapir ve Benjamin Whorf'un, birbirine karşıt kültürlerde yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, dilin düşünceyi belirlediği Sapir- Whorf varsayımını ortaya koymuşlardır. Ancak, bu varsayımın geçerliliğine ilişkin yapılan araştırmalar, çelişkili sonuçlar vermiştir (Ülgen, 1997).

Bu konudaki diğer bir varsayıma göre, dil düşünceyi belirlememekte, ama bizi özel yönlerde düşünmeye hazırlamaktadır (Cromer, 1976). Küçük çocuklarla ilgili gözlemler ise, onların önce bir kavramı bilişsel olarak geliştirdiklerini, sonra da o kavramı ifade etmek için dili kazandıklarını ortaya koymuştur (Brown, 1973).

YABANCI DİL BİLMENİN ÖNEMİ

Günümüzde, gelişen iletişim araçlarının etkisiyle, anadilimizi kullanarak düşüncelerimizi oluşturup ifade etmemizin ve diğer insanlarla iletişim kurmamızın yanı sıra, başka ülkelerdeki insanlarla bilgi ve kültür alışverişi yapmak giderek bir zorunluluk halini almıştır. Milletler, birbirlerini daha iyi anlayabilmek, iletişime girerek uluslararası düzeyde kendilerini temsil edebilmek, bilimsel ve sanatsal birikimlerini paylaşarak daha ileriye gidebilmek için yabancı dil öğrenmek durumundadırlar.

Ancak, yabancı dil öğrenmenin yukarda belirtilen amaçları, öğrencilerimiz tarafından ne kadar kavranmıştır? Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenmenin önemi ve gerekliliğine ilişkin inançları nelerdir? Farklı

liselerden mezun olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inanç ve güdülenme düzeyleri birbirinden farklı mıdır? Farklıysa, ne ölçüde farklıdır? Bu konudaki inanç ve güdülenme düzeyleri, üniversite öğrencilerinin bölümlerine, yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir? Bunlar, öğretmenler ve yöneticiler tarafından yanıtları bilinmesi gereken sorulardır; çünkü ancak bu konudaki veriler tespit edilerek, daha uygun şekilde yabancı dil öğretimi yapılabilir ve öğrencilere yabancı dil bilmenin önemi kavratılabilir.

Geçtiğimiz elli yılda, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek giderek daha yaygın bir hale gelmiştir. Devlet okullarında öğrencilerin % 95’inin yabancı dil tercihi İngilizce’dir. Girişleri sınavla olan, Anadolu liseleri, özel liseler ve yabancı dil ağırlıklı liseler (süper liseler), lise eğitimi öncesinde bir yıl yabancı dil- çoğunlukla İngilizce- hazırlık programı uygulamaktadırlar. Meslek liselerinde ise, yabancı dil seçmeli olarak okutulmakta ve bu liselerde de İngilizce en çok tercih edilen yabancı dildir. Öğretim dili Türkçe olan birçok devlet üniversitesinde, mühendislik, uluslararası ilişkiler, halkla ilişkiler, iktisat, işletme, turizm, tıp ve batı dilleri ve edebiyatları bölümleri için İngilizce hazırlık programı uygulanmaktadır (König, 2006, 1).

Bu araştırmanın yapıldığı Başkent Üniversitesi’nde, öğretim dili Türkçedir. Ancak, bütün bölümler öncesinde bir yıl İngilizce Hazırlık sınıfında okumak, İngilizce yeterlilik sınavında başarılı olamayan öğrenciler için zorunludur.

YABANCI DİL ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yabancı dil öğrenme sürecinin incelendiği araştırmalarda, çok sayıda faktörün yabancı dil öğrenme sürecindeki başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında özellikle yabancı dil öğrenmekte olan bireyin kişiliği, yabancı dil öğrenme sürecindeki duygusal durumu ve kaygı düzeyi, kullandığı öğrenme stratejileri, yabancı dil yeteneği, yaşı, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dil öğrenmeye güdülenme düzeyi yer almaktadır. Genelde bu

faktörler birbirleriyle etkileşerek, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin performansını belirlemektedir (Ellis, 1995). Bu faktörler her bir öğrenci için farklı şekillerde bir araya geldikleri ve farklı şekillerde etkileşimler ortaya çıktığı için öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyleri de farklılaşmaktadır. Bu araştırmada yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin ve yabancı dil öğrenmeye yönelik inançların yabancı dil öğrenmeyle ilişkisi ele alındığı için, aşağıda, yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili kısa açıklamalara yer verilmiştir.

Yaş

Yabancı dil öğrenme sürecinde, yaş faktörü pek çok araştırmada ele alınan bir değişken olmuştur. Örneğin Kuzey Amerika'da Ramsey ve Wright ile Batı Almanya'da Klein ve Dittmar tarafından göçmen aileler üzerinde yapılan araştırmalarda, yeni bir ülkeye yerleşen insanlar ne kadar genç iseler, dili o kadar daha yeterli düzeyde öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun için en çok kabul gören açıklama da, beynin dil öğrenmeye yatkın en esnek döneminin erinlik (puberty) ile birlikte sonlanması ve dil öğrenmenin artık doğallıktan çıkıp yapay bir süreç haline gelmesidir. (Ramsay ve Wright, 1974, Klein ve Dittmar, 1979; aktaran Littlewood, 1984, 65).

Yaşın yabancı dil öğrenimine olan etkileri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda, "kritik dönem olgusu" ortaya konmuştur. Lenneberg'e (1967, 176) göre, beyindeki nöronlar, 2- 13 yaş arasında dil öğrenmek için esnek yapıdadır. Ayrıca, hem anadili hem de yabancı dil öğrenme sürecini inceleyen ve dil öğrenmede yaşın önemini inceleyen, "kritik yaş varsayımı", "kritik dönem varsayımı", "bioprogram varsayımı", "sosyobiyolojik kritik dönem varsayımı", "genetik varsayım", konuşlanma varsayımı", "birinci dil= ikinci dil varsayımı" ve "ikinci dil= birinci dil varsayımı" araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Demirezen, 2003).

Kritik dönem varsayımını ele alan araştırmacılarından Brown (1994, 58; akt. Demirezen, 2003), yaşın dil öğrenimindeki önemini vurgulamak için Kissinger Etkilenimi terimini kullanmıştır. ABD Dışişleri eski bakanlarından

Henry Kissenger, ABD'ye kiritik dönem olan 12- 13 yaş sonrası geldiği için akıcı ve hızlı konuşmasına rağmen, konuşmasında Alman asıllı olduğunu ele veren sesletim özelliklerini saklayamamaktadır. Ayrıca, piskopat anne- babası tarafından toplumdan ayrılan Isabelle adlı bir çocuk, kritik dönem öncesinde kurtarıldığı için anadili olan Fransızca'yı bir yıl içinde akranlarından bir farkı kalmayacak şekilde öğrenmiştir. Ailesi tarafından toplumdan uzak tutulan Genie ise 14 yaşında kurtarılmıştır. Kritik dönemi geçirmiş olduğu için dilsel becerileri 2.5 yaşındaki bir çocuğun becerileriyle sınırlı kalmıştır (Trask 1999, 180; akt. Demirezen, 2003). Dolayısıyla, 12- 13 yaş sonrasında bir yabancı dili öğrenmek de daha zor olmaktadır.

Diğer yandan, son zamanlarda, bu tezi çürüten ve gençlerle yetişkinlerin de yabancı dil ya da ikinci dil öğrenmede çok üst yeterlilik düzeyine ulaşabildiklerini gösteren araştırmalar yapılmıştır. Örneğin göçmen ailelerin çocuklarının ikinci dili daha çabuk öğrenmesine yol açabilecek nedenler üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle, çocukların dili öğrenme ortamıyla (örneğin okullarda) daha çok karşı karşıya olmaları, çocuk oldukları için yeni katıldıkları toplumda dilin daha basit yapılarıyla onlara hitap edilmesi ve bu yapıları kolaylıkla anlayabilmeleri, yeni katıldıkları topluma karşı daha az olumsuz tutumları oluşu ve bu nedenle iletişime daha açık olmaları, yetişkinlerin dil öğrenme sürecinde çocuklara oranla daha çok analiz yaparak dil öğrenme sürecinin doğal yapısını bozmaları gibi nedenler olabilir (Littlewood, 1984, 66).

Kişilik

Bazı araştırmacılar, kişiliğin, yabancı dil öğrenme başarısını etkileyen faktörlerden biri olabileceği üzerinde durmuşlardır. Örneğin İspanyolca dersine devam eden bir grup üniversite öğrencisi (N=125) üzerinde yapılan bir araştırmada, kişilik özelliklerinin öğrenme faaliyetleri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Ely, 1988). Bu araştırmada öğrencilerin dil dersinde risk alabilme, sınıfta sosyalleşme eğilimi gösterme ve dil dersinde kendini rahatsız

hissetme olmak üzere üç kişilik özelliği üzerinde durulmuş ve şu hipotezler öne sürülmüştür:

1. Risk alabilme özelliği, derste dilin öğrenci merkezli ve daha serbest kullanıldığı durumlarda, öğrencinin tutumunu olumlu olarak etkilemektedir.

2. Sosyalleşme eğilimi, dil dersinde yabancı dilde fikirleri ifade ederken, öğrencinin tutumunu olumlu olarak etkilenmektedir.

3. Risk alabilme ve sosyalleşme eğilimi, gramer öğrenirken, öğrencinin tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırma sonucunda bu hipotezler kısmen doğrulanmış ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin, yabancı dil dersinde dikkate alınması gerektiği ortaya koymuştur.

Başka bir araştırmada da dışa dönük kişilik özellikleri olan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken daha avantajlı oldukları ve dil öğrenirken sosyal olarak iletişim kurmaya daha yatkın oldukları bulunmuştur (Littlewood, 1984). Bu yatkınlık, onların, yabancı dil dersindeki iletişim sırasında kendilerine daha güvenli bir tavır içinde olmalarına neden olmaktadır.

Kişiliğin etkisinin ele alındığı başka bir çalışmada da, kendine güveni yüksek olan öğrencilerin ikinci dili daha yeterli düzeyde öğrendikleri bulmuştur. Kendine güvenli öğrenciler, farklı bir dilde iletişim kurarken kendilerini daha az tehdit altında hissetmektedirler ve yanlış yapma riskini de daha kolaylıkla almaktadırlar (Heyde 1979; akt., Littlewood, 1984).

Sarıçoban (1994), Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenim gören 270 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, içedönük- dışadönük kişilik özellikleri ile yabancı dil başarı puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Gramerin önemli olduğu yazılı yapılan yeterlik sınavında, dışa dönüklükle başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, dışadönük kişilik özelliğinde olanların yazma becerisinde ve gramer öğrenmede içedönükler kadar başarılı olmadıkları tezini desteklemektedir.

Erton (2004), Bilkent Üniversitesi'nde Akademik İngilizce dersi alan öğrencilere, kişilik testi, öğrenme stilleri ve stratejileri testi uygulamış ve öğrencilerin kişilik özelliklerine göre farklı stil ve stratejiler geliştirdiğini ve

bunun başarıyı etkilediğini bulmuştur. Ancak, elde edilen sonuçlara göre, kişilik özellikleri ile bunların arasında zayıf bir ilişki vardır.

Yabancı Dil Yeteneği

Yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biri, yabancı dil yeteneğidir. Yabancı dil yeteneği tam olarak tanımlanmış olmasa da, Carroll ve Sapon'ın (1959) geliştirdikleri “ Modern Dil Yetenek Testi”nde şu yeteneklerle ölçülmektedir:

1. Sesleri tanıma ve ayırt edebilme yeteneği
2. Sözcükleri ezberleme yeteneği
3. Sözcüklerin cümledeki gramer açısından taşıdıkları fonksiyonları fark edebilme yeteneği
4. Örneklerden yola çıkarak tümevarım yöntemiyle gramer kurallarını çıkarsama yeteneği

Genesee (1976), yabancı dil yeteneğinin, hem okuma ve gramer testlerindeki başarı ile ilişkili olduğunu hem de dilin kişiler arası iletişimde kullanılabilmesi açısından yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve güdülenme ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Beklendiği gibi, yabancı dil dersindeki güdülenme düzeyi dil öğrenme sürecindeki başarıyı etkilemektedir.

Altan (1994) Erciyes Üniversitesi'nde 297 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, kız öğrencilerin yabancı dil yeteneği ile yabancı dil başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu saptamıştır. Kız öğrencilerinkinden daha az olmakla birlikte, erkek öğrencilerin yabancı dil yeteneği ile başarıları arasında da bir ilişki vardır.

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğretimiyle ilgili literatürde, öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri üzerinde önemle durulmaktadır. Dil öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı ve bu süreci daha kolay,

hızlı, özerk (self-directed) olabilmesini sağlayacak stratejilerdir ve öğrendiği şeyleri yeni öğrenme durumlarına transfer edebilme yöntemleri olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 1990). Altı tip dil öğrenme stratejisi belirlemiştir (Oxford (1990):

1. Bellek süreçlerine ilişkin stratejiler: Öğrencinin daha çok bilgiyi depolayıp geri çağırabilmesi.
2. Bilişsel stratejiler: Öğrencinin, dili kendisinin üretebilmesini sağlayan stratejiler.
3. Tamamlama stratejileri: Öğrencinin, dilde bilgisiz olduğu noktaları telâfi edip iletişime devam etmesini sağlayan stratejiler.
4. Metabilişsel stratejiler: Öğrencinin organizasyon, planlama ve değerlendirme becerilerini düzenleyerek kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi.
5. Duygusal stratejiler: Öğrencinin duygularını, tutumlarını, güdülenmesini ve değerlerini kontrol edebilmesi,
6. Sosyal stratejiler: Öğrencilerin yabancı dili kullanarak sosyalleşmesini sağlayan stratejiler.

Vann ve Abraham (1990), dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları araştırmalarında, başarısız öğrencilerin kullandıkları yabancı dil stratejilerini incelemişlerdir. Başarısız öğrencilerin de bu stratejilere sahip olduklarını, ancak başarılı öğrencilerden farklı olarak, gerektiğinde doğru stratejiyi seçemediklerini saptamışlardır.

Yabancı Dil Kaygısı

Dil öğrenirken hissedilen kaygı düzeyinin, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini nasıl etkilediği konusunda araştırmalar yapılmıştır. Yabancı dil kaygısı, “kişinin yetkin olmadığı bir dili kullanması gerektiğinde yaşadığı duygusal durum” olarak tanımlanmıştır (Gardner ve Mac Intyre, 1993). Horwitz’e (2001) göre kaygı düzeyinin yüksek olması, öğrencinin kendi

yeteneklerini yetersiz bulmasına yol açmaktadır. Öğrencinin yüksek kaygı düzeyinin üstesinden gelebilmesi için, öğretmenin desteği, yarışmacı bir ortamın olmaması ve öğretmenin öğrencilerin fikirlerine değer verip güven duyması ile mümkündür.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar

Richards ve Lockhart (1996), öğrencilerin sınıfa gelirken yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını, amaçlarını, tutumlarını ve kararlarını da birlikte getirdiklerini ve bu faktörlerin de yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencinin dil öğrenmeye ilişkin inançları, onun güdülenmesini, yabancı dil öğrenmeye ilişkin beklentilerini, dil öğrenirken neyin kolay neyin zor olduğuna ilişkin algılamalarını ve öğrenme stratejilerini etkilemektedir.

Epistemolojik inançlar, öğrencinin bilgi ve öğrenme konusundaki inançlarıdır. Birçok araştırmacı, gelişmiş epistemolojik inançların başarıyı olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Gelişmiş epistemolojik inançların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Schommer, 1990 ve 1998):

- (1) bilginin karmaşık olduğuna inanmak,
- (2) bilginin kesin olmadığına inanmak,
- (3) öğrenmenin hemen gerçekleşmeyebileceğine inanmak,
- (4) öğrenme yeteneğinin doğuştan belirlenmediğine, bu yeteneğin zamanla geliştirilebileceğine inanmak.

Schommer (1993), yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının genel akademik not ortalamasını belirlediğini saptamıştır. Kardash ve Howell'ın (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin öğrenmenin zaman içinde gerçekleştiğine ne kadar çok inanırlarsa, öğrenmek için o kadar değişik türde bilişsel strateji kullandıkları bulunmuştur. Bir diğer deyişle, öğrencilerin epistemolojik inançları ne kadar gelişmişse, o kadar farklı türde bilişsel strateji kullanmakta ve bunun sonucu olarak da başarılı olmaktadır.

Dil, bilişsel, iletişimsel ve psiko - motor bir davranış olduğu için yabancı dil öğrenmek, diğer derslerin öğrenilmesinden farklıdır. Bellek süreçlerini kullanarak hedef dilin yapılarını öğrenmenin yanı sıra, bilişsel ve iletişimsel stratejilerini kullanarak, öğrencinin bu dili üretmesi ve dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Literatürde, doğası nedeniyle diğer derslerden farklı olan yabancı dil dersini öğrenmeye ilişkin inançlar, epistemolojik inançlardan farklı olarak ele alınmış ve ayrı bir araştırma alanının konusu olmuştur.

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları inceleyen araştırmacılardan biri olan Horwitz'e (1987) göre, öğrencilerin yabancı dile ilişkin beklentileri ve inançları karşılanmadığında ilgilerini ve güvenlerini kaybederler ve başarıları kısıtlanır. Bir diğer deyişle, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, öğrencinin başarı ve güdülenmesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, diğer akademik konulardaki inançlara göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların öğrencinin başarısında daha önemli bir yeri vardır.

Horwitz (1988) tarafından geliştirilen **Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri** (**Beliefs About Learning Language Inventory: BALLI**) ile beş inanç grubu belirlenmiştir: 1) yabancı dil öğrenmenin zorluğu, 2) yabancı dil yeteneği, 3) yabancı dil öğrenmenin doğası, 4) yabancı dil öğrenme ve iletişim stratejileri, 5) güdülenme ve beklentiler. Beş dereceli likert türü bir ölçek olan BALLI, toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere verilecek cevapların tam olarak doğru ya da yanlış şeklinde sınıflandırılmayacağı belirtilmektedir. Ölçeğin kullanılmasındaki temel amaç, öğrencilerin inançlarının beklentileri ve kullanacakları stratejiler üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğini tartışmaktır. Bu envanter kullanılarak yapılan bir araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin ortak inançları belirlenmiştir (Horwitz, 1988). Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, bazı bireyler yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu ve yabancı dili akıcı bir şekilde konuşmak için en fazla iki yılın yeterli olduğunu düşünmektedirler. Yabancı dil yeteneği konusunda ise, çoğunlukla, yabancı dili çocukların yetişkinlere göre daha iyi öğrendiğine, kadınların erkeklere oranla daha yetenekli olduğuna ve sadece bazı insanların dil öğrenmeye doğuştan yetenekli olduğuna inanmaktadırlar. Yabancı dil öğrenmenin doğası ile ilgili verilen yanıtlar

incelendiğinde ise, bireylerin çoğunlukla, yabancı dil öğrenmenin kelime öğrenmek ve çeviri yapmak olduğuna ve yabancı dil öğrenmenin çok fazla çaba gerektirmediğine inandıkları saptanmıştır.

Naiman, Fröchlich, Stern ve Tödesco (1978) tarafından yapılan “Good Language Learner” adlı araştırmada, iyi bir yabancı dil öğrencisinin özellikleri sorgulanmış ve sonuçta iki önemli nokta vurgulanmıştır: Bunlardan biri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileridir ve bu stratejiler yabancı dile ilişkin inançlara bağlıdır. İkincisi de, yabancı dil öğrenmeye güdülenmedir (Graham, 2006, 296).

Yabancı Dil Dersinde Güdülenme

Öğrencilerin diğer derslerden farklı olarak yabancı dil öğrenmeye güdülenmeleri, değişik bakış açılarıyla irdelenmiştir. Gardner’a (1985) göre yabancı dil öğrenmek, o dilin doğasını ve kültürle olan ilişkisini algılamayla, tarihine olan ilgiyle ve o dile alışmayla yakından ilgilidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenme sadece eğitimin değil, sosyal psikolojinin de konusudur. Gardner (1985), yabancı dil öğrenmenin sınıfta gerçekleşen diğer konulardaki öğrenmelerden farklı olduğunu, yabancı dil öğrenilirken dil becerilerinin yanı sıra başka bir kültürün davranış örüntülerinin de öğrenildiğini, bunun da o dilin konuşulduğu kültüre yönelik tutumla yakından ilgili olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğrenmeye güdülenme, derslerdeki öğrenme etkinliklerine başlamaya ve söz konusu etkinliği sürdürmeye güdülenme (motivational maintenance) olmak üzere ayrı ayrı ele alınmaktadır. Graham (2006), yabancı dil öğrenme stratejilerinin ve güdülenmenin sürdürülmesinin, öğrencinin yabancı dile ilişkin inancından etkilendiğini ifade etmiştir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Dersine GÜdülenme İlişkisi.

Bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançları içeren epistemolojik inançlar genel olarak akademik güdülenmeyi etkilemekte, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar ise yabancı dil öğrenmeye güdülenmeyi ve öğrenme stratejilerinin kullanımını etkilemektedir (Horwitz, 1987).

Gardner'ın (1985) ikinci dil öğrenme alanında öne sürdüğü psikososyal modele göre, öğrencinin hedef dilin kültüründeki tavır ve davranış kalıplarını benimsemesi, dilde başarılı olmanın bir gereğidir. Bu modele göre, hedef dilin kültürüne olan tutumu ve hedef dili öğrenmeye ilişkin inancı, öğrencinin başarı derecesini belirlemektedir (Tse, 2000, 70).

Kamada (1986), bir öğrencinin, öğrenmeye çalıştığı yabancı dili ve kültürünü ne kadar çok severse, güdülenmesinin de o kadar arttığını saptamıştır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin yabancı dile ilişkin farklı inançlarını ve bunların sonuçlarını fark edebilmeleri gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların güdülenme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılardan Horwitz (1988), en fazla iki yıl içinde dili akıcı şekilde konuşabileceklerine inanan öğrencilerin, gerçek dışı bu inançları nedeniyle, başarısızlık duygusu yaşadıklarını ve bunu da yetersiz öğretime ya da kendi yeteneksizliklerine bağladıklarını saptamıştır. Olumsuz olarak algıladıkları böyle bir öğrenme yaşantısı da, öğrencilerin güdülenmesinin düşmesine neden olmaktadır. Horwitz'e (1987) göre, öğrencilerin önceki okul yaşantıları ve kültürel alt yapıları, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını belirlemektedir. Bu inançların da, yabancı dil dersindeki başarı, güdülenme ve dil öğrenme stratejileri üzerinde çok önemli etkileri vardır. Öğrencilerin inançları, yanlış veya gerçeğe aykırıysa, öğretmenler, öğrencilerin dil öğrenimini zorlaştıracak bu inançların değişmesini sağlamalıdır (Horwitz, 1988).

Mantle- Broomley (1995), öğrencilerin yabancı dil sınıfına, başarısızlığa yol açabilecek yanlış önyargı ve inançlarla gelip gelmediklerini araştırmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin % 69'u iki yıl ya da daha az sürede ikinci bir dili ya da yabancı dili iyi ve akıcı bir şekilde konuşabileceklerine inanmaktadırlar. Ancak, dil öğrenmenin bekledikleri kadar kolay olmadığını gören bu öğrenciler hayal kırıklığına uğramışlardır. Öğrencilerin % 31'i, dil öğrenmedeki zorluğun, kendi yeteneksizliklerinden kaynaklandığına inanmaktadırlar. Bütün bu yanlış inançlar, öğrencilerin çalışmalarını ve dil öğrenme sürecindeki gelişimlerini engellemekte, güdülenmelerini düşürmektedir.

Oxford ve Ehrman (1993), yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların, güdülenme ile ilişkili olduğunu, çünkü güdülenme düzeyinin inanç ve değerlere göre şekillendiğini ifade etmişlerdir. Eğer öğrenciler, yabancı dil öğrenmenin değerli olduğuna inanmıyorlarsa, güdülenme düzeyleri düşmektedir.

PROBLEM

İngilizce, genel olarak bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de en fazla tercih edilen yabancı dildir. İlköğretimden yükseköğretim düzeyine kadar bütün öğretim kademelerinde yabancı dil olarak İngilizce dersleri programlarda yer almaktadır. Buna ek olarak, bazı liselerde ve üniversitelerde de yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasıyla öğrencilere İngilizce öğretilmektedir.

Ayrıca, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Planı içinde yer alan bir ülke olarak Türkiye, Avrupa Dil Gelişim Dosyası'na ilişkin ilk uygulamayı 2001'de başlatmıştır. Projenin amacı, Avrupa yurttaşları arasındaki iletişimin geliştirilmesi, farklı kültürlere saygı gösterilmesi, bireylerin bağımsız dil öğrenme becerilerinin artırılması, bu projenin uygulandığı ülkelerde yabancı dil programlarında uyumun sağlanması ve bireyin "hareketliliğini" sağlayacak dil becerilerinin belgelendirilmesidir. 2005- 2006 öğretim yılında 10- 14 yaş grubu için geliştirilen Avrupa dil gelişim dosyası modelinin hazırlanması tamamlanmış ve 15 ilköğretim okulunda pilot çalışması yapılmıştır. Geliştirilen model, Avrupa Konseyine akredite edilmesi için sunulmuştur.

Akredite edilen bu dosyalar ile yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak başladığı ilköğretim 4. sınıftan lise son sınıfa kadar her öğrencinin bir dil dosyası olacaktır. Çok kısa zamanda bu dosyaları dijital ortamda tutmaları ve bilgileri elektronik ortamda saklamaları da söz konusu olacaktır. 2006- 2007 öğretim yılında projenin uygulama alanını genişletmek amacıyla Türkiye genelinden 10 il örneklem grubu olarak alınmış ve kademeli yaklaşımla projenin ülke genelinde yaygınlaştırılması çalışmasına başlanmıştır (MEB, 2006).

Farklı öğrenim düzeylerindeki program uygulamalarına karşın, yabancı dil öğretiminde yeterince başarılı olduğumuz söylenemez. Bunun olası nedenlerinden biri, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye güdülenmesindeki yetersizlik olabilir. Çünkü yabancı dil öğrenmede başarıyı belirleyen faktörlerden biri, güdülenme düzeyidir. Yabancı dil öğrenmeye güdülenme düzeyi de, öğrencilerin yabancı dile ilişkin yanlış inançlarından etkileniyor olabilir. Bu nedenle hem yabancı dil öğrenmeye güdülenme hem de yabancı dil öğrenmeye yönelik inançların incelenmesi gerekmektedir.

Horwitz (1999, 557), BALLI ile yapılan araştırmaları özetlediği makalesinde, yaş, cinsiyet ve mesleki statüye göre yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarda farklılıklar olabileceğini ve inançların bu değişkenlere göre de incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin yabancı dile ilişkin inançlarının ve güdülenme düzeylerinin, öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve üniversitede öğrenim görecekları yüksek öğretim programının türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların güdülenmede farklılığa yol açıp açmadığı incelenecektir.

AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce Hazırlık Okulu'nda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin ve yabancı dile ilişkin inançlarının, öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise ve öğrenim görecekları yüksek öğretim programının türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile farklı yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları olan öğrencilerin güdülenme

düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyi,
 - a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) mezun oldukları liseye / ortaöğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançları,
 - a) cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
 - c) mezun oldukları liseye / ortaöğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?
 - d) öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançları, İngilizce öğrenmeye güdülenme açısından farklılığa yol açmakta mıdır?

ÖNEM

Yabancı dil öğrenme ve yabancı dil öğretimi konusunda yoğun bir çaba harcanmasına karşın, ülkemizde yabancı dil eğitiminin yeterince başarılı olduğu söylenemez. Bunun olası nedenlerinin ve ilişkili olabilecek değişkenlerin eğitim psikolojisi bakış açısıyla incelenmesi, yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Üniversitede yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yapılan bu araştırma, yabancı dil eğitiminin kalitesini artırmak için ipuçları elde edilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

SINIRLILIKLAR

Araştırma, Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü'ne devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın sadece bir özel üniversitenin öğrencileriyle yapılmış olması bu araştırmanın sınırlılığıdır.

TANIMLAR

Epistemolojik İnançlar. Bireyin, bilgi, bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği (zekâsı) ile ilgili inançlarıdır (Schommer, 1993).

Güdülenme. Güdülenme bir süreçtir; bu süreç, bireyi davranışa iten, davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve sürekliliğini sağlayan çeşitli iç ve dış güçleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Öğülmüş, 2001).

Yabancı Dil. Bireyin öğrenmeyi hedeflediği ve kendi yaşadığı çevrede konuşulmayan – başka bir ülkede konuşulan- dildir.

İkinci Dil. Bireyin yaşadığı ülkede çoğunlukla konuşulan ve öğrenmeyi hedeflediği dildir.

KISALTMALAR

YD : Yabancı dil

2. D : İkinci dil

AMTB: Attitude and Motivation Test Battery

TGTB: Tutum ve Güdülenme Test Bataryası

BALLI: Beliefs About Learning Language Inventory

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL VE KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan güdülenme, İngilizce öğrenmeye güdülenme (İngilizce dersinde güdülenme), epistemolojik inançlar ve yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar ile ilgili açıklamalara ve araştırmalara yer verilmiştir.

A. GÜDÜLENME

Güdülenme, davranışın belirleyicilerinden biri olarak yaklaşık yüz yıldan beri araştırmacıların ilgisini çeken bir kavramdır. Güdülenmenin bir süreç olduğu, doğrudan gözlemlenemediği, zihinsel veya fiziksel bir etkinliği içerdiği ve amaçlarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Öğülmüş, 2001). Güdülenmenin bireyin belli bir davranışı yapmaya karar verme nedenini, o davranışı ne kadar sürdüreceğini ve ne kadar çok çaba harcayacağını belirlediği vurgulanmaktadır (Dörnyei, 2001).

Güdülenme, dinamik olarak değişen ve kişinin bilişsel ve motor süreçlerini harekete geçiren, yöneten ve düzenleyen bir uyarılma durumu olarak da tanımlanmaktadır (Dörnyei ve Otto, 1998).

Bilişsel yaklaşım ve Güdülenme

Güdülenme sürecini açıklamak amacıyla çok sayıda kuram öne sürülmüştür. Bu kuramların güdülenme kavramını farklı şekillerde tanımladıkları ve güdülenme sürecinin farklı boyutlarını vurguladıkları söylenebilir. Örneğin bilişsel bir kuram olan beklenti-değer kuramı (expectancy- value theory) bireyin doğuştan merak duygusuna sahip olduğu varsayımına dayanmakta ve öğrencinin güdülenmesine neyin neden

olduğundan çok, güdülenme sürecini nelerin yönlendirdiği üzerinde durmaktadır. Atkinson tarafından öne sürülen başarı güdüsü kuramı, güdülenme sürecini açıklamak için başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu üzerinde durmaktadır.

Weiner (1992) tarafından geliştirilen yükleme kuramı, bireyin geçmiş yaşantılarını değerlendirerek başarı ve başarısızlıklarına nedenler yüklemesi ve bu değerlendirme sonucunda başarıya ulaşmak için kendine yön vermesi üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre başarısızlığını düşük yetenek düzeyi gibi değişmeyen faktörlere dayandıran bireylerin güdülenmesi de düşük olmaktadır.

Bandura (1993) tarafından öne sürülen öz yeterlik kuramında öz yeterlik inançları üzerinde durulmakta, öz yeterlik inançlarının insanların duygularını, düşüncelerini ve güdülenmelerini etkilediği belirtilmektedir. Bu kurama göre bireylerin bir öğrenme görevini yapabilmek için kendi yeteneklerinin yeterli olup olmadığını düşünmeleri, o öğrenme görevini yapmayı seçip seçmemelerini, o öğrenme görevini yapmak için duydukları istek düzeyini ve harcadıkları çaba ile ısrarı belirlemektedir.

Covington (1992) tarafından geliştirilen “özdeğerlilik kuramı”na göre, insanlar kendilerini değerli hissetme temel duygusunu sürdürmek için yüksek düzeyde güdülenmişlerdir. Örneğin sınıf ortamında öğrencinin kötü bir performans sergilemesi, öz-saygısı için bir tehdit oluşturur. Bu durumda öğrenci bilinçli olarak çabalamamayı tercih edebilir çünkü başarısızlığının nedeni yeteneğinin az oluşuna değil, çabalamamasına bağlanacaktır. Bu da öğrencinin öz saygısına daha az zarar verecektir.

Güdülenme kuramlarını gözden geçiren Walker ve Symons (1997), insanın güdülenmesinin en üst düzeyde olması için gereken durumları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Bireyin o konuda yeterli olması,
- yeterince özerk olması,
- anlamlı hedeflerinin olması,
- geri-bildirim alması,
- başkaları tarafından takdir edilmesi.

Gereksinimler ve Güdülenme

İnsan güdülenmesini inceleyen ilk araştırmalar, temel insan gereksinimleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu araştırmacılar arasında en tanınmışı olan Maslow'a (1970) göre, insan davranışlarını, hiyerarşik sırada olmak üzere beş temel gereksinim belirlemektedir. Söz konusu gereksinimler şunlardır:

- fiziksel gereksinimler
- güvenlik gereksinimi
- sevgi gereksinimi
- İtibar gereksinimi
- kendini gerçekleştirme gereksinimi.

Amaçlar ve Güdülenme

Amaç kuramlarında, güdülenme sürecini açıklamak için amacın özelliklerinin bilişsel olarak algılanması üzerinde durulmaktadır. 1990'lı yıllarda ön plana çıkan amaç kuramları, "amaç belirleme kuramı", "amaç yönelimi kuramı" ve "z-belirleme kuramı"nı kapsamaktadır.

"Amaç belirleme kuramı"na göre, insan davranışına neden olan faktör, insanın amacıdır. Bir davranışın olması için amaçlar belirlenmeli ve sürdürülmelidir. Amaç belirleme kuramı, beklenti- değer kuramına benzerlik göstermektedir. Çünkü amaca ulaşmak olası ise ve amaç önemliyse güdülenme olmaktadır (Locke ve Latham, 1990).

Amaç yönelimi kuramı"na göre (Ames,1992) ğrencinin güdülenmesini, "konuya hâkimiyet yönelimi" ve "performans yönelimi" olmak üzere birbiriyle çelişen iki amaç yönelimi belirler. "Konuya hâkimiyet yönelimi", konuyu öğrenmek için abalamanın başarıya götüreceği inancıdır. Bu yönelimde ğrenci kendi gelişimine önem vermektedir. Diğerinde ise ğrenci öğrenmeyi, amaca ulaşmak ve beğeni kazanmak için bir yol olarak görmektir. Güdülenme açısından değerlendirildiğinde, konuya hâkimiyet yönelimi performans yönelimine oranla daha üstündür çünkü ğrenci öğrenmeye önem verdiği için daha çok abalayacaktır.

