



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI
DİLDE KONUŞMA MOTİVASYONLARINI
ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Kılıç KÖÇERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yabancı Diller Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE KONUŞMA
MOTİVASYONLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

(The Factors Affecting Secondary School Students' Motivation in Speaking Foreign
Language)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kılıç KÖÇERİ

Danışman: Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI

Erzurum
Aralık, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Kılıç KÖÇERİ tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler” başlıklı çalışması 30 / 12 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Ana Bilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Deniz KÜZECİ

Atatürk Üniversitesi

Danışman: Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Bahattin ŞEKER

Kafkas Üniversitesi

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

13 Ocak 2020



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

30 / 12 / 2019


Kılıç KÖÇERİ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanması sürecinde katkıları, yararlı eleştirileri ve sabrı için tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI hocama teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca ders dönemi boyunca yapıcı ve faydalı bilgileriyle tezin hazırlanmasında ön bilgiler edindiğim Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransızca bölümü hocaları olan Sayın Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM'e, Sayın Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU'na ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Deniz KÜZECİ'ye şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca bana okuma aşkını aşılayan aileme tüm kalbimle teşekkürler.

Kılıç KÖÇERİ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE KONUŞMA MOTİVASYONLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Kılıç KÖÇERİ

Aralık 2019, 113 sayfa

Amaç: Bu çalışma, uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde Ağrı ilinde bulunan üç ortaöğretim okulu bünyesinde eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilerin motivasyonlarının dil konuşma olgusu üzerindeki etkilerinin neler olduğunu saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, sadece motivasyonun yabancı dil konuşma bilirliliğine değil, aynı zamanda bazı konuşma ve motivasyon bileşenlerinde, teorik sorunlara ve kavramsal analizlere başvurulmaktadır.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli grubu oluşturan bireylerin belirli özelliklerinin toplanmasını amaçlar. Tarama modelinde belirli durum veya olgunun fotoğrafı çekilerek betimlemeler yapılır. Tarama araştırmaları, deneysel araştırma yöntemlerine göre daha fazla kişiye ulaştığından geniş gruplar üzerinde yürütülür. Modelde kullanılan sorular, araştırmanın kapsamına uygun olacak şekilde amaçla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Hedef kitleye yönelik araştırma sırasında kullanılacak anket aracının görünümü sade, sorularının açık, anlaşılır ve araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin ankete verdikleri cevaplardan, yabancı dil konuşma motivasyonları üzerindeki bireysel, çevresel, eğitimle ilgili ve instrümantal/integral faktörlerin belirli etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma 5. sınıftan 8. sınıfa kadar ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen önemli farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Sonuç: Sonuçlar, anketi oluşturan maddelerin her birinin her ortaöğretim öğrencisinin yabancı dil konuşmada bireysel, çevresel, eğitimle ilgili ve instrümantal/integral faktörlerden etkilendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma motivasyonlarını araştırmaya konu olan dört faktörden bireysel nitelikteki faktörlerin en fazla etkilediği sonucuna varılmıştır. Katılımcılar, İngilizce konuşmada büyük oranda çevresel destek görmekte, aile ve okul aktörleri onları yabancı dilde konuşmaya teşvik etmekte, aileler yabancı dil konuşmaları için öğrencilere fırsatlar yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler: motivasyon, yabancı dil konuşma, bireysel faktörler, instrümantal/integral faktörler, çevreyle ilgili faktörler, eğitimle ilgili faktörler

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE FACTORS AFFECTING SECONDARY SCHOOL STUDENTS' MOTIVATIONS IN SPEAKING FOREIGN LANGUAGE

Kılıç KÖÇERİ

December 2019, 113 pages

Purpose: The aim of this study is determine the affects of motivation of the students who continue their education in the three secondary schools in Ağrı on phenomenon of speaking a foreign language. In this study, theoretical problems and conceptual analyzes are applied not only to the ability of motivation to speak a foreign language but also to some speech and motivation components.

Method: In this research, screening model which is one of the quantitive research methods was used. The screening model aims to collect certain characteristics of individuals who form the group. Screening research is carried out in large groups as it reaches more people than experimental research methods. The questions used in the model were prepared in relation to the purpose in accordance with the scope of the research. It has been paid attention that the apperance of the questionnaire tool to be used during the research aimed at the target audience is simple, the questions are clear, understandable and appropriate for the purpose of the research.

Findings: It is understood from the answers of the secondary school students participating in the research that individual, enviromental, educational and instrumental/integral factors have certain effects on their motivation to speak foreign languages. It aims to reveal the important differences that effect the motivation of the students to speak in the foreign language from 5th. grade to 8. grade.

Results: The results revealed that each of the items in the questionnaire is influenced by individual, environmental, educational and instrumental/integral factors for each school student in foreign language speaking. It was concluded that the factors affecting the English speaking motivation of the secondary school students, which constitute the sample of the study, were the most influenced by the individual factors. Participants receive greater environmental support in English speaking, family and school actors encourage them to speak in foreign languages, and families create opportunities for students to speak foreign languages.

Keywords: motivation, speaking foreign language, individual factors, instrumental/integral factors, environmental factors, educational factors

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar	8
Motivasyon	8
Süreç olarak motivasyon.	8
Yabancı dil konuşmayı öğrenme motivasyonu.	9
Robert Gardner’ın Sosyo-Psikolojik Yaklaşımı	10
Richard Clement’in Dilsel Özgüven Kavramı	11
1990’ların Eğitimsel Değişimi.....	13
Belirli Sosyo-Kültürel Bağlamlarda Motivasyonu Tanımlayıcı Çalışmalar.....	14
İncelenen diğer konular.	15
Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıkların Tanımı, Kısa Tarihi ve Sınıflandırılması	17
Bireysel farklılıkların tanımı.	17
Kişilik, mizaç ve ruh hali.	18
Tanımlar.	18
Kişilik, dil öğrenme ve kullanma.	19

Önceki çalışmalar	20
İçe dönüklük ve dışa dönüklük	21
Dil yatkınlığı.	22
Dil Yeteneğini Ne Belirler?	22
Birinci dil ve ikinci dil yeteneği	22
Dil yeteneği ve yaş.	23
Dil yeteneği ve zekâ.	24
Diğer Bireysel Farklılıkların Karakteristik Özellikleri	25
Kaygı.	25
Dil kaygısı.	27
Yaratıcılık	28
İletişimsel isteklilik.	29
Öz saygı.	31
Öğrenci inançları	31
Çevresel Faktörler	33
Aktif katılım.	34
Okul iklimi.	35
Öğrenme ve motivasyon üzerine okul ikliminin etkisi.	36
Okulun içeriği	39
Yabancı Dil Konuşmayı Etkileyen Eğitimsel Faktörler	41
Dil öğretimi strateji envanteri.	43
Dil stratejisi içerik ve envanter kullanımı.	44
Kelime öğrenme ölçeğindeki öz düzenleme kapasitesi	44
Yabancı Dil Konuşmada İnstrümantal/İntegral Nedenli Faktörler	45
İçsel/dışsal/bütüncül/instrümantal motivasyonun ana yapı iskelesi	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	51
Yöntem	51
Araştırma Modeli	51
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	52
Veri Toplama Araçları	52
Verilerin Analizi	53
Araştırmacının Rolü	53
Geçerlik ve Güvenirlilik	54
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	60
Bulgular ve Yorum	60

Yabancı Dil Konuşma Motivasyonu Anket Formunda Yer Alan Demografik Değişkenlere İlişkin Veriler.....	60
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Bireysel Faktörlere İlişkin Görüşleri	61
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular	68
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Eğitimle İlgili Faktörlere İlişkin Bulgular	76
Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden İnrümantal/İntegral Nedenli Faktörlere İlişkin Bulgular	80
BEŞİNCİ BÖLÜM	85
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	85
Bireysel faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.	85
Çevresel faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.	87
Eğitimle ilgili faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.	88
İnrümantal ve integral kaynaklı faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.	90
Öneriler	91
KAYNAKÇA	87
EKLER.....	96
EK-1. Araştırma İzin Yazısı	96
EK-2. Anket Formu	99
ÖZ GEÇMİŞ.....	101

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	60
Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı	60
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrendikleri Yabancı Dillerin Dağılımı	61
Tablo 4. Öğrencilerin Öğretim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	61
Tablo 5. "İngilizce konuşmaktan nefret ederim" Maddesine İlişkin Görüşler	62
Tablo 6. "İngilizce konuşmaya cesaretim yoktur" Maddesine İlişkin Görüşler	62
Tablo 7. "İngilizce konuşurken stres yaşarım" Maddesine İlişkin Görüşler	63
Tablo 8. "İngilizce konuşurken kaygı hissederim" Maddesine İlişkin Görüşler	63
Tablo 9. "İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanırım" Maddesine İlişkin Görüşler	64
Tablo 10. "İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşarım" Maddesine İlişkin Görüşler	65
Tablo 11. "İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünüyorum" Maddesine İlişkin Görüşler	65
Tablo 12. "İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım" Maddesine İlişkin Görüşler	66
Tablo 13. "Yeterince İngilizce kelime bilmediğim için İngilizce konuşmaktan korkarım" Maddesine İlişkin Görüşler	67
Tablo 14. "İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarfetmem" Maddesine İlişkin Görüşler	67
Tablo 15. "İngilizcenin sosyal ortamlarda konuşulmaması benim de konuşma isteğimi etkiler" Maddesine İlişkin Görüşler	69
Tablo 16. "Ailem İngilizce konuşmada beni cesaretlendirmez" Maddesine İlişkin Görüşler	70
Tablo 17. "Ailem İngilizce konuşmamı önemsemez" Maddesine İlişkin Görüşler	70
Tablo 18. "Ailem İngilizce konuşmayı öğrenmem için fırsatlar yaratmaz" Maddesine İlişkin Görüşler	71
Tablo 19. "Arkadaşlarım İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanır" Maddesine İlişkin Görüşler	71
Tablo 20. "İngilizce konuştuğumda ailemden aşırı bir baskı hissederim" Maddesine İlişkin Görüşler	72
Tablo 21. "Öğretmenimin olumsuz tutumu İngilizce konuşmamı etkiler" Maddesine İlişkin Görüşler	76

Tablo 22. “Öğretmenin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmaması benim de konuşma isteğimi azaltır” Maddesine İlişkin Görüşler	77
Tablo 23. “Sınıfta diğer öğrencilerle İngilizce konuşmamak benim konuşmayı öğrenme isteğimi azaltır” Maddesine İlişkin Görüşler	77
Tablo 24. “Sınıfta yabancı dil konuşmak istemiyorum çünkü sadece sınıf geçmek için İngilizce öğrenirim” Maddesine İlişkin Görüşler	78
Tablo 25. “Sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler İngilizce konuşmama engel olur” Maddesine İlişkin Görüşler	79
Tablo 26. “Sınıfta dil bilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmayı öğrenemiyorum” Maddesine ilişkin Görüşler	79
Tablo 27. “İngilizce konuşmanın iş bulmamda etkili olacağını düşünmediğim için İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum” Maddesine İlişkin Görüşler	80
Tablo 28. “İngilizce konuşmaya çalışmıyorum çünkü yurt dışı seyahatleri yapmayacağım” Maddesine İlişkin Görüşler	81
Tablo 29. “İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizleri sevmiyorum” Maddesine İlişkin Görüşler	81
Tablo 30. “İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizce sayesinde gelecekte kültür, sanat, bilim vb. hakkında daha fazla bilgi edinmek benim için önemli değildir” Maddesine İlişkin.....	82

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AMTB	: ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY (TUTUM/MOTİVASYON TEST BATARYASI)
IQ	: Intelligence Quotient (Entellektüel Zekâ)
LISREL	: Linear Structural Relations (Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi)
MBTI	: Myers-Briggs Type Indicator (Myers-Briggs Kişilik Tip Göstergesi)
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
MDYT	: Modern Dil Yeteneği Testi
PDYB	: Pimsleur Dil Yetenek Bataryası
YDSEÖ	: Yabancı Dil Sınıf Endişe Ölçeği
LGS	: Lise Giriş Sınavı
TESL-EJ	: The Electronic Journal for English as a Second Language (Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi)
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)
SPSS	: Statistical Package for the Social Science (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
f	: Frekans
%	: Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Küreselleşen dünyada, yabancı dilde iletişim kurmak artık günümüzde yükselen bir değere dönüşmüştür. Yabancı dilde konuşma gereksinimini karşılamak için, İngilizce dünyada olduğu gibi Türkiye’de de her alanda aranan dil haline gelmiştir. Artık okullarda, kolejlerde, üniversitelerde İngilizce, öğrenilmesi gereken zorunlu bir disiplindir. Bu noktada sorulması gereken soru yabancı dilde iletişim kurmayı, anlamayı ve konuşmayı başarabiliyor muyuzdur? Bu sorunun cevabını bulabilmek için hem mikro hem de makro düzeyde yabancı dil konuşma yetenekleri olan anlama ve dinlemenin nasıl motive edileceğini araştırmak bir zorunluluk haline almıştır. Çoğu araştırmacı yabancı dilde konuşma başarısı ve oranını belirlemenin en önemli etkeni olarak motivasyonu işaret etmektedirler. Yeterli motivasyona sahip olmayan öğrenciler, üstün yeteneklere sahip olsalar bile uzun vadede amaçlarına ulaşamaz, yabancı dilde konuşma başarısı sağlayacak öğrenme metotları geliştiremez ve yabancı dilde konuşma yeteneklerini geliştirecek uygun bir eğitim öğretim programı oluşturamazlar.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılıklarından bir tanesi çalışmanın henüz yeterli yabancı dil olgusuna erişmemiş hayata tozpembe bakan ortaöğretim öğrencileriyle yapılmasıydı. Öte yandan, yabancı dil öğretiminde Türkiye’deki okullarda kullanılan yöntemler üzerinde zaman zaman tartışmalar yaşandığı bir gerçektir. Son zamanlarda televizyon programlarında Milli Meselemiz Yabancı Dilde Konuşma başlıklarının atılması, yabancı dil konuşma konusuna yıllardır gerçekçi çözümler sunamadığımızın bir göstergesidir. Henüz hayatlarının başında olan ortaöğretim öğrencilerine sağlanan yabancı dil öğretiminin dört temel yeteneğinden biri konuşmadır.

Yapılan çoğu araştırma, yabancı dil öğretimi için en etkili yaş gruplarını en erken yaşlar olarak ortaya koymaktadır. “İngilizce ne kadar erken ve ne kadar çok öğretilirse o kadar iyi sonuç alınır ve başka diller çok kullanılırsa standartları düşer” (Auerbach & Philipson, 1993, ss. 157-161; Auerbach, 1994, ss. 28).

Aynı şekilde, Arnett ve Turnbull (2002) ise Fransızca 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme sıkıntısı yaşadıkları konularda anadillerini kullanarak hedef dildeki dil bilgisi ve yabancı sözcüklere açıklık getirdikleri görülmüştür. Burada motivasyonun geniş bir yelpazede sadece eğitim değil aynı zamanda kültürel, sosyal ve ekonomik durumları da kapsayıcı bir özelliği

olduğu ortaya çıkmaktadır. Motivasyon, bağlamsal ve sosyal faktörler tarafından güçlü şekilde etkilenilen önemli bir öğrenme etmenidir.

1990'ların başından beri motivasyon, özellikle öğrenim bağlamında, motivasyonun dinamik olgularını test etme teşebbüsünde bulunan araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Deci & Ryan, 1985; Noels, Pelletier & Vallerand, 2000; Dörnyei, 2001; Vandergrift, 2005; Kim, 2010), tarafından ortaya atılan öz belirleme teorisinde, öğrencilerin motivasyonunu harekete geçirmeyi, içsel ve dışsal motivasyon olarak üç farklı kategoriye ayırmışlardır. Meydana gelen bu üç kategori, nitelikli öğrenme etkinliklerine katılan bir öğrencinin kapasitesini temsil eder. Örneğin, öğrenciler ortaya çıkardıkları eylemler ve bu eylemlerin ortaya çıkardığı sorunlar arasındaki farkı göremeyebilirler. Bu davranışları ve bu davranışsal sonuçlar arasındaki farkları algıladıklarında, onlar artık hedef yabancı dil konuşmayı öğrenmede özerk olacaklardır.

Konuşma yeteneği dilin kendisidir, anlamlı dil yetenekleri üretmek kadar geniş bir dil içeriğini de bu yetenek karşılar (Mc Donough & Shaw, 2005, ss. 133). Konuşma sürecinde, kabul ve üretim stratejileri, aynı zamanda biliş süreci olarak bilinen söylev stratejileriyle sosyal içerikte etkileşim yönetimi için önemlidir. Biliş süresince söylev stratejilerinin uygulanması iletişim stratejilerini ortaya çıkarır (Ellis, 2008, ss. 502; www.coe.int/lang-CEFR). Ellis (2004, ss. 74), iletişim stratejilerinin konuşma kökenli, söylev stratejilerinin ise dinleyici kökenli olduğunu ifade etmiştir. Söylev stratejileri konuşmanın manasıyla ilişkilidir. Söylevde manayı yakalayamayan birey iletişimi sürdüremeyecektir. Bu durum daha çok, otantik bir dil ile konuşan ana dil konuşanı ve yabancı dil konuşma eğitimi alanlar arasında meydana geldiğinden iletişim sürdürülemez. Ortaöğretim öğrencilerine yabancı dilde konuşma öğretiminde sağlanacak iletişim stratejileri, öğrencilerin yabancı dilde daha etkin iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yabancı dil öğretimi alanında nitel ve nicel olmak üzere birçok düzenleme veya reformlar gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda yapılan reformlardan biri 2006’da gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin ilköğretime indirgeyen reformudur. Yabancı dil dersleri bu tarihten itibaren ilköğretim 4. sınıf düzeyinde verilmeye başlanmış fakat buna rağmen yabancı dil dersi alan öğrencilerin yetkin birer hedef dil konuşanı olması halen bir sorun olarak kalmaya devam etmektedir. İlköğretimin ilk basamağından üniversiteye kadar yabancı dil dersi alan öğrenciler başlangıç seviyesinde bile İngilizce konuşarak kendilerini ifade edememektedirler. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ortalama 700 saat yabancı dil dersi alan öğrenciler ortalamanın üstüne çıkamayarak başlangıç seviyesinde kalmaktadırlar. Yabancı Diller Yüksekokulu’na kaydolun öğrencilerden 2008-2009 akademik yılında 934 öğrenciden %94.43’ü, 2009-2010 akademik yılında 1090 öğrenciden %97.33’ü, 2010-2011 akademik yılında 1450 öğrenciden % 90.20’si ve 2011-2012 akademik yılında 1634 öğrenciden %83.29’ü başlangıç düzeyinde İngilizce hazırlık programına başlamıştır (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 32, Temmuz 2012). Lise öğrenimlerini bitirerek üniversiteye giden öğrencilerin yabancı dil muafiyet sınavından başarısız olarak yabancı dil hazırlık sınıfı okumaları, uzun yıllar yabancı dil dersi almalarına rağmen başlangıç seviyesinde olduklarını göstermektedir. Aynı durum üniversiteden mezun olup bir iş sahibi olan meslek grupları için de aynıdır. Dolayısıyla mevcut yabancı dil öğretimi konuşulanı anlamayan ve konuşamayan bireyler ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda mevcut çalışma gerek öğrencilerin içsel gerekse dışsal motivasyonlarına etki eden faktörleri saptamayı ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Motivasyon hem öğrenciler hem de araştırmacılar tarafından yabancı dil konuşma başarısı ve oranını etkileyen anahtar faktörlerden biri olarak kabul görmektedir. Motivasyon yabancı dil konuşmaya başlamak için öncül enerjiyi ve daha sonra uzun ve zorlu öğrenme sürecini devam ettirmek için itici gücü sağlar. Aslında yabancı dil konuşmaya dâhil olan tüm diğer faktörler bir dereceye kadar motivasyonu öngörüyor. Yetersiz motivasyonla, en olağanüstü yeteneklere sahip bireyler bile uzun süreli hedeflerine ulaşamamaktadırlar. Diğer bir deyişle, yüksek motivasyon hem öğrenme durumlarındaki hem de öğrencilerin yabancı dil konuşma yeteneğindeki önemli eksiklikleri giderebilir. Gardner ve Lambert (1972) dil becerisi yabancı dil konuşma başarısındaki bireysel değişkenliğin önemli bir bölümünü oluştursa da, motivasyonel faktörlerin yetenek etkisini geçersiz kılabileceğini vurgulamışlardır. Belirli dil konuşma çevrelerinde, Gardner ve Lambert’in işaret ettiği gibi, farklı sosyal ortamlarda

birçok insan yetenek farklılıklarından bağımsız olarak yabancı dil konuşmada ustalaşıyor gibi görünmektedir. Hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar tarafından problemin merkezine önem atfedildiğinden dolayı yabancı dil konuşma motivasyonu geçtiğimiz on yıl boyunca yapılan çok sayıda araştırmanın asıl amacını oluşturmuştur.

Bu gelişmeler yabancı dil konuşma motivasyonunun sağlanması için hangi yöne gitmemiz ve nelere sahip olmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. 1993 yılında, Language Teaching’de Robert Gardner ve Peter McIntyre tarafından yabancı dil konuşma motivasyonu hakkında kapsamlı bir derleme makalesi yayınlandı. Bu makale, Gardner ve McIntyre’nin yabancı dilde konuşma motivasyonu araştırmasının gözden geçirilmesinde mevcut durumu anlamak için şu konulara odaklanmaktadır:

- (1) Motivasyon nedir?
- (2) Mevcut motivasyon paradigmaları nelerdir?
- (3) Yabancı dil konuşma motivasyonu araştırmalarının eğitimsel sonuçları nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Günümüz dünyasında bir yabancı dili anlamak, konuşmak, dinlemek ve yazmak insanlar için artık lüks olmaktan çok bir ihtiyaç haline gelmiştir. 1900’lü yılların başından günümüze kadar çok çeşitli yabancı dil öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olarak ortaya çıkan bu yöntem ve teknikler sadece yabancı dil öğretiminde değil eğitimin genelinde kullanılmış ve uygulanmıştır.

İnsanoğlu var olduğu günden beri gerek birbirleriyle gerekse farklı toplumlar ile iletişim kurarak varlığını günümüze kadar taşımıştır. Var olan bu iletişim gerek insandan insana gerekse toplumdan topluma farklı kültürel etkilerin taşınmasında en büyük rolü oynamıştır. Milli eğitimimizin uzak ve yakın hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, ülkemiz toplumunu oluşturan her bir bireyin kendisini ifade edecek şekilde nitelikli yabancı dil bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda yetiştirilecek insan modelinin özellikleri ortaya konmaktadır. Yeni bir çağın eşiğinde olan dünyamızda, ülkemiz bireylerinin ve toplumunun sahip olduğu yabancı dil bilgisiyle gelişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve dünyayı yabancı dilde okuyup anlaması gerekmektedir.

Hedef yabancı dilde düşünmek, diğer dünya toplumlarını anlayabilmek ve bunun gerektirdiği şekilde davranabilmek önem arz etmektedir. Avrupa Birliği üye ülkelerinin vatandaşlarının sahip olduğu yabancı dilde konuşma, dinleme ve anlama yetenekleriyle dünyayı anladığı ve anlamlandırdığı farklı toplumlar gibi düşünüp modern dünyaya ayak

uydurduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bir Fransız yâda İngiliz’le iletişim kurmak bir Türk için Fransa’yı ve İngiltere’yi anlamak demektir. Dünya toplumlarının ötesinde sosyo-ekonomik ve bilimsel düzeyde üst seviyelerde dünyaya yön veren milletlerin dillerini öğrenmek ve küresel manada iletişim kurmanın Türk eğitim programının yabancı dil öğretimi alanında felsefi yapısını oluşturduğu görülmektedir.

