

**T. C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN  
BAŞARI GÜDÜSÜ DÜZEYLERİNİN  
BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİLERİ**

**Dilek MADRAN**

**İZMİR  
2006**

**T. C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN  
BAŞARI GÜDÜSÜ DÜZEYLERİNİN  
BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİLERİ**

**Dilek MADRAN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay**

**İZMİR  
2006**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

25 Mayıs 2006

Dilek Madran

**TUTANAK**

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ...../...../..... tarih ve ..... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ..... maddesine göre ..... Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Dilek Madran'ın "Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Başarı Güdüsü Düzeylerinin Başarıları Üzerine Etkileri" konulu tezi incelenmiş ve aday ...../...../..... tarihinde, saat ..... 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezinin savunmasından sonra ..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilerek tezin ..... olduğuna oy ..... ile karar verildi.

**BAŞKAN**

ÜYE

ÜYE

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU****Tez No:****Konu Kodu:****Üniv. Kodu:****Tezin Yazarının****Soyadı:** MADRAN**Adı:** Dilek**Tezin Türkçe Adı:** Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarıları üzerindeki etkisi**Tezin İngilizce Adı:** The effects of achievement motivation on the academic achievement of university English preparation class students**Tezin Yapıldığı****Üniversite:** Dokuz Eylül**Enstitü:** Eğitim Bilimleri**Yıl:** 2006**Diğer Kuruluşlar:****Tezin Türü:****1. Yüksek Lisans:** **Dili:** Türkçe**2. Doktora:** **Sayfa Sayısı:** 78**3. Tıpta Uzmanlık:** **Referans Sayısı:** 69**4. Sanatta Yeterlilik:** **Tez Danışmanının****Unvanı Adı Soyadı:** Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay**Türkçe Anahtar Sözcükler:**

1. Başarı güdüsü
2. Akademik Başarı
3. Yabancı Dil Öğrenme
4. İngilizce Hazırlık Sınıfı

**İngilizce Anahtar Sözcükler:**

1. Achievement Motivation
2. Academic Achievement
3. Learning a Foreign Language
4. English Preparation Class

**Tarih:** 2006**İmza:**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarılarını etkileyip etkilemediğini saptamaktır.

Araştırma şu sorulara cevap aramayı hedeflemektedir: 1. Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdeleri ve başarı düzeyleri nasıldır? 2. Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında a) cinsiyetlerine göre, b) lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre, c) birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre, ç) bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre, d) daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı farklılık var mıdır? 3. Bahsedilen değişkenler arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise rasgele seçilen 36 sınıftaki toplam 545 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, 35 maddeden oluşan başarı güdüsü ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin başarılarını ölçmek için 1. dönem notlarının genel ortalaması alınmıştır. t testi ve korelasyon istatistiki işlemleri kullanılarak yapılan veri çözümlenmesi sonunda, öğrencilerin başarı güdeleri ve başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark ve ilişki bulunmuştur. Ayrıca, yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdülerinin ve başarılarının lisans öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu ve aradaki ilişkinin anlamlı olduğu, birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin ve başarılarının ikinci öğretim öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu ve aradaki ilişkinin anlamlı olduğu, bölümüne Türkçe devam edecek öğrencilerin başarı güdülerinin ve başarılarının İngilizce devam edecek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu ve aradaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Üniversite hazırlık sınıfından önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarı güdeleri herhangi bir hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere oranla daha düşüktür; fakat başarıları daha yüksektir. Aradaki farklar ve ilişkiler anlamlıdır.

## ABSTRACT

The aim of this research is to discern the effects of achievement motivation on the academic achievement of university preparation class students.

Specifically, it endeavored to answer the following questions: 1. What is the level of achievement motivation and academic achievement of university preparation class students? 2. Is there a significant difference between the students' achievement motivation and academic achievement according to a) their gender, b) their being undergraduate or post-graduate students, c) their being day class or evening class students, d) their being the students of English-medium or Turkish-medium departments, e) their studying in a preparation class before university? 3. Is there a relationship between the students' achievement motivation and academic achievement according to the variables mentioned above?

545 participants from 36 classes which were randomly chosen from D. E. U., The School of Foreign Languages formed the sample of the study. Data were collected by achievement motivation scale. In addition, in order to measure the participants' academic achievement the means of first semester grades were also used as measures of academic achievement. It was identified that the achievement motivation and academic achievement of post-graduate students are higher than the undergraduate students / day class students are higher than the evening class students / the students of Turkish-medium departments are higher than the students of English- medium departments and positive correlation was found between the academic achievement and the achievement motivation. On the other hand, the students who have studied in a prep class before university have a lower achievement motivation, but higher academic achievement. A positive correlation was found between the academic achievement and achievement motivation.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
YEMİN METNİ .....	I
TUTANAK .....	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU .....	III
ÖZET .....	IV
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VII
ÇİZELGELER DİZELGESİ .....	IX
ŞEKİLLER DİZELGESİ .....	XI
1. BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
PROBLEM DURUMU .....	1
Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Faktörler .....	4
Güdü Nedir? .....	8
Güdü Çeşitleri .....	10
Güdü Kuramları .....	11
1. Beklenti - değer Modeli .....	13
2. Yükleme Kuramı .....	18
3. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Modeli .....	25
4. Hedef Yönelimli .....	28
Yabancı dil öğrenme güdüsü .....	30
Araştırmanın amacı ve Önemi .....	35
Problem .....	35
Alt Problemler .....	35
Sayıtlılar .....	36
Sınırlılıklar .....	36



## İÇİNDEKİLER (devamı)

	<b>Sayfa</b>
Kullanılan kavramlar .....	36
<b>2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>38</b>
Güdü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar.....	38
Güdü ve diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar.....	42
Yabancı dil öğrenme güdüsü ile ilgili araştırmalar.....	45
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>51</b>
Araştırmanın Türü .....	51
Araştırmanın Evreni ve Örneklem .....	51
Veri Toplama Araçları .....	54
Veri Çözümleme Teknikleri .....	54
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>55</b>
4.1. Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüleri ve başarı düzeyleri .....	55
4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı güdüleri ile başarıları arasındaki farklar .....	56
4.3. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki farklar .....	57

## İÇİNDEKİLER (devamı)

	Sayfa
4.4.Öğrencilerin birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki farklar.....	57
4.5. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ile başarı güdüleri arasındaki farklar .....	58
4.6. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ile başarı güdüleri arasındaki farklar.....	59
4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı güdüleri ile başarıları arasındaki ilişkiler.....	60
4.8. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki.....	60
4.9. Öğrencilerin birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki.....	61
4.10. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki.....	62
4.11. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki.....	62
5. BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	64
Sonuçlar ve tartışma .....	64
Öneriler .....	67
KAYNAKÇA .....	68
EKLER .....	75
EK 1: Başarı güdüsü Ölçeği (Örnek Maddeler) .....	76

## TABLOLAR DİZELGESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
1.1. Başarı Gereksiniminin Dört Kutuplu Modeli .....	14
1.2. Yükleme Modeline Genel Bir Bakış.....	19
1.3. Başarı Yüklemelerinin Yer Sabitlik ve Kontrol Edilebilirlik Boyutlarında Sınıflandırılması.....	21
1.4. Farklı Seviyelerde Özyeterlik ve Sonuç Beklentisinin Davranışsal ve Duyuşsal Tepkileri.....	27
1.5. Uzmanlık ve Edim Amaçlarını Değerlendirmek İçin Kullanılan Maddeler.....	29
1.6. Dörnyei (1994) Yabancı Dil Güdüsü Yapısı.....	32
1.7. Williams ve Burden (1997) Yabancı Dil Öğrenme Güdüsü Modeli.....	34
2.1. Farklı Günü Ortamlarının Edim ve Başarı Üzerindeki Etkisi.....	38
3.1. Araştırma Örnekleme .....	51
3.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	52
3.3. Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans Öğrencisi Olmalarına Göre Dağılımı.....	52
3.4. Öğrencilerin Birinci ya da İkinci Öğretim Öğrencisi Olmalarına Göre Dağılımı.....	52
3.5. Öğrencilerin Devam Edecekleri Bölümün Öğretim Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Göre Dağılımı.....	53
3.6. Öğrencilerin Önceden İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı.....	53

### TABLOLAR DİZELGESİ (devamı)

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
3.7. Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	54
4.1. Öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğinden aldıkları puanların ve akademik başarılarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları.....	55
4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarıları ve başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri.....	56
4.3. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri.....	57
4.4. Öğrencilerin birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri .....	58
4.5. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ile başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri.....	58
4.6. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ile başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri.....	59
4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarıları ile başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	60
4.8. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	61
4.9. Öğrencilerin birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	61
4.10. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	62
4.11. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki , aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	63

## ŞEKİLLER DİZELGESİ

Şekil		Sayfa
1.1	Başarı Güdüsünün Sosyal Bilişsel Beklenti-Değer Modeli	17
1.2	Nedensel Boyutlar, Duygular ve Davranışlar Arasındaki İlişki	24
1.3	Üçlü karşılıklılık modeli	25
1.4	Gardner'in Bütünleyici Güdü Kavramsallaştırması	32

## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Bu bölümde, üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdüsü düzeylerinin başarıları üzerine etkileri konulu araştırma bağlamında problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, sayılıtlara, araştırmada geçen önemli terimlerin tanımlarına ve araştırmada kullanılan kısaltmaların anlamlarına yer verilmektedir.

#### **Problem Durumu**

Bir Zen ustası yanında öğrencileriyle birlikte gezinirken, tilkiden kaçan bir tavşanı gösterir ve şöyle der: “Eski bir hikayeye göre, tavşanlar tilkilerden daha hızlı koşarlar.”

“Hayır,” diye itiraz eder bir öğrenci. “Tilkiler daha hızlı koşarlar.”

“Ama tavşan tilkiden kurtulacak,” der bu kez usta.

“Bundan nasıl bu kadar emin olabiliyorsunuz?” diye sorar öğrenci.

“Çünkü tilki sabah kahvaltısı için, tavşan ise canı için koşuyor,” diye cevap verir usta (Kasatura, 1991).

Bu küçük hikaye insan davranışlarının nedenleri, başarmada işe verilen değer ne kadar önemli olduğu, davranışların gereksinimler doğrultusunda yönlendirildiği konusunda ipuçları vermektedir.

Araştırmacılar insan davranışlarının nedenlerini ve yönlerini belirleyen etkenleri uzun süredir incelemektedirler. İlk önce Mc Dougall ve Freud tarafından içgüdü kavramı ortaya atılmış; fakat bu kavram varsayımsal olduğu için yetersiz bulunmuştur (Dönmezer, 2004). Daha sonra psikologlar, hem iç hem de dış koşulları dikkate alarak davranışların nedenlerini saptamaya çalışmışlardır.

Davranışların nedenleri kişiden kişiye değişebileceği gibi, aynı kişide, içinde bulunulan zamana ve koşullara göre de değişir. Ancak değişmeyen tek şey, her davranışın bir amaca yönelik olmasıdır. Mc Inerney'in (2002) belirttiğine göre, çağdaş psikolojide bütün davranışların bir nedeni vardır; yani tüm davranışlar güdüden kaynaklanır.

Eğitim alanında da neden bazı öğrencilerin başarılı olduğu, bazılarının ise başarılı olamadığı konusunu aydınlatmak için bir çok araştırma yapılmıştır. Davranışçı psikologlar, öğrenciyi güdüleyen ve güdüsünün devam etmesini sağlayan ana nedenin öğrenciye verilen pekiştirme olduğunu söylemişlerdir. Fakat bilişsel kuramcılar, bu kuramın tamamen dışsal bir kontrol olduğunu ve öğrencinin içsel olarak öğrenmeyi isteyebileceği olasılığını göz ardı ettiğini söylemişlerdir.

Can (1992) üniversite öğrencileri üzerinde akademik başarısızlık ve önlenmesi konulu bir araştırma yapmıştır. Can'ın (1992) Baymur, Bloom ve Özgüven'den aktardığına göre, başarısızlık ve düşük başarı pek çok nedene bağlı bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Düşük başarılı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalara göre, yetersiz akademik özgeçmiş, ailenin sosyo-ekonomik ve kültür düzeyi, öğrenciye sunulan eğitim hizmetinin niteliği, bireyin kişilik ve karakter özellikleri ve benzeri daha birçok etmenin üniversite öğrencilerini yetenekleri ölçüsünde başarı göstermekten alıkoyduğu belirlenmiştir. Ayrıca Can'a (1992) göre başarı farklılaşmalarında, bireyin psikolojik özelliklerinin de özel bir yeri bulunmaktadır.

Ersöz (2004) bireylerin, keşfetmek, iletişim kurmak ve çevrelerini anlamak için yoğun bir istek ve ihtiyaçla doğduğunu söylemiş; ancak, okuldaki eğitimleri başladığında öğrenmeye karşı duydukları bu istek ve arzuyu kaybettiklerini; bunun, okulun ve okuldaki öğelerin (öğretmenler, dersler, materyaller) öğrenmeye karşı duyulan güdünün korunmasında hatta arttırılmasında büyük sorumluluklar taşıdığını gösterdiğini belirtmiştir.

Okullarda, başarısız olan öğrencilerin güdüsüz oldukları için başarısız olduğu anlayışı yaygındır. Öğretmenlere göre güdümlü öğrenciler, derse aktif bir şekilde katılan, konuya ilgisi olan, kendine güvenen ve çok çalışan öğrencilerdir. Öğretmenler bu özellikleri rahatça gözlemleyebilirler (Lightbown ve Spada, 1999).

Öğrenciler başarmak istedikleri şeyler konusunda kendilerine hedefler belirler ve bu hedefler doğrultusunda çalışırlar; yani kendilerini güdülerler.

Herhangi bir alanda öğretim gören bir öğrencinin, geleceğe yönelik amaçlarının, onu güdülediğini belirtmek yanlış olmaz. Eğitim gördüğü alanda bilgi ve görgüsünü arttırdıkça insanın daha çok kazanacağı, daha kolay iş bulabileceği, daha bağımsız olacağı, sosyal çevresinde kabul görüp saygınlık uyandıracacağı, her zaman ve kolayca arkadaşlar edineceği, boş vakitlerini daha iyi değerlendireceği başkaları ile daha kolay iletişim kuracağı doğrudur (Yabancı dil eğitim ve öğretimi komisyon raporu, 1991). Günümüz gerçekleri dikkate alındığında, mesleki güdüye yabancı dil bilme gereği de eklenmektedir.

Bir yabancı dil bilmek ve onu yeterince kullanmak bir ayrıcalık değil, bir ihtiyaçtır. Türk düşüncesini, bilimini, sanatını, yapıcılığını çağdaş uygarlık düzeyine çıkarabilmek, bu alanlarda dünya dillerindeki en son ürünlerin kaynaktan izlenebilmesiyle başarılabilir. Fakat Göktürk (1982 : 2-3)'ün belirttiğine göre:

Türkiye’de insanlar yabancı dili çağdaş bilginin kaynaklarına açılmaya yarayacak bir araç gibi değil de kendi başına bir amaç gibi görmeye başladılar. Bu konudaki bilinçsizlik, Türkiye’deki yabancı dil öğretimi iki temel yönden etkilemektedir. Orta öğretimden yüksek öğretimin sonuna kadar, öğrenci yabancı dili neden öğrendiğini bilmediği için bu işe yeteri kadar güdülenememektedir. Öğrencilerin başlıca amacı geçer bir not alıp sınıf geçmektir. Ayrıca yabancı dil öğrenme konusundaki amaç yitirildiği için gerçekçi, verimli bir program hazırlanamamaktadır.

Orta öğrenimde süregelen güdüsüzlük, öğrencinin yüksek öğrenimine de olduğu gibi yansımaktadır. Yüksek öğretimin birinci yılında hazırlık sınıflarında verilen yabancı dil öğretimi, yabancı dildeki bilgi kaynakları, öğrencinin bölümüyle ilgili öğretim ile araştırmada sürekli değinilen, yararlanılan kaynaklar olmadığı için anlamsız kalmakta, hazırlık sınıfında biraz öğrenilen yabancı dil dört, beş yıllık fakülte öğretiminde gitgide unutulmaktadır. Yüksek öğretimdeki yabancı dil öğretmenlerinin en sık işittikleri soru: “Ne yararı var bize yabancı dilin?” sorusudur.

Yüksek öğretimde hazırlık sınıflarında verilen yabancı dil öğretimi öğrencinin ilgi duyarak seçtiği bölümlerle ilişkilendirilmediği sürece öğrenci neden öğrendiğini bilmediği yabancı dili öğrenmek istemeyecektir. Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacak hedefler oluşturmaları gerekir.

Birçok öğretmen iletişim kurmada daha iyi olan, dışa dönük öğrencilerin yabancı dili daha çabuk öğrendiğine ve sınıfta en başarılı öğrenciler olacaklarına inanır. Fakat yabancı dil öğrenimini etkileyen tek neden kişilik özellikleri değildir.



Bunun yanında zeka, dil yeteneği, güdü, tutumlar ve yaş gibi nedenlerde yabancı dil öğrenimini etkilemektedir.

## **Yabancı Dil Öğrenimini Etkileyen Etmenler**

Yabancı dil öğrenimini etkileyen etmenler konusunda her bireyin bazı görüşleri vardır. Örneğin, öğretmenler daha dışadönük, daha konuşkan olan öğrencilerin yabancı dil konusunda daha çok pratik yapma olanakları bulunacağı için daha başarılı olacaklarını düşünürler. Ayrıca, zeka, yetenek, yaş, güdü ve tutumların da yabancı dil öğrenme sürecini etkilediği düşünülmektedir. Bu etmenleri daha ayrıntılı incelemekte yarar vardır.

### **1. Zeka**

Yıllar boyunca, dil öğrenimini değerlendiren çok farklı zeka testleri ve farklı yöntemler kullanılmaktadır ve bu testler yardımıyla bir öğrencinin ne kadar başarılı olabileceği tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Fakat son zamanlarda yapılan araştırmalara göre bu ölçümler dil öğrenme yeteneklerinin sadece bir kısmıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Mesela Kanada’da Fransızca öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmaya göre, zeka okuma, dilbilgisi ve kelime öğrenimiyle bağlantılı fakat sözlü iletişim becerileriyle hiçbir bağlantısı olmadığı ortaya çıkmıştır (Genesee, 1976). Başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, dilbilgisi ve kural öğretimi ağırlıklı olan bir sınıfta zeka önemli bir faktör iken, öğretimin daha çok iletişim becerilerine dayandığı sınıflarda pek bir önemi yoktur. Kişilerin çok farklı yetenekleri ve güçleri olduğunu göz önüne alarak bunların hepsinin geleneksel zeka bölümü testleri ile ölçülmesinin çok zor olduğunu söyleyebiliriz. Akademik başarısı düşük bir çok öğrencinin yabancı dili oldukça iyi öğrendikleri gözlenmiştir (Lightbown ve Spada, 1999).

### **2. Yetenek**

Yapılan birçok araştırmada bazı insanların dile karşı istisnai bir yetenek, olduğu ortaya çıkmıştır. Lightbrown ve Spada’nın bildirdiğine göre, Lorraine Obler, CJ adında birinin çok özel bir yeteneğe sahip olduğunu belirtmiştir. CJ’in ana dili İngilizce’dir. 15 yaşında okulda Fransızca öğrenmeye başlamış ayrıca Almanca,

İspanyolca ve Latince de çalışmıştır. 20 yaşında Almanya'ya yaptığı kısa bir ziyaret esnasında Almanca'yı çözmüş sonra Moroccan Arapçası öğrenmiş ve İspanya ve İtalya'da biraz kalarak bu dilleri de öğrenmiştir (Lightbown ve Spada, 1999).

Hızlı öğrenme yeteneğinin en ayırt edici özelliğidir. Öğrencilerin sınıf ortamında etkili dil öğrencileri olup olmadığını tahmin etmek için yetenek testleri yapılmaktadır. En yaygın olan testler MLAT ve PLAB'dir. İki testte dil yeteneğinin farklı alt yeteneklere dayandığını savunmaktadır. 1) yeni sesleri fark edip ezberleme yeteneği, 2) cümlelerdeki belli kelimelerin işlevlerini anlayabilme yeteneği, 3) verilen örneklerden dilbilgisel yapıları anlayabilme yeteneği, 4) yeni kelimeleri ezberleyebilme yeteneği (Ellis, 2003).

Bu çalışmalar yabancı dil öğretiminde gramer-çeviri ve görsel-işitsel yöntemlerin kullanıldığı dönemde yapılmıştır. Yabancı dilde iletişimsel yöneme geçildiğinden beri öğretmenler ve araştırmacılar tarafından yeteneğin dil öğrenme sürecinde etkili olmadığına inanılmaktadır (Lightbown ve Spada, 1999).

Dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin tüm yetenek alanlarında güçlü olmaları gerekmez. Bazılarının güçlü hafızaları varken diğer yetenek alanlarında pek başarılı olamayabilirler. İdeal olan, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varıp onları uygun programlara yerleştirmektedir (Lightbown ve Spada, 1999).

### 3. Kişilik

Yabancı dil öğrenimini etkileyen birçok kişilik özelliklerinden bahsedilmektedir. Fakat bunların etkilerini araştırmalarda birebir görmek zordur. Bir araştırmada elde edilen sonuçlar, aynı özellikler için, diğer araştırmada elde edilememektedir. Mesela, genellikle dışa dönük kişilerin dil öğrenmeye daha yatkın oldukları söylenir. Fakat bu araştırmalar bu görüşü desteklememektedir (Lightbown ve Spada, 1999).

Bazı araştırmalarda, yabancı dildeki başarıyla, kendine güven, maceracılık gibi bazı dışadönüklük özellikleri arasında pozitif korelasyon bulunmuş iken, bazı araştırmalarda birçok başarılı dil öğrencisinin dışa dönüklük özelliğinden düşük puan aldığı gözlenir (Lightbown ve Spada, 1999).