Öz-belirleme kuramına göre (Deci ve Ryan, 1985), güdülenme “bireyin kendisi tarafından belirlenebilen” ve “dışardan kontrol edilen” güdülenme olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışarıdan verilen bir ödül yeterince içselleştirilirse, içsel güdülenmeyle bağlantılı hâle gelebilir. Dolayısıyla da dışsal güdümler eğer içselleştirilirse, güdülenme, bireyin kendisi tarafından kontrol edilebilir ya da belirlenebilir.

Bu kuram, içsel ve dışsal güdülenme kavramlarına ek olarak, dışsal ya da içsel güdülenmenin olmadığı “güdülenmeme” kavramını da içermektedir. Kurama göre bireyin bir davranışı yapmaya “kendisinin belirlediği” şekilde güdülenmesi için “özerklik” (autonomy), “yetkinlik” (competence), “ait olma ve ilişki kurma” (relatedness) gereksinimlerinin karşılanmış olması gerekmektedir.

Sosyo- Kültürel ve Çevresel Etkiler ve Güdülenme

Güdülenme psikolojisindeki en yeni gelişmelerden biri, güdülenmeyi etkileyen ve sosyo-kültürel çevreden kaynaklanan etkenlerin araştırılmasıdır (Dörnyei, 2001a). Çevresel faktörler bireyin biliş (cognition), davranış ve başarısını etkilemektedir. Bu nedenle de çevresel faktörler üzerinde gittikçe daha çok araştırma yapılmaktadır.

Literatürde bireysel ve sosyal güdülenme arasında her ne kadar zor da olsa bir ayırım yapılmaktadır. Örneğin Weiner (1994), sosyal güdülenmeyi, bireyin sosyal çevresinde olan güdü yumağı olarak tanımlamaktadır. Sosyal ve kişisel güdülenmeyi birbirinden ayırmanın zor olmasının nedeni, bireysel bilişin ve duyguların, sosyal çevreden dolayı ya da dolaysız olarak etkilenecek oluşmasıdır. Bu nedenle, Weiner (1994), sosyal ve kişisel güdülenmenin araştırılması için, bu iki güdülenme tipinin birbiriyle olan ilişkisini incelemenin daha yararlı olabileceğini öne sürmüştür.

Bazı kuramcılar güdülenme kuramlarına sosyal güdülenmeyi de dâhil ederek bu kuramların eksik olan sosyal yönünü tamamlanmaya çalışmışlardır. Bu araştırmacılardan biri olan Ford (1992), amaçları, “bireyin kendisi tarafından oluşturulan amaçlar” ve “çevrenin etkisiyle oluşan amaçlar” olarak tanımlamış ve amaç kuramlarına ekleme yapmıştır. Weiner (1994), “sosyal yargılama” kavramı (bireyin kendisinin başarı ve başarısızlıklarının nedenleri

yerine, başka insanlarınkini çıkarsaması) üzerinde durarak yükleme kuramına güdülenmenin sosyal boyutunu eklemiştir. Vallerand (1997) da güdülenme kuramının kapsamına bireylerin yeterlilik (competence), performans ve ait olma algılamalarını etkileyen “çevresel etkenler” ve “durumsal etkenler”i almıştır.

Güdülenmenin kültürel yönü ise, neyin doğru, neyin yanlış olduğu konusundaki normatif inançlarla davranışların belirlenmesidir. Phalet ve Stevenson’a (1995) göre, normatif inançların, “eğitime verilen değer”, “öğrenmeye ilişkin kültürel inançlar” ve “akademik çalışmalar konusunda aileden ve akranlardan alınan sosyal destek” olmak üzere akademik başarıyla ilişkili üç boyutu vardır. Ayrıca bireyci (batı toplumları) ve kolektivist / ortaklaşacı toplumların (doğu toplumları), akademik başarı konusunda farklı değer sistemleri vardır. Bireysel başarı, batı toplumlarında, zafer, ün ve ölümsüzlük anlamını taşımaktayken, kolektivist / ortaklaşacı toplumlarda grup başarısı önemlidir ve grubun diğer gruplara olan üstünlüğünü simgelemektedir (Triandis, 1995). Öğrencilerin güdülenmesini etkileyen sosyo- kültürel faktörler, okul atmosferi ve yönetimi, sosyal bir grup olarak sınıf, ana- baba ve öğretmenin etkisi gibi konular da bu bağlamda ele alınan diğer değişkenler arasında yer almaktadır.

B. YABANCI DİL VE İKİNCİ DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME

Bazı öğrencilerin yabancı dil öğrenme alanında diğerlerine göre daha başarılı olmalarının nedenleri pek çok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bunun nedenlerini açıklayabilmek için öğrencilerin yaş ve cinsiyet gibi demografik özellikleri ile yabancı dil yeteneği, yabancı dil kaygısı, öğrenme stratejileri ve inançlarının yanı sıra öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ve yabancı dil öğrenmeye güdülenme düzeyleri üzerinde de ayrıca durulmuştur. Yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin ele alınmış olması, öğretmenlerin güdülenmeyi başarıda en belirleyici faktör olarak kabul etmelerinden kaynaklanmaktadır (Dörnyei, 2001b).

Doğrudan gözlenemese bile güdülenmenin insan davranışı üzerindeki etkisi araştırmalara konu olmaktadır. Soyut bir kavram veya yapı olması, çok boyutlu olması ve istikrarsız bir yapı olması nedeniyle de, özellikle yabancı dil

/ ikinci dil alanında güdülenme konusunun araştırılması çeşitli zorluklar içermektedir (Dörnyei, 2001a). Yabancı dil öğrenme alanında güdülenmenin incelenmesinde karşılaşılan zorluklar şu dört nedenle açıklanmaktadır (Oxford ve Shearin, 1994):

1.Yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenme tanımının üzerinde anlaşılamamış olması

Konuyla ilgilenen araştırmacıların bu alandaki güdülenme tanımları birbirinden farklıdır. Örneğin Gardner (1985), yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin (a) amaç, (b) amaca ulaşmak için duyulan istek, (c) hedef dili öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar ve (d) çaba olmak üzere dört bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Gardner’a göre (1985) güdülenmenin olabilmesi için öğrencinin amacı, doğrudan hedef dili öğrenmeyle ilgili olmalıdır. Gardner, sınıfı geçmek zorunda olmak gibi bir zorunlulukla ilgili olan bir amacı gerçek bir amaç olarak kabul etmemekte, ancak hedef dilin konuşulduğu bir ülkeye seyahate gitmek istemeyi bir amaç olarak kabul etmektedir. Amaç, Gardner’ın “güdüsel yönelim” kavramına (motivational orientation) kaynaklık etmektedir. Güdüsel yönelimin iki bileşeni vardır:

- Araçsal yönelim (instrumental orientation). Araçsal yönelim, hedef dili, örneğin daha iyi bir iş bulmak gibi bir amaçla öğrenmek istemek veya buna benzer pratik bir yarar amacından kaynaklanır.
- Sosyalleşme yönelimi (integrating orientation). Sosyalleşme yönelimi, hedef dili günlük iletişim için kullanan sosyal grupla iletişime geçme isteğinden kaynaklanır.

Ely (1986), Gardner’ın sosyal- eğilim modelini genişletmiş ve dil öğrenmeyi zorunlu olduğu için öğrenmek istemeyi de bir güdüsel yönelim olarak kabul etmiştir. Çünkü böyle bir zorunluluk, öğrencinin hedef dili öğrenmesi için onu uyarabilmektedir. Ancak Gardner’ın (1985) modeline göre bir öğrencinin güdüsel yöneliminin olması, onu güdülemeye yetmemektedir. Güdülenme, amaca / güdüsel yönelime ulaşmak için gerekli olan güçtür. Güdülenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin güdüsel yönelime sahip

olmasının yanı sıra, hedef dile karşı olumlu tutumlarının olması ve çabalaması gerekir.

Crookes ve Shmidt (1991), yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenme kavramını genişletmişler ve Keller'ın (1993) güdülenme modelini yabancı dil öğrenmeye güdülenme konusuna uyarlamışlardır. Bu modele göre yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenmenin hem içsel hem de dışsal özellikleri vardır. Bu özellikler şunlardır:

- Öğrencinin tutumundan, deneyimlerinden ve önceki bilgilerinden kaynaklanan hedef dile duyduğu ilgi,
- Öğrencinin başarı, yakınlık (affiliation) ve güç gibi gereksinimlerinin, yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeyle karşılanıyor olması,
- Başarı ve başarısızlık beklentisi,
- Öğrencinin alacağını düşündüğü dışsal ödüller (extrinsic rewards).
- Öğrencinin hedef dili öğrenmeyi seçmesi, dikkat ve ilgisini o yönde yoğunlaştırması,
- Hedef dili öğrenmeye geniş zaman ayırması ve bu süreçte ara vermeler ve bölünmeler olsa da tekrar ilgi ve dikkatini bu işe yöneltebilmesi,
- Öğrenme sürecinde yüksek düzeyde faal olması.

2. Yabancı dil öğrenme ile ikinci dil öğrenme konularının karıştırılması

İkinci dil, öğrencinin anadili olmayan ama çevresinde birçok insan tarafından günlük konuşma dili olarak kullanılan dildir. İkinci dil öğrenen birey, görsel ve işitsel olarak birçok uyararla çevrilidir ve güdülenme açısından avantajlıdır. Yabancı dil ise, öğrencinin çevresinde günlük iletişim aracı olarak kullanılmadığı için, hedef dilin konuşulduğu ortamları öğrencinin kendinin bulması gerekmektedir. Çünkü hedef dili sadece sınıfta ve yapay bir ortamda öğrenmektedir. Bu durumda bazı araştırmacılar tarafından (Örneğin: Au, 1988; Crookes, Graham ve Schmidt, 1989; Dörnyei, 1990) sorulan soru şudur: Yabancı dil ve ikinci dil öğrenen öğrencilerin güdülenmelerinde bir farklılık var mıdır?

Dörnyei (1990), sosyalleşmeci güdülenmenin yabancı dil öğrencileri için çok daha önemsiz olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler için araçsal güdülenme daha belirleyicidir. Ayrıca orta düzeyde yabancı dil öğrenirken araçsal güdülenme ve başarı gereksinimi daha etkilidir. Sosyalleşmeci güdülenme ise, orta düzeyin üzerindeki öğrenciler için gerekli olabilir.

3. Gardner'ın sosyal eğitim modelinin eğitim psikolojisi kuramlarından uzak kalışı.

Yabancı dil ve ikinci dil öğreniminde güdülenme kavramı genişletilerek yeni modeller ortaya konmaktadır. Beklenti- değer kuramları ve gereksinim kuramları (Crookes, Graham ve Schmidt, 1989; Dörnyei, 1990; Williams ve Burden, 1999), öz- belirleme kuramı (Noels, Pelletier ve Vallerand, 2000) ve amaç belirleme kuramı (Tremblay ve Gardner, 1995) gibi genel psikoloji kuramları yabancı dil ve ikinci dil öğrenme alanına uyarlanarak yeni güdülenme modelleri geliştirilmektedir. Ancak yeni akımın yaptığı araştırmalarda bile, Gardner'ın sosyalleşmeci ve araçsal güdülenme kavramları önemini kaybetmemiştir.

4. Öğretmenlerin, öğrencilerin dil öğrenmelerinin gerçek nedenlerini bilmemeleri

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye çalışan öğrenciler homojen bir grup değildir. Her birey farklı nedenlerle İngilizce öğrenmeye çalışıyor olabilir. Öğretmenler bu farklılıkları göz ardı etmemelidir.

C. YABANCI DİL ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME MODELLERİ VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenmenin araştırılmasında iki ana yaklaşım vardır. İlki, Gardner'ın yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye yönelik tutumun güdülenmeyle birlikte araştırıldığı “sosyal- eğitim modeli”dir. Diğeri ise, yabancı dil veya ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi araştıran “yenilikçi akım”dır (new agenda). Bu yeni akım, alternatif modeller öne sürerek

yabancı dil/ ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi genel eğitim anlayışı bağlamında (mainstream education) daha derinlemesine araştırmayı hedeflemektedir. Crooks ve Schmidt (1991), Dörnyei (1994a) ve Oxford ve Shearin'in (1994) sosyal- eğitim modeli konusundaki eleştirilerini göz önüne alan Gardner da, yenilikçi akımın diğer temsilcileri gibi, sosyal eğitim modelini, eğitim psikolojisi alanındaki kuramları değerlendirerek genişletme yoluna gitmiştir (Tremblay ve Gardner, 1995).

1. Gardner'ın Sosyal- Eğitim Modeli (Socio- educational model)

İngilizce ve Fransızca'nın resmî dil olduğu Kanada'da, sosyal psikologlar, ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi geniş şekilde incelemişlerdir. Gardner ve Lambert'in (1959) bu konuda yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgulara göre, "yabancı dil yeteneği" ve "güdülenme", ikinci dil öğrenme başarısında etkili olan birbirinden bağımsız iki faktördür. Her iki faktör de yabancı dil başarısını etkilemektedir.

Gardner (1985), güdülenmenin "bir hedefi, hedefe yönelik bir çabayı, hedefe ulaşmak için duyulan isteği ve yapılan faaliyete karşı olumlu bir tutumu içerdiğini" ifade etmiştir. Hedef, güdülenmeyi başlatmaktadır. Ancak güdülenmenin sürdürülmesinde güdülenme düzeyini, bireysel olarak harcanan çaba, hedefe ulaşmak için duyulan istek ve yapılan faaliyete karşı olan tutum belirlemektedir (Gardner, 1985).

Gardner' a (1985) göre bir öğrenci sadece ana - babasını ya da öğretmenini memnun etmek için dil öğrenmeyi isteyerek çaba harcayabilmektedir. Bu onun gerçekten güdülenmiş olduğunu göstermez. Gardner'a (1985) göre güdülenmiş bir öğrencinin üç özelliği vardır: (1) dili öğrenmeye isteklidir, (2) çaba harcamaya isteklidir, (3) öğrenme faaliyetini sürdürmek ister.

Gardner'ın güdülenme kuramı, güdülenme ve yönelim (orientation) arasındaki farkları ve ilişkiyi ele almaktadır:

- Güdülenme. Güdülenmenin üç özelliği, o dili öğrenmeye karşı olan "tutum", "öğrenme isteği" ve "güdülenme yoğunluğu"dur (1985).

- Yönelim. Yönelim, hedef dili öğrenmek için amaçları içerir. Bir dili öğrenmek için, amaçlar, hedef dili konuşan toplumla iletişim kurmak, iyi bir iş bulmak, eğitimini geliştirmek, seyahat etmek olabilir ve amaçlar bireyden bireye değişir (Gardner, 1985).

Gardner'a göre, bu amaçların gerçek nedenlere dayanması için öğrenilecek olan dille doğrudan bağlantılı olmaları gerekir. Örneğin bir öğrenciye Fransızca çalışmasının nedeni sorulduğunda, "çalışmam gerektiği için" diye yanıt vermiştir. Gardner bunu gerçek bir neden olarak değerlendirmemektedir.

Gardner ve Lambert (1959), hedef dili öğrenmek için sosyalleşme yönelimi ve araçsal yönelim olmak üzere iki tür yönelim belirlemişlerdir. 1) Sosyalleşme yönelimi (integrative orientation): Öğrencinin, ikinci dilin kültürüne ve toplumuna yakınlaşma nedenlerini kapsar. Gardner ve Lambert (1972) ikinci dil öğrenmeye güdülenmenin, hedef dilin toplumunun bireylerine karşı olumlu bir tutumdan ve o toplumun değer verilen bir üyesi olmak isteğinden kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Tutumlar, bu yönelimi etkileyen en önemli faktör olarak benimsenmiştir. 2) Araçsal yönelim (instrumental orientation): Bir dili öğrenmek için daha çok para kazanmak gibi ekonomik ve pratik nedenlere karşılık gelir.

Gardner'ın (1985) Sosyal Eğitim Modeli çerçevesinde güdülenme, Tutum ve Güdülenme Test Bataryası / **TGTB** (Attitude / Motivation Test Battery / **AMTB**) ile ölçülmektedir. Tutum ve Güdülenme Test Bataryası (**TGTB** / **AMTB**) üç bileşen içermektedir: a) güdülenme, b) bütünleşmecilik (integrativeness), c) öğrenme ortamına karşı olan tutum.

a) Güdülenme: Gardner (1985), güdülenmiş olan bireyin özelliklerini tanımlarken, güdülenmiş olan bireyin belli bir hedefinin olduğunu, bu hedefe ulaşmak için çaba harcadığını ve bu süreçte yaptığı faaliyetlerden tatmin olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer deyişle, güdülenme, "hedef", "çaba" ve "tatmin" duygusu alt bileşenlerinden oluşmaktadır.

"Tutum ve Güdülenme Test Bataryası"nda güdülenme, "Güdülenme Yoğunluğu" (Motivational Intensity), "Hedef Dili Öğrenme İsteği" (Desire to Learn the 2nd language) ve "Hedef Dili Öğrenmeye Karşı Tutumlar" (Attitudes toward Learning the 2nd language) alt bölümleriyle ölçülmektedir.

(1) Güdülenme Yoğunluğu. Bu bölüm, bireyin, hedef dili öğrenmek için harcadığı çabanın miktarını ler.

(2) Hedef Dili ğrenme İsteği. Bu bölüm, bireyin bu dilde yüksek bir yeterliliğe ulaşmayı ne kadar istediğini değerlendirir.

(3) Hedef Dili ğrenmeye Karşı Tutumlar. Bu bölüm, bu dili öğrenirken bireyin tutumlarını saptar.

b)Btnleşmecilik/Sosyalleşmecilik(integrativeness):Btnleşmecilik/ sosyalleşmecilik, hedef dilin toplumunu benimsemeye karşılık gelir. Çünkü hedef dili öğrenmek için, o dilin seslerinin, telffuzunun, sözcüklerin cümle içinde sıralanış biçiminin, hedef dilin kültürüne ilişkin becerilerin, davranışsal ve bilişsel özelliklerinin de öğrenilmesi gerekmektedir. Btnleşmecilik de AMTB’de üç alt bölümle ölçülmektedir: (a) Hedef dilin toplumuna karşı olan tutumlar (Attitudes toward the Target Language Group), (b) Bütünleşme yönelimi (Integrative Orientation) ve (c) Yabancı dil öğrenme ilgisi (Interest in Foreign Languages).

(1) Hedef dilin toplumuna karşı olan tutumlar. Olumlu tutumlar, hedef dili öğrenme isteğini arttıracaktır.

(2) Bütünleşme yönelimi. Hedef dili o dilin toplumundan insanlarla tanışmak, arkadaş olmak için öğrenmek isteyen bireyler, o dili öğrenmeye daha çok gdleneceklerdir.

(3) Yabancı dil öğrenme ilgisi. Bazı bireyler hedef dilin konuşulduğu topluma özel olarak ilgi duymayabilirler ama genel olarak bütün yabancı toplumlara ilgi duyabilirler. Bu da onların dil öğrenmeye isteklerini arttırabilir.

c)ğrenme Ortamına Karşı Olan Tutum: ğrenme ortamına karşı olan tutum, öğretmene, sınıfa ya da ders kitaplarına karşı olan tutumlarla ilgilidir. AMTB’de bu boyutlar (1) ğretmenin değerlendirilmesi, (2) Dil Programının değerlendirilmesi bölümleriyle ölçülmektedir.

Tutum ve Güdülenme Test Bataryası / **TGTB (Attitude / Motivation Test Battery / AMTB)** bu 3 ana bölüme ek olarak, yabancı dil kaygısının yanı sıra araçsal yönelim, ana baba desteği ve yönelim endeksi gibi diğer özellikleri de ele almaktadır. Araçsal yönelim, hedef dili öğrenmeyi daha çok para kazanmak, iyi bir iş bulmak gibi nedenlerle öğrenmek istemeyi ölçmektedir.

Gardner ve arkadaşları, AMTB’yi kullanarak birçok araştırma yapmışlardır. Örneğin, Gardner ve MacIntyre (1991), araçsal güdülenmenin

ikinci dil öğrenmeye güdülenmede sosyalleşmeci güdülenme kadar önemli olduğunu saptamışlardır. Bir diğer araştırmada, Gardner ve MacIntyre (1993), sosyal-egitimsel modeli öğrencinin başka özelliklerini de içine alarak genişletmişlerdir. Bu modelde ele alınan temel öğrenci değişkenleri, öğrencinin zekâsı, yabancı dil yeteneği, kullandığı yabancı dil öğrenme stratejileri, yabancı dile veya ikinci dile yönelik tutumları, güdülenmesi ve yabancı dil kaygısıdır.

Yabancı dile ya da ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi araçsal ve sosyalleşme yönelimine indirgediği için eleştirilen Gardner (2001), psikososyal modelini gözden geçirerek bu modele dil öğrenimini etkileyebilecek olan şu faktörleri de eklemiştir:

- Dış etkenler: Aile yapısı, dil öğrenme gereksinimi, dil öğrenmeye verilen değer ve öğretmenin kullandığı güdüleyiciler.
- Kişisel farklılıklar: Sosyalleşme yönelimi, tutum, yetenek ve güdülenme.
- Yabancı dil/ ikinci dil öğrenilen ortamlar: Resmi ve resmi olmayan ortamlar.
- Yabancı dil/ ikinci dil öğrenmenin getirdikleri: Dilde yeterlilik ve dil kaygısı.
- Araçsal yönelim (orientation).
- Yabancı dil/ ikinci dil öğrenme stratejileri.

Gardner ve arkadaşlarının yanı sıra, AMTB'yi uygulayan araştırmacılardan, Wen (1997), ABD'de üniversitelerde Çince dersine kayıt olan Asya kökenli öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen faktörleri araştırmak için, 122 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma için, AMTB'ye (Gardner, 1985), beklenti kuramını benimsemiş olan Vroom ve Mitchell'in ölçeklerinden maddeler ekleyerek hazırlanan bir ölçek uygulanmıştır (Vroom, 1964, Mitchell, 1974; akt. Wen, 1997). Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin Çince öğrenmeye "araçsal" yönelimlerle güdülenmeleri daha yüksektir. Ayrıca, öğrenciler kendi kökenlerini ve kültürlerini daha iyi öğrenmek amacıyla "içsel" olarak da güdülenmişlerdir ve bu amaç, derse kayıt olmalarında çok etkili olmuştur. Sınıfta sosyalleşmeci bir

tavır göstererek aktif olan, bu derse zaman ayıran ve geri bildirimlerden yararlanan öğrenciler ise, Çince dersine ikinci yıl da devam etmişlerdir.

2. Yenilikçi GÜDÜLENME Modelleri

Gardner'ın sosyal eğitim modeli, yabancı dil/ ikinci dil öğrenmeye güdülenme konusunda etkili olmuştur. Ancak birçok araştırmacı bu modelle genel psikoloji ve eğitim psikolojisindeki diğer güdülenme kuramları arasındaki boşluğu fark ederek Gardner'ın (1985) çizdiği sınırların dışına çıkmış ve farklı modeller ortaya koymuşlardır (Clement, Dörnyei ve Noels, 1994; Crookes ve Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990, 1994a, 1994b; Ely, 1986; Oxford ve Shearin, 1994). Bu yenilikçilerin, Gardner'ın modeline karşı çıkmalarının 4 nedeni vardır:

- Gardner'ın yabancı dil / ikinci dil öğrenmeye güdülenme modelinin araçsal ve sosyalleşmeci yönelimle (bu iki kavramla) sınırlı olduğunun düşünülmesi (Crookes ve Schmidt, 1991). Ancak yenilikçilerin yaptıkları araştırmalarda da araçsal ve sosyalleşmeci eğilimin güdülenme üzerinde önemli etkisi olduğu kanıtlanmıştır.
- Gardner'ın modelinin sosyalleşmeci yönetime öncelik vermesi (Dörnyei, 1994b). Gardner, daha sonraki araştırmalarında araçsal güdülenmenin de sosyalleşmeci güdülenme kadar önemli olduğunu ifade etmiştir.
- Gardner'ın modelinin, iki kültürlü bir çevrede, ikinci dili öğrenen öğrencilerin güdülenmesini incelediği ve çok kültürlü olmayan ve dil öğreniminin sadece sınıfta gerçekleştiği ortamlar için uygun olmayabileceği gerçeğidir (Oxford ve Shearin, 1994). Gardner ise, bu konuda da sosyal- eğitim modelinin esnek olduğunu belirtmiştir.
- Gardner'ın modelinde araçsal ve sosyalleşmeci güdülenmenin tanımlarının açık olmaması (Clement ve Kruidenier, 1983; MacIntyre, Clement, Dörnyei ve Noels, 1998). Bu nedenlerle, Gardner'ın (1985), sosyal-eğitim modeli, beklenti- değer kuramları, amaç kuramları ve öz- belirleme kuramlarının, farklı araştırmalarda uygulanması sonucu genişletilmiştir.

Gardner'ın (1985) sosyal-eğitim modeli, modele yönelik eleştirilerden de yararlanılarak Tremblay ve Gardner (1995) tarafından yapılan çalışmalarla daha da geliştirilmiştir. Bu çalışmada güdüsel davranış (motivational behaviour) ve güdüsel öncüller (motivational antecedents) olmak üzere iki güdüsel yapı ayırt edilmiştir. **Güdüsel davranış** bir gözlemcinin gözleyebileceği, davranışlara yansıyan güdülenmedir. Güdüsel davranışlar, “çaba”, “ısrar” ve “dikkat”tir. Tremblay ve Gardner (1995) tarafından yapılan araştırmalarda çaba, AMTB'nin “güdülenme yoğunluğu” alt ölçeği ile ölçülmüş, ısrar ve dikkat ise 10 maddelik bir alt ölçek geliştirilerek ölçülmüştür. **Güdüsel öncüller**, bir gözlemci tarafından gözlenemeyen, ancak güdülenmeyi etkileyen duygusal ve bilişsel faktörlerdir. Bu faktörler, Crookes ve Schmidt (1991), Dörnyei (1994a) ve Oxford ve Shearin'in (1994), yabancı dil/ ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi araştırırken ele almış oldukları ve genel psikoloji ve eğitim psikolojisi kuramlarından alınan kavramlardır. Bu kavramlar, “içsel ve dışsal güdülenme”, “başarı gereksinimi”, “beklenti-değer”, “öğrenilmiş çaresizlik” ve “amaç yönelimli güdülenme”dir (goal oriented motivation). Genel güdülenme kuramlarına benzer bir biçimde, Tremblay ve Gardner (1995) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin şu özellikleri incelenmiştir:

- **Beklenti ve özyeterlik** (expectancy and self- efficacy). Beklenti-değer kuramlarına göre, bireylerin davranışları beklentileri doğrultusunda şekillenir. Bu araştırmada da öğrencilerin başarı beklentileri ve özyeterlik inançları ölçülmek istenmiştir. Öğrencilere yılsonunda “Başarı Beklentisi” ölçeği verilerek başarı beklentileri ölçülmüştür. Ayrıca, özyeterlik ve başarı beklentisi düşük düzeyde kaygıyla ilişkili olduğu için, öğrencilere AMTB'nin alt boyutlarından biri olan “Fransızca Kullanımı Kaygısı” ve Fransızca Dersi Kaygısı” alt ölçekleri de uygulanmıştır.
- **Değer** (valence). Beklenti- değer kuramlarına göre, öğrencinin bir öğrenme görevine verdiği değer, onun güdülenme derecesini belirlemektedir. Bu özellik, AMTB'nin “Fransızca Öğrenme İsteği”, “Fransızca Öğrenmeye Karşı Tutumlar” ve “Güdülenme Yoğunluğu” bölümleriyle ölçülmüştür.

- **Amaç- belirleme** (goal setting): amaç belirleme kuramında amacın belirgin ve zor oluşunun performansı arttıracakları ileri sürülmüştür (Loche ve Latham, 1990). Bu araştırmada da amacın belirginliğinin güdülenmeyle ilişkisini ölçmek için, “Amacın Belirginliği (Goal Specificity) ölçeği geliştirilerek öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hangi sıklıkta kendileri için amaçlar belirlediğini değerlendirmek için de “Amacın Sıklığı/ (Goal Frequency) ölçeği uygulanmıştır.
- **Nedensel Yükleme:** Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenleri değerlendirmek için “Çok Boyutlu ve Çok Yüklemeli Nedensellik Ölçeği” (Lefcourt, 1981; Lefcourt, Von Baeyer, Ware ve Cox, 1979; akt. Tremblay ve Gardner ,1995) uyarlanmış ve uygulanmıştır.

Bu yeni modele göre, yabancı dil/ ikinci dil öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar, amacın belirginleşmesine, dil öğrenme isteğinin artmasına ve öz-yeterlik inançlarının olumlu yönde değişmesine yol açmaktadır. Bu da “dikkat”, “güdülenme yoğunluğu” ve “ısrar” bileşenlerinden oluşan güdülenme davranışını ortaya çıkarmakta ve başarıya neden olmaktadır.

Tremblay ve Gardner’ın (1995), daha önce geliştirilen **Tutum ve Güdülenme Test Bataryası**’na / TGTB) ek olarak geliştirdikleri ve yukarıda sözü edilmiş olan ölçeklerle, Kanada’da ortaokulda okuyan 75 öğrencinin ikinci dil olarak aldıkları Fransızca’yı öğrenmeye güdülenmelerini incelemişler ve bu modelde ele alınmış olan özelliklerin hepsinin güdülenmeyle yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu saptamışlardır. Özellikle de “güdülenme yoğunluğu”, “dikkat” ve “ısrar”ın güdülenme davranışını yüksek düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Gardner, Tremblay ve Masgoret (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, **Tutum ve Güdülenme Test Bataryası**’nın maddelerini üniversite öğrencilerine uygun hale getirilerek değiştirilmiş, ancak TGTB’nin bölümleri değiştirilmemiştir. TGTB, anadili İngilizce olan ve Fransızca dersine başlayan 102 Kanadalı üniversite öğrencisine uygulanmıştır. TGTB’nin maddelerine, Clement ve Kruidenier (1985) tarafından bu araştırma için geliştirilmiş olan

“kendine güven”i ölçen maddeler ve Horwitz’in kaygı ölçeğinden maddeler eklemiştir. Ayrıca Fransızca dersindeki başarıyı ölçmek için çoktan seçmeli bir sınav, kelime bilgisini ölçen ve ayrıca yazma becerisini ölçen bir sınav uygulanmıştır. Araştırmanın amacı, başarı puanları ile YD / 2.D dersinde öğrencinin tutum, güdülenme, kendine güven, kaygı, yetenek ve öğrenme stratejilerinin birbirleriyle ilişkileri ve başarıyla olan korelasyonlarını bulmaktır. Elde edilen bulgulara göre, bu değişkenlerle öğrencilerin başarı puanları aynı düzeyde ilişkilidir.

Masgoret ve Gardner (2003), **Tutum ve Güdülenme Test Bataryası** ve çeşitli başarı testlerinin 10489 bireye uygulandığı beş farklı çalışmayı tekrar analiz (meta- analysis) etmişlerdir. Yaptıkları analizin sonuçlarına göre, yabancı dil başarısıyla güdülenme arasındaki korelasyon, “başarı” ile “sosyalleşmecilik / bütünleşmecilik”, “öğrenme ortamına karşı olan tutumlar” ve “araçsal yönelim” arasındaki korelasyondan daha yüksektir. Ama hepsinin başarı ile korelasyonu pozitifdir. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre, yaşanan toplumda, hedef dilin ulaşılabilirliği ve yaş faktörlerinin, yabancı dil başarısını değiştirici etkileri olmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla, YD ve 2.D öğrenmeye güdülenme arasında fark yoktur.

Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic’e göre (2004) Gardner’ın yabancı dil / ikinci dil öğrenme modeli olan sosyal- eğitim modeli, “sosyalleşmecilik”, “öğrenme ortamına karşı olan tutum”, “güdülenme”, “yabancı dil kaygısı” ve “araçsal yönelim” olmak üzere 5 duyuşsal etken ve “yabancı dil yeteneği”ni kapsamaktadır. Sosyalleşmecilik ve öğrenme ortamına karşı olan tutum, güdülenmeyi olumlu yönde artırırken, yabancı dil kaygısı, güdülenmeyi zayıflatmaktadır.

Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic (2004) tarafından yapılan araştırmada, Fransızca dersi alan 197 üniversite öğrencisine akademik yıl içerisinde altı kez **Tutum ve Güdülenme Test Bataryası** uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, akademik yılın başı ve sonu arasında en büyük farklılık, öğrenme ortamına karşı olan tutumda gerçekleşmiş, en az farklılaşma ise sosyalleşmecilikte gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğretmenin ve sınıf ortamının, öğrencinin güdülenmesini etkileyen öğrenme ortamına karşı olan tutumu değiştirebildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca dersten A alan öğrencilerin yıl boyunca, güdülenmeleri, tutumları ve yabancı dil kaygılarında değişiklik

olmamıştır. Güdülenme ve tutumları olumlu, kaygıları ise düşüktür. Sadece yılsonuna doğru çaba ve sosyalleşme yönelimlerinde azalma olmuştur. B alan öğrencilerin ise, yılsonuna doğru güdülenme yoğunlukları dşmş ve tutumları daha olumsuz hâle gelmiştir. Sosyalleşme yönelimleri de azalmıştır. B'den daha düşük not alan öğrenciler ise akademik yıla düşük güdülenme, olumsuz tutumlar ve yüksek kaygı düzeyi ile başlamışlar; yıl sonunda güdülenmeleri daha da dşmş, kaygı düzeyleri ise yükselmiştir.

Ely (1986), İspanyolca dersi alan niversite birinci sınıf öğrencilerine, bu araştırmada pilot uygulama yaparak geliştirdiği yabancı dil dersinde güdülenme ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin güdülenme tiplerini saptamak ve bunların güdülenme yoğunluğu ile olan ilişkisini bulmaktır. Uygulanan lek, Gardner'ın leğinin "sosyalleşme yönelimi" ve araçsal yönelim" bölümlerine karşılık gelen, ancak maddeleri öğrencilerin pilot uygulamada verdikleri yanıtlara dayanarak geliştirilen Küme A ve B maddelerini içermektedir. Bu kümelere ek olarak Küme C, Gardner'ın güdüleyici olarak kabul etmediği "mecburiyetten kaynaklanan güdülenme" (requirement motivation), bir diğer deyişle, öğrencinin okulu bitirmek için bu dersten başarılı olmak istemesi eklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ilk iki kümeye dâhil olan maddeler, "güdülenmenin gücünü/ yoğunluğunu" arttırmaktadır. Küme C'ye dâhil olan maddelerin ise güdülenmeyle ters yönde bir ilişkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Crookes ve Schmidt (1991), Gardner'ın (1985) modelinin, ikinci dil ve yabancı dil öğrenmeye güdülenme arasındaki farklılıkları irdelememesi nedeniyle, sınırlılık içerdiğini ne sürmüşlerdir. Çünkü Gardner'ın bütün araştırmaları Fransızca ve İngilizce'nin resmî dil olduğu Kanada'da, anadili İngilizce olan ve Fransızca ğrenen Kanadalı ğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu ğrenciler, sınıfta öğrendikleri Fransızca'yı, sınıf dışında kullanabilme şansına sahiptirler. Ancak, ABD'de İspanyolca, Fransızca ve İtalyanca gibi yabancı dilleri öğrenen öğrenciler, öğrendikleri yabancı dili sınıfın dışında kullanmak için çok az fırsata sahiptirler. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmeye güdülenme ile ikinci dil öğrenmeye güdülenmede sosyalleşme yönelimi aynı şekilde etkili olamayabilecektir. Bu ğrencilerin yabancı dil öğrenmeye güdülenmelerini araştırmak için, Crookes ve Schmidt (1991), Keller'ın (1983) dört bileşenli güdülenme sistemini benimsemişlerdir. Bu bileşenler şunlardır:

- hedef dile duyulan ilgi ya da merak,
- gereksinimlere uygun bir öğrenme ortamı,
- beklenti: başarılı olmayı umanların daha çok başarılı olması ve kendi öğrenmelerini kontrol edebileceklerini düşünenlerin, başarı ile başarısızlığın nedenini şans gibi dış faktörlerden çok kendilerinde arayanların daha başarılı olması,
- dıştan gelen ödül ve cezalar.