İnsan sosyal bir varlık olarak farklı sebeplerden dolayı etkileşim içine girme ihtiyacı hissettiğinden yabancı dilde konuşmayı öğrenmeye devam edecektir. Yabancı dilde konuşmayı öğrenmenin sosyal, siyasi ve ekonomik temelli öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil konuşmayı öğrenmenin çok boyutlu etkilerinin motivasyon bağlamında araştırılması yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde bulunan üç ortaöğretim okulunu kapsamaktadır.
2. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 2. dönem Mart, Nisan, Mayıs aylarını kapsamaktadır.
3. Ortaöğretim okullarının ikinci kademesinde eğitim-öğretimlerine devam eden 326 ortaöğretim öğrencisini kapsamaktadır.
4. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu ile sınırlıdır.
5. Örneklem açısından Kadir Has Ortaokulu, Cemil Meriç Ortaokulu ve Alparslan Ortaokulu’nda eğitim öğretimlerine devam eden 326 ortaöğretim öğrencisiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Motivasyon ve yabancı dil konuşma arasında güçlü ilişki vardır.
2. Seçilen araştırma yöntemi ve istatistiksel çözümleme yöntemlerinin, araştırmanın amacına ve verilerin çözümlenmesine uygun olduğu öngörülmektedir.
3. Motivasyon ve yabancı dil konuşmada bireysel, çevresel, eğitimsel ve instrümental/integral faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

4. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin anket sorularına verdikleri cevapların içten ve samimi olduğu var sayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Motivasyon: Davranışın yönünü, enerjisini, ısrarını yönlendiren organizmanın içsel ve dışsal durumları veya davranışın temel niteliklerini tanımlayan onları başlatan, sürdüren, enerji ve yönü ifade eden kavramdır.

Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonu: Organizmanın yabancı dilde konuşmasını sağlamak için enerji elde etmesi, konuşmayı başlatacak ve sürdürecekt içsel ve dışsal durumları ifade eden kavramdır.

Motivasyon, örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak iş ortamı oluşturmak maksadıyla bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve teşvik edilmesi sürecidir. Bir hareketin yönü, şiddeti ve devamlılığı üzerine çabuk ve derhal yapılan etkidir (Küçükahmet, 2000, ss. 11).

Motivasyon, bir şey yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur. Motivasyon, güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir (Fidan, 1997, ss. 13).

İnsanları neyin motive ettiğini bilmek, çevredekilerin hareketlerini, tutum ve davranışlarını anlamayı gerektirir ve bu durum insanları gözlem yapmaya ve çevresini tanımaya zorlar. Birbirini iyi tanıyan insanlar aralarındaki problemleri daha rahat çözer, iş arkadaşları ve yöneticilerle daha iyi ilişkiler kurulabilir (Erkan, 1987, ss. 214).

Süreç teorileri adı altında ifade edilen motivasyon teorileri, çalışanların hangi amaçlarla, nasıl motive edilebilecekleri konusu üzerinde durmaktadır (Başaran, 1991, ss. 151).

Çevre ve yöneticiler tarafından benimsenen ve ödüllendirilen davranışlar kolayca öğrenilmekte ve tekrar edilmekte, çevre ve yöneticinin benimsemediği ve cezalandırdığı davranışlar ise tekrar edilmemektedir (Eren, 2004, ss. 547).

Uygun çalışma koşulları sağlandığında, yeterli seviyede teşvik edildiğinde, dengeli bir yetki ve sorumluluğa sahip olduğunda ve örgütsel amaçlarla bireysel amaçlar örtüştüğünde, yaratıcılığını ve bütün gücünü kullanarak örgüt için etkin ve verimli bir çalışma sergiler (Onaran, 1981, ss. 22)

Ayrıca belirlenen davranışları gösteren çalışanlara karşı tepkiler gecikmeksizin adil bir şekilde gösterilmelidir. Çünkü tepki süresinin uzaması durumunda, alınan tedbir ve verilen

tepkilerin davranışlar üzerindeki etkisi azalmaktadır. Bununla birlikte mümkün olan her fırsatta çalışanların ödüllendirilmesi, yani pozitif motivasyon araçlarının kullanılmasına özel bir özen gösterilmelidir (Koçel, 1984, ss. 92).

Motivasyon, bireyi bazı etkilere maruz bırakarak, onun bu etkiler olmadan önce göstereceği davranıştan başka bir biçimde hareket etmesini sağlamayı ifade etmektedir (Küçük, 2007).

Motivasyonla ilgili tanımların ortak özelliği motivasyonun (güdüleme) insanı harekete geçiren veya hareketi hızlandırıcı bir öge olduğudur (Delipoyraz, 2009).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar

Motivasyon

Motivasyon bir terim olarak hem eğitim hem de araştırma içeriklerinde sıklıkla kullanılmasına rağmen, literatürde bu kavramın tanımı hakkında tam anlamıyla bir uzlaşıya varıldığı söylenemez. Araştırmacılar motivasyonun insan davranışlarını belirleyen ve onun yönlendirilmesinden sorumlu olduğu konusunda hem fikir olmuş gibi görünüyorlar. Dörnyei'nin de belirttiği gibi motivasyon teorileri genel olarak insanların neden yapmak istedikleri gibi davrandıkları sorusunun önemini açıklar. Bu soruya verilebilecek en basit cevap, gerçekten de insan davranışlarına dair farklı bir psikolojik bakış açısı, farklı bir motivasyonun var olduğudur.

Ayrıca, yabancı dil konuşma motivasyonu, çok yönlü doğası ve dilin rolleri nedeniyle, motivasyon psikolojisi içinde bile özellikle karmaşık ve benzersiz bir durumu temsil eder. Dil aynı zamanda: (a) bir okul dersi olarak öğretilebilecek bir iletişim kodlama sistemini; (b) bireyin kimliğinin neredeyse bütün zihinsel süreçlerinin ayrılmaz bir parçasını ve (c) kullanıldığı toplumun kültürüne yerleşmiş en önemli sosyal organizasyon kanalını temsil eder. Bu nedenle motivasyon, yabancı dil konuşma ediniminin temeli ve yabancı dil bilmek de dahil olmak üzere diğer konularla doğrudan karşılaştırılmaz (Gardner, 1985). Bu nedenden ötürü, normal olarak mevcut eğitim psikolojisinde öğrenmeyle ilişkili çevresel ve bilişsel faktörlere ek olarak, yabancı dil konuşma motivasyonu kişilik özellikleri ve sosyal boyutları da içerir.

Özetle, yabancı dil konuşma motivasyonu çok yönlü bir yapıdır ve doğasının temel özelliklerini tanımlamak özel bir çaba gerektirir. Ayrıca araştırmacılar ortaya konan motivasyon kavramını benimseyememekte ve terimin hangi anlamda kullanıldığını belirtmemektedirler: Etki midir? Biliş midir? Motive olmuş davranış nedir? Kişilik özelliği nedir? Bir süreç midir? Zihinsel bir enerji midir? İçsel bir kuvvet midir? Çünkü basit ve kesin bir motivasyon kavramı bulunmamaktadır.

Süreç olarak motivasyon.

Eğitimde motivasyon üzerinde yapılan bir çalışmada Pintrich ve Schunk (1996), motivasyon alanında son yirmi yılda meydana gelen temel bir değişime, yani motivasyon psikologlarının artan eğilimine bilişsel kavramları ve teorilerde değişkenleri de dahil ederek dikkat çekmektedir. Pintrich ve Schunk (1996)'un belirttiği gibi, davranış açıklamaları uyaranlardan ve pekiştirme koşullarından uzaklaştı ve bunun yerine öğrencilerin olayların yapıcı yorumlarına ve onların inanışlarının, bilişlerinin ve değerlerinin başarı durumlarında oynadığı rolü vurguladı. Motivasyon artık ne içgüdü, irade ve psişik enerji gibi bazı iç kuvvetlerin yansıması, ne de davranışsal olarak uyaran ve güçlenmenin bir işlevi olarak görülmemektedir. Aksine mevcut bilişsel yaklaşımların odağı bireyin düşünce inançlarının eyleme dönüştürülmesidir. Dolayısıyla, Pintrich ve Schunk'un görüşüne göre motivasyon, eylemin başlatılması ve sürdürülmesine yol açan çeşitli zihinsel süreçleri içerir. Onların tanımına göre, motivasyon hedefe yönelik faaliyetlerin başlatıldığı ve sürdürüldüğü süreçtir (1996, ss. 4).

Her ne kadar motivasyon odaklı bu süreç görüşü birçok bakımdan ikna edici olsa da, motivasyonun günlük yaşamdaki geleneksel kullanımıyla çelişmektedir. Aksiyon kontrol teorisi üzerine incelemeler yapan (Dörnyei, 1998; Heckhausen, 1991; Kuhl, 1987,1992) motivasyonun statik ve dinamik kavramlarını belli bir miktar kuvvetin ortaya çıktığı, eylemi başlatan, zayıflatan ve böylece eylemi sonlandırmak veya planlanan sonuca ulaşınca kadar başka bir güç devreye girmediği sürece devam eden bir süreç gibi tanımlayarak sentezlemeye çalıştılar.

Yabancı dil konuşmayı öğrenme motivasyonu.

Motivasyonun en etkili psikolojik yapılarına değindikten sonra, yabancı dil konuşmayı öğrenme motivasyonu üzerine yapılan araştırmaları inceleyeceğiz. Birçok araştırma, son yıllarda yabancı dil konuşmayı öğrenme motivasyonu üzerinde ilginin arttığını göstermektedir. Yayımlanan eserlerin önemli bir kısmı, bir tür değerler dizisi arayışı ile karakterize edilmektedir. Yani analiz edilen belirli bağlamları daha iyi açıklamak amacıyla yeni değerler dizini oluşturarak veya ithal ederek mevcut motivasyonel yapıların kapsamını genişletme girişimleri yapılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları, yabancı dil konuşma motivasyonunu tanımlamak ve en uygun paradigmaları seçebilmek için psikolojideki mevcut yapıları araştırmak amacıyla, literatürün kapsamlı incelemelerini de içermektedir (Boraie & Kassaby, Schmidt, 1996; Burden & Williams, 1993; Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Fotos, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Skehan, 1989). Bir başka çalışma grubu motivasyonla daha az ilgilenir. Ancak sadece motivasyonun tanımlayıcı doğasıyla ilgilenerek, öğrencilerin belirli bir sosyo-kültürel veya eğitim ortamındaki motivasyon modellerini

inceler. Aşağıda sunulan genel bakış birinci grubu, yani yabancı dil konuşma motivasyonunu kavramsallaştırmaya yönelik teorik katkıları, modelleri ve yaklaşımları özetleyerek başlayacaktır.

Robert Gardner’ın Sosyo-Psikolojik Yaklaşımı

Yabancı dil konuşma motivasyonu araştırmalarındaki orijinal ivme sosyal psikolojiden gelir. Başka bir topluluğun dilini öğrenmek, öğrenenlerin sosyal eğilimlerinden ve söz konusu konuşma topluluğundan ayrılamaz. Bu durum birçok okul derslerinden farklı olarak, bir yabancı dilin sosyal bağlamda bağımsız bir alan olmadığı anlamına gelir. Williams (1994)’ın sözlerinden de anlaşılacağı gibi: “Yabancı dil konuşmayı öğrenmenin diğer dersleri öğrenmekten farklı olduğu sorusu şuana kadar sorulmamıştır. Bu temelde böyle bir girişimin sosyal doğasından kaynaklanmaktadır. Sonuçta dil, bir insanın sosyal varlığı ile ilişkilidir, kimliğinin bir parçasıdır ve kimliğini diğer insanlara aktarmak için kullanılır. Yabancı dil konuşmayı öğrenmek, sadece öğrenme becerilerinden, bir kurallar sisteminden veya dil bilgisinden çok daha fazlasını içerir, benlik saygısında bir değişiklik yapmayı, yeni sosyal ve kültürel davranışların benimsenmesini ve var olma yollarını içerir ve bu nedenle öğrencinin sosyal doğası üzerinde önemli bir etkisi vardır.” Gardner (1985), yabancı dil konuşma motivasyonunu bireyin bunu yapma arzusundan dolayı bir dili öğrenmek için çalıştığı veya çaba gösterdiği ölçü ve bu aktivitede edindiği memnuniyet olarak tanımlar. Daha özgün bir şekilde motivasyonun üç bileşeni, motivasyon yoğunluğunu, dili öğrenme arzusunu ve dili öğrenme eylemine yönelik bir tutumu ortaya koymak için kavramsallaştırılmıştır. Sonuç olarak, Gardner’ın teorisine göre, motivasyon çaba, istek/irade (bilis) ve yapılan işten zevk alma (etkileme) bir tür merkezi zihinsel (motor) veya enerji merkezi anlamına gelir. Gardner, bu üç bileşenin birbiriyle ilişkili olduğunu iddia ediyor; çünkü gerçekten motive olmuş birey bu üç bileşenin hepsini gösteriyor; “Motivasyonun ne anlama geldiğini yeterince anlamak için böyle bir karışımın gerekli olduğunu hissediyorum” demiştir (Gardner, 1995). “Bu ikinci dil öğrenimi başarısının bütün boyutlarıyla sonuçlanacaktır” (Gardner, 1985).

Sosyal psikologlar tutumların davranış üzerindeki yönlendirici etkisini açıklamayı üstlenirler, Ajzen ve Fishbein (1977)’in belirttiği gibi, tutum davranışsal hedefler arasındaki uzlaşım ne kadar doğrudan olursa, tutum ve eylem arasındaki ilişki de o kadar yüksek olur. Başka bir deyişle; tutumlar, davranış ölçütü ile aynı genel ve özgünlük düzeyinde değerlendirildiğinde davranış ile en güçlü şekilde ilişkilidir (Ajzen, 1996). Eylemin kendisi olan bu tutumsal hedef, dil öğrenimi olduğundan en yüksek değerlendirme doğruluğunu umut edebileceğimiz anlamına gelir. Aslında, Gardner’ın tutum bileşeni, dili öğrenme eylemi üzerine odaklanır ve böylece yüksek tahmine dayalı kapasite sağlar.

Çaba, irade ve tutumdan oluşan motivasyon motoru, alınacak bir test veya bir öğretim görevini içeren bir dizi motivasyonel teşvik ile açıklanabilir. Ancak Gardner (1985), motive edici iticinin gücünün kaynağının, motivasyonun uyandırılması şartıyla nispeten önemsiz olduğunu belirtmektedir. Gardner'ın teorisinin yanlış yorumlanmasına itirazını anlamak için teorisinin temel prensipleri olan bütünleştirici ve araçsal motivasyon ikilemini ayırtmamız gerekmektedir. Gardner'ın modelinde bütünleştirici/araçsal bir ikililik var, ancak bu yönelim (yani amaç) düzeyinde ve bu nedenle temel motivasyon bileşeninin bir parçası değil; bunun yerine iki yönelim sadece motivasyonu uyandıran ve onu güçlü bir kişiler arası nitelikte (bütünleştirici) veya güçlü bir pratik kaliteyle bir dizi hedefe yönlendiren motivasyon öncülleri olarak işlev görür (instrümantal).

Gardner'ın motivasyon teorisi, özellikle gelişmiş üç alana sahiptir:

- a) İçsel motivasyon yapısı
- b) Tutum/Motivasyon
- c) Motivasyonu mihenk taşı olarak birleştiren genel bir öğrenme modeli olan sosyo-eğitim modeli

Şunu da belirtmek gerekir ki, Gardner teorisindeki yabancı dil öğrenme motivasyonunun yalnızca toplumsal boyutuyla ilgili olduğuna dair yaygın bir yanlış anlama söz konusudur. Gardner'ın yaklaşımında bu boyutun vurgusu kesinlikle özellikli bir unsur olsa da, kendisi ve meslektaşları pedagojik faktörler gibi sosyal ortama bağlı olmayan bir dizi motivasyon belirleyiciliği hakkında geniş deneysel araştırmalar yapmışlardır. Örneğin, sınıf ortamının etkileri, öğretim teknikleri, dil öğretmenleri ve dil dersleri ile ilgili tutumlar, dil endişesi ve ebeveyn etkisi (Gardner, 1985; Gardner & MacIntyre, 1993). Bütünleştirici/instrümantal ikililik ve bütünleştirici güdü hakkındaki tartışmalar için, Dörnyei (1994), Gardner (1996), Gardner & MacIntyre (1991), Gardner & Tremblay (1994) bkz. Tutum/Motivasyon Test Bataryası yapısının ve öngörüselliğinin ayrıntılı bir istatistiksel analizi için Gardner ve MacIntyre (1993) bkz.

Richard Clement'in Dilsel Özgüven Kavramı

Yabancı dil konuşma motivasyonu araştırmasında uygun bir beklenti/değer modeli önerilmemesine rağmen, beklenti/değer teorisinin birkaç bileşeni yabancı dil öğrenimi yapılarına dâhil edilmiştir (Dörnyei & Skehan, 1989, 1990; Ehrman, 1996; Gardner & Tremblay, 1995). Son yirmi yılda, Richard Clement ve meslektaşları, sosyal bağlamsal değişkenler (etnik dilsel canlılık dahil), tutum/motivasyon faktörleri, kendine güven ve yabancı dil edinme süreçleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir dizi deneysel çalışma

yürütmüştür (Clement, 1980; Clement, Dörnyei & Noels, 1994; Clement, Gardner & Smythe, 1977; Clement & Kruidenier, 1985; Labrie & Clement, 1986; Clement & Noels, 1996; Clement, Pon & Noels, 1996). Kavramsallaştırdıkları dilsel özgüven yapısı, öz yeterlilik teorisine birçok açıdan benzerlik gösterdiği için çok önemlidir.

Genel olarak kendine güven, bir insanın sonuç üretme, hedeflere ulaşma veya yeteneklerini ortaya koyma yetisine sahip olduğu inancını ifade eder. Öz yeterliliğe benziyor, ancak daha genel anlamda kullanılıyor. Örneğin, öz yeterlilik her zaman göreve özgüdür. İlk defa yabancı dil öğrenme literatürüne Clement ve meslektaşları (1977) tarafından sunulan dilsel özgüven kavramı ikinci dil kullanmada iletişimsel yetkinlik algıları ve eşlik eden düşük kaygı düzeyleri olarak tanımlanabilir. (Noels, 1996). Kavram ilk aşamada, bir kişinin diğer konuşma topluluğunun dilini öğrenmek ve kullanmak için motivasyonunu etkileyen çok etnikli ortamlardaki güçlü bir ara buluculuk sürecini tanımlamak için kullanıldı. Clemenet ve meslektaşları, yaptıkları çalışmalarda bir arada yaşayan farklı dil toplulukları üyeleri arasındaki temasın niteliğinin ve miktarının büyük bir motivasyon faktörü olacağını, kültürlerarası iletişim için gelecekteki birlikte yaşama isteklerinin ve yabancı dil öğreniminin tanımlanma derecesini belirleyeceğine dair çok sayıda örnekler vermiştir. Sonuç olarak, Clement'in görüşüne göre dilsel özgüven, öncelikle sosyal olarak tanımlanmış bir yapıdır.

1990'ların Eğitimsel Değişimi

1990'lardaki yabancı dil motivasyonuna duyulan ilgi bu alanda çok sayıda çalışma yapılmasına neden oldu ve yeni bir eğitim odağı haline gelmesini sağladı (Brown, 1990, 1994; Crookes & Schmidt, 1991; Clement, Dörnyei & Noels, 1994; Dörnyei, 1994; Julkunen, 1989, 1993; Oxford & Shearin, 1994; Skehan, 1989; Ushioda, 1994; Williams, 1994). Yabancı dil motivasyonuna duyulan ilgi, belirli bir okula veya araştırmacıya özel olarak bağlanamaz çünkü farklı ülkelerdeki bazı araştırmacılar dünya ile aynı zamanda benzer fikirlerle ortaya çıkmıştır. Bu tarzda en etkili öncü makalenin genellikle Crookes ve Schmidt (1991) tarafından ortaya konulduğu düşünülür (Dörnyei, 1994; Gardner & Tremblay, 1994; Oxford, 1994; Oxford & Shearin, 1994). Reform raporları üç tema ile paylaşılmıştır:

(a) Sosyo-psikolojik yaklaşım, ana akım psikolojisinin merkezi olarak görülen ancak yabancı dil araştırmasında önemli bir ilgi görmeyen bir takım kavramları tanımlamak için bilinçli bir çaba harcadı. Bu girişimler bazen Gardner'ın çalışmasına karşı bir tepki olarak görülse de, aslında söz konusu makalelerin daha yakından okunması, hiçbir araştırmacının yabancı dil motivasyonunun sosyal boyutunun uygunluğunu reddetmediğini ortaya koymaktadır. Genel iddia, belirli eğitim bağlamlarında bu boyutun tek başına önemli olmayacağını ve hatta en önemlilerinden biri bile olamayacağı yönündeydi.

(b) Araştırmacılar, motivasyonu sadece geniş yelpazede sosyal eğilimlerle değil, belirli dil öğrenme görevleri ve davranışları konusunda açıklayıcı bir güce sahip olacak şekilde kavramsallaştırmaya çalışıyorlardı. Böylece, durumu kavramsallaştırmak veya göreve özgü motivasyonu sağlamak için girişimlerde bulunuldu (Julkunen'in 1989 öncül çalışması, Dörnyei'nin 1996, teorik çalışması için, yabancı dil motivasyon araştırmasında duruma özgü bir odağın ortaya çıkışına genel bakış, Goldberg & Gardner, Tremblay'ın 1995 yılındaki davranış anadilleri ve motivasyon durumu). Gardner'ın sonucuna bir tepki olarak, motivasyon kaynağını sağlayan motivasyonun nispeten önemsiz olduğu sonucuna varılmasının mantığı, Oxford ve Shearin (1994, ss. 15) tarafından yeni yaklaşımlarında özetlendi: "Bu sonuç araştırmacılar için doğru olsa da, muhtemelen motivasyon kaynağı öğrencilerin motivasyonunu teşvik etmek isteyen öğretmenler için çok daha önemlidir. Motivasyonun köklerinin nerede olduğunu bilmeden öğretmenler bu kökleri nasıl sulayabilir?"

(c) Yukarıdaki hususlarla ilgili olarak, reform makaleleri sınıf uygulaması için uygun motivasyon araştırmasına daha pragmatik, eğitim merkezli bir yaklaşım çağrısının davetini dile getirdiler. Ana odak, sosyal tutumlardan sınıf gerçekliğine bakmaya ve sınıfa özgü amaçları belirlemeye ve analiz etmeye yöneldi. Crooks ve Schmidt (1991, ss. 502)

makalelerinde: “kısacası, yabancı dil öğretimi için çok önemli olan ve öğretmenler tarafından kabul görececek bir motivasyon kavramını geliştirecek ve bunlarla uyumlu olarak bir araştırma programı teşvik etmeye çalışıyoruz.” demektedirler.

Belirli Sosyo-Kültürel Bağlamlarda Motivasyonu Tanımlayıcı Çalışmalar

Dil öğrenenlerin belirli sosyo-ekonomik, etnik-dilbilimsel ve eğitsel bağlamdaki motivasyonlarını tanımlamak amacıyla 1990’larda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Öğrenme ortamlarının en dikkat çekici tarifleri Avrupa ortamlarıyla ilgilidir. 1990’larda 1000’den fazla katılımcıyı kapsayan en az dört çalışma yapılmıştır. 2500’den fazla katılımcıyı kapsayan ve yabancı dil öğretiminin çeşitli yönlerine odaklanan özellikle büyük ölçekli bir çalışmada, Coleman (1994, 1995, 1996), İngiliz üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonlarını Almanya, İtalya, Portekiz, Avusturya, Fransa ve İrlanda’daki öğrencilerle kıyaslayarak araştırdı. Bu projenin raporları, örneklerin yeterliliğini, geçmişini, tutumlarını ve motivasyonlarını açıklayan ve çeşitli karşılaştırmalı analizler sağlayan çok sayıda veriyi içerir.

Clement, Dörnyei ve Nylasi (1996), Macaristan’da 4.000 8. sınıf öğrencisini beş farklı hedef dili öğrenme motivasyonları açısından inceleyen ulusal bir anket çalışması gerçekleştirdiler. İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Rusça ile yapılan anket çalışmasının elde edilen sonuçlarından biri, bu bağlamda İngilizcenin en popüler ikinci yabancı dil olduğunu ortaya koymuştur. Bölgedeki Britanya İngiliz geleneklerine rağmen, ABD ile ilgili sosyo-kültürel yönlerden dolayı öğrenenler genellikle İngiliz diline yönelmiştir.

