

İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özbilirleyicilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği)

Süleyman Nihat Şad & Oğuz Gürbüzürk

Bu araştırmanın amacı öncelikle İngilizce öğretimi açısından özbilirleyicilik kuramını tanımlamak ve İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin (toplam 111 öğrenci; 52 kız ve 59 erkek; 52 isteğe bağlı ve 59 zorunlu) özbilirleyicilik düzeylerini belirlemektir. Ayrıca, öğrencilerin özbilirleyicilik düzeylerinin cinsiyet ve tercih türü (isteğe bağlı ve zorunlu hazırlık) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; ve öğrencilerin özbilirleyicilik düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Dil Öğrenme Yönelimleri Ölçeği Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Ayrıca 2007-2008 akademik yılı birinci dönem ortalamaları öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin orta düzeyde özyeterliğe sahip oldukları ve yüksek düzeyde dışsal motivasyona sahip oldukları bulunmuştur. Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda İçsel Motivasyon-Başarı ve Tanımlanmış Düzenleme altboyutları açısından kızlar lehine manidar bir fark bulunmuştur. Ayrıca isteğe bağlı öğrencilerin dil öğrenme yönelimlerinin zorunlu statüdeki öğrencilerden manidar düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak da öğrencilerin ders başarıları ile özbilirleyicilik düzeyleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar sözcükler: Motivasyon, özbilirleyicilik, İngilizce öğretimi

Analyzing the Self-Determination Levels of English Prep Students by Some Variables (İnönü University Case)

The purpose of this study was to first introduce the theory of self-determination in terms of teaching English and next to investigate the self-determination levels of English preparation students (a total 111; 52 female and 59 male; 52 voluntary and 59 obligatory) at İnönü University. Also students' self-determination levels (SDLs) were compared in terms of some variables including gender and status (voluntary or obligatory), and the correlation between their SDLs and academic achievement was investigated as well. Students' SDLs were measured with a Language Learning Orientation Scale adapted by the researchers. Also students' cumulative grades for the first semester of the 2007-2008 academic year were taken as achievement indicators. Analysis of the data revealed moderate level of self-determination as against higher levels of external orientations. A gender-specific comparison of the means revealed significant difference in terms of Intrinsic Motivation-Accomplishment and Identified Regulation, while voluntary students had higher orientations than obligatory ones. Lastly no significant association was found between achievement and students' self-determination levels.

Keywords: Motivation, self-determination, teaching English.

Summary

Teaching a foreign language is one of the major scopes where motivation poses a critical individual difference (Gardner, 1985; Skehan, 1989; Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2005). Given the importance of motivation as a personal variable in language learning several theories have been developed about language motivation in the relevant literature. Two well-known ones are the Integrative and Instrumental Orientation theory by Gardner (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1988; Dörnyei, 2005) and self-determination theory by Deci and Ryan (Deci ve Ryan, 1985; Dörnyei, 1994; Williams ve Burden, 1997; Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005). This study focuses of the latter one, however. The theory of self-determination is centered around the human behavior and its relation with the social environment (Deci and Ryan, 1985).

Human behaviors are affected both by certain tendencies inherited and by some psychological needs. The causes of the human behaviors are affected by the surrounding factors in the society. To illustrate, if a person feels safe and self-confident in a certain setting, his actions can develop independently without being controlled by any factors (Chang, 2005). The self-determination theory of Deci and Ryan comprises two main types of motivation, intrinsic and extrinsic (Deci and Ryan, 1985; Deci et.al., 1991; Dörnyei, 1994; Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005).

Intrinsic motivation is defined as the activation of the metabolism as a result of the enjoying and satisfying nature of that activity, while in external motivation the actions are carried out to achieve some instrumental ends such as earning a reward or avoiding a punishment (Deci and Ryan, 1985; Dörnyei, 1994;). According to the self-determination theory, the underlying reason for someone's action can be accounted for with the extent to which the person carries out the action with his free will or approval (self-determining). Thus there is no mention of two opposite types of motivation as intrinsic and extrinsic, but the level of self-determination is scaled along a continuum which shows to what extent a person's behaviors are internalized into the self-concept (or motives for the action are self-determined). On this scale orientation types are ranged from the least self-determined to the most as follows (Deci and Ryan 1985): External regulation (complete external control over the activity by the expectation of rewards or punishments); Introjected regulation (where a person imposes pressure on him/herself to perform an activity. But, even though motivation still has an internal source, it is not truly self-determined because the individual feels controlled to a large extent); Identified regulation (a highly self-determined form of motivation and refers to the condition when

an individual engages in a task because it will help him/her to achieve an important personal goal); Intrinsic motivation (IM), which refers to a situation in which an activity is performed in order to experience positive affect (i.e., enjoyment and pleasure) inherent in the activity. But later Vallerand et. al (1992, 1993) distinguished between three highly interrelated types of IM, which include IM-knowledge (engaging in an activity for the pleasure involved in learning new things), IM-accomplishments (performing a task for the enjoyment inherent in mastering challenges), and IM-stimulation (doing an activity for the general aesthetic pleasure of the experience.

This study aimed to investigate the self-determination levels of English preparation class students at Inonu University in relation to their gender, reason for participation (status as voluntary or obligatory) and academic achievement. It is believed that based on the findings of this study regarding the motivational characteristics of the university students, some components of the curricula can be modified or adapted as suggested in the study.

Method

A total of 111 students (52 female and 59 male; 52 voluntary and 59 obligatory) participated in the study during 2007-2008 academic year. Students were given a questionnaire, *Language Learning Orientation Scale: Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Motivation*, originally developed by Noes et. al. (2000), later expanded and adapted by McIntosh and Noels (2004), and adapted into Turkish by the researchers. Factor analysis of the adapted scale in a pilot study revealed an internal consistency coefficient of $\alpha = .823$, with the scale explaining 67,30 % of the total variance. Also the cumulative academic grades of the students for the first semester were used as the achievement indicators of the students. After quantifying the data they were analyzed using statistical techniques including t-test, correlation, Mann Whitney-U, and Levene test.

Results and Conclusion

Findings revealed students learn English with a higher level of *External Regulation* type of motivation ($\bar{X} = 4,12$) and *Identified Regulation* ($\bar{X} = 3,78$), while a moderate level of motivation was found in terms of *Intrinsic Motivation-Knowledge* ($\bar{X} = 3,36$), *Intrinsic Motivation-Accomplishment* ($\bar{X} = 2,98$), and *Intrinsic Motivation-Stimulation* ($\bar{X} = 2,95$). Students were also found to have low level of *Introjected Regulation* ($\bar{X} = 2,45$), which is another extrinsically oriented motivation. On the other hand the level of *Amotivation*, which refers to the state of a want of motivation towards learning English, was found at lower level ($\bar{X} = 2,02$).

A significant difference was found between the *Intrinsic Motivation-Accomplishment* ($t = 2,256, p < .05$) and *Identified Regulation* ($U = 422, p < .05$) scores of the male and female students in favor of the latter. Moreover male students were found to have significantly higher *Amotivation* levels ($U = 394,5, p < .05$) than females.

As for the status of the students, voluntary students were found to have higher levels of *Intrinsic Motivation-Knowledge* ($U = 1024,5, p < .05$), *Intrinsic Motivation-Accomplishment* ($t = 3,618, p < .05$), *Identified Regulation* ($t = 2,389, p < .05$), *Introjected Regulation* ($t = 3,185, p < .05$), and *External Regulation* ($t = 2,199, p < .05$) than obligatory students, while obligatory students were found to have more *Amotivation* ($t = -2,562, p < .05$) than voluntary students. As for the relation between self-determination and achievement, no significant correlation was found except for that between amotivation scores of the voluntary students and their achievement ($r = -.415$).

The study showed that the self-determination levels of the students towards learning English are lower even for voluntary status students, while their external motivation orientations were higher, which means they want to learn English because of some external benefits such as better job, salary, or some other personal gains. Since the relevant literature suggests that higher self-determination levels are required for language success, actions should be taken to increase students' orientations for learning English with some intrinsic motives.

The finding that female participants have higher intrinsic motivation-achievement may imply that in cultures where men are more dominant in the socio-economic settings, like in Turkey to some extent, females may be motivated by the stimuli of success and want to have more active role in the socio-economic life. This seems to be supported by another finding that females have higher identified regulation which refers to the motivation for personal goals and self-actualization.

While the finding that voluntary students are motivated more than the obligatory students both in terms of extrinsic and intrinsic motivation can be regarded as a natural outcome, the finding about the association between self-determination and success was not in agreement with the relevant literature. Yet the need for some kind of motivation i.e. lack of amotivation, was seen to be a requirement for success for the voluntary students, while for obligatory students success was found to have no association with a certain type of motivational orientation, which was interpreted as inconsistent and unexpected considering the relevant literature.