Crookes ve Schmidt (1991), güdülenmeyi dört düzeyde incelemişlerdir: (a) küçük düzeyde (micro level) dikkat-güdülenme ilişkisi, (b) sınıf düzeyinde güdülenme, (c) ders programı düzeyinde (curriculum level) güdülenme, (d) ders programı dışında kalan etkinlikler düzeyinde güdülenme (extracurricular level).

Dörnyei (1990) ise, 4 bileşenden oluşan bir güdülenme yapısı ortaya koymuştur. Bu bileşenler, (1) araçsal güdülenme alt sistemi (subsystem), (2)sosyalleşmeci/ bütünleşmeci güdülenme alt sistemi, (3) başarı gereksinimi, (4) geçmişteki başarısızlıklara yüklenen nedenler.

Dörnyei (1994a), Crookes ve Schmidt'in (1991) güdülenme modelini genişletmiş ve yabancı dilde güdülenmenin üç boyutta gerçekleştiğini ileri sürmüştür:

(1) yabancı dil boyutu. Bu boyut, sosyalleşme ve araçsal güdülenmeyi kapsamaktadır.

(2) öğrenci boyutu. Bu boyutun bileşenleri, güdülenme, başarı gereksinimi ve kendine güvendir.

(3) öğrenme ortamı boyutu. Bu boyut, “dersten”, “öğretmenden” ve “sınıf yapısından” kaynaklanan güdülenmeyi kapsar.

- Derse ilgi, dersin öğrencinin gereksinimlerini karşılaması (relevance), dersten beklenti ve alınan tatmin duygusundan kaynaklanan güdülenme.
- Öğretmenden kaynaklanan güdülenme. Öğretmenin yakınlığı, otorite kurma biçimi (authoritative type) ve model olma, öğrenme görevini sunma ve geribildirim verme tarzından kaynaklanan güdülenme.

- Sınıftaki grup yapısından kaynaklanan güdülenme. Amaç yönelimi (goal orientedness), ödül sistemi, grup içi bağlılık (group cohesion), sınıfın amaç yapısı (classroom goal structure).

Macaristan'da İngilizce öğrenen 134 yetişkin öğrenci üzerinde yapılan araştırmada (Dörnyei, 1990), yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin bileşenlerini araştırmıştır. Bu araştırmada, yabancı dil öğrenme, hedef dilin konuşulduğu toplumla düzenli bir iletişimin olmadığı akademik bir ortamda gerçekleşmektedir. Bu nedenle Dörnyei (1990), hedef dilin öğrencinin çevresinin bir parçası olduğu ikinci dil öğrenmeye güdülenmeden farklı olduğunu ve sosyalleşme yöneliminin, yabancı dil öğrenmeye güdülenmede etkili olmayacağını varsaymıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bu varsayımın, öğrenci orta seviyeye gelene kadar geçerli olduğu saptanmıştır. Orta seviyenin üzerine çıkmak, bir diğer deyişle yabancı dili “gerçekten” öğrenmek için ise bireyin sosyalleşme / bütünleşme yönelimiyle güdülenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenen öğrenciler, hedef dilin konuşulduğu toplumla doğrudan iletişimleri olmadığından, sosyalleşme yönelimine sahip değildirler ve bu nedenle de nadiren hedef dili orta düzeyin üzerinde öğrenebilmektedirler (Oxford ve Shearin, 1994).

Yabancı dil öğrenmeyi etkilediği düşünülen faktörlerden biri de özyeterlidir. Özyeterlik, bireyin hangi düzeyde başarılı olabilecek kapasitesi olduğuna dair inancıdır (Bandura, 1989). Yabancı dil alanında özyeterlilik inancına karşılık gelen kavram, yabancı dilde kendine güvendir (linguistic self-confidence). Kendine güven, Clement'in (1980) Sosyal Çevre Modeli'nde (social context model), güdülenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Clement ve arkadaşları, sosyal çevre değişkenlerini tutumsal ve güdüsel etkenler, kendine güven ve hedef dil öğrenme süreçleri arasındaki ilişkileri inceledikleri birçok deneysel araştırma yapmışlardır. Clement'in (1980) sosyal çevre modeline göre öğrencinin hedef dili kullanarak iletişim kurmasında, sosyo-kültürel çevrenin, birincil ve ikincil güdülenme süreçleri adı verilen iki grup sosyal güdülenme faktörü aracılığıyla etkisi vardır. **Birincil güdülenme süreci:** Birbiriyle çelişen “sosyalleşmecilik” ya da “asimilasyon korkusu”nun etkili olduğu bir süreçtir. **İkincil güdülenme süreci:** Öğrencinin hedef dili kullanırken “kendine güveni” en önemli etkidir. Clement (1980), yabancı dil kullanırken kendine güveni, yabancı dil kaygısı düzeyinin düşüklüğü ve hedef

dil konusunda kendini yüksek düzeyde yeterli hissetmek şeklinde tanımlamaktadır.

Clement'in modelinde de sosyalleşmecî güdülenmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Ancak Gardner'ın modelinden farklı olarak, çevrenin sosyalleşmecî güdülenmenin oluşumu üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmektedir. Örneğin iki kültürlü (bicultural) bir çevrede hedef dili kullanarak olumlu deneyimler yaşanması, ikinci dil öğrenme sürecinde kendine güvenin gelişmesine ve kaygı düzeyinin düşmesine neden olmakta ve bu güven de bireyde sosyalleşmecî güdünün oluşmasına yol açmaktadır.

Clement ve Kruidenier (1983) tarafından yapılan bir araştırma, farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı diller öğrenmekte olan ve 11. sınıfta okuyan 871 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere, bu konuyla ilgili daha önce uygulanmış olan ölçeklerden derlenene ve hedef dili öğrenme amaçlarını (yönelimlerini) içeren 37 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre, yabancı dil öğrenmede bütün etnik gruplar ve hedef diller için güdülenmede etkili olan ortak yönelimler, "araçsal yönelim", "arkadaşlık kurmak", "seyahat etmek" ve "bilgilenmek yönelimi"dir. Ayrıca bu yönelimlerin araçsal ve bütünleşmecî/ sosyalleşmecî yönelim olarak ikiye ayıramayacağı saptanmıştır. Örneğin, hedef dilin toplumundan bireylerle arkadaşlık kurmak istemenin nedeni, sosyalleşme/bütünleşme yöneliminden kaynaklanmayabilmekte, sadece hedef dilde pratik yapmak için olabilmektedir. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu da, bütünleşmecî yönelimin sadece çok kültürlü ortamlarda ortaya çıkmasıdır. Özetle, Clement ve Kruidenier (1983), yabancı dil öğrenmeye güdülenmenin sosyalleşmecî-araçsal yaklaşımla incelenemeyeceğini, çevresel/ bağlamsal (contextual) etkenler nedeniyle bu yaklaşımın sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir.

Clement, Dörnyei ve Noels (1994), yabancı dil ve ikinci dil öğrenirken sosyalleşmeciliğin güdülenmedeki etkisinin farklı olup olmadığını inceledikleri araştırmalarında, 301 Macar öğrenciye "İngilizce öğrenmeye karşı olan tutum", "yabancı dil kaygısı", "güdülenme", "sınıf atmosferi algısı" ve "sınıf içi bağlılığı" değerlendiren bir ölçek uygulamışlardır. Bu araştırmada sosyal etkinin en düşük düzeyde olduğu bir ortamda öğrencilerin güdülenmesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çünkü Macaristan'da öğrencilerin okul dışında,

İngilizler ya da Amerikalılarla iletişime girme olasılıkları düşüktür. Elde edilen bulgular, güdülenmede üç faktörün önemini ortaya koymuştur.

- Sosyalleşmecilik/ bütünleşmecilik
- Yabancı dilde kendine güven (linguistic self- confidence)
- Sınıf ortamı (classroom setting)

Bu araştırmada sosyalleşmeciliğin sadece ikinci dil öğrenirken değil, yabancı dil öğrenirken de güdülenmeye etkisi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öz-yeterlilik inancına büyük benzerlik gösteren yabancı dilde kendine güvenin de güdülenmedeki önemi saptanmıştır. Hedef dili kullanırken hissedilen kendine güven, hem tutumun olumlu oluşuyla hem de sarf edilen çaba nedeniyle iletişimsel yeterliliği arttırmaktadır. “Sınıf ortamı” faktörü de Crookes ve Shmidt’in (1991) “sınıf boyutundaki güdülenme” kavramını desteklemektedir.

Warden ve Linn (2000), Tayvan’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 500 üniversite öğrencisine “sosyalleşmeci güdülenme” (integrative motivation) ve “araçsal güdülenme” (instrumental motivation) bölümlerini içeren bir anket uygulamış, öğrencilerin sosyalleşmeci güdülenmeye sahip olmadıkları ve araçsal olarak İngilizce öğrenmeye güdülendiklerini saptamıştır.

Rahman (2005), Bengladeş’te Amerikan Üniversitesi’nde okuyan 94 öğrenciye, Tutum ve Güdülenme Test Bataryası’ndan uyarlanan bir tutum-güdülenme ölçeği uygulanmıştır. Bu öğrenciler İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler İngilizce öğrenmeye daha çok araçsal yönelimler nedeniyle güdülenmişlerdir. Sosyalleşmeci güdülenme ise, çok daha düşük düzeydedir. Ancak, kız öğrenciler erkeklere oranla sosyalleşme yönelimli olarak daha çok güdülenmişlerdir.

Dörnyei ve Clement’in (2001) Macaristan’da 13- 14 yaşındaki 4765 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Rusça dersi alan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye güdülenmeleri incelenmiştir. Bu araştırmada cinsiyet ve bölgesel farklılıklar da öğrencilerin güdülenmelerinde değişken olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin güdülenmesi, Almanca dışındaki dillerde, erkek öğrencilere oranla yüksektir. Ayrıca sosyalleşmeciliğin güdülenme

üzerindeki etkisi, Gardner'ın (1985) kuramına uygun olarak en etkili faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Oxford ve Shearin (1994), yabancı dil / ikinci dil öğrenmeye güdülenmeyi, güdülenme psikolojisindeki “gereksinim” ve “beklenti-değer kuramları” ile genişletmek gerektiğini öne sürmüşlerdir. Yabancı dil ve İkinci dil öğrencilerinin değişen gereksinimlerle bağlantılı olarak farklı güdülenme davranışları ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler bir öğrenme etkinliğini başlatarak, yönlendirerek ve bu etkinliği sürdürerek gereksinimlerini karşılamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler kendilerinin bireysel değerlerini arttıracığına inandıkları öğrenme görevlerini de başarma gereksinimi duymaktadırlar. Benzer şekilde, beklenti - değer kuramlarına göre de öğrenciler, yararlı bir sonucu olacak öğrenme görevleriyle meşgul olur ve çaba harcarlar.

Oxford ve Shearin (1994), sosyalleşmeci güdülenme ve araçsal güdülenme dışında daha başka sosyal ve psikolojik değişkenlerin de yabancı dil/ikinci dil öğrenmede etkili olabileceğini öne sürmüşler ve 6 faktör belirlemişlerdir: (1) tutumlar, (2) bireyin kendisine ilişkin inançları (3) öğrenme amaçları (4) dil öğrenme sürecine olan ilgi, (5) çevreden gelen destek, (6) yaş, cinsiyet, yabancı dil yeteneği ve daha önceki yabancı dil öğrenme deneyimleri gibi faktörler

Öz- belirleme kuramında “özerklik”, öğrencinin güdülenmesini arttırıcı bir faktör olarak incelenmiştir. Örneğin Ushioda (1996, 1998), Ehrman ve Dörnyei (1998) gibi araştırmacılar, yabancı dil / ikinci dil alanında güdülenmenin öz-belirleme kuramında değinilen “özerklik” gereksinimi ile ilgili olduğunu kanıtlamışlardır.

Noels, Pelletier ve Vallerand'ın (2000) araştırması, Deci ve Ryan'ın (1985) güdülenme kuramını ve öz-belirleme kuramını yabancı dil / ikinci dil alanına uygulama çalışmasıdır. Kanada'da Fransızca dersine kayıt olan ve ana dili İngilizce olan 159 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada, 3 bölümlü bir ölçek kullanılmıştır. İlk bölümü, Clement ve Kruidenier'in (1983) kullandıkları yabancı dil öğrenmede araçsal yönelim, arkadaşlık kurmak, seyahat etmek ve bilgilenmek yönelimi olmak üzere 4 yönelimi değerlendiren ölçeğin maddelerinden oluşmaktadır. İkinci bölümü, Deci ve Ryan'ın (1985) öz-belirleme kuramındaki “güdülenmeme” (amotivation), “3 tip dışsal güdülenme” ve “3 tip içsel güdülenme”yi değerlendiren ve Vallerand'ın (1997)

Akademik Güdülenme leği'nden uyarlanmış olan bir ölçektir. nc bölüm ise, çeşitli psikolojik değişkenleri ölçmektedir. Elde edilen bulgulara göre, araçsal yönelimin dışsal güdülenmeyle yüksek oranda korelasyonu olduğu saptanmıştır. Seyahat etme, arkadaşlık kurma, bilgilenme yönelimleri de (knowledge orientation) içsel güdülenmeyle yüksek düzeyde ilişkilidir.

Yükleme kuramı, bireylerin geçmişteki başarı ve başarısızlıklarına yükledikleri nedenleri ve bunların gelecekteki başarı ve başarısızlıklarına olan etkilerini inceler. Bu nedenle de güdülenmeyle doğrudan bağlantılıdır. Yükleme kuramının yabancı dil ve ikinci dil öğrenme açısından nemi, Williams ve Burden (1999) ve Ushioda (1996) gibi araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Örneğin Williams ve Burden (1999), yükleme kuramını (attribution theory) yabancı dil ve ikinci dil öğrenme alanına uygulamışlardır. Bu kurama göre öğrencinin başarı ve başarısızlık nedeni olarak içsel ya da dışsal faktörleri algılaması, öğrenme ortamıyla bağlantılıdır. ğrenme ortamı, yabancı dil ve ikinci dil öğrenme başarısı olarak not almaya önem veriyorsa, ğrenci, hedef dili öğrenmeye gdlenmemektedir. Williams ve Burden (1999) tarafından yapılan araştırmada, İngiltere'de Fransızca ğrenen 6, 7, 9 ve 10. sınıf öğrencileri ile mlakat yapılmıştır. Öğrencilerin yaşı 10- 15 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgulara göre, eğer okul ortamı iyi not almayı çok nemsiyorsa, ğrenci hedef dilde gelişmeye ve iletişim kurmaya gdlenmekten çok, iyi not almayı önemsemektedir. Eğer ğrenme ortamı öğrencinin doğru stratejiler kullanarak öğrenme sürecinde zerkleşmesini teşvik ediyorsa, ğrenci, başarı ve başarısızlığını içsel faktörlere yüklemekte ve kendini geliştirmeye yoğunlaştığı için de öğrenmeye daha çok güdülenerek başarılı olmaktadır.

Ushioda'nın (1996, 1998) Fransızca ğrenen İrlandalı ğrencilere uyguladığı iki aşamalı bir mlattan elde ettiği bulgulara göre, öğrencilerin olumsuz bir öğrenme durumu karşısında olumlu benlik kavramını sürdürebilmeleri ve kendi potansiyellerine gvenebilmeleri iki tip yükleme tarzına bağlıdır: (1) Başarıların nedenini kendi yeteneğine, çabasına ve mükemmeliyetçilik gibi içsel faktörlere yükleme, (2) Başarısızlıkları ise çaba sarf etmemiş olmak, zaman ayıramamış olmak gibi geçici ve üstesinden gelinebilir hatlara yükleme.

İngilizceyi yabancı dil olarak veya ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, İngilizce öğretmenleri ve sınıf içi etkinlikler konusundaki görüşlerinin farklı olup olmadığını saptamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır (Saito ve Ebsworth, 2004). Bu araştırmada, İngilizceyi yabancı dil olarak Japonya’da özel bir üniversitede öğrenen 50 Japon öğrenciye ve ABD’de bir üniversitede ikinci dil olarak öğrenen 50 Japon öğrenciye bir ölçek uygulanmış ve bazıları ile de mülâkat yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler sınıfta daha aktiftirler ve öğrenci merkezli etkinlikleri daha çok tercih etmektedirler. Ayrıca İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler, İngilizceyi ileride çalışma yaşamında kullanacakları için araçsal olarak güdülenmişlerdir. Yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ise daha çok zorunlu oldukları için öğrenmektedirler.

Farklı kültürel kökenlerden gelen öğrenciler arasında yabancı dil öğrenmeye güdülenme sürecinde farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır (Rueda ve Chen, 2005). Bu araştırma için Güney Kaliforniya’da Çince dersine kayıt yaptıran 150 öğrenciye “güdülenme” ve “öğrenme çıktıları” (learning outcomes) ölçekleri uygulanmıştır. Güdülenme ölçeği, Gardner’ın (1985) tutum ve güdülenme ölçeği ile Ely’nin (1986) ölçeğinden uyarlanarak oluşturulmuştur.

“Öğrenme Çıktıları Ölçeği” de Wen (1997) tarafından geliştirilen, “beklenti”, “değer” (valence) ve “Çince öğrenme konusunda öğrencinin yetenek beklentisi”ni içeren bir ölçektir. Elde edilen bulgulara göre, Asya kökenli öğrenciler Çince’yi okul dışında, İngilizce bilmeyen ana- babaları ve akrabalarıyla iletişim kurmakta kullanacakları için öğrenmek istemektedirler. Ayrıca bu öğrenciler kendi tarihlerini, kültürlerini ve edebiyatlarını anlamak için bir araç olabileceğini düşündükleri için de Çince öğrenmeye içsel olarak güdülenmişlerdir. Asya kökenli olmayan öğrenciler ise daha çok araçsal olarak güdülenmişlerdir. Çinceyi Çince konuşulan ülkelere seyahat etmek için ve daha iyi bir iş bulabilmek için gerekli bir araç olarak görmektedirler. Dolayısıyla, her iki grup da araçsal güdülenmeye sahip oldukları halde araçsal güdülenmelerinin nedenleri farklıdır.

Yabancı dil öğrenmeye güdülenme ve yabancı dile yönelik tutumlar konusunda Türkiye’de de bazı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Özkut (1991), üniversite öğrencilerini yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye güdüleyen

etkenleri saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi ve ODTÜ’de İngilizce hazırlık sınıfında okuyan ve yaşları 16- 27 arasında değişen, toplam 200 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplamak için iki güdülenme ölçeği ve bir başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenlerini belirlemek için Gardner, Clement, Smythe ve Smythe’in (1979) ölçeklerinden uyarlanan “güdülenme yoğunluğu” ve “hedef dili öğrenme isteği ölçekleri”, “İngilizce öğrenme amaçlarını ölçen bir ölçek” ve öğrencilerin İngilizce yeterliliğini ölçmek için de bir test uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, İngilizce bilgi düzeyi yüksek olan kız öğrencilerin güdülenme yoğunluklarının ve isteklerinin de yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Erkek öğrenciler için ise, böyle bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, İngilizce öğrenme amaçları ile başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kızıltepe (2003), Türk öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında ve güdülenmelerinde cinsiyetin bir farklılığa yol açıp açmadığını araştırmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin “Amerikalı ve İngilizlere yönelik tutumları”, “güdü yoğunlukları”, “genel olarak yabancı dillere olan ilgileri”, “İngilizce öğrenmeye karşı olan tutumları”, “araçsal ve sosyalleşmecî yönelimleri”, “İngilizce dersi kaygısı”, “aileden gelen teşvik”, “İngilizce öğretmenine ve dersine karşı olan tutumları” ölçülmüştür. Araştırmada Gardner’ın (1985) **Güdülenme ve Tutum Test Bataryası** 308 lise öğrencisine uyarlanarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Amerikalılara karşı tutum, araçsal yönelim, aileden gelen teşvik, İngilizce dersi kaygısı, İngilizce dersine karşı olan tutumları açısından kızlarla erkekler arasında fark yoktur. Genel olarak tüm yabancı dillere olan ilgileri, İngilizlere karşı tutum, İngilizce öğretmenine karşı tutum, güdülenme yoğunluğu ve sosyalleşmecî güdülenme ise kızlarda erkeklere oranla daha olumludur. Sonuç olarak kızların İngilizce öğrenmeye erkeklerden daha çok güdülendikleri saptanmıştır.

D. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR VE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR

1. Epistemolojik İnançlar

İnançlar, birey tarafından kuşku duyulmaksızın “doğru” olduğu varsayılan içsel kabuller veya önermelerdir. İnançlar, bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olayı, olguyu, kişiyi ya da nesneyi nasıl algılayacağını, anlamlandıracağını ve nasıl davranacağını belirler. Dolayısıyla da insanların yaşamları boyunca aldıkları tüm kararların, yaptıkları tüm seçimlerin ve gösterdikleri tüm davranışların en güçlü belirleyicilerinden birinin inançlar olduğu ileri sürülmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997).

İnançlar çok uzun bir zaman dilimi içerisinde oluşur ve dolayısıyla değiştirilmeleri de çok zordur. Bireylerin inançlarını değiştirmeleri için inançlarıyla ilgili önemli bir yetersizliği algılamaları gerekmektedir. Dahası, inancın yetersizliği algılsa bile bir inancın oluşumu ne kadar eskiye dayanıyorsa, değiştirilmesi de o kadar zor olmaktadır (Nespor, 1987).

İnançlar, kaynaklarına göre 3 kategoriye ayrılmaktadır (Fishbein ve Ajzen, 1975):

- Tanımlayıcı (descriptive) inançlar: Bu kategorideki inançlar, bireyin deneyimlerinden kaynaklanmaktadır.
- Çıkarıma dayalı (inferential) inançlar: Bireyin akıl yürütmeyele oluşturduğu inançlardır.
- Bilgiye dayalı (informational) inançlar: Bireyin bir dış kaynak yoluyla elde ettiği inançlardır.

İnançların, bireylerin düşünce ve davranışları üzerinde çok güçlü belirleyici etkileri vardır. Bu belirleyicilik, eğitimcilerin birçok farklı kategorideki inançları öğrenme ve öğretim süreçleri açısından dikkate almalarını gerektirmiştir. Başka bir deyişle, inançların farklı derslerdeki öğretim ve öğrenmeye etkisi çeşitli araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Örneğin Ajzen

ve Fishbein (1980), öğrencilerin fen dersini öğrenmeye ilişkin inançlarının fen dersine karşı güdülenme düzeylerini doğrudan etkilediğini saptamıştır. İnancın Sosyal Bilimler alanındaki öğretime etkileri, Tournet- Purta (1996; akt. Dörnyei, 2001) tarafından, yabancı dil alanındaki etkileri ise Omaggio (1986) ve Scarcella ve Oxford (1992) tarafından araştırılmıştır.

Eğitim alanındaki çeşitli kuramlar, farklı türdeki inançları incelemişler ve eğitim araştırmalarının konusu haline getirmişlerdir. Örneğin, sosyal biliş kuramı “öz-yeterlik inançlarını”, sosyal öğrenme kuramı ile yükleme kuramı “denetim odağı inançlarını”, yapısalcı (constructivist) kuram da bilgiye ve bilginin edinimine ilişkin “epistemolojik inançları” incelemiştir. Farklı disiplinlerin öğretimi üzerinde odaklanan yaklaşımlar ise, öğrencilerin fen bilgisi, matematik ve yabancı dil dersine ilişkin inançları gibi, dersin türüne ilişkin inançlarına yoğunlaşmıştır (Deryakulu, 2004).

Epistemolojik inançların yapısına ilişkin çalışmalar, bireylerin epistemolojik gelişimlerini inceleyen çalışmalardır. Epistemolojik gelişim ise, bilginin ne olduğu ve insanların nasıl bildiği konusunda, bireyin anlayış ve inanışındaki değişimlerdir. Araştırmacılar, bu konudaki anlayış ve inanış farklılıklarının yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlere bağlı olup olmadığını araştırmışlardır. Bu amaçla yürütülen araştırmalarda, bireyin bilgiyi ve bilme sürecini nasıl tanımladığı, bilginin kaynağı olarak kimi ya da neyi kabul ettiği gibi konular araştırılmış ve farklı epistemolojik gelişim modelleri oluşturmuşlardır.

Genellikle üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar sonucu geliştirilen bu modeller arasında, “Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli” (Perry ,1970 ; akt., Hofer ve Pintrich, 1997),” Kadınların Bilme Yolları Modeli” (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986; akt., Hofer ve Pintrich, 1997), “Tartışmacı Uslamlama Modeli” (Kuhn, 1991; akt., Hofer ve Pintrich, 1997), “Epistemolojik Yansıtma Modeli” (Magolda, 1992; akt., Hofer ve Pintrich, 1997) ve “Yansıtıcı Yargı Modeli” (King ve Kitchener, 1994; akt., Hofer ve Pintrich, 1997) sayılabilir.

Epistemolojik gelişim modellerinin ortak özelliği, bireylerin bilginin doğasına (nasıl bir şey olduğuna) ilişkin inançlarının aşamalı olarak değiştiğini saptamış olmalarıdır. Bu aşamalar şöyle sıralanabilir:

- İlk aşamada, bireyler dış dünyada mutlak ve kesin bilgilerin olduğuna ve bu bilgilerin ancak uzmanlarca bilinip diğer bireylere aktarılabilmesine inanmaktadırlar.
- İkinci aşamada, bireyler bilginin mutlaklığından, kesinliğinden ve sadece uzmanlarca bilinerek diğer bireylere aktarılabilmesinden kuşku duymaktadırlar.
- Son aşamada da, bilginin mutlak ve kesin olamayacağına, bilginin eldeki veriler değerlendirilerek oluşturulduğuna inanmaya başlamaktadırlar.

Bu modeller, epistemolojik inançlar kapsamında, yalnızca bilgiye ait inançları ele alırken, Schommer (1990), bilginin edinilmesi ve kullanılmasına ilişkin öğrenme ve öğrenme yeteneği ile ilgili inançların da bu kapsamda incelenmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Epistemolojik inançlar, birbirinden bağımsız boyutları olan çok boyutlu bir inanç sistemidir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarını yansıtan beş temel inanç boyutu belirlenmiştir.

- öğrenmenin kontrol edilebilirliği,
- bilginin zorluğu ya da kolaylığı,
- bilgiyi öğrenebilme hızı,
- bilginin kesinliği,
- bilginin kaynağı (bir uzmanın bilginin kaynağı olmasını ya da bireylerin verileri değerlendirerek bilgiyi kendilerinin üretebileceklerine inanmaları).

Schommer (1990), bu beş boyutlu yapının geçerliliğini sınamak için 63 maddelik Likert tipi bir “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” geliştirmiş ve “öğrenme yeteneği” ile ilgili de bir boyutu da bu ölçeğe eklemiştir. Schommer’in ölçeği,

öğrencilerin inançlarını, olgunlaşmamış inançlardan olgunlaşmış inançlara doğru değişen bir doğru üzerinde ölçmektedir ve 4 boyutu vardır:

- bilgi basittir- karmaşıktır,
- bilgi kesindir- kesin değildir,
- öğrenme hemen gerçekleşir- zaman içinde gerçekleşir,
- öğrenme yeteneği doğuştandır – zamanla geliştirilebilir.

Schommer'in (1990) geliştirdiği bu ölçekten sonra, epistemolojik inançların oluşumunda hangi temel faktörlerin etkili olduğu, bu faktörlerin öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkileri ile yaş, cinsiyet, yetenek, aile, kültür, öğrenim görülen alan gibi bireysel farklılıklarla ilişkilerini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, epistemolojik inançlarla bireysel farklılıkların ilişkisini ortaya koymuştur.

Bu araştırmalardan biri, öğrenciler ve aileleri üzerinde yapılmıştır. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin özgürce düşünebildikleri ve fikirlerini paylaşılabildikleri bir aile ortamında yetiştikleri saptanmıştır. Normal ve üstün zekâlı lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada, normal zekâlı öğrencilerin lisenin son iki yılında epistemolojik inançlarında bir gelişme olmazken, lisenin son iki yılında üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarında gelişme saptanmış, bu öğrenciler bilginin karmaşık ve zaman içinde öğrenilen bir yapısının olduğuna inanmaya başlamışlardır (Schommer, 1993). Epistemolojik inançların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı bir çalışmada ise, yaşın epistemolojik inançları olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinler, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine, gençlere oranla daha çok inanmaktadırlar. (Schommer ,1998)

Başka bir araştırma konusu da, kültürün epistemolojik inançlar üzerindeki etkisidir. Batı'daki bireyci kültürlerde, öğrencilerin, bağımsız benlik yapılarına bağlı olarak gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları, Doğu toplumları ile Türkiye'nin de aralarında olduğu geçiş toplumlarında ise ortaklaşacı (collectivist) benlik yapısı nedeniyle daha farklı inançların

olabileceği ileri sürülmüştür (Hofer ve Pintrich, 1997). Örneğin Chan ve Elliot (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere oranla uzmanların her şeyi bildiğine ve bilginin kesin olduğuna inandıklarını saptamışlardır.

2.Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, “öğrencilerin, yabancı dil dersindeki öğrenme görevinin yapısına, bu göreve nasıl yaklaşması gerektiğine olan inancı ve bu süreci destekleyen ve önleyen kişilik özellikleri ile ilgili tüm bilgiler” olarak tanımlanmıştır (Wenden, 2002).

Algı ve tutumların yanı sıra öğrenmeyi de etkileyen inançların, öğrencinin öğrenim hayatındaki tüm deneyimlerinde ve başarılarında önemli bir yeri vardır (Bandura ve Schunk, 1981; Schommer, 1990). Ancak yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerinin dil dersine, zihinlerindeki karmaşık bir tutum, deneyim, beklenti, inanç ve öğrenme stratejileri ağı ile geldiklerini çok uzun bir süre sonra fark etmişlerdir (Nyikos & Oxford, 1993; Oxford, 1992). Bu nedenle de yabancı dil ya da ikinci dil öğrencisinin inançları uzun zaman ihmal edilmiştir (Wenden, 2001).

Yapılan birçok araştırma sonucu, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların, fen, matematik gibi diğer akademik konuları öğrenmeye ilişkin inançlardan farklı olduğu ortaya konmuştur. Örneğin, Mori (1999), Schommer’ın epistemolojik inanç ölçeğine paralel olarak yabancı dilde öğrenmeye ilişkin bir yabancı dil inanç ölçeği geliştirmiştir. Geliştirdiği bu inanç ölçeğini uygulayarak, 187 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, epistemolojik inançlarla, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar arasında bir bağlantı olup olmadığını araştırmıştır. Mori’nin (1999) elde ettiği sonuçlara göre, epistemolojik inançlarla, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar arasında bir ilişki yoktur. Örneğin, otoriteden bağımsız bir inanç yapısına sahip olan bir öğrenci, öğretmenin anlattıklarını fen dersinde sorguladığı halde, yabancı dil dersinde bunları sorgulamadan kabul edebilmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında inançların öneminin anlaşılmasıyla birlikte, 1980'lerin ortasından başlayarak, araştırmaların odak noktası, güdülenme, yetenek, kişilik, bilişsel tarz (cognitive style) ve öğrenme stratejilerinden “yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar”a doğru kaymıştır. Bu konudaki inançlar, ikinci dil / yabancı dil öğrenme süreç ve sonuçlarını etkileyen önemli bir bireysel farklılık olarak saptanmıştır (Kalaja ve Barcelos, 2003, 1) Çünkü öğrencilerin öğrenilecek ikinci dil / yabancı dilin yapısı, zorluğu, öğrenme süreci, öğrencilerin kendi yetenek düzeylerine ilişkin inançları ve başarı beklentileri, onların öğrenme sürecindeki davranışlarını belirlemektedir. Gerçeklikten uzak olan ve öğrenmeye ilişkin olumsuz inançlar, ikinci dil / yabancı dil öğrenme sürecini ve başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Breen, 2001).

Kuntz'a (1996a) göre yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, öğrencilerin dil öğrenmek için amaçlarını, stratejilerini ve bunlara bağlı olarak da öğrenme süreçleri ile yabancı dildeki gelişimlerini belirlemektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum oluşturabilmelerini ve daha başarılı olmalarını sağlayacak alternatif inançlar geliştirebilmelerini sağlamak, bu inançları incelemeyi gerektirmektedir. Çünkü yabancı dil/ ikinci dil öğrenmeye ilişkin inançlar, tutum, güdülenme ve öğrenme stratejilerini etkilemektedir. Örneğin, sadece bir öğretmenin gözetiminde yabancı dil öğrenebileceklerine inanan öğrenciler, bir öğrenme görevini kendi başlarına yaparken sıkıntı çekmektedirler. Çünkü bu yanlış inançları, onların tutumlarını ve güdülenmelerini yanlış yönde etkileyerek, etkin öğrenme stratejileri geliştirmelerini engellemektedir (Riley, 1997).

Brown'a (1994) göre, yabancı dil dersindeki başarı ile yabancı dil öğrenmek için gerekli olan stratejilere ilişkin inançlar arasında önemli bir ilişki vardır. Gerçeklikten uzak olmayan inançlar, öğrencinin güdülenmesini ve başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Hatta bazı araştırmacılar, başarılı öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerine ilişkin inançları, yetenekleri ve etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda bir farkındalık geliştirdiklerini ileri sürmektedirler (Ehrman ve Oxford, 1989).

a. İnançların Yabancı Dil Öğrenmeye Etkileri

Yabancı dil öğretiminde son yıllarda en çok sorulan soru, öğrencilerin bir öğrenme görevine (task) yaklaşımlarındaki farklılığa neyin yol açtığıdır. Niçin bazı öğrenciler yabancı dilde yeterlilik düzeyine ulaşabilmekte ve diğerleri ulaşamamaktadırlar? Bazı araştırmacılar bu sorunun yanıtını bulmak için, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların, yabancı dil öğrenmeye etkilerini incelemişlerdir.