Laine (1995), resmi olarak iki dilli olan Finlandiya ve Belçika’da etnik gruplar açısından diğer konuşma topluluğunun dilini öğrenmek için motivasyon karşılaştırmasını yaptı. 1951 yılında elde edilen verilerin analizi, 15-18 yaşındaki öğrencilerin hem çoğunluk hem de azınlık gruplarının bakış açısıyla etnik kökene dayalı canlılık, dil tutumları ve yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkiyle ilgili bir dizi önemli konuyu aydınlatıyor. Çalışmaların ilginç bir diğer sonucu da, iletişimsel bir derse karşı, dil bilgisi odaklı bir müfredat izleyen eğitimcilere göre daha olumlu tutumlara sahip olmasıydı. Julkunen ve Borzova (1997), Finlandiya-Rusya sınırında bulunan her iki tarafa da çok uzak olmayan iki kasabada 423 öğrenciye İngilizce öğrenme motivasyonundaki benzerlikleri ve farklılıkları araştıran ayrıntılı bir anket uyguladılar. Sonunda Jelena Mihaljević Djigunović (1991) Hırvat dili öğrenenlerin tutum ve motivasyon kalıplarını daha iyi anlamak için bir dizi çalışma yürüttü.

Tanımlayıcı çalışmalar, küçük örnek içerikli olsalar da, dünyanın diğer bölgelerinde de yapılmıştır. Castillo, Gardner ve Tremblay (1997), Yapısal Eşitlik Modelleme Analizi

(LISREL-Linear Structural Relations) yoluyla elde edilen verileri analiz ederek araştırdılar. Nocon (1995), Amerikan üniversite öğrencilerinin ABD-Meksika sınırındaki İspanyolca öğrenmeye yönelik tutumlarını yerel Meksika nüfusuyla ilişkilendirerek çok düşük statülerde incelemiştir. Dodick (1996) Amerikalı lise öğrencilerinin Fransızca öğrenme motivasyonunu analiz etti ve Wen (1997) ABD’de Çince öğrenen Asyalı ve Asya kökenli Amerikalı öğrencileri inceledi. Macfarlane ve Wesche (1995), Kanada’daki yabancı dil eğitiminde sadece öğrenilen dilde eğitim alınması programlarında öğrencilerin kazanabilecekleri olumlu deneyimler hakkında daha fazla kanıt sağlamıştır.

Orta Doğu’nun eşsiz etnik dil kurgusu, çeşitli dil çalışmalarına ilham kaynağı olmuştur. İsraili lise öğrencileri arasında yapılan Arapça araştırmasında Kreamer (1993), Gardner’ın motivasyon modelinin aynı zamanda Kanada bağlamında oldukça farklı olan ortamlarda da geçerli olduğunu göstermiştir. Bir dizi çalışmada da, Abu-Rabia ve Feuerverger (1996) üç farklı sosyal bağlamı analiz etmiş ve karşılaştırmıştır. İsraili Arap öğrenciler İbranice, İsraili Yahudi öğrenciler İngilizce ve Kanadalı Arap öğrenciler ise İngilizce öğreniyordu. Bölgedeki diğer iki ülke daha araştırmaya tabii tutuldu. Fahmy ve Bilton (1992), Umman’daki bir üniversitede TEFL öğrencilerinin sosyal duyarlılık açıklamaları ve zaten geniş çaplı bir çalışmada Schmidt ve meslektaşları (1996), yetişkin Mısırlı İngilizce öğrenenlerin motivasyon ve öğrenme stratejilerinin kullanımını inceledi.

Son olarak, Uzak Doğu’da İngilizce öğrenmenin artan önemi, bir dizi motivasyon çalışmasının yapılmasına neden oldu. Genellikle motivasyon sorunlarıyla ilgilenmenin yanı sıra, Fotos (1994)’de Japonca öğrenenlerin motivasyonel düzeyinin bir özetini ortaya koydu. Japon öğrencilerin boylamsal bir çalışmada, Koizumi ve Matsuo (1993) katılımcıların motivasyonel öğrenme sürecinin ilk aşamasından sonra neden azaldığını araştırmıştır. Çalışma bu olguya neyin neden olduğunu açıklamaya çalışıyordu. Nakata (1995, 1996), Japon öğrenciler arasında genel kozmopolit bir bakış açısıyla, uluslararasına yönelik bireysel farklılıklar arasındaki önemli bir değişkene dikkat çekti. Matsukawa, Tachibana ve Zhong (1996), Japon ve Çin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonunu karşılaştırdı.

İncelenen diğer konular.

Bu bölümde, araştırmamızın önceki kısımlarında ele alınmayan önemli konulara odaklanan bir takım çalışmaları gözden geçireceğiz. Öğrenci motivasyonundaki cinsiyet farklılıkları literatürde sıklıkla görülmektedir. Ancak Djikanoviç (1993) ve Julkunen (1994) tarafından yazılan iki makale özellikle bu konuya odaklanmıştır. Eğitim alanındaki

değişimlerle uyumlu olarak, birçok öğrenci motivasyonunu şekillendirmede sınıfa özgü değişkenlerin rolü araştırıldı. Green (1993), görev hazzının görev etkinliği ile ilişkisini inceledi ve Peacock (1997), otantik öğretim materyallerinin etkinliğini araştırdı. Gardner ve meslektaşları tarafından orijinal olarak geliştirilen araçlar kullanılarak iki çalışma, Kanada bağlamından elde edilen benzer bulgular ışığında Hırvatça öğrenenlerin motivasyonunu da etkileyen ve dil öğretmenlerinin bundan nasıl etkilendiğinin analizini yaptı. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, Gardner, Masgoret ve Tremblay (1997), ebeveynlerin motivasyon üzerine yaptıkları etkiyi incelemişlerdir. Her ne kadar 1980'lerde Gardner, taslak kitabındaki konuya bir bölüm ayırsa da ve Colletta, Clement ve Edwards (1983)'de sorunun ayrıntılı bir analizini sunsa da, son on yılda öğrenenin motivasyonunu şekillendirmedeki olağanüstü önemi biraz ihmal edilmiştir.

Öğrencinin strateji kullanımı ile motivasyon ilişkisi arasında kişinin kendi öğrenme sürecini kolaylaştırmak için önemli bir bağlantı olduğu varsayıldığından, eğitim psikolojisinde bu konu büyük bir ilgi görmüştür (Brown & Stein, 1992; Corno, 1993; El-Dinary, 1992; Garcia & Pintrich, 1994; Marks, 1992).

Son olarak, yabancı dil öğreniminde son derece önemli olduğu düşünülen ve yeterince önem atfedilmeyen motivasyon ve öğretmen motivasyonuna değinmek istiyoruz. Meltzer, Salas ve Swezey (1994), grup içinde yürütülen eylemler, bireysel üyelerden ziyade gruptan sosyal bir birim olarak ortaya çıkan motivasyon özelliklerini gösterebilse de, ana akım psikolojideki motivasyon, motivasyon süreçlerini bireysel düzeyde açıklamaya çalışır. Sosyal ve eğitim psikolojisinde gittikçe artan sayıda çalışma, gruba özgü bilişsel yapılar hakkında araştırma başlattı (Weldon & Weingart, 1993; Bufanio & Silver, 1996; Abakoumkin & Diehl, Stroebe, 1996; Little & Madigan, 1997). Yabancı dil alanında, bireysel seviye motifleri geleneksel olarak daha büyük konuşma toplulukları ile bağlantılı motiflerle desteklenmiştir. Fakat özellikle öğrenci grubuyla ilişkili motivasyon yapıları nadiren analiz edilmiştir. Gruba özgü bir dizi yabancı dil motivasyon bileşenleri, Clement ve meslektaşlarının (1994) öğrenen motivasyonu ile grup bütünlüğü arasındaki ilişkiyi araştırması ve Hotho-Jakson (1995)'ın grup bağlamının, öğrencilerin dil çalışmalarını bırakma eğilimindeki rolünün analizini içerir. Vurgulanması gereken ikinci konu, yabancı dil alanında büyük ölçüde keşfedilmemiş bir alan olan öğretmen motivasyonudur. Bu, Martha Penington'ın iş tahmini, motivasyon ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenme konusundaki çalışmalarından birisiydi. Bilindiği kadarıyla, hiçbir yabancı dil çalışması öğretmen motivasyon düzeyini öğrencilerle açıkça ilişkilendirmede ve öğretmen motivasyonu konusu da genel eğitim psikolojisinde çok az ilgi gördü. Bu çok şaşırtıcıdır, çünkü öğretmenin coşku ve bağlılık seviyesi, öğrenenlerin öğrenme

motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bu konuyla ilgilenen okuyucular, en ünlü motivasyon psikologlarının bazılarının fakülte motivasyonunu analiz ettiği Bess (1997) tarafından yayınlanan çok yeni çalışmalara göz atabilirler.

Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıkların Tanımı, Kısa Tarihi ve Sınıflandırılması

Psikoloji, insan davranışlarının genel ilkelerini anlamak ve bireysel zihin benzersizliğini araştırmak gibi iki farklı hedefe ulaşmaya çalışıyor. Bireysel zihin benzersizliğini araştırmak, alan içinde geleneksel farklılık psikolojisi olarak adlandırılan ancak son zamanlarda daha sık bireysel farklılık araştırması şeklinde adlandırılan bağımsız bir alt disiplin olmuştur. Terimde belirtildiği gibi, bireysel farklılıklar, hangi bireylerin birbirlerinden farklı olduğunu gösterebilecek özellik veya özelliklerdir. Herkes birbirine benzeseydi, insan türüyle ilgili genellemeler ve geçerli sonuçlar daha kolay formüle edilebilirdi. Ardından araştırma sonuçları herkes için geçerli olurdu ve bu bulgulara dayanarak herkese uygun etkili bir tedavi ya da müdahale tasarlanabilirdi. Böylece, bu ideal dünyada “kurallar ve tüm durumları kapsayacak şekilde düzenlemeler yapılabilir ve bilinmeyen bir şey kalmazdı” (Breslin, 1994, ss. 224).

Alexander ve Murphy (1999)’nin özetlediği gibi, eğitim psikolojisindeki baskın eğilim, öğrenme toplulukları olarak sınıf ortamını oluşturan öğretmen ve öğrencileri nitelendirir ve bireyden daha çok toplumsal terimleri çağırıştırır. Araştırmacılar, bu yönelim içinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara odaklanmanın, eğitimin yararı için birlikte çalışan topluluklar oluşturma çabasına ters etki yaratabileceğini öne sürüyor. Bu bir dereceye kadar doğrudur. Örneğin, eğitim durumlarında grup dinamiği temelli bir bakış açısı uygulamak için temel neden, öğrenen grubun sosyal bir ünite olarak belirli bireysel farklılıklarının olduğu varsayımının geçersiz kılabilildiğine olan inancıdır (Dörnyei & Murphey, 2003). Dil ediniminde bu farklılıkların bir diğer istisnası da ilk dil edinim sürecinde olunduğunun sık sık düşünülmesidir. Çünkü bu durum dilde genel bir yeterliliğe de yol açmaktadır. Ancak, genel inanın aksine, araştırmalar bu alanda bile bireysel farklılıkların ana dilimizin nihai kazanımında güçlü ve güçsüz yönler kadar farklı öğrenme yöntemlerinin de aktif olduğunu göstermiştir (Bates, Dale & Thal, 1995; Shore, 1995). Bireysel farklılıkların, 0.50 ve üstü seviyelerde düzenlenmiş eğitim ortamlarında dil edinimi ile çoklu bağlantılar sağladığı bulunmuştur (Dörnyei & Skehan, 2003; Sawyer & Ranta, 2001). İkinci dil ediniminde incelenen başka hiçbir olay bu etki düzeyine yaklaşmamıştır.

Bireysel farklılıkların tanımı.

Bireysel farklılıkları tanımlamak kolay gibi görülür: Bu farklılıklar tek ve benzersiz bir insan olan bireye atfedilen her şeyle ilgilidir. Eğer biz geniş bir bireysel farklılık kavramına odaklanıyorsak, örneğin; birisinin parlak renkli bir tişört giymesini veya papyon takmasını bir kimlik olarak tanımlama eğilimindeyse, bazı sınırlamalar koymak durumundayız. Bu nedenle, bireysel farklılıkların tüm bilimsel tanımların geçerliliğini sağlaması önemlidir. Farklar psikolojisi, kişiden kişiye bireysel değişimi ancak, bu kişileştirme özelliklerinin zaman içinde süreklilik gösterdiği ölçüde vurgulamaktadır (De Raad, 2000, ss. 41-44). Yine de, bu kısıtlamayla bile, bireyin hayatı boyunca meydana gelen kalıtım ve çevre arasındaki sayısız etkileşimler farklı olabilir.

Öyleyse, bireysel farklılıklar terimi daha da daraltılabilir mi? Konuyla ilgili kitapların ve makalelerin çoğu, oldukça az sayıda bireysel farklılıklar faktörünü kapsama eğilimindedir. Bunun nedeni, gerçek psikoloji pratiğinin yalnızca kendine has özelliklere odaklanmamasıdır: Kurallar herkes için geçerlidir ve insanlar arasında farklar çok açık bir şekilde geniş boyutludur (Corno & Jackson, Snow, 1996, ss. 243-310). İnsanlar birbirlerinden birçok şekilde farklılaşmasına rağmen, bu farklılaşmanın bazıları psikoloji için diğerlerinden daha önemlidir (Eysenck, 1994, ss. 1). Kısacası, bireysel farklılık yapılarının herkes için geçerli olduğu varsayılır ve insanların farklılığı kişisel özelliklerinin derecesine bağlıdır.

Kişilik, mizaç ve ruh hali.

Şüphesiz, kişilik insan olmanın en bireysel özelliğidir ve bu nedenle çeşitli kişilik faktörlerinin tanımıyla bireysel farklılıkları açıklamaya başlamak uygun olacaktır. Kişilik çalışması psikolojideki ana temalardan biridir. Bu aktif alan, 20. yüzyılın başlarında klasik psikanalistik teoride köklerini barındırır ve tarihi davranışçı ve hümanist sosyal bilişsellğe kadar tüm önemli psikolojik değerler dizisinin izlerini taşır. Buna ek olarak, literatürde, genellikle herhangi bir kişilik teorisi ile bağlantısı olmayan çeşitli genişlik seviyelerinde izole edilmiş kişilik ölçütleri bulunur. Taksonomi ve alanın teorik karmaşıklığı, tek bir bölümle açıklanamaz. Çünkü konu ile ilgili küçük bir kütüphaneyi doldurabilecek sayıda yayın vardır. Bu nedenle, kapsamlı bir özet sunmaya çalışmak yerine, önce kavramsal ve tanımlayıcı konulara odaklanmak ve daha sonra çağdaş kişilik psikolojisinin ana hatlarını belirlemek yararlı olabilir. Nihayetinde odağı, kişilik ile öğrenme özellikle de dil öğrenimi arasındaki ilişkiye indirgemek gerekir.

Tanımlar.

Kişilik nedir? Collins Cobuild sözlüğü kişiliği, karakter ve yapı olarak tanımlar. Bu kötü bir tanım değildir. Ancak De Raad (2000), bilimsel kullanımda, belirli bir ahlaki yönü de

içeren karakter teriminin modasının geçtiğini ve tüm niteliklerin karmaşıklığını temsil eden daha yansız kişilik teriminin yerini aldığını vurgular. Bu eşsiz bir bireyi karakterize eder. Pervin ve John (2001, ss. 4)’un standart tanımına göre kişilik; tutarlı duygu, düşünce ve davranış biçimlerini açıklayan özellikleri gösterir. Kişilik kavramı incelendiğinde ortaya çıkan ilk temel sorun, farklı bilim adamlarının bu terimi farklı bir şekilde insan doğasının farklı genişliklerinde kullandıklarını kabul etmektir. Bu nedenle ilk adım mizaç tipi olarak davranışın biyolojik alt katmanında yoğun ve erken çocukluk döneminin izlerini tespit edebileceğimiz özellikler gibi oldukça kalıtsal olan bireysel farklılıkları ifade etmek için kullanılır (Snow,1996, ss. 243-310). Ehrman, Leaver ve Oxford (2003, ss. 314) onları “yaşamdaki ve öğrenmedeki biyolojik farklılıklar” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle mizaç ve kişilik geniş ölçüde iç içe geçmiş nitelikler olarak görülüyor (Harkness & Harkness, Lubinski, 2000, ss. 283-304). Leaver, Ehrman ve Shekhtman, Klasik Yunanlıların 2000 yıl önce Hipokrat ve Galen tarafından ortaya atılan mizaç taksonomisinin bugün hala birçok ülkede en geçerli ve istikrarlı modellerden biri olduğunu anlatır. Model, dört kişilik tipini tanımlamaktadır: Temkinli (kayıtsız ve harekete geçmesi yavaş), sakin (kolay fakat kuvvetli bir şekilde heyecanlanmayan ve kısa süreli çıkarları olan), hiddetli (sık sık sinirlenen ve mükemmeliyetçi) ve melankolik (iç halini yansıtırma eğilimli).

Çok kararlı ve kalıcı bir yapı olan mizacın aksine ruh hali rastgele olmayan, değişkenlik gösteren bir durumu işaret eder. Yaşamda ortaya çıkan durumlara karşılık olarak sıklıkla deneyimlediğimiz tanıdık duygu dalgalanmalarını temsil eder. Snow ve meslektaşları (1996, ss. 243-310) bu durumu; “daha genel ve daha sık yanıtlanma eğilimi haline geliş gibi görünen duygusal durum özellikleri” olarak açıklamaktadır. Matthews, Davies ve Westerman (2000)’a göre; ruh hallerinin üç ayrı boyutu vardır: enerji, yorgunluk, rahatlama (hoşnutsuzluk ve hoşnutsuzluk).

Kişilik, dil öğrenme ve kullanma.

Şimdi dikkatimizi, dil öğrenimi ve kullanımı arasındaki kişilik bağlantılarının incelenmesine odaklayalım. 1990 yılında yapılan bir incelemede, Adrian Furnham, birinci dil ve kişilik arasındaki ilişkinin daha az yararlı olduğu sonucuna vardı ve on yıl sonra, Dewaele ve Furnham (2000), bu durumun değişmediğini doğruladı. Furnham bunu, iki alanda da uygulanan tipik analiz seviyelerindeki bir farkla birleşen dilbilimciler ve psikologlar üzerindeki kişilik dil arayüzüne gerçek bir ilginin olmamasıyla açıkladı. Dewaele’e göre kişilik psikologları ve Furnham (1999), genellikle dilbilimciler tarafından yapılan ayrıntılı bir mikro analize girmeden söylem belirteçlerine bakarak dilsel davranışı küresel düzeyde açıklamayı amaçlamaktadır. Bu kavramsal farklılıklara ek olarak, Furnham (1990), ilgili

disiplinler arası araştırmaların yetersizliğinde rol oynayan bazı metodolojik konulara dikkat çekti. Furnham'a göre temel yöntem bilimsel zorluk, farklı safhalarda kullanılan olası metotlarla, hem kişiliği hem de konuşmayı ölçmenin şaşırtıcı sıralanışıdır. En iyi ölçüm yaklaşımını ve araçlarını seçmenin karmaşıklığı, hem psikologlar hem de dilbilimciler için caydırıcı oldu. Böylece seçilen çeşitli ölçüm bileşenleri, bulguların yorumlanmasını zorlaştırdığından karmaşık sonuçlar ortaya koydu.

Dil çalışmalarında en çok araştırılan kişilik özelliği, dışa ve içe dönüklük boyutudur. Çünkü bu özellik MBTI (Myers-Briggs Type Indicator/Myers-Briggs Kişilik Tip Göstergesi) tipolojisinde Eysenck'in modeline ve Big Five yapıya kadar bir dizi kişilik teorisi için temel teşkil ediyor. Ayrıca, Furnham (1990)'ın belirttiği gibi, bunun için güvenilir bir ölçü üretmek kolaydır. Aynı zamanda dil kullanımı ve dışa dönüklük arasında belirgin ortak ilişkiler vardır. Gerçekten de, araştırma dışa dönüklerin daha konuşkan olduklarını ve içe dönük bireylere göre konuşma esnasında daha az duraklama kullandıklarını ve dil bilgisel yapılarda daha dikkatli resmi konuşmalar seçtiklerini ortaya koymuştur.

Giriş bölümünde de tartışıldığı gibi, bireysel farklılıklar ikinci dil ediniminde ve kullanımında anadilden daha belirgin olarak görölüyor. Çünkü öğrenme durumlarında ikinci dil öğrencilerinin birinci dil öğrencilerinden daha fazla dilsel karakter kullandıkları saptandı. Buna göre, kişiliğin ve ikinci dil öğretiminin/kullanımının karşılıklı ilişkilerine odaklanan oldukça fazla miktarda araştırma bulabiliriz ve bu bölümün geri kalan kısmı bu araştırma grubunun incelenmesine ayrılmıştır. Geçmiş araştırmaları, (a) önceki çalışmalar, (b) ie ve dışa dönüklük hakkında yapılan araştırmalar, (c) MBTI'nin kullanım araştırmaları ve (d) diğer araştırmalar olarak dört gruba ayrılabiliriz.

Önceki çalışmalar.

Uygulamalı dilbilimde, bazı insanların diğerlerinden çok daha fazla yetenekli dil öğrenenleri olduğu uzun zaman devam eden gözlemler sonucunda ortaya konmuştur. Bu da doğal olarak araştırmacıların, bu özelliklerinin kişilik özellikleriyle ilişkili olup olmadığını test etmelerine neden olmuştur. Buna göre; “iyi dil öğrenen kişi” çalışmalarını, (MacIntyre & Noels, 1994; Naiman *et al.*, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975) dışa dönüklük, risk alma istekliliği, engellenme eksikliği ve başarılı bir dil öğreniminde öz saygı gibi kişilik faktörlerini ilişkilendirmeye çalışmıştır. İyi bir dil öğrencisinin benzersiz bir kişilik düzenine sahip olduğu varsayımı, dil öğretmenleri tarafından da paylaşılmıştır: Gardner, Lalonde ve Lee (1987) tarafından yapılan bir anket çalışmasına göre, öğretmenlerin % 83'ünden fazlası iyi dil öğrenenlerin öne çıkan kişilik özelliklerine sahip olduğunu değerlendirmiş ve 11

özellik üzerinde fikir birliği sağlandığını bulmuşlardır. Bu özellikler; titizlik, ısrarcılık, girişkenlik, bağımsızlık, meraklılık, ilgililik, örgütlülük, aktiflik, esneklik, iddialılık ve yaratıcılıktır. Bu özelliklerin ilk dördü, Naiman ve meslektaşlarının (1978) açık uçlu soruları kullanarak yaptığı bir çalışma ile elde edildi. Fransız yabancı dil eğitiminde sadece öğrenilen dilde eğitim alınması programlarını inceleyen Swain ve Burnaby (1976), ebeveynlerin bazı kişiliklerinin başarı için önemli nitelikte olduğunu ortaya koydu. Fakat mutlu, neşeli, konuşkan ve mükemmeliyetçi olarak tanımlanmış bu dört faktörden sadece sonuncusu olan mükemmeliyetçi eğilimler, ikinci dil performansı ile anlamlı şekilde ilişkilirdi.

İçer dönüklük ve dışer dönüklük.

Birinci dil çalışmalarına benzer şekilde, kişilik boyutu ikinci dil alanının sahip olduğu içe ve dışer dönüklerde en fazla dikkat çeken kişilik boyutuydu. Özellikle içe ve dışer dönüklük özellikleri içeren bir özellik ikinci dil çalışmalarında sıklıkla uygulanan MBTI'di. Oysa dışer ve içe dönüklük rolü hakkında ortaya çıkan tablo önemsiz ve karmaşık olduğundan bu özellik ve öğrenme arasındaki ilişkinin sona ermesiyle negatif olarak sonuçlandı. Dewaele ve Furnham (1999), dışer dönüklük değişkeninin ikinci dil alanındaki kötü itibarının, yazılı ve sözlü dil ölçütleri arasında doğru bir şekilde ayırım yapılmamasının bir sonucu olduğunu açıklamıştır. Bununla birlikte, Dewaele ve Furnham, dışer dönüklerin puanlarının karmaşık sözel görevlerden çıkarılan dilsel değişkenlerle ilişkilendirildiği çalışmalarda açık bir örüntü olduğunu ileri sürmüştür. Dışer dönüklerin, hem birinci hem de ikinci dil ve özellikle resmi durumlarda veya kişiler arası stres ile karakterize edilen ortamlarda içe dönüklerden daha akıcı özellikler sergiledikleri bulunmuştur. Araştırmacıların açıkladığı gibi, uyarıcılar artan baskıdan etkileniyor olabilir. Çünkü uyarılma seviyesi uygun seviyeyi aştığında bu konuşma üretiminin otomatikliğini engeller. Sonuç olarak, onların konuşması yavaşlar, daha sık tereddüt ederler, daha fazla hata yapma eğilimindedirler ve çok uzun cümleler üretmezler (Dewaele & Furnham, 2000, ss. 28, 355-365). Bu nedenle, aslında içe dönüklerde akıcılığın bozulmasına neden olan kısa süreli hafıza kapasitesinin yetersizliğidir. Dışer dönük bireylerin dil akıcılığına dair iç görüşüyle bağlantılı olarak Dewaele (2004) tarafından son zamanlarda yapılan bir çalışmada, dışer dönük olarak ikinci dil konuşanlarının günlük konuşma diline ait sözcükleri özgürce kullanırken, içe dönüklerin bu sözcüklerden kaçma eğiliminde olduğunu bulmuştur. Öte yandan Skehan (1989) aynı zamanda, konuşmayı öğrenme ve yapmayı öğrenmenin ötesine geçen süreçler ve birçok öğrenme taslağını içeren ikinci dil edinimine dikkat çekmiştir. Yani, ikinci dil öğrenmeyle ilgili olarak, hem içe dönüklük hem de dışer dönüklük söz konusu konuya bağlı olarak olumlu özelliklere sahip olabilirler. Bu belirsiz

durum literatürde daha önceki çalışmaların neden eş anlamlı veya önemsiz bulgular ürettiğini açıklayabilir (Kiany, 1997, ss. 111-136).