Araştırılan başka bir kişilik özelliği ise çekingenliktir. Çekingenliğin, yabancı dil öğrenmede önemli olan risk almayı engellediği belirtilmiştir. Bu daha bilinçli olan gençlerde çocuklara oranla daha fazla ortaya çıkmaktadır. Daha birçok kişilik

özelliği mesela, kendine saygı, empati, baskın olma, konuşkanlık, hevesle cevap verme gibi özellikler konusunda da araştırmalar yapılmıştır. Genel olarak, yapılan çalışmalarda, kişilikle yabancı dil öğrenimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kişilikle ilgili çalışmalardan çıkan diğer bir sonuç ise kişiliğin konuşma becerilerini etkilediği fakat dilbilgisel alanda bir etkisi olmadığıdır (Lightbown ve Spada, 1999).

Kaygı, öğrenmeyi olumsuz etkiler. Kaygı, endişe, zorlama, ezbere öğrenmeyi ve anlamlı hazırcı öğrenmeyi kolaylaştırmakta, ama yeni durumlara uyum gerektiren daha karmaşık bir öğrenmeyi engellemektedir (Sebüktekin, 1995).

#### **4. Öğrenci Tercihleri**

Yeni bir materyali öğrenirken her öğrencinin farklı tercihleri olacaktır. Öğrenme stilleri terimi bireylerin doğasını alışkanlıklarını ve yeni bilgiyi alırken, işlerken ve saklarken gösterdiği tercihler anlamına gelmektedir. Bazı öğrenciler görerek, bazıları duyarak, bazıları ise fiziksel aktivitelerle yaparak daha iyi öğrenir. Son zamanlardaki çalışmalar ise öğrencinin alanda bağımsız mı yoksa bağımlı mı olduğuyla ilgilidir. Yani öğrenci ayrıntıları genel bilgilerinden ayırmaya mı eğilimli, yoksa hepsini bir bütün olarak mı görüyor? Diğer bir öğrenme stili çeşidi ise öğrencinin huyu ve kişiliğiyle ilgilidir (Yorio, 1986).

#### **5. Öğrenci İnançları**

Birçok öğrenci öğrenmede bireysel farklılığının bilincinde değildir fakat öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda hepsinin bir fikri vardır. Bu fikirler genellikle daha önceki öğrenme deneyimlerine dayanır ve eski yöntemin kendileri için en uygun olduğuna karar verirler. Mesela öğretimde iletişimsel yöntemin kullanıldığı İngilizce öğretim veren bir üniversitede yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunun dilbilgisi verilmediğinden, öğretmen merkezli eğitim yapılmadığından yakındıkları ve çok tatminsiz oldukları gözlemlenmiştir (Lightbown ve Spada, 1999).

#### **6. Yaş**

Göçmen ailelerin çocukları yabancı dili neredeyse kendi dilleri gibi akıcı bir şekilde konuşabilmesine rağmen yaşça büyük olan anne ve babaların bunu başarabildiklerine

nadiren rastlanmaktadır. Bazı istisnai durumlar vardır; mesela, anadili Polonyaca olan Joseph Conrad İngilizce’de çok önemli bir yazar olmuştur. Birçok yetişkin yabancı dilde iletişim kurabilmekte fakat aksanı, kelime seçimi ya da bazı dilbilgisel özellikleriyle bu dili küçük yaşta öğrenenlerden kolayca ayırt edilirler (Johnson ve Newport, 1989).

Bu farkın bir açıklaması ikinci dili öğrenmek için kritik dönem olması hipotezidir. Bu hipoteze göre insan gelişim sürecinde beynin dil öğrenmeye eğilimli olduğu bir dönem vardır. Yani çocuklar dili daha başarılı bir şekilde öğrenebilirler. Bazı bilim adamlarına göre bu dönem ergenlik döneminde biter; bazılarına göre ise daha bile önce sonlanır (Johnson ve Newport, 1989).

Fakat son yıllarda kritik dönemle ilgili yeni fikirler öne sürülmüştür. Benzer şartlar altında dil öğrenen çocuk ve yetişkinleri gözlemleyen bazı çalışmalara göre yetişkinler dili öğrenmeye ilk başladıklarında çocuklardan daha başarılı olmuşlardır. Dilde uzmanlaşmış yetişkinlerin sayısı da oldukça fazladır. Bazı çalışmalarda ise dili erken öğrenenlerin yetişkinlerden sadece telaffuzda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Lightbown ve Spada, 1999).

Çocuklar daha uzun dönemde başarılı olabilirler. Yetişkinler ise daha hızlı öğrenebilmekte ve konuşmaya başlayabilmektedirler (kıyaslama ve transfer yapabilme özellikleri). Yetişkinler, çevreye karşı daha duyarlı olduklarından, yanlış yapma kaygısıyla çekingenlik gösterebilirler (Sebüktekin, 1995).

## **7. Öğrenme Stratejileri**

Öğrenme stratejileri öğrencilerin yabancı dili öğrenirken kullanırken kullandıkları yaklaşımlar ve tekniklerdir. Bunlar, davranışsal (örneğin, yeni kelimeleri ezberlemek için yüksek sesle tekrar etmek) ya da zihinsel (örneğin, yeni kelimenin anlamını bağlamdan çıkarmak) olabilir. Bunlar probleme dayalıdır. Bireyler bir problemle karşılaştığı zaman öğrenme stratejilerine başvururlar (Ellis, 2003).

## **8. Güdü**

Öğretmenlere göre güdümlü öğrenciler derse aktif bir şekilde katılan, konuya ilgisi olan, kendine güvenen ve çok çalışan öğrencilerdir. Öğretmenler bu özellikleri rahatça gözlemleyebilirler (Lightbown ve Spada, 1999). Öğrenciler kötü bir

performans sergilediklerinde öğretmenler öğrencilerin güdülü olmadıklarını belirtir. Pintrich ve Schunk'ın (2002) bildirdiğine göre araştırmalar göstermektedir ki; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik öğrenmeye neden ve nasıl güdülendikleri konusunda bazı sezgisel, kesin olmayan teorileri vardır ve bu teoriler öğretmenlere sınıfta nasıl davranacakları konusunda rehberlik etmektedir.

Güdünün çok önemli olduğu bilinmesine rağmen güdü hakkında bilinmeyen pek çok şey vardır. Araştırmacılar güdünün ne olduğu, güdüyü nelerin etkilediği, güdü süreçlerinin nasıl işlediği, güdünün öğrenme ve edim üzerindeki etkilerinin neler olduğu ve güdünün nasıl arttırılacağı konularında hemfikir olamamaktadırlar. Bu konulardaki bilgiler oldukça sınırlıdır çünkü, birçok geçmiş çalışmada yapay işler kullanılmıştır. Örneğin, halka geçirme oyunu ya da kutudaki veya labirentteki laboratuvar hayvanları (Pintrich ve Schunk, 2002).

### **8.1. Güdü nedir?**

Güdü ile ilgili geçmişteki çalışmaların birçoğuna göre güdü, içgüdü, irade (karar verme yetisi), dürtü, kişisel özellikler gibi iç güçlerle ilgilidir. Davranışçı kuramlar güdüyü, verilen destek (ödülleri) sayesinde ortaya çıkan uyarıcılara artan ya da devam eden bir seviyede cevap verme olarak görmektedirler. Çağdaş bilişselciler ise bireyin düşüncelerinin, inançlarının ve duygularının güdüyü etkilediğini varsaymaktadırlar (Pintrich ve Schunk, 2002).

Pintrich'e göre güdü, içerisinde amaçlarla yönetilen aktivitelerin doğduğu ve yaşatıldığı bir süreçtir. Tanımdan da anlaşıldığı gibi güdü bir ürün değil bir süreçtir. Güdü bir süreç olduğu için güdüyü direkt olarak gözlemleyemeyiz; ancak öğrencilerin seçtikleri işlerden, çabalarından ve dile getirdiklerinden güdülü olduklarını anlayabiliriz (Pintrich ve Schunk, 2002).

Güdü, sürecin işlenmesini teşvik eden ve sürece yön kazandıran amaçlar içerir. Amaçlar tam olarak belirlenmemiş olabilir ve süreç içinde değişebilir fakat kişiler bu amaçlar sayesinde bir şeylere ulaşmaya çalışırlar ya da yapmaktan kaçınırlar.

Güdü, fiziksel ya da zihinsel aktiviteler içerir. Fiziksel aktiviteler çaba ve ilgi gerektirirken, zihinsel aktiviteler planlama, organize etme, izleme, karar verme, problem çözme ve program değerlendirme gibi bilişsel aktiviteler içerir.

Son olarak, bir amaç doğrultusunda başlamak çok önemlidir. Bazı amaçlar uzun dönemli amaçlardır; mesela, üniversiteyi bitirmek, iyi bir meslek

edinmek, emeklilik için para biriktirmek gibi. Güdü neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğini belirler (Pintrich ve Schunk, 2002 : 5).

Dörnyei ve Otto'ya göre genel anlamda güdü, bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, ayrıntılandıran, sonlandıran ve değerlendiren kişinin aktif bir şekilde değişen ve birikimli uyarılmasıdır ki; bunun yardımıyla dilekleri ve güdüleri seğilir, öncelikleri belirlenir, planlanır ve (başarılı yada başarısız bir şekilde) uygulanır (Dörnyei, 2001).

Brophy'ye göre güdü, başlatma, yn, yoğunluk ve davranışı -özellikle hedefe dayalı davranışı- açıklamada kullanılan teorik bir yapıdır (Brophy, 1998).

Pintrich ve Schunk (2002)'ın Bandura'dan aktardığına göre güdü işin tahmini sonuçları ve zyeterlik düşünülerek beklentiler tarafından başlatılan ve devam ettirilen hedefe dayalı davranıştır.

Alderman'a (1999) göre, güdülü öğrenciler kendi zdzenlemelerini yapabilen öğrencilerdir. Alderman'ın (1999) Corno'dan aktardığına göre özdüzenleme yapabilen öğrenciler karar verme ve seçme gücüne ya da zorluklara rağmen konsantrelerini koruyabilme yeteneğine sahiptirler.

Rogers ve arkadaşlarına göre güdü, insanların yapmak zorunda oldukları işleri yapmalarını sağlayan doğal bir dürtü, içsel bir duygudur (Rogers, Ludington, Graham, 1999).

Slavin'e göre güdü, gereksinimlerin ve isteklerin hareketlerin yoğunluğu ve yönü üzerindeki etkisidir (Okumuş, 2003).

Okumuş'un Williams ve Burden'dan aktardığına göre güdü, bir işi yapmak için bilinçli karar vermeye yönelten ve daha önceden belirlenen hedefleri geręekleştirmek için devam eden zihinsel ve fiziksel çaba süresini arttıran bilişsel ve duyuşsal açıdan canlanma durumudur.

Güdü kuramlarını iyi anlamak ve güdü çeşitlerini bilmek öğrenme ve öğretme ortamlarında güdünün rolünü daha iyi anlayabilmeyi sağlayacaktır. Güdü kuramları davranışların açıklanmasına, tahmin edilmesine ve etkilenmesine yardımcı olmak için ortaya atılmıştır. Eğer bireylerin sergiledikleri davranışların nedenleri bilinirse bu davranışları değiştirebiliriz.

## 8.2. Güdü Çeşitleri

Bazen ğrenciler okuldaki konulara ilgisiz olabilirler. Bu da insanların her zaman kendi iç güdülerini oluşturamadıklarını gösterir. Öğretmenler de öğrencilerin ilgilerini çekebilmek için öğrencilere notla ya da övgüyle ödüllendirir ya da kötü not vermekle tehdit ederler (Reeve, 2001). Bir etkinlikten zevk almanın içsel ve dışsal nedenleri vardır.

### 8.2.1. İçsel güdü

Reeve (2001)'in Deci ve Ryan'dan aktardığına göre içsel güdü, bireyin ilgisini bir işe yönlendirmek için ya da yeteneklerini uygulamak için duyulan içsel eğilim ve bu eğilim sayesinde en iyiyi yapmaya çalışmasıdır. İçsel güdü, psikolojik ihtiyaçlar kişisel merak, ve gelişmek için duyulan içsel çaba sayesinde ortaya çıkar. Eğer bireyler kendi kendilerine karar verebiliyorlarsa ve kendilerini o konuda yeterli hissediyorlarsa doğal olarak içsel güdüleri var demektir ve dıştan gelen ödüller ya da baskılar olmaksızın o işi yapmaya isteklidirler (Ellis, 2003).

### 8.2.2. Dışsal güdü

Dışsal güdü çevresel dürtüler sonucu ortaya çıkar. Birey dersten iyi not almak istediğinde, bir ödül kazanmaya çalıştığında, işi bitiş tarihine kadar yetiştirmeye çalıştığında, davranışları dışsal olarak gdldr. Dışsal güdü bireyi, işi başlatmaya ve azimle sürdürmeye yönelten evre tarafından yaratılan nedendir (Rogers, Ludington ve Graham, 1999). Genellikle dışsal güdünün içsel güdüyü yok ettiği düşünülmüştür. Birçok araştırmaya göre, dışsal bazı gereksinmeleri karşılaması gereken ğrenci doğal i güdüsünü kaybetmektedir. Diğer araştırmalara göre ise, iki güdü modeli arasında negatif bir ilişkiye rastlanmamıştır. Deci ve Ryan'ın öz kararlılık kuramına göre, birçok düzenleme vardır ve bunları ne kadar iselleştirildiklerine bağlı olarak öz-karar (içsel) ya da kontrollü (dışsal) olarak niteleyebiliriz. Deci ve Ryan'a göre bu düzenlemelere birey kendisi karar vermiş ve iselleştirmişse dışsal ödüller içsel gdyle bağdaştırılabilir hatta içsel güdüye dönüşebilir (Dörnyei, 2001).

### 8.2.3. Araçsal güdü

Öğrenciler yabancı dili bazı işlevsel nedenlerden dolayı öğrenmek isterler. Örneğin; sınav geçmek, iyi bir iş bulmak, üniversitede iyi bir bölüme girebilmek için. Öğrencilere eğitimsel ya da ekonomik fırsatlar sunan öğrenme ortamlarında araçsal güdü yabancı dil öğrenmek için ana neden olabilir.

### 8.2.4. Bütünleyici güdü

Bireyler yabancı dil öğrenmeye hedef dili konuşan insanlarla iletişim kurmak ya da hedef dilin kültürüne ilgileri olduğu için güdümlü olabilirler. Örneğin; Kanada'da yaşayan İngilizce konuşanların Fransızca öğrenmeye çalışmaları bütünleyici güdüleri olmasından kaynaklanır. Fakat diğer öğretim ortamlarında bütünleyici güdünün önemli bir rolü yoktur (Ellis, 2003).

## 8.3. Güdü kuramları

İnsan davranışlarının iki ana boyutu - yön ve önem (yoğunluk) tur. Güdü şunlardan sorumludur:

1. Belirli bir işin seçimi
2. Bu işi sürdürme
3. Bu iş için harcanan çaba

Diğer bir deyişle güdü şunları açıklar:

1. İnsanlar bir şeyi yapmaya neden karar verir?
2. Bunu ne kadar uzun sürdürmeye isteklidir?
3. Bu iş için ne kadar sıkı çalışacaktır? (Dörnyei, 2001).

Güdü ile ilgili geçmişteki tüm çalışmalar bu üç soru çerçevesinde yapılmasına rağmen hiçbirisi tam olarak güdüyü açıklayamamıştır (Dörnyei, 2002). İnsan davranışı çok karmaşık olduğu için ve temel ihtiyaçlardan (açlık gibi), daha iyi yaşama ihtiyacına (maddi güven gibi) ya da üst düzey değer ve inançlara (özgürlük isteği gibi) kadar sayısız şeyden etkilendiği için bu gayet normaldir.

“Davranışların sebebi nedir?” sorusuna tabii birçok bilim adamı değişik açıklamalar getirmişlerdir. Bu açıklamalar çerçevesinde güdü anlayışı tarih içinde değişik anlamlar kazanmıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında güdünün, insanın bilinçsizce



yaptığı ya da bastırılmış temel içgüdüleri ve dürtüleri tarafından belirlendiği (Sigmund Freud) görüşü hakimdi (Dörnyei, 2002).

20. yüzyılın ortalarında davranışçılığın koşullanma kuramları güç kazanmıştır. Bunlar uyarıcıların ve cevapların alışkanlıkların oluşmasında nasıl bir rolü olduğu konusunda araştırmalar yapmışlardır. Araştırmaların birçoğu hayvanlar üzerinde yapılmasına rağmen –Pavlov’un köpekleri ya da Skinner’ın fareleri gibi elde edilen sonuçların öğrenmedeki tekrar alıştırmaları, pozitif ve negatif dönüt, cezalandırma ve övgü konuları üzerinde bugün hala geçerliliği vardır (Pintrich ve Schunk, 2002). Deese ve Hopkins (1958)’in “The psychology of learning” kitabı incelendiğinde sadece hayvanlarla yapılan deneylere yer verildiği görülür.

1960’larda önemli değişiklikler gözlenmiştir. Davranışçılığın mekanik yapısına karşın Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi hümanistik psikologlar insan hayatında asıl güdü merkezinin kendini gerçekleştirme eğilimi olduğunu ve bunun kişisel gelişimi ve sahip olunan yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan güdü olduğunu savunmuşlardır (Pintrich ve Schunk, 2002). Maslow gereksinim sınıflamasında beş ana gereksinim sınıfından bahsetmiştir. Bunlar:

1. *fizyolojik ihtiyaçlar*: açlık susuzluk
2. *güvenlik ihtiyacı*: korkudan veya endişelerden korunma
3. *sevgi ihtiyacı*: sevmeye ve sevilmeye ihtiyacı, şefkat ve toplumsal kabul görme
4. *saygı ihtiyacı*: yeterli olma ihtiyacı, onaylanma ve fark edilme
5. *kendini gerçekleştirme ihtiyacı*: yeteneklerinin ve potansiyelinin farkına varma, anlayış ve öngörü kazanma (Frager, Reynolds ve Cox, 1987)

Daha sonraki dönemlerde insanların bilinçli olarak gösterdikleri tutumları düşünceleri inançları ve yorumlarının hareketlerini nasıl etkilediğini araştıran bilişsel kuram ağırlık kazanmıştır. Bu görüşe göre, birey işi yapıp yapmayacağına ilkönce o işin değeri hakkındaki inançlarına göre ve daha sonra o iş için yeterli olup olmadığını ve çevresindeki desteğin yeterli olup olmadığını göre karar verir (Dörnyei, 2002).

Güdüye bilişsel açıdan yaklaşan bir model de beklenti – değer kuramıdır. Bu kuramı yakından incelemek öğrenci davranışlarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

### 8.3.1. Beklenti - değer modeli

Beklenti kavramından anlaşılana, bireylerin başarısız olacağını beklediği bir işi seçmemesi ya da bu işte devam etmek istememesidir. Konuyla ilgilenebilir ve işi değerli bulabilir fakat tekrar tekrar başarısızlığı yaşarsa bu başarısızlığın gelecekte de devam edebileceğini düşünür ve sonunda bu işi yapmaya devam etmez (Pintrich ve Schunk, 2002).

Beklenti kuramı şu sorulara cevap arar:

“Ben bu işi yapabilir miyim?” eğer cevap evet ise birey bu işi yapmak isteyecektir. Eğer cevap hayır ise kişi başarmak için yetenekli olmadığını düşünüyorsa bu işi yapmak istemeyecektir. Kuramın diğer yarısında ise değer vardır. Değer kuramı “Bu işi yapmak istiyor muyum?” ve “Neden yapmak istiyorum?” sorularına cevap arar. Öğrencilerin bir işi yapmak için birçok nedenleri olabilir. İş ilginç bulabilirler, işi sevebilirler, işin önemli ya da faydalı olduğunu düşünebilirler, sonunda bir ödül olabilir (not, şeker), öğretmenlerini ya da anne babalarını memnun etmek isteyebilirler, cezalandırılmamak için yapabilirler. Bu kuramda hem beklentiler hem de değer öğrencilerin gelecek iş seçimlerinde, işle uğraşmalarında, zorluklara karşı direnmelerinde ve gerçek başarılarında önemlidir. Öğrenci işin sonunda başarmayı bekliyorsa, kendini güvenli hisseder; fakat işe değer vermiyorsa, işi yapmak istemeyecektir. Aynı şekilde işin ilginç ve önemli olduğunu düşünür fakat başaramayacağını düşünürse yine işle ilgilenmez. Öğrencinin gelecekteki hareketlerini tahmin edebilmek için beklentilerini ve değerlerini anlamak önemlidir (Pintrich ve Schunk, 2002 : 53).

Lewin’in teorisine göre kişiler ihtiyaçlarını karşıladıkları nesnelere değer yüklerler. Örneğin, kişi aç ise o kişi için yiyecekler diğer nesnelere göre daha değerlidir ve bu nesnelere yaklaşacaktır. İhtiyaç uzun bir süre karşılanmazsa nesnelere yüklenen değer artacaktır. Mesela, bütün gün yemek yemeyen biri için yiyecekler bir saat önce yemek yemiş birine göre daha değerlidir. Ayrıca bazı nesnelere içsel nedenlerden dolayı daha değerli olabilirler. Mesela, çok aç olan birisi ekmek ve su yerine daha çekici olan et yemeğini tercih edebilir. Sınıf ortamında da, eğer öğrenciler meraklı ve aktif öğrencilerse, bazı nesnelere örneğin bilgisayar dersi onlar için daha çekici olabilir (Weiner, 1992).