İnançlar, uzun bir zaman sürecinde ortaya çıktığı için değiştirilebilmeleri zordur. Ancak, Mori'nin (1999, 409), araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre, inançlar değişime uğrayabilmektedir. Yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerle, ileri düzeydeki öğrencilerin inançları arasındaki fark, öğretim yoluyla yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların değişime uğrayabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, daha önce de belirtildiği gibi, inançların bir bölümü deneyimle ya da bir dış kaynaktan edinildiği için, öğretim deneyimiyle, değiştirilebilirler. Öğrencilerin gerçeğe uygun olmayan inançlarının değiştirilebilme olasılığı araştırmacıları bu konuda araştırma yapmaya yöneltmiştir. Çünkü, eğer inançlar daha iyi anlaşılırsa, yanlış inançlar değiştirilerek, öğrenciler daha başarılı olabilirler.

Yabancı dil alanında, inançların çeşitli faktörlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Bu faktörler, öğrenme stratejileri, yabancı dil kaygısı, bireysel özellikler (yaş, cinsiyet, kültür, eğitim geçmişi, vs.) ve yabancı dilde güdülenmedir. Araştırmacılar, bireysel özelliklerin inançları, inançların da öğrenme stratejilerini, kaygı düzeyini ve güdülenmeyi nasıl etkilediğini incelemişler ve hangi inançların öğrencinin öğrenme stratejilerini, kaygı düzeyini ve güdülenmesini doğru olarak etkilediğini ortaya koymuşlardır. Böylece, öğrenci yabancı dil öğrenmeye ilişkin doğru inançlar doğrultusunda eğitilerek, yanlış inançları değiştirilebilecek ve daha başarılı olabilecektir.

Yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların incelenmesinde normatif yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, Likert tipi ölçekler kullanmışlardır. Bu ölçeklerin en çok kullanılanı Horwitz'in (1985) ölçeği BALLI'dır. Horwitz (1985,1987, 1988), bu ölçeği, öğrencilerin, öğretmenlerin ve stajyer

öğretmenlerin yabancı dil alanındaki inançlarını ölçmek için kullanmıştır. Aşağıda sözü edilen araştırmaların çoğunda Likert tipi yabancı dil öğrenmeye ilişkin inanç ölçeği, özellikle de BALLI kullanılmıştır. Ancak, bu faktörlerin incelenmesinde önemi görülen ve başka yöntemler kullanan araştırmalar da özetlenmiştir.

b. Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançları İnceleyen Yaklaşımlar

Barcelos'a (2003) göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar üzerine yapılan araştırmalar, bu inançların tanımlanması, araştırma yöntemi ve diğer değişkenlerle ilişkileri açısından, "normatif yaklaşım", "metabilişsel yaklaşım" ve "bağlamsal yaklaşım" olmak üzere üç ana yaklaşıma ayrılmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda tanıtılmıştır.

1) Normatif Yaklaşım. Normatif yaklaşıma göre yabancı dil ya da ikinci dil öğrenmeye ilişkin inançlar, çoğunlukla yanlış algılamalardan oluşmaktadır. Horwitz'e göre (1988) önyargılar öğrencinin sınıftaki faaliyetlerini etkilemektedir. Örneğin, ikinci dil ya da yabancı dil öğrenmenin öncelikli olarak sözcük öğrenme olduğuna inanan bir öğrenci, zamanının ve enerjisinin çoğunu sözcük öğrenmeye ayıracaktır. Daha genç öğrencilerin daha iyi dil öğrenebileceğine inanan yetişkinlerin ise başarı beklentileri düşük olacaktır.

Yabancı dil ya da ikinci dil öğrenmeye ilişkin inançları ölçmek için, normatif yaklaşımda Likert tipi ölçekler geliştirilmiştir (Kalaja ve Barcelos, 2003). Bu ölçeklerden en sık kullanılanı, Horwitz'in (1985, 1987) geliştirdiği Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Ölçeği'dir (Beliefs About Language Learning Inventory / BALLI). Toplam 34 maddeden oluşan BALLI, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilişkin inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. BALLI, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları beş boyutta ölçmektedir:

- a) yabancı dil yeteneğine ilişkin inançlar,
- b) yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin inançlar,
- c) yabancı dil öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar,
- d) öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin inançlar,

e) güdülenme ve beklentilere ilişkin inançlar.

BALLI kullanılarak, Amerika'da yapılan üç araştırmaya göre (Horwitz, 1988; Kern,1995; Mantle- Broomley,1995),

- Öğrenciler, dil öğreniminin zorluğunu tam olarak algılamamaktadırlar.
- Yabancı dilin nasıl öğrenileceği konusunda ön yargıları vardır.
- Dil öğreniminde telâffuza öğretmenlerden daha çok önem vermektedirler.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin inançları, beklentileri ve dili öğrenme çabaları açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler dil öğrenmenin kolay ve çabuk başarılabilir olduğunu düşünürlerse ve ilerlemeleri hızlı olmazsa, hayal kırıklığına uğrayacaklardır. Diğer yandan yabancı dil öğrenmek için çok uzun bir süre gerektiğini düşünürlerse, bu onların cesaretini kırarak ve çok daha az çaba harcamalarına neden olacaktır (Horwitz, 1988).

Normatif yaklaşımı benimseyen araştırmalar, inançlar ve davranışlar arasında bir sebep - sonuç ilişkisi olduğunu varsaymaktadırlar. Yang (1992, 1999), ikinci dil konusundaki inançlarla dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve inançların stratejilerle ilişkili olduğunu saptamıştır. Öğrencinin çabalarını artıran inançlar (productive beliefs), başarılı stratejilere yol açmaktadır. Öğrencilerin çabalarını engelleyen inançlar ise, başarısız stratejilere neden olmaktadır (Barcelos, 2003, 15). Özetle, ikinci dil / yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar öğrencilerin tutumlarını, güdülenmelerini ve stratejilerini doğrudan etkilemektedir (Riley, 1997).

2) Meta-Bilişsel Yaklaşım. Meta- bilişsel yaklaşıma göre inanç, meta-bilişsel bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen Wenden (1986, 1987, 1998, 2001), inançları, öğrencilerin dil öğrenme süreçleriyle ilgili sahip oldukları “değişmez” ve bazen de “yanlış bilgiler” olarak tanımlamıştır. Wenden’e göre (1998), inançlar, meta-bilişsel bilgilerin bir alt kategorisi olmalarının yanı sıra, öznel ve değerlerle ilişkili (value- related) olmaları nedeniyle de meta-bilişsel bilgidan ayrılmaktadır.

Bu yaklaşımda araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış mülâkatlara ve deneklerin kendi beyanlarına (self-report) dayanılarak veri toplanmaktadır. Araştırmalardaki temel varsayım ise, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri üzerine düşünüyor olmaları ve bazı inançlarını ifade edebiliyor olmalarıdır.

Wenden (1987), Amerika Birleşik Devletleri'ne gelerek üniversitede ileri düzey dil programına kayıt yaptıran 25 yetişkin üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları üç grup altında toplanmaktadır: Birinci gruptaki öğrenciler, yabancı dili iyi öğrenmek için, hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamının ve dilde düşünüp o dili olabildiğince çok kullanmanın gerekliliğine inanmaktadır. İkinci gruptaki öğrenciler, bir yabancı dil öğrenirken, o dilin gramerini ve sözcüklerini öğrenmeye önem vermektedir. Bu gruptaki öğrencilere göre bir dil kursuna gitmek ve yanlış yapa yapa doğruyu öğrenmek gereklidir. Üçüncü gruptaki öğrenciler ise, yabancı dili öğrenirken, dil öğrenme sürecinin duygusal boyutunun (emotional aspect), kişinin benlik kavramının (self - concept), dil yeteneği ve tutum gibi kişisel özelliklerinin önemli olduğunu düşünmektedir. Wenden'ın bu araştırmasında ifade edilen inançlar, BALLI'daki inançlardan farklıdır. Wenden'a göre (1987) BALLI ile belirlenen inançlardan daha farklı inançların ortaya çıkması, inançların daha detaylı bir biçimde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Goh (1997), yabancı dil dersinde öğrencilerin (N=40) dinleme becerisi ile ilgili meta-bilişsel farkındalıklarını araştırmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerden nasıl dinlediklerini ve dinlediklerini nasıl algıladıklarını yazdıkları bir dinleme günlüğü tutmaları istenmiştir. Araştırmada, öğrenciler İngilizce dinlemeyi öğrenme konusundaki inançlarını ifade edebilmişler ve dinleme sırasındaki bilişsel süreçlerini gözlemleyebilmişlerdir. Bu araştırma yönteminin güçlü yanlarından biri, öğrencilerin günlük tutarken kendi öğrenme tarzlarının, stratejilerinin ve inançlarının farkına varmalarıdır. Bu da, onların başka öğrenme ortamlarında öğrenme süreçlerini geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre, meta-bilişsel bilgi, kişisel bilgi (person knowledge), görev bilgisi (task knowledge) ve stratejik bilgi (strategic knowledge) olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Meta-bilişsel yaklaşım, normatif yaklaşımdan farklı bir yöntem kullanmasına karşın, inançlarla davranışlar arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu varsaymaktadır (Barcelos, 2003).

3)Bağlamsal Yaklaşım. Bağlamsal yaklaşıma göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, öğrencilerin içinde bulundukları ortam tarafından belirlenir. Bu yaklaşım, inançlarda genellemeye gitmekten kaçınarak belirli ortamlarda öğrencilerin inançlarını anlamaya çalışmaktadır. Ortam ya da çevre, pasif ve değişmez özellikleri olan bir kavram değil, karşılıklı etkileşimle ortaya çıkan bir kavramdır. İnançlar da, öğrencilerin, ortamla/ çevreyle iletişim içinde edindikleri deneyimlerdir (Benson ve Lor, 1999).

Bu yaklaşım çerçevesinde yapılan araştırmalar genellikle nitel araştırmalardır ve yoruma açıktır. Araştırmalarda kullanılan yöntemler de birbirinden farklıdır. Örneğin sınıf gözlemleri (Barcelos, 2000), vaka incelemesi (Allen, 1996), fenomenografik (doğal olay) inceleme (White, 1999), mecaz analizi (Ellis, 2001), günlük incelemesi (Nunan, 2000), konuşma analizi (discourse analysis) (Riley, 1997; Kalaja, 2000), bu yöntemler arasında sayılabilir.

Yukarıda tanıtılmış olan üç yaklaşımın da (normatif, meta-bilişsel, bağlamsal yaklaşımlar) üstün olan yönleri ve sınırlılıkları vardır. Normatif yaklaşım, daha nesnel olması ve nicel veriler toplanmasına uygun olması nedeniyle diğer yaklaşımlara göre daha avantajlı görünmektedir. Buna karşın diğer yaklaşımlar da nitel verilerin toplanmasına uygun olduğundan, bu yaklaşımlarla öğrencilerin inançları daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilmektedir.

Başkent Üniversitesi'nde yapılmış olan araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları ile ilgili nesnel ve nicel veriler toplayabilmek için normatif yaklaşım tercih edilmiş ve bunun için ileride tanıtılacak olan **Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Ölçeği (Beliefs About Language Learning Inventory / BALLI)** kullanılmıştır.

c.Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlarla İlgili Yapılan Araştırmalar

1) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri.

Horwitz (1985), yabancı dil öğretmeni olarak mezun olacak olan 25 Amerikalı üniversite öğrencisi üzerinde, BALLI'nın 27 maddelik öğretmen versiyonunu uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, geleceğin yabancı dil öğretmenleri, uygulama yapılan sınıfa, yabancı dilin nasıl öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğine ilişkin önyargılarla girmekte ve bu da onların kullandıkları öğretim stratejilerini etkilemektedir. Örneğin, yabancı dil yeteneğine ilişkin inançları ölçen sorulara verilen yanıtlara göre, bu öğrenciler, yabancı dil yeteneğinin doğuştan olduğuna ve kendilerinin özel yeteneklerinin olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, çocukların yetişkinlere oranla bir yabancı dili daha kolay öğreneceklerine inanmaktadırlar. Horwitz'e göre (1985, 336), bazı insanların dil öğrenme yeteneğinin daha az olduğuna inanan öğretmenler, bazı öğrenciler için olumsuz beklentiye sahip olabileceklerdir. Aynı araştırmada, yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin verilen yanıtlara göre, gelecekte İspanyolca öğretmeni olacak olan öğrenciler, Fransızca ve Almanca öğretmeni olacılara oranla, hedef dili öğrenmenin daha kolay olduğuna inanmaktadırlar. Horwitz'e göre (1985), hedef dilin kolay olduğuna inanan öğretmenler, öğrencilerin başarısız olması durumunda hayal kırıklığına uğrayabilirler.

Diğer yandan, yabancı dil öğrenmenin yapısına ilişkin inançları ölçen sorulara verilen yanıtlar, bu öğrencilerin, yabancı dil öğrenmenin sadece gramer ve sözcük öğrenmek olmadığını bildiklerini ve bu konuda, çoğunlukla yanlış inançlara sahip olmadıklarını göstermektedir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda ise, yabancı dil öğretmenliğinde okuyan bu öğrenciler yöntem dersini almadan önce, yabancı dilde konuşurken yanlış yapmaktan kaçınmak gerektiğine, doğrusunu öğrenmeden konuşmanın sakıncalı olduğuna ve bu yanlışın kalıcı olacağına

inanmaktadırlar. Bu öğrenciler, yabancı dil öğretiminde yöntem dersini almaya başladıktan sonra ise, yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımları (communication-centered approaches) benimsemişlerdir. Dolayısıyla, yanlış yapıp düzelterek doğrusunun öğrenileceğine inanmaya başlamışlar ve bu konudaki yanlış inançlarını düzeltmişlerdir.

Horwitz'e göre (1985), yabancı dil öğrenmek, diğer dersleri öğrenmekten farklı ve özel bir öğrenme gerektirir. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenmeye ilişkin yanlış inançlarının olmaması ve öğrencilerine dilin karmaşık yapısını öğretmek için uygun stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Bu da, öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıklarının artırılmasıyla gerçekleşebilir.

Horwitz (1987), BALLI'yı, orta düzeyde İngilizce bilen farklı milletlerden 32 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin yarısından çoğu, yabancı dil öğrenmenin diğer dersleri öğrenmekten farklı olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, bu öğrenciler, yabancı dil öğrenmenin sadece gramer ve sözcük öğrenmek olduğuna inanmakta ve yabancı dil öğrenmenin iletişimsel yönüne önem vermemektedirler. Horwitz (1987), bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken, öğrencilerin inançlarının kısıtlı deneyim ve bilgiye dayandığını ifade etmiştir. Bu inançlar, öğrenciler yabancı dil öğrenme konusunda doğru bilgilendirildikten sonra değişebilmektedir. Örneğin, Horwitz, öğrencilerin çoğunun her bir sözcüğü anlamaları gerektiğine inandıklarını ve bu nedenle de dinleyerek anlamaya çalışırken endişeli olduklarını saptamıştır. Öğrencilere, her bir sözcüğü anlamalarının beklenmediği söylendiğinde, rahatlamışlar ve zaman içinde de, dinleyerek anlama konusunda etkili stratejiler geliştirebilmişlerdir.

Vann ve Abraham (1987). Araştırma, ABD'de ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 15 öğrenci (Arap, Latin Amerikalı ve Asyalı) üzerinde, mülakat ve gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin ikinci dil öğrenmeye ilişkin inançları araştırılmış ve özellikle iki öğrencinin yabancı dil öğrenme stratejileri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre, bu öğrencilerden, öğrenme sürecinde daha sık strateji kullanan ve kullandığı dilin hem yapısal olarak doğru olmasına hem de iletişimsel işlevine (iletişim kurmak için bu yapıların nerelerde kullanıldığına) önem veren öğrenciler, sadece sözcük ezberleyerek

dil öğreneceğine inanan ve bu sözcüklerin birbiriyle bağlantısına dikkat etmeyen öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Vann ve Abraham'a (1987) göre, öğrencilerin inançları, öğrencilerin düşünce biçimini şekillendirerek, gözlenebilen ya da gözlenemeyen öğrenme stratejilerine yansımaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme görevlerine olan yaklaşımlarını ve başarı düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

Horwitz (1988), bu araştırmada, 80 Almanca, 63 Fransızca ve 98 İspanyolca öğrenen Amerikalı üniversite öğrencisi üzerinde BALLI'yı uygulamıştır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin yanlış inançlarını saptayarak, bu inançların onların öğrenme sürecini nasıl olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuca göre, önemli sayıda bir grup öğrenci, yabancı dil öğrenmenin, o dilin gramerini ve sözcüklerini öğrenmek olduğuna inanmaktadır. Bir diğer grup öğrenci de, ikinci dilde konuşmanın kendi ana dillerinden çeviri yapmak olduğuna inanmakta ve çeviri yaparak konuşmaya çalıştıkları için, konuşma becerilerini geliştirememektedirler. Yabancı dil öğrenmenin doğasıyla ilgili tüm bu yanlış inançlar, öğrenme sürecinde öğrencinin yanlış stratejiler uygulayarak başarısız olmasına, hayal kırıklığına uğramasına ve güdülenmesinin düşmesine neden olmaktadır.

Ehrman ve Oxford'un (1989) bu araştırması, ABD Dışişleri ve Savunma Bakanlığı'nda görevli, Japonca, Tay dili ve Türkçe öğrenen öğrenciler ve bu dilleri onlara öğreten öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Yöntem olarak, kişilik ve strateji ölçeği uygulanmış ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin, cinsiyet, meslek seçimi (career choice), bilişsel tarz (cognitive style) ve kişilik yapısı (aspects of personality) ile ilişkisi incelenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalara göre (Maccoby ve Jacklyn, 1974; akt. Ehrman ve Oxford, 1989), genel sosyal davranış, dil kullanımı, sözel yetenek ve dil öğrenme stratejileri açısından kadınlar erkeklere göre daha üstündür. Ehrman ve Oxford (1989), kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, daha fazla yabancı dil öğrenme stratejisi kullandıklarını saptamışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre ise, yabancı dil öğretmenleri öğrencilere oranla, dışa dönük kişilik özelliği olan öğrenciler de içe dönük olanlara oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar.

Oxford ve Nyikos (1989), yabancı dil öğrenme stratejilerini ölçen bir ölçeği ABD'de Fransızca, İspanyolca, Almanca, Rusça ve İtalyanca öğrenen 1200 üniversite öğrencisi üzerinde uygulayarak araştırmalarını yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla yabancı dil öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, cinsiyetin strateji kullanımında önemli etkisi vardır. Ayrıca, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde okuyan öğrenciler, diğer öğrencilere oranla, iletişimsel / işlevsel stratejileri (functional practice strategies) daha çok kullanmakta ve daha bağımsız çalışabilmektedirler.

Vann ve Abraham (1990), bu araştırmalarında, İngilizce dersinde başarısız olan Suudi Arabistanlı iki öğrencinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini, bu stratejilerin yetersiz oluşunu etkileyen faktörleri ve öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini incelemişlerdir. Öğrencilere, öğrenme görevlerini yaparken yüksek sesle düşünme ve mülakat yöntemleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuca göre, öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejilerini aktif olarak kullanmalarına rağmen bu stratejileri doğru şekilde kullanmadıkları için başarısız olmaktadır. Örneğin, öğrencilerden biri, zor ve çok boyutlu bir öğrenme görevinin sadece tek bir boyutuna yoğunlaştığı için, öğrenme görevinin diğer boyutlarına önem vermemektedir. Bu da onun başarısız olmasına neden olmaktadır.

Bacon ve Finnemann (1992), araştırmalarını İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde yapmışlardır. Öğrencilerin, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inanç, tutum, strateji ve deneyimlerini anlattıkları öz- anlatım (self- report) yönteminin de kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre, dil öğreniminde, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla, güdülemeleri daha yüksektir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, gerçek yaşamdan alınmış (authentic) materyallerle ilgili öğrenme görevlerini yapmaya daha istekli oldukları, İspanyolca konuşarak sosyalleşmeye daha yatkın oldukları ve daha çok yabancı dil öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Elbaum, Berg ve Dodd (1993), üç soruluk bir anketi 194 öğrenci üzerinde uygulayarak araştırmalarını yapmışlardır. Öğrencilerin yabancı dil alanındaki deneyimleri, yabancı dil öğrenirken hangi stratejinin etkili olduğuna ilişkin inançları ve öğrenme görevini tanımlamaları arasındaki ilişki

incelenmiştir. Daha önce, yabancı bir ülkede yaşamış olan öğrenciler, dili öğrenirken daha çok iletişime dayalı stratejilerin önemine inanmakta, resmi bir kurumda öğrenim görmüş olanlar ise, gramer yapılarını öğrenmenin daha önemli olduğuna inanmaktadır. Yabancı dil öğrenirken kullanacakları stratejiyi de bu inançlarına göre seçmektedirler. Bir öğrenme görevinin daha çok iletişimsel yönünün önemli olduğuna inanan öğrenciler, işlevsel stratejileri, gramer öğrenmenin önemli olduğuna inananlar ise gramer öğrenmeyi seçmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları, onların yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemektedir.

Yang (1992), BALLI'yı, açık uçlu bir soru ekleyerek, Tayvanlı üniversite öğrencilerine uygulayarak yaptığı araştırmasında, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını ve bu inançların öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bazı öğrenciler, iletişime dayalı (communicative) derslerin daha önemli olduğuna inanmakta ve derste iletişimsel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar, stratejileri doğrudan etkilemektedir.

Altan (2006), yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde okuyan, 74'ü erkek, 174'ü kız olan üzere 248 öğrenciye BALLI'yı uygulamıştır. Bu öğrenciler, İngilizce (İnönü Üniversitesi), Almanca (Uludağ Üniversitesi), Fransızca (Marmara Üniversitesi), Japonca (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi) ve Arapça (Gazi üniversitesi) Öğretmenliği'nde öğrenim görmektedirler. Bu uygulamadan elde edilen sonuca göre, farklı dilleri öğretecek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları paralellik göstermektedir. Bu öğrencilerin çoğu, yabancı dil öğrenmenin gramer ve sözcük öğrenmek olduğuna inanmaktadırlar. Öte yandan, yabancı dil öğrenmenin iletişimsel yönünün de önemli olduğuna ve bir sözcüğü bilmeden onu tahmin ederek iletişim kurmanın da önemli olduğunu düşünmektedirler. Altan, bu çalışmada, öğrencilerinin inançlarını etkileyecek olan yabancı dil öğretmenlerinin, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar konusunda farkındalıklarının artırılması gerektiğinin altını çizmiştir. Çünkü, doğru inançları olan öğretmenler, öğrencilerinin inançlarını doğru yolda etkileyerek uygun stratejiler kullanmalarını sağlayacaklardır.

2) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Yabancı Dil Kaygısı.

Campbell ve Ortiz (1991), BALLI'ya sorular ekleyerek, 150 askeri personelin yabancı dil öğrenme kaygısını ölçmüşlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre, öğrencilerin kaygı düzeyi, özellikle, dinleme ve konuşma faaliyetlerinde artış göstermektedir. Bu artış, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerini engelleyebilmektedir.

Oh (1996), üniversitede, Japonca öğrenen Amerikalı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını araştırmak için, 114 birinci sınıf, 80 ikinci sınıf öğrencisine BALLI'yı uygulamıştır. Elde edilen sonuca göre, ikinci sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerine oranla daha gerçekçi inançlara sahiptirler. Dolayısıyla, ikinci sınıftaki öğrencileri, aldıkları yabancı dil eğitimi sonucunda daha gerçekçi inançlara sahip olmuşlardır. Oh, (1996), hayal kırıklığının ve yabancı dil kaygısının, beklentilerle gerçeklerin uyuşmaması sonucu ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi sürecinde, öğrencilerle tartışarak onların yanlış beklentilerinin gerçeklere uygun hâle gelmesi sağlanmalıdır. Böylece, öğrencilerin kaygı düzeyleri düşürülecek ve daha etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanacaktır.

3) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Cinsiyet, Kültür, Eğitim Geçmişi Gibi Bireysel Özellikler.

Tumposky (1991), Amerika'ya değişim programıyla gelen Rus öğrencilerle, İspanyolca ve Fransızca öğrenen Amerikalı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarını, bu öğrencilere BALLI'yı uygulayarak karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuca göre, Rus öğrenciler, yabancı dil öğrenirken pratik yapmanın ve risk almanın önemli olduğuna inanmaktayken, Amerikalı öğrenciler buna inanmamaktadır. Ayrıca, Rus öğrenciler, İngilizce öğrenirken, anadili İngilizce olan insanları tanımanın önemli olduğuna inanmaktadırlar. Amerikalı öğrenciler ise, bu düşüncüyü paylaşmamaktadırlar. Bu araştırmada Tumposky (1991), farklı dillerin konuşulduğu SSCB kültüründen gelen Rus öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarının

Amerikalı öğrencilerden farklı olması nedeniyle, kültürün yabancı dil öğrencisinin inançlarını etkilediği sonucuna varmıştır.

Kuntz (1996b), bu araştırmayı daha az öğretilen yabancı dilleri öğrenmeye ilişkin inançları incelemek için yapmıştır. Bu araştırmada, Kuntz ve Rifkin tarafından BALLI'ya 13 madde eklenerek geliştirilen, Kuntz- Rifkin ölçeği (KRI) uygulanmıştır. Arapça, İtalyanca, Japonca, Rusça ve Afrika'nın doğusunda konuşulan Savahilice dilleri gibi daha az öğretilen dilleri öğrenmeye ilişkin inançlarla, Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğrenmeye ilişkin inançlar karşılaştırmıştır. Elde edilen sonuca göre, her iki grup öğrenci de tekrarın ve pratik yapmanın önemine inanmaktadır.

Horwitz (1999), bu çalışmasında, farklı kültürlerden gelen öğrencilere BALLI uygulanarak yapılmış olan araştırmaların sonuçlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırmalar, Fransızca, İspanyolca, Almanca ve Japonca öğrenen Amerikalı öğrenciler (Horwitz, 1988), Fransızca öğrenen Amerikalı öğrenciler (Kern, 1995; akt. Horwitz, 1999), Amerikalı Fransızca öğretmenleri (Kern, 1995; akt. Horwitz, 1999), Japonca öğrenen Amerikalı öğrenciler (Oh, 1996; akt. Horwitz, 1999), İngilizce öğrenen Koreli öğrenciler (Park, 1995; akt. Horwitz, 1999), İngilizce öğrenen Koreli öğrenciler (Truitt, 1995; akt. Horwitz, 1999), İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrenciler (Yang, 1992; akt. Horwitz, 1999), İngilizce öğrenen Türk ve Kıbrıslı Türk öğrenciler (Kunt, 1997; akt. Horwitz, 1999) üzerinde yapılmış olan araştırmalardır. Horwitz'in bu karşılaştırmadan elde ettiği sonuca göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlar konusunda kültürler arasında bazı farklılıklar olmakla birlikte, bunlar çok önemli farklılıklar değildir. Bu nedenle, Horwitz (1999), yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların kültürle değil de, güdülenme, yabancı dil kaygısı ve öğrenme stratejileri gibi başka faktörlerle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Horwitz (1999), kültürler arasında bu konuda önemli bir farklılığın olmamasının, yabancı dil öğrenme konusunda ortak bir dünya kültürünün var oluşundan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür.

Siebert (2003), bu araştırmada, ABD' de, Angola, Brezilya, Şili, Çin, Kolombiya, Ekvador, Mısır, Endonezya, Japonya, Kore, Kuveyt, Katar, Laos, Rusya, Suudi Arabistan, Suriye, Tayvan, Tayland, Türkiye, Ukrayna, Birleşik Arap Emirlikleri ve Vietnam'dan gelen 156 üniversite öğrencisi ve 25 İngilizce

öğretmenine BALLI'yı uygulamış ve elde ettiği sonuçlara göre, farklı kültürden gelen öğrencilerin ikinci dil öğrenmeye ilişkin inançlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları arasında bazı ortak noktalar ve farklılıklar vardır. Öğrencilerin inançlarındaki ortak noktalar, telâffuz, gramer ve sözcük öğrenmenin önemine inanıyor olmalarıdır. Öğrencilerin inançları arasındaki farklılıklar ise, cinsiyet ve kültür değişkenine göre ortaya çıkmaktadır. Orta Doğu'dan gelen öğrenciler, ikinci dil öğrenmek için gerekli olan sürenin gerekenden daha kısa olduğuna ve kendilerinin dil öğrenmeye özel yeteneği olduğuna inanmaktadırlar. Japon öğrencilerse, bu sürenin daha uzun olduğuna ve kendilerinin özel yeteneği olduğuna inanmamaktadırlar. Ayrıca, erkek ve kız öğrenciler arasında da farklar ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla, dil öğrenmek için özel yetenekleri olduğuna daha çok inanmaktadırlar. Ayrıca, erkek öğrencilerin güdülenmelerinin de daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Hesieh (2004), yaptığı araştırmada, 500 üniversite öğrencisine BALLI'yı uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre, erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında inanç farklılıkları vardır. Erkek öğrenciler, bazı insanların doğuştan yabancı dil yeteneği olduğuna ve matematik-fen derslerinde başarılı olanların dil dersinde başarılı olamayacaklarına, kızlara oranla daha çok inanmaktadırlar. Ayrıca, kızlar, başarının çabaya bağlı olduğuna ve dil laboratuvarında çalışmanın önemli olduğuna erkeklerden daha çok inanmaktadırlar. Hesieh'e (2004) göre kız öğrenciler, bu inançları nedeniyle öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha etkin olarak kullanabilirler.

Tercanlıoğlu (2005), bu araştırmada Atatürk Üniversitesi'nde okuyan 45'i kız, 73'ü erkek olmak üzere 118 öğrenciye BALLI'yı uygulamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları arasında, farklılık saptanmamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, hem kız hem de erkek öğrenciler, yabancı dil öğrenirken en çok "güdülenme ve beklentiler"i önemli olduğuna inanmaktadırlar.

Bernat (2006), Avustralya Üniversitesi'nde İngilizce'yi makale yazmak ve okumak, not almak gibi akademik amaçlarla öğrenmekte olan 262 öğrenciye BALLI'yı uygulamıştır. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerin çoğu,

yabancı bir dili herkesin öğrenebileceğine inanmakta ve çocukların yabancı dili daha iyi öğrendiklerini düşünmektedirler. Ayrıca, yabancı dil yeteneğinin doğuştan olduğu konusunda da çoğunluk aynı inancı paylaşmaktadır. Bernat (2006), Avustralyalı öğrencilerin inançlarını, Amerikalı öğrencilerin (Siebert, 2003) inançlarıyla karşılaştırmış ve kültürler arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

4) Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar ve Güdülenme.

Mantle- Bromley (1995), bu araştırmayı ABD’de ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı olan tutum, güdülenme ve inançlarını araştırmak için yapmıştır. Araştırmada, Fransızca ve İspanyolca dersi alan ortaokul öğrencilerine BALLI ve AMTB’nin (Attitude and Motivation Test Battery: Tutum ve Güdülenme Test Bataryası) değişik bir versiyonunu uygulamıştır. Bu ölçekler, öğrencileri, yabancı dil konusunda bilgilendirmek amacıyla uygulanan 9 haftalık bir yabancı dil hazırlık programından önce ve sonra uygulanmıştır. Bu hazırlık programının hedefi, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlarını geliştirmek, onları yabancı dil öğrenmeye güdülemek ve doğru inançlar geliştirmelerini sağlamaktır. Programın içeriğinde şu konular vardır:

- Yabancı dil dersine giriş
- Öğrenilecek yabancı dilin kültürüyle ilgili bilgilendirme
- Başka bir dilde iletişim kurmanın yararları
- İngilizce’nin (anadilin) daha iyi kavranması (enhanced understanding of English)
- Öğrencilerin güdülenmesi.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler bu programı tamamladıktan sonra, öğrenecekleri yabancı dil konusunda, çok daha olumlu tutumlar, inançlar edinmişler ve güdülenmeleri artmıştır.

Kern (1995), Fransızca öğrenen Amerikalı öğrenciler ve öğretmenlerine BALLI'yı uygulayarak yaptığı araştırmada, öğrencilerin inançlarını ilk yarıyılın başında ve ikinci yarıyılın sonunda ölçülmüş ve öğrencilerin inançlarında, bu zaman içinde çok az bir değişiklik olduğunu saptamıştır. İkinci uygulamanın sonucuna göre, öğrencilerin bazı inançları, öğretmenlerinkine benzemektedir. Bu da, öğretmenlerin inançlarının, öğrencilerinkini etkileme olasılığını akla getirmektedir. Ayrıca, Kern (1995), gerçekçi ve olumlu inançların, yabancı dil öğrenirken sorunların aşılmasına ve güdülenmenin sürdürülmesine yardımcı olduğunu, olumsuz ve gerçekçi olmayan inançların ise, güdülenmenin düşmesine, hayal kırıklığına ve endişeye yol açtığı belirtmiştir.

Banya ve Chen (1997), bu araştırmada, 224 Tayvanlı üniversite öğrencisinin, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarıyla, yabancı dil dersinde güdülenme, tutum, güdülenme yoğunluğu, strateji kullanımı, yabancı dil kaygısı ve İngilizce dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bunun için, BALLI'yı, İngilizce Öğrenme Güdülenme/ Tutum Ölçeği'ni (Motivation/ Attitude Inventory for Learning English: MAIEL (Cheng, 1995), Dil Öğrenme Strateji Ölçeği'ni (Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990) ve Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği'ni (Foreign Language Classroom Anxiety) uygulamışlardır. Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumlu inançları olan öğrencilerin güdülenmeleri daha güçlü, tutumları daha olumlu, güdülenme yoğunlukları daha yüksek ve kaygı düzeyleri daha düşüktür. Bu öğrenciler, yabancı dil öğrenme stratejilerinin daha çok kullanmaktadırlar ve bu derste diğer öğrencilere oranla daha başarılıdırlar.

Mori (1999), başarıyla inanç ilişkisini incelediği araştırmasında, yabancı dil yeteneğinin doğuştan geldiğine inanan öğrencilerin başarı düzeyinin düşük olduğunu saptamıştır. Bu bulguya göre, öğrenciler yetenek düzeylerinin doğuştan olduğuna inandıkları için, onu kontrol edemeyeceklerini düşünmekte ve bunun sonucu olarak da başarmak için çaba sarf etmemektedirler. Ya da düşük başarılı öğrenciler, kendi başarısızlıklarını doğuştan gelen ve kontrol edemeyecekleri etmenlere bağlamaktadırlar. Aynı araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre ise, yabancı dil dersinde tek

bir doğru yanıt arayan öğrenci başarılı olamamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerini alternatif yanıtlar düşünmek için cesaretlendirmeleri gerekmektedir.