Dil yatkınlığı.

Dil yeteneği kavramı, çeşitli bilişsel temelli öğrenen farklılıklarını kapsayan daha geniş insan yetenekleri kavramlarıyla ilgilidir. Çalışmamızın giriş bölümünde, yeteneklerdeki bireysel farklılıkların araştırılmasının psikolojideki en köklü araştırma alanlardan biri olduğuna deyinmiştik. Cooper (2002)'ın genel bakışına göre, yetenek testi Çin'de kamu hizmetleri için aday seçmede 4000 yıl öncesine kadar uzanıyor. Zekâ araştırmaları üzerine yapılan son incelemede, Sternberg (2002), beceri testlerinin okul performansındaki bireysel farklılıkların % 25'ini öngördüğünü tespit eden bulguları rapor etmiştir. Okul başarısını etkileyebilecek çok sayıda diğer faktörü de göz önünde bulundurursak bu, etkileyici bir oranla tüm kişilik değişkenleri arasında en yüksek ve gerçekten de okul performansını değiştirdiği bilinen tüm faktörler arasındadır. Sternberg'e göre, sadece eğitim bağlamından ziyade gerçek dünyaya baktığımızda, zekâ puanları ortalama olarak başarıdaki değişimin % 10'unu oluşturuyor. İkinci dil öğrenimi alanında, yetenek geleneksel olarak kilit bir faktör olarak görülmüştür ve bireysel farklılıkların büyük ölçekli bir araştırmasında, Ehrman ve Oxford (1995), yetenek ölçümlerinin en güçlü şekilde ikinci dil yeterliliği ilişkisinde bireysel farklılık değişkenleri olduğunu tespit etmiştir.

Dil Yeteneğini Ne Belirler?

Dil yeteneğinin, bireyin yabancı bir dil öğrenip öğrenemeyeceğini öngöremeyeceğine dair genel bir kanı var. Aksine, son derece düşük yetenek puanları dışında, bireyin en iyi motivasyon koşulları, öğrenme fırsatları ve eğitim koşulları altında yabancı dil öğrenmede yapabileceği ilerleme oranını öngörür (Carroll, 1973, ss. 76). Modern Dil Yetenek Testi'nde, Carroll ve Sapon (1959) verilen test puanlarının öngörü değerini şu şekilde tanımlamıştır: “Bireyin yetenek seviyesini bilerek, başarılı bir öğrenme için harcaması gereken çaba ve motivasyon düzeyini yükseltebiliriz. Düşük yetenek puanına sahip bir öğrencinin akademik dil dersinde, yüksek yetenek testi puanına sahip bir öğrenciden daha fazla çalışması gerekir. Puan çok düşükse, öğrenci hiçbir durumda başarılı olamaz” (ss. 14).

Birinci dil ve ikinci dil yeteneği.

Dil yeteneği, birinci dil ve ikinci dil edinimi ile eşit derecede ilişkili midir, yoksa ikinci dil becerisine mi özgüdür? Her ne kadar ikinci dil bağlamında dil becerisi hakkında konuşulsa da, anadilimizde ustalaştığımız sırada, çocukluğun erken döneminde dil anlama ve

Üretim farklılıklarının ortaya çıktığı ve çocuklar okula devam ederken okuma ve yazmadaki performansı etkilediğı açıktır (Bates *et al.*, 1995; ss. 96-151; Sparks *et al.*, 1996, ss. 3-16). Kişinin anadil becerilerindeki bu tür bireysel farklılıkların, ikinci bir dile hâkim olma konusunda öğrencinin kapasitesiyle ilgili olduğu ve bazı araştırma bulgularının bu görüşü desteklediğı sezgiseldir. 1980’lerde yapılan bir çalışmada, Skehan, Wells’in Briston Dil Projesi kapsamında, ilk dil gelişimleri on yıl önce araştırılmış olan 13 ve 14 yaşındaki çocuklara yabancı dil yetenek testleri uyguladı. Katılımcıların ilk dil gelişimi ile yetenek puanları arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulundu: Gelişen ilk dil ölçütleri ile söz dizimi ve dil yetenekleri arasında 0.40 ve üstü olmak üzere çok sayıda ilişki vardı. Bu, Skehan’ın yabancı diller için olan yeteneğinin ilk ölçüde ilk dil öğrenme yeteneğinin bir kalıntısı olduğu sonucuna varmasına neden oldu. Ancak, dil etkileri sadece değişkenliğin bir kısmını açıklar çünkü yetenek bağlamından ayrılmış dil malzemelerini işlemek için yetenekleri yansıttığını o da vurguladı. İlk dil ve ikinci dil yeteneği arasındaki ilişki de Sparks ve Ganschow’un şu anki Dil Kodlama Farklılıkları’nın ana temasını oluşturmuştur.

Dil yeteneği ve yaş.

Dil yeteneği yaşla birlikte olumlu ya da olumsuz olarak değişiyor mu? Diğer bir deyişle, eğer dil yeteneği aslında bir davranışsa, onun nispeten istikrarlı olması gerekir. Örneğin, Deary ve meslektaşları (2000) tarafından yapılan önemli bir çalışmada kanıtlandığı gibi zekânın oldukça istikrarlı olduğu bulunmuştur. Bu bilim adamları, İskoçya’da 1938 yılında 11 yaşındaki 101 çocukla yapılan bir zekâ testinin izini sürdü ve bu testi bulmayı başardı. 66 yıl aradan sonra testi uyguladılar ve iki test puanı arasındaki ilişki 0.80’e ulaştı. Bu sonuç, bir kişinin zekâsının birkaç kuşak sonra bile aynı testteki performanslarının güçlü bir öngörü sağlayabilir olduğunu göstermektedir ve Cooper (2002) ilk çocuklukta ölçülen zekânın ileriki yaşlarda sergilenen zekânın iyi bir göstergesi olduğunu gösteren başka kanıtlar sundu. Bununla birlikte, yaşın ikinci dil becerisindeki yaşa bağlı değişkenlerini ele alan kritik dönem hipotezi çok sayıda çalışmada kanıtlandığı gibi, bireyin dil öğrenme kapasitesinde de merkezi bir rolü vardır ve bu nedenle yaşa bağlı zamanla meydana gelen değişikliklerin bazılarının yeteneklere aracılık ettiğini varsaymak makul değildir.

Carroll ve Sapon (1959) bu sorunu derinlemesine ele aldı ve dil yeteneğinin zamanla değiştiğini gösteren hiçbir kanıt bulamadı ve yirmi yıl sonra Carroll (1981), yabancı dil yeteneklerinin, bir bireyin yaşam süresince nispeten sabit olduğunu doğruladı. Skehan’ın Bristol’e bağlı araştırması, 10 yıldan daha uzun süren ilgili ölçümler arasındaki önemli bağlantıları kanıtladığı gibi istikrar da sunuyor. Skehan (1989), bu nedenle bazı dil öğrenme yeteneklerinin üç buçuk yaşında ortaya çıktığı sonucuna varmıştır. Ancak, bu yeteneklerin

doğuştan gelip gelmediği veya çocukların hayatlarının ilk üç yılında maruz kaldıkları erken çevreden etkilenip etkilenmediğini daha belirleyemediğini vurguladı.

Daha yakın bir zamanda, Harley ve Hart (1997) bu durumun görüldüğü kadar basit olmadığını göstermiştir. 7. ve 11. sınıf sadece hedef dilde eğitim veren okul çocuklarını araştırırken, farklı yetenek bileşenlerinin yordayıcı özelliklerinin yaşla nasıl değiştiğini analiz ettiler. Bulgular, farklı yetenek bileşenlerinin farklı yaş gruplarındakilerle ilişkili olduğunu gösteriyor: Daha düşük yaş ortalamasına sahip çocuklarda, daha güçlü ilişkiler hafıza bileşenlerinde bulundu. Ancak daha yüksek yaş ortalamasına sahip öğrencilerde açıklayıcı gücü daha yüksek olan bulgular dil analizi alt testleriyle bulunabilmiştir. İlişkisel bir çalışmada, Harler ve Hart (2002), yetenek sonuç ilişkisinin doğasının yaşla birlikte değişebileceğine dair başka kanıtlar bulmuşlardır: “Özetle, çözümlemeli dil yeteneğini tartışabilmek için bu çalışmaya bazı destekler sağlayacak birkaç bulgu var. Bu ilişki, güçlü olmasa da, ikinci dile sınıf dışındaki bir ortamda maruz kalma gerçekleştiğinde bile güçlü görünmektedir” (ss. 329).

Ayrıca, Grigorenko ve meslektaşlarının (2000) yeteneğin göreceli olarak sabit olduğu iddiasının, yetenek yapısını başlatmak için nasıl kavramsallaştırıldığına bağlı olduğuna dair kanıtlarını da belirtmek gerekir. Onlara göre, dil yeteneği kısmen, başka tür uzmanlıklar gibi geliştirilebilecek bazı bilgi işlem türlerindeki uzmanlığa dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, dil yeteneğine doğumda sabitlenmiş bir değer olarak değil, geliştirilebilir bir alan olarak bakarlar.

Dil yeteneği ve zekâ.

İkinci dil yeteneği literatüründeki en önemli konulardan biri de dil yeteneği ile genel zekâ arasındaki ilişkidir. Modern Dil Yetenek Testi’nde Carroll ve Sapon (1959) çeşitli zekâ türleri arasında 0.34 ile 0.52 arasında değişen bir ilişki saptamıştır. IQ, yabancı dil başarısında bir ilişki sağlasa da etkisi diğer birçok ders üzerinde olduğundan daha düşüktü. Yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinin çoğu, yeteneği eş zamanlı olarak sözel yetenek, muhakeme yeteneği, hafıza yeteneği olarak ölçer. Bu yeteneklerin birkaçı yabancı dil başarısı ile ilgili olsa da, çoğu farklı etkenlere bağlıdır ve net etkileri zekânın yabancı dil başarısı ile ilişkisini bastırır. Gardner (1985) ve Skehan (1986) tarafından yapılan araştırmalar aynı zamanda zekâ ve dil becerisinin kısmi ilişkili olduğunu doğruladı. Gardner ve Lambert (1972) yetenek ölçümleri ve IQ arasındaki 0.43’lük bir medyan ilişkisi rapor etti ve Skehan (1989) önceki araştırmalarından 0.44’lük bir bağlamda benzer sonuçları ortaya koydu. Buna karşılık, Robinson (2002), oldukça zayıf bir ilişki saptadı. Wechsler, Yetişkin Zekâ Ölçeği puanları ile

Japonca için Dil Yetenek Bataryası (Sasaki, 1996) arasındaki bağlantı çalışması ortaya 0.17'lik bir ilişki koydu ve bu da anlamlı değildi. Sasaki (1991-1996)'nin bazı zekâ testi puanlarını karşılaştırdıktan sonra elde ettiği sonuçları da göz ardı etmemeliyiz. Sasaki'nin ses getiren bulgularından sonra, Wesche ve meslektaşları (1982), Modern Dil Yetenek Testi ve Thurstone'nun İlköğretim Zihinsel Yetenek Testi'ni karşılaştırmıştır. Genel zekâ karmaşası ve yetenek karmaşası kesin ortak noktaları paylaşırlar fakat tamamen çakışmazlar. Dil becerisinin çeşitli bağımsız bileşenlerini kesin olarak tanımlarsak, hangi bilişsel bileşenin dil öğrenme kapasitesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu daha net anlayabiliriz.

Diğer Bireysel Farklılıkların Karakteristik Özellikleri

Bu bölüm, kaygı, yaratıcılık, iletişim kurmaya isteklilik, öz saygı ve öğrenci inanışlarına genel bir bakış sunmaktadır. Bu değişkenlerin ikisi, saygı ve yaratıcılık geleneksel bireysel farklılık kategorilerine karşılık geliyor: Kaygı, Clement'in modelinde olan özgüvenin bir parçası olarak kavramsallaştırılmıştır ve bu nedenle sık sık motivasyonun bir parçası olarak görülür, fakat aynı zamanda Big Five kişilik modelinin Nörotisizm/Duygusal İstikrar boyutunun önemli bir bileşenidir. Dahası bir duygu, bir korku çeşidi olarak da algılanabilir (MacIntyre, 2002). Yaratıcılık birçok kişi tarafından zekânın merkezi bir bileşeni olarak görülür, ancak aynı zamanda Big Five modelinin tecrübe açıklığı boyutuna katkıda bulunur. İletişim kurmaya istekli olmak, ikinci dil çalışmalarında göreceli olarak yeni bir kavramdır. Aynı şekilde çok fazla potansiyeli olan ve son beş yılda ilginç bir araştırma konusu olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Özsaygı, eğitim psikolojisinde iyi bilinen bir öğrenim özelliğidir. Bu boyut, ikinci dil alanında çok az incelenmiştir. Son olarak, öğrenci inançları, önemli bir potansiyel olarak bireysel farklılık çeşitlerinde 1980'lerde uygulamalı dilbilimde araştırılmaya başlandı.

Kaygı.

Endişenin ikinci dil performansını etkilediğine hiç şüphe yoktur. Çoğumuzun endişe duyduğumuz bir çevrede ikinci dil bilgilerimizin çoğunun kötüleştiği deneyimine sahip olacağımızdan eminiz: Bildiklerimizi unutur ve aptalca hatalar yaparız. Nitekim Arnold ve Brown (1999) gibi birçok bilim adamı, endişenin muhtemelen öğrenme sürecini en yaygın engelleyen duyuşsal faktör olduğu sonucuna katılacaktır. Bu nedenle endişe, on yıldır ikinci dil araştırmalarının odak noktası olmuş ve araştırma çalışmalarında yoğun olarak kullanılan elde edilebilir birçok araştırma enstrümanları yayınlanmıştır.

İki önemli kaygı ayırımına genellikle değinilir:

- Yararlı/kolaylaştırıcı veya engelleyici/zayıflatıcı: Kaygının performansı mutlaka zorunlu olarak engellemediği, ancak bazı durumlarda gerçekten teşvik edebileceği görülmüştür. Kaygının, performans üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu gösterilen endişenin bilişsel bir bileşeni olarak düşünülür. Hâlbuki etkili duygusal bileşen mutlaka zararlı etkilere sahip değildir.

- Sürekli kaygı veya durum kaygısı: Sürekli kaygı, durumların bir bölümünde kaygılı olmaya yatkınlığı gösterir. Durum kaygısı ise, mevcut duruma duygusal bir tepki olarak geçici ve anlık kaygı deneyimidir.

Kaygı birkaç farklı yönden oluşan karmaşık bir yapıdır. Bununla birlikte, Scovel (2001)'in tanımladığı gibi, bu çok yönlü görüşün aksine, uzman olmayanlar kaygıyı sadece korku ya da fobi ile basit bir şekilde karşılaştırma eğilimindedirler. Dil öğretimi metodolojik metinlerinde değişkenin ne pahasına olursa olsun ortadan kaldırılması gereken bir engel olduğu kabul edilir. Scovel 'a göre bu algı yanlıştır ve birçok araştırmacı kaygının en yanlış anlaşılan duygusal değişken olduğuna inandığını doğrular. Tartışıldığı gibi, spor psikolojisinde kaygı mutlaka performansı engelliyor gibi görünmüyor. Yerkes-Dodson yasalarına göre, bu tür psikolojik uyarılma, başlangıçta davranış performansını belirli bir noktaya kadar artırır ve sonrasında hızlı bir düşüş yaratır. Ayrıca durumsal kaygı derecesi, bireyde sürekli kaygı düzeyine karışır. Scovel, bir basketbol sezonunda en yüksek performans seviyesinin orta derecedeki yüksek özellikli oyuncular tarafından elde edildiğini bulan Sonstroem ve Bernardo tarafından yapılan bir araştırmadan bahseder. MacIntyre (2002), çaba arttırmak için, özellikle daha hafif seviyelerde kaygıya sıkça müdahale edildiğinde, endişeli olmanın genel sonucunun gerçekten de olumlu olabileceği sonucuna varmıştır. Tabii ki, kişilik tipinin de bu bağlamda değişkenleri etkileyebileceğini de vurgulamalıyız. Çünkü daha önce de değinildiği gibi, içe ve dışa dönük bireyler farklı farklı uyarılma seviyelerine sahiptirler.

Sürekli kaygıların genel olarak akademik performans üzerindeki etkileri, Chamorro, Premuzic ve Furnham tarafından tartışılmıştır ve çalışmaların çoğunda literatürdeki birincil kişilik özellikleri ile akademik performans arasındaki ilişki endişe odağında incelenmiştir. Kaygının her zaman genel performansta bir bozulma ile sonuçlanmadığı, ancak yoğun hafıza çalışması gerektiren belirli görevleri engellediği görülmektedir. Çünkü ikinci dil kullanımı, dikkat kaynaklarının kullanımı ve özellikle çalışan hafızanın etkinliğine bağlıdır. Dewaele (2002), yüksek kaygının özellikle de yüksek içe dönüklük ilişkisi olduğunda otomatik işlemlerde bozulmalara yol açabileceği ve bu nedenle ikinci dil akıcılığını ciddi şekilde engelleyebileceği sonucuna varmıştır.

Dil kaygısı.

1986 yılında yayınlanan bir makalede, Horwitz ve meslektaşları, ikinci dil öğrenenlerin içsel dil bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna vardıkları duruma özgü bir kaygı tanımını kavramsallaştırdılar. Bu yapıyı araştırılabilir kılmak için, araştırmacılar aynı zamanda, 33 maddelik, 5’li likert ölçekli bir instrüman olan “Yabancı Dil Sınıf Endişe Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale – FLCAS) geliştirdiler. Horwitz (2001)’in özetlediği gibi, dil kaygısı göreceli olarak bağımsız bir faktör gibi ortaya çıkmıştır, bu da genel kaygıyla yalnızca düşük ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, faktörün test kaygısı veya iletişim tutumu gibi başka bir alandan yalnızca bir endişe aktarımı olmadığını, aynı zamanda ikinci bir dille ilgili değişken olduğunu gösterir. Bununla birlikte, Spars, Ganschow ve Dilsel Kodlama Fark Hipotezi konusunda birlikte çalıştıkları araştırmacılar; belirli bir araştırma düzeyinin sadece öğrencilerin bilişsel açıklarının bir sonucu olarak dil kaygısını oluşturduğunu ve bu nedenle kaygının araştırmaya değer olduğunu ancak bir yan ürün oluşturmak için çekirdek bir yapı olmadığını öne sürdüğünü kabul etmişlerdir. Bu görüşe, MacIntyre ve Horwitz şiddetle karşı çıkmıştır. MacIntyre ve meslektaşları, dil kaygısının genel kaygı türlerinden ayrı olduğunu ve ikinci dildeki performansın dil kaygısıyla negatif yönde ilişkili olduğuna dair daha fazla kanıt sunmuşlardır. MacIntyre (1999) bu nedenle, dil kaygısı ile ikinci dil başarısı arasındaki ilişkiyi, kullanılan endişe ölçeği türünün tutarsızlığı ile ilişkilendirerek, geçmiş araştırmalardan elde edilen bilgilerin çoğunun çelişkili olduğunu belirtmiştir.

Akademik performans ve endişe arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir deneysel çalışmada, MacIntyre ve Gardner (1994), kelime öğrenme ödevinin çeşitli noktalarında bir video kamera kullanarak niyetli bir şekilde öğrencilerde kaygı uyandırdı. Yetmiş bir Fransız öğrenci rastgele dört gruba ayrıldı, ilk üç grup, kamerayı ödevi tamamlamak için gerekli görürken, dördüncü kontrol grubu ise kameraya maruz bırakılmadı. Video kamera tanıtılırken her üç grupta da durum kaygısında önemli artışlar bildirildi ve kelime edinimine eşlik eden açıklıklar gözlemlendi. Bu, kaygı uyarımının nedensel bir rol oynayabileceğini ve yetersiz bilişsel yeteneklerden dolayı zayıf bir performans işlevi görebileceği sonucunu kanıtlamıştır. İkinci dil edinimindeki ilgili deneysel çalışmalar yorumlanırken, kaygının yerleşik bir ikinci dile özgü yapı olarak kavramsallaştırıldığı zaman, ikinci dilin performansı üzerinde sürekli olumsuz bir etkiye sahip olduğu açıktır (Gardner & MacIntyre, 1993; Clement & MacIntyre, Noels, 1997; Oxford, 1999; Horwitz, 2001). Gardner ve MacIntyre (1993)’in belirttiği gibi, dil kaygısı çalışmalarının sonuçları, endişeli öğrencilerin daha düşük düzeyde sözel üretim seviyelerine sahip olacağını ve kişisel olarak ilgili bilgileri ikinci bir dil konuşmada ifade

etmekte isteksiz olacaklarını ortaya koyuyor. Bununla birlikte, değişkenin uyguladığı gerçek etki miktarı da kaygı ve diğer faktörler arasındaki etkileşime bağlıdır. Örneğin; Gregersen ve Horwitz (2002), daha önce kısaca değinilen bir çalışmada, mükemmeliyetçilik ve dil kaygısı arasında bir bağlantı kurmuştur, Dewaele (2002), kaygı ve içe dönüklüğün birleşik etkilerini tartışmıştır. Gardner ve MacIntyre (1993) ayrıca, kaygı etkisinin sosyal çevreye göre değiştiğini, çok dilli ortamların dil kaygısı ilişkisini muhtemelen arttıracaklarını ve dil kaygısını, ikinci dil yeterliliğini ve tutumunu öz algılarını birleştiren karmaşık bir motivasyonel bileşen oluşturduğunu iddia etmiştir. Clement (1980)'in özgüven yapısı bu anlayışa uygundur.

Rodrigues ve Abreu (2003), dil kaygısının farklı hedef diller arasında sabit kaldığını tespit ederken, Saito, Horwitz ve Garza (1999), öğrencilerin okudukları ikinci dile bağlı olarak ikinci dil okuma kaygısında belirli bir miktar değişiklik olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, Oxford (1999), belirli dil kaygısı düzeylerinin yararlı ve kolaylaştırıcı olabileceği durumlar hakkında net bir teorik anlayışımızın olmadığını bildirir. Öğretmen kaygısını etnografik bir bakış açısıyla inceleyen Spielmann ve Radnofsky (2001) özellikle farklı bir araştırma yönü önermiştir. Onların araştırmaları, öğrencilerin hedef dilde ayrı bir kişilik veya maske takındıklarını bildirmiştir ve bunun kaçınılmaz olarak onlarda gerginlik yarattığını ortaya koymuştur. Ancak bu gerginliğin, dil öğrenme deneyiminin kişiliği nasıl değiştirdiğine bağlı olarak, öğrencilerde ya yararlı ya da engelleyici tepkilere neden olabileceği tespit edildi. Bu nedenle araştırmacılar, gerginliği bireysel beklentiler ve bir durumun algılanan gerçekliği arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımladılar (ss. 273).

Teorik bulguların büyük çoğunluğu dil öğretmenleriyle ve öğrencilerin dil kaygısının dil davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini deneyimleyerek kaygı olgusuna yaklaştıkları için, literatürde kaygıyı azaltmaya yönelik yöntemler geliştirmede büyük çaba sarf etmişlerdir. Sakin, kaygısız bir ortam, insancıl öğreti önerisi için temel bir gerekliliktir. Genel olarak öğrenci merkezli yöntem de öğrenen kaygısının ve stresinin ortadan kaldırılmasını desteklemektedir.