Lewin ayrıca beklenti ve değer bileşenlerini birleştirerek *başarma isteği düzeyi* yapısının bilişsel karar verme sürecini daha iyi saptayacağını savunmuştur. *Başarma isteği düzeyi* bireylerin bir işi yaparken geçmiş yaşantılarına dayanarak kendilerine belirledikleri standartları ve hedefleri ifade eder. Geleneksel araştırmalarda güdü düzeyini değerlendirmek için halka geçirme oyunu

kullanılmıştır. Oyuncuların hedefden uzaklığı oyuna verdikleri değeri gösteriyordu. Uzaklık çoksa işe daha fazla değeri verildiği anlamına geliyordu. Ayrıca oyunculara kaç halkayı hedefe geçirebilecekleri soruldu ve oyuncuların belirledikleri başarı olasılığı oyuncuların beklentisini göstermekteydi (Pintrich ve Schunk, 2002).

Benzer çalışmalar sınıf ortamında da yapılmıştır. Öğrenciler kendileri için belirledikleri hedeflere ulaştıklarında kendilerini başarılı hissederler. Örneğin, sınıfta 100 üzerinden 85 alan iki öğrenci farklı tavırlar sergileyebilir. Başarma isteği düzeyi yüksek olan öğrenci notundan memnun olmayacaktır; fakat başarma isteği düzeyi düşük olan öğrenci notundan memnun kalır. Geçmiş yaşantılarında hep başarılı olan bir öğrencinin başarma isteği düzeyi yüksek; tam tersine başarısızlık yaşamış öğrencinin ise düşüktür (Weiner, 1992).

Atkinson ihtiyaçlar, beklentiler ve değerleri birleştiren bir yapı oluşturmuştur. Davranışlar, güdülerin, başarı olasılığının ve güdü değerinin çarpımsal sonucudur. Güdüler, öğrenilmiş fakat sabit ve devam eden bireysel farklılıkları ya da duyguları temsil eder ve iki ana başarı etkenini içerir: başarıya ulaşma umudu ve başarısızlık korkusu. Başarıya ulaşma umudu kişinin başarı umudunu ve tahminini temsil eder ve başarı durumunda duyulacak gurur kapasitesini gösterir. Eğer başarı umudu yüksekse birey işi yapmaya güdümlü olacaktır. Başarısızlık korkusu bireyin başarısız olduğunda küçük düşme ve utanç kapasitesini göstermektedir. Eğer bu neden yüksekse birey işe katılmak istemeyecektir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Covington'a göre eğer bu iki neden 2x2 matrisiyle incelenirse başarıya 4 farklı yaklaşım ortaya çıkacaktır. Bu dört kutuplu model 4 çeşit öğrenci ve başarıya 4 farklı yaklaşım yolu olduğunu anlatır: başarıyı hedefleyen, başarısızlıktan kaçan, çok çabalayan, başarısızlığı kabul etmiş (Pintrich ve Schunk, 2002).

**Tablo 1.1** Başarı Gereksiniminin Dört Kutuplu Modeli

		Başarıya ulaşma umudu	
		Düşük	Yüksek
Başarısızlık korkusu K	Düşük	Başarısızlığı kabul etmiş	Başarıyı hedefleyen
	Yüksek	Başarısızlıktan kaçan	Çok çabalayan

Kaynak: Covington ve Roberts'tan aktaran Pintrich ve Schunk (2002: 56).

Tablo 1'den anlaşılacağı gibi çok çabalayan öğrenciler her iki nedeni de yüksek olan öğrencilerdir. Başarıya ulaşmak için çok çalışırlar fakat aynı zamanda başarısızlıktan da çok korkmaktadırlar. Bu öğrenciler genellikle sınıfta en başarılı öğrencilerdir; fakat sürekli olarak öğretmenlerine notlarını sorarlar, devamlı endişeli oldukları gözlenir (Pintrich ve Schunk, 2002). İki nedeni de düşük olan öğrenciler başarısızlığı kabul etmiş öğrencilerdir. Bu öğrencilerin başarıyı umursamaz bir halleri vardır. Bu umursamazlığın nedeni ilgi alaka eksikliği ya da başarı değerlerine karşı kızgınlık ya da direnme olabilir (Covington'dan aktaran Pintrich ve Schunk, 2002).

Atkinson'ın modelindeki diğer etkenler başarı olasılığı ve güdü değeridir. Başarı olasılığı işin zorluğuyla ters orantılıdır. Kolay işlerde zor olanlara oranla başarı olasılığı yüksektir. Güdü değeri de başarı olasılığıyla ters orantılıdır. Örneğin, kolay bir işte başarı olasılığı yüksek iken güdü değeri düşüktür çünkü kolay işte başarılı olmayı kişi değerli bulmamaktadır. Aynı şekilde başarı olasılığı düşük olan zor bir işte değer yüksek olacaktır. Buna göre, insanlar bazı mesleklerin zorluğu dolayısıyla (örneğin, doktorluk) bu mesleklere daha fazla değer yükleyip onları daha ayrıcalıklı görürler ve bu işleri yapanlar daha yüksek maaşlar alırlar (Weiner, 1992).

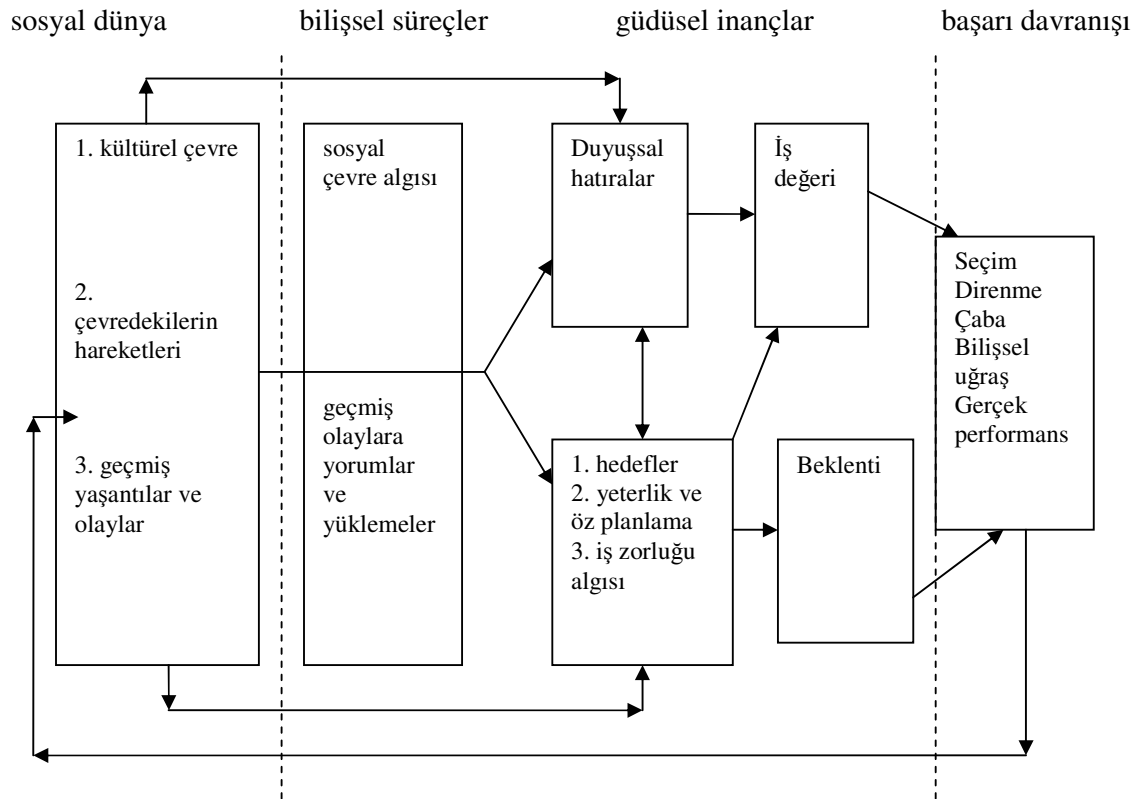
Cüceloğlu'nun (2002) belirttiğine göre, güdülenme derecesiyle yapılacak işin zorluk derecesi arasında ters bir ilişki vardır. Bu Yerkes-Dodson ilkesi olarak bilinir. Yapılacak iş kolaysa yüksek derecede güdülenme verimi arttırır. Yapılacak iş zor ise yüksek güdülenme kaygıyı arttıracak ve başarı düşecektir. Vernon (1969) da başarı beklentisi vurgulandığında kaygının artacağını söylemiştir.

Atkinson'ın araştırmasına göre, işin zorluğu orta derecede (ne çok zor, ne çok kolay) olursa güdü en yüksek seviyede olacaktır. Başarı olasılığı .5 (birey işin yarısını yapabileceğini umut ediyor) güdü değeri de .5 olursa bunların çarpımı  $.5 \times .5 = .25$  olur yani diğer durumlarla karşılaştırıldığında güdü en yüksek seviyededir (Pintrich ve Schunk, 2002). Atkinson başarı nedeni yüksek, başarısızlık korkusu düşük olan öğrencilerin orta güçlükteki işleri seçeceğini belirtir. Diğer bir taraftan, başarısızlık korkusu yüksek, başarı umutları düşük olan öğrenciler ise ya çok kolay ya da çok zor işleri seçeceklerdir; çünkü başarısızlık korkusu yüksek olan öğrenciler çok kolay işleri seçerek başarıyı garantiler ve başarısızlık riskini aza indirger. Çok zor işleri seçerek ise zaten çok az kişinin bu çok zor işi başarabileceğini belirtirler (Pintrich ve Schunk, 2002).

Başarı bağlantılı aktivitelerde bireyler ya başarı beklentisiyle işe başlarlar ya da başarısızlıktan korkarak işten uzaklaşırlar. Bu iki duygusal dürtünün sebebi ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme şekilleriyle bağlantılıdır (Atkinson, Raynor ve Birch, 1978). Ebeveynleri tarafından başarı girişimleri teşvik edilen ve yeterliklerini gösterme fırsatı sunulan çocuklar başarılı olmaya güdülüdürler. Fakat başarı girişimleri ebeveynleri tarafından cezalandırılan ve kapasitelerinin çok üzerinde başarı beklenen çocuklar ise başarısızlıktan kaçma eğilimindedirler. Bireyler küçük yaşta yaşadıkları olaylar yüzünden başarı durumlarıyla duygusal bağlantılar oluştururlar ve ileri yaşlarda da aynı duyguları hissederler (Stipek, 2002). Murray de (1964) başarı durumlarında ne hissedeceğinin çocukluğa dayandığını belirtmiş ve örnek olarak Marion Winterbottom'un deneyini göstermiştir. Bazı ebeveynler çocukların erken yaşlarından itibaren çocukları bağımsız yetiştirmeye başlamış, onlara sorumluluklar vermiş ve başaracaklarını umduklarını belirtmişlerdir. Diğer bir taraftan, bazı ebeveynler çocuklara sorumluluk vermemiş ve giriştikleri işlerde başarısız olacaklarını umduklarını belirtmişlerdir. 1. grup ebeveynler çocuklarını aynı zamanda öpücük ve kucakla ödüllendirmiştir. Diğer grup hep sınırlayıcı olmuş ve çocukların öz-güvenlerini arttıracak teşvikte bulunmamışlardır, bu yüzden bu gruptaki çocuklar aileye bağımlı olarak kalmıştır. Petri'nin (1996) Mc Clelland ve Pilon'dan aktardığına göre de, yetişkinlikteki başarı gereksinimi, bireylerin 5 yaşına kadar nasıl yetiştirildiği ile ilgilidir.

Atkinson'ın başarı güdüsü kuramına çok önemli katkıları olmuştur fakat bu modelde bazı eksiklikler vardır. Modeldeki iki önemli değişken başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçma ölçülmesi zor olan değişkenlerdir. Bunlar bilinçsizce yapılı ve dolaylı olarak ölçülebilir. İkinci problem ise iki değişkenin sadece başarı olasılığı göz önünde bulundurularak, işin önemi ise göz ardı edilerek karar verilmesidir. Bir oyunda kazanmak ile çok önemli bir sınavı geçmenin değeri aynıdır. Bu modelde bu değer ayrımı göze çarpmamaktadır (Stipek, 2002).

**Şekil 1.1** Başarı Güdüsünün Sosyal Bilişsel Beklenti-Değer Modeli



Kaynak: Pintrich ve Schunk (2002: 61).

Eccles ve Wigfield (2000) beklenti – değer modeline daha yeni bir yaklaşım getirmiştir. Atkinson'ın modelinde üç bileşen olmasına rağmen Eccles ve Wigfield'in modelinde iki bileşen vardır. Bunlar *beklenti* ve *iş değeridir*. Atkinson *beklenti* için *başarı olasılığı* ve *iş değeri* için *güdü değeri* terimlerini kullanmıştır.

Eccles ve Wigfield başarı gereksinimi ve başarısızlık korkusu üzerinde durmamıştır. Fakat bu etkenler duyuşsal bellek bileşeninin bir parçası olabilirler. Bu modelin en önemli özelliği ise Eccles ve Wigfield'ın iş değerine beklentiye oranla daha fazla önem vermesidir. Değer bileşenini üç ana başlık altında incelemiştirlerdir. Bunlar karşılama değeri, yarar derecesi, içsel değerdir.

Karşılama değeri, işin bireyin ihtiyaçlarını nasıl karşıladığına göre belirlenir. Bireyin gerçek ya da ideal kişilik algısı ile etkinlik arasındaki ilişkiyi gösterir. Kurama göre, kişiler kendi öz algılarıyla ilgili yeteneklerini geliştirecek aktivitelerle ilgilenirler. Mesela: kendini atletik gören biri, tenis oynamaya daha çok değer verirken, kendini akademik gören bir kişi, kitaplara ya da entelektüel sohbetlere değer verebilir (Mc Inerney ve Mc Inerney, 2002).

Yarar değeri, bireyin amaçlarına ulaşması için işin ne kadar yararlı olduğunu gösterir. Yarar değerini anlayabilmek için, şu anki işlerle uzun dönemli amaçlar arasında bağ kurmak gerekir. Mesela, doktor olmak isteyen bir öğrenci için okuldaki kimya ve biyoloji dersleri çok değerlidir (Mc Inerney ve Mc Inerney, 2002).

İçsel değer, bireyin işi yaparken duyduğu hazdır. Eğer bir işin içsel değeri varsa, kişi sadece o işi yapmış olmak için yapar (Stipek, 2002).

Eccles ve Wigfield (2000) ayrıca değer konusunun işin öğrencilere neye mal olacağı düşünülerek incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin, çok çalışmayan üniversite öğrencileri tembel olduklarından ya da güdüsüz olduklarından dolayı değil çabalarını başka derslerde ya da akademik olmayan alanlarda göstermek istedikleri için çalışmıyor olabilirler.

Burada anlatılan beklenti-değer kuramları güdü dinamiklerinin merkezini oluşturmaktadır. Bireylerin bu inançları nasıl oluşturduklarını ve bu inançların gelişimini nelerin etkilediğini bilmek önemlidir. Bu yüzden, bireylerin beklentilerini ve farklı yaşantılara karşı duyuşsal tepkilerinin yapısını nasıl şekillendirdiklerinin anlaşılmasına yardımcı olacak yükleme kuramı üzerinde durmak yerinde olacaktır.

### **8.3.2. Yükleme kuramı**

Yükleme kuramcılarına göre, bireyler kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamaya güdülüdür. Bireyler doğal olarak özellikle de ortaya çıkan sonuç önemli ve beklenmedik ise olayların neden olduğunu araştırma eğilimindedirler (Stipek, 2002).

Yüksek not beklediği halde sınavdan düşük not olan öğrenci “bu sınavda neden düşük not aldım?” sorusunu cevaplamaya çalışır. Bireylerin sonuçların nedenlerini nasıl algıladıkları nedensel yüklemelerle açıklanabilir. En çok görülen yüklemeler yetenek ve çabadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Ayrıca insanlar şans, işin zorluğu, o anki ruh hali ya da yorgunluk gibi şeylere de yükleme yapabilirler. Weiner yükleme kuramını bir tablo ile daha açık hale getirmiştir.

**Tablo 1.2** Yükleme Modeline Genel Bir Bakış

Yüklemeleri				
etkileyen nedenler	Algılanan nedenler	Nedensel boyutlar	Psikolojik sonuçlar	Davranışsal sonuçlar
<i>Çevresel faktörler</i>	<u>Yüklemeler:</u> Yetenek	Sabitlik	Başarı beklentisi	Seçme
Belirli bilgi	Çaba	Yer	Öz yeterlik	Direnme
Sosyal normlar	Şans	Kontrol	Duygular	Çaba düzeyi
Durumsal özellikler	İş zorluğu			Başarı
<i>Kişisel faktörler</i>	Öğretmen			
Nedensel şemalar	Ruh hali			
Tarafli yüklemeler	Sağlık			
Önceki bilinenler	Yorgunluk, vb.			
Kişisel farklılıklar				
Yükleme süreci		yüklemeli süreç		

Kaynak: Weiner (1992)

Yüklemeleri etkileyen çevresel faktörler belirli bilgi, sosyal normlar ve durumsal özelliklerdir. Belirli bilgi öğretmenin öğrencinin performansına direkt yaptığı yüklemeler olabilir. (Örneğin, yeteri kadar çalışmadın.) Diğer bir çevresel faktör iş zorluğu hakkındaki normlar olabilir. (örneğin, tüm öğrencilerin testten A almış olması testin kolay olduğu bilgisini verir.) Durumsal özellikler ortak karar, tutarlılık ve ayrımcılık miktarını gösterir. Ortak karar, bireyler o konuda aynı fikri paylaşıyorsa oluşur. (Örneğin, bu öğretmenin testleri her zaman zordur). Ya da öğrenci eğer farklı durumlar



arasında bir ayrım yapıyorsa ayrımcılık oluşur. (örneğin, öğrenci matematiğin zor, İngilizce'nin ise kolay olduğunu düşünebilir). Öğrenci aynı durumda hep aynı davranışı gösteriyorsa o zaman tutarlılıktan bahsedilebilir. Öğrenci A öğretmenin dersinde kötü davranışlar sergiliyorsa ortak karar, tutarlılık ve ayrımcılık düşünülerek farklı şeylere yüklemeler yapılabilir. Mesela, öğrenci sadece A öğretmenin dersinde bu davranışları sergiliyor ve diğer derslerde yapmıyor ise yüksek ayrımcılık ve bu davranışları A öğretmenin dersinde devamlı yapıyor ise yüksek tutarlılıktan bahsedilebilir ve bu konuda A öğretmenin sorumlu olduğu düşünülebilir. Eğer sınıfta birçok öğrenci aynı davranışları sergiliyor ise yüksek ortak karar vardır ve sınıfta bir problem olduğu düşünülür. Fakat tam tersi, eğer bu öğrenci tüm derslerde kötü davranışlar sergiliyor (düşük ayrımcılık) ve A öğretmenin dersinde diğer öğrencilerde böyle davranışlar gözlenmiyorsa (düşük ortak karar) yükleme o öğrenciye yapılabilir.

Yüklemeleri etkileyen kişisel faktörler nedensel şemalar, taraflı yüklemeler, önceki bilgiler ve kişisel farklılıklardır. Nedensel şemalar, kişilerin nedensellik ile ilgili bilgilerini içerir. Bunlar altı başlık halinde incelenebilir: 1. nedenler sonuçlardan önce gelir (öğrenci matematikteki başarısızlığını sınavdan 2 gün sonraki bir olaya yüklemes.) 2. daha az sıklıkla yaşanan olaylar neden faktörü olarak görülür (matematik sınavından önce kız arkadaşıyla arası bozulan bir öğrenci başarısızlığını bu olaya yükler). 3. işin olduğu yerde meydana gelen diğer olaylara yükleme yapılır (sınav esnasında sınıf penceresi yakınında çalan bir orkestraya yükleme yapılır). 4. günlük olaylar yerine daha göze çarpan olaylara yükleme yapılır (matematik ödevlerini gününde yapmamak yerine kız arkadaşla olan olaya yükleme yapılır). 5. büyük sonuçların büyük nedenleri olduğu ya da küçük nedenlerin küçük sonuçları olduğu düşünülür (matematik final sınavından kalmanın ödev yapmamak gibi küçük nedenlerden dolayı değil romantik bir travma gibi büyük bir nedenden olduğu düşünülür). 6. ortaya çıkan sonuç daha önceki sonuçlara benzetilip nedeninin aynı olduğu düşünülür (daha önce matematik başarısızlığını öğretmenin iyi öğretmemesine bağlayan bir öğrenci yine başarısız olduğunda yeni öğretmenin de iyi olmadığını söyleyecektir) (Pintrich ve Schunk, 2002 : 95).

Yüklemeleri etkileyen diğer bir etken de taraflı yüklemelerdir. Kişiler başkalarının davranışlarını onların karakterlerine yüklerken kendi davranışlarının nedeni olarak durumsal etkenleri gösterirler. Başarıyı kendi sorumlulukları, başarısızlığı ise başkalarının sorumluluğu olarak görürler. Bir iş ortaklaşa yapılmış olsa bile başarı bireysel olarak görülür. Birçok kişinin de aynı davranışı gösterdiği söylenip kişisel sorumluluktan kaçılır.

Diğer bir etken de önceki bilgilerdir. Bunlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sınıf ve ders hakkında sahip olduğu genel bilgilerdir. Örneğin, öğrencilerin genellikle sessiz sakin olarak bildikleri bir öğretmen o derste bağırıyor ise öğrenciler bunu ya öğretmenin kişisel bir problemine ya da kendi yaptıkları bir suça

yükleyeceklerdir. Bazen bu genel bilgiler kişinin kendisi hakkında da olabilir. Bu durumda kişisel farklılıklar ortaya çıkar. Kişinin kendi öz-yeterliği hakkında bazı yargıları vardır. Bu ön bilgi ışığında ortaya çıkacak başarı ve başarısızlık durumlarında farklı yüklemeler yapacaktır.