Türkçe’de güdülenme olarak da kullanılan motivasyon kavramı eğitim psikolojisinin temel konularından birisidir. Öyle ki alanyazında insanların nasıl ve neden motive olduklarını açıklamaya çalışan çok sayıda kuram vardır (Duy, 2007; Açıköz, 2003). Örneğin Maslow (1987), motivasyonu insanoğlunun aşamalı gereksinimlerini (fizyolojik, güvenlik, ait olma, vb.) gidermeye sevk eden biyolojik bir güç olarak açıklamıştır. Diğer taraftan davranışçı kuramcılar ödül, ceza, pekiştirme ve sönme gibi öğrenmeye dair davranışçı kuram ilkeleriyle güdülenmeyi daha çok eğitim alanında açıklamaya çalışmış, özellikle ödül veya cezanın okullarda öğrencileri güdülemede kullanılan en yaygın araçlar olduğunu ileri sürmüşlerdir (Senemoğlu, 2005: 85-194). Farklı kuramsal açıklamalar mevcut olmasına rağmen, motivasyon genel anlamda, organizmayı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel bir uyarılma durumu olarak tanımlanabilir (Altan, 1994; Wlodowsky, 1986; Slavin, 2000; Açıköz, 2003; Duy, 2007; Wikipedia, 2008).

Motivasyonun önemli bir bireysel farklılık olarak ele alındığı alanların başında yabancı dil öğretimi gelmektedir (Gardner, 1985; Skehan, 1989; Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2005). Williams (1994) yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonunun, diğer derslere yönelik motivasyondan ayrı ele alınması gerektiğini belirtir. Çünkü dil bireyin sosyal hayatla olan en önemli bağlantısıdır. Yabancı dil öğrenimi, kişinin içinde yaşadığı sosyal-kültürel etmenlerden etkilendiği gibi, sosyal hayata ve kendine bakış açısını da değiştirir (Gardner, 1988).

Motivasyon yabancı dil öğreniminde başarıyı getiren en önemli değişkenlerden biridir (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, Smythe ve Clement 1979; Kraemer, 1993; Dörnyei, 1994; Demirel, 2003; Dörnyei, 2005; Rueda ve Chen, 2005). Bir insanın yabancı dil öğrenme sürecine başlaması için belirli bir istek duyması gerekir. İlgili alanyazında genel kabul gören ayrıma göre bu isteğin kaynağı içsel ya da sınıf geçme, ikramiye alma vb. gibi dışsal olabilir (Harmer, 2007). Ayrıca yabancı dil öğrenme süreci uzun vadeli bir süreçtir. Bu süreç esnasında öğrencinin baştaki itsek ve heyecanını canlı tutması gerekecektir.

Yabancı dil öğrenimindeki öneminden dolayı ilgili alanyazında yabancı dil motivasyonu konusuyla ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bunların içerisinde en fazla kabul görenlerin başında Gardner tarafından geliştirilen “Bütünleyici ve Araçsal Yönelim/Motivasyon” (Integrative and Instrumental Orientation) kuramı gelmektedir (Gardner ve Lambert, 1972; Gardner, 1988; Dörnyei, 2005). Bu kurama göre yabancı dil öğrenme sürecine bütünleyici yönelimle/motivasyonla yaklaşan öğrenciler dilini öğrendikleri toplumun bir parçası olma arzusunu kendi içinde özümsemiş,

bu süreçle özdeşleşmiştir. Bir başka deyişle, bu bireyler, hedef dilin kültürü hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışır, hedef dili konuşan toplumların değerli üeleriyle etkileşim içinde olmak, hatta onlardan birisi olmak isterler. Diğer taraftan araçsal yönelim/motivasyon söz konusu olduğunda ise öğrenciler yabancı dil öğrenmenin getireceği potansiyel kazançları düşünmektedir. Bu kazançlar daha iyi bir maaş/iş, yurtdışında çalışabilme vb. olabilir (Dörnyei, 1994; akt. Yalçın, 2005).

Yabancı dil öğrenmeyle ilgili motivasyon kuramlarından bir diğeri de özbilirleyicilik kuramıdır (Deci ve Ryan, 1985; Dörnyei, 1994; Williams ve Burden, 1997; Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005). Deci ve Ryan'ın (1985) özbilirleyicilik kuramı insan davranışlarını ve bu davranışların sosyal ortamlarla ilişkisini temele alır. Bu ilişkide insanın doğuştan getirdiği bazı eğilimlerin yanı sıra, içinde yaşadığı sosyal ortamlarla bağlantılı bazı psikolojik ihtiyaçlar da bireyin davranışlarını etkiler. Örneğin birey içerisinde bulunduğu ortamda kendisini güvende ve kendinden emin hissederse davranışları hiçbir şeyin kontrolü altında kalmadan bağımsız bir şekilde gelişebilir (Chang, 2005). Deci ve Ryan'ın özbilirleyicilik kuramında temelde içsel ve dışsal olmak üzere iki tür motivasyon tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Dörnyei, 1994; Vallerand, 2000; Dörnyei, 2005). İçsel motivasyonda bireyi belirli bir davranışa sevk eden şey, söz konusu işi yapmaya karşı duyulan ilgi ve merak ya da o işi yapmaktan alınan zevk iken, dışsal motivasyonda metabolizmanın harekete geçmesini sağlayan şey eylemin sonunda ortaya çıkması muhtemel bir çikardır (Deci ve Ryan, 1985; Dörnyei, 1994;). Özbilirleyicilik kuramına göre bireyin belirli bir eylemi asıl yapma nedeni, o eylemi ne ölçüde özgür iradesiyle ve bizzat onaylayarak (kendi belirleyiciliğini kullanarak) yaptığıyla açıklanabilir. Dolayısıyla bu kuramda içsel nedenler ve dışsal nedenler diye birbirine zıt iki tür motivasyon kaynağından bahsedilmez, aksine özbilirleyicilik kapasitesi en düşükten (dışsal motivasyon) en yükseğe (içsel motivasyon) doğru değişen derecelerde motivasyon türlerinden bahsedilir (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan (1985), bu değişen özbilirleyicilik derecelerini *içsel motivasyon*, *dışsal düzenleme* (external regulation), *normatif Düzenleme* (introjected regulation), *tanımlanmış düzenleme* (identified regulation) ve *bütünleyici düzenleme* (integrative regulation) olarak belirlemiştir. İçsel motivasyon daha sonra Vallerand ve arkadaşlarının (1992, 1993) yaptıkları çalışmalarda kendi içerisinde *İM-Bilgi*, *İM-Başarı*, *İM-Estetik* olmak üzere üç içsel motivasyon türüne ayrılmıştır. Bu özbilirleyicilik dereceleri aşağıda açıklanmıştır (Deci ve Ryan, 1985; Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2005; Noels, Pelletier, Clément ve Vallerand, 2000; Yalçın, 2005):

İçsel motivasyon (İM): Herhangi bir eylemin sadece zevkli veya bireyi tatmin edici olmasından dolayı yapılmasını sağlayan motivasyon türü olarak tanımlanabilir. İçsel Motivasyonun şu alt türleri vardır:

İM-bilgi motivasyon alt türü, bireyi yeni şeyler öğrenmenin ve yeni fikirler keşfetmenin verdiği hazzı tatmak için bir eylemi yapmaya yönlendiren motivasyon türüdür. Örneğin, İngilizce konuşan toplumlar ve yaşam tarzları ile ilgili yeni şeyler öğrenmekten zevk alan bir bireyin yabancı dil motivasyonu İçsel Motivasyonun Bilgi alt basamağında tanımlanabilir.

İM-başarı ise bir görevin üstesinden gelmenin, bir hedefi başarmak, yani zorlukları aşmanın verdiği zevki tatmak amacıyla bireyi eyleme yönlendiren içsel motivasyon türüdür. Örneğin, İngilizce öğrenirken kat ettiği ilerlemenin yarattığı başarı duygusundan dolayı yabancı dil öğrenimine olumlu yaklaşan bir öğrencinin motivasyonu İçsel Motivasyonun Başarı alt basamağında tanımlanabilir.

İM-estetik, estetik beğeni, heyecan ve eğlence gibi doğrudan yaşantının içinde saklı duyguları tatmak için bireyi eyleme yönlendiren içsel motivasyon türüdür. Örneğin, İngilizce konuşmanın insana ayrı bir “hava” verdiğini düşünen bir öğrencinin motivasyonu İçsel Motivasyonun Estetik alt basamağında tanımlanabilir.

Dışsal motivasyon: İçsel motivasyonun aksine dışsal motivasyonda bireyin davranışları ödül veya ceza gibi dışsal etmenlerle kontrol edilmektedir. Ancak bu durum bireyin eyleme yönelme konusunda hiçbir belirleyiciliğinin olmadığı anlamına gelmemelidir. Bu özbelirleyiciliğin derecesine göre dışsal motivasyon türleri belirlenmiştir:

Dışsal düzenleme, özbelirleyiciliğin en düşük olduğu, özbelirleyicilik doğrusunun en alt düzeyini temsil eden motivasyon türüdür. Davranışları belirleyen sebep ödül almak ya da cezadan kaçınmaktır. Bir başka deyişle bu motivasyonda söz konusu ödül ya da cezanın ortamdaki kaldırılmasıyla bireyin eylemi yapması için hiçbir nedeni kalmaz. Örneğin, mezun olunca daha prestijli bir iş bulmak ya da daha iyi bir kariyer yapmak için İngilizce öğrenen bir öğrencinin yabancı dil öğrenme motivasyonu bu türden sayılabilir.