Yaratıcılık.

Sternberg'in zekâ teorisinde yaratıcılık kesinlikle bir zekâ bileşenidir. Ayrıca yaratıcılık, entelektüel alanın ötesine de uzanır. Yaratıcılıkta bireysel ve gelişimsel farklılık kaynakları performansın sadece süreç yönlerine değil aynı zamanda düşünme stilleri, kişilik, motivasyon ve çevre bağlamında bireyin hangi faaliyetleri gösterdiği bilgisel yönleri de içerir (Sternberg, 2002, ss. 29). Runco (2004)'nın psikolojik literatürün son incelemesinde özetlediği gibi, yaratıcılığın bilimsel incelemesi Guilford'un 1950'li yıllarda "Yaratıcılık"

başlıklı yazısıyla Amerikan Psikologlar Birliği tarafından başlatıldı. Carl Rogers (1954, ss. 69), kavramın önemini şu şekilde açıklar: “Yapıcı ve yıkıcı olan bilginin, en inanılmaz sıçramalarla ve fantastik bir atomik çağa doğru ilerlediği bir zamanda, gerçekten yaratıcı bir adaptasyon, insanın bu dünyada sürekli değişen değişime ayak uydurabildiği tek olasılığı temsil ediyor gibi görünüyor.” Sternberg, Kaufman ve Pretz (2002), yaratıcılık kavramının bir kısmının geleneksel, tek bir psikoloji alanına sığmayacağını iddia etmişlerdir. Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü, yaratıcılığı, yeni ve özgün fikirler ve şeyler üretme yeteneği ve hayal gücü olarak tanımlar. Ayrıntılı bir tanım Feldhausen ve Westby (2003, ss. 95-105) tarafından yapılmıştır: “Yaratıcılık, araçlar, teoriler, tasarımlar, söylevler, romanlar, şiirler, dans rutinleri, heykeller, müzik besteleri, sanat çalışmaları, planlar ve problem çözme fikirlerinin üretimidir.”

Plucker ve meslektaşları (2004), yaratıcılık yapısının eğitim psikolojisine sunacağı çok şeyin olduğunu vurgulamaktadır. Onların araştırma özetinin başlığı şuydu: “Yaratıcılık, eğitim psikologları için neden daha önemli değildir?” Onların açıkladığı gibi, yaratıcılık gibi yüksek bilişsel yapıların çekiciliğinin yüzeyselliğinden bağımsız olarak, faydaları tamamen tanımlarının, değerlendirmelerinin ve ana yönelimlerinin netliğine ve kalitesine bağlıdır. Özel ölçülebilir terimlerde, yaratıcılığın operasyonel hale gelmesi için çeşitli testler geliştirilmiştir. Bunlar genellikle performansın hem nicel hem de nitel yönlerini değerlendiren puanlar sağlar. Örneğin; Sternber ve meslektaşları (2002), Torrance’ın ünlü yaratıcılık testi olan Yaratıcı Düşünce Testi’ne verilecek orijinal cevapların esnekliği ve akıcılığı puanlayabileceğini belirtmiştir. Runco (2003), üç göstergenin de kendi içinde önemli olmadığını fakat bireyin ideal izlenimini tanımlamak için bir araya getirilerek kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bazı testler çok akıcı ancak görece olarak özgün ve esnek değildir. Diğerlerinde özgünlük ve esneklik yüksek ancak yalnızca orta derece akıcıdırlar (ss. 34). İkinci dilde yaratıcılığın ölçülmesi için Otto (1998), Torrance Testi’nin bir sürümünü daha ayrıntılı olarak açıklamıştır ve aynı puanlama boyutları Albert tarafından ikinci dil öğrenenlere uygulanan standart bir Macarca yaratıcılık testine uyarlanmıştır.

İletişimsel isteklilik.

Yukarıdaki yeterliliklerin ikinci dil alanında daha fazla takip edilmesinin temel nedeni 1990’ların başında ana dil iletişim çalışmalarının “İletişim Kurmaya İsteklilik” adlı bir yapı geliştirdiği gerçeğiydi (Baer & McCroskey, 1985; McCroskey & Richmond, 1987-1991). Bu ana dil yapısının ikinci dil çalışmalarına uyarlanmasının başlıca savunucusu Peter McIntyre’dir. Ancak, MacIntyre, Baker, Clement ve Donovan (2003)’ın belirttiği gibi, konuşma yeteneğini açıklamak için gerekli yeteneklerin aksine bireysel bir farklılık

değişkenini kavramlaştırmanın gerekliliği, aslında 1989'da Skehan tarafından ifade edildiği gibi, bilişsel olmayan bireysel bir farklılığı öğrenmek için farklı öğrencilerin konuşma istekliliğiyle baş etmek, araştırmacılar için gerçekten zor olabilirdi.

McIntyre ve meslektaşları ana dil kullanımındaki iletişim istekliliğini test etmeye başladılar ve sonra ikinci dildeki iletişimsel istekliliğin analizlerine odaklandılar. İkinci bir dilde iletişim istekliliğini daha fazla keşfetme mücadelesi Japonya'da Yashima ve meslektaşları tarafından da üstlenildi (Yashima, 1998-2002; Yashima *et al.*, 2004), ve isteklilik Dörnyei (2002) ve Kormos (2002) tarafından bağımsız bir arka plan değişkeni olarak kullanılmıştır. MacIntyre ve meslektaşları (2002), bireylerin iletişim kurmaya ve iletişimden kaçmaya yatkınlıklarının tutarlı eğilimler gösterdiğini açıklamaktadır. Bireyin ana dilinde, iletişimsel istekliliği, yıllar içinde gelişen ve konuşmaya yönelik evrensel kişilik temelli bir yönelimle sonuçlanan oldukça istikrarlı bir kişilik özelliğidir (MacIntyre *et al.*, 2003, ss. 3-26). Bununla birlikte durum, ikinci dil kullanımıyla ilgili olarak daha karmaşıktır. Çünkü burada ikinci dil yeterlilik düzeyi ve özellikle bireyin ikinci dil iletişim becerisi düzeyi bir başka güçlü değişkendir. Böylece MacIntyre ve meslektaşları (1998), ikinci dilde iletişimsel isteklilik olmasının, hem durum hem de yapısal özelliklerini içeren yerleşik bir yapı olarak kavramsallaştırılması gerektiğini ve kavramı, belirli bir zamanda, belirli bir kişi ya da kişilerle ikinci dilde söyleme girme hazırlığı olarak ifade etmiştir. MacIntyre ve meslektaşları (2001), Ajzen (1998)'in planlı davranış teorisiyle kavramsal bağlantı kurarak iletişimsel istekliliğe daha önemli bir boyut ekledi. Bu teori, insanların davranışları üzerinde tam kontrole sahip olmadığından, sadece iletişim kurma istekliliği gibi davranışsal niyetlerinin eylemi açıklamada yetersiz kaldığını ve bu nedenle algılanan değişkenin yanı sıra algılanan davranışsal kontrolü de dikkate almamız gerektiğini ileri sürer. Davranışsal performans daha sonra insanların söz konusu davranışı yapma niyetlerini ve davranış üzerindeki kontrol algılarını bir araya getirerek öngörebilir. Baker ve MacIntyre (2000), hedef dilde öğretim gören öğrencilerle, hedef dilde öğretim göremeyen öğrencileri karşılaştırdı. Öğrenme durumlarındaki zıtlık, yabancı dil öğrenimine ve ikinci dil edinimindeki çevresel farklılığa yakın bir ilişki sunmaktadır. Sonuçlar gerçekten önemli durumsal farklılıkları ortaya çıkarmıştır: Sürekli hedef dilde eğitim gören öğrenciler, ikinci dil iletişiminde daha fazla istekli ve ikinci dilde daha sık iletişim kurmaya hevesli olduklarını göstermişlerdir.

Yashima ve meslektaşlarının Japonya'da yaptıkları deneysel araştırmalar, iletişim isteklilik yapısının belirgin bir şekilde farklı sosyal bağlamlar için de geçerli olduğunu doğruladı (Yashima, 1998-2002; Yashima *et al.*, 2004). Yashima (1998)'nin örneğinde, iletişimsel isteklilik puanlarının, değişkenlerin % 30'unu açıklayan algılanan iletişimsel

yeterlilik ve iletişimsel istekliliğin en önemli bulgusuydu. Yapısal eşitlik modellemesi kullanarak, Yashima (2002) bu bulguyu daha geniş bir örneklemede yinelemiştir.

Öz saygı.

Bireysel farklılıkların çoğu gibi, öz saygı da hem evrensel hem de durumsal bir şekilde kavramsallaştırılmıştır. Carver ve meslektaşları (1994), öz saygıyı benlik imajının veya benlik kavramının değerlendirici niteliği olarak tanımlamışlardır ve bu nedenle evrensel öz saygıyı, bireyin kendilerini onaylayıp onaylamadıkları, beğenip beğenmedikleri durumları değerlendirmek gibi özetlemişlerdir. Covington (1992), öz kabul araştırmasında en yüksek önceliği insanlara vermiştir ve bu nedenle insanların özellikle rekabet, başarısızlık ve olumsuz bir geri bildirimle karşılaştıklarında temelde kişisel bir değer ve değer duygusunu sürdürmek için motive olduklarını savunmuştur. Hogg ve Vaughan (2002), insanın kendisini tozpembe görme eğiliminde olduğunu vurgulayarak, oldukça olumlu bir öz imaj yarattı. Bu araştırmacıların, öz saygının da sosyal kimlikle yakından ilişkili olduğu sonucuna vardığını gösteriyor.

Baumeister (1999)'in de ifade ettiği gibi öz saygı özelliği 1990'larda kişilik konusunda en çok çalışılan bireysel farklılıklardan biri olmuştur. Bu araştırmalardaki odak nokta, öz saygısı düşük olan kişilerin benlik saygısı yüksek olanlardan nasıl farklılaştığını ve bu farkın davranışlarına ve öğrenmelerine nasıl yansıdığını incelemektir. Deneysel araştırmalar, öğrenci başarısı ve öz inançlar arasında en iyi ılımlı ilişkileri üretse de öz saygı önemli eğitimsel uygulamalara sahip gibi görünüyor (Valentine *et al.*, 2004, ss. 111-133). Raffini, meslektaşlarıyla birlikte (1996), öz saygısı yüksek olan öğrencilerin başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu savundu. Çünkü onların, önceliklerine ve hedeflerine ilişkin daha net bir yönelim anlayışları vardır. Başka bir kanıtta da, kendileri hakkında olumlu görüşe sahip öğrencilerin kendi imajlarını yaşamaya çaba gösterebilecekleri ve bu nedenle çeşitli öz düzenleme mekanizmaları uygulayarak bu temelde yüksek oranda okuldaki başarıya ulaşma olasılıklarının artacağıydı.

Öğrenci inançları.

Öğrenci inançlarının, davranışları büyük ölçüde etkilendiğine dair hiçbir şüphe yoktur. Örneğin; birisi belirli bir öğrenme yöntemine inandığında ve bu nedenle başka, belki de daha iyi bir yaklaşıma direnç gösterir. Aslında tutum ve inançlar kavramı arasındaki temel fark, tam olarak inançların daha güçlü gerçek bir desteğe sahipken, tutumların zihinlerimizde daha derine gömülü olması ve geçmişimize veya çevremizdeki bazı önemli kişilerin modelleme örneğinin etkisine dayanabildiğidir. Ancak, bu kavramların Elaine Horwitz (1985) tarafından

tanıtılmasından bu yana, ikinci dil literatüründe, dil öğrenenlerin inançları, öğrenme sonuçlarını açıklarken hesaba katılması gereken öğrenci özellikleri arasında gösterilmiştir. Horwitz ayrıca, İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen öğrencilerden elde edilen belli inanç sistemlerinin öğrenciler arasında oldukça yaygın olduğunu ve farklı dil grupları arasında tutarlı olduğunu doğrulayan deneysel veriler de sunmuştur. Yani, bireysel farklılık değişkenleri olarak sınıflandırılmalarını haklı çıkartacak inançlarla ilgili belirli bir istikrar vardır.

Horwitz (1988) tarafından 34 rapordan ve öğrenci inançlarını değerlendiren beş temel alandan oluşan “Dil Öğrenme Envanteri Hakkındaki İnançlar” anketi öğrenci inançlarını geleneksel olarak ölçmüş ve aşağıdaki alanlara ulaşmıştır:

- (a) Dil öğrenme zorluğu,
- (b) Yabancı dil yeteneği,
- (c) Dil öğrenmenin doğası,
- (d) Öğrenme ve iletişim stratejileri
- (e) Motivasyon ve beklentiler.

Wenden (1999)’in öğrenci inançlarının teorik temelini genişletilmesi girişimi önemli bir hamleydi ve konunun gelecekte araştırmacılar tarafından takip edilmesini gerektirecektir. Ne yazık ki şaşırtıcı bir şekilde, Wenden, meta bilişsel bilginin uygunluğunu vurgularken, 1990’larda bu konuyla ilgili artan bir literatür olmasına rağmen, epistemolojik inançları inceleyen eğitim psikolojisinde çok daha belirgin bir bağlantıya dikkat çekilmedi. İki araştırmanın geleneksel bütünleşme hedefi Mori’nin araştırma tasarımına yansıtılmıştır çünkü katılımcılardan doldurmaları istenen anket, ikinci dile özgü olmayan epistemolojik inançlar ve dilin öğrenme inançları üzerine bir bölüm içermektedir. İki yapı kümesinin ayrı ayrı faktör analizleri farklı inanç yapıları üretti. Genel olarak, öğrenmeye ilişkin inançlarla ilgili olarak, Mori’nin sonuçları Schommer (1990)’in önceki bulgularıyla uyumluydu. O, bilginin doğası ve bilgi edinimi hakkında nispeten bağımsız beş inanç boyutu tespit etti: (a) bilginin yapısı, (b) bilginin elde edilebilirliği, (c) bilginin kaynağı, (d) bilgi edinme yeteneğinin kontrol edilebilirliği ve (e) bilgi ediniminin hızı.

Dil öğrenme inançlarına ilişkin olarak Mori (1999), faktör analizinin inanç boyutlarının sayısı ve bunların altı ana unsurdan oluşan ve değişkenlerin dörtte üçünü oluşturan aşağıdaki üç ana boyuta indirgenebileceğini savunduğu kapsamlı bir sunum yaptı:

- (a) Dil öğrenmenin zorluk algısı (Kanji zordur, Japonca kolaydır)

- (b) Dil öğrenimine yönelik yaklaşımların veya stratejilerin etkinliği (Risk alma, analitik yaklaşım, belirsizlikten kaçma)
- (c) Dil bilgisinin kaynağı (ana dile olan güven).

Çevresel Faktörler

Her yaşta öğrenme için motivasyon esastır. Ancak gençlik, erişkinlik eşiğine yaklaştıkça motivasyon ergenlik döneminden daha önemli hale gelir (Finn & Rack, 1997, ss. 82; Costa & Jessor, Turbin, 1998, ss. 251; National Reseach Council, 2000). Zihinsel ve duygusal olarak erişkinliğe ulaşan çocuklar, genellikle okula devam etmek için yeterli düzeydedirler ve bundan kaçma ihtimalleri yoktur. Ancak sıkılmış, dikkati dağılmış, duygusal olarak sorunlu olan veya okulun değerini anlamayan ergenler, okulu tamamen terk etmek için yeterli nedene sahiptir. Okuldan ayrılmasalar bile, ergenlerin ücretli olarak bir işte çalışmak da dâhil olmak üzere spor, video oyunları, sosyal aktiviteler gibi zamanını ve dikkatini işgal eden birçok faaliyet bulunmaktadır. 7. ve 12. sınıflarla yapılan ulusal bir gençlik anketinde 2.000 genç ile yapılan bir araştırma öğrencilerin yaklaşık % 40'nın ortalama bir okul gününde 3 saat ders çalıştığını ve arkadaşlarıyla takılmak için de 2 saat geçirdiğini ortaya koymuştur. Ortalama bir ergen günde yaklaşık üç saat televizyon izliyor (The Kaiser Family Foundation, 1999). Bu nedenle okullar, öğrencilerin dikkatini çekmek için ciddi rakiplere sahiptir. Öğrenmeye bariz bir şekilde katkıda bulunmasına rağmen, ev ödevinin mutlaka yüksek bir önceliğe sahip olmaması şaşırtıcı değildir (Cooper, Greathouse, Lindsay & Nye, 1998).

Motivasyon üzerine yapılan araştırmalar, okul reformunun en temel ve sinir bozucu zorluklarından bazılarını anlamak için esastır. Anlamlı öğrenmeyi geliştirmek eğitimcilerin, öğrencilerin yeni bilgi alanlarına dâhil olma hayallerini, zaten bildikleri ve inandıkları şeyleri inşa etme, neyi umursadıkları ve gelecekte neyi umduklarını anlama yeteneğine bağlıdır (National Reseach Council, 2000). En azından, öğrencilerin akademik başarılarını attırmak katılım, dikkat ve okul çalışmalarının tamamlanması gibi gelişmelere ihtiyaç duyulabilir.

Müfredatın doğru kurulmasına yardımcı olabilmesine rağmen, motivasyonun artırılması, standartların yükseltilmesi, hesap verilebilirliğin teşvik edilmesi gibi basit politikalarla gerçekleştirilmesi olası değildir. Temel zorluk, öğrencilerin öğrenmekten zevk aldıkları ve öğrenmeleri istenen bilgi ve becerilerin kendileri için önemli veya anlamlı olduklarına ve çabalarına değer verildiğine ve makul olarak beklediklerine ulaşacakları inancına dair bir koşul kümesi oluşturmaktadır. Bunu gerçekleştirecek sihirli bir değnek yoktur. Bazı öğrenciler olumsuz koşullar altında bile motive edilebilirler, ancak birçok öğrenci için başarı kendi başına yeterli olmayan desteklerin bir araya gelmesine bağlıdır. Bu destekler:

- Anlamaya odaklanmış zorlu fakat bireyselleştirilmiş bir müfredat;
- Bilgili, yetenekli ve ilgili öğretmenler,
- Öğrenme merkezli bir okul kültürü,
- Akademik olarak akranlarıyla etkileşimde bulunma fırsatı ile destek ve aidiyet duygusu uyandıran bir okul topluluğu;
- Öğrencilerin aileleri ve toplumla okulu bağlayan güçlü bağlar;
- Öğrencilerin akademik olmayan ihtiyaçlarını karşılayan organize edilmiş bir yapı ve hizmetler;
- Gelecekteki eğitim için okul çalışmalarının değerini öğrenme fırsatları ve kariyer olanakları.

Öğrenciler, kentsel, banliyö veya kırsal alanda bulunan okullarda okusunlar yada okumasınlar motivasyon öğrenme için önemlidir. Ergenlerin ihtiyaçları ve onları öğrenmeye motive eden koşullar hakkında çok şey bilinmektedir. Bir gencin yabancı dil konuşma motivasyonunu etkileyen sebeplerin çoğunun okulun ötesinde olduğunu kabul ederek, okulların neler yapabileceğine odaklanılmaktadır. Ayrıca ergenlerin yabancı dil konuşma motivasyonlarını, kaynak ve fırsatlara erişim yetersizliğinden dolayı arttırmanın zorluğu yaşanmaktadır.

Aktif katılım.

Öğrenciler, aktif katılımcılar olduklarında pasif olduklarından daha fazla çaba harcarlar. Uzun vadede, öğrencilerden, deneyleri okumaktan ziyade, yapmaları, bir konferansı dinlemek yerine tartışmaya ve rol oynamaya katılmaları, bir sürecin nasıl çalıştığıyla ilgili soruları cevaplamak yerine bir model oluşturmaları ve projeleri tamamlamaları istendiğinde faaliyetlere katılmaya daha fazla ilgi duymaları muhtemeldir (Davidson, 1999; Guthrie *et al.*, 2000; Mitchell, 1993). 1997 yılında telefonla yapılan bir kamu anketinde, öğrencilerin % 67'si öğretmenlerin sınıfta proje ve tartışma yöntemi kullandıklarında daha fazla öğreneceklerini iddia etmişlerdir. Boaler (2000)'in matematik öğretiminde farklı yaklaşımlar deneyimleyen İngiliz öğrencilerle ilgili araştırma yaptığı zaman, matematikte neyi sevdiklerini sorduğunda aldığı en popüler cevap aktivitelerdi.

Öğrencilerin çoğu birlikte çalışmayı sever (Davidson, 1999, Johnson & Johnson, 1985; Mitchell, 1993). Bireysel sorumluluk önemlidir, ancak öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olmaları, paylaşımları ve anlamlı etkileşimler gerektiren faaliyetler üzerinde çiftler ve küçük gruplar halinde çalışmalarına izin verilerek geliştirilebilir. Ayrıca öğrenciler, yalıtılmış bir şekilde çalışmak yerine kafa kafaya verdiklerinde zorlayıcı ödevleri daha çabuk

kavrayabilirler. Ortak çalışma aynı zamanda öğrencilerin işbirliği içinde becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Dahası, rekabetçi bir ortamdan ziyade öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir birliktelik oluşturmalarına yardımcı olabilir (Cohen, 1994, ss. 170-190).

İşbirlikçi bir öğrenme aktivitesini başarıyla uygulamadaki en önemli sorun, sınıfın sosyal sisteminde ortaya çıkan statü eşitsizlikleridir. Akademik statüsü yüksek olan öğrenciler genellikle daha fazla konuşurlar ve grup görevlerini işbirlikçi bir öğrenim aktivitesinde kontrol altında tutarlar. Düşük statüdeki öğrencileri grubun diğer üyelerini dinlemeye ikna etmek bile zordur. Cohen ve Lotan (1997), zorlayıcı ve anlamlı grup çalışmalarında aktif öğrencileri içeren karmaşık bir pedagojik model yapısının altında yatan ilkelerde öğrencilerin statü durumlarına odaklanır.

Bu ilkeler:

- (1) Açık uçlu konuları oluşturmak;
- (2) Çoklu entelektüel yetenekleri işe koşma;
- (3) Grup bağlılığını geliştirmek ve bireysel sorumluluğu sağlamak;
- (4) Disiplinlerin önemli fikirlerini ve merkezi kavramlarını aktivitelere bağlamak

(Lotan, 1997, ss. 107).

İşbirlikçi diğer bir model de eşitlik şansını arttıran, bütün seviyelerde düşük performans sergileyen öğrencilerin katılımını, grup bağlılığını ve öğrenmeyi geliştirdiğini gösteren Jigsaw yöntemidir (Aronson, Blaney, Sikes, Snapp & Stephan, 1978). Model, her öğrenciye görevin kritik bir unsurunu vererek gruptaki öğrenciler arasında karşılıklı bağlılık yaratır.

Okul iklimi.

Okul iklimi; okullardaki rutin uygulamalar, sosyal etkileşim ile ilgili değerler, normalar, inançlar ve duygular anlamına gelir. Teorisyenler ve araştırmacılar; atmosfer, kültür, çevre, moral, okul topluluğu ve okul ahlakı gibi okul ortamının özelliklerini belirtmek için çok çeşitli terimler kullandılar. Tüm bu kavramlar farklı ölçüm araçlarıdır (Castandeda & Gottfredson; Gottfredson & Hybl, 1986, ss. 363). Arzu edilen uygulamalar hakkındaki araştırmaya dayalı yargılar, çalışmalarda okul ortamının özel tanımının ve ölçümünün dikkatlice incelenmesini gerektirir. Okul ortamının araştırılması, Willard Waller (1932)'in minyatür bir toplum ve resmi bir kurum olarak tasarladığı okul sosyolojisi hakkında klasik tezine kadar uzanıyor. Waller'in ayak izlerini takiben, Hollingshead (1949)'in küçük, orta batı

topluluğunun ve okul sisteminin örnek bir incelemesini ve Gordon (1957)'un birkaç yıl sonra Wabash Lisesi'nde anlattığı liselerin sosyal sistemi ve örgütsel kültürünü tasvir etti. James Coleman'ın 1950'lerin sonundaki "Ergenler Cemiyeti" adlı kitabında özetlenen on orta batı ortaöğretim okulunun değer iklimleri üzerine çalışmasında, ergen alt kültürünün öğrencilerin akademik değerleri, performansı ve sosyal aktiviteleri üzerindeki yaygın etkisini belgeleyeceğini iddia etti. Bu kitapta Coleman, tipik ortaöğretim okullarında ergen sosyal sisteminin öğrencilerin enerjilerini akademik olmayan taraflara yönlendirdiği, sistemin atletizm ve diğer sosyal aktiviteleri destekleyen ve entelektüel arayışları engelleyen bir dizi sosyal ödül ve ceza sağladığı sonucuna varmıştır. Coleman'ın çalışması daha sonraki deneysel çalışmalar ve çağdaş Amerika'daki ergen toplumunun öncelikleri, doğası ve sonuçları hakkında tartışmalara yol açtı (Boocock, 1966, 1972, ss. 1-45; McDill & Rigsby, 1973, ss. 633-662). 1979'da Michael Rutter ve meslektaşları, Londra'da ortaokullarla ilgili bir çalışma yayınlandı ve etik kavramını okulların önemli bir kalitesi olarak tanımladılar. Bir okulun ahlakı; uygulamalar, inançlar, değerler ve normlar arasındaki uyum ile ilgilidir. Öğrencilerin okula bağlanma ve akademik başarılarının öncelikle öğretmen ve öğrencilerin sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını karşılama koşullarına bağlı olduğu varsayımına dayanan toplum demokrasisi ve ilgi etiği gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Philips, 1997, ss. 97).