Diab (2006), İngilizce ve Fransızca öğrenen 284 Lübnanlı üniversite öğrencisine BALLI'nın değiştirilmiş versiyonu uygulamış ve bu öğrencilerin iki farklı dili öğrenmeye ilişkin inançlarını karşılaştırmıştır. Elde ettiği sonuçlara göre, öğrenciler İngilizce öğrenmenin, Fransızca öğrenmeye göre daha kolay olduğuna inanmaktadırlar. Diab (2006), bu sonucun Lübnan'da, bu iki dil konusundaki genel kabul gören inancı yansıttığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye olan araçsal güdülenmelerinin Fransızca'ya oranla daha çok olduğunu saptamıştır. Ayrıca, araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusundaki inançları, eğitimsel altyapılarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Eğitim dili olarak Fransızca'nın kullanıldığı okullardan gelen öğrencilerin Fransızca öğrenmek için daha çok güdülenmiş oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla Fransızca öğrenmek için güdülenme düzeyleri daha yüksektir.

Özetle, güncel literatüre baktığımızda, ikinci/ yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların, öğrencinin bu konudaki tutum, güdülenme ve sınıftaki deneyim ve davranışlarını etkileme potansiyeli olduğu ifade edilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005, 81). Karşılaştırmalı ve korelasyon türü olmak üzere iki tür ilişkisel tarama modeli vardır. Bu araştırmada her iki ilişkisel tarama modeli de kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA GRUBU

Bu araştırmada veriler, 2006- 2007 öğretim yılında Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümüne devam eden 480 öğrenciden elde edilmiştir.

Öğrenciler, dönemin başında yapılan İngilizce Yeterlik Sınavında, İngilizce Hazırlık sınıfını atlamak için yeterli başarıyı gösteremediklerinden dolayı Yerleştirme sınavına alınarak aldıkları puana göre B ya da C grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. B grubu öğrencileri orta seviyede İngilizce bilen öğrencilerden oluşmaktadır. C grubu ise başlangıç düzeyinde öğrencilerin katıldığı bir gruptur. B grubu öğrencileri haftada toplam 20 saat, C grubu öğrencileri ise, 26 saat İngilizce dersi görmektedirler.

Araştırma grubuna giren öğrencilerin 265'i kız (%55.2), 215'i (%44.8) erkektir. Tablo 3.1'de görüleceği gibi, öğrencilerin yaşları 17 ve altı ile 21 ve üstü arasında değişmektedir.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	n	%
17 ve altı	51	10.63
18	185	38.54
19	121	25.20
20	78	16.25
21 ve üstü	45	9.38
TOPLAM	480	100.00

Araştırma grubuna giren öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları Tablo 3,2’de verilmiştir. Liseler, altı gruba ayrılmıştır. Genel lise mezunları %36.66 oranıyla ilk sırada yer almaktadır. Fen lisesi mezunları ise %6.67 oranı ile son sıradadır.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselere Göre Dağılımı

Lise Türü	n	%
Genel Lise	176	36.66
Özel Lise	78	16.25
Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (Süper Lise)	59	12.29
Anadolu Lisesi	103	21.46
Fen Lisesi	32	6.67
Diğer	32	6.67
TOPLAM	480	100.00

Araştırma grubuna giren öğrencilerin üniversitede öğrenim görecekleri alanlar dört kategoride sınıflandırılmıştır. Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, araştırma grubuna giren öğrencilerin büyük bir kısmı Mühendislik/ Fen Bilimleri (%37.08) ve Sosyal Bilimler’de (%34.79) öğrenim görecek olan öğrencilerdir.

Tablo 3. 3. Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Yüksek Öğretim Programına Göre Dağılımı

Yüksek Öğretim Programı Türü	n	%
1.Sosyal Bilimler	167	34.79
2. Mühendislik/ Fen Bilimleri	178	37.08
3. Sağlık Bilimleri	83	17.29
4. Güzel Sanatlar ve Konservatuar	31	6.46
5. Diğer	21	4.37
TOPLAM	480	100.00

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formunun yanı sıra, “Yabancı Dilde Güdülenme Ölçeği” ve “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği, R. C. Gardner’ın 1972’de yabancı dil ya da ikinci dil dersi için geliştirdiği, daha sonra da yeni bölümler eklediği “Tutum ve Güdülenme Test Bataryası”nın (Attitude / Motivation Test Battery / AMTB) üniversite öğrencileri için yapılandırılmış olan 1997 versiyonundan İngilizce dersi için uyarlanmıştır. Bu test bataryası 7’li Likert tipi bir ölçektir. “Tutum ve Güdülenme Test Bataryası”nın (1985) bölümleri şunlardır:

1. Güdülenme: a. Güdülenme Yoğunluğu, b. Hedef Dili Öğrenme İsteği, c. Hedef Dili Öğrenmeye Karşı Tutumlar
2. Sosyalleşmecilik: a. Hedef Dilin Toplumuna Karşı Olan Tutumlar, b. Sosyalleşme Yönelimi, c. Yabancı Dil Öğrenme İlgisi

3. Öğrenme Ortamına Karşı Tutum: a. Öğretmenin Değerlendirilmesi, b. Dil Programının Değerlendirilmesi.

Gardner, Tennant ve Masgoret (1997), 1985' teki Tutum ve GÜdülenme Test Bataryasını maddelerini değiştirerek üniversite öğrencilerine uyarlamışlardır. Ayrıca, bataryaya, "kaygı ölçeği" (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) ve "özgüven ölçeği" (Clement ve Krudinier, 1985) bölümlerini de eklemişlerdir. Gardner, Tennant ve Masgoret'in (1997) buldukları Cronbach-alfa güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

1. GÜdülenme: a. GÜdülenme Yoğunluğu (.76), b. Hedef Dili Öğrenme İsteği (.78), c. Hedef Dili Öğrenmeye Karşı Tutumlar (.86)
2. Sosyalleşmecilik: a. Hedef Dilin Toplumuna Karşı Olan Tutumlar (.78), b. Sosyalleşme Yönelimi (.73), c. Yabancı Dil Öğrenme İlgişi (.75)
3. Öğrenme Ortamına Karşı Tutum: a. Öğretmenin Değerlendirilmesi(.96), b. Dil Programının Değerlendirilmesi (.91)

Bataryanın bu araştırma için kullanılan bölümleri şunlardır ve maddeler sosyalleşme yönelimine dâhil olan bir madde çıkarıldıktan sonra aynen alınmıştır. Bu madde (İngilizce öğrenmek benim için önemlidir; çünkü daha çok ve farklı insanla tanışıp konuşabilirim.), daha çok ikinci dil öğrenenlere uygun bir madde olduğu için çıkarılmış ve sosyalleşme yönelimi alt boyutu 3 madde olarak yer almıştır.

1) İngilizce öğrenme isteği (10 madde: 5'i olumlu - 1, 6, 12, 18, 24; 5'i olumsuz - 2, 7, 13, 19, 26)

2) Araçsal yönelim (4 olumlu madde: 3, 8, 14, 20)

3) Sosyalleşme yönelimi (3 olumlu madde: 9, 15, 21)

4) GÜdülenme yoğunluğu (10 madde: 5'i olumlu- 5, 11, 17, 23, 26; 5'i olumsuz- 4, 10, 16, 22, 27)

Bu araştırma için dört alt bölümden oluşan toplam 27 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerden, ölçme aracında yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerini 7 dereceli Likert tipi bir değerlendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri ("benim için kesinlikle yanlış" için 1, "benim için

kesinlikle doğru” için 7) istenmektedir. Özgün formu İngilizce olan ölçeğin araştırmacı tarafından çevirisi yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır.

Ölçme aracının her bir bölümünün (alt boyutunun) bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 3.4’ te verilmiştir.

Tablo 3.4. İngilizce Dersi’nde GÜDÜLENME Ölçeği’nin Uygulanan Alt Boyutlarının ve Tüm Ölçeğin Güvenirliği

Alt Boyutlar	Madde Sayısı (K)	Cronbach-Alpha
1. İngilizce Öğrenme İsteği	10	0.77
2. Araçsal Yönelim	4	0.74
3. Sosyalleşme/ Bütünleşme Yönelimi	3	0.80
4. GÜDÜLENME Yoğunluğu	10	0.71
Tüm Ölçek	27	0.85

“İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği”nin güvenirliğini test etmek için pilot uygulama yapılmış ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre, her bir bölümün/alt boyutun içtutarlılık katsayısının 0.71 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.85’dir. Özellikle “Araçsal Yönelim” ve “Sosyalleşme Yönelimi” boyutlarında çok az sayıda madde olmasına karşın güvenirliklerin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığı kabul edilmiştir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri, Horwitz (1985) tarafından geliştirilen anket türü bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin, ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevapların dağılımı ayrı ayrı

değerlendirilmektedir. Bu ölçme aracında toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçme aracındaki maddeler 5 farklı başlık altında toplanmıştır:

1) Yabancı Dil Öğrenmenin Zorluğu (The Difficulty of Language Learning): 6 madde - 3, 4, 6, 14, 24, 28.

2) Yabancı Dil Yeteneği (Foreign Language Aptitude): 9 madde – 1, 2, 10, 15, 22, 29, 32, 33, 34.

3)Yabancı Dil Öğrenmenin Doğası (The Nature of Language Learning): 7 madde - 5, 8, 11, 16, 20, 25, 26, 34.

4)Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (Language Learning Strategies): 8 madde – 7, 9,12, 13, 17, 18, 19, 21.

5) Güdülenme ve Beklentiler (Motivation and Expectations): 4 madde – 23, 27, 30, 31.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri, Türkçeye çeviri-tekrar çeviri (back translation) yöntemiyle uyarlanmıştır (Aydın, 2001).

VERİLERİN ANALİZİ

İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin her bir alt boyutu ile ölçekten elde edilen toplam puanın ve Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri'nin her bir maddesinden elde edilen puanların, öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bu teknik iki gruba ait puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Cinsiyet değişkeninin iki düzeyi (kategorisi) bulunduğundan, karşılaştırmalarda bu teknik kullanılmıştır.

İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin her bir alt boyutu ile ölçekten elde edilen toplam puan ve Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri'nin her bir maddesinden elde edilen puanların ortalamaları, öğrencilerin yaşlarına, mezun oldukları lise türüne ve öğrenim görecekle alanlara göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca, Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri'nden 4 madde seçilmiştir. Bu maddelerin seçilmiş olmasının nedeni, bu maddelerin diğerlerine oranla (olumlu/ olumsuz ya da doğru/ yanlış olarak)

daha kesine yakın olarak değerlendirilebilmeleridir. Bu maddelere verilen yanıtlar 3 gruba ayrılmıştır. Bu maddelerin seçilmiş olmasının nedeni, bu maddelerin diğerlerine oranla (olumlu/ olumsuz ya da doğru/ yanlış olarak) daha kesine yakın olarak değerlendirilebilmeleridir

1. (1)kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum
2. (3) fikrim yok
3. (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Bu üç gruba göre, İngilizce öğrenmeye güdülenme Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puan ortalamaların karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu teknik ikiden fazla gruba ait puan ortalamalarını karşılaştırmaya yarayan parametrik bir tekniktir. Yukarıda adı geçen değişkenlerin üçünün de ikiden fazla düzeyi (kategorisi) bulunduğundan, karşılaştırmalarda bu teknik kullanılmıştır. Ancak ANOVA sonucunda elde edilen F değeri, gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını göstermekle birlikte, anlamlı farkın olduğu durumlarda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermemektedir. Bu nedenle anlamlı çıkan F değerlerindeki farkın kaynağını bulmak üzere çoklu karşılaştırma (post-hoc) testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Ayrıca, "İngilizce Dersi'nde Güdülenme Ölçeği" nin alt boyutları ile "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri" arasında ilişki olup olmadığı konusunda bir fikir edinebilmek amacıyla, Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanterinden rastgele seçilen 4 madde ile de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUM

A. İNGİLİZCE DERSİNDE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM

1. Cinsiyet ve İngilizce Dersi'nde GÜDÜLENME

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği'nin her bir alt boyutunda elde ettikleri puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri toplam puanlar Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersinde GÜDÜLENME Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımı

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t
1. İngilizce Öğrenme İsteği	1. Kız	265	48.45	7.26	478	1.72
	2. Erkek	215	47.52	7.11		
2. Araçsal Yönelim	1. Kız	265	22.55	4.89	478	1.78
	2. Erkek	215	21.72	5.35		
3.Sosyalleşme Yönelimi	1. Kız	265	16.24	4.51	478	2.27*
	2. Erkek	215	15.23	5.15		
4. GÜDÜLENME Yoğunluğu	1. Kız	265	44.58	7.69	478	5.66*
	2. Erkek	215	40.36	8.63		
5. Toplam	1. Kız	265	131.83	18.41	478	4.04*
	2. Erkek	215	124.82	19.51		

* $P < .05$

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, İngilizce Dersi'nde GÜDÜLENME Ölçeği'nin, hem alt boyutlarında hem de toplam puanlarda kızların ortalama puanları,

erkeklerin ortalama puanlarından yüksektir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmış, sonuçlar yine Tablo 4.1’de verilmiştir. İstatistik analiz sonucunda, “Sosyalleşme Yönelimi”, “Güdülenme Yoğunluğu” ve “Toplam” puanlar arasında kızlar lehindeki farkın, .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. “İngilizce Öğrenme İsteği” ve “Araçsal Yönelim” alt boyutlarındaki farkın ise, .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna göre, “Güdülenme Yoğunluğu” ve “Sosyalleşme Yönelimi” boyutlarında kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek oluşu, Kızıltepe’nin (2003) AMTB’den uyarlamış olduğu ölçekle Türkiye’deki lise öğrencilerinden topladığı verilerle paralellik göstermektedir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla “Sosyalleşme Yönelimleri”nin daha yüksek olması, Rahman’ın (2005) Bangladeş’te yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçla da paralellik göstermektedir. Dörnyei ve Clement’in (2001) Macaristan’da 4765 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye güdülenmesinin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde olduğu sonucuyla da aynıdır.

Bu araştırmada, İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği’nden elde edilen toplam puanların ortalaması ve iki alt boyuttan elde edilen puanlar açısından kızlar lehine farklılık görülmesi, dil gelişimi ile ilgili olarak hemen hemen her yaşta kızlar lehine gözlemlenen farklılığın bir yansıması olabilir. Gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalarda, kız çocuklarının erkeklere oranla dil gelişimi açısından iki yaş ileride oldukları öne sürülmektedir.

Genel sosyal davranış, sözel yetenek, dil kullanımı ve dil öğrenme stratejileri alanlarında yapılan araştırmalarda da, kadınların lehine bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Maccoby ve Jacklyn’in (1974) cinsiyet farklılığı üzerine yaptıkları çalışmaya göre, kadınlar erkeklere göre birçok sosyal beceriyi daha kolay geliştirmektedirler. Ayrıca Bardwick’e (1971) göre, kızların erkeklere oranla sosyal kabul görmeye daha çok gereksinimleri vardır. Toplumda kabul göreme isteklerinin daha çok oluşu da, kızları daha çok iletişim kurmaya ve dili kullanmaya itmektedir.

İkinci dil / yabancı dil öğreniminde de cinsiyet farkının etkisi araştırma konusu olmuştur. Ehrman ve Oxford’ a (1989) göre, kızlar, yabancı dil öğrenirken sosyal öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadırlar ve bu

nedenle de güdülenmeleri daha yüksektir; çünkü sosyal öğrenme stratejileri, öğrenciyi hedef dili kullanmaya güdülemektedir.

Politzer'in (1983) dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine yaptığı bir araştırmada da, kadınlar, ikinci dil öğrenirken sınıfın dışında hedef dili daha çok kullanarak sosyal iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu da "Sosyalleşme Yönelimi" boyutundan kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan almasını açıklamaktadır.

Başkent Üniversitesi'nde yapılan bu araştırmada da, "Sosyalleşme Yönelimi" maddelerinden aldıkları puanlara göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla farklı kültürlerden insanlarla daha kolay tanışıp konuşabileceklerini, onların etkinliklerine katılabileceklerini, onlarla kolay arkadaş olabileceklerini ve onların kültürlerini daha iyi anlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de kız öğrencilerin "Sosyalleşme Yönelimi" boyutundan elde ettikleri puanlar, yukarıda sözü edilen araştırmaların bulguları ile tutarlıdır.

Bu araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan aldıkları, "Güdülenme Yoğunluğu" boyutunun maddelerine verdikleri yanıtlara göre de, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, İngilizceyi öğrenmek için daha çok çalıştıklarını, bir anlama problemi olduğunda öğretmenden daha çok yardım istediklerini, İngilizce çalışırken daha çok yoğunlaştıklarını, öğretmenden aldıkları geri- bildirimlere daha çok önem verdiklerini, ödevleri daha planlı yaptıklarını, dersten uzaklaşma eğilimlerinin daha az olduğunu ve karmaşık konulara daha çok kafa yorduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgu da, kızların erkek egemen toplumda, eğitim alanında başarılı olmak ve kendilerini kanıtlamak için daha çok gayret edip çalıştıklarının bir kanıtı olabilir.

Diğer yandan, "Araçsal Yönelim" bölümünde, kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmaması ise, kız ve erkeklerin yabancı dil bilme nedeniyle daha iyi iş bulma, daha iyi maaş alma, daha saygın olma ve iş yaşamında rekâbette üstün olma gibi araçsal yönelimlerinde farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, elde edilen bu bulguya göre kız öğrencilerin, kadınların iş yaşamında daha edilgen olduğu geleneksel cinsiyet modellerinin aksine bir yönelimlerinin olduğu çıkarsanabilir.

2. Yaş ve İngilizce Dersi'nde GÜdülenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce Dersinde GÜdülenme Ölçeği'nin her bir alt boyutunda elde ettikleri puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri toplam puanlar yaşlarına göre gruplandırılarak Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Yaşlarına Göre İngilizce Dersinde GÜdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımı

Toplam Puanlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1.İngilizce Öğrenme İsteği	17 ve altı	51	48.55	7.67	4, 475	1.39	0.24	-
	18	185	47.92	7.06				
	19	121	46.98	7.08				
	20	78	48.76	6.69				
	21 ve üstü	45	49.49	8.23				
2.Araçsal Yönelimi	17 ve altı	51	23.82	3.39	4, 475	2.07	0.08	-
	18	185	22.30	5.11				
	19	121	21.93	4.90				
	20	78	21.26	5.73				
	21 ve üstü	45	22.07	5.92				
3. Sosyalleşme Yönelimi	17 ve altı	51	16.31	4.40	4, 475	0.42	0.79	-
	18	185	15.96	4.84				
	19	121	15.69	4.47				
	20	78	15.49	5.23				
	21 ve üstü	45	15.27	5.51				
4. GÜdülenme Yoğunluğu	17 ve altı	51	43.24	7.74	4, 475	2.06	0.09	-
	18	185	41.89	7.81				
	19	121	42.66	9.01				
	20	78	42.49	8.31				
	21 ve üstü	45	45.80	9.30				
5. Toplam	17 ve altı	51	131.92	18.58	4, 475	1.08	0.37	-
	18	185	128.06	18.56				
	19	121	127.26	19.32				
	20	78	127.99	18.85				
	21 ve üstü	45	132.62	22.53				

Tablo 4.2’de, farklı yaşlardaki öğrencilerin İngilizce Dersinde Güdülenme  l eği’nin alt boyutlarında elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, farklı yaşlardaki öğrencilerin ham puan ortalamaları arasında farklılık olmakla birlikte bu farklılıkların, .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin,  niversitenin ilk yılında okudukları İngilizce Hazırlık sınıfındaki güdülenme düzeyinin, öğrencilerin yaşlarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, ergenlik ve ileri ergenlik döneminde olan bu öğrencilerin hemen hemen aynı yaş grubunda olmasıyla açıklanabilir.

3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ve İngilizce Dersinde Güdülenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne göre, İngilizce Dersinde Güdülenme  l eği’nin her bir alt boyutundan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması ve ölçeğin genelinden elde ettikleri toplam puanlar Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımı

Toplam Puanlar	Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. İngilizce Öğrenme İsteği	1.Genel	176	48.30	7.25	5, 474	1.42	0.22	-
	2. Özel	78	48.00	6.26				
	3. Süper	59	46.37	7.93				
	4. Anadolu	103	48.22	7.10				
	5. Fen	32	46.94	7.38				
	6. Diğer	32	50.19	7.53				
2. Araçsal Yönelim	1.Genel	176	21.69	5.85	5, 474	0.98	0.43	-
	2. Özel	78	22.71	4.98				
	3. Süper	59	21.95	4.29				
	4. Anadolu	103	22.31	4.96				
	5. Fen	32	23.53	2.96				
	6. Diğer	32	22.22	4.58				
3. Sosyalleşme Yönelimi	1.Genel	176	15.54	5.23	5, 474	0.66	0.66	-
	2. Özel	78	16.08	4.63				
	3. Süper	59	15.93	4.52				
	4. Anadolu	103	15.43	4.77				
	5. Fen	32	16.88	3.22				
	6. Diğer	32	16.25	5.12				
4. Güdülenme Yoğunluğu	1.Genel	176	42.70	8.62	5, 474	2.13	0.06	-
	2. Özel	78	42.31	8.17				
	3. Süper	59	41.56	9.23				
	4. Anadolu	103	43.00	7.76				
	5. Fen	32	40.66	7.37				
	6. Diğer	32	46.69	8.08				
5. Toplam	1.Genel	176	128.23	20.13	5, 474	1.07	0.38	-
	2. Özel	78	129.09	17.97				
	3. Süper	59	125.81	19.92				
	4. Anadolu	103	128.96	18.74				
	5. Fen	32	128.00	16.05				
	6. Diğer	32	135.34	19.82				

Tablo 4.3'te, mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin alt boyutlarında elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması verilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi, mezun oldukları lise türüne göre öğrencilerin ham puan ortalamaları arasında farklılık olmakla birlikte bu farklılıkların .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulguya göre, orta öğretimde daha çok yabancı dil dersi- özellikle daha çok İngilizce dersi- alan Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise (Süper Lise) ve Özel Liseler'den mezun olan öğrencilerin İngilizce dersindeki güdülenmeleri, beklenenin aksine genel liselerden mezun olan öğrencilerin güdülenmelerinden daha farklı değildir.

Genel liselere oranla daha çok İngilizce dersi almalarına rağmen, bu öğrenciler İngilizce yeterlilik sınavında başarılı olamamışlardır. Bu da, onların, orta öğretimde yabancı dil dersinde başarılı olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer deyişle, Bandura'nın "özyeterlilik kuramı"na göre (1993) ele alındığında, geçmişteki olumsuz öğrenim yaşantıları, düşük özyeterlilik duygusuna neden olmuş olabilir. Dolayısıyla, yabancı dil dersindeki olumsuz öğrenim yaşantıları, onların güdülenmelerini olumsuz yönde etkilemiş ve genel liselerde daha az ders saatiyle İngilizce öğrenmeye başlamış olan öğrencilerle aynı düzeyde güdülenmiş olmalarına yol açmış olabilir.

4. Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Fakülteler / Yüksekokullar ve İngilizce Dersinde Güdülenme

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin her bir alt boyutundan elde ettikleri puanlar ve ölçeğin genelinden elde ettikleri toplam puanlar, öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre "Sosyal Bilimler", "Mühendislik ve Fen Bilimleri", "Sağlık Bilimleri" ve "Güzel Sanatlar- Konservatuar" olarak gruplandırılarak Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Bölüm Türüne Göre İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların ve Toplam Puanın Dağılımı

Boyutlar	Fakülte	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
1. İngilizce Öğrenme İsteği	1. Sosyal	167	47.73	7.07	3, 455	0.51	0.68	-
	2. Mühendislik-Fen	178	48.18	7.10				
	3. Sağlık	83	48.80	7.20				
	4. GS ve Kons.	31	48.77	6.62				
2. Araçsal Yönelim	1. Sosyal	167	23.23	4.24	3, 455	5.04	0.00	1-2, 1-3, 3-4
	2. Mühendislik-Fen	178	21.73	5.21				
	3. Sağlık	83	20.90	6.18				
	4. GS ve Kons.	31	23.19	4.74				
3.Sosyalleşme Yönelimi	1. Sosyal	167	16.29	4.36	3, 455	1.70	0.17	-
	2. Mühendislik-Fen	178	15.48	5.14				
	3. Sağlık	83	15.01	5.35				
	4. GS ve Kons.	31	16.42	4.06				
4. Güdülenme Yoğunluğu	1. Sosyal	167	42.45	8.60	3, 455	0.73	0.54	-
	2. Mühendislik-Fen	178	42.55	8.17				
	3. Sağlık	83	43.00	8.80				
	4. GS ve Kons.	31	44.77	7.63				
5. Toplam	1. Sosyal	167	129.69	18.83	3, 455	0.86	0.47	-
	2. Mühendislik-Fen	178	127.94	19.23				
	3. Sağlık	83	127.71	20.45				
	4. GS ve Kons.	31	133.16	17.95				

Tablo 4.4'te, öğrencilerin üniversitede okuyacakları bölümlerin dâhil olduğu, Sosyal Bilimler, Mühendislik ve Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri ve Güzel Sanatlar- Konservatuar olmak üzere 4 gruba göre, İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin alt boyutlarında elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması verilmiştir. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin ham puan ortalamaları arasında sadece “araçsal yönelim” boyutunda .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.” Sosyal Bilimler’de öğrenim görececek olan öğrencilerin “araçsal yönelim”i, Mühendislik - Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri grubuna dahil olan öğrencilere oranla, Güzel Sanatlar- Konservatuar öğrencilerinin “araçsal yönelim”i ise, Sağlık Bilimleri öğrencilerine oranla .05 düzeyinde daha fazladır.

Bu sonuçlara göre, daha iyi iş bulma, daha iyi maaş alma, daha saygın olma ve iş yaşamında rekâbette üstün olma gibi araçsal yönelimler açısından,

Sosyal Bilimler’ de öğrenim görecek olan öğrenciler, Mühendislik - Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri’nde okuyacak öğrencilere göre ve “Güzel Sanatlar-Konservatuar” öğrencileri de Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görecek öğrencilere göre daha ileridedirler. Ancak toplamda İngilizce öğrenmeye güdülenmede anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca, “araçsal yönelimi” en düşük olan grup Sağlık Bilimleri öğrencileridir.

Oxford, Nyikos ve Crookall (1987), yabancı dil öğrenen 1200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, yabancı dil öğrenme stratejilerini doğrudan etkileyen en önemli faktörün güdülenme olduğunu saptamışlardır. Aynı araştırmanın sonucunda, sosyal bilimler ve eğitim bölümü öğrencilerinin, fen bilimleri, matematik ve bilgisayar bölümü öğrencilerine oranla, yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmakta daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, sosyal bilimler ve eğitim öğrencileri, yabancı dil öğrenmeye daha çok güdülenmişlerdir.

Başkent Üniversitesi’nde İngilizce Hazırlık Bölümü’nde okumakta olan 480 öğrencinin üzerinde yapılan bu araştırmada ise, güdülenmenin alt boyutları açısından farklılık olmasına rağmen, toplamda bölümler arasında farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, bu araştırmadan elde edilen bulgular, Oxford ve diğerlerinin (1987) yaptıkları çalışmanın sonucuyla toplam puan açısından paralellik göstermemektedir.

B. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR ENVANTERİ İLE ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUM

1. Cinsiyet ve İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnançlar

Araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin “İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin her bir alt boyutunun maddelerinden elde ettikleri puanların ortalamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5: Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Madde No	Erkek (n=215)		Kız (n=265)		sd	t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
3.	4.08	1.08	4.10	1.03	478	0.24	0.81
4	2.81	1.06	3.00	0.82	397.526	2.07	0.04
6	4.19	1.01	4.26	0.85	478	0.78	0.44
14	3.26	1.54	3.32	1.35	428.674	0.48	0.63
24	2.52	1.29	2.27	1.10	423.821	2.28	0.02
28	3.30	1.26	3.31	1.33	478	0.06	0.95

4. Madde [$t_{(397.526)} = 2.07, p < .05$]

24. Madde [$t_{(423.821)} = 2.28, p < .05$]

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin her bir maddesinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 4. ve 24. maddelerde .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında diğer maddelere göre ise, anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi aşağıdaki gibidir:

4. İngilizce,

1. Çok zor bir dil
2. Zor bir dil
3. Orta zorlukta bir dil
4. Kolay bir dil
5. Çok kolay bir dildir.

Kız öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 3.00, erkek öğrencilerin ortalaması ise 2.81’dir. Dolayısıyla, “İngilizce’nin zor bir dil olduğuna”, erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla “daha çok” inanmaktadırlar.

4. maddeye verilen yanıtlar dikkate alındığında, “İngilizce’nin zor bir dil olduğuna”, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla “daha çok” inanmaları, onların kız öğrencilere oranla, öğrenmek için daha az çabalamalarına neden

olabilir. Bir diğ er deyişle, “güdülenme yoğ nluğu”ndan daha az puan almalarına neden olmuş olabilir.

Yabancı Dil  ğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 24. maddesi aşağıdaki gibidir:

24. İngilizce konuşmak anlamaktan daha kolaydır.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Bu maddeye verdikleri yanıtta kız öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 2.27, erkek ise 2.52’dir. Elde edilen bu sonuca göre, “İngilizce konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğuna”, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, “daha az” katılmaktadırlar. Kızların bu maddeye daha az inanması, onların sınıf ortamında, konuşmanın anlamaktan daha zor olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Konuşmak yabancı dili üretmeye ilişkin bir beceri olduğu için daha zordur. Dolayısıyla, kızların bu inancı erkeklere oranla sınıf ortamı için daha doğru bir inanç olarak değerlendirilebilir.

Kız ve erkek  ğrencilerin, “İngilizce  ğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil  ğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” alt boyutundaki, 4. ve 24. maddeye verdikleri yanıtlar dikkate alındığında, yabancı dil öğrenme zorluğuna ilişkin inançları arasında fark vardır. Diğer maddelere verilen yanıtlarda ise böyle bir fark söz konusu değildir.

Tablo 4.6: Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine ilişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Madde No	Erkek (n=215)		Kız (n=265)		sd	t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
1	4.20	1.11	4.53	0.75	362.320	3.64	0.00
2	3.04	1.38	3.28	1.33	478	1.92	0.06
10	3.65	1.05	3.71	1.03	478	0.61	0.54
15	3.55	1.05	3.60	1.03	478	0.50	0.62
22	2.31	1.23	3.00	1.11	478	6.38	0.00
29	2.56	1.21	2.49	1.12	478	0.63	0.53
32	2.29	1.20	2.40	1.19	478	0.98	0.33
33	3.06	0.96	3.12	0.87	478	0.68	0.50
34	3.93	1.06	4.08	1.00	478	1.57	0.12

1. Madde [$t_{(362.320)} = 3.64, p < .01$]

22. Madde [$t_{(478)} = 6.38, p < .01$]

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin her bir maddesinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Yeteneğine ilişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 1. ve 22. maddeler arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 1. maddesi aşağıdaki gibidir:

1. Çocuklar, büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Bu maddeye verdikleri yanıttan kız öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 4.53, erkek öğrencilerininki ise 4.20’dir. Elde edilen bu sonuca göre, “çocukların yabancı dili büyüklere göre daha kolay öğreneceğine”, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Bu bulgu,

kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla, yabancı dil öğrenmek için daha az çabalamasına neden olabilir. Dolayısıyla, kızlar bu konuda erkeklere oranla daha önyargılıdır ve inançları “daha” olumsuzdur. Bu nedenle, güdülenme yoğunlukları azalmış olabilir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 22. maddesi aşağıdaki gibidir:

22. Kadınlar, yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındırlar.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Bu maddeye verdikleri yanıttan kız öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 3.00, erkek öğrencilerinki ise 2.31’dir. Elde edilen bu sonuca göre, “kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğuna”, erkek öğrenciler, kız öğrencilere oranla, “daha az” katılmaktadırlar. Bu bulgu, erkeklerin özgüveninin yüksek oluşundan kaynaklanıyor olabilir ve daha olumlu bir inançtır. Kızların ise, bu konuda farkındalığının olmaması söz konusudur.

Tablo 4.7: Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Madde No	Erkek (n=215)		Kız (n=265)		sd	t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
5	2.86	1.39	3.00	1.38	478	1.17	0.25
8	2.70	1.30	2.91	1.22	478	1.82	0.07
11	4.34	1.10	4.60	0.68	340.413	3.08	0.00
16	3.13	1.24	3.06	1.29	478	0.56	0.58
20	2.70	1.24	2.45	1.21	478	2.29	0.02
25	3.86	1.03	3.74	1.12	470.358	1.22	0.22
26	2.27	1.08	2.24	1.17	478	0.23	0.82
34	3.93	1.06	4.08	1.00	478	1.57	0.12

11. Madde $[t_{(340.413)} = 3.08, p < .01]$

20. Madde $[t_{(478)} = 2.29, p < .05]$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 11. maddede .01 düzeyinde ve 20. maddede .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 11. maddesi aşağıdaki gibidir:

11. Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Bu maddeye verdikleri yanıttan kız öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 4.60, erkek öğrencilerininki ise 4.34’ tür. Bu nedenle, bu maddeye kızlar, erkeklere oranla “daha çok” katılmaktadırlar. Bir diğer deyişle, “yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmenin daha iyi olduğuna”, kızlar erkeklere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Kız ve erkek öğrencilerin bu konudaki inanç farklılıkları, “İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği”nin “sosyalleşme yönelimi” boyutundan, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, daha yüksek puan almalarına yol açmış olabilir. Çünkü kız öğrenciler, yabancı dilin konuşulduğu ülkede sosyalleşerek ve o dili iletişim aracı olarak kullanarak daha iyi öğrenilebileceklerine inanmaktadırlar. Bu inanç da, onların İngilizce öğrenmeye sosyalleşme yönelimiyle güdülenmelerine neden olmuş olabilir. Bu açıdan daha olumlu bir inançtır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 20. maddesi aşağıdaki gibidir:

20. İngilizce öğrenmek aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibarettir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum

Bu maddeye verdikleri yanıtta kız öğrencilerin aldıkları puan ortalaması 2.45, erkek öğrencilerinki ise 2.70' tir. Bu nedenle, kızların puanlarının ortalaması, “katılmıyorum” seçeneğine yaklaşırken, erkeklerinki “fikrim yok” ile “katılmıyorum” arasındadır. Dolayısıyla, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğuna”, kızlar erkeklere oranla, “daha az” inanmaktadırlar.

“İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğuna”, kızların erkeklere oranla, “daha az” inanıyor olmaları, kızların erkeklere oranla İngilizce öğrenirken daha doğru bir inanca sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü yabancı dil öğrenmek gramer kuralı ezberlemekten ibaret değildir ve sosyalleşip hedef dili iletişim aracı olarak kullanarak daha iyi öğrenilebilir. Bu doğru inançlar da, İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin “güdülenme yoğunluğu”, “sosyalleşme yönelimi” ve “toplam” puanlarında, erkek ve kız öğrenciler arasındaki kızlar lehine olan .05 düzeyindeki anlamlı farka yol açmış olabilir.