Normatif düzenleme motivasyon türünde, kişinin kendisini suçlu hissetmemek için uyması gerektiğini hissettiği dış kaynaklı normlar/kurallar söz konusudur. Bir başka deyişle kişinin hissettiği baskı içseldir, ancak özbelirleyicilik oranı düşüktür. Çünkü bireysel tercihlerine göre serbestçe hareket etmemekte, aksine hissettiği bu baskıya tepki olarak eylemi gerçekleştirmektedir. Örneğin, etrafındaki sosyal çevrenin etkisiyle İngilizce öğrenmeyi iyi bir vatandaş ya da akademisyen olmanın bir koşulu olduğunu

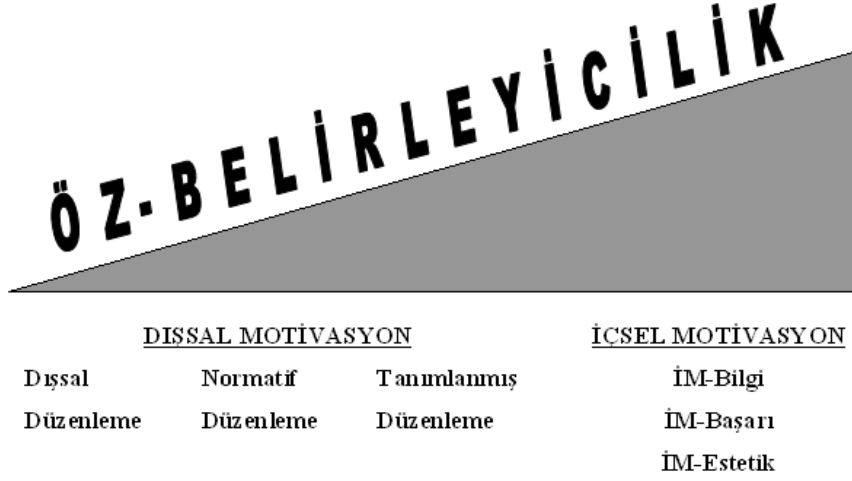
algılayarak ve bu genel kaniya tepki olarak yabancı dil öğrenen bir öğrencinin motivasyonu *normatif düzenleme* kategorisinde sayılabilir.

Tanımlanmış düzenleme motivasyon türü yukarıda bahsedilen dışsal motivasyon türleri arasında içsel motivasyona en yakın olanıdır. Kişi bir eylemi yapmak konusunda önemli ölçüde içsel belirleyiciliğe sahiptir. Bir başka deyişle kişiyi kimse eyleme zorlamaz, ama faydalarından ötürü kişi o eyleme yönelir. Ancak içsel motivasyon türlerinden ayrılan yönü şudur ki, yaptığı işin doğasında içsel motivasyon alt boyutlarında (*İM-bilgi*, *İM-başarı* ve *İM-estetik*) olan haz yoktur; ancak ona haz verecek önemli bir başka kişisel amacı gerçekleştirmesine yardımcı olduğu için söz konusu eylemin yapılması gereklidir. Daha güzel bir fiziki görünüme sahip olmak isteyen kilolu bir insanın sporun faydasına inanarak egzersiz yapması tanımlanmış dışsal motivasyona örnek iken; spor yaparken büyük bir haz duyan, her geçen gün daha uzun mesafe koşmak için kendini zorlayan bir kişinin motivasyonu İçsel motivasyonun başarı alt türüne örnek olabilir. İngilizce öğrenmeyle ilgili olarak da kişisel gelişimi için İngilizce öğrenmenin faydalı ve gerekli olduğunu düşünen bir öğrencinin motivasyonu örnek verilebilir.

Noels (akt. Dörnyei, 2005) bu sınıflamaya Gardner'in yukarıda açıklanan Bütünleşik Yönlendirme ayırımına benzeyen *bütünleşik düzenleme* kavramını eklemeyi önermiştir. *Bütünleyici düzenleme* türü motivasyona sahip bir kişinin herhangi bir eylemi yapma nedeni söz konusu yaşantının kişiliğini ve öz benliğini algılayışında önemli bir yer tutmasıdır. Bu motivasyona sahip bireyler hedef dili konuşan gruplarla olumlu iletişim halindedir ve o grubun bir parçası olmaya çalışır.

Burada açıklanan özbelirleyicilik kuramını özetlemek gerekirse, Deci ve Ryan (1985) bireylerin herhangi bir eylemi kendi kontrolleri ve serbest iradeleri (özbelirleyicilikleri) ile yapma derecelerini en azdan en yükseğe doğru sıralamıştır. Bu derecelendirmede bireyin özbelirleyiciliği arttıkça dışsal motivasyon azalmakta, özbelirleyiciliği azaldıkça da dışsal motivasyonu artmaktadır (bkz. Şekil 1).

Deci ve Ryan (1985), içsel ve dışsal motivasyonun karşısında bir de *motivasyonsuzluk* seçeneğini sunmuşlardır. *Motivasyonsuzluk* durumunda kişiler eylemleriyle eylemlerinin sonuçları arasında hiçbir bağlantı kuramaz, meydana gelen sonuçların tamamen kendi kontrolleri dışında geliştiğini düşünürler. Böyle bir durumda kişinin söz konusu eylemi sürdürmek için ne içsel ne dışsal nedeni vardır ve en kısa zamanda söz konusu eyleme son vermesi beklenir. Örneğin, yabancı dil öğrenimiyle bağlantılı olarak ne içsel ne de dışsal motivasyonu olmayan, bir başka deyişle hiç özbelirleyiciliği olmayan bir öğrenci “neden İngilizce öğreniyorsunuz?” sorusuna karşılık hiçbir gerekçe söyleyemeyebilir ya da zaten bırakmak üzere olduğunu belirtebilir.



Şekil 1. Özbelirleyicilik kuramı (Deci ve Ryan, 1985)

Konuyla ilgili alanyazında hakim olan temel iki görüş dikkati çekmektedir. Bunlardan birincisi bireylerin baskın motivasyon türlerinin, içerisinde yaşadıkları sosyo-kültürel ve ekonomik koşullardan etkilendiğidir. Bir başka deyişle sosyal bağlam-ortam motivasyonun türü açısından kilit bir belirleyicidir (Vallerand, 1997; Deci ve Ryan, 1985, 1994; Rueda ve Chan, 2005). Chang (2005) Tayvanlı yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerde en sık rastlanan özbelirleyicilik türünün *dışsal düzenleme*, en nadir olanın da *tanımlanmış düzenleme* olduğunu bildirmiştir. Bunun nedeni olarak da Chang (2005), günlük hayatlarında çok fazla kullanamadıkları için bazı öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi gerekli ya da eğlenceli bulmayabileceklerini açıklamıştır. Buna göre öğrenciler İngilizce'yi sadece gerektiğinde belirli dışsal nedenlerin etkisiyle öğrenmektedir. Benzer şekilde Yağcıoğlu (1994) ülkemizde yaptığı bir araştırmada, Türkiye'de iletişim kurulacak çok sayıda yabancı olmadığından bireylerin gündelik hayatlarında yabancı dil konuşma ihtiyacını düşük düzeyde hissettiklerini, bunun da sosyal bir baskının varlığını hafifletebileceğine dikkat çekmiştir. Yine, Sarıyüpoğlu (2001) tarafından Fırat Üniversitesi 2. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada İngilizce resmi dil ya da ikinci resmi dil olmadığı için ve çoğunlukla daha iyi bir iş ya da kariyer sahibi olmak adına önemli olduğu için araçsal/dışsal motivasyonun baskın olduğu belirtilmiştir. Hatta mikro düzeyde bir sosyal bağlam sunan sınıf ortamının baş aktörlerinden öğretmenin de öğrencilerin özbelirleyicilik düzeylerini etkileyebileceği bildirilmiştir (Noels, Clément ve

Pelletier, 1999). Noels ve diğerleri (1999), öğretmenin ve ortamın öğrenciler tarafından "kontrol edici" olarak algılanma düzeyleri ile içsel motivasyon türleri ve *tanımlanmış düzenleme* arasında olumsuz, *motivasyonsuzluk* arasında da olumlu bir korelasyon bulmuşlardır. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (akt. Dörnyei, 2005), öğretme ortamının ve öğretmenin, öğrencilerin motivasyon türünü ve başarı algılarını etkilediği belirtilmektedir. Özellikle öğrencilerin üstesinden gelebileceği zorluktaki etkinliklere ve ödevlere yer verilmesi, gerektiğinde öğretmenin açıklamalar yapması, yeterli geri bildirim sunulması gibi uygulamalar öğrencilerin başarı algılarını olumlu etkilemekte; ve öğretmenin öğrencilere yöntem ve içerik seçiminde serbestlik sunması içsel motivasyonlarını arttırmaktadır (Dörnyei, 2005).