Öğrenme ve motivasyon üzerine okul ikliminin etkisi.

Seçim araştırmacıları, topluluk içinde organize olmuş okulların üç önemli özelliğini şu şekilde dile getirmişlerdir:

- (1) Ortak bir tarihe dayanan ve okulu kapsayan ortak bir değerler sistemi
- (2) Birleştirici bir faktör olarak gelenekleri, ritüelleri, aktiviteleri ve kursları içeren okul üyeleri için ortak bir gündem
- (3) Öğrenci ve personel arasında, ayrıca personel ve öğrenci arasındaki ilişkilere izin veren bir ilgi etiği

Bryke ve Driscoll'un bulgusu, ister kamu ister özel olsun toplumsal olarak düzenlenmiş okulların daha iyi bir motivasyon, daha yüksek bir ahlak ve daha iyi bir yabancı dil başarısı sergileyeceğidir. Milli Eğitim Boylamsal Çalışması'nın verilerini kullanarak (1988), Lee ile Smith (2001) öğrencilerin başarı ve motivasyon göstergeleriyle ilişkilendirilmiş toplumsal olarak örgütlenmiş reformların teşvik edilip edilmediğini inceledi. Milli Eğitim Boylamsal Çalışması, 25.000 temsili öğrenci örneklemini ve 800 ortaöğretim

okulu hakkında 88 veri tabanı içerir. Bu öğrenciler ilk kez 1988’de 8. sınıftayken çalışmaya dâhil oldular. 10 ve 12. sınıfta örneklem için ek veriler toplandı. Bu çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerinden ve ortaokullarının özellikleri hakkında ilave veriler de toplanmış ve kullanılmıştır. Bu, muhtemelen olguları kontrol etmek için kısmen hiyerarşik doğrusal modelleme kullanılarak, bürokratik olarak düzenlenmiş okulları toplumsal olarak düzenlemiş okullarla karşılaştıran araştırma tasarımıdır. Lee ile Smith (2001, ss. 103)’e göre: “Ortaöğretim okullarının çoğunun bürokratik yapısı, standart kuralların ve uyulması gereken yol ve yöntemlerin tümünün uygulanmasını kolaylaştırmak için etkili bir şekilde yansız sosyal ilişkilere dayanır.”

Analizler, devlet okullarının hem öğrenciler (daha az devamsızlık, daha düşük okulu bırakma oranları) hem de öğretmenler (memnuniyet, moral, devamsızlık) için bürokratik okullardan daha iyi sonuçlara sahip olduğunu ortaya koydu. Lee aynı zamanda, sınıf ve etnik köken ile ilişkilendirilen bu sonuçların diğerlerine göre devlet okul yapılarında daha az olduğunu keşfetti. Ek araştırmalar, destekleyici ve ilgili okulların özellikle dezavantajlı öğrenciler için faydalı olabileceğini göstermektedir (Battistich *et al.*, 1995; Bryk & Driscoll 1988; Bryk *et al.*, 1933). Lee ve Smith (2001) müfredat ve yapıdaki farklılıkları toplumsal olarak yapılandırılmış okullarda gözlemleyerek, avantajlarının alternatif açıklamalarını inceledi. Öğrenci sonuçları, öğrenme için öğretmenlerin bütüncül sorumluluğunu neyin farklılaştırdığını ortaya koyuyor. Bu faktörler öğrenmek için, öğrencinin yeteneği ve isteği üzerindeki öğretmen görüşlerini, öğrencilerin öğrenme için sorumluluk duygusunu ve öğrencilerin öğrenme durumlarını gözden geçirip öğrenme metotlarını değiştirip değiştirmeyeceklerini yansıtır. Bryk ve Schneider (2002), en yüksek başarıya sahip okullarda, neredeyse tüm öğretmenlerin, okul müdürüyle etkileşimlerini karakterize eden güçlü bir ilişkisel güven sergileyen bir araştırma oraya koymuşlardır. Dörtte üçü diğer öğretmenlerle güçlü bir ilişkisel güven bildirmiştir ve % 57’si ebeveynlerle güvene dayalı ilişkiler saptamıştır. Okulların 4/1’inde, yarıdan daha azı okul müdürü hakkında güvene sahiptir. Öğretmen adaylarının sadece % 40’ı anne ve babalara güven duyduğunu belirtti. İlişkisel güveni güçlü olan okullar, yabancı dilde önemli bir ilerleme kaydetme ve yabancı dil öğrenimi başarısında % 50 şansa sahipti. Lee ve Smith (2001)’in yaptığı çalışma, toplumda iyi olarak görülen okullardaki öğretmenlerin disiplinler arası takımlarda çalışması ve genel bir planlama zamanına sahip olmasının olasılık dâhilinde olduğunu göstermektedir. İşbirliği içinde çalışma fırsatları, öğretmenler arasında ve öğretmenler ile idareciler arasında saygılı, güven verici ilişkilere katkıda bulunabilir. Ebeveyn katılımı güven duygularının muhtemel

sonucu olmasına rağmen, toplumsal olarak organize edilmiş okullardaki üst düzey ebeveyn katılımı, idareciler ve öğretmenler ile daha güvenilir ilişkiler kurmaya teşvik edebilir.

Ortaöğretim seviyesindeki riskli öğrenciler için, eğitim ortamının önemini vurgulayan alternatif programların çeşitli değerlendirmeleri yapılmıştır. Stern, Dayton, Paik, Weisberg ve Evans (1988), California ortaokullarında 10 okul içi akademi programını değerlendirdi; Wehlage ve meslektaşları (1989), 12 alternatifli ve iki kapsamlı okulları değerlendirdi ve Dynarski ve Gleason (1998) 3 okul ve 6 alternatif okulu değerlendirmiştir. Programlar kayıtlı oldukları öğrenci türlerine göre farklılık gösterse de programların sağlamış olduğu hizmet ve müfredat, yapılandırma biçimleri, programlar arasında birçok ortak özelliğin olduğunu göstermektedir.

- Öğrenci başarısı için kişisel sorumluluğunu kabul eden özenli ve kararlı personel;
- Profesyonel meslektaş çalışması, öz yönetim ve personelin risk almasını cesaretlendiren okul kültürü,
- Öğrencilerin katılımını sağlamak için düşük sayıda öğrenci ve öğretmen oranlı küçük sınıf boyutu.

Birlikte ele alındığında veriler, öğrencinin öğrenme ilişkisi, öğretmenin paylaşılan sorumluluk duygusu, güven, adalet, saygı ve destekleyici ilişkiler tarafından karakterize edilen bir okul ikliminin öğrencinin motivasyon ve öğrenmesine katkı sağladığını göstermektedir. Akademik baskı, baskı yapmak anlamına gelmez. Baskı, öğrencilerin dikkatini gerçek öğrenmeye odaklanmak anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerin vazgeçmelerine izin vermeyerek, ihtiyaç duyduklarında onlara yardım ederek, yapıcı geri bildirimler sağlayarak, öğrencilerin çalışmalarına dikkat ederek ve onları cesaretlendirerek öğrenmeye zorlarlar. Başarı için güçlü bir baskı, ortak ve destekleyici bir okul ortamı tarafından sağlanan motivasyon kavramının tersi olarak görülebilir.

Okulun içeriği.

Bölgesel seviyedeki politik kararlar, okullar arasındaki öğrenci dağılımını etkileyebilir ve araştırmalar bu politikaların öğrenme ve öğrenci motivasyonunu etkilediğini göstermektedir. İlgili mekanizmalar hakkında çok az şey bilinmesine rağmen, ilişkisel kanıtlar, bireysel seviyede öğrenci özelliklerinin öğrencilerin başarılarını etkilediğini göstermektedir. Öğrenci mahiyeti aynı zamanda kaynaklar ve uygulamalar gibi okulun diğer özellikleriyle ilişkisi sayesinde başarıyı dolaylı olarak etkileyebilir. Öğrenci mahiyeti gibi daha öncede tartışılan kişisel ilişkiler, öğrenme üzerindeki beklentileri ve değişkenleri etkileyebilir. Yüksek sosyo-ekonomik birikimi olan ve akademik becerileri yüksek olan öğrencilere hizmet veren okullar daha yüksek oranlı öğrenci motivasyonuna sahiptir.

Okul, aile ve toplum ilişkileri.

Okulları geliştirme çabaları, yalnızca okul kaynakları ve programlarına odaklanması nedeniyle okul merkezlidir (Honig, Kahne & McLaughlin, 2001, ss. 998-1028). Her ne kadar okul odaklı çalışmalar öğrenci motivasyonunu arttırmak için mutlaka gerekli olsa da, yeterli olmayabilir. Öğrencilerin okuldaki davranışlarını şekillendiren faktörlerin çoğu okul dışındaki deneyimlerine dayanır. Aileleri ve toplumları birlikte vurgulayan okul reform girişimlerinin savunucuları genellikle okulları; mahalleleri, topluluk örgütlerini ve aileleri içeren daha geniş bir sosyal çevrenin parçası olarak görüyorlar (National Research Council and Institute of Medicine, 2002). Onlar, pozitif gençlik gelişimi, öğrenmeyi sağlayan toplum ve aile desteğini, kaynakları ve enerjiyi arıyorlar. Gençlerin birçok destek kaynağına ve yaşamlarındaki önemli insanlardan aldıkları tutarlı mesajlara ihtiyaçları vardır. Lawrence Cremin (1976), çok sayıda eğitim veren kurum arasından okulu bir eğitim kurumu olarak tanımlayan birçok eğitimci ve araştırmacı arasında yer almaktadır. Cremin (1976), örneğin; her ailenin zaman içinde oldukça kasıtlı ve sistematik olarak çocuklarını eğittiği bir müfredata sahip olduğunu belirtir. Temel soru, Cremin'in ifadesiyle bir eğitim yapılandırması oluşturan kurumlar arasındaki ilişkilerin tamamlayıcı mı, çelişkili mi, muhalif mi yoksa uyumsuz mu olduğudur (Phelan *et al.*, 1998).

Darling, Fletcher, Steinberg ve diğerleri (1995) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, akademik konular için ebeveyn ve akran desteği arasındaki uyumun değerini ortaya koymaktadır. Onların Kuzey Kaliforniya ve Wisconsin'deki dokuz okulda yaptıkları araştırma, öğrencilerin tek bir kaynaktan aldıkları cesaretin, okulda hem aile hem de akranları tarafından teşvik edildiğinde daha iyi performans gösterdiğini bulmuşlardır. Darling ve Steinberg (1997) sosyal uyum ile ilgili bulgular hem ergenlerin aldığı mesajlardaki tutarlılığın değerini hem de olumlu mesajların önemini göstermektedir. Bu bulgular, aileleri, okul

personelini ve güçlü eğitim değerine sahip olan ebeveynlerin sosyal etkileşimini kolaylaştıran okul etkinliklerine dâhil ederek sosyal bağlantı yaratmanın değerini gösteriyor. Gençlerin okulda ve evde aldığı mesajlardaki tutarlılığa ilaveten, okulda başlatılan aktiviteler, kendini geliştirmede gösterilen destek sosyal ağlar inşa etmede ailelere yardımcı olabilir.

Okul ve aileler arasında güçlü bağlantılar yaratmak, okulda ve evde gençlerin maruz kaldığı değerlere uyum sağlamanın yanı sıra, öğrenci motivasyonunu da destekleyebilir. Boylamsal bir tasarım kullanan az sayıdaki çalışmalardan birinde, Steinberg (1997), neden sonuç ilişkilerini doğrudan inceleyebilmiştir. O, ailelerin katılımının da aynı zamanda daha iyi performansa katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır. Veli katılımı neredeyse evrensel olarak eğitimciler, siyasetçiler ve ebeveynler tarafından arzu edilebilir olarak görülür. Veli katılımı, 1988 Chicago Okul Reform Hareketi'ne kadar, bazı yerel yasalarla da desteklenerek 1994'de Amerikan Eğitim Hareketinin 2000 yılındaki ulusal bir eğitim önceliği olarak listelenmiştir. Chicago yasaları, ebeveynlerin ve toplum liderlerinin yerel okulların bütçe oluşturma, işe alma ve işten çıkarma kararlarında ve okul gelişim planlarının geliştirilmesinde yer almasını zorunlu kılmıştır (Bryk & Schneider, 2002; Bryk, Easton, Kerbow, Sebring & Rollow, 1998). Ebeveyn katılımı hakkındaki çalışmalar daha çok ilköğretim ve ortaokul çocuklarını içerir.

Jordon ve Plank (2000), düşük seviyeli sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin, yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ailelere göre çocuklarıyla kariyer planı, eğitim ve bölüm seçimi hakkında daha az iletişim kurduklarını bulmuştur. Bu bulgu, sosyo-ekonomik durumu daha düşük anne babaların daha yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip anne babalardan daha az çaba ortaya koyduğunu göstermektedir (Epstein, 1990; Metlife, 1987). Dil ve kültürün de önemli bir rol oynadığı düşünülüyor. Örneğin; İngilizce bilmeyen ebeveynler okul bağlamında daha az rahat hisseder ve okulla alakalı durumlara katılım konusunda daha fazla zorluk çekebilir. Ebeveynler ve öğretmenler arasındaki sosyal sınıf farklılıkları başka bir psikolojik engel oluşturabilir. Çalışma programları, bebek bakımı ihtiyaçları, ulaşım ve mahalle güvenliği de devreye girebilir (Earle & Heymann, 2000, ss. 833-848).

İletişim, muhtemelen ebeveynleri ergen eğitimlerine dâhil etmek için ilk ve gerekli bir adımdır. Öğretmenlerin eğitim değerleri ve hedefleri genellikle ebeveynlerin ifade ettiği değer ve hedeflerden farklıdır (Dauber & Epstein, 1993, ss. 38-74). Ebeveynler de öğretmenlerin ne yapmaya çalıştıklarını tam olarak anlayamadıklarını bildirmiştir (Epstein, 2001). Eğitim hedefleri ve stratejileri hakkında öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler arasında iletişimi geliştirmek kaçınılmazdır. Okulların bazı ebeveynlerle bağlantı kurması için özel çabalar göstermesi gerekebilir.

Akranların sosyal dünyası, aileler gibi motivasyonu teşvik edebilir. Bu ortamlardaki sosyal ilişkilerin niteliği öğrenmeye destek sağlayabilir. Çünkü ergenler arasındaki akran ilişkilerinin çoğu toplumda olduğu kadar okul içinde de gerçekleşir. Bu nedenle eğitimciler, öğrenmede motivasyonu destekleyen veya baltalayan arkadaşlık ve akran grupları üzerinde bir etkiye sahiptir.

Yabancı Dil Konuşmayı Etkileyen Eğitimsel Faktörler

1990'ların başında Chamot, O'Malley (1990), Oxford ve Wenden (1990) tarafından yayınlanan üç kitap, dil öğrenme stratejisinde ana akım kavramına ulaştı. Aslında 1970'lerin sonunda ikinci dil araştırmasına yapılan girişten itibaren, öğrenme stratejisinin anlamı araştırmacılara sezgisel olarak hitap ediyordu ve aynı zamanda dil öğretmenleri tarafından coşkuyla karşılandı. Strateji araştırmasının ilk aşaması, dil öğrencisinin sahip olduğu hangi özelliklerin onu diğer öğrencilerden daha başarılı kıldığıyla ilgiliydi. Sonuçlar oldukça tutarlı bir şekilde, sadece yüksek derecede bir dil becerisinin ve motivasyonunun bazı öğrencilerin üstünlük kazanmasına neden olduğunu, ayrıca öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğrenme tekniklerinin uygulanması yoluyla da öğrenme sürecine aktif ve yaratıcı olarak katıldığını göstermiştir. Dörnyei ve Skehan (2003)'ın belirttiği gibi, neredeyse hiç kimsenin öğrenme stratejisi kavramının teorik sağlamlığını eleştirel olarak incelemesi mümkün değildir. Özellikle ikinci dil literatüründe sunulan tanımların tutarsız ve belirsiz olduğu göz önüne alındığında. Örneğin; Ellis (1994), ikinci dil edinimine genel bakışında, öğrenme stratejilerinin tanımlarının teoriyle alakası olmadığını sonucuna varmıştır. Oxford (1989), dil öğrenme stratejisi davranışları veya öğrencilerin dil öğrenimini daha başarılı, kendi kendini yönlendiren ve eğlenceli hale getirmek için kullandığı davranışlar gibi görünüşte basit bir işlevsel tanım yapmıştır. Ancak, o iyi bilinen taksonomisindeki bu stratejilerin kapsamını tanımladığında (Oxford, 1990) o, aynı zamanda eylemler ve davranışlardan ziyade zihinsel süreçleri içeren zihinsel ve bilişsel stratejileri de içeriyordu. Bu tutarsızlığı ortadan kaldırmak için, 1990 yılında öğrenciler için kullanılan davranış ve eylemlerin yerine hem davranışsal hem de zihinsel basamakları da barındırabilecek olan daha genel bir tanımlama oluşturdu.

Dil öğrenme stratejilerinin alternatif bir tanımı da, yeni bilgiyi kavramak, öğrenmek, anlamak ve bireylere yardım etmede kullanılan davranışlar ve özel düşünceleri kapsayan stratejilere göre, Chamot ve O'Malley (1990) tarafından yapıldı. Bu kavramsallaştırma, Oxford'un strateji kullanımının bilişsel yönlerini vurgulamasından dolayı işlevsel tanımından farklıydı. Her ne kadar tanımın dikkatli ifadesi aslında öğrenme stratejilerinin davranışsal olmasına izin vermesine rağmen, düşüncelerin eklenmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, öğrenilmesi ve saklanması strateji kullanım amacının kısıtlanması gibi önemli bir

değişiklikti. Bütün bunlar, O'Malley, Chamot ve Anderson (1983, 1985)'un genel bilişsel psikoloji teorisindeki öğrenme stratejisi araştırmalarını temel almaya çalıştığı gerçeğini yansıtıyordu. Tanımlardaki davranışlar ve düşünceler arasındaki ilişkinin sorununu ortadan kaldırmak için, O'Malley ve Chamot (1994), bu kelimeleri bireylerin formül kullandıkları daha genel yöntem ve tekniklerle değiştirerek Oxford (1990)'a benzer bir strateji izlemiştir.

Dil Öğrenme Stratejilerindeki Son Araştırmalar

Her ne kadar öğrenme stratejisi literatürünü çevreleyen teorik tutarsızlıklar ilk günlerden beri bilinse de ikinci dil alanının bu eksikliklere karşı kayda değer bir tolerans göstermesi hiç de mantıklı değildi. 1980'lerde ikinci dil öğrenme stratejileri, eğitim psikolojisinin daha geniş bir alanında umut verici olan çalışmaları temsil etti ve bu, önemli araştırma çalışmalarından biri olarak ilginç sonuçlar üreten, bağımsız değişkenler içeren önemli araştırma çalışmalarındandı (Cohen, 1998; Chamot, 2001; Oxford, 1993). Öğrenme stratejilerinin, ikinci dil ediniminde önemli bir rol oynadığı ve çalışmaların öğrenme sürecini oluşturan mekanizmalara bir bakış açısı sunduğuna dair artan bir araştırma kanıtı vardı. Bu birçoğu için özellikle önemli bir gelişmeydi çünkü öğrenme uzun zamandan beri karmaşık bir kara kutu olarak görüldü. Beynimize neyin girdiğini tanımlayabiliriz ve içeride ne olup bittiğini tam olarak anlamadan ne çıktığını ölçebiliriz. Öğrenme stratejileri bu kara kutunun içine bir ışık tutma potansiyeli sundu. Bu tanımlamanın pratik önemi, ortaya çıkan öğrenme stratejilerinin özellikle dil öğrenenlere öğretilebileceği görüşü ile arttırılmıştır. Yapının geçerliliği ile ilgili bütün şüphe, önemli gelişmelerin çoğu zaman mevcut bilginin yeniden yapılandırılmasıyla ortadan kaldırılacak olan teorik bir karmaşaya eşlik ettiğini söyleyerek kolayca ortadan kaldırdı. 1980'lerin sonunda, Peter Skehan (1989)'ın öğrenme stratejisi araştırmasının özeti bu kararsız ancak iyimser araştırma ortamını iyi bir şekilde göstermiştir: “Şimdi, öğrenen stratejileri araştırmasının tamamını incelersek, alanın embriyonik bir aşamada olduğunu söylemek zorundayız. Çakışan sonuçlar ve yöntem arayışları çoğalır. Çok az bulgu var. Stratejilerin nedensel rolü ve müdahale potansiyeli bile tartışmalı olabilir. Ancak araştırma alanı önemli cazibe merkezlerine sahiptir. Çok sayıda faydalı araştırma bildirilmiştir. Stratejiler için kategori şemalarında sistematik başlangıçlar vardır bu yüzden yeni araştırmacıların körü körüne bilgi toplaması gerekmez. Bu öğrenen stratejileri alanındaki ilk kuramlaştırma girişimlerine hazır olduğumuzu göstermektedir” (Skehan, 1989, ss. 98).

Dil öğrenimi strateji envanteri.

Dil Öğrenme Strateji Envanteri, dil öğrenme stratejisi kullanımını değerlendirmek için en sık kullanılan araçtır. Rebecca Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş ve daha önce açıklanan Oxford'un strateji taksonomisine dayanmaktadır. Anket altı ölçek içerir:

- (a) Daha etkili bir şekilde hatırlamak (hafıza stratejileri)
- (b) Zihinsel süreçleri kullanma (bilişsel stratejiler)
- (c) Kayıp bilgiyi telafi etme (telafi stratejileri)
- (d) Öğrenileni değerlendirmek ve organize etmek (üst bilişsel stratejiler)
- (e) Duygu yönetimi (duygu stratejileri)
- (f) Diğerleriyle öğrenme (sosyal stratejiler)

Ölçek puanları, bir ölçek içindeki madde puanlarının ortalaması hesaplanarak elde edilen Öğrenme Strateji Motivasyon Anketi'yle benzer puanlara sahipti. Araştırmacı başka bir hedef dil öğrenen veya ikinci dil öğrenen İngilizce konuşanları için aracın iki sürümünü yayınladı.

Dil Öğrenme Strateji Envanteri “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum”-dan oluşan 5’li likert anketten oluşmaktadır. İlk bakışta ölçekler yukarıda açıkladığımız “Öğrenme Strateji Motivasyon Anketi’nde” kullanılan ölçeklere benzerdir. Fakat yakından incelendiklerinde temel farklar ortaya çıkmaktadır. Dil Öğrenme Strateji Envanteri, diğer bir deyişle, dil öğrenme stratejilerine az çok karşılık gelen daha özel maddelere sahiptir. Bu değişiklik psikometri karakterindeki büyük bir farklılığın sonucudur. Öğrenme Stratejileri Motivasyon Anketi’ndeki maddeler bazı genel eğilimlerden ve yatkınlıklardan faydalaniyor ve bu nedenle öğrenci özellikleriyle doğrusal bir ilişki içinde olduğu varsayılabilir. Bu, madde ile öğrenci arasındaki mütakabiliyetin genişliği hakkında ölçeğin derecelendirilerek daha da geliştirilmesidir. Sonuç olarak, maddeleri birikimli hale getirmek için her türlü girişimde bulunulmuştur. Bu nedenle ölçek puanları tüm ölçek maddelerini bir araya getirerek hesaplanabilir. Öte yandan, “Dil Öğrenme Strateji Envanteri” belirli stratejik davranışlara odaklanmakta ve ölçek tanımlayıcıları strateji kullanım sıklığını göstermektedir. Bu nedenle, maddeler davranışsal öğelerdir, yani bireysel madde puanları ile toplam puan arasında doğrusal bir ilişki kuramayacağımız anlamına gelir.