Tablo 4.8: Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Madde No	Erkek (n=215)		Kız (n=265)		sd	t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
7	4.12	1.07	4.34	0.93	478	2.40	0.02
9	1.88	1.09	1.72	1.02	478	1.68	0.09
12	3.12	1.12	3.10	1.12	478	0.19	0.85
13	3.73	1.10	3.91	0.96	428.747	1.84	0.07
17	4.41	0.80	4.71	0.50	345.654	4.66	0.00
18	2.59	1.16	3.07	1.31	474.455	4.31	0.00
19	3.31	2.58	3.27	1.42	478	0.19	0.85
21	3.69	1.21	3.76	1.16	478	0.68	0.50

“7. Madde [t₍₄₇₈₎ = 2.40, p<.05]

17. Madde [t_(345.654) = 4.66, p<.01]

18. Madde [t_(474.455) = 4.31, p<.01]

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar ” boyutuna dâhil olan 7. maddede .05 düzeyinde ve 17. ve 18. maddelerde ise .01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 7. maddesi aşağıdaki gibidir:

7. İngilizce’yi iyi bir aksanla konuşmak çok önemlidir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Kız öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 4.34, erkek öğrencilerin ortalaması ise 4.12’dir. “İngilizce’yi iyi bir aksanla konuşmanın önemli olduğuna”, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Kızların bu inancı, onların hedef dili bir iletişim aracı olarak algıladıklarını ifade eder ve olumlu bir inançtır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 17. maddesi aşağıdaki gibidir:

17. Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum

Kız öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 4.71, erkek öğrencilerin ortalaması ise 4.41’dir. Dolayısıyla, “bol bol tekrar etmek ve pratik yapmanın önemli olduğuna”, kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Kızların bu inancı, onların güdülenmesi açısından daha olumlu ve doğru bir inançtır.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar ” boyutuna dâhil olan 7. maddede 17. maddede kızlar lehine anlamlı fark olması, bir başka

deyişle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla, yabancı dil öğrenmek için pratik yapmanın ve iyi bir aksanla konuşmanın önemine daha çok inanmaları, onların, İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmiş olmalarının nedeni olabilir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 18. maddesi aşağıdaki gibidir:

18. Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum

Kız öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 3.07, erkek öğrencilerin ortalaması ise 2.59’dur. Dolayısıyla, “başka insanların önünde İngilizce konuşmanın kendilerini tedirgin ettiği” konusunda kız öğrencilerin “fikri yokken”, erkek öğrenciler, bu maddeye kızlara oranla “daha az” katılmaktadırlar. Bu bulgu, erkek öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek oluşundan kaynaklanıyor olabilir ve öğrenme ve iletişim stratejileri açısından daha olumlu bir inançtır.

Tablo 4.9: Kız ve Erkek Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması

Madde No	Erkek (n=215)		Kız (n=265)		sd	t	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
23	4.26	1.05	4.33	0.94	478	0.75	0.46
27	4.24	1.08	4.32	0.97	478	0.80	0.42
30	3.53	1.32	3.85	1.18	434.648	2.79	0.00
31	3.03	1.41	2.84	1.33	478	1.55	0.12

30. Madde [$t_{(434.648)} = 2.79, p < .01$]

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, yapılan bağımsız gruplar için t testinden elde edilen sonuçlara göre, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasında, “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar ” boyutuna dâhil olan 30. maddede .01 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 30. maddesi aşağıdaki gibidir:

7. Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Kız öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması 3.85, erkek öğrencilerin ortalaması ise 3.53’tür. Dolayısıyla, kız öğrenciler, erkek öğrencilere oranla, “Türkler için yabancı dil bilmenin önemli olduğuna”, “daha çok” inanmaktadırlar. Bu da, onların İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmelerine yol açmış olabilir ve daha olumlu bir inançtır.

2. Yaş ve İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnançlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin her bir maddesinden elde ettikleri puanların ortalamaları yaşlarına göre gruplandırılarak Tablo 4. 10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması
(Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	17 Yaş ve altı (n=51)		18 Yaş (n=185)		19 Yaş (n=121)		20 Yaş (n=78)		21 ve üzeri (n=45)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1	4.47	0.99	4.31	0.97	4.32	0.99	4.51	0.86	4.53	0.76	4,475	1.18	0.32	-
2	3.20	1.39	3.25	1.33	3.07	1.41	3.06	1.38	3.22	1.31	4,475	0.47	0.76	-
3	4.10	1.12	4.03	1.06	4.11	0.97	4.23	1.01	4.04	1.19	4,475	0.52	0.72	-
4	2.84	0.76	2.92	0.89	2.95	0.97	2.82	1.09	3.04	0.98	4,475	0.53	0.72	-
5	2.90	1.28	2.91	1.35	2.91	1.35	2.83	1.52	3.56	1.46	4,475	1.18	0.32	-
6	4.47	0.95	4.30	0.87	4.12	0.97	4.13	0.83	4.13	1.10	4,475	1.95	0.10	-
7	4.57	0.81	4.19	1.00	4.21	1.02	4.24	0.98	4.16	1.11	4,475	1.60	0.17	-
8	2.47	1.06	2.89	1.24	2.80	1.28	2.90	1.40	2.82	1.28	4,475	1.20	0.31	-
9	1.43	0.85	1.83	1.06	1.80	1.02	1.78	1.03	2.04	1.31	4,475	2.22	0.07	-
10	3.76	1.12	3.68	0.99	3.57	0.99	3.69	1.14	3.91	1.08	4,475	0.98	0.42	-
11	4.51	0.83	4.46	0.93	4.45	0.88	4.53	0.89	4.58	0.97	4,475	0.25	0.91	-
12	3.20	1.25	3.01	1.05	3.13	1.08	3.18	1.21	3.24	1.13	4,475	0.69	0.60	-
13	4.12	0.93	3.73	1.02	3.85	0.95	3.73	1.17	4.00	1.07	4,475	1.95	0.10	-
14	3.39	1.52	3.39	1.36	3.34	1.47	3.05	1.53	3.09	1.43	4,475	1.10	0.36	-
15	3.96	0.77	3.55	1.05	3.55	0.99	3.42	1.16	3.58	1.08	4,475	2.25	0.06	-
16	2.92	1.28	3.03	1.27	3.05	1.30	3.13	1.23	3.56	1.16	4,475	1.91	0.11	-
17	4.73	0.53	4.56	0.67	4.47	0.72	4.59	0.71	4.73	0.50	4,475	2.08	0.08	-
18	2.55	1.27	3.02	1.29	2.79	1.15	2.85	1.30	2.69	1.31	4,475	1.83	0.12	-
19	3.55	1.25	3.46	2.78	3.00	1.41	3.23	1.24	3.16	1.36	4,475	1.22	0.30	-
20	2.57	1.22	2.52	1.22	2.45	1.20	2.64	1.30	2.87	1.22	4,475	1.07	0.37	-
21	3.80	1.04	3.76	1.15	3.71	1.18	3.69	1.37	3.62	1.13	4,475	0.21	0.94	-
22	2.86	0.96	2.71	1.29	2.69	1.16	2.41	1.17	2.96	1.36	4,475	1.84	0.12	-
23	4.57	0.78	4.24	1.08	4.20	0.96	4.28	0.95	4.51	0.87	4,475	1.95	0.10	-
24	2.47	1.29	2.41	1.20	2.42	1.16	2.18	1.20	2.42	1.14	4,475	0.69	0.60	-
25	3.80	1.04	3.76	1.08	3.79	1.10	3.95	0.92	3.64	1.32	4,475	0.67	0.61	-
26	2.06	1.10	2.30	1.18	2.27	1.02	2.15	1.08	2.38	1.28	4,475	0.76	0.55	-
27	4.59	0.78	4.30	1.05	4.20	0.95	4.26	1.05	4.16	1.19	4,475	1.56	0.18	-
28	3.20	1.41	3.44	1.29	3.21	1.37	3.21	1.17	3.33	1.19	4,475	0.87	0.48	-
29	2.45	1.12	2.50	1.15	2.48	1.15	2.62	1.30	2.62	1.09	4,475	0.31	0.87	-
30	4.04	1.17	3.65	1.22	3.58	1.26	3.71	1.33	3.91	1.31	4,475	1.60	0.17	-
31	2.67	1.29	2.92	1.39	3.06	1.31	3.00	1.38	2.73	1.51	4,475	1.02	0.40	-
32	2.59	1.33	2.17	1.14	2.42	1.19	2.37	1.23	2.56	1.16	4,475	1.98	0.10	-
33	3.06	0.76	3.01	0.93	3.23	0.88	3.21	1.04	2.89	0.80	4,475	1.97	0.10	-
34	4.20	1.00	4.00	0.98	3.94	1.07	4.10	0.96	3.93	1.23	4,475	0.77	0.55	-

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin her bir maddesinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, farklı yaşlardaki öğrencilerin ham puan ortalamaları arasında fark olmakla birlikte, bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu da öğrencilerin hemen hemen aynı yaş grubunda olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca, bu sonuç, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarının 17-18 yaşlarına gelene kadar yerleşmiş olmasından kaynaklanabilir.

Buna ek olarak, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin “İngilizce Öğrenmeye GÜdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarından ve “toplam”dan aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark yoktur. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları arasında fark olmaması, güdülenmeleri arasında da fark olmamasına yol açmış olabilir.

3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü ve Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin “İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin her bir alt boyutunun maddelerinden elde ettikleri puanların ortalamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Genel (n=176)		2.Özel (n=78)		3.Süper (n=59)		4.Anadolu (n=103)		5.Fen (n=32)		6.Diğer (n=32)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
3	4.17	1.05	3.87	1.21	4.25	0.86	4.17	0.93	3.91	0.89	3.84	1.32	5,474	1.85	0.10	-
4	3.09	0.94	2.58	1.16	2.95	0.84	2.84	0.86	2.75	0.62	3.06	0.84	5,474	3.93	0.00	1-2 1-4 2-3 2-6
6	4.16	1.02	4.33	0.95	4.12	0.91	4.29	0.84	4.41	0.56	4.16	0.85	5,474	0.94	0.46	-
14	3.20	1.50	3.15	1.58	3.27	1.48	3.49	1.25	3.88	1.21	3.03	1.36	5,474	1.95	0.09	-
24	2.26	1.20	2.64	1.39	2.36	1.11	2.58	1.21	1.97	0.69	2.22	1.01	5,474	2.61	0.02	1-2, 1-4 2-5, 4-5
28	3.36	1.29	3.05	1.51	3.17	1.19	3.47	1.24	3.25	1.22	3.41	1.19	5,474	1.17	0.32	-

Tablo 4.11’de, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görölmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılıkların, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca hangi lise türleri arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla, LSD testi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 4. ve 24.. maddelerde .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı farklılık yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi aşağıdaki gibidir:

4.İngilizce, (1)*çok zor bir dil*, (2)*zor bir dil*, (3) *orta zorlukta bir dil*, (4) *kolay bir dil*, (5) *çok kolay bir dildir*.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, 4. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyin anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farklılık, Genel Lise- Özel Lise(1-2), Genel Lise- Anadolu Lisesi (1-4), Özel Lise- Yabancı Dil Ağırlıklı Lise /Süper Lise (2- 3) ve Özel Lise – “Diğer” grubuna dâhil olan liselerden (2-6) mezun olan öğrenciler arasındadır.

Elde edilen bu bulguya göre, Genel Liseler’den mezun olan öğrencilerin 4. maddeye verdikleri yanıtlardan aldıkları puanların ortalaması (3.09) ile Özel Lise mezunlarının puanları (2.58) ve Anadolu Lisesi’nden mezunlarının ortalaması (2.84) arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Dolayısıyla, Genel Lise’den mezun olan öğrenciler, bu maddeye verdikleri yanıtla, “İngilizce, orta zorlukta bir dildir”, seçeneğine yakın bir puan almışlardır. Özel Lise ve Anadolu Lisesi mezunları ise, “İngilizce, orta zorlukta bir dildir” ile “İngilizce, zor bir dildir” seçenekleri arasında bir puan almışlardır. Elde edilen bu bulguya göre, Özel Lise mezunları ve Anadolu Lisesi mezunları, İngilizce’nin “zor bir dil olduğuna”, Genel Lise mezunlarına göre “daha çok “ inanmakta, Genel Lise mezunları ise, “İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğunu” düşünmektedirler. Bir diğer deyişle, Anadolu Lisesi ve Özel lise mezunları, Genel Lise mezunlarına oranla, İngilizce’nin “zor bir dil olduğuna” , “daha çok” inanmaktadırlar.

Diğer yandan, Özel Lise mezunlarının 4. maddeden aldıkları puanlar(2.58) ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler’den (2.95) ve “Diğer” grubuna dâhil olan liselerden (3.06) mezun olan öğrencilerin puanları arasında da .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla, Özel Lise mezunları, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve “Diğer” grubuna dâhil olan liselerin mezunlarına oranla, İngilizce’nin “zor bir dil olduğuna” , “daha çok” inanmaktadırlar.

4. madde ile ilgili bu bulgular değerlendirildiğinde, Genel Lise ve “Diğer” lise mezunları, “İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğunu” düşünmeleri nedeniyle, yabancı dil öğrenmenin zorluğuna ilişkin daha olumlu bir inanca sahiptirler.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri’nin 24. maddesi aşağıdaki gibidir:

24. İngilizce konuşmak anlamaktan daha kolaydır.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum

Tablo 4.11’de, 24. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyin anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, Genel Lise- Özel Lise(1-2), Genel Lise- Anadolu Lisesi (1-4), Özel Lise- Fen Lisesi (2- 5) ve Anadolu Lisesi – Fen lisesi (4-5) mezunları arasındadır.

Genel Lise mezunlarının (2.26) ve Fen Lisesi mezunlarının (1.97) 24. maddeye verdikleri yanıtların ortalaması ile,. Özel Lise (2.64) ve Anadolu Lisesi’nden mezun olan öğrencilerin (2.58) arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Dolayısıyla, Genel Lise mezunları ve ve Fen Lisesi mezunları, “İngilizce konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğuna”, diğerlerine oranla “daha az” katılmaktadırlar. Bu bulgu, Özel Lise ve Anadolu Lisesi mezunlarının lisede ders saatlerinin daha çok olması ve konuşma pratiği yapmaya daha çok fırsatları olmuş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.12: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Genel (n=176)		2.Özel (n=78)		3.Süper (n=59)		4.Anadolu (n=103)		5.Fen (n=32)		6.Diğer (n=32)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
1	4.36	0.91	4.33	0.99	4.46	0.93	4.28	1.12	4.72	0.46	4.47	0.72	5,474	1.23	0.29	-
2	3.14	1.40	2.81	1.33	3.19	1.31	3.33	1.35	3.72	1.25	3.13	1.26	5,474	2.51	0.03	1-5 2-4 2-5
10	3.78	1.05	3.59	1.13	3.68	0.90	3.67	1.00	3.63	1.07	3.50	1.05	5,474	0.64	0.67	-
15	3.51	1.05	3.56	1.10	3.80	0.91	3.49	1.06	3.94	0.84	3.47	1.11	5,474	1.68	0.14	-
22	2.58	1.22	2.88	1.30	2.32	1.12	2.82	1.12	2.91	1.23	2.94	1.34	5,474	2.49	0.03	2-3, 3-4 3-5, 3-6
29	2.59	1.29	2.59	1.10	2.46	0.93	2.59	1.08	2.06	1.19	2.31	1.12	5,474	1.50	0.19	-
32	2.31	1.24	2.40	1.33	2.32	1.14	2.25	1.09	2.66	1.04	2.47	1.22	5,474	0.68	0.64	-
33	3.14	0.89	2.94	1.02	3.12	0.81	3.15	0.81	2.91	1.09	3.19	1.03	5,474	0.96	0.44	-
34	4.00	1.06	3.96	1.25	4.02	1.01	4.05	0.90	3.97	0.97	4.19	0.74	5,474	0.26	0.93	-

Tablo 4.12’de , öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılıkların, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca hangi lise türleri arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla, LSD testi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar ” boyutuna dâhil olan 2. ve 10. maddelerde.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı farklılık yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 2. maddesi aşağıdaki gibidir:

2. Bazı insanlar, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.12’de, 2. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, Genel Lise-Fen Lisesi (1-5), Özel Lise- Anadolu Lisesi (2- 4) ve Özel Lise- Fen Lisesi’nden (2-5) mezun olan öğrenciler arasındadır.

Genel Lise mezunlarının 2. maddeye verdikleri yanıtların ortalaması (3.14) ile Fen Lisesi mezunlarının ortalama puanları (3.72) arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Elde edilen bu sonuca göre, Genel Lise mezunları Fen Lisesi mezunlarına oranla, bu maddeye daha az katılmaktadırlar. Bir diğer deyişle, Genel Lise mezunları, Fen Lisesi mezunlarına oranla, “bazı insanların, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına”, “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla da, onlara oranla daha çok çabaya yol açabilecek daha olumlu bir inançtır.

Diğer yandan, 2. maddeden alınan puanlar incelendiğinde, Özel Lise’den mezun olan öğrencilerin ortalamaları (2.81) ile Anadolu Lisesi’nden mezun olan öğrencilerin (3.33) ve Fen Lisesi’nden mezun olan öğrencilerin

ortalama puanları (3.72) arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır . Dolayısıyla, Özel Lise mezunları, Anadolu ve Fen Lisesi mezunlarına oranla, “bazı insanların, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına”, “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla da, onlara oranla daha çok çabaya yol açabilecek daha olumlu bir inançtır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 22. maddesi aşağıdaki gibidir:

22. Kadınlar, yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.12’de, 22. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyin anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark, Özel Lise- Süper Lise (2-3), Süper Lise- Anadolu Lisesi (3-4), Süper Lise- Fen Lisesi (3-5) ve Süper Lise- “Diğer” liselerden mezun olan öğrenciler arasındadır.

Süper Lise mezunlarının ortalama puanları (2.32) ile Özel Lise (2.88), Anadolu Lisesi (2.82), Fen Lisesi mezunları (2.91) ve “Diğer” grubuna dâhil olan liselerden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları (2.94) arasında da, .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, süper lise mezunları, “kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğuna”, “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, süper lise mezunlarının inançları daha önyargısızdır ve daha olumludur.

Tablo 4.13: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Genel (n=176)		2.Özel (n=78)		3.Süper (n=59)		4.Anadolu (n=103)		5.Fen (n=32)		6.Diğer (n=32)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
5	3.35	1.35	2.85	1.35	2.76	1.33	2.58	1.35	2.25	1.22	3.06	1.44	5,474	6.69	0.00	1-2, 1-3 1-4, 1-5 2-5, 5-6
8	2.69	1.32	2.79	1.27	3.12	1.29	2.85	1.19	2.91	1.23	2.84	1.14	5,474	1.10	0.36	-
11	4.43	1.02	4.37	0.95	4.71	0.64	4.53	0.74	4.59	0.61	4.41	1.10	5,474	1.36	0.24	-
16	3.30	1.34	3.03	1.17	2.73	1.28	2.97	1.22	2.59	0.98	3.63	1.07	5,474	4.45	0.00	1-3, 1-4 1-5, 2-6 3-6, 4-6 5-6
20	2.77	1.30	2.90	1.21	2.29	1.22	2.18	1.04	2.22	1.01	2.63	1.21	5,474	5.52	0.00	1-3, 1-4 1-5, 2-3 2-4, 2-5
25	3.75	1.19	3.91	0.96	3.44	1.13	3.82	0.89	3.97	1.12	4.06	1.05	5,474	2.11	0.06	-
26	2.30	1.13	2.38	1.32	2.29	1.05	2.15	1.07	1.94	0.80	2.28	1.22	5,474	0.96	0.44	-

Tablo 4.13'te, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılıkların, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca hangi lise türleri arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla, LSD testi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 5. , 16. ve 20. maddelerde .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 5. maddesi aşağıdaki gibidir:

5. İngilizce'nin yapısı Türkçe'ninkinden daha zordur.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.13'te, 5. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görülmektedir. Bu anlamli fark, Genel Lise- Özel Lise (1-2), Genel Lise- Süper Lise (1-3), Genel Lise- Anadolu Lisesi (1-4), Genel Lise- Fen Lisesi (1-5), Özel Lise- Fen Lisesi (2-5) ve Fen Lisesi- “Diğer” adı altındaki liselerden (5-6) mezun olan öğrenciler arasındadır.

Genel Lise mezunlarının ortalama puanları (3.35) ile Özel Lise (2.85), Süper Lise (2.76), Anadolu Lisesi(2.58) ve Fen Lisesi(2.25) mezunlarının ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, genel lise mezunları, “İngilizce'nin yapısının Türkçe'ninkinden daha zor olduğuna”, diğerlerine göre “daha çok” inanmaktadırlar ve daha olumlu bir inanca sahiptirler.

Bu da onların diğerlerine oranla lisede daha İngilizce dersi görmüş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Diğer yandan, 5. maddeye verilen yanıtlarda, Fen Lisesi (2.25) mezunlarının ortalama puanları ile Özel Lise (2.85) ve “Diğer” (3.06) grubuna dahil olan liselerden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları arasında da, .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Dolayısıyla, Fen Lisesi (2.25) mezunları, “İngilizce'nin yapısının Türkçe'ninkinden daha zor olduğuna”, diğerlerine göre “daha az” inanmaktadırlar. Bu da Fen Lisesi öğrencilerinin diğerlerine göre daha olumlu bir inanca sahip olduğunu ifade etmektedir.

Dolayısıyla, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, ve Süper Lise mezunlarının inancı diğerlerin egöre daha olumludur. Fen Lisesi mezunlarının bu konudaki inancı ise en olumlusudur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 16. maddesi aşağıdaki gibidir:

16.İngilizce öğrenmek aslında bir sürü kelime ezberlemekten ibarettir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi, 16. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu anlamli fark, Genel Lise- Süper Lise (1-3), Genel Lise- Anadolu Lisesi (1-4), Genel Lise- Fen Lisesi (1-5), Özel Lise- “Diğer” (2-6), Süper Lise- “Diğer” (3-6), Anadolu Lisesi- “Diğer”(4-6) ve Fen Lisesi- “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrencilerin ortalama puanları arasındadır.

Genel Lise mezunlarının 16. maddeden aldıkları ortalama puanları (3.30) ile Süper Lise (2.73), Anadolu Lisesi (2.97), Fen Lisesi (2.59) mezunlarının ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, genel lise mezunları, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü kelime ezberlemek olduğuna, diğerlerine göre “daha çok” inanmaktadırlar ve yanlış bir inanca sahiptirler.

Diğer yandan, “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrencilerin, 16. maddeden aldıkları ortalama puanları (3.63) ile Özel Lise (3.03), Süper Lise (2.73), Anadolu Lisesi (2.97), Fen Lisesi (2.59) mezunlarının ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, Genel Lise mezunlarına benzer şekilde, “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrenciler, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü kelime ezberlemek olduğuna”, diğerlerine göre “daha çok” inanmaktadırlar.

Elde edilen bu bulguya göre, Genel Lise ve “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrenciler, bu maddeye verilen yanıtlar esas alındığında, diğer mezunlara oranla, İngilizce öğrenmenin doğasına ilişkin daha yanlış bir inanca sahiptirler. Bu yanlış inanç, onların lisede daha az yabancı dil dersi almalarından kaynaklanabilir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 20. maddesi aşağıdaki gibidir:

20.İngilizce öğrenmek aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibarettir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.13'te, 20. maddeden öğrencilerin aldıkları puanlar arasındaki .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görülmektedir. Bu anlamli fark, Genel Lise-

Süper Lise (1-3), Genel Lise- Anadolu Lisesi (1-4), Genel Lise- Fen Lisesi (1-5), Özel Lise- Süper Lise (2-3), Özel Lise- Anadolu Lisesi (2-4) ve Özel Lise- Fen Lisesi (2-5) mezunlarını ortalama puanları arasındadır.

Genel Lise mezunlarının 20. maddeden aldıkları ortalama puanları (2.77) ve Özel Lise mezunlarının ortalama puanları (2.90) ile Süper Lise (2.29), Anadolu Lisesi (2.18) ve Fen Lisesi (2.22) mezunlarının ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu sonuca göre, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü kelime ezberlemek olduğu” konusunda Genel Lise ve Özel Lise mezunlarının “fikri yok”ken, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi mezunları buna “daha az” katılmaktadır.

Elde edilen bu bulguya göre, Süper Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi mezunları bu yanlış inanca çoğunlukla katılmamaktadırlar. Genel Lise ve Özel Lise öğrencilerinin ise, bu konuda fikirleri yoktur. Bir diğer deyişle, 20. madde esas alındığında, Süper Lise, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi mezunları, Genel Lise ve Özel Lise mezunlarına oranla, İngilizce öğrenmenin doğasına ilişkin daha doğru bir inanca sahiptirler.

Tablo 4.14: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Genel (n=176)		2.Özel (n=78)		3.Süper (n=59)		4.Anadolu (n=103)		5.Fen (n=32)		6.Diğer (n=32)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
7	4.18	1.06	4.29	1.06	4.20	0.94	4.25	1.03	4.59	0.61	4.16	0.77	5,474	1.06	0.38	-
9	1.81	1.10	2.00	1.18	1.61	0.91	1.79	1.04	1.50	0.92	1.88	0.83	5,474	1.50	0.19	-
12	3.14	1.07	3.26	1.24	3.34	1.14	2.97	1.06	2.66	1.07	3.09	1.09	5,474	2.20	0.06	-
13	3.88	1.09	3.91	0.98	3.75	1.01	3.75	1.02	3.84	0.85	3.72	1.05	5,474	0.47	0.80	-
17	4.65	0.63	4.46	0.86	4.59	0.59	4.56	0.61	4.38	0.61	4.63	0.66	5,474	1.57	0.17	-
18	2.82	1.26	2.97	1.26	2.81	1.27	2.80	1.28	3.06	1.27	2.78	1.29	5,474	0.41	0.84	-
19	3.17	1.38	3.41	1.34	3.59	1.48	3.15	1.39	3.66	1.31	3.16	1.42	5,474	0.78	0.56	-
21	3.72	1.12	3.74	1.14	3.73	1.27	3.69	1.27	3.59	1.34	4.00	0.98	5,474	0.45	0.82	-

Tablo 4.14'te, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farkın, anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları ham puan ortalamaları arasında farklılık olmakla birlikte bu farkın, .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.15: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Genel (n=176)		2.Özel (n=78)		3.Süper (n=59)		4.Anadolu (n=103)		5.Fen (n=32)		6.Diğer (n=32)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s				
23	4.24	1.08	4.32	0.93	4.46	0.75	4.37	0.93	4.25	0.92	4.06	1.24	5,474	0.90	0.48	-
27	4.26	1.06	4.22	1.11	4.44	0.77	4.26	1.01	4.22	1.21	4.41	0.76	5,474	0.49	0.79	-
30	3.65	1.36	3.79	1.23	3.81	1.12	3.67	1.19	3.84	1.19	3.59	1.21	5,474	0.37	0.87	-
31	2.80	1.35	3.08	1.49	3.31	1.36	2.74	1.28	3.19	1.26	2.91	1.47	5,474	2.06	0.07	-

Tablo 4.15'te, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre,” Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları ham puan ortalamaları arasındaki farkın, .05 düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4. Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türü ve Yabancı Dil öğrenmeye İlişkin İnançlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programı türüne göre, “İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin her bir alt boyutunun maddelerinden elde ettikleri puanların ortalamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.16: Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Sosyal (n=167)		2. Mühendislik - Fen (n=178)		3.Sağlık (n=83)		4.Güzel Sanatlar ve Konservatuvar (n=31)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
3	4.16	1.09	4.00	1.07	4.04	0.98	4.29	0.82	3,455	1.14	0.33	-
4	2.86	0.95	2.89	0.99	3.05	0.75	2.94	0.81	3,455	0.83	0.48	-
6	4.11	0.97	4.38	0.93	4.07	0.87	4.39	0.76	3,455	3.62	0.01	1-2 2-3 1-4 3-4
14	3.23	1.48	3.45	1.39	3.22	1.44	3.00	1.55	3,455	1.31	0.27	-
24	2.45	1.26	2.50	1.19	2.19	1.06	2.13	1.06	3,455	1.90	0.13	-
28	3.17	1.41	3.42	1.20	3.41	1.23	3.32	1.05	3,455	1.19	0.31	-

Tablo 4.16’da, öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programı türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğu Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 6. maddeye verdikleri yanıtların ortalamaları

arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamli fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 6. maddesi aşağıdaki gibidir:

6. İngilizce'yi çok iyi konuşmayı eninde sonunda öğreneceğim.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.16'da, 6. maddeden, Sosyal- Mühendislik / Fen (1-2) ve Mühendislik/ Fen- Sağlık (2-3), Sosyal- Güzel Sanatlar/ Konservatuar (1-4) ve Sağlık - Güzel Sanatlar/ Konservatuar (3-4) bölümlerinde öğrenim görecek olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın, .05 düzeyinde anlamli olduğu görülmektedir.

Mühendislik - Fen Bilimleri'nde (4.38) ve Güzel Sanatlar/ Konservatuar'da (4.39) öğrenim görecek olan öğrencilerin, 6. maddeden aldıkları ortalama puanlar ile, Sosyal Bilimler' de (4.11) ve Sağlık Bilimlerinde (4.07) öğrenim görecek olan öğrencilerin ortalama puanları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, Mühendislik - Fen Bilimleri'nde ve Güzel Sanatlar/ Konservatuar'da öğrenim görecek olan öğrenciler, “İngilizce'yi çok iyi konuşmayı eninde sonunda öğreneceklerine”, Sosyal Bilimlerde ve Sağlık Bilimlerinde öğrenim görecek olan öğrencilere oranla “daha çok” inanmaktadırlar ve daha olumlu bir inanca sahiptirler.

Tutum ve GÜdülenme Ölçeği'nden elde edilmiş olan bulgulara göre, Sosyal Bilimler'de öğrenim görecek olan öğrencilerin, Mühendislik - Fen Bilimleri'nde öğrencim göreceklerle oranla araçsal yönelimleri daha fazladır. Ancak, Sosyal Bilimler'de öğrenim görecek olan öğrencilerin güdülenme yoğunluklarının (amaca yönelik çaba) Mühendislik - Fen Bilimleri'nde öğrencim göreceklerle oranla daha fazla olmamış olması, İngilizce öğrenmeye güdülenmelerini onların lehine farklı kılmamıştır. Sosyal Bilimler'de öğrenim görecek olan öğrencilerin güdülenme yoğunluklarının, Mühendislik - Fen Bilimleri'nde öğrenim göreceklerle oranla daha fazla olmaması ise, “İngilizce'yi çok iyi konuşmayı eninde sonunda öğreneceklerine”, onlardan daha az inanmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.17: Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Sosyal (n=167)		2.Mühendislik - Fen (n=178)		3.Sağlık (n=83)		4.Güzel Sanatlar ve Konservatuvar (n=31)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1	4.49	0.77	4.31	1.03	4.30	1.06	4.32	1.05	3,455	1.27	0.29	-
2	3.22	1.40	3.03	1.36	3.51	1.18	2.84	1.34	3,455	3.03	0.03	2-3 3-4
10	3.69	1.17	3.70	0.91	3.63	0.98	3.68	1.17	3,455	0.10	0.96	-
15	3.56	1.06	3.70	0.99	3.39	1.03	3.61	1.20	3,455	1.84	0.14	-
22	2.83	1.22	2.49	1.25	2.90	1.10	2.74	1.24	3,455	3.20	0.02	1-2 2-3
29	2.56	1.08	2.50	1.18	2.52	1.23	2.48	1.15	3,455	0.08	0.97	-
32	2.25	1.19	2.33	1.22	2.52	1.09	2.35	1.25	3,455	0.94	0.42	-
33	3.06	0.92	3.08	0.96	3.13	0.75	3.13	0.88	3,455	0.14	0.94	-
34	4.04	1.12	3.99	1.00	3.95	0.88	4.23	0.92	3,455	0.62	0.60	-

Tablo 4.17’de, öğrencilerin öğrenim görecekleri yüksek öğretim programı türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 2. ve 22. maddelerde .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 2. maddesi aşağıdaki gibidir:

2. Bazı insanlar, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.17’de, 2. maddeden, Mühendislik/ Fen- Sağlık (2-3) ve Sağlık- Güzel Sanatlar ve Konservatuar (3-4) bölümlerinde öğrenim görececek olan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın, .05 düzeyinde anlamli olduğu görülmektedir. Sağlık Bilimleri’ inde (3.51) öğrenim görececek olan öğrencilerin, 2. maddeden aldıkları ortalama puanlar ile Mühendislik/ Fen Bilimleri (3.03) ve Güzel Sanatlar / Konservatuar’da (2.84) öğrenim görececek olan öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilerin Mühendislik/ Fen- Sağlık (2-3) ve Sağlık- Güzel Sanatlar ve Konservatuar (3-4) bölümlerinde öğrenim görececek olan öğrencilere oranla, “bazı insanların, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına”, diğerlerine göre “daha çok” inanmaktadırlar ve daha yanlış bir inanca sahiptirler. Bu da onların diğerlerine göre daha az çabalamasına neden olmuş olabilir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 22. maddesi aşağıdaki gibidir:

22. Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.17’de, Sosyal- Mühendislik/Fen (1-2), Mühendislik/Fen- Sağlık (2-3) Bilimleri’ nde öğrenim görececek olan öğrencilerin, 22. maddeden aldıkları ortalama puanlar arasında, 05 düzeyinde anlamli fark olduğu görülmektedir.

Mühendislik/Fen Bilimleri’nde (2.49), öğrenim görececek olan öğrencilerin 22. maddeden aldıkları ortalama puanları ile Sağlık Bilimleri’ nde (2.90) ve Sosyal (2.83) Bilimler’de öğrenim görececek olan öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu bulguya göre, Fen Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrenciler, “kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğuna”, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler’de öğrenim görececek öğrencilere oranla, “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, daha önyargısız ve olumlu bir inanca sahiptirler.