Alanyazındaki hakim görüşlerden ikincisi ise hangi motivasyon türünün ya da özbelirleyicilik düzeyinin yabancı dil öğrenme başarısıyla daha yakından ilişkili olduğu konusunda bir tutarsızlığın olmasıdır (Noel ve diğr., 2000). Örneğin Chang (2005) yukarıda bahsedilen çalışmada başarılı ve başarısız öğrencileri özbelirleyicilik derecelerine göre karşılaştırmış ve başarılı grubun dışsal motivasyon türlerinden olan *tanımlanmış düzenleme* açısından manidar bir farka sahip olduğunu bildirmiştir. Yine Gardner ve Lambert (1972), araçsal motivasyonla yabancı dil başarısı arasında yüksek bir korelasyon olduğunu bildirmişlerdir. Ancak Harmer (2001), alanyazında başarı ve motivasyon ilişkisinde içsel motivasyonun daha ağır bastığı yönünde genel bir kabul olduğunu söyler. Yetişkin öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada (akt. Noel ve diğ., 2000) içsel motivasyon ile yabancı dilde konuşma ve okuma yeterliliği arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Japon lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çoğunun içsel motivasyona sahip olduklarını ve bunun akademik yabancı dil başarısıyla ilişkili olduğunu saptamıştır (akt. Noel ve diğr., 2000). Aynı şekilde Noels ve diğerleri (1999) öğrencilerin, yabancı dil öğrenme tercihlerini özgür bir şekilde yaptıklarında ve öğrenme sürecinden zevk aldıkları durumlarda (yüksek özbelirleyicilik) çalışma niyet ve gayretlerinde bir artış olduğu, bunun da başarıyı, kendine güveni ve düşük kaygı düzeylerini beraberinde getirdiğini saptanmıştır. Başarı ve motivasyon türüyle ilgili alanyazındaki bu tutarsızlığın öğrencinin içerisinde yaşadığı sosyo-kültürel ortamdan kaynaklandığını ileri sürenler vardır (Clement ve Krudenter, 1983).

Araştırmanın amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada yukarıdaki kuramsal açıklamaların ışığında İnönü Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü bünyesinde İngilizce Hazırlık eğitimi

alan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı özbilirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, tercih türü ve ders başarısı) incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbilirleyicilik düzeyleri nedir?
2. İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbilirleyicilik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbilirleyicilik düzeyleri tercih türü (*İsteğe bağlı* ve *Zorunlu*) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İnönü Üniversitesi İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbilirleyicilik düzeyleri ile ders başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma, tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evreni 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık sınıfına devam eden 111 öğrenciden [52 kız (% 53.2) ve 59 erkek (56,8)] oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 52'si (% 53.2) İngilizce Hazırlık Eğitimini gönüllü olarak seçen Eczacılık, Mühendislik ve Fen Edebiyat fakültelerinin yeni kayıt yaptıran öğrencileridir. Bu çalışmada bu öğrencilerden tercih türü açısından "*isteğe bağlı*" diye bahsedilecektir. Geri kalan 59 (% 56.8) öğrenci ise öğretim yılı başında yapılan İngilizce muafiyet sınavını geçemedikleri için *zorunlu* hazırlık eğitimine tabi tutulan tıp fakültesi öğrencileridir. Bu öğrenciler ise tercih türü açısından "*Zorunlu*" diye ifade edilecektir. Öğretim yılı başında yapılan seviye belirleme sınavı sonuçlarına göre *isteğe bağlı* hazırlık eğitimi alan öğrenciler C kuruna (başlangıç düzeyi), *zorunlu* hazırlık eğitimi alan öğrenciler ise B kuruna (orta düzey) yerleştirilmişlerdir. Çalışmada ayrıca bir örneklem belirlenmemiş olup, evrenin tamamına erişilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2000 yılında Noels ve diğerleri tarafından geliştirilen "*Dil Öğrenme Yönelimleri Ölçeği: İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk*" ölçeğinin McIntosh ve Noels (2004)

tarafından genişletilerek geliştirilen versiyonu olan özbelirleyicilik ölçeği kullanılmıştır.

Orijinal ölçekte toplam 8 boyut ve 39 madde yer almaktadır. Bu boyutların isimleri ve içtutarlılık katsayıları şöyledir: *İM-Bilgi* ($\alpha = .78$), *İM-Başarı* ($\alpha = .85$), *İM-Estetik* ($\alpha = .82$), *Bütünleyici düzenleme* ($\alpha = .84$), *Tanımlanmış Düzenleme* ($\alpha = .77$), *Normatif Düzenleme* ($\alpha = .68$), *Dışsal Düzenleme* ($\alpha = .72$) ve *Motivasyonsuzluk* ($\alpha = .87$). Buna göre ölçeğin *İM-Bilgi* alt boyutu öğrencilerin İngilizce öğrenme güdülerini, yeni şeyler öğrenmenin ve yeni fikirler keşfetmenin verdiği hazla açıklayan maddelerden; *İM-Başarı* alt boyutu İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları aşmanın verdiği başarı hazını içsel bir motivasyon kaynağı olarak tanımlayan maddelerden; *İM-Estetik* alt boyutu İngilizce öğrenme sürecini eğlenceli, heyecan verici ve estetik bir beğeni/hayranlık duygusuyla örtüştüren maddelerden; *Bütünleyici düzenleme* alt boyutu İngilizce öğrenme sürecini ve İngilizce'yi öğrencinin kişiliğinin bir parçası, varoluş nedeni olarak betimleyen maddelerden; *Tanımlanmış Düzenleme* alt boyutu, İngilizce öğrenimini, içsel bir haz kaynağı olmasa da faydacı bir yaklaşımla, belirli amaçlar uğruna yapılan bir eylem olarak betimleyen maddelerden; *Normatif Düzenleme* alt boyutu bireyin etrafındaki sosyal çevrenin baskıları karşısında kendisini kötü hissetmemek için İngilizce öğrenmesi durumunu betimleyen maddelerden; *Dışsal Düzenleme* alt boyutu İngilizce öğreniminde bireyin belirleyiciliğinin en aza indiği, dışsal ödül ve cezaların eylemlerin kontrolünü ele aldığı durumları betimleyen maddelerden; ve son olarak da *Motivasyonsuzluk* alt boyutunda bireyin İngilizce öğrenmeyle ilgili ne içsel ne de dışsal hiçbir motivasyonunun olmamasını betimleyen maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçe için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Özbelirleyicilik ölçeğinin uyarlanma süreci ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarıyla ilgili sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Ölçme Aracının Türkçe'ye Uyarlanması

Uyarlama çalışması kapsamında İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye geri tercüme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle orijinal ölçek araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden iki öğretim elemanından çevirinin hedef dil açısından uygunluğunun bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi istenmiştir. Her iki öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda form araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Ardından öğrencilerin yabancı dil öğrenme güdülerini konu alan bu ölçek formu, hem uygulanacak grubun özellikleri hem de Türkçe dil yapısı

açısından deyimsel, kavramsal, anlamsal ve deneyimsel eşdeğerliliğinin değerlendirilmesi için Eğitim Fakültesi PDR programından iki ve Türkçe Öğretimi bölümünden bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelere “Neden İngilizce öğreniyorsunuz?” sorusuna cevap olabilecek “çünkü, için, ötürü, dolayı” gibi ifadeler eklenmiş, güdülenmeyle ilgili “zevk, başarı duygusu” gibi kavramlar kullanılmış, “Frankafon toplumlar, Fransızca ya da ikinci dil” kavramları çalışmanın hedef grubuna uygun olarak “Anadili İngilizce olan insanlar, İngilizce ya da Uluslararası geçerliliği olan bir dil” gibi ifadelerle değiştirilmiş ve İngilizce “for the high I feel” ifadesinin yerine “havalı gelmek” ifadesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ardından bu denemelik form, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere uygulama yapılacak öğrenci grubundan 8 öğrenciye dağıtılmış ve olumlu geribildirim alınmıştır. Son olarak da, Yabancı Diller Bölümünde görev yapan bir İngilizce okutmanından ölçeği tekrar İngilizce’ye çevirmesi istenmiş, yapılan çeviri araştırmacılar tarafından madde bazında İngilizce orijinaliyle karşılaştırılmış ve süreç esnasında kültürel farklılardan hareketle yapılan uyarlamalardan kaynaklanan farklılıklar dışında her iki formun eşdeğer olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin 39 maddeden oluşan bu son hali geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfına ve Eğitim Fakültesi birinci sınıflarına devam eden 244 öğrenciye uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan formların elenmesi sonucu toplam 229 form analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler üzerinde faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. KMO değeri “.828” ve Bartlett Test of Sphericity değeri 1326,519 olarak bulunmuştur (p=,000). Elde edilen bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracının yapı geçerliliğini analiz etmek için elde edilen veriler temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur. Düşük yük değeri alan ya da birden fazla boyutta yer alan 9 madde elenmiştir. Yinelenen faktör analizi sonucunda maddelerin 7 boyutta yüksek yük değeri aldığı belirlenmiştir. Orijinal ölçekte sekizinci boyut olarak yer alan *Bütünleyici düzenleme* boyutu ile ilgili 3 madde faktör analizi sonucunda elenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranının % 67,30 olduğu görülmüştür. Ölçeğin altboyutları için iç tutarlılık katsayısının .612 ile .826 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri ve boyutların madde iç tutarlılık katsayıları ekteki tabloda gösterilmiştir (Bkz. Ek-1).

Araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, orijinal ölçekte yer alan *Bütünleyici düzenleme* alt boyutu dışında toplam 7 boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır: *İM-Bilgi* (4 madde), *İM-Başarı* (4 Madde), *İM-Estetik* (3 Madde), *Tanımlanmış Düzenleme* (3 Madde), *Normatif Düzenleme* (3 Madde), *Dışsal Düzenleme* (4 Madde) ve *Motivasyonsuzluk* (3 Madde). Ölçek 5'li derecelendirmeye göre hazırlanmış Likert tipi bir ölçektir. Cevaplar 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin *Motivasyonsuzluk* alt boyutu dışındaki boyutlardan aldıkları puanların yüksek olması ilgili motivasyon türüne yüksek düzeyde sahip olmaları anlamına gelirken, *Motivasyonsuzluk* boyutunda ise yüksek puanlar tam tersine motivasyonun yokluğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin Ders Başarısı

Çalışmada ayrıca öğrencilerin özbelirleyicilik düzeyleri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin 2007-2008 akademik yılının birinci döneminde aldıkları mini-test (quiz) ve arasınava (midterm) notlarının ortalaması öğrencilerin ders başarılarına ilişkin veriler olarak kullanılmıştır. Ders başarısının hesaplanmasında İnönü Üniversitesi *Zorunlu* ve *İsteğe bağlı* Yabancı Dil (İngilizce) Hazırlık Sınıfları Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Genel Başarı Notunun Hesaplanması ve Sınıf Geçme bölümünde (İnönü Üniversitesi, 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı Öğrenci Kılavuzu, 2007: 96, 100) açıklanan şu oranlar kullanılmıştır: "Quiz Sınavları/Proje notları ortalamasının % 15'i, Ara sınav notları ortalamasının % 35'i..." Bu hesaplama da % 50'lik sene sonu Final sınavının payı olmadığı için çalışmada Quiz Sınavları/Proje notları ortalamasının % 30'u ve Ara sınav notları ortalamasının da % 70'i alınarak 100 üzerinden bir ders başarı notu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler betimsel istatistik hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin özbelirleyicilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların cinsiyet ve tercih türü (*İsteğe bağlı* veya *Zorunlu*) değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi, öğrencilerin özbelirleyicilik düzeyleri ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için ise korelasyon testi yapılmıştır. Ayrıca varyansların

homojenliği Levene testiyle test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı durumlarda Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeyleri ile ilgili bulgular araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre sırası ile ele alınarak incelenmiştir.

Öğrencilerin Özbelirleyicilik Düzeyleri

İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin ve farklı motivasyon türlerinin belirlenmesi amacıyla her bir boyut için 5'li derecelendirme aralıklarına göre ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Bu verilerin yorumlanmasında şu aralık değerleri dikkate alınmıştır: 1,00-1,80 = Çok Düşük; 1,81-2,60 = Düşük; 2,61-3,40 = Orta; 3,41-4,20 = Yüksek ve 4,21-5,00 = Çok Yüksek. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin Özbelirleyicilik Kuramına Göre Motivasyon Türlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları (N=111)

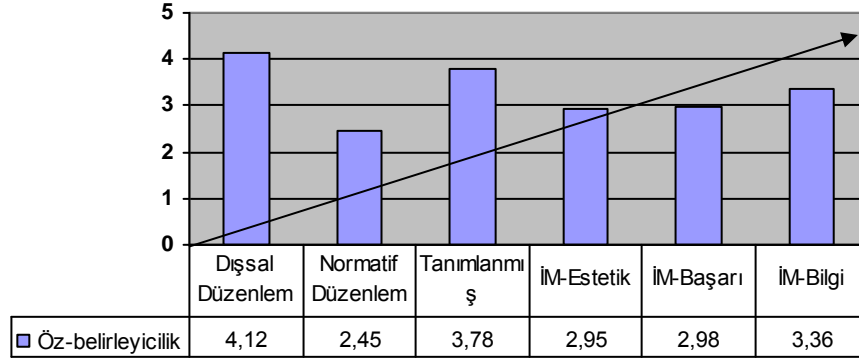
Boyut	\bar{X}	S
Dışsal Düzenleme	4,12	,855
Tanımlanmış Düzenleme	3,78	1,005
İM-Bilgi	3,36	,946
İM-Başarı	2,98	,921
İM-Estetik	2,95	1,024
Normatif Düzenleme	2,45	,929
Motivasyonsuzluk	2,01	,970

Tablo 1'e bakıldığında İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin *Dışsal Düzenleme* türü dışsal motivasyonlarının ($\bar{X} = 4,12$) yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarını, daha iyi bir kariyer, maaş, iş fırsatları gibi dışsal kaynakların/faydaların belirlediği anlamına gelmektedir. Birden fazla dil bilen ve bu şekilde kendini geliştirmeyi amaçlayan öğrencilerin sahip olduğu motivasyon türü olan *Tanımlanmış*

Düzenleme motivasyon düzeyi de yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3,78$) saptanmıştır. Ancak öğrencilerin İngilizce ve İngilizce'yi konuşan kültürlerle ilgili yeni şeyler öğrenmenin verdiği hazla ilgili *İM-Bilgi* motivasyonlarının ($\bar{X} = 3,36$), İngilizce öğrenimi sürecindeki zorlukları aşmanın verdiği içsel hazla ilgili *İM-Başarma* motivasyonlarının ($\bar{X} = 2,98$) ve başlı başına İngilizce öğrenme sürecinin doğasında yatan estetik zevkleri tatmakla ilgili *İM-Estetik* motivasyonlarının ($\bar{X} = 2,95$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bir diğer dışsal motivasyon türü olan *Normatif Düzenleme* düşük bir ortalamaya ($\bar{X} = 2,45$) sahip olduğu görülmüştür. Bu düşük ortalama öğrencilerin arkadaşlarından, anne babalarından ya da yakınlarından, kısacası içerisinde buldukları sosyal çevreden İngilizce öğrenmeyle ilgili düşük düzeyde bir baskıyla karşılaştıkları ya da var olan baskılardan düşük düzeyde etkilendikleri anlamına gelmektedir. Son olarak da Deci ve Ryan'ın yukarıda sayılan motivasyon türlerine alternatif olarak geliştirdikleri *Motivasyonsuzluk* alt boyutunda öğrencilerin İngilizce öğrenimiyle ilgili herhangi motivasyondan yoksun olma durumunun ($\bar{X} = 2,02$) düşük olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda özbelirleyicilik düzeyinin alt boyutlarıyla ilgili bulgular tek tek ele alınıp yorumlanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili eylemlerindeki belirleyici rollerini, yani özbelirleyiciliklerini, bu bulgular ışığında ayrıca yorumlamak gerekmektedir. Bunun için öncelikle *Motivasyonsuzluk* alt boyutu dışındaki farklı motivasyon alt boyutları, Deci ve Ryan'ın Şekil 1'de gösterilen özbelirleyicilik düzlemine yerleştirilerek incelenmelidir.

Daha önce de açıklandığı gibi Özbelirleyicilik kuramına göre öğrencilerin eylemleri üzerindeki kontrollerinin/belirleyiciliklerinin grafikte gösterilen ok işareti yönünde artması özbelirleyicilik düzeylerinin de artması anlamına gelmektedir. Ancak bu çalışmada incelenen grubun İngilizce öğrenme konusundaki özbelirleyicilik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Çünkü İngilizce öğrenme konusundaki özbelirleyiciliklerinin yukarıda açıklanan dışsal etmenler tarafından düzenlenme oranı **yüksek** (*Dışsal Düzenleme*, $\bar{X} = 4,12$) bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencileri İngilizce öğrenmeye sevk eden nedenler, bireyin bu kararını kontrol eden ödül ve ceza (prestijli ya da prestijsiz bir iş, düşük ya da yüksek maaş vb.) gibi dışsal nedenlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili aldıkları kararda içinde buldukları sosyal çevrenin belirleyiciliğinin (*Normatif Düzenleme*: $\bar{X} = 2,45$) **düşük** düzeyde olduğu saptanmıştır. Dışsal Motivasyon türleri içerisinde özbelirleyiciliği en yüksek motivasyon türü olan *Tanımlanmış Düzenleme* ise yüksek düzeydedir ($\bar{X} = 3,78$).



Şekil 2. Öğrencilerin özbelirleyicilik puan ortalamalarının dağılımı

Bu, öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili kararı *Dışsal Düzenlemenin* aksine kendi kendilerine verdikleri, ancak bu kararın İçsel motivasyon türlerinde olduğu gibi sadece öğrenme deneyiminin doğasında yatan hazzardan hareketle değil belirli faydalarından hareketle verildiği anlamına gelmektedir.