Bütün bunlar Dil Öğrenme Strateji Envanteri’nin ikinci dil öğrenme stratejileri hakkında öğrenci bilincini arttırmak ve sınıf tartışmaları başlatmak için yararlı bir araç olmasına rağmen, araştırma amaçlı kullanımının sorgulanabilir olduğu anlamına gelir. Gardner, Tremblay ve Masgoret tarafından yapılan bir araştırma, Dil Öğrenme Stratejisi

Envanteri'yle alakalı dil öğrenme stratejisi olan yapısal eşitlik modelinin oldukça beklenmedik ve öğrenme başarısı için olumsuz bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Araştırmacıların işaret ettiği gibi, böyle bir yorumlama diğer dil öğrenme strateji çalışmalarıyla tutarlı değildir.

Dil stratejisi içerik ve envanter kullanımı.

Cohen ve Chi (2002)'nin Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı öğrenme stratejisi araçlarının geliştirilmesinde ilginç bir gelişme sunmaktadır. Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Anketi'nin asıl kullanım amaçlarından biri dil öğrencisinin farkındalığını arttırmada pratik amaçlara hizmet etmektir. Araç, aynı zamanda araştırma yapma arzusuna da sahiptir. Yapı teorik bir modele dayanıyordu ve Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı tüm dünyada birçok araştırma çalışmasında kullanıldı. Bununla birlikte, yukarıda tartışıldığı gibi, Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı'nın pratik ve psikometri düşünceleri birleştirerek elde etmeye çalıştığı uzlaşma tatmin edici değildi. Ve bu nedenle, Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı sonrası araştırmacıların karşılaştığı asıl soru, hangi yöne hareket etmek gerektiğine karar vermek olmuştur: Pratik bir sınıf aracı mı yoksa araştırma aracı mı geliştirmek? Cohen ve Chi (2002) eski, pratik, rotasını bulmuş ve açıkça Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı'nın tanımı için şunları belirtmişlerdir: “Bu argümanın amacı, bir dil öğrencisi olarak kendiniz hakkında daha fazla bilgi edinmek ve yeni bir dilde ustalaşmanıza yardımcı olacak stratejileri keşfetmenizdir” (Cohen & Chi, 2002, ss. 16-28).

Araştırmacılara göre, buna karar verildikten sonra, argümanın bütün yapısı ve formatı bu pratik amacı yerine getirmek olmuştur: Sonuç olarak, öncelikle çeviri becerileri ve kelime öğrenmeye ilaveten dört temel dil yetenek alanı olan okuma, konuşma, yazma, dinleme gibi alanlarda dil öğretmenleri ve öğrenciler için yararcılığa göre içeriği yapılandırırılar. İkinci olarak, öğrencileri daha ileri yönlendirmek için alt ölçekleri altı kategoriye ayırdılar. Üçüncüsü, bir çeşit sürekli derecelendirme ölçeği yerine, dört pratik kategori ölçeğini sundular: “Bu stratejiyi kullanıyorum ve sevdim”, “Bu stratejiyi denedim ve tekrar kullandım”, “Bu stratejiyi hiç kullanmadım, ancak ilgileniyorum” ve “Bu strateji benim için uygun değil”. Bu nedenle, birikmiş derecelendirme ölçeklerine sahip olma girişimi yoktur ve argümanın kontrol listesi ve izin aracı olarak kullanılması amaçlanmıştır.

Kelime öğrenme ölçeğindeki öz düzenleme kapasitesi.

Yukarıda tarif edilen, Cohen ve Chi'nin “Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı” gibi, Tseng, Dörnyei ve Schimidt'in “Kelime Öğrenme Ölçeğindeki Öz Düzenleme Kapasitesi” aynı zamanda pratik ve psikometri kullanım ikilemine bir cevap sunar. Ancak, Dil

Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı'nın aksine Kelime Öğrenme Ölçeğindeki Öz Düzenleme Kapasitesi psikometri rotayı takip etti. Tseng ve meslektaşlarının tanımladığı gibi, test yapım sürecine iki temel öge rehberlik etti:

1. Özel davranış alışkanlıklarını araştırmaktan ziyade genel öğrenci özelliklerine giren öğeleri tasarlamak: Özel strateji davranışlarının tanımından ziyade genel beyanları veya koşullu ilişkileri içerdiklerinden Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri maddelerinin benzer öğelerini geliştirdik. Buna göre amaç, “Kelime Öğrenme Ölçeğindeki Öz Düzenleme Kapasitesi” ölçeğini kullanmak yerine, öğrencinin strateji kullanımıyla sonuçlanacak özerk düzenleme kapasitesinin neyi temel aldığını ölçmektir.

2. İnstrümanın yapısını teorik bir yapıya dayandırmak: Araştırmacılar mevcut öğrenme stratejisi taksonomilerini çevreleyen teorik problemler nedeniyle, Dörnyei'nin öz düzenleme stratejileri sistemini ve sırasıyla Kulh (1987), Corno ve Kanfer (1993)'in eylem kontrol stratejileri taksonomilerini kullandılar. Yapının geçerliliğini daha da arttırmak için, yalnızca belirli bir alanda kelime öğrenmede kullanıldığına inanılan bir alanda uygulanı. Bununla birlikte bu yerleşik yapının “Dil Stratejisi İçerik ve Envanter Kullanımı'nın” kapsadığı diğer dil alanları gibi, stratejik öğrenmenin diğer yönlerinin değerlendirmesi için bir model olarak hizmet edebileceğine inanılıyordu.

Bu nedenle Kelime Öğrenme Ölçeği'nde, Öz Düzenleme Kapasitesi kelime öğrenmede beş öz düzenleme safhasına odaklanır: Sorumluluk kontrolü, üst bilişsel kontrol, doygunluk kontrolü, duygu kontrolü ve çevresel kontrol. Tseng ve meslektaşları, enstrümanın iyi psikometri özelliklere sahip olduğunu ve beş alt grubun kelime öğreniminde öz düzenleme kapasitesi olarak adlandırdığımız yüksek dereceli bir faktöre yüklendiğini belirten deneysel veriler rapor eder.

Yabancı Dil Konuşmada İnstrümantal/İntegral Nedenli Faktörler

Araştırmamızın bu bölümünde, içsel/dışsal ve bütüncül/instrümantal motivasyon için yeni bir çerçeve oluşturmaya çalışıyoruz. Dil öğrenme motivasyonu tam olarak sekiz türe ayrılmamasına rağmen, önerilen çerçeve, dil öğrenme için çeşitli motivasyon türlerini kapsayabilir. Bu çerçeve içsel/dışsal ve bütüncül/instrümantal motivasyon kavramının anlaşılmasına katkı sunar. 1990'larda Gardner'ın motivasyon teorisi, ikinci dil motivasyon araştırması konusundaki baskın hakimiyeti ele aldı. Gardner ve Lambert (1972), hedef dil grubuna yönelik olumlu tutum ve duygulara atıfta bulunarak bütüncül ve daha iyi bir iş veya daha yüksek maaş almak için ikinci dil yeterliliğinin potansiyel faydacı kazanımlarına değinerek instrümantal bir motivasyon önerdi. İkinci dil ediniminde bazı araştırmacılar, ikinci

dil edinimi araştırmalarına psikolojik ve eğitim dostu bir motivasyon dahil etmeye başlamışlardır (Dörnyei, 2001, ss. 313-359).

Gardner (1985), ebeveyn teşviki, Fransızca dil dersi kaygısı, instrümantal yönelim, bütüncül yönelim, Fransızca öğrenmeye karşı tutumlar, Avrupalıların Fransızlara karşı tutumlarını da içeren 130 maddeden oluşan bir motivasyon testi olan The Attitude/Motivastion Test Battery (Tutum/Motivasyon Test Bataryası)’nı sundu. Bu test, dünya çapında yabancı dil motivasyon araştırmalarında kullanıldı (Dörnyei, 2001, ss. 313-359). Tutum/Motivasyon Test Bataryası’nı kullanarak Gardner, instrümantal motivasyonun dil yeterliliğindeki başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu buldu. 1970’lerin sonuna doğru, bazı araştırmacılar, Gardner’ın kanıtı hakkında sorular sormaya başladılar (Clement & Kruidenier, 1983; Svanes, 1987). Örneğin; Avrupalı ve Amerikalı öğrencilerin Norveç’teki üniversitelerde bütüncül olarak motive oldukları düşünülürken, Orta Doğu, Afrika ve Asyalı öğrencilerin instrümantal olarak motive oldukları düşünülüyordu (Svanes, 1987). Svanes, motivasyon türlerinin öğrencilerin geğmişiyle ilişkili olduğu sonucuna vardı. Clement ve Kruidenier (1983), tek ve çok kültürlü sosyal çevrede Fransızca, İspanyolca ve İngilizce okuyan Fransız ve İngiliz ortaöğretim öğrencilerinde dil edinimi için yönelimleri karşılaştırdılar. Dört yönelim, bütün gruplarda ortaktı: Instrümantal, dostluk, seyahat ve bilgi yönelimleri. Yine de, Clement ve Kruidenier, dominant bir grup üyeleri arasındaki çok kültürlü sosyal çevrede yalnızca bütüncül yönelimin olduğunu tespit ettiler.

Dahası bazı araştırmacılar, (Chihara & Oller, 1978; Clement, Dörnyei & Noels, 1994; Dörnyei, 1990, 1998; Boraire, Kassabgy & Schmidt, 1996) yabancı dil öğrenimi ve ikinci dil edinimi arasındaki içeriklerin farklı olduğunu tartıştılar. Örneğin; Chihara ve Oller (1978), bir yabancı dil içeriği olarak tutumlar ve İngilizce yeterliliği arasındaki ilişkilerin Japonca ve İngilizce ’de daha zayıf olduğunu saptadılar. Dörnyei (1990), tipik bir Avrupalı yabancı dil öğrenimi bağlamında motivasyonu kavramlaştırmayı denedi. Çünkü yabancı dil öğrenimindeki öğrencilerin hedef dil grubuyla yeterince teması olmadığı için, bütüncül motivasyon daha genel tutum ve inançlarla belirlenmiştir: yabancı dillere ve insanlara ilgi, hedef dilin sahip olduğu kültürel ve entelektüel değerler ve hedef dilin öğrenilmesi ve kullanılmasıyla ilgili yeni teşvikler. 1990’lardan bu yana, ikinci dil edinimindeki birçok araştırmacı daha faydacı ve eğitici bir yaklaşım çağırısı yapmaya ve diğer alanlardaki motivasyon kavramlarını ikinci dil edinim araştırmasına dahil etmeye başladı. Örneğin; Oxford ve Shearin (1994, 1996), psikolojinin farklı motivasyon teorileri olan bilişsel gelişim, genel, endüstriyel ve eğitim psikolojisini düzenleyerek Gardner’ın teorisini genişletmeyi denediler.

İkinci dil edinimindeki motivasyon sorununun çok yönlü bir olaydan ziyade instrümantal ve bütüncül motivasyon ikilemi olduğu açıktır. Çoğu araştırmacı Gardner'ın teorisini reddeder. Fakat onlar Gardner'ın teorisinin büyük etkisinin farkındadırlar (Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994). Dörnyei (1994), Gardner'ın sosyo-psikolojik yaklaşımının asıl probleminin ironik bir şekilde çok etkili olduğunu ifade etmiştir (Dörnyei, 1994). 1990'larda psikolojideki motivasyon teorileri genel eğitim bağlamlarında bir dizi bilişsel yapı geliştirmiştir (Dörnyei, 2001). İkinci dil edinimi araştırmacılarının dikkatini çeken bir kavram da içsel ve dışsal motivasyondur. Bazı ikinci dil edinim araştırmacıları dil sınıflarındaki içsel motivasyonun önemini vurgulamıştır.

İçsel/dışsal/bütüncül/instrümantal motivasyonun ana yapı iskelesi.

Brown (2000)'un, Kathleen Bailey tarafından yapılan şematik alıntısında motivasyonel ikilemi sunuyor. Brown, motivasyonu dört kategoriye ayırır: içsel/bütüncül, içsel/instrümantal, dışsal/bütüncül ve dışsal/instrümantal.

İçsel/bütüncül motivasyonlu ikinci dil öğrencileri örneğin; evlilik ve göç gibi durumlarda hedef dil kültürüyle birleşmek isterler (Brown, 2000). Dışsal motivasyonlu ikinci dil öğrencileri örneğin ikinci dillerini kullanarak iyi bir kariyer yapma gibi durumlarda ikinci dillerinden yararlanarak amaçlarına ulaşmayı isterler. Dışsal/bütüncül motivasyonlu ikinci dil öğrencileri dış etkiyel bütüncül sebeplerden dolayı ikinci dil öğrenimini gerçekleştirirler (Brown, 2000). Dışsal/instrümantal motivasyonlu ikinci dil öğrencileri örneğin; dil eğitimi için Japon iş adamlarını şirket bünyesinde Amerika Birleşik Devletleri'ne göndermek gibi dışsal kuvvetlerle bir ikinci dil öğrenimi yaptırırlar (Brown, 2000).

Dışsal/instrümantal motivasyona sahip bireylerden bazıları yine de ikinci dil öğreniminden haz alabilirler. İçsel/bütüncül motivasyona sahip diğerleri ise, kendi başlarına ikinci dil öğrenimini özümseyemeyebilirler. Bu yüzden, Brown'un dışsal ve içsel katkı kavramı hariç tutulmuştur.

Psikolojide, Hayamizu (1998) modelinde, içsel ve dışsal motivasyonun iki tanımı sunulur. Biri özerklik veya heteronomi diğeri ise araç veya hedeflerdir. Hayamizu, içsel ve dışsal motivasyonu dört türe ayırır: amaç otonomi, anlam heteronomi, amaç heteronomi ve anlam otonomi.

Amaç otonomi motivasyonu kusursuz içsel bir motivasyon olarak görülebilir. Anlam heteronomi motivasyonu da kusursuz bir içsel motivasyon olarak adlandırılabilir. Amaç heteronomi motivasyonu ve anlam otonomi motivasyonu kavramlarının yine de bazı tutarsızlıkları vardır (Hayamizu, 1998). Amaç heteronomi motivasyonuna sahip bireyler

diğerleri tarafından bir eylemi yapmak için zorlanırlar fakat eylemi de özümsemiş olurlar. Çünkü onlar eylemin kendisini eğlenceli ve faydalı bulurlar (Hayamizu, 1998). Örneğin; küçük çocuklara öğretmenler ve ebeveynler tarafından bazı ilginç ve heyecan verici görevler verilir ve çoğu zaman bu ödevler özümsemiş olur. Çünkü onların motivasyonları otonom değildir. Eğer dışsal kökenli kontrollerden uzaksa, eylemleri durabilir (Hayamizu, 1998). Bu durum günlük hayatta özellikle küçük çocuklar arasında kolayca ortaya çıkabilir. Hayamizu (1998), amaç heteronomi motivasyonunu yarı içsel motivasyon olarak adlandırır.

Başka bir deyişle, araçlar özerklik motivasyonu, kişilerin bazı eylemleri sona erdirmek için yaptıkları anlamına gelir. Fakat onlar ne yapacaklarına kendi başlarına karar vermezler (Hayamizu, 1998). Örneğin; öğrenciler özerk olarak üniversite giriş sınavlarına çalışmaya karar verirler. Böyle durumlarla günlük hayatımızda sıklıkla karşılaşırız (Hayamizu, 1998). Hayamizu'nun modeli içsel ve dışsal motivasyon kavramlarını anlamak için bilgilendirici ve faydalıdır. Brown (2000) ve Hayamizu'nun (1996) modelleri temelinde çalışmamızın bu bölümü motivasyon kavramına yeni bir çalışma çerçevesi sunmaktadır. Görüldüğü gibi, Brown, çok bilgi verici, bütüncül ve instrümantal boyutuyla içsel ve dışsal motivasyonu 2-2 kalıbıyla birleştirmeyi önerir. Yine de Brown, Kruglanski'nin (1975) kavramını bünyesinde barındırmaz.

Hayamizu, günümüzde tartışılan psikolojik araştırmaların iki tanımını birleştirir. Hayamizu'nun modeli içsel ve dışsal motivasyonun karmaşık tanımlarını anlamak için ikinci dil edinimi araştırmalarını kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak, çalışmamız, içsel ve dışsal motivasyonda Hayamizu'nun dört kategorisini alt bölümlere ayırmaktadır. Bu modelde dil öğrenimi için sekiz tür motivasyon bulunur.

Araç – özerklik – instrümantal motivasyonlu bireyler ikinci dil kültürüyle bütünleşmek isterler ve ikinci dili başka bir eylemi sonlandırmak için öğrenirler. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmenler İngilizce çalışırlar çünkü onlar Amerikan toplumunun bir üyesi olmayı çabucak istemektedirler. Fakat onlar, İngilizceyi kendi başlarına öğrenmekle ilgilenmezler.

Araç-özerklik-instrümantal motivasyonlu bireyler daha yüksek bir maaş ve daha iyi bir iş elde etmek gibi yararlı kazanımlar isterler ve ikinci dili sadece başka bir eylemi sona erdirmek için öğrenirler. Örneğin; Türkiye'deki bir kısım akademisyen TOEFL sınavından daha yüksek puan almak için İngilizce çalışırlar çünkü onlar akademide daha yüksek bir mevkiye ulaşmak isterler. Amaçlarına ulaştıktan sonra İngilizce çalışmayı bırakabilirler. Çünkü İngilizce çalışmak, sadece onlar için daha yüksek bir pozisyonu elde etmek anlamı taşımaktadır.

Araç-özerklik-bütüncül motivasyonlu bireyler ikinci dil çalışırlar çünkü onlar ikinci dil kültürüyle bütünleşmek isterler. Onlar ikinci dil öğrenimini de aynı zamanda özümsemiş olurlar çünkü ikinci dili kendi başına öğrenmenin eğlenceli ve faydalı olduğunu düşünürler. Örneğin; ABD'deki bazı göçmenler, İngilizce çalışırlar çünkü onlar çabucak Amerikan toplumunun bir üyesi olmak isterler ve eş zamanlı olarak İngilizce öğrenmek onlara haz verir.

Araç-özerklik-instrümantal motivasyonlu bireyler bir ikinci dil öğrenirler çünkü onlar daha yüksek maaş ve daha iyi bir iş elde etmek gibi yararlı çıkarlara sahip olmak isterler. Onlar aynı zamanda ikinci dil öğrenimini özümserler çünkü onlar kendi başlarına İngilizce öğrenmeyi haz verici ve eğlenceli bulurlar. Örneğin; bazı iş adamları İngilizce çalışır çünkü onlar daha yüksek bir TOEFL sınav puanıyla daha yüksek bir maaş ve daha iyi bir pozisyon isterler. Onlar İngilizce çalışmaktan hoşlanırlar.

Araç-heteronomi-bütüncül motivasyonlu kişiler dışsal güçlerin neden olduğu bütüncül sebeplerden dolayı ikinci bir dil öğrenmeye çalışırlar ve sadece bir araç olarak ikinci dili öğrenirler. Örneğin; aileleri göçe zorlanan çocuklar ikinci dil öğrenirler veya okul derslerinden geri kalmamak için ikinci dil çalışmaya istekli olurlar.

Araç-heteronomi-instrümantal motivasyonlu bireyler dışsal güçlerin sebep olduğu instrümantal nedenlerden ötürü ikinci dil öğrenirler ve ikinci dili sadece araçsal olarak öğrenirler. Örneğin; aileler ortaöğretim seviyesinde eğitimlerine devam eden çocuklarını İngilizce çalışmaya zorlarlar. Öğrenciler üniversiteye gitmek için İngilizce çalışmaya isteklidirler.

Araç-heteronomi-instrümantal motivasyonlu bireyler dışsal güçlerin neden olduğu instrümantal sebeplerden dolayı ikinci dil öğrenirler. Fakat onlar ikinci dil öğrenimini özümserler çünkü onlar ikinci dil öğrenmeyi eğlenceli ve haz verici olarak bulurlar. Örneğin; bir Türk şirketinin iş adamlarını TOEFL sınavından daha yüksek not almaları için cesaretlendirmesi, onların İngilizce çalışmasını sağlar. Bazıları gerçekten İngilizce çalışmaktan hoşlanırlar.

Yeni çalışma sistemi içsel ve dışsal motivasyona iki tanım sunmaktadır. Bunlardan biri özerklik ve heteronomi diğeri ise ikinci dil ediniminde bütüncül ve instrümantal motivasyon olarak geleneksel motivasyonla birleşen araçlar ve amaçlardır. Dil öğrenme motivasyonlarını bu sekiz tür içerisinde gruplandırmak oldukça zordur. Bu sekiz bölümü aşan bazı alanların olması kaçınılmazdır. Buna ilaveten, motivasyon zaman ve bağlamlara bağlı olarak değişir. Bu sınırlamalara rağmen, yeni çalışma çerçevesi ikinci dil edinimi araştırmacılarının dikkatine

içsel ve dışsal motivasyonun tanımlarını sunar ve içsel/dışsal/bütüncül ve instrümantal motivasyonun anlaşılmasına hizmet eder.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölüm araştırmada temel alınan bilimsel yaklaşım ve araştırma modeli ile örneklem seçimi, öğrenme ortamı, materyal geliştirme süreci, veri toplama araçları ve bu araçların geçerlik ve güvenilirliği, uygulama süreci, veri toplama analizi detaylı olarak açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları geniş gruplar üzerinde yürütülen, grubu oluşturan bireylerin bir olgu veya durum hakkındaki tutum, algı, motivasyon gibi betimlemeleri araştırdığı bir modeldir. Tarama modeli aynı zamanda grubu oluşturan bireylerin belli özelliklerinin toplanmasını amaçlar. Tarama modelinde belirli durum veya olgunun fotoğrafı çekilerek betimlemeler yapılır. Tarama araştırmaları farklı kaynaklardan bilgi toplanılması nedeniyle yüksek geçerliliğe sahip araştırmalardır. Tarama araştırmaları, deneysel araştırma yöntemlerine göre daha fazla kişiye ulaştığından geniş gruplar üzerinde yürütülür.

Modelde kullanılan sorular, araştırmanın kapsamına uygun olacak şekilde amaçla ilişkili olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemi oluşturan ortaöğretim öğrencileri araştırma sonuçlarının genelleştirilmesi ve yabancı dilde konuşma motivasyonu hakkında yapılacak daha sonraki araştırmalar için uygun bir şekilde tanımlanmıştır. Hedef kitlemizin yaş ortalaması 12 ve 13 yaş olması nedeniyle araştırma sırasında kullanılacak anket aracının görünümü sade, soruları açık, anlaşılır, araştırmanın amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Tarama araştırmalarının sahip olduğu özellikler Karakaya (2012)'ya göre şu şekildedir;

- Tarama araştırmalarının temel amacı, durumlarla ve olaylarla ilgili olarak nicel veriler elde etmek ve çeşitli istatistikler üretmektir.
- Tarama araştırmalarında veriler, çeşitli sorular sorularak toplanır ve bu amaç için anketlerden ya da görüşmelerden yararlanılır.
- Tarama araştırmaları genellikle evreni temsil eden bir örneklem üzerinde yürütülür.

- Tarama araştırmaları deneysel araştırmalara göre daha geniş gruplar üzerinde yürütülür.
- Tarama araştırmalarında veriler farklı kaynaklardan toplandığı ve araştırılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olunduğundan geçerliliği yüksektir (ss. 60).

Uygulanan anket aracıyla araştırma, ortaöğretim ğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen etmenleri ve sorunları belirlemek, sınıf ortamındaki motivasyonu etkileyecek psiko-sosyal düzeyi saptamak ve yabancı dilde konuşma motivasyonunu etkileyen sorunlara çözüm üretmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Evreni ve örnekleme

2018/2019 eğitim ğretim yılında Ağrı/Merkez ili sınırları içinde eğitim ve öğretimlerine devam eden ortaöğretim öğrencileri, araştırmanın evrenini oluştırmaktadır. Araştırmanın rnekleme ise Ağrı il merkezinde bulunan Alparslan Ortaokulu, Cemil Meriç Ortaokulu ve Kadir Has Ortaokulu'nda eğitim ve öğretimlerine devam eden 326 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Örnekleme seçilirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Seçkisiz rnekleme ile temel alınan birimlerin seçilme olasılıklarının eşit olması amaçlanmıştır. Bu sayede evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemede temsil edilmeleri sağlanmıştır. Seçkisiz rnekleme yönteminde belirlenen evren ögelerinin temsil gücü fazla olması nedeniyle çoğu araştırmada kullanılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ğrenci görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil konuşma motivasyonlarına etki eden faktörleri ölçmek amacıyla hazırlanan anket, 5'li likert tipli ankettir. Bu anket ortaöğretim ğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonlarına etki ettiği varsayılan bireysel, çevresel, eğitimsel ve instrümantal/integral etkileri ölçmeyi hedeflemektedir.