Yüklemelerin boyutlarından yer boyutu yüklemelerin kişiye göre içsel mi yoksa dışsal mı olduğuyla alakalıdır. Sabitlik boyutu zaman içinde nedenin değişip değişmeyeceğiyle alakalıdır. Kontrol boyutu nedenlerin kontrol edilip edilemeyeceğiyle ilgilidir. Weiner (1974) başarı ya da başarısızlığın dört nedenini 2 boyutlu bir taksonomi ile açıklamıştır. Buna göre yetenek sabit ve içsel iken iş zorluğu sabit ve dışsal bir nedendir. Ayrıca, çaba değişken ve içsel iken şans değişken ve dışsal bir nedendir. Fakat bu taksonomi yetersiz kalmıştır. Örneğin, çaba değişken olarak gösterilmiştir ama bazen bireyler tembel ya da çalışkan olarak nitelendirilirler. Bu durumda çaba sabit bir durumdur. Ya da yetenek sabit olarak ele alınmıştır fakat öğrenmedeki ilerlemeleri açıklamak için yeteneğinde değişken olması gerekir (Weiner, 1974). Rosenbaum bu yetersizlikleri ortadan kaldırmak için taksonomiye bir de niyet edilerek yapılma boyutunu getirmiştir. Bu üçüncü boyut Weiner tarafından kontrol edilebilirlik boyutu olarak değiştirilmiştir.

**Tablo 1.3** Başarı Yüklemelerinin Yer Sabitlik ve Kontrol Edilebilirlik Boyutlarında Sınıflandırılması

		Kontrol Yeri			
		İçsel		Dışsal	
Sabitlik		Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez	Kontrol edilebilir	Kontrol edilemez
		Sabit	Uzun dönemli çaba	Yetenek	Öğretmenin yanlılığı
Değişken	Bilgi Sınav için gösterilen geçici çaba	Sınavdaki Sağlık Durumu Ruh Hali	Arkadaşlardan ya da öğretmenden yardım alma	Şans	

Kaynak: Weiner (1986)

Yüklemelerin boyutlarının kişinin başarı beklentileri üzerinde önemli etkileri vardır. Eğer başarı içsel ve sabit bir nedene yüklenmişse (sınavda başarılı oldum

çünkü bunu başarabilecek kadar yetenekliyim) birey gelecekte de başarılı olmayı bekleyecektir. Aynı şekilde, eğer başarı bir değişkene yüklendiyse (sadece o sınav için gösterilen çaba ya da şans) birey aynı başarıyı gelecekte de yakalamayı ummayacaktır. Başarısızlık durumunda ise tam tersi söz konusudur. Eğer öğrenci bir sınavda başarısız olduysa bunu değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yüklemek en iyisidir. Örneğin, o teste yeteri kadar çalışmamaya yüklenebilir. Yeteri kadar çabalamamak öğrenci tarafından değiştirilebilir ve kontrol edilebilir. Fakat eğer öğrenci başarısızlığını sabit, içsel ve kontrol edilemeyen bir nedene yüklerse (başarısız oldum çünkü bunu başarabilecek yeteneğe sahip değilim) gelecekte başarı beklentisi olmayacaktır (Stipek, 2002). Öğretmenler de, öğrencinin başarısını öğrenci tarafından kontrol edilemeyen bir nedene yüklerlerse, onlara daha anlayışlı yaklaşırlar ve ceza vermekten kaçınırlar; fakat öğrenci tarafından kontrol edilebilir bir nedene yükleme yapılırsa öğrenci cezalandırılır (Woolfolk, 2004).

Alderman'a (1999 : 68) göre "öğrenciler başarının tek belirleyicisinin yetenek olduğuna, başarısızlığın sebebinin ise yetenek eksikliği olduğuna inanırlar. Bu yüzden, yeteneksiz olarak görülme riskine girmektense, işten kaçma eğilimi içine girerler".

Erden ve Akman'ın (2004) Ames ve Archer'dan aktardığına göre, okul ortamında öğrenciler arasında kıyaslanmanın yapıldığı durumlarda, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını daha çok yetenek ile açıkladıklarını, buna karşılık başarının belli standartlara göre değerlendirildiği, amaçların açık seçik ifade edildiği durumlarda, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını çaba etmeni ile açıkladıkları görülmüştür.

Weiner (1986) gelecekte de başarı beklentisinin oluşması için yüklemelerin sabit olması gerektiğini söylemiştir. Eğer başarı/başarısızlık sabit bir nedene yüklenirse sonucun kesinliği yüksektir ve gelecekte de aynı sonucun gerçekleşmesi beklentisi yüksek olacaktır. Eğer başarı/başarısızlık değişken bir nedene yüklenirse sonucun kesinliği yoktur ve gelecekte değişmesi beklenir. Sabit nedenlere yükleme yapıldığında sonucun tekrarlanması kesinliği yüksektir.

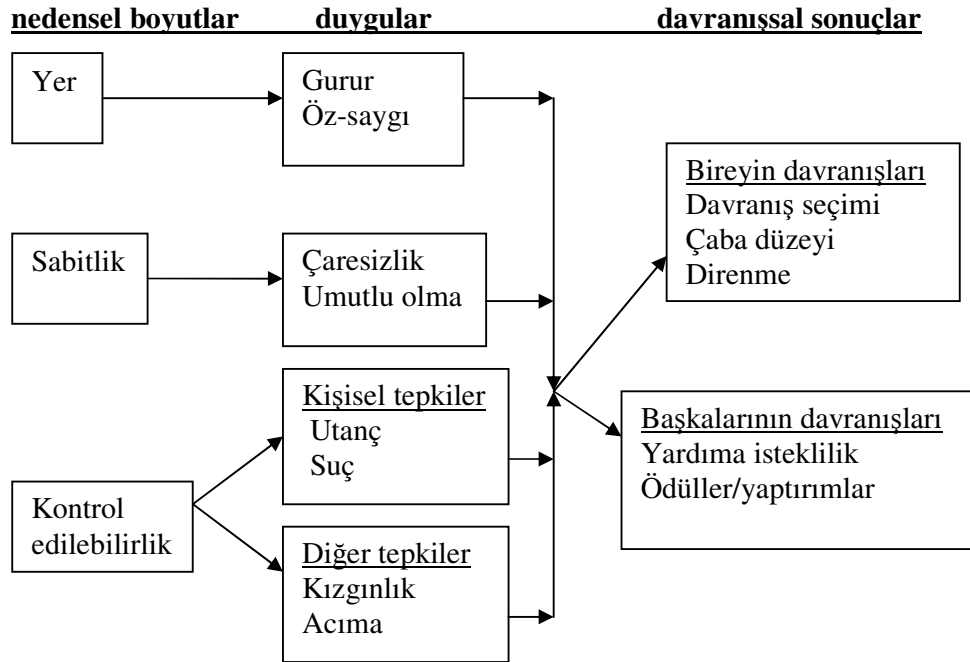
Pintrich ve Schunk (2002)'a göre araştırmalarda bahsedilen sabitlik ya da değişkenlik boyutu bireyin algılarına dayanmaktadır. Deneysel sonuçlar ve genel yükleme kuramına göre yetenek sabit ve çaba değişken kabul edilmesine rağmen gelecek beklentileri için en önemli şey bireyin bu boyutları nasıl algıladığıdır.

Mesela, öğrenci başarısızlığını matematik yeteneğinin olmayışına bağlayabilir fakat bu yeteneğini zaman içinde öğrenerek geliştirebileceğini düşünüyorsa gelecekteki başarı beklentisi olumsuz etkilenmeyecektir.

Yükleme kuramı genel beklenti-değer modelleri içerisindedir ama gerçekte değer kavramını içermez. Weiner (1986)'in yükleme kuramında değer kavramı gurur, utanç, suçluluk gibi duygularla ifade edilmiştir. Weiner'in yükleme kuramı duygularla güdü-başarı davranışlarını bağdaştıran çok az sayıdaki sosyal bilişsel modellerden bir tanesidir. Bu modele göre duygular yükleme yaparken kullanılan bilişsel süreçlerin sonucudur. Fakat yükleme kuramı bazı duyguların bilişsel süreçler sonunda ortaya çıkmadığını bunların sonuç bağlantılı duygular olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuç bağlantılı duygular basit, ilkel, pozitif ya da negatif duygulardır. Örneğin, bireyler bir sınavda başarılı olduklarında mutlu olurlar ya da başaramadıklarında mutsuz olurlar. Bu basit duygular bir bilişsel süreçten bahsetmeden sadece sonuca bağlı olarak açıklanabilir.

Ortaya çıkan duyguların belirleyicileri yüklemenin boyutları olan yer, sabitlik ve kontrol edilebilirliktir. Weiner ve arkadaşları birçok deneysel çalışmada bu boyutların duygularla olan ilişkisini ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda bireylerden bir durum hakkındaki hikayeleri okumaları istenmiş ve bu durumlarda kendilerinin ve başkalarının duygularının neler olabileceği sorulmuştur. Bazı çalışmalarda ise bireylere kızgın, suçlu ya da gururlu vb. oldukları durumları düşünmeleri istenmiş ve bu duyguların nedensel boyutları sorulmuştur. Aşağıdaki tablo nedensel boyutlar, duygular ve bunların davranışsal sonuçlarını açıklamaktadır.

Şekil 1.2 Nedensel Boyutlar, Duygular ve Davranışlar Arasındaki İlişki



Kaynak: Weinter'den aktaran Pintrich ve Schunk (2002).

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi bireyler başarıyı yaşar ve içsel ve sabit yüklemeler yaparlar ise gurur ve öz değer duyguları artar. Fakat başarısızlık yaşar ve içsel ve sabit yüklemeler yaparlarsa kendilerine saygıları azalır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan saygılarını yitirmemeleri için başarısızlığın nedeninin öğrencinin kendisi değil başka bir dış neden mesela sınavın zor olması olduğunu söylemelidirler (Stipek, 2002). Kontrol boyutunda, eğer öğrenci başarısızlığının nedenini o konuda yeteneğinin olmamasına yüklerse –ki bunu kontrol edemeyeceğini düşünür- sonuçta utanç hissedecektir (Pintrich ve Schunk, 2002).

Eğer öğretmenler, anne babalar öğrencinin başarısızlığının kendisinin kontrol edebileceği bir nedenden dolayı değil de kontrol edilemeyen (öğrenme bozukluğu, fiziksel bir neden) bir nedenden kaynaklandığını düşünürlerse öğrenciye kızıp azarlamak yerine ona yardım etmeye çalışacaklardır. Nedenlerin kontrol edilemeyen nedenler olduğu düşünülürse kişi başarıdan ya da başarısızlıktan sorumlu tutulmayacaktır.

### 8.3.3. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Modeli

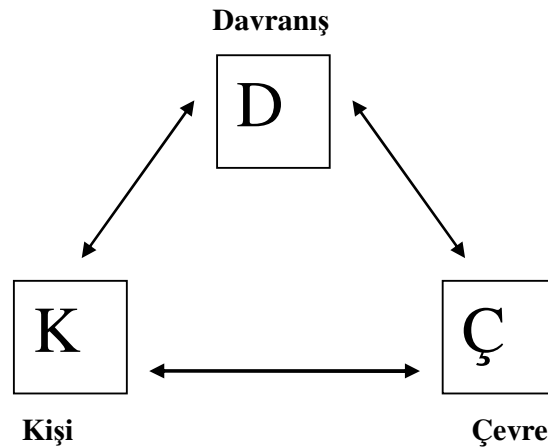
Davranışçı kuramcıların tersine Bandura bireylerin sadece dış güçler tarafından etkilenmediğini, bireylerin sadece çevresel faktörlere cevap veren pasif cevaplayıcılar olmadığını söylemiştir (Stipek, 2002). Senemoğlu'nun (2002) Bandura'dan aktardığına göre insanlar çevreyi belli yollarla etkilemekte, değiştirmekte, çevre de insanların daha sonraki davranışlarını etkilemektedir. Bandura'nın kuramı üç varsayıma dayanır. a) kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi, b) öğrenme ve güdü ilişkisi, c) pasif ve dolaylı öğrenme (Pintrich ve Schunk, 2002).

#### 8.3.3.1. Karşılıklı ilişkiler

Pintrich ve Schunk'ın (2002) aktardığına göre Bandura üçlü karşılıklılık yapısını şöyle açıklar:

Sosyal bilişsel görüşte insanlar ne içsel güçler tarafından idare edilir ne de dışsal uyarıcılar tarafından şekillendirilir ya da kontrol edilirler. Bunun yerine insanların davranışları, davranış, duygular ya da diğer kişisel faktörler ve çevresel etkenlerin etkileşimi olan üçlü karşılıklılık modeliyle açıklanır.

**Şekil 3** Üçlü karşılıklılık modeli



Kaynak: Pintrich ve Schunk (2002)

Pintrich ve Schunk (2002) bu tabloyu şöyle açıklarlar:

Davranış ve ilişkisi öğretmenin dersi sunup, öğrencilerin dikkatini öğretimsel iş üzerinde toplamasıyla örneklendirilebilir. Davranış üzerindeki çevresel faktör öğretmen “buraya bakın” dediğinde ve otomatik olarak öğrencilerin dikkatini çektiğinde oluşur. Öğrenci davranışları öğretimsel çevreyi değiştirebilir; bu da öğretmenin sorusuna öğrencilerin yanlış cevap vermesiyle örneklendirilebilir. Bu durumda öğretmen yeni bilgi sunmak yerine aynı bilgileri tekrar öğretir.

Davranış-kişi etkileşimi özyeterlikle açıklanabilir. Araştırmalara göre, özyeterlik iş seçimi, devam etme, ve çaba gibi başarı davranışlarını etkiler. Sonuç olarak, öğrenci davranışları özyeterliği değiştirir. Öğrenci iş üzerinde çalışırken amaçları doğrultusunda kendi gelişimini gözlemler. Bu gelişme öğrencilerin öğrenmeye ve uygulamaya yeteneğinin olduğunu gösterir ve daha sonraki çalışmalar için öğrencinin özyeterliği artar.

Kişi ve çevre ilişkisi öğrenme gücünü çeken ve özyeterlik algısı düşük öğrencilerde gözlemlenir. Kişisel faktörler çevreyi etkiler. Diğer kişiler yüklemeleri gerçekte öğrencinin ne yaptığına değil öğrencinin kendisine yaparlar. Öğretmenler, öğrenci bir önceki işi iyi yapmış olsa bile bu öğrencilerin kapasitelerinin düşük olduğunu düşünüp bu öğrencilerden daha düşük bir başarı beklerler. Sonuçta da öğretmenden gelecek dönütler öğrencinin özyeterlik algısını etkiler. Öğretmenin “harika yapıyorsun” sözü özyeterlik algısı üzerinde “bunu öğrenebileceğinden şüpheliyim” sözünden daha pozitif bir etki bırakacaktır.

Mc Clelland’ın teorisine göre başarı güdüsünü arttırmak için çocuğa pozitif dönüt verilmeli ve daha önce başardığı bir işi tekrar yapmak başarı duygusunu hissettirmeyecektir. Çocuğa başarı duygusunu tattırmak için, çocuk daha karmaşık ortamlara maruz bırakılmalıdır (Teewan ve Smith, 1967).

Sosyal bilişsel kuram öğrenme ve edimi birbirinden ayırır. Rosenthal ve Zimmerman’ın bildirdiğine göre insanlar modelleri gözlemleyerek öğrenirler fakat kazandıkları bilgi ve yetenek öğrenme esnasında ortaya çıkmaz (Stipek, 2002). İnsanlar kazandıkları bu bilgiyi güdülü olana kadar göstermezler. Davranışın sonuçlarının olumlu olacağı düşünülürse edime dönüştürülür (Pintrich ve Schunk, 2002).

### 8.3.3.2. Pasif ve dolaylı öğrenme

Pasif öğrenme diğer bireylerin davranışlarının sonuçlarını bireyin kendisinin yaparak öğrenmesidir. Başarıyla sonuçlandığı gözlemlenen hareketler yapılır ve başarısızlıkla sonuçlananlar ise reddedilir.

Dolaylı öğrenmede ise birey bu sonuçları kendisi tecrübe etmez. Direkt olarak ya canlı kişileri gözlemleyerek ya da basılı ya da görsel yayındaki sembolik, canlı olmayan karakterleri gözlemleyerek öğrenir.

Pintrich ve Schunk (2002)'ın Bandura'dan aktardığına göre güdü işin tahmini sonuçları ve özyeterlik düşünülerek beklentiler tarafından başlatılan ve devam ettirilen hedefe dayalı davranıştır.

Bu tanımı daha iyi anlayabilmek için özyeterlik ve hedefler üzerinde durmak faydalı olacaktır.

Özyeterlik, edimi yerine getirmek için gereken hareketleri organize etmek ve bunların üstesinden gelmek için kişinin kendi kapasitesi hakkında vardığı yargıdır. Özyeterlik bireyin iş seçimini, çabasını ve azmini etkiler. Düşük özyeterliğe sahip kişiler işi yapmaktan kaçınır fakat yapabilmek için gerekli kapasiteye sahip olanlar ise işi yapmak isteyecektir. Bir zorlukla karşılaşıldığında özyeterliği yüksek olan öğrenciler daha sıkı çalışır ve kolay kolay yılmazlar. Öğrencinin özyeterliğe sahip olduğunu anlayabilmek için onun gerçek edimi, dolaylı öğrenmeleri (gözlemleri), zorluklar karşısındaki azmi ve psikolojik halinin gözlemlenmesi gerekir.

**Tablo 1.4** Farklı Seviyelerde Özyeterlik ve Sonuç Beklentisinin Davranışsal ve Duyuşsal Tepkileri

Özyeterlik	Sonuç beklentisi	
	Düşük sonuç beklentisi	Yüksek sonuç beklentisi
Yüksek özyeterlik	Sosyal eylemcilik İtiraz etme Şikayet etme Çevre değişimi	Kendinden emin ve yerinde hareket Yüksek bilişsel meşguliyet
Düşük özyeterlik	Geri çekilme Kayıtsızlık Teslim olma	Öz değer düşmesi Depresyon

Kaynak: Bandura'dan aktaran Pintrich ve Schunk (2002)



Düşük özyeterliği olan öğrenciler teslim olma, kayıtsızlık isteksizlik ve çaba sarf edememe gibi davranışlar sergilerler. Akademik alanda bu kare öğrenmeyi bırakmış ve uğraşmak için isteksiz olan öğrencileri simgeler. Bu öğrenciler öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrencilere benzer. Son kare düşük özyeterliği ve yüksek beklentileri olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler işi yapamayacaklarını bilirler fakat eğer başarılılarsa da ödüllendirileceklerinin farkındadırlar. Bu öğrenciler kendilerini negatif olarak değerlendirir ve başarısızlıktan dolayı kendilerini suçlarlar. Düşük özyeterliği ve beklentileri olan öğrenciler ise çevreden bir tepki alamadıkları için çevreyi suçlarlar.

Özyeterlik, bazen duruma bağlı olarak değişebilir. Belirli bir konuya birey önceden hazırlanmış olduğu için, fiziksel durumu (hastalık, yorgunluk) ya da ruhsal hali dolayısıyla ya da işin zorluğu veya sınıf ortamı gibi dış faktörler yüzünden özyeterlik değişiklik gösterebilir. Senemoğlu'nun (2002) Bandura'dan aktardığına göre özyeterlik, bireyin etkinliklerinin seçimini, bir etkinlikte harcayacağı çabayı, bir güçlkle karşılaştığında göstereceği sebat süresini, duyacağı kaygı ya da güven düzeyini etkiler.

Amaç belirlemek güdü sürecinin önemli bir parçasıdır. Amacı olan öğrenciler özyeterlik duygusuna sahip olma eğilimindedirler ve onları başarıya götürecek etkinliklerde rol almak isterler. Öğrenciler kendilerini daha yetenekli hale getiren amaç gelişimini gördükçe özyeterlikten daha emin olurlar. Öğrencilere amaç geliştirme konusunda dönüt vermek özyeterliği de yükseltecektir. Yükseltilmiş özyeterlik güdüyü sağlar ve yetenekleri geliştirir.

#### **8.3.4. Hedef yönelimli**

Pintrich'in (2000) Ames'den aktardığına göre hedefe yönelim, başarı durumlarına farklı şekilde yaklaşmaya, meşgul olmaya ve cevap vermeye yönelten bütünleşmiş inançlar örüntüsüdür. Urdan'dan aktardıklarına göre ise hedefe yönelim neden sadece edim amaçlarının değil de başarı işlerinin peşine düşüldüğünün nedenidir. Elliot'dan bildirdiğine göre hedefe yönelim, bireylerin bazı mükemmeliyet standartlarına göre yeteneklerini tanımlayıp değerlendirdikleri bir yolu yansıtır. Skinner'ın (1958) belirttiğine göre hedefe yönelimli davranışların en coşkulu ve ısrarlı olduğu zaman öğrencinin kendi teşviklerinin faal olduğu zamandır.

Birbirinden farklı birçok hedefe yönelim modeli vardır. Fakat her modelde adı geçen iki model öğrenme ve edim amaçları, iş içerikli ve ben içerikli, üstünlük ve edim amaçları ya da iş odaklı ve yetenek odaklı modellerdir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilseler bile bu terimler aynı şeyi ifade etmektedirler.

Uzmanlaşma amaçları içsel güdüye, edim amaçları ise dışsal güdüye benzemektedir. Uzmanlaşma amaçları öğrenme üzerinde odaklanmıştır. Bireyin kendi koyduğu standartlara göre uzmanlaşması, yeni beceriler oluşturma, yeteneklerini geliştirme, zor işleri başarabilme, anlayış ve algı kazanmayı ifade eder. Edim amaçları ise tam tersine, yeteneklerini gösterme ve yeteneklerin diğer bireylerinkine oranla nasıl değerlendirileceği üzerinde odaklanmıştır. Normal standartların üstüne çıkmaya çalışmak, diğerlerinden iyi olmaya çalışmak, sosyal karşılaştırma standartlarını kullanma, sınıfta en iyi olmaya uğraşmak, düşük kabiliyetli ya da budala durumuna düşmekten kaçınma ve çevreden onay görme çabasını ifade eder (Pintrich ve Schunk, 2002).