Son olarak da İngilizce öğrenme sürecinin/deneyiminin doğasında yatan öğrenme, başarma, estetik tatmin gibi bireyin gerçek anlamda özbelirleyiciliğini yansıtan motivasyon türlerinin **orta** düzeyde çıktığı (İM-Bilgi, $\bar{X} = 3,36$; İM-Başarma $\bar{X} = 2,98$; İM-Estetik $\bar{X} = 2,95$) görülmüştür.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özbelirleyicilik Düzeyleri

Cinsiyet değişkeni açısından varyansların homojenliğinin test edilmesi amacıyla öncelikle Levene testi yapılmıştır. Test sonucuna göre varyansların homojen dağıldığının görüldüğü alt boyutların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla t-testi (t) uygulanmıştır. Ancak varyansların homojen dağılmadığının görüldüğü *Tanımlanmış Düzenleme* (Levene = 6,292, $p = .014$), *Dışsal Düzenleme* (Levene = 6,518, $p = .012$) ve *Motivasyonsuzluk* (Levene = 6,456, $p = .028$) alt boyutları için manidarlık hesaplamasında Mann-Whitney U testi (U) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin *İM-Başarı* ($t = 2,256$, $p < .05$) ve *Tanımlanmış Düzenleme* ($U = 422$, $p < .05$) alt boyutlarıyla ilgili puan ortalamaları arasında kızlar lehine manidar bir farka rastlanmıştır.

Tablo 2

İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
İM-Bilgi	Kız	52	13,82	3,546	,990			-	,324
	Erkek	59	13,11	3,987					
İM-Başarı	Kız	52	12,75	3,474	2,256			-	,026
	Erkek	59	11,20	3,745					
İM-Estetik	Kız	52	9,26	2,694	1,353			-	,179
	Erkek	59	8,49	3,354					
Tanımlanmış Düzenleme	Kız	52			-	61,25	3185,0	422	.035
	Erkek	59				51,37	3031,0		
Normatif Düzenleme	Kız	52	7,26	2,730	-,323			-	,747
	Erkek	59	7,44	2,860					
Dışsal Düzenleme	Kız	52			-	58,83	3059,0	1387	,380
	Erkek	59				53,51	3157,0		
Motivasyonsuzluk	Kız	52			-	29,10	989,5	394,5	,014
	Erkek	59				40,73	1425,5		

Buna göre *İM-Başarı* karşılaştırmasına bakılarak kızların yabancı dil öğrenme sürecinde başarılı olmanın verdiği hazdan erkeklere oranla daha fazla motive oldukları söylenebilir. Ayrıca *Tanımlanmış Düzenleme* açısından bakıldığında, bazı kişisel amaçları gerçekleştirmek için İngilizce öğrenilmesi gerektiğine karar verme konusunda kızların erkeklere oranla daha fazla özbelirleyiciliğe sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Çalışmada elde edilen bir başka bulgu da öğrencilerin *Motivasyonsuzluk* ($U = 394,5$, $p < .05$) alt boyut puanları arasında erkekler lehine manidar bir farka rastlanmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin dil öğrenimine yönelik içsel ya da dışsal herhangi bir motivasyon türüne sahip olma düzeylerinin kızlardan daha düşük olduğu söylenebilir.

Tercih Türüne Göre Öğrencilerin Özbelirleyicilik Düzeyleri

Yukarıda “Öğrencilerin Özbelirleyicilik Düzeyleri” başlıklı bölümde genel olarak öğrencilerin motivasyon türleri ve özbelirleyicilik düzeyleri ile ilgili bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde de öğrencilerin Yabancı dil hazırlık okulunu tercih türüne göre karşılaştırma yapılması amaçlanmaktadır. “Çalışma evreni” başlıklı bölümde tanımlandığı gibi öğrencilerin 52’si (% 53.2) üniversiteye kayıt oldukları ilk sene Yabancı

Diller bölümünde “İsteğe bağlı” İngilizce derslerine devam etmek isteyen Eczacılık, Mühendislik ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik belirli bir motivasyon düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin geriye kalan 59’u (% 56.8) sene başında yapılan muafiyet sınavını geçemedikleri için “Zorunlu” İngilizce hazırlık eğitimi gören Tıp Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu şekilde “İsteğe bağlı” ve “Zorunlu” statülerde İngilizce öğrenen öğrencilerin özbelirleyicilik ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması dil öğretiminde gönüllülük ve zorunluluk konusunda önemli sonuçlar verebilir.

Bu amaçla öncelikle *tercih türü* değişkeni açısından varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Test sonucuna göre varyansların *İM-Bilgi* (Levene= 4,848, p= .030) hariç tüm alt boyutlarda homojen dağıldığının görülmesi üzerine, bu boyutlardan alınan puanlar arasında *tercih türü* açısından farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla t-testi (t) uygulanmıştır. *İM-Bilgi* alt boyutundan alınan puanların karşılaştırmasında ise Mann-Whitney U testinden (U) faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, *isteğe bağlı* ve *zorunlu* statüdeki öğrencilerin *İM-Bilgi* (U = 1024,5, p<.05), *İM-Başarı* (t = 3,618, p<.05), *Tanımlanmış Düzenleme* (t=2.389, p<.05), *Normatif Düzenleme* (t=3.185, p<.05) ve *Dışsal Düzenleme* (t = 2.199, p<.05) alt boyutlarıyla ilgili puan ortalamaları arasında *isteğe bağlı* grup lehine manidar bir farka rastlanmıştır. *Motivasyonsuzluk* alt boyutu puan ortalamaları arasında ise *zorunlu* grup lehine manidar bir fark bulunmuştur (t = -2.562, p<.05).

Buna göre *isteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin *zorunlu* statüdekilere nazaran İngilizce’yle ve İngilizce’nin konuşulduğu kültürlerle ilgili yeni şeyler öğrenmenin (*İM-Bilgi*) ve İngilizce öğrenimi sürecindeki zorlukları aşmanın (*İM-Başarı*) verdiği içsel hazdan daha fazla etkilendikleri (dolayısıyla özbelirleyicilik düzeylerinin daha yüksek olduğu) söylenebilir.

Ayrıca *isteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin *zorunlu* statüdeki Tıp Fakültesi öğrencilerine göre İngilizce öğrenimini kişisel amaçları açısından daha faydalı gördükleri (*Tanımlanmış Düzenleme*) söylenebilir. Benzer şekilde öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili aldıkları kararda içinde buldukları sosyal çevrenin belirleyiciliğinin (*Normatif Düzenleme*) *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerde *Zorunlu* öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan iyi bir kariyer, maaş, iş fırsatları gibi dışsal kaynakların (*Dışsal Düzenleme*) *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin yabancı dil

Tablo 3

İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özbelirleyicilik Düzeylerinin Tercih Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Tercih Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
İM-Bilgi	İsteğe bağlı	52				- 65,80	3421,5	1024,5	,002
	Zorunlu	59				47,36	2794,5		
İM-Başarı	İsteğe bağlı	52	13,21	3,582	3,618				- ,000
	Zorunlu	59	10,79	3,422					
İM-Estetik	İsteğe bağlı	52	9,13	3,229	,891				- ,375
	Zorunlu	59	8,61	2,936					
Tanımlanmış Düzenleme	İsteğe bağlı	52	12,07	3,054	2,389				- ,019
	Zorunlu	59	10,72	2,863					
Normatif Düzenleme	İsteğe bağlı	52	8,23	2,880	3,185				- ,002
	Zorunlu	59	6,59	2,485					
Dışsal Düzenleme	İsteğe bağlı	52	17,25	3,618	2,199				- ,030
	Zorunlu	59	15,83	3,119					
Motivasyonsuzluk	İsteğe bağlı	52	5,30	2,887	-2,562				- ,012
	Zorunlu	59	6,69	2,799					

öğrenmeyle ilgili kararlarını/belirleyiciliklerini *Zorunlu* statüdeki tıp öğrencilerine göre daha fazla etkilediği görülmektedir.