Tablo 4.18: Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Sosyal (n=167)		2. Mühendislik - Fen (n=178)		3.Sağlık (n=83)		4.Güzel Sanatlar ve Konservatuvar (n=31)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
5	2.99	1.37	2.88	1.36	2.86	1.40	2.90	1.45	3,455	0.28	0.84	-
8	2.81	1.28	2.81	1.24	2.87	1.26	3.06	1.34	3,455	0.40	0.75	-
11	4.56	0.88	4.45	0.97	4.42	0.81	4.58	0.62	3,455	0.71	0.55	-
16	3.09	1.28	3.18	1.24	2.90	1.28	2.77	1.18	3,455	1.52	0.21	-
20	2.57	1.25	2.63	1.20	2.35	1.18	2.48	1.21	3,455	1.09	0.36	-
25	3.68	1.18	3.87	0.99	3.81	1.01	3.74	1.18	3,455	0.86	0.46	-
26	2.38	1.16	2.11	1.03	2.37	1.21	1.90	1.01	3,455	3.06	0.03	1-2 1-4 3-4

Tablo 4.18’de, öğrencilerin öğrenim görecekleri yüksek öğretim programı türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Yabancı Dil Öğrenmenin Doğasına İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 26. maddede .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 26. maddesi aşağıdaki gibidir:

26. İngilizce öğrenmek Türkçe’den çeviri yapmak demektir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi, Sosyal- Mühendislik/ Fen (1-2), Sosyal-Güzel Sanatlar/ Konservatuvar(1-4) ve Sağlık- Güzel Sanatlar ve Konservatuvar

(3-4) bölümlerinde öğrenim görecek olan öğrencilerin, 26. maddeden aldıkları ortalama puanlar arasında, 05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Sosyal Bilimler’de (2.38), öğrenim görecek olan öğrencilerin 26. maddeden aldıkları puanların ortalaması ile, Mühendislik/ Fen Bilimleri (2.11) ve Güzel Sanatlar/ Konservatuar’da (1.90) öğrenim görecek olan öğrencilerin puanlarının ortalaması arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu sonuca göre, Mühendislik/ Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar/ Konservatuar’da öğrenim görecek olan öğrenciler, “İngilizce öğrenmenin Türkçe’den çeviri yapmak demek olduğuna”, Sosyal Bilimler’de öğrenim görecek olan öğrencilere oranla , “daha az” katılmaktadırlar. Ayrıca, Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görecek öğrenciler (2.37) ile Güzel Sanatlar- Konservatuar öğrencileri (1.90) arasında da anlamlı fark vardır. Bu sonuca göre, Güzel Sanatlar/ Konservatuar’da öğrenim görecek olan öğrenciler, “İngilizce öğrenmenin Türkçe’den çeviri yapmak demek olduğuna” Sağlık Bilimleri öğrencilerine oranla “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar’da öğrenim görecek olan öğrenciler daha doğru bir inanca sahiptirler.

Tablo 4.19: Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Sosyal (n=167)		2. Mühendislik - Fen (n=178)		3.Sağlık (n=83)		4.Güzel Sanatlar ve Konservatuvar (n=31)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
7	4.30	1.01	4.20	1.01	4.17	0.99	4.42	0.85	3,455	0.78	0.50	-
9	1.81	1.11	1.70	0.98	1.87	1.10	1.90	1.11	3,455	0.69	0.56	-
12	3.26	1.10	2.97	1.14	3.07	1.03	3.13	1.15	3,455	2.10	0.10	-
13	3.76	1.13	3.83	1.02	3.83	0.81	4.13	0.99	3,455	1.13	0.34	-
17	4.65	0.63	4.47	0.72	4.65	0.55	4.58	0.72	3,455	2.76	0.05	1-2 2-3
18	2.92	1.28	2.80	1.26	2.88	1.24	2.71	1.30	3,455	0.37	0.77	-
19	3.29	1.34	3.37	2.81	3.10	1.43	3.16	1.39	3,455	0.37	0.77	-
21	3.83	1.12	3.62	1.15	3.80	1.20	3.90	1.08	3,455	1.20	0.31	-

Tablo 4.19’da, öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programı türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 17.maddede .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 17. maddesi aşağıdaki gibidir:

17. Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi, Sosyal- Mühendislik/Fen (1-2), Mühendislik/Fen -Sağlık (2-3) Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilerin, 17. maddeden aldıkları ortalama puanlar arasında, 05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Mühendislik/Fen Bilimleri’nde (4.47) öğrenim görececek olan öğrencilerin, 17. maddeden aldıkları puanlarının ortalamaları ile, Sosyal Bilimler’de (4.65) ve Sağlık Bilimleri’nde (4.65) öğrenim görececek olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Sosyal Bilimler’de ve Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrenciler, “bol bol tekrar etmek ve pratik yapmanın önemli olduğuna”, Mühendislik /Fen Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilere oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Sosyal Bilimler’de ve Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrenciler, daha doğru bir inanca sahiptirler.

Tablo 4.20: Öğrencilerin Öğrenim Görecekleri Yüksek Öğretim Programı Türüne Göre Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” Maddelerinden Elde Ettikleri Puanların Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Madde No	1.Sosyal (n=167)		2. Mühendislik Fen (n=178)		3.Sağlık (n=83)		4.Güzel Sanatlar ve Konservatuvar (n=31)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
23	4.10	1.15	4.52	0.76	4.25	0.84	4.35	1.05	3,455	5.71	0.00	1-2 2-3
27	4.08	1.14	4.57	0.76	4.13	1.02	4.13	1.15	3,455	8.24	0.00	1-2 2-3 2-4
30	3.84	1.22	3.62	1.30	3.77	1.10	3.68	1.30	3,455	0.92	0.43	-
31	2.87	1.37	3.02	1.39	2.86	1.32	2.84	1.32	3,455	0.51	0.68	-

Tablo 4.20’de, öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programı türüne göre, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar Boyutu” maddelerinden aldıkları puanların ortalamaları görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar” boyutuna dâhil olan 23. ve 27. maddelerde .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Diğer maddelerde ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 23. maddesi aşağıdaki gibidir:

23. İngilizce’yi çok iyi öğrenirsem, onu kullanabileceğim birçok fırsatım olacaktır.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi, Sosyal- Mühendislik /Fen (1-2) ve Mühendislik /Fen-Sağlık (2-3) Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilerin, 23. maddeden aldıkları ortalama puanlar arasında, 05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Mühendislik /Fen Bilimleri’nde (4.52) öğrenim görececek olan öğrencilerin, 23. maddeden aldıkları puanlarının ortalamaları ile, Sosyal Bilimler’de (4.10) ve Sağlık Bilimleri’nde (4.25) öğrenim görececek olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. Dolayısıyla, Mühendislik /Fen Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrenciler, “İngilizce’yi çok iyi öğrenirlerse, onu kullanabilecekleri birçok fırsatları olacağına”, Sosyal Bilimler’de ve Sağlık Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilere oranla , “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrencilerin daha doğru bir inancı vardır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 27. maddesi aşağıdaki gibidir:

27. İngilizce’yi iyi konuşmayı öğrenebilirim, bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olur.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.20’de, Sosyal- Mühendislik /Fen (1-2) ve Mühendislik /Fen- Sağlık (2-3) ve Mühendislik /Fen- Güzel sanatlar / Konservatuar’da öğrenim görececek olan öğrencilerin, 27. maddeden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın , 05 düzeyinde anlamli olduğu görölmektedir.

Mühendislik /Fen Bilimleri’nde (4.57) öğrenim görececek olan öğrencilerin 27. maddeden aldıkları puanlarının ortalamaları ile, Sosyal Bilimler’de (4.08), Sağlık Bilimleri’nde (4.13) ve Güzel sanatlar / Konservatuar’da (4.13) öğrenim görececek olan öğrencilerin puanlarının ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, Mühendislik /Fen Bilimleri’nde öğrenim görececek olan öğrenciler, “İngilizce’yi iyi konuşmayı öğrenirlerse, bunun iyi bir iş bulmalarında onlara yardımcı olacağına”, Sosyal Bilimler’de, Sağlık Bilimleri’nde ve Güzel sanatlar/ Konservatuar’da öğrenim göreceklere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Fen bölümlerinde öğrenim görececek olan öğrenciler, diğerlerine oranla, güdülenme ve beklentilere ilişkin daha olumu inançlara sahiptirler.

C. İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE GÜDÜLENME VE YABANCI DİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri’nin 4., 15., 18., ve 20. maddelerinde işaretledikleri seçenekler gruplandırılmış ve bu gruplara göre “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin her bir alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanlar, aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.21: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin 4. Maddesine Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Boyutlar	1.Çok zor bir dil/ zor bir dil (n=90)		2.Orta zorlukta bir dil (n=261)		3. Çok kolay bir dil/ Kolay bir dil (n=109)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1. İngilizce Öğrenme İsteği	49.94	5.99	47.84	7.39	48.08	6.82	2, 457	3.10	0.04	1-2
2. Araçsal Yönelim	23.30	4.15	22.34	5.08	21.23	5.49	2, 457	4.26	0.02	1-3
3. Sosyalleşme Yönelimi	16.10	4.82	15.95	4.78	15.53	4.98	2, 457	0.40	0.67	-
4. Güdülenme Yoğunluğu	42.63	8.63	43.37	7.76	41.83	9.31	2, 457	1.35	0.26	-
5.Toplam	131.98	17.68	129.50	18.89	126.68	19.36	2, 457	1.99	0.14	-

Tablo 4.21’de, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin 4. maddesine verdikleri yanıtlara göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin “İngilizce Öğrenme İsteği” ve “Araçsal Yönelim” alt boyutlarında anlamlı fark vardır. Diğer boyutlarda ve toplamda ise anlamlı fark yoktur.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi aşağıdaki gibidir:

4. İngilizce,

(1)*çok zor bir dil*, (2)*zor bir dil*, (3) *orta zorlukta bir dil*, (4) *kolay bir dil*, (5) *çok kolay bir dildir*.

Tablo 4.21’de, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi için, “Çok zor bir dil/ zor bir dil” - “orta zorlukta bir dil “(1-2) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin “İngilizce Öğrenme İsteği” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görölmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi için, “Çok zor / zor bir dil” (49. 94) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin “İngilizce Öğrenme İsteği” alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ile “orta zorlukta bir dil” (47.84) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, “İngilizce’nin çok zor/ zor bir dil olduğuna” inanan öğrencilerin, “İngilizce Öğrenme İsteği”, “İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğuna” inanan öğrencilerden daha fazladır.

Ayrıca, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 4. maddesi için,” çok zor bir dil/ zor bir dil” - “çok kolay bir dil/ kolay bir dil” (1-3) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin “Araçsal Yönelim” alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görölmektedir. Bu sonuca göre, “İngilizce’nin çok zor/ zor bir dil olduğuna” inanan öğrencilerin, “Araçsal Yönelimi”, “İngilizce’nin çok kolay/ kolay bir dil olduğuna” inanan öğrencilerden daha fazladır.

Elde edilen bu bulguya göre, İngilizce’nin çok zor/ zor bir dil olduğuna” inanan öğrenciler, “İngilizce Öğrenme İstekleri” ve Araçsal Yönelimleri” daha fazladır. Toplam puanlar dikkate alındığında ise, İngilizce’nin çok zor/ zor bir dil olduğuna” inanan öğrencilerin ortalama puanları daha yüksek olmakla birlikte, aralarında .05 düzeyinde anlamli fark yoktur. Bu sonuç, araçsal yönelimleri ve istekleri fazla olan öğrencilerin, güdülenme yoğunluğunun(amaca yönelik çaba) paralel olarak artmadığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgunun nedeni ise, İngilizce öğrenmenin zor bir dil olduğuna inanmanın öğrencilerin kaygı düzeyini arttırmış olmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.22: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin 15. Maddesine Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Boyutlar	1.Kesinlikle Katılmıyorum/ Katılmıyorum (n=71)		2.Fikrim Yok (n=122)		3. Kesinlikle Katılıyorum/ Katılıyorum (n=287)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1. İngilizce Öğrenme İsteği	44.86	8.24	47.16	7.60	49.19	6.45	2, 477	12.01	0.00	1-2, 1-3 2-3
2. Araçsal Yönelim	18.89	6.68	21.88	4.59	23.12	4.51	2, 477	21.43	0.00	1-2, 1-3 2-3
3. Sosyalleşme Yönelimi	13.15	5.46	15.63	4.77	16.51	4.46	2, 477	14.58	0.00	1-2, 1-3
4. Güdülenme Yoğunluğu	40.15	7.85	40.66	7.94	44.18	8.39	2, 477	11.90	0.00	1-2, 2-3
Toplam	117.06	21.46	125.33	17.63	132.99	17.80	2, 477	24.23	0.00	1-2, 1-3 2-3

Tablo 4.22’de, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin 15. maddesine verdikleri yanıtlara göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin tüm alt boyutlarından alınan puanlar ve toplam puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 15. maddesi aşağıdaki gibidir:

15. Ben İngilizce öğrenmeye yatkın bir insanım.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.22’de, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 15. maddesi için, “kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum”- “fikrim yok” (1-2), “kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum”- “kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum” (1-3) ve “fikrim yok”- “kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum” (2-3) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye GÜDÜLENME Ölçeği’nin “İngilizce Öğrenme İsteği”, “Araçsal Yönelim” alt boyutlarından ve “Toplam”dan aldıkları puanların ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, “İngilizce öğrenmeye yatkın bir insan olduğuna” inanan öğrenciler, buna inanmayan ve fikri olmayanlara oranla, “İngilizce Öğrenme İsteği” ile İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmişlerdir. Dolayısıyla, olumlu bir inancı olan öğrenciler, olumsuz inancı olan ve fikri olmayan öğrencilere oranla “daha çok” güdülenmişlerdir.

Ayrıca, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 15. maddesi için, “kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum”- “fikrim yok” (1-2) ve “kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum”- “kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum” (1-3) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye GÜDÜLENME Ölçeği’nin “Sosyalleşme Yönelimi” ve “Güdülenme Yoğunluğu” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında da .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre, “İngilizce öğrenmeye yatkın bir insan olduğuna” inanmayan öğrencilerin, “Sosyalleşme Yönelimleri” ve “Güdülenme Yoğunluğu”, buna inanan ve fikri olmayanlara oranla daha azdır. Bu bulgu, “İngilizce öğrenmeye yatkın bir insan olup olmadığı” ile ilgili “fikri olmayanların” kaygı düzeyinin, buna “katılmayanlara” oranla istenenden daha düşük olmasıyla açıklanabilir. Çünkü kaygı düzeyinin gereğinden fazla düşük olması, güdülenmeyi de azaltmaktadır.

Tablo 22’de görüldüğü gibi, “İngilizce öğrenmeye yatkın bir insan olduğuna” inanan öğrenciler, buna inanmayan ve fikri olmayanlara oranla İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmişlerdir.

Tablo 4.23: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin 18. Maddesine Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Boyutlar	1.Katılmıyorum (n=222)		2.Fikrim Yok (n=74)		3.Katılıyorum (n=182)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1. İngilizce Öğrenme İsteği	48.09	7.03	46.43	7.69	48.53	7.14	2, 475	2.29	0.10	-
2. Araçsal Güdülenme	22.10	5.12	22.01	4.99	22.30	5.19	2, 475	0.11	0.90	-
3. Sosyalleşme Yönelimi	15.68	4.85	15.15	4.85	16.16	4.81	2, 475	1.26	0.29	-
4. Güdülenme Yoğunluğu	43.63	8.13	38.55	8.71	43.19	8.12	2, 475	11.16	0.00	1-2 2-3
Toplam	129.50	18.99	122.15	19.00	130.18	19.13	2, 475	5.12	0.00	1-2 2-3

Tablo 4.23’te, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin 18. maddesine verdikleri yanıtlara göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, öğrencilerin ortalamaları arasında, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin “Güdülenme Yoğunluğu” alt boyutundan ve “Toplam”dan alınan puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 18. maddesi aşağıdaki gibidir:

18. Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.23'te, "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 18. maddesi için, "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum"- "fikrim yok" (1-2) ve "fikrim yok"- "kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum" (2-3) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği'nin "Güdülenme Yoğunluğu" alt boyutundan ve "Toplam"dan aldıkları puanların ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görölmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 18. maddesi için, "fikrim yok" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin "4. Güdülenme Yoğunluğu" alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması (38.55) ile "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum" (43.63) ve "kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum (43.19) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 18. maddesi için, "fikrim yok" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin "Toplam" dan aldıkları puanların ortalaması. (122.15) ile "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum" (129.50) ve "kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum (130.18) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, " Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor" maddesine katılan ve katılmayan öğrencilerin "Toplam" puanları fikri olmayanlara oranla daha fazladır. Bir diğ er deyiş le, "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri"nin 18. maddesine katılan ve katılmayan öğrenciler, fikri olmayanlara göre, İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmişlerdir.

Bu bulguya göre, " Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor" maddesine katılan ve katılmayan öğrencilerin "Güdülenme Yoğunluğu" ve "Toplam " güdülenme puanları, "fikri olmayanlara" oranla daha fazladır ve "fikri olmayan" öğrencilerin kaygı düzeyinin gereğ inden fazla düşük olmasının güdülenme düzeyini azaltmasıyla açıklanabilir.

Tablo 4.24: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanterinin 20. Maddesine Verdikleri Yanıtlara Göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların ve Toplam Puanlarının Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi-ANOVA Sonucu)

Boyutlar	Katılmıyorum (n=263)		Fikrim Yok (n=78)		Katılıyorum (n=133)		sd	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
1. İngilizce Öğrenme İsteği	48.40	7.10	46.77	7.00	48.21	7.41	2, 471	1.58	0.21	-
2. Araçsal Yönelim	22.55	4.40	20.88	5.73	22.25	5.80	2, 471	3.27	0.04	1-2
3. Sosyalleşme Yönelimi	15.95	4.76	14.65	4.92	16.18	4.84	2, 471	2.76	0.06	-
4. Güdülenme Yoğunluğu	43.75	8.63	39.73	8.02	42.53	7.61	2, 471	7.20	0.00	1-2, 2-3
Toplam	130.65	18.76	122.04	18.49	129.17	19.61	2, 471	6.24	0.00	1-2, 2-3

Tablo 4.24’te, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin 20. maddesine verdikleri yanıtlara göre, “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi ve LSD testi’nden alınan sonuçlara göre, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği’nin “Araçsal Yönelim”, “Güdülenme Yoğunluğu” alt boyutundan ve “Toplam”dan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri”nin 20. maddesi aşağıdaki gibidir:

20.İngilizce öğrenmek aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibarettir.

(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum.

Tablo 4.24'te, "Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 20. maddesi için, "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum"- "fikrim yok" **(1-2)** seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği'nin "2. Araçsal Yönelim" alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görölmektedir. Ayrıca, "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum"- "fikrim yok" **(1-2)** ve "fikrim yok"- "kesinlikle katılıyorum /katılıyorum" **(2-3)** seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin, "Güdülenme Yoğunluğu" alt boyutu ve "toplam"dan aldıkları puanların ortalamaları arasında da .05 düzeyinde anlamli fark olduğu görölmektedir.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 20. maddesi için, "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum" (22.55) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin "2. Araçsal Yönelim" alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ile "fikrim yok (20.88) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu bulguya göre, " İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğuna" "inanmayan" öğrenciler, "fikri olmayanlara" oranla, İngilizce öğrenmeye araçsalararsal yönelimleri daha fazladır. Dolayısıyla, doğru inancı olan öğrencilerin araçsal yönelimi, fikri olmayanlara oranla daha fazladır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 20. maddesi için, "fikrim yok" (39.73) seçeneğini işaretleyen öğrencilerin "4. Güdülenme Yoğunluğu" alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ile "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum" (43.75) ve "kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum (42.53) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu bulguya göre, " İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğu" maddesine katılan ve katılmayan öğrencilerin "Güdülenme Yoğunluğu", fikri olmayanlara oranla daha fazladır.

Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Envanteri"nin 20. maddesi için, "fikrim yok" seçeneğini işaretleyen öğrencilerin "Toplam"dan aldıkları puanların ortalaması (122.04) ile "kesinlikle katılmıyorum /katılmıyorum"

(130.65) ve “kesinlikle katılıyorum/ katılıyorum (129.17) seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamli fark vardır. Bu sonuca göre, ” İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğu” maddesine katılan ve katılmayan öğrenciler, İngilizce öğrenmeye “daha çok” güdülenmişlerdir.

Bu bulguya göre, bu konuda fikri olmayan öğrencilerin güdülenmesinin diğerlerine göre düşük olması, kaygı düzeylerinin de gereğinden daha düşük olması ile açıklanabilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

A. SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulmuş sorulara, toplanan verilerle yanıt verilecektir.

1.a. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin "Sosyalleşme Yönelimi", "Güdülenme Yoğunluğu" boyutlarından aldıkları puan ortalamaları ve "Toplam" dan aldıkları puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha fazladır. Dolayısıyla, kız öğrenciler, İngilizce öğrenmeye erkek öğrencilerden daha çok güdülenmişlerdir.

Bu sonuç, daha önce, gelişim psikolojisi alanında, dil gelişimi, sosyal psikoloji (Maccoby ve Jacklyn, 1974; Bardwick, 1971) ve yabancı dil öğrenmeye güdülenme alanlarında (Ehrman ve Oxford, 1989;Dörnyei ve Clement, 2001; Kızıltepe, 2003; Rahman, 2005) cinsiyet farklılıkları ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan elde edilmiş olan, kızların dil gelişiminde, sosyal becerilerde ve ikinci dil/ yabancı dil öğrenmeye güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanmada erkeklere göre daha ileride olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Kız öğrencilerin "Araçsal Yönelim" puanları ile erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olmaması ise, kızların İngilizce öğrenirken araçsal yönelimlerinin, bir diğer deyişle daha iyi iş bulmaya ya da daha iyi maaş almaya yönelik amaçlarının olduğunu ve kızların da iş yaşamında

erkekler kadar rekâbet etmek istediğini ve edilgen cinsiyet rolünü benimsemiyor olmaları ile açıklanabilir.

b. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 17 ve altı, 18, 19, 20, 21 ve üstü yaşlarına göre gruplandırılmış olan öğrencilerin, İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği'nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur. Bu bulguya göre, öğrenciler yakın yaşlarda ve dolayısıyla bilişsel / duyuşsal gelişim süreçleri açısından birbirlerine yakın bir düzey oldukları için, İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

c. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyi, mezun oldukları liseye / ortaöğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Genel, Özel, Yabancı Dil Ağırlıklı, Anadolu, Fen Lisesi ve Diğer olarak gruplandırılmış olan orta öğretim okullarından mezun olan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenmelerinde anlamlı farklılık yoktur.

d. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyi, öğrencilerin öğrenim görecekları yüksek öğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, farklı yüksek öğretim programlarında okuyacak olan öğrencilerin İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği'nin, "Araçsal Yönelim" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında, .05 düzeyinde farklılık vardır: Güzel Sanatlar-Konservatuar ve Sosyal Bilimler öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye "araçsal yönelimi" diğerlerine oranla daha fazladır. "Araçsal yönelimi" en düşük olanlar ise Sağlık Bilimlerinde öğrenim görecekları öğrencilerdir Diğer alt boyutlardan ve "Toplam"dan alınan puanlar arasında ise .05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.

Bu bulguya göre, farklı fakültelerde ya da yüksek okullarda okuyacak olan öğrencilerin araçsal yönelimleri arasında fark olmakla birlikte, bu fark “güdülenme yoğunluğuna” (amaç doğrultusunda harcanan çaba) yansımamıştır.

2. a. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Literatürde bireylerin inançlarının doğru/ yanlış, olumlu/ olumsuz olarak değerlendirilmesi, bireylerin bulundukları ortama ve bireylerin davranışlarını olumlu yada olumsuz etkileme olasılıklarına göre değişmektedir. Horwitz (1988, 284), BALLI’nın tam doğru / yanlış ve olumlu/ olumsuz yanıtlarının olmadığını, yanıtların değerlendirilirken öğrencinin yabancı dil/ ikinci dil öğrenimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemesi dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin, BALLI yabancı dil/ ikinci dil öğreniminde “çocukların üstünlüğüne” dair bir madde içermektedir. Çocukların bu konudaki üstünlüğü bir gerçek olmasına karşın, önemli olan böyle bu üstünlüğe inanan yetişkinin yabancı dil/ ikinci dil öğreniminde olumsuz olarak etkilenme olasılığıdır. Bu husus göz önünde bulundurularak, İngilizce öğrenme konusundaki bir inancın değerlendirilmesi, bireye ve bireyin bulunduğu çevreye göre değişmektedir. Bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlar, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançların üniversite öğrencilerini olumlu olumsuz etkileme olasılığı ve bulundukları çevre olan sınıf ortamı dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, güdülenme yoğunluğunu ve sosyalleşme yönelimini arttırması olası bazı maddelerde kızlar lehine, bazı maddelerde ise erkekler lehine bir farklılaşma eğilimi vardır.

1) Kızlar lehine olan “daha” olumlu veya doğru inançlar şunlardır:

a) Kızlar, erkeklere oranla şu maddelere “daha çok” inanmaktadırlar:

4. “İngilizce orta zorlukta bir dildir (Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar alt boyutu): Kızların, İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğunu

düşünmesi, İngilizce'nin zor bir dil olduğuna inanan erkeklere oranla daha çok çabalamalarına neden olmuş olabilir ve olumlu bir inançtır.

11. Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir (Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar): Kızların bu inancı, onların sosyalleşme yönelimleriyle paraleldir ve bu açıdan daha olumlu bir inançtır.

7. İngilizce'yi iyi bir aksanla konuşmak önemlidir (Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar): Kızların bu inancı, onların hedef dili bir iletişim aracı olarak önemsediklerini ifade eder ve bu açıdan olumlu bir inançtır.

17. Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir (Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar): Kızların bu inancı, öğrenme stratejileri açısından doğru ve olumlu bir inançtır.

30. Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir. (Güdülenme ve Beklentilere ilişkin İnançlar): Kızların bu inancı, onların güdülenmesi açısından daha olumlu bir inançtır.

b) Kız öğrenciler, erkeklere oranla şu maddelere “daha az” inanmaktadırlar

20. İngilizce öğrenmek aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibarettir (Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar): Kızların bu maddeye erkeklere oranla daha az inanması, yabancı dil öğrenmenin doğasına ilişkin daha doğru bir inançtır.

24. İngilizce konuşmak anlamaktan daha kolaydır (Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar). Kızların bu maddeye daha az inanması, onların sınıf ortamında, konuşmanın anlamaktan daha zor olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Konuşmak yabancı dili üretmeye ilişkin bir beceri olduğu için daha zordur. Dolayısıyla, kızların bu inancı erkeklere oranla sınıf ortamı için daha doğrudur.

2) Erkeklerin lehine olan daha olumlu veya doğru inançlar şunlardır:

Erkekler, kız öğrencilere oranla şu maddelere “daha az” inanmaktadırlar:

1.Çocuklar, yabancı dili büyüklere göre daha kolay öğrenirler (Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar)

22. Kadınlar, yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkındır öğrenirler (Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar).

1. ve 22. maddelere erkek öğrencilerin “daha az” inanmaları, onların kızlara oranla, yabancı dil yeteneğine ilişkin daha az önyargıya sahip olduğuna dair bir veri olarak kabul edilebilir ve bu açıdan daha olumlu inançlardır.

18. Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor (öğrenme ve iletişim stratejileri) : Erkek öğrencilerin bu maddeye daha az katılması, öğrenme ve iletişim stratejileri açısından daha olumlu bir inançtır.

b. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen sonucuna göre, 17 ve altı, 18, 19, 20, 21 ve üstü yaşlarına göre gruplandırılmış olan öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin her bir maddesinden aldıkları puanlar arasında anlamli fark yoktur. Dolayısıyla, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları söz konusu yaş gruplarına göre farklılaşmamaktadır.Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin “İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olmadığı bulgusuyla da paralellik göstermektedir.

c. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları, mezun oldukları liseye / ortaöğretim programına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, farklı liselerden mezun olan öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin “Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar” alt boyutuna ve “Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar” alt boyutuna dâhil olan maddelerden aldıkları puanlar arasında da anlamli fark yoktur.

“Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin “Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” alt boyutuna dâhil olan **4. ve 24.** maddelerinden, “Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar” alt boyutuna dâhil olan **2. ve 22.** maddelerinden, “ Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar” alt boyutuna dâhil olan **5.,16. ve 20.** maddelerinden aldıkları puanlar arasında anlamli fark vardır. Ancak, herhangi bir lise türünün lehine bir farklılaşma eğilimi yoktur. Bu bulgu, Güdülenme Ölçeği’nden elde edilen farklı liselerden öğrencilerin güdülenmelerinde fark olmaması bulgusuyla paraleldir.

1) **4.** maddeye (Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” alt boyutu) verilen yanıtlara incelendiğinde elde edilen sonuca göre, Genel Lise ve “Diğer” Lise mezunları, Yabancı Dil Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin daha olumlu bir inanca sahiptirler.

a)Anadolu lisesi ve Özel Lise mezunları, **“İngilizce’nin zor bir dil olduğuna”**, Genel Lise mezunlarına oranla “daha çok” inanmaktadırlar.

b)Özel mezunları ve Süper Lise mezunları, **“İngilizce’nin zor bir dil olduğuna”**, “Diğer” lise mezunlarına oranla "daha çok" inanmaktadırlar

c) Genel Lise ve “Diğer” Lise mezunları **“İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğuna”** inanmaktadır.

2) **24.** maddeye (Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar” alt boyutu) verilen yanıtlar incelendiğinde elde edilen sonuca göre, Genel Lise mezunları ve Fen Lisesi mezunları, **“İngilizce konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğuna”**, Anadolu Lisesi ve Özel Lise mezunlarına oranla “daha az” inanmaktadırlar. Genel Lise mezunları ve Fen Lisesi mezunları, yabancı dili sınıf ortamında öğrendikleri için konuşmanın anlamaktan daha zor olduğuna inanmaları nedeniyle daha doğru bir inanca sahiptirler.

Ancak, Anadolu Lisesi ve Özel Lise mezunlarının **İngilizce konuşmanın anlamaktan daha kolay olduğuna”** inanmaları, onların lisede daha çok İngilizce dersi olmalarından ve konuşmaya daha çok fırsat bulmuş olmalarından kaynaklanabilir. Bu açıdan ise, Anadolu Lisesi ve Özel Lise mezunları için daha olumlu bir inanç olarak kabul edilebilir.

3) **2.** maddeye (Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar alt boyutu) verilen yanıtlar incelendiğinde,

a) Genel Lise mezunları, **“bazı insanların yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına”**, Fen Lisesi mezunlarına oranla “daha az” inanmaktadırlar. Bu inanç, genel lise mezunlarının önyargısız olarak daha çok çabalamasına neden olacağı için onlar açısından daha olumlu bir inançtır.

b) Özel Lise mezunları, **bazı insanların yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına”**, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi mezunlarına oranla “daha az” inanmaktadırlar ve daha olumlu bir inançtır.

4) **22. maddeye** (Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar alt boyutu verilen yanıtlar incelendiğinde, Süper Lise mezunları **“kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğuna”**, Özel Lise, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi mezunlarına oranla “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, daha önyargısız ve olumlu bir inanca sahiptirler.

5) **5. maddeye** (“Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar” alt boyutu) verilen yanıtlar incelendiğinde, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunları daha olumlu bir inanca sahiptir. En olumlu inanca ise, Fen Lisesi mezunları sahiptir.

a) Genel Lise mezunları, **“İngilizce’nin yapısının Türkçe’ninkinden daha zor olduğuna”**, Özel Lise, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunlarına oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Genel Lise mezunları daha olumsuz bir inanca sahiptirler.

b) Fen Lisesi mezunları, **“İngilizce’nin yapısının Türkçe’ninkinden daha zor olduğuna”**, Özel Lise ve “Diğer” Lise mezunlarından “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Fen Lisesi mezunları daha olumlu bir inanca sahiptirler.

6) **16. maddeye** (“Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar” alt boyutu) verilen yanıtlar incelendiğinde , Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunlarının inancı daha doğrudur.

a) Genel Lise mezunları, **“İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü kelime ezberlemekten ibaret olduğuna”**, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi

mezunlarına oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Genel Lise mezunları daha yanlış bir inanca sahiptirler.

b) “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrenciler, **“İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü kelime ezberlemekten ibaret olduğuna”**, Özel Lise, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunlarına oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, “Diğer” adı altındaki liselerden mezun olan öğrenciler daha yanlış bir inanca sahiptirler.

7) 20. maddeye (“Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar” alt boyutu) verilen yanıtlar incelendiğinde, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunları, **“İngilizce öğrenmenin, aslında bir sürü gramer konusu ezberlemekten ibaret olduğuna”**, Genel Lise ve Özel Lise mezunlarına oranla “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Anadolu Lisesi, Süper Lise ve Fen Lisesi mezunları daha doğru bir inanca sahiptirler.

d. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançları, öğrenim görecekları yüksek öğretim programlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, farklı yüksek öğretim programlarında öğrenim görecekları öğrencilerin, “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nin bazı maddelerinden aldıkları puanlar arasında anamlı fark vardır. Bu farklılaşma, çoğunlukla Mühendislik/ Fen Bilimleri öğrencilerinin lehinedir. Ancak, bu onların İngilizce Dersinde Güdülenme Ölçeği’nden aldıkları puanların ortaya koyduğu gibi güdülenmeleriyle paralel değildir. Bunun nedeni, farklı yüksek öğretim programlarında öğrenim görecekları öğrencilerin, diğer maddelerden aldıkları puanlar arasında anamlı fark olmamasından kaynaklanabilir. Ayrıca, öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin inançlar alt boyutuna dahil olan “bol bol pratik yapmak önemlidir” maddesine diğerlerine göre daha az katılmalarından kaynaklanabilir. Bu maddeler şunlardır:

1) 6. maddeye (“Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre, Mühendislik/ Fen Bilimleri. ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar’da öğrenim görecekları olan öğrenciler, **“İngilizce’yi çok iyi konuşmayı eninde sonunda öğreneceklerine”**, Sosyal Bilimler ve Sağlık

Bilimleri'nde öğrenim görecek olan öğrencilere oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri. ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar öğrencileri daha olumlu bir inanca sahiptirler.

2) 2. maddeye (“Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre, Sağlık Bilimleri öğrencileri, “**bazı insanların, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğduklarına**”, Mühendislik/ Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar'da öğrenim görecek olan öğrenciler oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla Mühendislik/ Fen Bilimleri. ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar öğrencileri daha olumlu bir inanca sahiptirler.

3) 22. maddeye (“Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre, Mühendislik/ Fen Bilimleri öğrencileri, “**kadınların yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha yatkın olduğuna**”, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler'de öğrenim görecek olan öğrencilere oranla “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri öğrencileri, daha önyargısız ve olumlu bir inanca sahiptir.

4) 26. maddeye (“Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre Mühendislik/ Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar'da öğrenim görecek olan öğrenciler, “**İngilizce öğrenmenin Türkçe'den çeviri yapmak demek olduğuna**”, Sosyal Bilimler 'de, öğrenim görecek olan öğrencilere oranla, “daha az” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri ve Güzel Sanatlar.- Konservatuar'da öğrenim görecek olan öğrenciler daha doğru bir inanca sahiptirler.

5) 17. maddeye (“Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre, Sosyal Bilimler'de ve Sağlık Bilimleri'nde öğrenim görecek olan öğrenciler, “**bol bol tekrar etmek ve pratik yapmanın önemli olduğuna**”, Mühendislik/ Fen Bilimleri'nde öğrenim görecek olan öğrencilere oranla “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Sosyal Bilimler'de ve Sağlık Bilimleri'nde öğrenim görecek olan öğrenciler, daha doğru bir inanca sahiptirler.

6) 23. maddeye (“Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlara göre, Mühendislik/ Fen Bilimleri'nde öğrenim görecek olan öğrenciler, “**İngilizce'yi çok iyi öğrenirlerse, onu kullanabilecekleri birçok fırsatları olacağına**”, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri'nde öğrenim

görecek olan öğrencilere oranla , “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Mühendislik/ Fen Bilimleri’nde öğrenim görecek olan öğrencilerin daha doğru bir inancı vardır.