**Tablo 1.5** Uzmanlık ve Edim Amaçlarını Değerlendirmek İçin Kullanılan Maddeler

Dweck	Ames	Midgley ve arkadaşları	Nicholls
<b>Öğrenme amacı</b> Çok zor olmasına ve çok yanlış yapmama rağmen yeni şeyler öğrendiğim problemleri seviyorum.	<b>Uzmanlık amacı</b> Öğrenmek için çok sıkı çalışırım. Hatalar öğrenmenin bir parçasıdır.	<b>İş odaklı</b> Çok hata yapmama rağmen bana bir şeyler öğreten alıştırmaları seviyorum. Okuldaki alıştırmaları yapmamın nedeni yeni şeyler öğrenmeyi sevmemdir. Okuldaki alıştırmaları yapmamın nedeni bu konuda daha iyi olmaya çalışmamdır.	<b>İş yönelimli</b> İlginç bir şey öğrendiğimde kendimi başarılı hissediyorum. Beni daha fazlasını öğrenmeye teşvik edecek şeyler öğrendiğimde kendimi başarılı hissediyorum. Beni düşünmeye sevk eden şeyler öğrendiğimde kendimi başarılı hissederim.

**Tablo 1.5 (devamı)** Uzmanlık Ve Edim Amaçlarını Değerlendirmek İçin Kullanılan Maddeler

<b>Edim amacı</b>	<b>Edim amacı</b>	<b>Edim yaklaşımı</b>	<b>Ben yönelimli</b>
Çok zor olmayan fazla hata yapmadığım problemleri seviyorum. Ne kadar zeki olduğumu kanıtlayan zor problemleri seviyorum.	Yüksek not almak için sıkı çalışırım. Hata yapmayı gerçekten sevmiyorum.	Öğretmenlerime sınıftaki diğer öğrencilerden daha zeki olduğumu göstermek isterim. Sınıftaki diğer arkadaşlarımdan daha iyisini yapmak isterim. Öğretmenin sorusunu cevaplayan tek kişi olduğumda kendimi iyi hissederim. <b>Edimden kaçınma</b> Sınıfta aptal durumuna düşmemek benim için çok önemli. Diğerlerinin benim aptal olduğumu düşünmemesi için işimi yaparım. İşimi yapamıyor gibi görünmemek benim en önemli amacımdır.	En zeki olduğumda kendimi başarılı hissederim. Diğerlerinden daha fazla bildiğimde kendimi başarılı hissederim. Sınavdan en yüksek notu aldığımda kendimi başarılı hissederim.

Kaynak: Pintrich ve Schunk (2002)

#### 8.4. Yabancı Dil Öğrenme Güdüsü

Yabancı dil öğrenme alanındaki güdü araştırmaları psikoloji alanındaki güdü araştırmalarından farklılık gösterir. Bunun nedeni de, dilin, diğer okul dersleri gibi sadece dilbilgisel kuralları ve kelime bilgisi aktararak öğretilmemesidir. En güçlü yabancı dil öğrenme güdüsü kuramı Robert Gardner tarafından ortaya atılmıştır. Gardner'a göre dil okul ortamında öğretilbilecek bir öğretimsel olgu ya da müfredat konusu değildir. Bundan daha öte, o dili konuşanların kültürünü de içerir ve öğrenenlere kültürün de aktarılması gerekir. Mesela, Fransızca öğrenen bir öğrencinin Fransızca düşünmeyi öğrenmesi gerekir hatta kısmen ve geçici olarak bir Fransız olması gerekir (Dörnyei, 2002).

Kanada dünyada en yaygın olan iki dilin, İngilizce ve Fransızca'nın resmi olarak konuşulduğu bir ülkedir. Gardner çalışmalarını bu ülkede başlatmıştır.

Gardner'ın kuramının en önemli noktası hedef dilin konuşulduğu topluma karşı tutumlardır. Hedef dil toplumuna karşı olumlu tutumlar taşıyan bir birey dili öğrenmede başarılı olacaktır. Macaristan'da büyüyen Dörnyei (2002)'nin belirttiğine göre orada sevilmeyen bir toplum olan Ruslar'ın dili okulda on sene boyunca öğretilmesine rağmen çok az kişi başarılı olabilmektedir.

Gardner'a göre güdü 3 elementten oluşur:

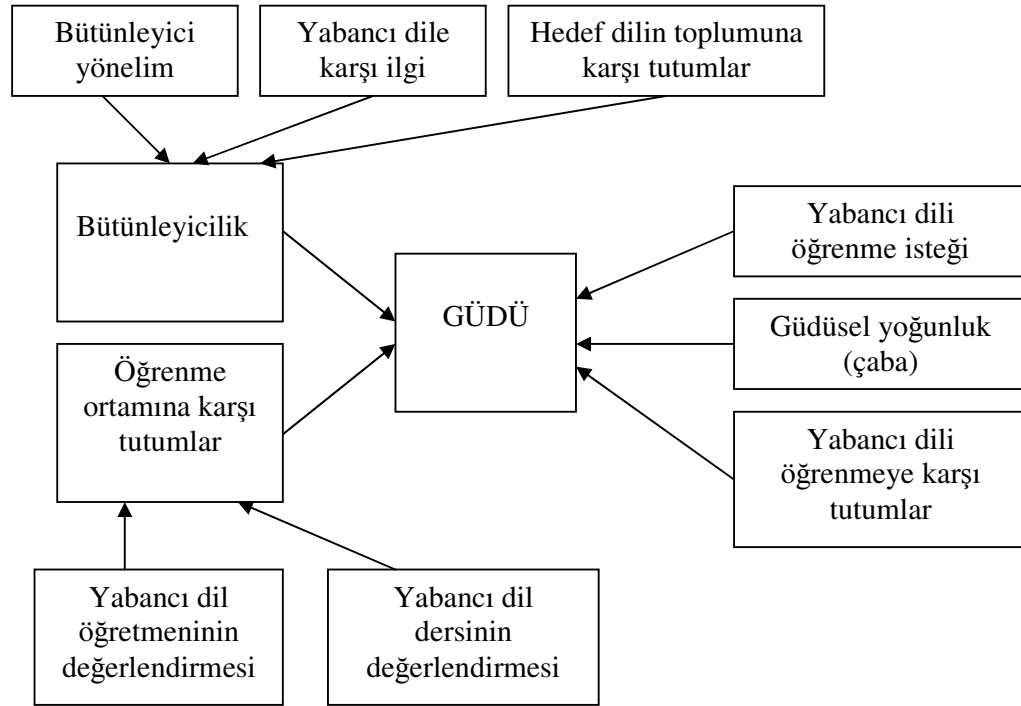
1. Güdüsel yoğunluk
2. Dili öğrenmek için istek
3. Dili öğrenmeye karşı tutumlar (Dörnyei, 2002).

Gardner bireyin tamamen güdülü olabilmesi için bu 3 elementin bir arada bulunması gerektiğini söyler. Birey dili ya kişisel nedenlerden dolayı ya da uygulamaya dönük nedenlerden dolayı öğrenecektir (Dörnyei, 2001). Dil öğrenenlerin amaçları iki kategoride toplanabilir. A) bütüncüsel yönelim B) araçsal yönelim

Dörnyei'nin (2002) belirttiğine göre, yabancı öğrenme alanında bu iki yönelim çok iyi bilinmesine rağmen, Gardner'ın asıl çalışma konusu bu ikili yönelim değil fakat bütüncüsel yönelimi daha ayrıntılı olarak incelemektir. Bütüncüsel yönelim üç ana elementten oluşan karmaşık bir yapıdır:

1. *Bütüncüselcilik*: yabancı dile karşı ilgi ve hedef dilin toplumuna karşı tutumlar.
2. *Öğrenme ortamına yönelik tutumlar*: öğretmene ve derse karşı tutumlar.
3. *Güdü*: güdüsel yoğunluk, dil öğrenmeye karşı isteklilik ve dil öğrenmeye karşı tutumlar.

**Şekil 1.4** Gardner'ın Bütünleyici Güdü Kavramsallaştırması



Kaynak: Dörnyei (2002).

1990'larda araştırmacılar eğitim psikolojisindeki güdü kuramları ve yabancı dil alanı arasındaki boşluğu kapatmaya çalıştılar. Bunun sonucunda yeni yabancı dil güdüsü yapıları ortaya atıldı. Dörnyei (1994), Williams ve Burden (1997) yeni yapılar oluşturmuşlardır.

**Tablo 1.6** Dörnyei (1994) Yabancı Dil Güdüsü Yapısı

Dil düzeyi	Bütünleyici güdü alt sistemi Araçsal güdü alt sistemi
Öğrenci düzeyi	Başarı gereksinimi Öz-güven <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dil kullanma kaygısı</li> <li>• Kazanılan yabancı dil yetisi</li> <li>• Nedensel yüklemeler</li> <li>• Öz-yeterlik</li> </ul>

**Tablo 1.6 (devamı) Dörnyei (1994) Yabancı Dil Güdüsü Yapısı**

<b>Öğrenme ortamı düzeyi</b>	
<i>Derse özgü güdü elementleri</i>	Derse ilgi Bireyin gereksinimlerini karşılaması Başarı beklentisi Sonuçtan duyulan tatmin
<i>Öğretmene özgü güdü elementleri</i>	Katılma dürtüsü (öğretmeni memnun etmek için) Otorite şekli Güdünün direkt sosyalleştirmesi <ul style="list-style-type: none"> <li>• Model olma</li> <li>• Sunum</li> <li>• Dönüt</li> </ul>
<i>Gruba özgü güdü elementleri</i>	Hedef yönelimli Norm ve ödül sistemi Grup bütünlüğü Sınıfın yapısı (işbirlikli, yarışmacı, bireysel)

Kaynak: Dörnyei (2002)

Dörnyei'nin bu modeli güdüye tamamen sınıf perspektifinden baktığı için eğitimsel yaklaşıma iyi bir örnektir. Yabancı dil güdüsünü üç düzeyde ele almaktadır.

Dil düzeyi yabancı dilin birçok özelliğiyle ilgili kültür, toplum, entelektüel ve yararçı değerler ve bununla ilgili yararlar gibi birçok elementi ihtiva eder. Bütüncülük ve araçsallıkla ilgili elemanları içerir.

Öğrenci düzeyi bireyin öğrenme ortamına getirdiği bireysel farkları içerir.

Öğrenme ortamı düzeyi sınıf ortamında meydana gelen yabancı dil öğrenmeyle ilgili özellikleri içerir. Derse özgü güdü elementleri müfredat, öğretme materyali, öğretme yöntemi ve öğretimsel işler gibi elemanları içerir. Öğretmene özgü güdü elementleri öğretmenin kişiliğinin güdüleyici etkisi, davranışlar ve öğretme stilini içerir. Gruba özgü güdü elementleri öğrenme grubunun özelliklerini içerir.

#### **8.4.1. William ve Burden'in Yabancı Dil Öğrenme Güdüsü Kuramı**

Diğer bir kuram Marion William ve Bob Burden (1997) tarafından ileri sürülmüştür. Williams ve Burden modellerini, güdüsel etkilerin içsel mi yoksa dışsal mı olduğuna göre yapılandırmışlar ve bunların alt kategorilerini oluşturmuşlardır.

**Tablo 1.7** Williams ve Burden (1997) Yabancı Dil Öğrenme Güdüsü Modeli

<p><b>İÇSEL FAKTÖRLER</b></p> <p>İşe duyulan içsel ilgi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Merakın canlanması</li> <li>• Maksimum çaba gösterme</li> </ul> <p>İşin değeri</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel alaka</li> <li>• Sonuçların beklenen değeri</li> <li>• İşe yüklenen içsel değer</li> </ul> <p>Araçsallık duygusu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nedensellik odağı</li> <li>• Kontrol odağı</li> <li>• Doğru hedefleri koyma yetisi</li> </ul> <p>Uzmanlaşma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeterlik duygusu</li> <li>• Yeteneklerini geliştirmenin farkında olma ve seçilen alanda uzmanlaşma</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz yeterlik</li> </ul> <p>Öz kavram</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel gücün ve zayıflığın farkında olma</li> <li>• Başarı ve başarısızlığın kişisel tanımı ve yargılanması</li> <li>• Öz değer</li> <li>• Öğrenilmiş çaresizlik</li> </ul> <p>Tutumlar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel olarak dil öğrenmeye karşı</li> <li>• Hedef dile karşı</li> <li>• Hedef dilin toplumu ve kültürüne karşı</li> </ul> <p>Diğer duyuşsal faktörler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Güven</li> <li>• Kaygı, korku</li> </ul> <p>Gelişme yaşı ve devresi</p> <p>Cinsiyet</p>	<p><b>DIŞSAL FAKTÖRLER</b></p> <p>Önemli olan diğer kişiler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ebeveynler</li> <li>• Öğretmenler</li> <li>• Arkadaşlar</li> </ul> <p>Bu kişilerle doğal olarak iletişim</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Birlikte yaşanılan</li> <li>• öğrenme deneyimleri</li> <li>• Dönüt doğası ve miktarı</li> <li>• Ödüller</li> <li>• Doğru övgünün doğası ve miktarı</li> <li>• Cezalar ve yaptırımlar</li> </ul> <p>Öğrenme çevresi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahatlık</li> <li>• Kaynaklar</li> <li>• Yılın hangi zamanı olduğu</li> <li>• Sınıfın ve okulun büyüklüğü</li> <li>• Sınıfın ve okulun toplumsal özellikleri</li> </ul> <p>Daha geniş bağlamda</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geniş aile bağları</li> <li>• Yerel eğitim sistemi</li> <li>• İlgilerin çatışması</li> <li>• Kültürel normlar</li> <li>• Toplumsal beklentiler ve tutumlar</li> </ul>
--	--

Kaynak: Dörnyei, 2002.

Şu ana kadar ortaya atılan tüm kuramlar aslında oldukça ikna edicidir. Fakat bu kuramların tek problemi birbirlerini tamamen görmezden gelmeleri ve bir sentez oluşturamamalarıdır (Dörnyei, 2002).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırma Üniversite hazırlık öğrencilerinin başarı güdülerinin, başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin güdüsüzlüğünden şikayet etmeleri, öğrencilerin üniversiteye hazırlık okumak amacıyla gelmediklerini, üst sınıflarda İngilizce kullanmayacakları için hazırlıkta öğreneceklerini nasılsa unutacaklarını belirtmeleri bu araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırma sayesinde öğrencilerin bazı pozitif ya da negatif davranışlarının nedenleri belirlenip, sınıf etkinliklerinde daha etkili olmak için bu bilgiler kullanılacaktır. Ayrıca, araştırmanın hazırlık sınıfı İngilizce öğrenme programına katkıda bulunması beklenmektedir. İlgili alanyazında lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin, birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencilerinin, bölümüne Türkçe ya da İngilizce devam edecek olan öğrencilerin, önceden hazırlık okumuş ya da okumamış öğrencilerin başarı güdeleri ve akademik başarılarını karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamış olduğundan literatüre katkıda bulunmak istenmektedir.

### **Problem**

Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdeleri, başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili midir?

### **Alt problemler**

1. Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdeleri ve başarı düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?



6. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sayıtlar**

1. Denekler Başarı Güdüsü Ölçeği'ni içtenlikle yanıtlamışlardır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

### **Kullanılan Kavramlar**

**Lisans öğrencisi:** Liseden sonra üniversiteyi kazanmış ve bölümlerinden önce bir sene İngilizce hazırlık sınıfında okumaya hak kazanmış öğrenci grubunu ifade eder.

**Yüksek lisans öğrencisi:** Üniversiteden sonra yüksek lisans yapmaya hak kazanmış, fakat önce bir sene İngilizce hazırlık sınıfında okuması gereken öğrencileri ifade eder.

**Birinci Öğretim öğrencisi:** Öğrenimine sabahçı ya da öğleci olarak devam eden öğrencileri ifade eder.

**İkinci öğretim öğrencisi:** Öğrenimine akşam devam eden öğrencileri ifade eder.

**Araçsal güdü:** Bazı işlevsel nedenlerden dolayı (Örneğin; sınav geçmek, iyi bir iş bulmak, üniversitede iyi bir bölüme girebilmek için) yabancı dil öğrenmek istenmesidir.

**Bütünleyici güdü:** Bireylerin yabancı dil öğrenmeye hedef dili konuşan insanlarla iletişim kurmak ya da hedef dilin kültürüne ilgileri olduğu için güdümlü olabilmelerini ifade eder.

### **Kullanılan Kısaltmalar**

AO: Aritmetik ortalama

SS: Standart sapma

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, güdü ve akademik başarı, güdü ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri ve yabancı dil öğrenme güdüsünü inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Güdü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar

French (1955) bireylerin farklı durumlarda ne kadar güdüleneceklerini buna bağlı olarak başarılarının ne olacağını test etmek için deneysel bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar Amerikan hava kuvvetlerindeki öğrencilerdir. Öğrencilerden bir kodu çözmek için harflerle numaraları eşleştirmeleri istenmiştir. 1. gruba bir deney yapıldığı, katılımcıların cevaplarına gerek duyulduğu söylenmiş ve yardımları için teşekkür edilmiştir. 2. gruba komutanları tarafından ciddi bir tavırla, yapacakları testin onların kritik düşünme kabiliyetlerini ölçtüğü, genel zeka ile ilgili olduğu ve kariyerleri için önemli olduğu belirtilmiştir. 3. gruba ise testi en çabuk cevaplayan ilk beş kişinin sınıfı terk edebileceği, diğerlerinin ise biraz daha test yapacağı söylenmiştir. Öğrencilerin tepkileri ve aldıkları puanlar tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2.1.** Farklı Güdü Ortamlarının Edim ve Başarı Üzerindeki Etkisi

	Güdü Ortamı	Güdü Eğilimi	Ortaya Çıkan Güdü	Başarı
Grup 1	Beni memnun etmek için	Onay görme, yakınlaşma gereksinimi	Onay görmek için çalışmak	Yüksek başarı= 17,7 Düşük başarı= 15,4
Grup 2	Zekanızı ve liderlik özelliğinizi göstermek için	Başarı gereksinimi	Daha iyi yapmak için çalışmak	Yüksek başarı= 29,8 Düşük başarı= 16,7
Grup 3	İlk beş kişi erken ayrılabilir	Dinlenme, işten kaçma gereksinimi	Kaçmak için çalışmak	Yüksek başarı= 18,2 Düşük başarı= 22,5

Tablo 2.1'den de anlaşılacağı gibi bir başarı durumu yaratıldığında yüksek başarı beklentisi içinde olanlar gerçekten başarılı olacaklardır. Fakat düşük başarı beklentisi taşıyanlar en başarısız gruptur. Deci (1975), Mc Keachie (1961) de buna benzer araştırmalar yapmış ve aynı sonuca ulaşmışlardır (Mc Clelland, 1987).

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997) derse girişte yapılan dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin bilgi, kavrama ve

toplam erişileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu amaçla, deneysel araştırma kullanılmış ve deney-kontrol grupları belirlenmiştir. Deney grubunda 39 kontrol grubunda 32 denek vardır. Her iki gruba da işlem öncesi ön test uygulanmıştır. 3 hafta uygulanan denel işlem sonunda gruplara son test uygulanmış ve farkın manidarlığına bakılmıştır. Sonuçların bilgi düzeyinde anlamsız fakat kavrama düzeyi ve toplam erişide anlamlı olduğu bulunmuştur.

Pére (2000) bilişsel yeteneklerin gücünü kontrol ederek güdünün akademik başarıya katkısını değerlendirmiştir. 200'ün üzerinde kız lise öğrencisine bir yarıyıl boyunca 2 kez 2 ayrı zeka bölümü testi, 3 güdü testi (içsel, dışsal ve azim) uygulanmıştır. Ayrıca, bir veli ve 2 öğretmen her öğrencinin üç güdü çeşidi hakkında puan vermişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre a) zeka ve güdü ilişkili değildir, b) velilerin yargılamaları ile öğrencilerin kendi yargıları arasında çok az bir ilişki bulunmuştur, c) öğretmenlerin yargılamalarının şüpheli bir geçerliği vardır çünkü öğretmenler öğrencilerin başarıları hakkında bilgiye sahiptirler, ç) bilişsel özellikler okul başarısının en iyi yordayıcısıdır, d) öğrencilerin kendi güdü değerlendirmeleri ile akademik başarıları arasında bir ilişki yoktur. Bulgular güdüyü başarının en önemli belirleyicisi olarak gören eğitimcilerin inançlarını sorgulamaktadır.

Gottfried (2001) çocukların akademik içsel güdüsü ile başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için uzun dönemli deneysel bir çalışma yapmıştır. Güdü ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yüksek akademik içsel güdüye sahip çocuklar daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir ve okul çalışmalarında da daha aktiflerdir. Gottfried ayrıca, çocukların küçük yaşlardaki güdüleri ile daha ileriki yaşlardaki güdüleri arasında da pozitif bir ilişkiye rastlamıştır.

Broussard (2002) 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sınıftaki güdüleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 122 birinci sınıf öğrencisi ve 129 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Toplam 251 öğrenciden %59'u siyah ve %57 bayandır. Araştırmanın sonuçları daha önce yapılan araştırmalarla tutarlık göstermektedir. Fakat Broussard yüksek notların sadece yüksek seviyedeki motivasyonla ilişkisi olduğunu belirtmekte yarar olduğunu söylemiştir.

Broussard'ın (2002) belirttiğine göre Niebuhr, Goldberg ve Cornell araştırmalarının sonucunda içsel güdünün direkt olarak akademik başarıyı

etkilemediği sonucuna varmışlardır. Stipek ve Ryan ise çocuklardaki güdü ve akademik başarı arasında çok zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir ve çocukların akademik başarılarını tespit etmede bilişsel yeteneklerinin güdüden daha önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Broussard ayrıca güdü ve cinsiyet arasındaki ilişkinin Boggiano, Main ve Katz tarafından araştırıldığını ve kızların, erkeklere oranla daha yüksek bir dışsal güdüye sahip oldukları sonucuna varıldığını belirtir.