Son olarak da *Motivasyonsuzluk* alt boyutuyla ilgili ortalama puanların karşılaştırılmasından hareketle, *zorunlu* statüdeki Tıp Fakültesi öğrencilerinin dil öğrenimine yönelik içsel ya da dışsal herhangi bir motivasyon türüne sahip olma düzeylerinin *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Özbelirleyicilik Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin özbelirleyicilik düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin analizi amacıyla korelasyon testinden faydalanılmıştır. *İsteğe bağlı* statüdeki

öğrenciler C kuruna, *zorunlu* statüdeki öğrenciler de B kuruna devam ettikleri için her grup için hesaplanan başarı notları ayrı ayrı ele alınmış ve korelasyon hesaplamaları da her grup için kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İsteğe bağlı ve Zorunlu İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özbelirleyicilik düzeyleri ile Ders Başarıları Arasındaki İlişkinin Analiz Sonuçları

Boyutlar	Ders başarıları (r)	
	İsteğe bağlı	Zorunlu
İM-Bilgi	-,190	,238
İM-Başarı	-,083	,178
İM-Estetik	-,101	,007
Tanımlanmış Düzenleme	-,253	,180
Normatif Düzenleme	-,127	,222
Dışsal Düzenleme	-,017	,157
Motivasyonsuzluk	-,415**	-,118

**p<.01

Tablo 4'e göre hem *İsteğe bağlı* hem de *Zorunlu* statüdeki öğrencilerin özbelirleyicilik düzeyleri ile ders başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna göre bu çalışmada Özbelirleyicilik kuramı içerisinde tanımlanan farklı özbelirleyicilik düzeylerini temsil eden içsel ve dışsal motivasyon türlerinden herhangi birinin öğrenci başarıyla ilişkili olmadığı söylenebilir. Ancak ölçeğin *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin *Motivasyonsuzluk* alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarıyla ders başarıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır, $r = - ,415$. Benzer bir ilişkiye *Zorunlu* statüdeki öğrencilerde rastlanmamıştır. Buna göre genel olarak neden İngilizce öğreniyorsunuz sorusuna içsel ya da dışsal herhangi bir neden gösteremeyen (*Motivasyonsuzluk*) *isteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin bu alt boyuttaki puanları arttıkça başarılarının azaldığı söylenebilir. Ancak *Zorunlu* statüdeki öğrencilerin *motivasyonsuzluk* düzeyindeki bir değişimin ders başarılarıyla ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin düşük olduğu, buna karşın *Dışsal Düzenleme* ve *Tanımlanmış Düzenleme* gibi dışsal motivasyon türlerinin yüksek oldukları görülmüştür (bkz. Tablo 1 ve Şekil 2). Bu sonuç Sarıyüpoğlu'nun (2001) yukarıda atıfta bulunan çalışmasından elde ettiği sonuçlarla tutarlılık içerisindedir. Buna göre İngilizce resmi dil ya da ikinci resmi dil olmadığı için ve çoğunlukla daha iyi bir iş ya da kariyer sahibi olmak adına İngilizce öğrenmenin önemi arttığı için dışsal motivasyonun baskın olduğu söylenebilir. Yine bu çalışmada öğrencilerin *Normatif Düzenleme* türü motivasyonlarının düşük düzeyde çıkması Yağcıoğlu'nun (1994) çalışmasındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir. Buna göre Türkiye'de iletişim kurulacak çok sayıda yabancı olmadığından bireylerin gündelik hayatlarında yabancı dil konuşma ihtiyacını düşük düzeyde hissetmeleri ve bunun da sosyal bir baskının varlığını hafifletmesi söz konusu olabilir. Bir diğer deyişle ülkemizde bireylerin yaşadıkları sosyal çevre içerisinde yabancı dil öğrenmenin önemine dair belirli normlar yeterince oluşmamıştır denilebilir. Üniversite gibi akademik bir ortamda bu sosyal normun yeterince oluşmaması da üzerinde düşünülmesi gereken bir başka noktadır.

Cinsiyet açısından elde edilen bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 2) İngilizce öğrenmeyle ilgili karar alırlarken kızların başarıma hissini verdiği hazdan erkeklere oranla daha fazla motive oldukları söylenebilir. Benzer doğu kültürlerinde olduğu gibi ekonomik ve sosyal hayatta erkeklerin kızlara oranla daha etkin olduğunun söylenebileceği ülkemizde kızların erkeklere nazaran başarıma güdüsünden daha fazla etkilenmesi, sosyo-ekonomik ve kültürel alanda daha etkin rol almaya istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca *Tanımlanmış Düzenleme* türü motivasyonlarının erkeklere oranla daha yüksek olması da bu yorumu güçlendirmektedir. Çünkü bu çalışmada gerek kendilerini geliştirebilmeleri gerekse benzer kişisel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için İngilizce öğrenmeleri gerektiğini düşünen ve bundan daha fazla motive olan denek grubu kızlardır. Ayrıca *motivasyonsuzluk* alt boyutunda kızların erkeklere göre daha düşük *motivasyonsuzluk* düzeyine sahip olmaları da kızların İngilizce öğrenme konusundaki genel motivasyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunun diğer bir kanıtıdır.

Öğrencilerin *İsteğe bağlılık* veya *Zorunluluk* değişkenine göre İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarının karşılaştırılması sonucunda İçsel Motivasyonun Estetik alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda *İsteğe bağlı*

statüdeki öğrencilerin motivasyonlarının *Zorunlu* statüdeki tıp fakültesi öğrencilerinden manidar düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3). Lisans eğitimlerine bir yıl geç başlamak pahasına bir yıllık İngilizce hazırlık eğitimini gönüllü olarak seçen *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin özbelirleyiciliklerinin (özellikle *İM-Bilgi* ve *İM-Başarı* alt boyutlarında), kazandıkları fakültelerindeki eğitimlerine muafiyet sınavını geçemedikleri için bir sene geç başlamak zorunda kalan *Zorunlu* statüdeki öğrencilerinden daha yüksek olması doğal karşılanabilir. Ancak bunun yanında özbelirleyiciliğin daha düşük olduğu *Dışsal Düzenleme*, *Normatif Düzenleme* ve *Tanımlanmış Düzenleme* alt boyutları açısından *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin (Eczacılık, Mühendislik ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri) *Zorunlu* statüdeki tıp fakültesi öğrencilerine göre manidar düzeyde daha yüksek puanlar alması, İngilizce öğrenmenin getireceği faydaları ya da öğrenmemenin neden olabileceği dezavantajları düşünerek daha fazla motive olduklarını göstermektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında da tıp fakültesi öğrencilerinin mesleklerinin genel olarak toplumda algılanan prestijli statüsü İngilizce öğrenmeye yönelik içsel ya da dışsal motivasyonun etkisini gölgelemiş olabilir. Öyle ki *Zorunlu* statüdeki tıp fakültesi öğrencilerinin *motivasyonsuzluk* alt boyutu da diğer gruba oranla manidar düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu da tıp fakültesi öğrencilerinin neden İngilizce öğrendikleriyle ilgili soruya verdikleri cevapların içerdiği içsel ya da dışsal nedenlerin *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin verdiği cevaplardan daha az tatmin edici olduğunu gösterir.

Öğrencilerin ders başarıları ve özbelirleyicilik düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili bulgulara gelindiğinde alan yazındaki tutarsızlığın (Noel ve diğr., 2000) bu çalışmada daha da derinleştiği görülmektedir. Çünkü farklı kurlarda eğitim gördükleri için ders başarıları ve özbelirleyicilik düzeyleri ayrı ayrı analiz edilen *Zorunlu* ve *İsteğe bağlı* grupların ikisinde de herhangi bir motivasyon türüyle ders başarıları arasında ilişkiye rastlanamamıştır. Ancak bu sonuç genel olarak motivasyonla başarı arasında bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmamalıdır. Çünkü, bu çalışmada kullanılan özbelirleyicilik ölçeği motivasyonla ilgili toplam bir puan yerine, farklı motivasyon türlerine ait puanlar vermektedir. Dolayısıyla çalışmada bu farklı motivasyon türlerinden herhangi birisi ile başarı arasında manidar bir fark bulunamamıştır. Diğer taraftan genel bir motivasyon düzeyi ile başarı arasında bir ilişkinin varlığına dair bulgular da vardır. Özellikle *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin ders başarılarıyla *motivasyonsuzluk* alt boyutu arasında bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencilerin İngilizce öğrenmeyle ilgili ne içsel ne de dışsal motivasyona sahip olmadıklarını belirttikleri maddelere verdikleri puanlar azaldıkça ders başarılarının arttığı

görülmüştür. Bu durumun *Zorunlu* statüdeki öğrenciler için geçerli olmadığı görülmüştür, çünkü başarıyla *motivasyonsuzluk* arasında da bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu da çalışmanın dikkate değer bulgularından biridir. Ancak motivasyon başarıyı etkileyen tek etmen değildir. Bu çalışmada motivasyonla ders başarısı ilişkilendirilirken öğrencilerin dönem sonu notları baz alınmış, motivasyon dışındaki diğer faktörler (Öğretim hizmetlerinin niteliği, kullanılan dil öğretim yöntemlerinin etkililiği vb.) dikkate alınmamıştır. Dolayısıyla bu faktörlerin etkisi bilinirse öğrencilerin ders başarılarıyla özbelirleyicilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına ilişkin daha sağlıklı bir yorum yapmak mümkün olabilecektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı motivasyonları, motivasyonla ilgili alanyazındaki bilişsel kuramlardan birisi olan Özbelirleyicilik kuramı (Deci ve Ryan, 1985) açısından incelenmiştir. Bu amaçla da İnönü Üniversitesi yabancı diller bölümü hazırlık biriminde okuyan öğrenciler çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Özbelirleyicilik kuramı temelde bireyleri eylemlere götüren kararların kaynağının içsel ya da dışsal olmasına dayanmaktadır. Bireyin kararlarını hiçbir şekilde ödül veya ceza gibi dışsal nedenlere dayanarak almaması özbelirleyiciliğinin yüksek olduğunu gösterirken sosyal normların, faydaların veya ödüllerin etkisiyle yapılan eylemlerde özbelirleyicilik düşüktür. Bu çalışma sonucunda da incelenen hedef grubun özbelirleyicilik düzeylerinin düşük olduğu, bir başka deyişle öğrencilerin daha iyi bir kariyer, maaş, iş fırsatı gibi dışsal kaynaklar/faydalar için ya da birden fazla dil öğrenerek kendini geliştirmek için yabancı dil öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan özbelirleyiciliğin düşük olduğu bu dışsal etmenler içerisinde sosyal normların (yabancı dil öğrenmenin önemi, teşvik, baskı vb.) etkisinin de düşük olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan kızların yabancı dil öğrenme sürecinde başarılı olmaya dair içsel güdülerinin (*İM-Başarı*) ve kişisel amaçlarını gerçekleştirmek için yabancı dil öğrenmeleri gerektiğine dair dışsal güdülerinin (*Tanımlanmış Düzenleme*) erkeklere göre daha baskın olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan erkeklerin kızlara göre yabancı dil öğrenme konusunda daha yetersiz motivasyon düzeylerine sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerden *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerin *Zorunlu* statüdeki öğrencilere göre yabancı dil öğrenme sürecine daha üst düzeyde güdülandikleri ve özbelirleyicilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak özellikle *İsteğe bağlı* statüdeki öğrencilerde başarı için belirli bir düzey motivasyonun gerekli olduğu sonucuna varılmasına rağmen