7) **27. maddeye** (“Güdülenme ve Beklentilere İlişkin İnançlar”) verilen yanıtlar incelendiğinde , Mühendislik/ Fen Bilimleri’nde öğrenim görecek olan öğrenciler, **“İngilizce’yi iyi konuşmayı öğrenirlerse, bunun iyi bir iş bulmalarında onlara yardımcı olacağına”**, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri ve Güzel sanatlar / Konservatuar’da öğrenim görecek olan öğrencilere oranla, “daha çok” inanmaktadırlar. Dolayısıyla, Fen Bilimlerinde öğrenim görecek olan öğrenciler, diğerlerine oranla, güdülenme ve beklentilere ilişkin daha olumlu inançlara sahiptirler.

3. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilişkin inançları, İngilizce öğrenmeye güdülenme düzeyinde farklılığa yol açmakta mıdır?

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğrencilerin “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnanç Envanteri”nden seçilmiş olan **4. , 15. , 18. ve 20.** maddelerden aldıkları puanlar gruplandırılmış ve bu puan gruplarına göre, öğrencilerin “İngilizce Öğrenmeye Güdülenme Ölçeği”nin alt boyutlarında ve/ veya ölçekten aldıkları “toplam” puanlar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu maddelerin seçilmiş olmasının nedeni, bu maddelerin diğerlerine oranla (olumlu/ olumsuz ya da doğru/ yanlış olarak) daha kesine yakın olarak değerlendirilebilmeleridir.

Elde edilen bulguya göre,

a. Olumlu ve doğru inançlar çoğunlukla güdülenmeyi arttırmaktadır.

b. Fikri olmayanların diğerlerine oranla güdülenmeleri düşüktür.

1) **4. maddeye göre** (Yabancı Dil Öğrenme Zorluğuna İlişkin İnançlar), **“İngilizce’nin zor/ çok zor bir dil olduğuna inanan”** öğrencilerin

a) “İngilizce Öğrenme İsteği”, **“İngilizce’nin orta zorlukta bir dil olduğuna inanan”** öğrencilerden daha fazladır.

b)“Araçsal Yönelimi”, **İngilizce’nin kolay/ çok kolay bir dil olduğuna inanan”** öğrencilerden daha fazladır.

2) **15. maddeye göre** (“Yabancı Dil Yeteneğine İlişkin İnançlar”), “**İngilizce öğrenmeye yatkın olduklarına inanan**” öğrencilerin güdülenmeleri, “fikri olmayan” ve buna “inanmayanlara” oranla daha fazladır. Dolayısıyla, olumlu inancı olan öğrenciler daha çok güdülenmiştir.

3) **18. maddeye göre** (“Öğrenme ve İletişim Stratejilerine İlişkin İnançlar”), “Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor” maddesine **inanan** ve **inanmayan** öğrencilerin “Güdülenme Yoğunluğu” ve “Toplam” puanları , “fikri olmayanlara” oranla daha fazladır. Dolayısıyla, “başka insanların önünde İngilizce konuşmaktan” tedirgin olup olmadığının farkında olmak, İngilizce öğrenmeye daha çok güdülenmiş olmakla paraleldir.

4) **20. maddeye göre** (“Yabancı Dil Öğrenmenin doğasına İlişkin İnançlar, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğ”,

a) **inanmayanların** “araçsal yönelimi”, “**fikri olmayan**” lara göre, daha fazladır.

b) **inanan** ve **inanmayanların** “güdülenme yoğunluğu” ve “toplam” güdülenme puanları, “**fikri olmayanlara**” oranla daha fazladır. Dolayısıyla, İngilizce öğrenmeye “daha çok” güdülenmişlerdir. Dolayısıyla, “İngilizce öğrenmenin aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibaret olduğu”na inanıp inanmamak güdülenme düzeyinde bir farklılığa yol açmamaktadır. Bu konuda “fikri olmamak” ise, güdülenmenin daha düşük olmasıyla paraleldir.

B. ÖNERİLER

1. İngilizce Dersi’nde Güdülenme Ölçeği’nden alınan puanların ortalamaları ve “cinsiyet” değişkeni göz önüne alındığında, “Sosyalleşme Yönelimi” ve “Güdülenme Yoğunluğu” boyutları ile “Toplam” da kızlar lehine .05 düzeyinde anlamli bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu sonuç dikkate alındığında, İngilizce dersi planlanırken ve işlenirken, sosyalleşme yönelimleri yüksek olan kız öğrencileri bu yönelimle daha çok güdülemek ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha düşük olan bu yönelimlerini destekleyerek artırmak için sınıf dışında, anadili İngilizce olan

sosyal gruplarla iletişime girmelerine yardımcı olunabilir ve bunun için yöntemler geliştirilebilir. Örneğin, öğrencilerin anadili İngilizce olan bir kişiyle mülakat yaparak ya da internet yoluyla iletişim kurarak bir ödev hazırlaması istenebilir. Öğrenciler, kendi öğrenim görecekları alanda uzman olan bir kişi ya da kişilere yönlendirilebilirlerse, araçsal yönelimleri de harekete geçirilmiş olur. “Araçsal yönelim” boyutunda, kız ve erkek öğrenciler arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı için her iki grup da bu yönelimle İngilizce öğrenmeye güdüleneceklerdir.

2. Araçsal yönelimleri, diğerlerine göre daha az olan “Sağlık Bölümü” öğrencilerinin bu yönelimlerini artırıcı stratejiler geliştirilebilir. Örneğin, kendi alanlarında uzman kişilerle iletişim kurabilecekleri konferanslar düzenlenebilir.

3. Mühendislik/ Fen Bilimlerinde öğrenim görecekları olan öğrencilerin, inançları diğerlerine göre çoğunlukla daha olumlu olmasına karşın, güdülenmeleri diğerlerine göre daha fazla değildir. Bunun nedeni öğrenme ve iletişim stratejilerine ilişkin inançlar alt boyutuna dahil olan “bol bol pratik yapmak önemlidir” maddesine diğerlerine göre daha az katılmalarından kaynaklanabilir. Bunun için bu konuda daha doğru bir inanç geliştirmeleri sağlanmalıdır.

4. İngilizce Dersi’nde Güdülenme Ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamda alınan puanlar arasında, “yaş” ve “mezun olunan lise türü” değişkenleri göz önüne alındığında, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin yaşları birbirine yakın olduğu için aynı yaş grubuna girmeleri nedeniyle bir fark olmayabilir; ancak “mezun olunan lise türü”ne göre anlamlı farklılık olmamasının nedenleri, araştırmacılar tarafından incelenmesi gereken bir konudur.

5. İngilizce Dersi’nde Güdülenme Ölçeği’nin alt boyutlarından ve toplamda alınan puanlar arasında, öğrencilerin “öğrenim görecekları fakülte / yüksekokul “ değişkeni ile İngilizce öğrenmeye güdülenmenin ilişkisi incelendiğinde elde edilen sonuca göre, “İngilizce Öğrenme İsteği”, “Araçsal Yönelim” ve “Sosyalleşme Yönelimi” boyutlarında, öğrencilerin öğrenim görecekları fakülte / yüksekokula göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmasına karşın, toplamda fark yoktur. Öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye

güdülenmelerindeki bu farklılıklara göre, ders programı, ve dersin işleyişi planlanabilir. Örneğin, ders döneminin başlangıcında, öğrencilere bu ölçek uygulanarak, güdülenmelerinde etkili olan farklı yönelimleri saptanabilir ve kendi yönelimleri açısından farkındalıkları arttırılarak ve derse o yönde katılımları sağlanarak, güdülenme düzeyleri yükseltilebilir. Ayrıca, farklı alanlarda öğrenim görecekt ve farklı yönelimlerle güdülenmiş olan öğrenciler, grup çalışmalarında bir araya getirilerek birbirlerinin güdülenmelerini arttırmaları sağlanabilir.

6. İnançlar, yabancı dil öğrenmeye güdülenmede önemli bir etkidir ve öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için, onların yabancı dil öğrenmeye ilişkin doğru ve olumlu inançlara sahip olmalarını sağlamak gerekmektedir. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerin **yanlış ve olumsuz inançlarını** fark ederek değiştirmeyi, yabancı dil öğrenmeye ilişkin **“fikri olmayanların”** doğru ve olumlu inançlar geliştirmesini hedeflemelidirler.

Başkent Üniversitesi Hazırlık Bölümü’nde öğrenim gören öğrencilere “Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin İnançlar Ölçeği” uygulanarak elde edilen verilere göre, öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim görecektleri yüksek öğretim programına göre, yabancı dil öğrenmeye ilişkin inançlarında farklılıklar vardır. Dolayısıyla, öğrencilerin yanlış ve olumsuz inançlarını değiştirmeyi hedefleyen bir **destek programı** uygulanarak, yabancı dil dersindeki güdülenmeleri arttırılabilir. Bu program, öğrencilerin cinsiyet, lise ve yüksek öğretim programına göre farklılaşan inançları dikkate alınarak uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (1988). **Attitudes, personality and behaviour**. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). **Understanding attitudes and predicting social behaviour**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- Allen, L. (1996). The Evolution of a Learner's Belief About Language Learning. **Carleton Papers in Applied Language Studies** 13, 67- 80.
- Altan, M. Z. (2006). Beliefs about Language Learning of Foreign Language-Major University Students. **Australian Journal of Teacher Education** 31 (2), 45-52.
- Altan, M. Z. (1994). **Relationships Between Foreign Language Aptitude, Attitudes, Motivations and The Attained English Language**. Unpublished Doctorate Dissertation, Çukurova University.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writing. **Journal of Personality and Social Psychology**, 48 (2), 393-399.
- Ames, C. (1992). Classrooms, Goals, Structures and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology** 84, 267 - 271.
- Au, S. Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Socio- Psychological Theory of Second Language Learning. **Language Learning** 38, 75-100.
- Aydın, B. (2001). **A Study of Resources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Bacon, S. M. C. & Finneman, M. D. (1992). Sex Differences in Self- Reported Beliefs About Foreign Language Learning and Authentic Oral and Written Input. **Language Learning** 42 (4), 471- 495.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist** 28, 117 – 148.

- Bandura, A. (1989). Perceived Self- efficacy in the Exercise of Personal Agency. **The Psychologist: Bulletin of British Psychological Society** 2, 411-424.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, self efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self- Motivation. **Journal of Personal and Social Psychology** 41, 586 -598.
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), **Beliefs About Second Language Learning: New Research Approaches** (p. 7- 33). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barcelos, A. M. F. (2000). **Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa. Bardwick, J. M. (1971) *Psychology of Women: A Study of Bio- Cultural Conflicts*. New York: Harper. & Row.
- Banya, K. & Chen, M. (1997). **Beliefs about Language Learning: A Study of Beliefs of Teachers' and Students' Cultural Setting**. Paper Presented at the 31st Annual Meeting of the Teachers of Speakers of Other Languages, Florida.
- Benson, P & Lor, W. (1999). Conceptions of Language and Language Learning. **System** 27 (4), 459 – 472.
- Bernat, E. (2006, June). Assessing EAP Learners' Beliefs about Language Learning in Australian Context. **Asian EFL Journal** 8(2). [http:// www. Asian –efl- journal.com/ June_06_eb.php](http://www.Asian-efl-journal.com/June_06_eb.php)
- Breen, M. P. (Ed.), (2001). **Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research**. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method era. Toward better diagnosis, treatment and assessment. In J.C Richards.& W.A. Renandya (Eds.), **Methodology in language teaching: An**

Anthology of Current Practice (p. 9-18). Cambridge : Cambridge University Press.

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

Brown, H.D. (1990). M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J.E. Alatis (Ed.), **Georgetown University round table on language and linguistics** (p. 383- 393). Washington, DC: Georgetown University Press.

Brown, H. D. (1981). Affective Factors in Language Learning. In J.E. Alatis, H. B. Altman & P.M. Alatis (Eds.), **The Second Language Classroom: Directions for the Eighties** (p.111-129). New York: Oxford University Press.

Brown, R. (1973). **A First Language**. Cambridge: Harvard University Press.

Campbell, C. M. & Ortiz, J. (1991). Toward a more Thorough Understanding of Foreign Language Anxiety. In L. Strasheim (Ed.), **Focus on the Language Learner: Priorities and Strategies** (p. 12- 24). Lincolnwood : National Textbook Center.

Carroll, J. B. & Sapon, S. (1959). **Modern Language Aptitude Test**. New York: Psychological Corporation.

Chan, K- W. & Eliot, R. G. (2000). Exploratory Study of Epistemological Beliefs of Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Emprical Issues. **Asia- Pacific Journal of Teacher Education 28** (3), 225 – 234.

Cheng, Y. C. (1995). **The struggle for renaissance: Taiwan's indigenous culture**. Taipei: Sinorama Magazine.

Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second langauge. In H. Giles, P. Robinson & P. M. Smith (eds.), **Language: Social Psychological Perspectives** (p. 147- 154). Oxford, England: Pergamon.

- Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, self- confidence and group cohesion in foreign language classroom. **Language Learning** 44, 417- 448.
- Clement, R. & Kruidenier B. (1986). Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model. In R. C. Gardner, P. F. Tremblay. & A. M. Masgoret, (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Emprical Investigation. **The Modern Language Journal** 81, 344- 362.
- Clement, R. & Kruidenier B. (1983). Orientations on second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. **Language Learning** 33, 273- 291.
- Cook, V. (1991). **Second Language Learning and Language Teaching**. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc..
- Covington, M. (1992). **Making the Grade: A Self- Worth Perspective on Motivation and School Reform**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cromer, R. (1976). The cognitive hypotheses of language acquisition and its implications for child language deficiencies. In D. Morehead & A. Morehead (Eds.), **Normal and Deficient Child Language** (p. 283- 333). Baltimore: University Park Press.
- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. **Language Learning** 41, 469 – 512.
- Crookes, G, Graham, S. & Schmidt, R. (1989). Motivation: Reopening the Research Agenda. **University of Hawaii Working Papers in ESL** 8, 215- 256.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour**. New York: Plenum.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. **Dil Dergisi** 118, 5- 15.

- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar (Editörler: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu)**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Diab, R. L. (2006). University students' beliefs about learning English and French in Lebanon. **System 34**, 80- 96.
- Dörnyei, Z. (2001a). **Teaching and Researching Motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. **Applied Review of Applied Linguistics 21**, 43 – 59.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal 78**, 273- 284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation: on with the challenge! **The Modern Language Journal 78**, 515-523.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. **Language Learning 40** (1), 45- 78.
- Dörnyei, Z.& Clement, R. (2001). Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of Nationwide Survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition** (p. 399- 432). Honolulu, HI. University of Hawaii Pres.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. **Working Papers in Applied Linguistics 4**, 43- 69.
- Dweck, C. S. & Eliot, E. S. (1983). **Handbook of Child Psychology**: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development (4th ed.). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, A. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon and N. Eisenberg (Eds.), **Handbook of child psychology**. (5th ed., Vol.3: Social, emotional and personality development). New York: John Wiley & Sons.

- Ehrman, M. & Dörnyei, Z. (1998). **Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. **The Modern Language Journal** 73,1-13.
- Elbaum, E. B. , Berg, C. A. & Dodd, D. H. (1993). Previous Learning Experience, Strategy Beliefs, and Task Definition in Self - Regulated Foreign Language Learning. **Contemporary Educational Psychology** 18, 318- 336.
- Ellis, R. (2001). The Metaphoric Constructions of Second Language Learners. In M. Breen (Ed.), **Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research** (p. 65- 85). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Ellis, R. (1995). **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1988). Personality: Its Impact on Attitudes Toward Classroom Activities. **Foreign Language Annals** 21 (1), 25-32.
- Ely, C. M. (1986). Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis. **The Modern Language Journal** 17, 28- 35.
- Erton, İ. (2004). Relations Between Personality, Language Learning and Teaching. Doctoral Dissertation, Hacettepe University.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research.** Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ford, M. (1992). **Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs.** Newsbury Park, CA: Sage.
- Gage, N. L. ve Berliner, D.C. (1984). **Educational psychology.** Boston: Houghton- Mifflin.

- Gander, J. M. & Gardiner, H.W. (1993). **Çocuk ve Ergen Gelişimi** (Çev. A. Dönmez ,N. Çelen ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi (Orijinal eserin yayım tarihi 1981).
- Gardner, R.C. (2001).Language Learning Motivation: the student, the teacher and the researcher. **Texas Papers in Foreign Language Education 6** (1),1-16.
- Gardner, R.C. (1985). **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes Motivation**. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newsbury House.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology. 13**, 266 – 272.
- Gardner, R.C. and Mac Intyre, P.D. (1993). A Student's Contributions to Second Language Learning, Part II. Affective Variables. **Language Teaching 26**, 1- 11.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? **Studies in Second Language Acquisition 13**, 266-272.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. & Mihic, L. (2004). Integrative Motivation: Change During a Year- Long Intermediate- Level Language Course. **Language Learning 54** (1), 1- 34.
- Gardner, R. C., Tremblay , P. F. & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. **The Modern Language Journal 81**, 344- 362.
- Gardner, R. C. (1972). **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass: Newbury House.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. **Language Learner 26** (2), 267- 280.

- Goh, C. (1997). Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. **ELT Journal** 51 (4), 361-369.
- Gottfried, A. (1983). Intrinsic motivation in young children. **Young Children**, 39, 64- 73.
- Graham, S. (2006). A Study of Students' Metacognitive Beliefs About Foreign Language Study and Their Impact on Learning. **Foreign Language Annals** 39, (2), 296- 309.
- Gutrie, J.T. & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. **Educational Psychologist**, 32 (2), 95- 105.
- Hesieh, P. (2004). **How Collage Students Explain Their Grades in a Foreign Language Course**. Unpublished Doctorate Thesis, University of Texas at Austin, Austin.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67 (1), 88-140.
- Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety and Achievement. **Annual Review of Applied Linguistics** 21, 112- 126.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: A Review of BALLI Studies. **System** 27, 557- 576.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the Affective Domain in the Foreign Language Classroom. In S. S. Mangan (Ed.), **Shifting the Instructional Focus to the Learner** (p. 15- 33). Middlebury: Middlebury College.
- Horwitz, E. K. (1988). The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. **The Modern Language Journal** 72 (iii), 283- 294.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying Student Beliefs About Language Learning. In J. Rubin & A. Wenden (Eds.), **Learner Strategies in Language Learning** (p.119- 129). Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

- Horwitz, E. K. (1985). Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals** 18 (4), 333- 340.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Class Anxiety. In R. C. Gardner, P. F., Tremblay & A. M. Masgoret (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. **The Modern Language Journal** 81, 344- 362.
- Jersild, T. A. (1979). **Çocuk Psikolojisi** (Çev. G. Günçe). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 79. (Orijinal eserin yayım tarihi 1968)
- Kalaja, P. (2000) **Research on Student Beliefs about SLA within Discursive Approach**. Paper presented at the 33rd Annual Meeting of British Association for Applied Linguistics, Cambridge, UK.
- Kalaja, P. & Barcelos, M.F. (2003). **Beliefs About Second Language Learning: New Research Approaches**. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kardash, C. M. & Hovell, K. L. (2000). Effects of Epistemological Beliefs and Topic- Specific Beliefs on Undergraduates' Cognitive and Strategic Processing of Dual- Positional Text. **Journal of Educational Psychology** 92 (3), 524- 535.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In Charles M. Reigeluth (Ed.), **Instructional design theories and Models: An overview of their current status** (p. 383-434) . Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs about Language Learning. **Foreign Language Annals** 28, 71- 92.
- Kızıltepe, Z. (2003). Considering Gender with Attitudes and Motivation of EFL Students. **Eğitim ve Bilim** 28 (130), 75- 82.
- König, G. (2006). Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language. In **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)** 11 (1), 10.

- Kuntz, P.S. (1996a). **Students of “Easy” Languages: Their Beliefs about Language Learning.** (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 397658).
- Kuntz, P.S. (1996b). **University Students’ Beliefs about Foreign Language Learning, with a Focus on Arabic and Swahili.** Unpublished Doctorate Dissertation.
- Lewis, M. (2002). Classroom management . In, J.C. Richards & W.A. Renandya, (Eds.), **Methodology in Language Teaching : An Anthology of Current Practice** (p. 40-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. T. (1984). **Foreign and Second Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Maccoby, E. & Jacklyn, C. (1974). **The Psychology of Sex Differences.** Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacIntyre, P. D., Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. **Modern Language Journal** **82**, 545-562.
- Mantle- Bromley, C. (1995). Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency. **The Modern Language Journal** **79**, 372-386.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta- analysis of studies conducted by Gardner and associates. **Language Learning** **53**(1), 123- 163.
- Maslow, A. H. (1970). **Motivation And Personality.** New York: Harper.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). **Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi,** Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Eylül 2007 tarihinde alınmıştır. Web: **www.ttkb.meb.gov.tr**
- Mori, Yoshiko. (1999).Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What do language Learners Believe About Their Learning? **Language Learning** **49** (3), 377- 415.

- Naiman, N., Fröchlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). **The Good Language Learner**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. **Journal of Curriculum Studies** 19, 317- 328.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G. & Vallerand R. J. (2000). Why Are You Learning A Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. **Language Learning** 50, 57- 85.
- Nunan, D. (2000). Seven Hypotheses about Language Teaching and Learning. **TESOL Matters** 10 (2), 1-8.
- Nyikos, M. & Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information processing Theory and Social Psychology. **Modern Language Journal** 77 (1), 11 -22.
- Oh, M. (1996). **Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety :A Study of American University Students Learning Japanese**. Unpublished Doctoral Dissertation. Austin: The University of Texas at Austin.
- Omaggio, A. C. (1986). **Teaching language in context: Proficiency-oriented instruction**. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1992). Who are our Students? A Synthesis of Foreign and Second Language Research on Individual Differences. **TESL Canada Journal** 9, 30- 49.
- Oxford, R. L. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1993). Second Language Research on Individual Differences. **Annual Review of Applied Linguistics** 13, 188- 205.
- Oxford, R.L., Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. **The Modern Language Journal** 73 (iii), 291- 300.

- Oxford, R.L., Nyikos, M. & Crookall, D. (1987). **Learning Strategies of University Foreign Language Students: A Large- Scale Study.** Unpublished Paper, TESOL Annual Meeting, Miami.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1996). Language learning motivation is a new key. In R. L. (Ed.), **Language learning motivation: Pathways to the new century** (p. 121 –144). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, R. L. and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. **The Modern Language Journal** 78, 12-28.
- Öğülmüş, S. (2001). **Eğitimde güdülenme, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi** (Ders Notları). Ankara.
- Özkut, İ. (1991). **The Nature of Motivational Factors Related to Achievement of English as a Foreign Language in Turkey.** Unpublished doctorate's thesis, University of Ottawa, Ottawa.
- Park, G. P. (1995). **Language Learning Strategies and Beliefs about Language Learning of University Students learning English in Korea.** Unpublished PhD. Thesis. The University of Texas at Austin, Austin, TX.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). **Motivation in education: Theory, research and applications.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Politzer, R. L. (1983). Research Notes: An Explanatory Study of Self Reported Language Learning Behaviours and Their Relation to Achievement. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 54- 68.
- Raffini, P.J. (1996). **150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom.** USA : Allyn & Bacon.
- Rahman, S. (2005). Orientations and Motivations in English Language Learning: a Study of Bangladeshi Students at Undergraduate Level. **Asian EFL Journal** 7(1), 1- 25.
- Richards, J.C. ve Lockhart, C. (1996). **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press.

- Riley, P. (1997). The Guru and the Conjurer: Aspects of Counselling for Self-Access. In P. Benson & P. Voller (Eds.), **Autonomy and Independence in Language Learning** (p. 114- 131). New York: Longman.
- Rueda, R. & Chen, C. B. (2005). Assessing Motivational Factors in Foreign Language Learning: Cultural Variation in Key Constructs. **Educational Assessment** 10 (3), 209- 229.
- Saito H. & Ebsworth, M. E. (2004). Seeing English Language Teaching and Learning through the Eyes of Japanese EFL and ESL Students. **Foreign Language Annals** 37 (1), 111-124.
- Sarıçoban, A. (1994). **An Analysis of The Relationship Between Personality Factors (Extraversion, Intraversion and The Level of Social Adjustment) and Foreign Language Achievement**. Doctoral Dissertation, Çukurova Üniversitesi.
- Saussure, F. de (1998). Genel Dilbilim Dersleri (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları (3. basım).
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. Boston: Heinle.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on Epistemological Beliefs. **The British Journal of Educational Psychology** 68, 551- 562.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of Beliefs about the Nature of Knowledge and Learning among Postsecondary Students. **Research in Higher Education** 34 (3), 355- 370.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. **Journal of Education Psychology** 82 (3), 498- 504.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1994). The Comparison of Epistemological Beliefs Between Gifted and Non- Gifted Students. **Roeper Review** 16 (3), 207- 210.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, 26, 207-231.

- Schunk, D. H. (1990). **Perceptions of Efficacy and Classroom Motivation**. Paper presented at the American Educational Research Association, Boston.
- Siebert, L. L. (2003). Student and Teacher Beliefs about Language Learning. **The ORTESOL Journal** 21, 7- 39.
- Stipek, D. J. (1993). **Motivation to Learn From Theory To Practice**. Boston: Allyn & Bacon.
- Tercanlioğlu, L. (2005). Pre-service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology** 53 (1), 145- 162.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. **The Modern Language Journal** 79, 504- 518.
- Triandis, H. C. (1995). Motivation and achievement in collectivist and individualist cultures. **Advances in Motivation and Achievement** 9, 1 - 30.
- Tumposky, N. R. (1991). Student Beliefs About Language Learning: A Cross-Cultural Study. **Carleton Papers in Applied Language Studies** 8, 50- 65.
- Ushioda, E. (1996). **Learner Autonomy**. Dublin: Authentik.
- Urdan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two- goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. **Review of Educational Research** 65, 213- 243.
- Ülgen, G. (1997). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. **Advances in Experimental Social Psychology** 29, 271 – 360.
- Vann, R. and Abraham, R. (1990). Strategies of Unsuccessful Learners. **TESOL Quarterly** 24 (2), 177-198.
- Vann, R. & Abraham, R. (1987). Strategies of two Language Learners: A Case Study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), **Learner Strategies in**

- Language Learning** (p. 85- 102). UK: Prentice Hall International Limited.
- Walker, C. J. & Symons, C. (1997). The Meaning of Human Motivation. In J.L. Bess (Ed.) , **Teaching Well and Liking it: Motivating Faculty to Teach Effectively** (p. 3 -18). Baltimore: John Hopkins University Press
- Warden, C. A. & Lin, H. J. (2000). Existence og Integrative Motivation in an Asian EFL Setting. **Foreign Language Annals** 33 (5),535- 547.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement motivation. **Review of Educational Research** 64, 557 – 573.
- Weiner, B. (1992). **Human motivation: Metaphors, theories and research**. Newbury Park, USA: Sage.
- Wen, X. (1997). Motivation and Language Learning with Students of Chinese. **Foreign Language Annals** 30 (2), 235- 251.
- Wenden, A. (2002). Learner development in language learning. **Applied Linguistics** 23 (1), 32- 55.
- Wenden, A. (2001). Metacognitive Knowledge. In M.P. Breed(Ed.), **Learner Contributions to Language Learning. New Directions in Research** (p.44- 64). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. **Applied Linguistics** 19 (4), 515- 537.
- Wenden, A. (1987). How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from Language Learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), **Learner Strategies in Language Learning** (p. 103- 117). London: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1986). What do Language Learners Know about Their Language Learning? A Second Look at Retrospective Backgrounds. **Applied Linguistics** 7 (2), 186- 205.
- Williams, M. & Burden, R. (1999). Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners. **The Modern Language Journal** 83 (ii), 193- 201.

- White, C. (1999). Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners. **System**, 27(4), Special Issue, 443-467.
- Yang, N.D. (1999). The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. **System** 27(4), 515- 536.
- Yang, N.D. (1992). **Second Language Learners' Beliefs about Language Learning and Their Use of Learning Strategies: A Study of Collage Students in Taiwan**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas, Austin.

EKLER A.

İNGİLİZCE DERSİ'NDE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ.

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

Kesinlikle Yanlış. 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle Doğru.

Soru No	İNGİLİZCE DERSİNDE GÜDÜLENME
1	İngilizce öğrenmeye keşke daha erken yaşta başlasaydım. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	İngilizce öğrenmek benim hayatım için önemli bir amaç değildir. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu beni daha iyi eğitilmiş bir kişi yapar. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	İngilizce dersinde aldığım geribildirimlere pek önem vermem. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	İngilizce olarak duyduğum ve gördüğüm her şeyi anlamaya çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Bana kalsa, ben zamanımın tümünü İngilizce öğrenmeye ayırıyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Zaman zaman İngilizce dersini bırakabilmekle ilgili hayal kuruyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu bana mesleki rekabette üstünlük sağlar. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü o zaman anadili İngilizce olan insanların etkinliklerine daha kolay katılabilirim. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	İngilizce dersinde, öğretmenin düzeltmiş olduğu ödevlerde, nelerin düzeltilmiş olduğunu incelemem. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İngilizce dersinden geri kalmamak için her gün çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	İngilizce'yi anadilim kadar iyi öğrenmek istiyorum. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	İngilizce öğrenmek için hiç isteğim kalmadı. (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

Kesinlikle Yanlış.**1****2****3****4****5****6****7****Kesinlikle Doğru**

14	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü bu benim iyi bir iş sahibi olmama yardımcı olur.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü anadili İngilizce olanlarla daha kolay arkadaş olurum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İngilizce ödevlerimi rasgele ve planlamadan yaparım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	İngilizce dersinde, öğrendiklerimizle ilgili bir anlama problemim olursa, öğretmenden hemen yardım isterim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	İngilizce'yi olabildiğince iyi öğrenmek istiyorum	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Dürüst olmam gerekirse, İngilizce öğrenmek için çok az isteğim var.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü insanlar bana daha çok saygı duyarlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	İngilizce öğrenmek benim için önemlidir, çünkü İngilizce konuşulan ülkelerin yaşam ve kültürlerini daha iyi anlayabilirim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	İngilizce öğretmeni başka bir konuya geçtiği zaman, dersten uzaklaşmaya eğilimim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İngilizce öğrenmek için gerçekten çok çalışıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	İngilizcem keşke daha akıcı olsaydı.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	İngilizce'yi sadece çok temel düzeyde öğrenmek istiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	İngilizce çalışırken, tam olarak yoğunlaşıp beni hiç bir şeyin engellemesine izin vermem.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	İngilizce dersi'ndeki daha karmaşık konuları anlamak için kendimi yormam.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EKLER B.

YABANCI DİL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN İNANÇ ENVANTERİ

1. Kesinlikle katılıyorum
4. Katılmıyorum

2. Katılıyorum
5. Kesinlikle katılmıyorum.

3. Fikrim yok

1	Çocuklar, büyüklere göre daha kolay yabancı dil öğrenirler.	1	2	3	4	5
2	Bazı insanlar, yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştıran özel bir yetenekle doğarlar.	1	2	3	4	5
3	Bazı dilleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır.	1	2	3	4	5
4	İngilizce, 1. Çok zor bir dil 2. Zor bir dil 3. Orta zorlukta bir dil 4. Kolay bir dil 5. Çok kolay bir dil					
5	İngilizce'nin yapısı Türkçe'ninkinden daha zor.	1	2	3	4	5
6	İngilizce'yi çok iyi konuşmayı eninde sonunda öğreneceğim.	1	2	3	4	5
7	İngilizce'yi iyi bir aksanla konuşmak çok önemlidir.	1	2	3	4	5
8	Yabancı dil konuşabilmek için o dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü bilmek gerekir.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dilde, bir şeyi tam anlamıyla doğru söyleyebilene kadar hiçbir şey söylememek gerekir.	1	2	3	4	5
10	Bir yabancı dil bilen kişinin bir başka yabancı dil öğrenmesi daha kolaydır.	1	2	3	4	5
11	Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek daha iyidir.	1	2	3	4	5
12	Birinin İngilizce konuştuğunu duyarsam, pratik yapabilmek için hemen yanına gidip konuşurum.	1	2	3	4	5
13	İngilizce'de bir kelimenin anlamını bilmiyorsam, anlamını tahmin etmekte bir sakınca yoktur.	1	2	3	4	5
14	Eğer bir kişi İngilizce öğrenmek için günde 1 saatini ayırırsa, akıcı bir şekilde İngilizce konuşması ne kadar süre alır? 1. 1 yıldan daha az 2. 1- 2 yıl 3. 3- 5 yıl 4. 5- 10 yıl 5. Günde 1 saat ayırarak İngilizce öğrenilmez					

1. Kesinlikle katılıyorum
4.Katılmıyorum

2.Katılıyorum
5.Kesinlikle katılmıyorum.

3. Fikrim yok

15	Ben İngilizce öğrenmeye yatkın bir insanım.	1	2	3	4	5
16	İngilizce öğrenmek, aslında bir sürü kelime ezberlemekten ibarettir.	1	2	3	4	5
17	Bol bol tekrar etmek ve pratik yapmak önemlidir.	1	2	3	4	5
18	Başka insanların önünde İngilizce konuşmak beni tedirgin ediyor.	1	2	3	4	5
19	Eğer başlarda hata yapmaya izin verilirs, daha sonra o hatalardan kurtulmak zor olur.	1	2	3	4	5
20	İngilizce öğrenmek, aslında bir sürü gramer kuralı ezberlemekten ibarettir.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil laboratuarlarına pratik yapmak önemlidir.	1	2	3	4	5
22	Kadınlar yabancı dil öğrenmeye erkeklerden daha Yatkındır	1	2	3	4	5
23	İngilizce'yi çok iyi öğrenirsem, onu kullanabileceğim bir çok fırsatım olacaktır.	1	2	3	4	5
24	İngilizce konuşmak, anlamaktan daha kolaydır.	1	2	3	4	5
25	İngilizce öğrenmek, okuldaki diğer derslerden farklıdır.	1	2	3	4	5
26	İngilizce öğrenmek, Türkçe'den çeviri yapmak demektir.	1	2	3	4	5
27	İngilizce'yi iyi konuşmayı öğrenebilirim, bu bana iyi bir iş bulmamda yardımcı olur.	1	2	3	4	5
28	İngilizce'yi okumak ve yazmak, konuşmak ve anlamaktan daha kolaydır.	1	2	3	4	5
29	Matematik ve Fen derslerinde iyi olanlar, İngilizce öğreniminde pek başarılı değillerdir.	1	2	3	4	5
30	Türkler için yabancı dil bilmek önemlidir.	1	2	3	4	5
31	İngilizce konuşan insanları daha yakından tanıyabilmek için bu dili öğrenmek istiyorum.	1	2	3	4	5
32	Birden fazla dil konuşan insanlar, çok akıllıdır.	1	2	3	4	5
33	Türkler yabancı dil öğrenmede başarılıdır.	1	2	3	4	5
34	Herkes yabancı dil öğrenebilir.	1	2	3	4	5