Başarı hedefleri ve fark edilen güdü iklimi başarı hedefi kuramının iki önemli yapısıdır ve öğrenci güdüsü ve davranışları üzerinde kritik bir rolü vardır. Geleneksel olarak, bu iki yapı birbirinden ayrı olarak incelenmiştir. Xiang ve Lee (2002) bu iki yapı arasındaki ilişkiyi ve yaşlar arasındaki farklılıkla birlikte öğrencilerin uzmanlaşma davranışlarını araştırmışlardır. 4., 8. ve 11 sınıflardan 308 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrenciler başarı hedeflerini, fark edilen güdü iklimini ve uzmanlaşma davranışlarını ölçeğin ölçekleri cevaplamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin başarı hedefleri ve fark edilen güdü iklimi uzmanlaşma davranışlarıyla ilişkilidir. Fakat, ilişki yaşlara göre değişiklik göstermektedir. 11. sınıf öğrencileri, küçüklere oranla daha fazla ben yönelimli ve ben içerikli iklime daha eğilimli görünmektedirler.

Zenzen (2002) Atkinson'ın risk alma modeliyle ölçülen başarı güdüsü ile öğrencilere proje tamamlatarak ölçtüğü öğrenci edimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada Atkinson ve Feather'in öğrencinin başarı güdüsünü ölçmek için kullandıkları halka geçirme deneyi kullanılmıştır. Öğrencilerden 3 hedeften birine halka atmaları istenmiştir. 1. hedef 152, 4 cm ötede, 2. hedef 304, 8 cm ötede ve 3. hedef 457, 2 cm ötedeydi. Atkinson ve Feather (1966) yüksek başarı motivasyonuna sahip öğrencilerin orta zorlukta olduğu için 2. hedefi seçeceklerini tahmin etmiştir. Öğrencilere birçok proje seçeneği sunulmuştur. Öğrencilerin yapmak için girişimde buldukları proje sayısı not alınmıştır. Projeler eğer öğrenci tarafından tamamlanırsa ya da ünite tamamen bitirildiyse girişimde bulunduğu düşünüldü. Tamamlanan proje sayısı ve halka deneyinde seçilen hedefin uzaklığı arasındaki korelasyona bakıldı. Fakat bu araştırmada Atkinson ve Feather'ın bulduğu sonuçlara benzer sonuçlar bulunamamıştır. Tamamlanan proje sayısı ile halka deneyinde seçilen uzaklık arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır.

Kim (2003) Kore’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme güdeleri, kültürler arası duyarlılık ve İngilizce başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 437 öğrenci katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından değiştirilen akademik güdü ölçeği, kültürler arası duyarlılık ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Koreli öğrenciler İngilizce öğrenmeye yüksek derecede dışsal olarak güdüdür. Dışsal güdünün sebebi Kore toplumunda yüksek öğrenimde ve iş dünyasında İngilizce’nin gerekliliğidir. Fakat kültürler arası duyarlılık seviyesinde böyle bir deneyim yaşanmaması nedeniyle büyük farklar gözlenmemiştir. Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, güdü ve kültür yabancı dil öğrenimini önemli derecede etkileyen faktörlerdir.

Hardre ve Reeve (2003) öz kararlılık kuramını kullanarak kırsal kesimdeki öğrencilerin hangi durumlarda liseyi bıraktığı ya da devam ettiğini açıklamak için güdüsel modeli test etmişlerdir. Bu model, öğrencilerin okulu bırakmalarının altında yatan nedenleri ve öğrencilerin güdülerinin, öğrencilerin özerkliğini destekleyen öğretmenler tarafından artırıldığını ya da kontrolcü öğretmenler tarafından yok edildiğini savunur. Kırsal kesimdeki 483 lise öğrencisinden toplanan verilerin analizleri öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesinin öz kararlılığı ve yetenek algısını artırdığını göstermiştir. Bu güdüsel kaynaklar, öğrencilerin okula devam etme ya da bırakma niyetlerinin de belirleyicisidir ve başarı faktörü kontrol edildiğinde de aynı sonuçlara rastlanmıştır.

Bruinsma (2004) yüksek öğretimde güdü, bilişsel süreç ve başarı ilişkisini incelemiştir. Araştırma tam olarak öğrencilerin beklentilerinin, değerlerinin ve negatif duyuşsal özelliklerinin ilk ve ikinci akademik yıl sonunda başarılarını ve derin bilgiye ulaşma yaklaşımlarını ne kadar etkilediği sorusunu aydınlatmaya çalışmıştır. 565 birinci sınıf öğrencisi üç farklı konudaki kişisel bilgi ölçeklerini cevaplamışlardır. Bölüm yöneticileri öğrencilerin başarıları hakkında bilgi edinmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre, öğrencinin beklenti ve değerleri, toplam puanı pozitif yönde etkilemiştir; fakat derin bilgiye ulaşma yaklaşımı konusunda tahmin edilen ilişkiye rastlanmamıştır. Öğrencilerin beklentileri, değerleri ve derin bilgiye ulaşma yaklaşımları arasında bir ilişki olmasına rağmen bu yaklaşım akademik başarıyı etkilememektedir.

Hsieh (2004) dil öğrencilerinin yüklemeleri, öz yeterlik inançları, genel dil öğrenme inançları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yabancı dil alanında Weiner'in yükleme kuramı ve Bandura'nın özyeterlik kuramı nicel yöntemler kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmaya İspanyolca, Almanca, ve Fransızca öğrenen 500 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden, dil öğrenme inançları, dil öğrenme güduları ve tutumları hakkındaki ölçekleri cevaplamaları ve yükleme ve özyeterlik algılarını oranlamaları istenmiştir. Akademik başarıyı ölçmek için öğrencilerin iki ara sınav notu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, özyeterliğin içsel, kişisel ve sabit yüklemelerle pozitif korelasyonu olduğu, dışsal yüklemelerle ise negatif korelasyonu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Hsieh öz yeterliğin yetenek ve çaba yüklemeleriyle pozitif korelasyonu olduğunu ve şans ve öğretmen yüklemeleriyle ise negatif korelasyonu olduğunu belirtmiştir. Başarısızlıklarını değişken ve içsel nedenlere yükleyen öğrencilerin, sabit ve dışsal nedenlere yükleme yapanlara göre daha fazla özyeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İçsel yüklemeler yapan öğrencilerin, dışsal yükleme yapanlara göre daha yüksek notlar almışlardır; ayrıca kişisel yükleme yapanlar öğrenciler ve kişisel olmayan yükleme yapanlar içinde durum aynıdır.

## **2.2. Güdü ve diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar**

Çakıcı (1994) bu çalışmasında öğrencilerin sosyo- ekonomik geçmişlerinin ve araçsal ve bütünleyici güdü arasında bir ilişki olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışmadaki katılımcılar öğretim dili İngilizce olan iki üniversiteden seçilmişlerdir: Bilkent Üniversitesi ve ODTÜ. Bu öğrenciler kendi bölümlerine geçmeden önce İngilizce'de en üst düzeye ulaşmaya çalışan hazırlık sınıfı öğrencileridir. Yaşları 17 ile 28 arasında değişen 50 kız, 50 erkek öğrenci, rasgele seçilmiştir. Veriler, öğrencilerin dört farklı sosyo-ekonomik düzeyini belirleyen Sosyo-ekonomik Geçmiş Ölçeği ve öğrencilerin güdülerini ölçen Araçsal ve Bütünleyici Güdü Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre araçsal güdü ve üst sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bütünleyici güdü ve sosyo-ekonomik geçmiş arasındaki ilişki ise anlamlı değildir. Daha detaylı bir araştırma ise kız ve erkek öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile araçsal ve

bütünleyici güdü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak amacıyla yapılmıştır. Bulgulara göre daha üst düzeyde bir sosyo ekonomik geçmişi olan kız öğrencilerin araçsal güdü düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip kız öğrencilerin iki tip güdü ile de ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, hiçbir sosyo-ekonomik düzeye erkek öğrencilerin güdüleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Babacan (1999) öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları, öğrenci güdülenmesi, cinsiyet ile sosyo-ekonomik düzeyin etkileri, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, İzmir ilinde bulunan ilköğretim okullarında tabakalama yöntemi ile seçilen 100 öğretmen ve 300 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri “Tutum Ölçeği” ve “Başarı Güdüsü Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır: 1. Cinsiyetin öğretmen tutumu ve öğrenci güdülenmesi üzerinde önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur. 2. öğretmen tutumlarının öğrencinin sosyo- ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. 3. öğrencilerin güdülenmesinin, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. 4. öğretmenin öğrenciye yönelik tutumu ile öğrenci güdülenmesinde “öğretmen beklentisi” ve “ders çalışma isteği” arasında önemli bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Russell (1999) akademik başarıyı etkileyen içsel ve dışsal etmenleri araştırmıştır. Russell’a göre akademik başarıyı etkileyen bir çok faktör vardır. Öz yeterlilik kişinin akademik olarak başarılı olmasını sağlar. Araştırmacı deneysel bir çalışma yaparak gelişimin farkında olmayı sağlamayı, hatırd tutma ve bireyin kendini değerlendirmesi ve öz yeteneklerinin farkına varması için bir temel hazırlamayı amaçlamaktadır. 43 öğrenci 3 oturum halinde yapılan dersle ilgili bilgilerin sunum yoluyla verildiği derslere katılmışlardır. Öğrencilere sınav uygulanmış ve arkasından öğrenciler 3 dönüt durumundan (tipik dönüt, deneysel dönüt ve kontrol) birine katılmışlardır. Tekrar-test de 1 hafta sonra yapılmıştır. Yapılan varyans testlerinin sonuçlarına göre, deneysel dönüte katılan öğrencilerin tekrar-testteki sonuçları diğer öğrencilerininkine oranla anlamlı derecede yüksektir. Öğrencilerin yetenekleri üzerinde duran böyle bir dönüt öğrencinin özyeterlik inancını, bu da öz-kavramı etkiler. Arttırılmış akademik öz-kavram yılmadan azimle



çalışmak için gerekli olan bilişsel özellikleri sağlar. Yılmadan azimle çalışmak, öğrencinin yeteneğini geliştirmek için saptadığı hedeflerin anahtarıdır. Bu deneyin sonucunda öz-kavram ve hedef yöneliminde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Böyle sabit yapıları etkilemek için daha uzun bir süre deneysel dönüt uygulanması gerektiği düşünülmektedir.

Okumuş (2003) öğrencilerin güdü düşünceleriyle güdü düzenleme stratejisi kullanımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgular öğrencilerin güdü düşünceleriyle güdü düzenleme stratejisi kullanımları arasında olumlu bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Dahası, bulgular öğrencilerin güdü düşüncelerinin güdü düzenleme stratejisi kullanımını açıklamak için kullanılabileceğine de işaret etmektedir.

Yücel (2003) Muğla Üniversitesi hazırlık programında çalışan İngilizce öğretmenlerinin güdüleyici strateji kullanımlarını ve güdüleyici stratejilere karşı tutumlarını araştırmıştır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin alıştırmaların güdüleyici özellikleri ile ilgili bakış açılarını da inceler. Araştırmanın sonucunda, güdüleyici stratejilerin öğretmenler tarafından büyük oranda kullanıldığı ve öğretmenlerin bu stratejilere karşı oldukça olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların strateji kullanımları ve stratejilere karşı tutumlarının birbirleriyle kıyaslanması hem bazı stratejiler açısından kullanımla tavır arasında yakınlık olduğu hem de bazı stratejiler açısından da farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın ortaya koyduğu diğer önemli bir sonuç da, öğretmenlerin dokuz özelliğin alıştırmaları güdüleyici hale getirdiği yönündeki görüşleridir. Bazı güdüleyici stratejiler bakımından öğretmenler yapmaları gerektiğine inandıkları biçimde stratejileri kullanmaktadır. Diğer bir taraftan ise bazı stratejileri kullanmak istedikleri sıklıkta kullanamamaktadırlar. Bunun başlıca sebebi, müfredattan dolayı öğretmenlerin çok yoğun olmaları ve zamanlarının olmamasıdır.

Taşpınar (2004) öğretmen ve öğrencilerin öğretmenlerin aktivitelerle ilgili güdüleyici strateji kullanımı ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile ilgili algılamaları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ilgili algılamaları da öğretmenlerin strateji kullanımı ile ilişkisi açısından incelemektedir. Çalışmanın sonuçları öğretmen ve öğrenci algılamaları arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma öğretmenlerin kendi strateji

kullanımlarıyla ilgili algılamaların öğrencilerinin algılamalarından daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeylerini öğrencilerden daha yüksek değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin kendi motivasyon düzeyleri ile ilgili algılamalarıyla öğrencilerinin motivasyon düzeyleriyle ilgili algılamaları arasındaki karşılaştırma düşük bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin kendi motivasyon düzeyleri algılamalarıyla öğretmenlerin aktivitelerle ilgili güdüleyici strateji kullanımı algılamaları arasındaki karşılaştırma da düşük bir ilişki ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler öğrencilerin motivasyon düzeylerinden bağımsız olarak aktivitelerle ilgili güdüleyici stratejileri genel bir şekilde kullanmaktadırlar. Oysa ki, öğretmenler sınıflarındaki öğrenmeyi kolaylaştırmak için derslerini planlarken ve aktiviteleri seçerken öğrencilerinin motivasyon düzeylerini göz önünde bulundurmamalıdır. Öğrencilerin öğretmenlerin strateji kullanımıyla ilgili algılamalarına dayalı olarak, öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine hitap eden aktiviteler kullanılmalıdır. Bu çalışma motivasyon kavramına sınıfın içinden bir konu olarak yaklaştığı için materyal geliştirme projelerine katkıda bulunabilir.

Hernandez (2004) öğrencilerin sözlü sınavdaki, final sınavındaki ve sene sonu notlarını tahmin etmek için bütüncü güdü, araçsal güdü ve yabancı dil gereksinimleri kullanımını değerlendirmiştir. Çalışmaya Kansas Üniversitesinden 130 İspanyolca öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan 3 bölümden oluşan bir ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Ölçeğin 1. bölümünde kişisel bilgiler 2. bölümünde 3 alt güdü ölçeği içeren bir ölçek yer almaktadır. Alt gruplar: bütüncü güdü, araçsal güdü ve yabancı dil gereksinimleri bölümleridir. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise öğrencilerden İspanyolca öğrenmeye olan ilgileri ve sınıf dışında İspanyolca öğrenmeye ne kadar çaba harcadıklarının oranlanması istenmiştir. Final sınavı notları ve ders sonu notları da dil başarısını ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin hem bütüncü hem de araçsal güdüye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İspanyolca öğrenirken harcanan çabanın en önemli nedeni bütüncü güdüdür.

### **2.3. Yabancı dil öğrenme güdüsü ile ilgili araştırmalar**

Grigoryadis (1989) yabancı dil öğrenme güdüsü ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve anne baba öğrenim durumu bakımından incelemiştir.

Araştırma tam olarak şu sorulara cevap aramıştır: 1) güdü ve ebeveyn öğrenim durumu arasında ilişki var mıdır? 2) güdü ve cinsiyet arasında ilişki var mıdır? 3) akademik başarı ve ebeveyn öğrenim durumu arasında ilişki var mıdır? 4) yabancı dil öğrenme başarısında cinsiyetlere göre farklılık var mıdır? 5) güdü ve akademik başarı arasında ilişki var mıdır? Araştırmanın örneklemini başkent Atina'daki 3 lise oluşturmaktadır. Katılımcılar 9. ve 10. sınıftan 136 öğrencidir. Araştırmanın sonuçlarına göre: güdü ve ebeveyn öğrenim durumu, güdü ve cinsiyet, güdü ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Yine akademik başarı ve ebeveyn eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişki anlamlıdır. Yabancı dilde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Suleiman (1993) Arap Üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme güdülerini, İngilizce öğrenmeye ve İngilizce'ye karşı olan tutumlarını, Amerika'ya ve Amerikalılara karşı tutumlarını ve İngilizce öğrenmeye ilgili gelecek beklentilerini araştırmıştır. Araştırma da hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenme güdüsünün birçok kategorisi ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Amerika'ya ve Amerikalılara karşı pozitif ve negatif arasında değişen karışık duygular besledikleri belirlenmiştir.

Garcia (1996) Gardner'ın sosyal-eğitimsel modelini kullanarak güdü, tutum, yetenek, etnik üyelik ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma da iki etnik grup baz alınmıştır. Gruplar Southeast Teksas'ta 87 Avrupalı Amerikalı ve 48 Latin Amerikalı İspanyolca öğrencisi olmak üzere toplam 135 öğrencidir. Öğrencilere Gardner ve Smythe (1981) tarafından geliştirilen Tutum/güdü test dizisi (Attitude/Motivation Test Battery), modern dil yetenek testi (Modern Language Aptitude Test (Carroll and Sapon, 1959)) ve başarı testi uygulanmıştır. Araştırma şu soruyu cevaplamayı amaçlamaktadır: güdü, tutum, yetenek ve etnik üyeliğin üniversite öğrencilerinin İspanyolca öğrenme başarısına katkıları nelerdir? Araştırmanın sonucunda başarı ve güdü, başarı ve tutum ve başarı ve yetenek arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Etnik üyeliği de içeren bu model, tutumların güdüyü desteklediğini savunan Gardner'ın sosyal eğitimsel modelini desteklemektedir. Gardner'ın orijinal modeline göre ayrıca yetenek

başarının önemli bir yordayıcısıdır. Etnik üyeliğin başarı üzerinde küçük fakat anlamlı bir etkisi vardır. (Latin Amerikanlar diğer gruba oranla daha başarılıdır).

Kunt (1997) Kuzey Kıbrıs'ta yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin dil öğrenme inançları ve dil öğrenme kaygılarını araştırmıştır. Ayrıca, dil öğrenme kaygısı ile dil öğrenmeyle ilgili inançları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Katılımcılar Kıbrıs'taki iki üniversitede İngilizce hazırlık okuyan 882 Türk öğrencidir. Veriler Horwitz tarafından hazırlanan dil öğrenme inançları ölçeği (BALLI) ve yine Horwitz'in yabancı dil kaygısı ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türk öğrencilerin daha önceki çalışmalardaki öğrencilerden farklı inançları olduğu ve daha düşük öğrenme kaygısı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre, kaygı düzeyinin öğrencinin kültürel geçmişiyle ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca, Kıbrıs'taki üniversitelerde öğretim dili İngilizce olduğu için üniversite öğrenimlerini tamamlayıp iş piyasasında yerlerini bulmak isteyen Türk öğrenciler için İngilizce büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin BALLI'ya verdikleri cevaplara göre Türk öğrenciler bütüncü güdüden çok araçsal güdüye sahiptir.

Kim-Yoon (2000) Kore'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 3 ayrı yaş grubundaki öğrencilerin dil öğrenme inançları ve dil öğrenme güdülerini araştırmıştır. 3 grup öğrenme inançları ve güdü yönünden karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, 235 lise öğrencisi, 227 üniversite öğrencisi ve 202 beyaz yakalı yetişkin öğrencidir. Veriler, Koreli İngilizce öğrencileri dil öğrenme inançları ölçeği (BALLIK), dil öğrenme güdüsü ölçeği (MILL) ve kişisel bilgi formu yardımıyla toplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu 3 grubun da öz-güven, dil yetisi ve dil öğrenme değeri ve doğası hakkında aynı görüşleri paylaştıkları ortaya çıkmıştır. Fakat, MANOVA'ya göre gruplar arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Lise öğrencileri yapısal öğrenime inanırken, üniversite öğrencileri konuşmaya ağırlık vermekte ve beyaz yakalılar ise dil yetisi konusunda güçlü fikirlere sahiptirler. Performans hedefi tüm gruplarda baskın iken diğer hedef yönelimlerinde gruplar arasında farklılıklar görülmektedir. Öz yeterlik ve uzmanlaşma hedefi üniversite öğrencilerinde hakim iken, işten kaçınma hedefi lise öğrencilerinde daha ağır basmaktadır. İnançlar ve güdü arasındaki korelasyona göre, öğrencilerin konuşma hakkındaki özgüvenleri onların özyeterlik ve uzmanlaşma hedefleriyle bağlantılıdır.

Fakat öğrencilerin dil öğrenme doğaları ve değerleri kontrol noktaları ve işten kaçınma hedefleriyle ilgilidir. Sonuç olarak Kim-Yoon, öğrenci inançları ve güdü arasındaki ilişkinin çok boyutlu olduğunu belirtmiştir.

Lee (2002) güdü ve dil öğrenme kaygısını yeniden tanımlama: yabancı dil öğrenme bağlamında psikolojik eğitimsel modellerin deneysel geçerliği konulu bir araştırma yapmıştır. Lee'nin araştırmasının üç ana amacı vardır. 1) Japonya'da yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde duyuşsal etmenlerin işlevlerini belirlemek, 2) bu bağlamda önemli olabilecek diğer değişkenleri tanıtmak, 3) modeldeki neden sonuç ilişkilerini açıklamak. İlk yapısal modelin sonuçlarına göre güven dil yeterliğinin önemli bir etmenidir fakat bütünleyici güdü ve araçsal güdünün dil yeterliğinde anlamlı bir etkisi gözlenmemiştir. Araştırmanın ikinci safhasında güdünün yapısı, çaba gerektiren bir davranış olarak tanımlanmıştır. Uyarlanmış modelde iletişim kaygısı ve ırk üstünlüğüne inanma da eklenmiştir. İkinci yapısal eşitlik modelinin sonuçlarına göre, ırk üstünlüğüne inanma ve dil kaygısı, dil yeterliğiyle negatif korelasyona sahiptir. Güdü ve dilbilimsel özgüven ile dil yeterliği arasında pozitif bir korelasyon vardır. Bütünletici ve araçsal güdü ile dil yeterliği arasında anlamlı bir etkileşim olmamasının ilginç olduğunu belirtmiştir.