belirli bir motivasyon türü ile başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin Özbelirleyicilik kuramı içerisinde yeterince sahip olmadıklarının görüldüğü içsel motivasyon türlerini (*İM-Bilgi*, *İM-Başarı* ve *İM-Estetik*) uyandırıcı bir ortamın yaratılması faydalı olabilir. Bunun için yabancı diller bölümünün duvarlarına öğrencilerin İngilizce ve İngilizce konuşulan toplum/kültürlerle ilgili ilgi ve bilgilerini arttıracak posterler asılabilir. Yabancı kaynaklardan oluşan, günlük/haftalık gazete dergilerin okunabileceği bir kütüphane oluşturulabilir. Öğrencilerin başarı ve rekabet duygusunu arttırmak amacıyla iyi projelerin (şiir, hikaye, kompozisyon vb.) sergilendiği bir pano hazırlanabilir. Yabancı diller binası içerisinde teneffüs aralarında yabancı müzik dinlettirebilir. Ancak bunları yaparken amacın öğrencilerin İngilizce ile ilgili bilgi ve görgülerini arttırmak ve bu yolla da dili daha iyi öğrenmelerini sağlamak olduğu unutulmamalıdır. Körü körüne yabancı hayranlığına neden olabilecek uygulamalardan kaçınılmalıdır.
- Öğrencilerin Özbelirleyicilik kuramı çerçevesinde yeterince sahip olmadıklarının görüldüğü normatif düzenleme türü motivasyon düzeylerinin artırılabilmesi için en azından üniversite genelinde yabancı dil öğrenmenin önemi ile ilgili belirli normlar oluşturulmaya çalışılmalıdır.
- İngilizce hazırlık biriminde görev yapan öğretim elemanlarına öğrenme-öğretme ortamının, öğretmenin, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin motivasyon türü ve başarı algıları üzerindeki etkileri ile ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir.

Kaynakça/References

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altan , M.Z. (1994). *Relationships between foreign language aptitude, attitudes, motivations and the attained English language*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Adana.
- Chang, H.H. (2005). *The relationship between extrinsic/intrinsic motivation and language learning strategies among the college students of English in Tawian*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ming Chuan University, College of Applied Languages, Department of Applied English, Tayvan.

- 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.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Motivation and Education*. 26(3&4), 325-346
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), s. 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Editör), *Eğitim psikolojisi* (s 587-637). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. England: Pearson Longman Publication.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (1988). The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Clement, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, 29, 305-320.
- İnönü Üniversitesi (2007). *2007-2008 eğitim öğretim yılı öğrenci kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kraemer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high-school students: A test of Gardner's socio-educational model. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 83-100.
- Maslow, A.H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper&Row, Publishers, Inc.
- McIntosh, C.N. & Noels, K.A. (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 28.

- Noels, K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 24-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L.G., Clément, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Rueda, R. & Chen, C.B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229.
- Sarıyüpoğlu, D. (2001). *An evaluation of students' attitudes and motivation towards English as a foreign language (F.U. Technical education Faculty Sample)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- Slavin, R.E. (2000). *Educational psychology*. London: Pearson Education Company.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Mark P. Zanna (Editör), *Advances in experimental social psychology* (29. Baskı) (s. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4) 312-318.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Wikipedia (2008) <http://en.wikipedia.org/wiki/Motivation>
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 77-84.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Süleyman Nihat Şad & Oğuz Gürbüzürk

Wlodowsky, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. San Fransico: Jossey-Bass Inc.

Yağcıoğlu, D. (1994). An Explatory Study of the relationship between instrumental and integrative motivation and socio-economic background of Turkish EFL students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Yalçın, H. (2005). Factors that affect the motivational level of English preparatory class students studying at Gazi University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İletişim/ Correspondence:

Süleyman Nihat Şad

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü

e-mail: snsad@inonu.edu.tr

Yard. Doç.Dr.Oğuz Gürbüzürk

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim

e-mail: ogurbuzturk@inonu.edu.tr

Received: 27/06/2008

Revision received: 22/11/2008

Second revision received: 06/01/2009

Approved: 30/05/2009

EK 1.

Ölçek Maddelerinin Altboyutları, Faktör Yükleri ve Boyutlar için İçtutarlık Katsayıları

Madde		I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör
“Neden İngilizce öğreniyorsunuz?”				
İÇSEL MOTİVASYON	I. Boyut: İM-Bilgi			
	1. İngilizce konuşan toplumlar ve yaşam tarzları ile ilgili yeni şeyler öğrenmekten zevk aldığım için,	,781		
	2. İngilizce konuşan ülkelerle ilgili yeni şeyler öğrenmenin verdiği zevkten ötürü,	,674		
	3. İngilizce ile ilgili daha fazla şeyi anlamak için,	,617		
	4. Yeni şeyler öğrenmenin verdiği tatmin duygusundan dolayı,	,608		
	I. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .760$			
	II. Boyut: İM-Başarı			
	5. İngilizce öğrenmenin zorluğu hoşuma gittiği için,	,766		
	6. İngilizce’de zor bir yapıyı anlamayı başardığımda hissettiğim zevkten ötürü,	,725		
	7. İngilizce öğrenirken katettiğim ilerlemenin bende yarattığı başarı duygusundan dolayı,	,542		
	8. Zor alıştırmaların üstesinden gelirken hissettiğim akademik tatmin duygusundan dolayı,	,539		
II. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .774$				
III. Boyut: İM-Estetik				
9. İngilizce’nin güzel bir dil olduğunu düşündüğüm için,		,721		
10. Anadili İngilizce olan birinin konuşmasını dinlemek bana zevk verir,		,662		
11. Birileri yabancı dilde konuştuğunda dinlemek bana “havalı” gelir,		,639		
III. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .612$				
İçsel motivasyon için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .719$				

EK 1.

Ölçek Maddelerinin... (Devamı)

	Madde	IV.Faktör	V. Faktör	VI. Faktör	VII. Faktör
	“Neden İngilizce öğreniyorsunuz?”				
	IV. Boyut: Tanımlanmış Düzenleme				
	12. İngilizce konuşabilen insanlardan biri olmayı tercih ettiğim için,	,803			
	13. Birden fazla dil bilen insanlardan biri olmayı tercih ettiğimden,	,590			
	14. Çünkü kişisel gelişimim için önemli olduğunu düşünüyorum,	,457			
	IV. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .641$				
	V. Boyut: Normatif Düzenleme				
	15. Çünkü İngilizce bilen arkadaşlarımla konuşamamak benim için utanç kaynağı olurdu,		,831		
	16. İngilizce öğrenerek iyi bir vatandaş olduğumu göstermek için,		,643		
	17. Şuanda İngilizce öğrenmiyorum olsaydım kendimi suçlu hissederdim.		,415		
	V. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .619$				
	VI. Boyut: Dışsal Düzenleme				
	18. İngilizce öğrenmek bana yeni fırsatların kapısını açabilir.			,776	
	19. Mezun olunca daha yüksek maaşlı bir işte/pozisyonda çalışmak için,			,756	
	20. Uluslararası geçerliliği olan bir dili öğrenmenin getireceği faydalardan dolayı,			,733	
	21. Mezun olunca daha prestijli bir kariyer yapmak için,			,703	
	VI. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .826$				
	Dışsal motivasyon için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .634$				
	VII. Boyut: Motivasyonsuzluk				
	25. Açıkçası niye bilmiyorum. İçimden bir ses İngilizce öğrenmeyle vakit kaybettiğimi söylüyor.				,796
	26. Aslını isterseniz neden İngilizce öğrendiğimi hiç bilmiyorum.				,653
	27. İngilizce öğrenme nedenimle ilgili hiç bir şey söyleyemem, aslını isterseniz hiç önemsemiyorum				,570
	VII. Boyut için madde içtutarlılık katsayısı: $\alpha = .655$				