Chen (2003) Asya kültürüne sahip olan öğrencilerle bu kültüre sahip olmayan yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrencilerin güdü seviyelerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 2002 yılında Çince sınıflarına kayıtlı olan 150 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar 4 yıllık devlet üniversitesi ya da özel üniversite ya da 2 yıllık meslek yüksekokulu öğrencileridir. Veriler betimsel yöntem kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada bir güdü ölçeği ve öğrenme sonuçları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Asya kültürüne sahip öğrencilerle sahip olmayan öğrencilerin güdü seviyelerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kızıltepe'nin (2003) çalışması, Türk öğrencilerinin cinsiyet farklarının, onların yabancı dil öğrenimine yönelik tutum ve güduları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışma özellikle şu etkenleri içermektedir: öğrencilerin Amerikalı ve İngilizlere yönelik tutumları, güdü yoğunlukları, genel olarak tüm yabancı dillere olan ilgileri, İngilizce öğrenmeye karşı tutumları, araçlı ve bütünleyici güdü, İngilizce sınıfı endişesi, aileden gelen teşvik, İngilizce öğretmeni ve İngilizce dersine olan tutum. Araştırmada Gardner'ın (1985) geliştirdiği Tutum Güdü Ölçeği

uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında ve İngilizlere yönelik tutumlar, güdü yoğunluğu, İngilizce ve diğer dilleri öğrenmeye yönelik tutumlar, bütünleyici güdü ve İngilizce öğretmenine yönelik tutumlar göz önüne alındığında, kızların güdülerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer etmenlerle cinsiyet farkının arasında hiçbir ilişki bulunamamıştır.

Çetinkaya (2006) Türk öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dille iletişim kurmak isteyip istemediklerini, McIntyre ve arkadaşlarının geliştirdiği WTC Modelinin (Willngness to communicate- iletişim kurmaya isteklilik) sosyal-psikolojik ve dilbilimsel ve iletişimsel değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayıp açıklamadığını test etmiştir. Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’de 356 rasgele seçilmiş üniversite öğrencisine bir ölçek uygulanmış ve sonra ölçeği cevaplayan 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin yabancı dille iletişim kurma isteği, yabancı dil öğrenme güdüsü, iletişim kaygısı, iletişim algısı, uluslararası topluma karşı tutumları ve kişilikleri arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik modeli kullanılarak hesaplanmıştır. Bu analizleri kuvvetlendirmek için görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenciler yabancı dille iletişim kurmaya biraz isteklidir, İngilizce öğrenmeye kısmen güdüdür, uluslararası topluma karşı pozitif bir tutum sergilemektedirler, iletişim kaygıları düşüktür, kendilerini iletişim kurmak için biraz yeterli görmektedirler ve çok az dışadönüktürler. Öğrencilerin iletişim kurma isteği direkt olarak uluslararası topluma karşı olan tutumlarıyla ve özgüven algılarıyla alakalıdır. Öğrencilerin güdeleri, kişilikleri -dışadönük ya da içedönük olmaları- ise iletişim kurma isteğiyle dolaylı olarak alakalıdır. Kişilikleri ve uluslararası topluma karşı olan tutumları ilişkilidir.

AlMaiman (2006) 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenimine tabi tutulmadan önce ve sonraki güdü düzeylerini karşılaştırmıştır. Gardner’in sosyo-eğitimsel modelini kullanmıştır. 301 Arap öğrenciye 54 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Araştırmacı aynı ölçeği sadece zaman değişikliği yaparak ön test ve son test olarak kullanmıştır. İngilizce öğrenmeye başlamadan ve bir sene dersten sonra öğrencilerin güdü düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Gardner’in modelindeki tüm 5 element bütünleyici güdü, ebeveyn teşviki, araçsal güdü, öğrenme durumuna karşı tutum ve güdü ayrı ayrı hesaplanmıştır ve tüm 5 elementin ön testte daha yüksek

olduğu saptanmıştır. Böylece ğrencilerin İngilizce ğrenmeye başladıklarında güdülerinin dřtđđ bulunmuştur.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın türü, evreni ve örnekleme, çalışma evreni ve örneklemin özellikleri, veri toplama araçları ve puanlaması ile verilerin analizi ve çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Türü

Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güduları ile başarıları arasındaki farkları ve ilişkiyi sorgulayan bu araştırmanın modeli “betimsel araştırma” türündedir.

#### 3.1.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırma evrenini D.E.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni yaklaşık 3.000 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem ise Yabancı Diller Yüksekokulu’nda rasgele seçilen 36 sınıftaki öğrencilerdir. Örnekleme ulaşılabilen ve değerlendirme için geçerli yanıtlar veren öğrenci sayısı n=545’dir. Örneklemin evrene oranı öğrenci bazında %18,16’dır.

**Tablo 3.1.** Araştırma Örneklemi

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Sınıf	Öğrenci Sayısı	Sınıf	Öğrenci Sayısı
1. İF1C	19	15. L4C	20	29. Y2D	16
2. İF2C	18	16. L5C	8	30. Y3C	6
3. İF4C	21	17. N10C	18	31. Y3D	11
4. İF5C	17	18. N13C	16	32. Y4C	9
5. İF6C	18	19. N14C	12	33. Y4D	17
6. İF7C	19	20. N15C	2	34. Y5D	18
7. İF8C	20	21. N17C	11	35. Y6D	12
8. L10B	15	22. N18C	13	36. Y7D	17
9. L13C	16	23. N4C	14		
10. L15C	20	24. N5C	19		
11. L17C	17	25. N8C	18		
12. L1B	16	26. NE1C	13		
13. L20C	12	27. Y1D	18		
14. L25C	14	28. Y2C	15	Toplam	545



Tablo incelendiğinde toplam 545 öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının sınıflara göre dağılımı ise tabloda ayrıntılı olarak görülmektedir.

**Tablo 3.2.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	191	35,0
Erkek	354	65,0
Toplam	545	100

Araştırma örneklemindeki 191 öğrenci kız öğrencidir ve bunun örnekleme oranı % 35'dir. 354 öğrenci ise erkek öğrencidir ve erkek öğrencilerin örnekleme oranı % 65'dir.

**Tablo 3.3.** Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans Öğrencisi Olmalarına Göre Dağılımı

Lisans/ yüksek lisans	n	%
Lisans	400	73,4
Yüksek Lisans	145	26,6
Toplam	545	100

Araştırma örneklemindeki 400 öğrenci lisans öğrencisidir ve bunun örnekleme oranı %73,4'tür. 145 öğrenci ise yüksek lisans öğrencisidir ve bunun örnekleme oranı %26,6'dır. Okuldaki yüksek lisans sınıfları, lisans sınıflarına oranla daha az olduğu için daha fazla yüksek lisans öğrencisiyle çalışılamamıştır.

**Tablo 3.4.** Öğrencilerin Birinci ya da İkinci Öğretim Öğrencisi Olmalarına Göre Dağılımı

Birinci / ikinci öğretim	n	%
Birinci öğretim	409	75
İkinci öğretim	136	25
Toplam	545	100

Araştırma örneklemindeki öğrenciler 409 kişiyle %75 oranında birinci öğretim öğrencisidir. İkinci öğretim öğrencileri ise 136 kişidir ve bunun örnekleme oranı %25'tir.

**Tablo 3.5.** Öğrencilerin Devam Edecekleri Bölümün Öğretim Dilinin İngilizce ya da Türkçe Olmasına Göre Dağılımı

<b>İngilizce / Türkçe</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
İngilizce	49	9
Türkçe	496	91
<b>Toplam</b>	<b>545</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde öğrencilerden sadece 49 tanesinin öğretimine İngilizce olarak devam edeceği görülmektedir. Öğrencilerin birçoğunun bir sonraki sene öğretimlerine Türkçe olarak devam edecekleri açıktır. Bu eşitsiz dağılımın sebebi okulda İngilizce bölümlerde okuyacak öğrenci sayısının az olmasıdır.

**Tablo 3.6.** Öğrencilerin Önceden İngilizce Hazırlık Sınıfı Okuyup Okumadıklarına Göre Dağılımı

<b>Hazırlık okumuş / okumamış</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Hazırlık okumuş	322	59,1
Hazırlık okumamış	223	40,9
<b>Toplam</b>	<b>545</b>	<b>100</b>

Tablo incelendiğinde 322 öğrencinin üniversite hazırlık sınıfından önce İngilizce hazırlık sınıfına devam etmiş olduğu görülmektedir. Hazırlık okuyanların örneklemdaki oranı %59,1'dir. Daha önceden bir hazırlık sınıfına devam etmemiş ilk defa hazırlık okuyan öğrenciler ise 223 kişidir. Bunların örneklemdaki oranı % 40,9'dur.

**Tablo 3.7. Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı**

<b>BAŞARI NOTU</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
30-39	1	,2
40-49	7	1,3
50-59	37	6,8
60-69	119	21,8
70-79	241	44,2
80-89	125	22,9
90-99	15	2,8
<b>Toplam</b>	<b>545</b>	<b>100,0</b>

Tablo incelendiğinde genel olarak yığılmanın 60-89 arasında olduğu görülmektedir. Okuldaki geçme notunun 70 olması bu yığılmanın sebebini açıklamaktadır. Örneklemdaki birçok öğrenci daha önceden bir hazırlık sınıfına devam ettiği ve daha önceden belli bir İngilizce hazırbulunuşluk seviyesinde olduğu için başarısız öğrenci sayısı azdır.

### **3.1.2. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı güdülerini saptamak amacıyla Murat Ellez tarafından hazırlanan Başarı Güdüsü Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını saptamak amacıyla öğrencilerin 1. dönem genel not ortalamaları baz alınmıştır. 1. dönem genel not ortalaması, okulun ölçme değerlendirme komisyonu tarafından hazırlanan 3 ara sınav, 10 küçük sınav ve öğretmen kanaat notları ortalamasından oluşmaktadır. Bunların genel ortalamadaki payları ara sınavlar % 60, küçük sınavlar %20 ve öğretmen kanaat notu %20'dir.

### **3.2. Veri Çözümleme Teknikleri**

Önem düzeyi 0,05 ve 0,01 olarak alınmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda

- Yüzde Dökümleri,
- t testi
- Korelasyon (Pearson) İstatistikî İşlemleri yapılmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; üçüncü bölümde açıklanan tekniklerle toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak, istatistiksel analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güduları ve başarı düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi: “Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güduları ve başarı düzeyleri nasıldır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Birinci alt problemi cevaplamak için öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğinden aldıkları puan aralıkları ve genel ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 4.1.’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğrencilerin başarı güdüsü ölçeğinden aldıkları puanların ve akademik başarılarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları

		n	%	AO	SS
Kız	Başarı	191	35	7,1885	0,94372
	Başarı güdüsü	191	35	3,6821	0,51127
Erkek	Başarı	354	65	6,7232	0,95340
	Başarı güdüsü	354	65	3,5066	0,50041
Lisans	Başarı	400	73,4	6,7925	0,93896
	Başarı güdüsü	400	73,4	3,4676	0,50678
Yüksek lisans	Başarı	145	26,6	7,1448	1,02726
	Başarı güdüsü	145	26,6	3,8455	0,41001
Birinci öğretim	Başarı	409	75	6,9438	0,96724
	Başarı güdüsü	409	75	3,6082	0,50285
İkinci öğretim	Başarı	136	25	6,7132	0,98061
	Başarı güdüsü	136	25	3,4475	0,51697
Öğretim dili İngilizce	Başarı	49	9	6,7347	0,97416
	Başarı güdüsü	49	9	3,4706	0,42335
Öğretim dili Türkçe	Başarı	496	91	6,9012	0,97459
	Başarı güdüsü	496	91	3,5778	0,51790
Hazırlık okumuş	Başarı	322	59,1	6,9565	0,89546
	Başarı güdüsü	322	59,1	3,4742	0,49866
Hazırlık okumamış	Başarı	223	40,9	6,7848	1,07315
	Başarı güdüsü	223	40,9	3,7038	0,49828

Tablo incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem başarı güdülerinin hem de başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer ilişkiye, lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında da rastlanmaktadır. Yüksek lisans öğrencilerinin başarı güduları ve başarıları, lisans öğrencilerine oranla daha yüksektir. Aynı şekilde, birinci öğretim öğrencilerinin başarı güduları ve başarıları, ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğretim dili İngilizce olan bir bölüme devam edecek olan öğrencilerin, tahmin edilenin aksine, başarı güduları ve başarıları diğer gruba oranla daha düşüktür. Üniversite hazırlık sınıfından daha önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarıları daha yüksek fakat başarı güduları daha önceden bir hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere göre daha düşüktür.

#### 4.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı güduları ile başarıları arasındaki farklar

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı güduları ile başarılarının aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

		n	AO	SS	t değeri	p değeri	Anlam denetimi
Başarı	Kız	191	7,1885	0,94372	5,455	0,000**	Fark
	Erkek	354	6,7232	0,95340			anlamlı
Başarı güdüsü	Kız	191	3,6821	0,51127	3,877	0,000**	Fark
	Erkek	354	3,5066	0,50041			anlamlı

\*\*p< 0,001

Üniversite hazırlık öğrencilerinin başarı güduları ve başarıları t testi ile incelenmiştir. Tablodan da anlaşıldığı gibi kız öğrencilerin başarı güdüsü puan ortalamalarının ve başarı puanlarının erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır ve bu fark 0,01 düzeyinde anlamlıdır. (p< 0,001)

#### 4.3. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerindeki farklar

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdülerini ile başarıları arasında lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.3.** Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

		n	AO	SS	t değeri	p değeri	Anlam denetimi
Başarı	Lisans	400	6,7925	0,93896	3,774	0,00**	Fark anlamlı
	Yüksek lisans	145	7,1448	1,02726			
Başarı güdüsü	Lisans	400	3,4676	0,50678	8,072	0,00**	Fark anlamlı
	Yüksek lisans	145	3,8455	0,41001			

\*\*p< 0,01

Tablo incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdüsü puanlarının lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve buna bağlı olarak da başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu farkın t testi sonuçları incelendiğinde 0,01 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. (p< 0,001)

#### 4.4. Öğrencilerin birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerindeki farklar

Araştırmanın dördüncü alt problem: “Öğrencilerin başarı güdülerini ile başarıları arasında birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.4.** Öğrencilerin birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

		n	AO	SS	t değeri	p değeri	Anlam denetimi
Başarı	Birinci öğretim	409	6,9438	0,96724	2,400	0,017*	Fark
	İkinci öğretim	136	6,7132	0,98061			anlamlı
Başarı güdüsü	Birinci öğretim	409	3,6082	0,50285	3,207	0,001*	Fark
	İkinci öğretim	136	3,4475	0,51697			anlamlı

\*p<0,05

Birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin, buna bağlı olarak da başarılarının ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aradaki fark t testi ile ölçülmüş ve farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. (p< 0,05)

#### 4.5. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ile başarı güdeleri arasındaki farklar

Araştırmanın beşinci alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ile başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

	Öğretim dili	n	AO	SS	t değeri	p değeri	Anlam denetimi
Başarı	İngilizce	49	6,7347	0,97416	-1,141	0,254	Fark
	Türkçe	496	6,9012	0,97459			anlamsız
Başarı güdüsü	İngilizce	49	3,4706	0,42335	-1,403	0,161	Fark
	Türkçe	496	3,5778	0,51790			anlamsız

Öğretimlerine İngilizce devam edecek olan öğrencilerin başarıları ve başarı güduları öğretimlerine Türkçe devam edecek olan öğrencilere oranla daha düşüktür. Fakat bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olup olmamasına göre öğrencilerin başarıları ve başarı güduları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### 4.6. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ile başarı güduları arasındaki farklar

Araştırmanın altıncı alt problemi: “Öğrencilerin başarı güduları ile başarıları arasında daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.6.** Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ile başarı güdülerinin aritmetik ortalama, standart sapma, t ve p değerleri

	Hazırlık Okumuş / Okumamış	n	AO	SS	t değeri	p değeri	Anlam denetimi
Başarı	Hazırlık okumuş	322	6,9565	0,89546	2,028	0,043*	Fark
	Hazırlık okumamış	223	6,7848	1,07315			anlamlı
Başarı güdüsü	Hazırlık okumuş	322	3,4742	0,49866	-5,287	0,000**	Fark
	Hazırlık okumamış	223	3,7038	0,49828			anlamlı

\*\*p< 0,001 \*p<0,05

Üniversite hazırlık sınıfından önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarı güduları ile daha önceden herhangi bir hazırlık eğitimi almamış gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmekte olup, birinci grubun başarı güdüsü diğerine oranla daha düşüktür. t testi sonuçlarına göre elde edilen bu fark 0,001 düzeyinde anlamlıdır. Diğer taraftan, bu öğrencilerin başarı güduları düşük olmasına rağmen başarıları diğer gruba oranla daha yüksektir.



#### 4.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı güdülleri ile başarıları arasındaki ilişkiler

Araştırmanın yedinci alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdülleri ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarıları ile başarı güdülleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		AO	SS	korelasyon	Anlam denetimi
Kız	Başarı	7,1885	0,94372	0,210**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,6821	0,51127		
Erkek	Başarı	6,7232	0,95340	0,142**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,5066	0,50041		

\*\*p<0,01

Kız öğrencilerin başarıları ve başarı güdülleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğrencilerin başarıları ve başarı güdülleri arasında da 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kız öğrenciler için saptanan ilişki erkek öğrenciler için saptanan ilişkiden daha yüksektir.

#### 4.8. Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdülleri arasındaki ilişki

Araştırmanın sekizinci alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdülleri ile başarıları arasında lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.8.** Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		AO	SS	Korelasyon	Anlam denetimi
Lisans	Başarı	6,7925	0,93896	0,102*	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,4676	0,50678		
Yüksek lisans	Başarı	7,1448	1,02726	0,325**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,8455	0,41001		

\*\*p<0,01      \*p<0,05

Lisans öğrencilerinin başarıları ve akademik başarıları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek lisans öğrencilerinin de başarıları ve başarı güdüleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek lisans öğrencilerinin korelasyon katsayısı, lisans öğrencilerinininkine oranla oldukça yüksektir.

#### 4.9. Öğrencilerin birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdüleri ile başarıları arasında birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		AO	SS	Korelasyon	Anlam denetimi
Birinci öğretim	Başarı	6,9438	0,96724	0,219**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,6082	0,50285		
İkinci öğretim	Başarı	6,7132	0,98061	0,089	İlişki anlamsız
	Başarı güdüsü	3,4475	0,51697		

\*\*p<0,01

Birinci öğretim öğrencilerinin başarıları ve başarı güdülleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki 0,219 olup, oldukça yüksektir. Fakat benzer bir ilişkiye ikinci öğretim öğrencilerinin başarıları ve başarı güdülleri arasında rastlanmamıştır.

#### 4.10. Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ve başarı güdülleri arasındaki ilişki

Araştırmanın onuncu alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdülleri ile başarıları arasında birinci öğretim ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.10** Öğrencilerin bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre başarıları ve başarı güdülleri arasındaki ilişki, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		AO	SS	korelasyon	Anlam denetimi
İngilizce	Başarı	6,7347	0,97416	0,026	İlişki anlamsız
	Başarı güdüsü	3,4706	0,42335		
Türkçe	Başarı	6,9012	0,97459	0,208**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,5778	0,51790		

\*\*p<0,01

Bölümlerindeki öğretim dili İngilizce olan öğrencilerin başarıları ve başarı güdülleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat bölümüne Türkçe devam edecek olan öğrencilerin başarıları ve başarı güdülleri arasındaki ilişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır ve bu ilişki korelasyon sonucuna göre 0,208 olup, ilişkinin yüksek olduğunu gösterir.

#### 4.11. Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ve başarı güdülleri arasındaki ilişki

Araştırmanın on birinci alt problemi: “Öğrencilerin başarı güdülleri ile başarıları arasında daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

**Tablo 4.11.** Öğrencilerin daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki , aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

		AO	SS	korelasyon	Anlam denetimi
Hazırlık okumuş	Başarı	6,9565	0,89546	0,116*	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,4742	0,49866		
Hazırlık okumamış	Başarı	6,7848	1,07315	0,353**	İlişki anlamlı
	Başarı güdüsü	3,7038	0,49828		

\*\*p<0,01      \*p<0,05

Daha önce İngilizce hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarıları ve başarı güdüleri arasındaki ilişki 0,05 düzeyinde anlamlıdır; fakat bu ilişki yüksek bir ilişki değildir. Diğer bir taraftan, daha önce İngilizce hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilerin başarıları ve başarı güdüleri arasında da 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ve bu ilişki 0,353'le ifade edilip oldukça yüksektir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin başarı güdülleri ve başarıları arasındaki farkları ve ilişkileri saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve tartışmaların ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Tezin problemi ve alt problemine yönelik olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasıyla varılan sonuçlar şunlardır:

Üniversite hazırlık öğrencilerinin başarıları ve başarı güdülleri incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hem başarı güdülerinin hem de başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer ilişkiye, lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında da rastlanmaktadır. Yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdülleri ve başarıları, lisans öğrencilerine oranla daha yüksektir. Aynı şekilde, birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülleri ve başarıları, ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Öğretim dili İngilizce olan bir bölüme devam edecek olan öğrencilerin, tahmin edilen aksine, başarı güdülleri ve başarıları diğer gruba oranla daha düşüktür. Üniversite hazırlık sınıfından daha önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarıları daha yüksek fakat başarı güdülleri daha önceden bir hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrencilerin başarıları ve başarı güdülleri arasında cinsiyetlerine göre, lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre, birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre, bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre, daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Cinsiyetlerine göre başarıları ve başarı güdülleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin başarı güdüsü puan ortalamalarının ve başarı puanlarının erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Bu bulgu, Boggiano, Main ve Katz'ın (1991) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Grigoryadis (1989) de yabancı dil öğrenme güdüsü ve başarısı ile

cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olduğunu belirtmiş, kızların yabancı dil öğrenmede erkeklere göre daha çok güdülü ve daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, Ellez (2004), etkin öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, güdü ve cinsiyet üzerindeki etkilerini inceleyebilmek için etkin öğrenme ve geleneksel öğretim gruplarında yer alan öğrencilerin Matematik dersindeki güdülerini incelemiş ve güdüleri arasındaki farklılıkların cinsiyete göre anlamlı olduğunu bulmuştur.

Şendur (1999) Sınıf Atmosferi ve Öğrenci güdüsü konulu yüksek lisans tezinde, başarı güdüsü ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Babacan (1999) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada başarı güdüsü ve cinsiyet ilişkisini incelemiş ve kız ve erkek öğrencilerin başarı güdüleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Sprinthall ve Sprinthall (1990) akademik olarak kızların özellikle okulun ilk yıllarında erkeklerden daha başarılı olduklarını söylemişlerdir. Fakat bu fark üniversite seviyesinde kapanmaktadır çünkü toplumun erkeklerden beklentisi daha yüksektir ve onlara başarıma fırsatı daha fazla tanınmaktadır. Bu durum, hiç kuşkusuz, genetik değil, kültürel bir durumdur. Erkeklere devamlı olarak evde ekmek kazanan kişinin kendileri olacağı ve eşlerinin ve çocuklarının onlara bağımlı olacağı hatırlatılmaktadır.

Yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdüsü puanlarının lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve buna bağlı olarak da başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Birinci öğretim öğrencilerinin başarı güdülerinin, buna bağlı olarak da başarılarının ikinci öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aradaki fark t testi ile ölçülmüş ve farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğrenimlerine İngilizce devam edecek olan öğrencilerin başarıları ve başarı güdüleri öğretimlerine Türkçe devam edecek olan öğrencilere oranla daha düşüktür. Fakat bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce ya da Türkçe olup olmamasına göre öğrencilerin başarıları ve başarı güdüleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular beklenenin tersini yansıtmaktadır. Genellikle öğretmenler, bölümüne İngilizce devam edecek olan öğrencilerin başarı güdülerinin daha yüksek olduğunu gözlemlediklerini belirtirler. Fakat, bu araştırmanın örneklemindeki İngilizce

öğrencilerinin (n=49) 32 tanesinin geçmişlerinde bir İngilizce hazırlık sınıfına devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, başarı güdülerinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Üniversite hazırlık sınıfından önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarı güdeleri ile daha önceden herhangi bir hazırlık eğitimi almamış gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmekte olup, birinci grubun başarı güdüsü diğerine oranla daha düşüktür. t testi sonuçlarına göre elde edilen bu fark anlamlıdır. Diğer taraftan, bu öğrencilerin başarı güdeleri düşük olmasına rağmen başarıları diğer gruba oranla daha yüksektir. Bunun nedeni, daha önceden hazırlık sınıfı okumuş öğrencilerin hazırlık eğitimini önemsememeleri gerçeğine rağmen, hazırlık sınıfına belli bir hazırlıkluluk seviyesiyle gelmiş olmaları olabilir. Bu yüksek başarının ikinci bir nedeni ise, geçmişteki hazırlık eğitimi deneyimleri gibi gözükmektedir.

Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre, lisans ya da yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre, birinci öğretim yada ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre, bölümlerindeki öğretim dilinin İngilizce olup olmamasına göre, daha önce İngilizce hazırlık okuyup okumadıklarına göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Öğrencilerin başarı güdeleri ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre korelasyon katsayılarına bakılmış ve hem kız hem de erkek öğrencilerin başarıları ve başarı güdeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, kız öğrenciler için korelasyon katsayısı daha yüksektir.

Lisans öğrencilerinin başarıları ve akademik başarıları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek lisans öğrencilerinin de başarıları ve başarı güdeleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Fakat, yüksek lisans öğrencilerinin korelasyon katsayısı, lisans öğrencilerinininkine oranla oldukça yüksektir.

Birinci öğretim öğrencilerinin başarıları ve başarı güdeleri arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki 0,219 olup, oldukça yüksektir. Fakat benzer bir ilişkiye ikinci öğretim öğrencilerinin başarıları ve başarı güdeleri arasında rastlanmamıştır. Bunun nedeni, ikinci öğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen, güdüden daha önemli faktörlerin bulunması olabilir.

Bölümlerindeki öğretim dili İngilizce olan öğrencilerin başarıları ve başarı güduları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Fakat bölümüne Türkçe devam edecek olan öğrencilerin başarıları ve başarı güduları arasındaki ilişki anlamlıdır ve bu ilişki korelasyon sonucuna göre 0,208 olup, ilişkinin yüksek olduğunu gösterir.

Daha önce İngilizce hazırlık sınıfına devam etmiş öğrencilerin başarıları ve başarı güduları arasındaki ilişki anlamlıdır; fakat bu ilişki yüksek bir ilişki değildir. Diğer bir taraftan, daha önce İngilizce hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilerin başarıları ve başarı güduları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır ve bu ilişki oldukça yüksektir.

## **5.2. Öneriler**

Elde edilen bulgulara ve çıkarılan sonuçlara dayanılarak, eğitimciler ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

### **1. Erkek öğrencilerin ilgilerine yönelik etkinlikler**

Kız öğrencilerin başarı güduları ve başarıları erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Broussard'ın (2002) Harter'dan aktardığına göre, erkek öğrenciler, kızlara oranla, ilgili oldukları alanlarda daha başarılı olurlar. Erkek öğrencilerin ilgilerini çekecek sınıf etkinlikleri yapılırsa, bu öğrencilerin güduları artacaktır.

### **2. Lisans öğrencilerinin bölümleriyle ilgili etkinlikler**

Lisans öğrencilerinin başarı güduları ve başarıları, yüksek lisans öğrencilerinin başarı güdüsü ve başarılarından daha düşüktür. Bunun nedeni, lisans öğrencilerinin hazırlık sınıfına zorunlu olarak devam etmesi, yüksek lisans öğrencisinin ise isteyerek bir yüksek lisans programına başvurup takibinde hazırlık sınıfına devam etmesi olabilir. Lisans öğrencilerinin bölümleriyle ilgili etkinlikler yapılarak bu sorun aşılabılır.

### **3. Üniversite hazırlık sınıflarının lise hazırlık sınıflarından farklı hale getirilmesi**

Üniversite hazırlık sınıfından daha önce bir hazırlık sınıfına devam etmiş olan öğrencilerin başarı güduları, hazırlık sınıfına devam etmemiş öğrencilere göre daha düşüktür. Bunun nedeni, öğrencilerin geçmişteki hazırlık eğitimi nedeniyle, kendi bilgilerini yeterli hissetmeleri ya da üniversite hazırlık sınıfının lise hazırlık sınıfından farklı olmaması ve üniversite hayatından çok farklı şeyler ümit ederek



başlayan öğrencilerin hayal kırıklığına uğraması olabilir. Öğrencileri bu hayal kırıklığına uğratmamak için, üniversite hazırlık sınıfları, lise hazırlık sınıflarından farklı olmalıdır.

Bu farklılık sınıf etkinliklerinde yaratılabilir. Öğrencileri güdülemeye çalışırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta sınıf etkinlikleridir (Coyle, Verdu ve Valcarcel, 2002). Coyle ve arkadaşlarının (2002) Coll'dan aktardığına göre, öğrencilerin sınıfta yaptıkları etkinliklerin anlamlı olması gerekir. Bunun sınıfta gerçekleşebilmesi için öğrenciler öğrenme amaçlarının ve bunları öğrenerek neler kazanacaklarının farkında olmaları gerekir (Sole'dan aktaran Coyle ve arkadaşları, 2002). Ayrıca, sınıf etkinliklerini eğlenceli ve içsel olarak güdüleyici bulmalıdırlar, böylece öğrenmek için gerçek bir amaçları olmuş olur.

Ayrıca, bu farklılık öğrenci ödevlerinde yaratılabilir. Öğrencilere üniversitenin diğer sınıflarında hazırlayacakları türden, proje ödevleri verilebilir. Böylece, öğrenciye daha fazla sorumluluk ve kendi kendine öğrenme gerçekleştirebilmesi için fırsat tanınmış olur.

Ya da bu farklılık öğrencilerin lisede kullandıklarından daha farklı ders kitapları, teknolojik görsel ya da işitsel ders materyalleri kullanılarak yaratılabilir. Genel olarak, yabancı dil sınıflarında kullanılan materyaller bir ders kitabı, bir kaset çalar ve karatahtadır. Öğrencinin ilgisini çekecek daha teknolojik materyaller kullanılarak öğrenciler güdülenmeye çalışılmalıdır.

#### **4. Öğretmenlerin kullandıkları güdü stratejileri**

Öğretmenler devamlı olarak öğrencilerin güdüsüz olduğundan şikayet etmektedirler. Güdü yabancı dil öğrenmede en önemli faktördür ve öğretmenler de en önemli güdü kaynağıdır. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için sınıfta ne gibi stratejiler kullandıkları da araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Alderman, M. (1999). **Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Almaman, İ. (2006). A study of seventh-grade Saudi students' motivation level to learn English as a foreign language. Yayınlanmamış doktora tezi. Kansas: The University of Kansas.
- Atkinson, J. W., Raynor, J.O. ve Birch, D. (1978). **Personality, motivation and achievement**. Washington D. C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Babacan, D. (1999). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, A. M. (1997). **Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Brophy, J. (1998). **Motivating students to learn**. U.S.A.: Mc Graw-Hill Book Company.
- Broussard, S. C. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. A. B. D.: Louisiana State University.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. **Learning and Instruction**. Sayı 14, 549-568.
- Göktürk, A. (1982). **Yabancı dil: öğretim sorunları, gözlemler, öneriler**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Yayınları.
- Can, G. (1992). **Akademik başarısızlık ve önlenmesi: Anadolu Üniv. öğrencileri üzerinde bir araştırma**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Chen, C. (2003). Motivational beliefs of students learning Chienese as a foreign language. Yayınlanmamış doktora tezi. Los Angeles, California: University of Southern California.
- Coyle, Y., Verdu, M. ve Valcarcel, M. (2002). **Teaching English to children – interactivity and teaching strategies in the primary EFL classroom**. Frankfurt: Peter Lang GmbH.

- Cüceloğlu, D. (2002). **İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. (11. Basım)**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, Y. B. (2006). Turkish college students' willingness to communicate in English as a foreign language. Yayınlanmamış doktora tezi. Ohio: Ohio State University.
- Deese, J. ve Hopkins, J. (1958). **The psychology of learning**. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Dönmezer, İ. (2004). **Gelişim ve öğrenme psikolojisi**. İzmir: E.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Dörnyei, Z. (2001). **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2002). **Motivational strategies in the language classroom. (2. baskı)**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellez, M. (2004). Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellis, R. (2003). **Second language acquisition. (8. baskı)**. Bristol: Oxford University Press.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). **Gelişim ve öğrenme. (13. baskı)**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ersöz, A. (2004). İngilizce öğretiminde içsel güdülenme. **Eğitim ve Bilim**, Cilt 29, Sayı 132, 67-71.
- Fayez, S. M. (1993). A study of Arab students' motivations and attitudes for learning English as a foreign language. Yayınlanmamış Doktora tezi. Arizona: Arizona State University.
- Fragar, R., Mc Reynolds, C. ve Cox, R. (1987). **Motivation and personality. (3. baskı)**. A. B. D.: Addison-Wesley Educational Publishers. (Revised from Maslow).
- Garcia, R. T. (1996). The relation among college student attitudes, motivation and aptitude to foreign language achievement: a test of Gardner's model. Yayınlanmamış doktora tezi. Houston, Texas: University of Houston.

- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, 13(2), 275.
- Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 93 No. 1, 3-13.
- Grigoryadis, A. (1989). Motivation and achievement of Greek students in English as a foreign language as seen from the perspective of gender and parental education. Yayınlanmamış Doktora tezi. A. B. D.: The Florida State University.
- Hardre, P. L. ve Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 95, No. 2, 347-356.
- Hernandez, T. A. (2004). Using integrative motivation, instrumental motivation, and foreign language requirement to predict three different measures of second language achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Kansas: University of Kansas.
- Hsieh, P. H. (2004). How college students explain their grades in a foreign language course: the interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Austin: The University of Texas.
- Johnson, J. ve Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology**, 21,60-69
- Kasatura, İ. (1991). **Okul başarısından hayat başarısına – başarıyı yaratan ya da engelleyen faktörler**. İstanbul:
- Kızıltepe, Z. (2003). Yabancı dil öğrencilerinin tutum ve güdülerinde cinsiyet farkı. **Eğitim ve Bilim**, Cilt 28, sayı 130, 75-82.
- Kim, K. J. (2003). Examining the affective domain in college students' learning English as a foreign language in Korea: relationships among academic motivation, intercultural sensitivity, and English achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Austin: Texas A&M University.

- Kim-Yoon, H. (2000). Learner beliefs about language learning, motivation and their relationship: a study of EFL learners in Korea. Yayınlanmamış doktora tezi. Austin: The University of Texas.
- Kunt, N. (1997). Anxiety and beliefs about language learning: a study of Turkish speaking university students learning English in North Cyprus. Yayınlanmamış doktora tezi. Austin: The University of Texas.
- Lee, S. (2002). Redefining motivation and language anxiety: an empirical validation of psycho-educational models in an EFL context. Yayınlanmamış doktora tezi. Philadelphia: Temple University.
- Lightbrown, P. M. ve Spada, N. (1999). **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press.
- Mc Clelland D. C. (1987). **Human motivation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc Inerney, D. M. ve Mc Inerney, V. (2002). **Educational psychology: constructing learning. (3. baskı)**. French Forest, NSW: Pearson Education.
- Murray, E. J. (1964). **Motivation and emotion**. U.S.A.: Prentice-Hall.
- Okumuş, N. (2003). The relationship between Zonguldak Karaelmas University Alaplı Vocational College students' motivational beliefs and their use of motivational self-regulation strategies. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Petri, H. L. (1996). **Motivation: theory, reseach and applications. (4. baskı)**. U.S.A.: Brooks/Cole Publishing.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. ve Schunk D.H. (2002). **Motivation in education: theory, research, and applications. (2. baskı)**. New Jersey: Pearson Education.
- Rogers, S., Ludington, J. ve Graham, S. (1999). **Motivation and learning. (3. baskı)**. Colorado: Peak Learning Systems, Inc.
- Reeve, J. (2001). **Understanding motivation and emotion. (3. baskı)**. Boston: John Wiley & Sons.

- Russell, L. J. (1999). **Intrinsic and extrinsic factors affecting achievement and academic self- concept.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Huntsville: The University of Alabama.
- Sebüktekin, H. (1995). Anadilin edinilmesi ve yabancı dilin öğrenilmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yeni Dönem.** Sayı 3, 279-295.
- Senemoğlu , N. (2002). **Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.
- Skinner, C. E. (1958). **Essentials of educational psychology.** U. S. A.: Prentice-Hall.
- Sprinthall, N. A. ve Sprinthall, R. C. (1990). **Educational psychology: a developmental approach. (5. baskı).** New York: Mc Graw-Hill.
- Stipek, D. (2002). **Motivating to learn: integrating theory and practice.** Boston: Allyn and Bacon.
- Şendur, E. P. (1999). Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşpınar, H. K. (2004). Teachers' and students' perceptions of teachers' task related motivational strategy use and students' motivation levels. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Teewan, R. C. ve Smith, B. D. (1967). **Motivation.** New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Vernon, M. D. (1969). **Human motivation.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1974). **Achievement motivation and attribution theory.** New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). **An attributional theory of motivation and emotion.** New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). **Human motivation: metaphors, theories, and research.** California: Sage Publications.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 68-85.

- Woolfolk, A. (2004). **Educational psychology**. (9. baskı). Boston: Pearson & Allyn and Bacon.
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 73, 58-65.
- Yabancı Dil Eğitim Ve Öğretimi Komisyon Raporu. (1991, Mart). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yağcıoğlu, D. (1994). An exploratory study of the relationship between instrumental and integrative motivation and the socio-economic background of Turkish EFL students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Yorio, C. (1986). Consumerism in second language learning and teaching. **Canadian Modern Language Review**, 42(3), 668-672.
- Yücel, H. (2003). Teachers' perceptions of motivational strategy use and the motivational characteristics of tasks. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Zenzen, T.G. (2002). **Achievement motivation**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Menomonie: University of Wisconsin-Stout,.

# **EKLER**



## BAŞARI GÜDÜSÜ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Bu ölçek sizin başarı güdüsü düzeyinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi (kişisel bilgiler dahil) boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Dilek Madran  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Programları ve Öğretim  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### 1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Adınız soyadınız		Sınıfınız:		Öğrenci numaranız:	
Cinsiyetiniz	Kız <input type="checkbox"/>			Erkek <input type="checkbox"/>	
Öğrenime devam ettiğiniz program	Lisans <input type="checkbox"/>			Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	
Öğrenime devam ettiğiniz program	Birinci öğretim <input type="checkbox"/>			İkinci öğretim <input type="checkbox"/>	
Öğrenime devam edeceğiniz program	<b>İktisadi ve İdari Bilimler Fak.</b> ( )	<b>Mimarlık Fakültesi</b> ( )			
	<b>Fen-Edebiyat Fakültesi</b> ( )	<b>İşletme Fakültesi</b> ( )			
	<b>a) Fizik, Kimya, İstatistik</b> ( )	<b>Buca Eğitim Fakültesi</b> ( )			
	<b>b) Amerikan Kül. Ve Edb., Dilbilim, Müt. Tercümanlık, Matematik</b> ( )	<b>a) Bilgisayar ve Öğrt. Tekn. Öğrt.</b> ( )			
	<b>Mühendislik Fakültesi</b> ( )	<b>b) İngilizce Öğrt.</b> ( )			
	<b>a) Makine, Çevre, Maden, Tekstil, Metalurji, İnşaat, Endüstri, Jeofizik, Jeoloji</b> ( )	<b>Yüksekokullar</b>			
	<b>b) Bilgisayar, Elektrik- Elektronik</b> ( )	<b>a) Fizik Ted. ve Reh., Hemşirelik YO.</b> ( )			
	<b>Tıp Fakültesi</b> ( )	<b>b) Deniz İşlt. Ve Yönetimi YO.</b> ( )			
		<b>Enstitü</b> ( )			
Öğrenime devam edeceğiniz programın öğretim dili	İngilizce <input type="checkbox"/>			Türkçe <input type="checkbox"/>	

Mezun olduğunuz orta öğretim kurumu	Anadolu Lisesi ( )	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi ( )	
	Anadolu Meslek Lisesi ( )	Fen Lisesi ( )
	Anadolu Öğretmen Lisesi ( )	Meslek Lisesi ( )
	Klasik Lise ( )	İmam Hatip Lisesi ( )
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ( ) ( Süper Lise)	Diğer Belirtiniz: ..... ( )
Üniversite hazırlık programından önce İngilizce hazırlık sınıfına devam ettiniz mi?	Evet <input type="checkbox"/>	Hayır <input type="checkbox"/>
Annenizin eğitim durumu	Okur-yazar değil ( )	Ortaokul ( )
	Okur-yazar ( )	Lise ( )
	İlkokul ( )	Üniversite/Yüksekokul ( )
		Üniversite sonrası ( )
Babanızın eğitim durumu	Okur-yazar değil ( )	Ortaokul ( )
	Okur-yazar ( )	Lise ( )
	İlkokul ( )	Üniversite/Yüksekokul ( )
		Üniversite sonrası ( )
Ailenizin gelir düzeyi	3200 YTL ve üzeri) ( )	
	1600 YTL – 3200 YTL) ( )	
	800YTL -1600 YTL) ( )	
	400 YTL – 800 YTL) ( )	
	400 YTL ve altı) ( )	

## 2. BÖLÜM

Bu bölümdeki maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin sizin görüşünüze ne kadar uygun olduğuna ya da olmadığına karar veriniz.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

**ÇU:** Çok Uygun

**U:** Uygun

**K:** Kararsızım

**UD:** Uygun Değil

**HU:** Hiç Uygun Değil

### BAŞARI GÜDÜSÜ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

Öğrenci olarak okulda aşağıdakilerin size uygunluk derecesi nedir?	Çok Uygun	Uygun	Kararsızım	Uygun değil	Hiç Uygun Değil
1. Başarısız olduğum zaman o dersten soğurum.	ÇU	U	K	UD	HU
4. Başarısız olduğum zaman inatla çalışırım.	ÇU	U	K	UD	HU
6. Devam zorunluluğu olmasa bile dersleri izlerim.	ÇU	U	K	UD	HU
7. Eğer istersem çok çalışırım.	ÇU	U	K	UD	HU
10. Okulda başarılı olmak hoşuma gidiyor.	ÇU	U	K	UD	HU
11. Yalnızca sınav dönemi çalışırım.	ÇU	U	K	UD	HU
15. Notlarımın yüksek olup olmaması benim elimdedir.	ÇU	U	K	UD	HU
19. Ders çalışmaya başladığımda sıkılıyorum.	ÇU	U	K	UD	HU
23. Çalışmaya mecbur olmadan yaşamak isterim.	ÇU	U	K	UD	HU
27. Sınavlarda hiç yanlışım olmasın isterim.	ÇU	U	K	UD	HU
31. Öğretmen söylemese bile ödev dışında çalışmalar da yaparım.	ÇU	U	K	UD	HU
35. Ödevlerimi bitirmeden içim rahat etmez.	ÇU	U	K	UD	HU