Bilimsel araştırmaların özü sistematik bir şekilde sorulara cevap bulmayı amaçladığı için, anketin sosyal bilimlerde başvurulan en popüler araştırma araçlarından biri olması şaşırtıcı değildir. Anketler istatistiksel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarıdır. Araştırma sürecinin başlangıcında yapılacaklara ilişkin bir ana hat oluşturulmuştur. Yapılan alan yazın taramasının amacı, konu hakkında daha önceden ne tür bir bilimsel bilgi birikiminin olduğunu belirlemektir ve araştırma da bu bilgi birikimi

üzerinden yapılandırıldı. Konu hakkında bilinen ve bilinmeyen boyutlar belirlenip, hangi boyutların araştırılacağına karar verildi.

Literatür taramasından sonra ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen faktörler hakkında 26 maddeden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anket, ortaöğretim öğrencilerinin anlayabileceği ölçüde anlaşılır, açık ve sade ifadelerden oluşturulmuştur. Daha sonra Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Atatürk Üniversitesi aracılığıyla izinler alınmış ve veriler toplanmıştır. Hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin yabancı dilde konuşma motivasyonlarına etki ettiği varsayılan bireysel faktörlere, ikinci bölüm çevresel faktörlere, üçüncü bölüm eğitimle ilgili faktörlere ve dördüncü bölüm instrümantal/integral faktörlerle ilgilidir. Anket beşli likert ölçek tipinde olup, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" gibi ölçütleri içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, eğitimlerine devam ettikleri okul adı, öğrendikleri yabancı dil, okudukları ortaöğretim kademesinin derecesi gibi demografik bilgilerin ve bireysel, çevresel, eğitimsel ve instrümantal/integral etmenlerin öğrencilerin yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerindeki etkisel bilgilerin tespit edilmesi aşamasında betimsel analiz yapılmıştır. Analiz yapılırken frekans (f) alma tekniğinden yararlanılmıştır. Frekans alma tekniğiyle anket çalışmasına katılan öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin dağılımı incelenmiştir.

Anketin her bir maddesine verilen cevaplar, ankette yer alan 4 adet demografik özellik belirleyen değişkenlere göre (bireysel, çevresel, eğitimsel ve instrümantal/integral faktörler) analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre her bir madde yorumlanmış ve ayrıca genel bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmayla ilgili veri toplama araçları uygulandıktan sonra elde edilen veri setleri araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek veri kod yönergesine göre kodlandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler SPSS programı kullanılarak istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Elde edilen verilerin güvenilir ve geçerli olmasında araştırmayı yürüten araştırmacıya büyük bir rol düşmektedir. Araştırmacı, elde ettiği verilere birincil kaynaktan ulaşması gerektiğinden ve bu verilere hata karışmasını engellemek bakımından araştırmaların

odağındadır. Bu nedenle araştırmacı öğrencilerin yabancı dilde konuşma motivasyonlarına etki eden faktörlerin neler olduğunu anlamak için araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencileriyle birebir görüşmüş, onların yabancı dil konuşma süreçlerinde önemli bir etken olan öğretmenleriyle de bilgi alışverişinde bulunmuştur.

Araştırmacı, anket çalışması uygulanıncaya kadar her okulun sınıflarında bulunmuş, öğrencilere yanıtlayacakları anket öncesinde elde edilen bulguların güvenilirliği ve geçerliliği açısından samimi ve doğru yanıtlar vermeleri konusunda telkinlerde bulunmuştur. Elde edilen verilerin daha sonraki çalışmalara ışık tutabileceği ve ulusal bir sorun haline gelen yabancı dilde konuşma sorununa neyin neden olduğunun tespiti açısından çalışmanın öneminden bahsedilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasında elde edilecek bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, kişisel verilerin korunması bakımından anket üzerine ad ve soyadlarını yazmak zorunda olmadıkları özellikle vurgulanmıştır.

Araştırmacı, aynı zamanda konu ile ilgili literatür taraması için ilgili uzmanlarla görüşmeler yapmış ve doğru alan yazın taraması için gerekli bilgileri birinci ağızdan öğrenmeye çalışmıştır. Dünya çapında tez konusunu oluşturan yabancı dilde konuşma motivasyonuna etki eden faktörler hakkında yapılan araştırma, yazılan makale ve kitapları araştırmıştır. Araştırmacı yabancı dil konusunda ses getirmiş araştırma, makale ve kitaplardan alıntılar yaparak günümüz Türkiye'sindeki yabancı dil konuşa bilirlğine uyarlamış ve öneriler sunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırma yürütülürken konunun geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili bazı ölçütler göz önünde bulundurulur. Shenton'un (2004) ifade ettiği gibi, bunlar inanırılık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliktir. Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için her ölçüt dikkatli bir şekilde takip edildi. Ölçeğin, güvenilirliği Cronbach Alpha 0,82 olarak saptandı.

Guba ve Lincoln (1985) tarafından yapılan bir çalışmada inanırılığı sağlamak için en önemli ölçüt olarak güvenilirlik görülür ve bu çalışmada özellikle dil derslerinde yabancı dil konuşma motivasyonu için yapılan öncül ilgili çalışmaların alan taraması ayrıntılı bir şekilde sağlanır. Aynı zamanda, öğrencilerin yapılan çalışma hakkında uyanıklığını arttırmak için öğrencilerle görüşmeler yapılarak ve anket çalışması uygulanarak çalışmanın güvenilirliği artırıldı.

Aktarılabirlik farklı içeriklerde yapılan araştırmaların olasılığını ifade eder (Merriam, 1998). Bunu sağlamak için, katılımcılarla görüşmeler yapılır.

Anket çalışmalarına katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar ve veri analiz süreçleri incelenerek elde edilen sonuçlar sonucu ortaya konulan saptamaların gelecekte bu alanda yapılacak araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Uygunluk için hem nicel hem de nitel araştırma tasarımı ve yöntemi olan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde elde edilen veriler ışığında demografik özelliklere ve değişkenlere ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

Yabancı Dil Konuşma Motivasyonu Anket Formunda Yer Alan Demografik Değişkenlere İlişkin Veriler

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	158	48.5
Erkek	168	51.5
Toplam	326	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 158’i (% 48.5) kadın, 168’i (% 51.5) ise erkektir.

Tablo 2. Katılımcıların Eğitim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	f	%
Kadir Has Ortaokulu	123	37.7
Cemil Meriç Ortaokulu	138	42.3
Alparslan Ortaokulu	65	20.0
Toplam	326	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 326 katılımcının 123’ü (% 37.7) Kadir Has Ortaokulu’nda, 138’i (% 42.3) Cemil Meriç Ortaokulu’nda ve 65’i (% 20.0) Alparslan Ortaokulu’nda öğrenim görmektedirler.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrendikleri Yabancı Dillerin Dağılımı

Öğrenilen Yabancı Dil	f	%
İngilizce	325	99.7
Diğer	1	.3
Toplam	326	100

Tablo 3 incelendiğinde 326 ortaöğretim öğrencisinden 325'i (% 99.7) yabancı dil olarak İngilizceyi sadece 1'i (% 0.3) yabancı dil olarak farklı bir dili öğrendiği görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğretim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
5. Sınıf	89	27.3
6. Sınıf	67	20.6
7. Sınıf	72	22.1
8. Sınıf	98	30.0
Toplam	326	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya 5. sınıftan 89 (% 27.3), 6. sınıftan 67 (%20.6), 7. sınıftan 72 (% 22.1) ve 8. sınıftan 98 (% 30.0) öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Bireysel Faktörlere İlişkin Görüşleri

Bu bölümde ankette yer alan maddelere ortaöğretim öğrencilerinin verdiği dönütler araştırmanın alt problemlerine göre kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır.

Verilen Puan	Kullanılan İfade
1	Kesinlikle Katılmıyorum
2	Katılmıyorum
3	Kararsızım
4	Katılıyorum
5	Kesinlikle Katılıyorum

Analiz sonuçlarına göre elde edilen aritmetik ortalamaların karşılık bulduğu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

1.00-1.80: Kesinlikle Katılmıyorum (Yüksek Derecede Olumsuz Görüş)

1.81-2.60: Katılmıyorum (Olumsuz Görüş)

2.61-3.40: Kararsızım (Nötr)

3.41-4.20: Katılıyorum (Olumlu Görüş)

4.21-5.00: Kesinlikle Katılıyorum (Yüksek Derecede Olumlu Görüş)

Tablo 5. "İngilizce konuşmaktan nefret ederim" Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	124	38.0
Katılmıyorum	78	23.9
Kararsızım	59	18.1
Katılıyorum	36	11.0
Tamamen Katılıyorum	29	9.0
Toplam	326	100

Tablo 5. incelendiğinde “İngilizce konuşmaktan nefret ederim” maddesine çalışmanın örneklemini oluşturan 326 ortaöğretim öğrencisinin 124’ü (%38) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 78’i (%23.9) “Katılmıyorum”, 59’u (%18.1) “Kararsızım”, 36’sı (%11) “Katılıyorum” ve 29’u (%9.0) “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu sonuca göre, ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun İngilizce konuşmaktan nefret etmediği söylenebilir. Araştırma örneklemini dâhilinde her 5 katılımcıdan sadece birinin yabancı dil konuşmada olumsuz bir tutum sergilediği gözlemlenmektedir. Yabancı dili konuşmayı sevenlerin oranının sevmeyenlerin oranından fazla olması dil öğretimi açısından olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu madde karşısında %18.1’lik bir oranla 59 kişinin kararsız kalması dikkate değer gözükmemektedir. Bu oran öğrencilerin daha önce bir yabancı dili konuşmayı sevmek ile sevmemek konusunda bir sorgulama yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. "İngilizce konuşmaya cesaretim yoktur" Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	110	33.7
Katılmıyorum	67	20.6
Kararsızım	65	19.9
Katılıyorum	51	15.6
Tamamen Katılıyorum	33	10.2
Toplam	326	100

Ankette katılan 326 ortaöğretim öğrencisinden 110'u (%33.7) “İngilizce konuşmaya cesaretim yoktur” maddesine “Kesinlikle Katılmıyorum”, 67'si (%20.6) “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye verilen yanıtlardan 65 ortaöğretim öğrencisi (%19.9) kararsız kalırken, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin toplam yüzdelik oranı maddenin %25.8'lik oranını oluşturmaktadır. Bu maddeye verilen yanıtlardan “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen ortaöğretim öğrencilerinin toplam yüzdesi maddenin % 54.3'lük kısmını oluşturmaktadır. Bu durum ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşmada herhangi bir cesaretsizlik yaşamadığını gösterebilir.

Tablo 7."İngilizce konuşurken stres yaşarım" Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	82	25.2
Katılmıyorum	56	17.2
Kararsızım	68	20.9
Katılıyorum	72	22.1
Tamamen Katılıyorum	48	14.7
Toplam	326	100

Anketin 3. maddesi olan “İngilizce konuşurken stres yaşarım”, söylemine cevap veren ortaöğretim öğrencilerinden 82'si (%25.2) bir yabancı dil konuşurken stres yaşamadığını belirtirken, 48'i (%14.7) yabancı dil konuşurken strese maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu oran neredeyse strese bağlı yabancı dilde iletişim kurma zorluğunun yarısını göstermektedir. Bu maddeye “Katılmıyorum” yanıtını veren öğrenci sayısı 56 (%17.2), kararsızların sayısı 68 (%20.9) ve “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı ise 72 (%22.1)'dir. Bu maddeye verilen cevaplardan ve genel yüzdelik değerlerden yabancı dilde konuşurken öğrencilerin strese bağlı bir iletişim zorluğu yaşamadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 8."İngilizce konuşurken kaygı hissedirim" Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	96	29.4
Katılmıyorum	60	18.4
Kararsızım	77	23.6

Katılıyorum	62	19.0
Tamamen Katılıyorum	31	9.5
Toplam	326	100

Tablo 8 incelendiğinde “İngilizce konuşurken kaygı hissedirim”, maddesine ankete katılan ortaöğretim öğrencilerinden 96’si (%29.4) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 60 (%18.4) ortaöğretim öğrencisi “Katılmıyorum”, 77’si (%23.6) “Kararsızım”, 62’si (%19,0) “Katılıyorum” ve 31’i (%9.5) “Tamamen Katılıyorum” yanıtlarını vermişlerdir. Bu sonuca göre anket çalışmasının örneklemini oluşturan 326 öğrencinin %47.8’i İngilizce konuşurken kaygı hissetmediğini belirtmiştir. Bu sonuç ortaöğretim öğrencilerinin İngiliz dilinde konuşurken kaygı hissetmediğini göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık 4’de 1’i İngilizce konuşurken kaygı hissedip hissetmediğinin kararsızlığını yaşamaktadır. Bu durum ankete katılan her 4 öğrenciden birinin derslerde ya da ders dışında hiç İngilizce konuşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Zira İngilizce konuşmuş olsalardı anketin olumlu ya da olumsuz maddelerinden birine cevap vermiş olurlardı.

Tablo 9. "İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanırım" Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	152	46.6
Katılmıyorum	77	23.6
Kararsızım	37	11.3
Katılıyorum	31	9.5
Tamamen Katılıyorum	29	8.9
Toplam	326	100

Anketin 5. maddesini oluşturan “İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanırım” sorusuna ortaöğretim öğrencilerinin 152’si (%46.6) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 77’si (%23.6) “Katılmıyorum”, 37’si (%11.3) “Kararsızım”, 31’i (%9.5) “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevabı verenlerin sayısı ise örneklemin 29 (%8.9)’unu oluşturmaktadır. Bu maddeye verilen cevaplardan “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevaplarının toplam yüzdelik oranı maddenin %70.2’lik dilimini oluşturmaktadır. Ortaya çıkan bu yüksek yüzdelik oran, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşmanın gereksiz olmadığını, aksine İngilizce konuşmanın bir gereklilik olduğu hakkında bizlere açık bir bilgi sunmaktadır.

Tablo 10. *"İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşarım" Maddesine İlişkin Görüşler*

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	92	28.2
Katılmıyorum	65	19.9
Kararsızım	60	18.4
Katılıyorum	60	18.4
Tamamen Katılıyorum	48	14.7
Toplam	326	100

Tablo 10 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin anket çalışmasının altıncı maddesine vermiş olduğu yanıtlardan 92 öğrencinin (%28.2) İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşamadığı görülmektedir. 65 öğrencinin (%19.9) bu duruma katılmadığını, 60 öğrencinin kararsız kaldığını, 60 öğrencinin (%18.4) İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşadığını ve 48 öğrencinin ise (% 14.7) gülünç duruma düşme kaygısını üst düzeylerde yaşadığı saptanmıştır. Bu maddeye verilen cevapların ortalama yüzdelik oranları temel alındığında “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” olarak verilen cevapların %48.1’lik oranı 157 ortaöğretim öğrencisinin yabancı dil konuşurken gülünç duruma düşmeyeceğini göstermektedir. “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak verilen cevaplar ise maddenin %33.5’lik kısmını yani 108 ortaöğretim öğrencisini kapsamaktadır. Yabancı dil konuşurken gülünç duruma düşeceği ile düşmeyeceğini düşünen öğrenciler arasındaki %14.6’lık fark, ortaöğretim öğrencilerinin genelde yabancı dil konuşurken gülünç duruma düşmeyeceğini düşündüğünü işaret etmektedir.

Tablo 11. *"İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünüyorum" Maddesine İlişkin Görüşler*

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	87	26.7
Katılmıyorum	45	13.8
Kararsızım	55	16.9
Katılıyorum	78	23.9
Tamamen Katılıyorum	61	18.7
Toplam	326	100

Tablo 11'de ortaöğretim öğrencilerinin anketin 7. maddesine vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, 326 ortaöğretim öğrencisinden 87'sinin (%26.7) İngilizce konuşmanın zor olduğunu hiç düşünmediği anlaşılmaktadır. 45 ortaöğretim öğrencisi ise (%13.8) İngilizce konuşmanın zor olmadığını belirtmiştir. Kararsız kalan öğrenci sayısı 55'dir ve bu sayı ilgili maddeye verilen cevapların %16.9'luk oranını oluşturmaktadır. “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı 78'dir. Bu sayı 7. maddenin %23.9'luk kısmını oluşturur. “Tamamen katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı 61'dir. Bu da %18.7'lik bir oranı teşkil eder. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen öğrencilerin toplam sayısı 132'dir ve yüzdelik temelde %40.5'lik oranı oluşturmaktadır. Yanıtlardan ve yüzdelik dilimlerden ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşmanın zor olduğunu düşündüğü varsayımına ulaşılabilir. Yabancı dil konuşmanın zor olduğunu düşünen ortaöğretim öğrencilerinin sayısı azımsanmamalıdır. İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünen öğrenci sayısı 139'dur ve bu sayı maddeye verilen cevapların %42.6'lık kısmını oluşturmaktadır. Bu iki oranın birbirine çok yakın olması öğrenmede bireysel farklılıkları ortaya koymaktadır. Öz güven sahibi, bilinçli ya da dilde belli bir yeterlilik olgunluğuna ulaşmış bireyler yabancı dil konuşmanın zor olmadığına inanırken bu özelliklerden yoksun olanlar öğrendikleri dili konuşamayacaklarını düşünmektedirler.

Tablo 12. “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	68	20.9
Katılmıyorum	59	18.1
Kararsızım	44	13.5
Katılıyorum	96	29.4
Tamamen Katılıyorum	56	18.1
Toplam	326	100

Araştırmaya katılan 326 ortaöğretim öğrencisinden 68'i (20.9) “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkmam” derken, 59'u da (%18.1) korkmadığını dile getirmiştir. Kararsızlar ise 44 öğrenci ile söz konusu maddeye verilen cevapların %13.5'lik kısmını oluşturmaktadır. “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı 96 (%29.4), “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı ise 56'dır (%18.1). Tabloya bakıldığında “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen öğrencilerin yüzdelik oranı 39'dur. “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrenciler ise maddenin %47.5'lik oranını oluşturmaktadır. İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkan ve korkmayan ortaöğretim öğrencileri arasındaki yüzdelik fark %8.5'dir.

Diğer bir ifadeyle hata yapmaktan korkanların oranı daha yüksektir. Bu durumda ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşurken hata yapmaktan korktukları varsayımına ulaşılabilir ve bu durum motivasyonu etkileyen bireysel bir faktör olarak görülebilir.

Tablo 13. “Yeterince İngilizce kelime bilmediğim için İngilizce konuşmaktan korkarım” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	86	26.4
Katılmıyorum	61	18.7
Kararsızım	47	14.4
Katılıyorum	70	21.5
Tamamen Katılıyorum	62	19.0
Toplam	326	100

Tablo 13 incelendiğinde “Yeterince İngilizce kelime bilmediğim için İngilizce konuşmaktan korkarım” maddesine araştırmaya katılan 86 ortaöğretim öğrencisi (%26.4) kesinlikle katılmazken, onların 61'i de (%18.7) katılmamaktadır. Kararsızlar ise 47 (%14.4) kişidir. Yeterince İngilizce kelime bilmediği için İngilizce konuşmaktan korkarım maddesine katılan öğrenci sayısı 70'dir (%21.5), tamamen katılan öğrenci sayısı ise 62'dir ve bu sayı önergeye verilen cevapların %19.0'lık oranını oluşturmaktadır. Kesinlikle katılmayan ve katılmayan öğrencilerin yüzdelik oranı %45.1'dir. Katılan ve tamamen katılanların oranı ise %40.5'dir. Oranlar karşılaştırıldığında, yeterince İngilizce kelime bilmediği için İngilizce konuşmaktan korkan ve korkmayan öğrencilerin arasında belirgin bir fark görülmemektedir. Bu durumda ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşmak için hem yeterli kelime bilgisine sahip olanlar hem de yeterli kelime bilgisine sahip olmayanlar mevcuttur. Bu durum tıpkı bir öğretim sürecinde başarılı öğrenciler yanında bir de başarısız olan öğrencilerin var olduğu durumuna benzemektedir. Hiç kuşkusuz bu öğretim sürecinde normal karşılanması gereken bir olgudur. Bu noktada önemli olan başarısız olanların oranını asgari düzeye indirmeyi başarabilmektir.

Tablo 14. “İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarfetmem” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
--	---	---

Kesinlikle Katılmıyorum	101	31.0
Katılmıyorum	86	26.4
Kararsızım	44	13.5
Katılıyorum	50	15.3
Tamamen Katılıyorum	45	13.8
Toplam	326	100

Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşmada motivasyonlarını etkileyen faktörler anketinin bireysel faktörler kısmının son maddesi olan İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarf etmem maddesine “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtı veren öğrenci sayısı 101’dir ve bu sayı verilen cevapların %31.0’lik oranını oluşturmaktadır. Bu düşünceye katılmayan öğrenciler ise 86’dır. Kararsız öğrencilerin sayısı 44’dür (%13.5). “Katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı 50 (%15.3), “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı ise 45’dir (%13.8). Önergeye katılmayan ve kesinlikle katılmayan öğrencilerin sayısı 187’dir. Bu sayı önergenin %57.4’lük dilimini oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrenciler İngilizce konuşmak için yeterince çaba sarf ettiklerini belirtmektedirler. İngilizce konuşmak için yeterince çaba sarf etmediğini beyan eden öğrencilerin sayısı ise 95’dir. Bu sayı anket maddesine verilen cevapların sadece %29.1’lik kısmını oluşturmaktadırlar. Verilen cevaplardan ve yüzdelik dilimlerden ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşurken yeterince çaba sarf ettikleri yargısına ulaşmak mümkündür. İngilizce konuşmak için çaba sarf edenlerin oranının fazla olmasına karşın halen daha yabancı dil konuşma probleminin yaşanması bir çelişkidir. Durum böyleyken sorgulanması gereken şey, yerinde bir çabanın gösterilip gösterilmediğidir. Zira çok çaba göstermek demek uygun ve bilinçli çabanın gösterildiği anlamına gelmemektedir. Bu noktada en büyük sorumluluk yabancı dil öğretmenlerine düşmektedir. Öğrencilerini uygun yöntem ve stratejileri gerçekleştirmede gösterecekleri çaba konusunda bilinçlendirmelidirler. Böylece ancak onların çabaları havanda su dövmenin ötesine geçebilir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 15. “İngilizcenin sosyal ortamlarda konuşulmaması benim de konuşma isteğimi etkiler” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	82	25.2
Katılmıyorum	56	17.2
Kararsızım	55	16.9
Katılıyorum	61	18.7
Tamamen Katılıyorum	71	21.8
Toplam	326	100

Anket çalışmasının ikinci bölümünü oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonunu etkileyen çevresel faktörlerin birinci maddesi olan “İngilizcenin sosyal ortamlarda konuşulmaması benim de konuşma isteğimi etkiler” önermesine “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen öğrenci sayısı 82’dir ve bu sayı maddeye verilen yanıtların %25.2’lik dilimini oluşturmaktadır. Bu önergeye katılmayan öğrenci sayısı 56’dır (%17.2). Kararsızların sayısı ise 55’dir ve bu oran %16.9’lik bir oranı kapsamaktadır. Kararsızların ve katılmıyorum diyen öğrencilerin yüzdelerik dilimleri ve sayıları birbirlerine oldukça yakındır. Bu maddeye tamamen katılan ve katılıyorum diyen öğrencilerin yüzdelerik dilimleri ve sayıları birbirlerine oldukça yakındır. Bu maddeye tamamen katılan ve “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısının toplamı 132’dür. Verilen cevapların %40.5’lik dilimini oluşturmaktadır. Fakat “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin yüzdelerik dilimleri ilgili maddenin %42.4’lük kısmını oluştursalar da, katılan ve katılmayan öğrencilerin yüzdelerik dilimleri birbirlerine oldukça yakındır. Oranların birbirine yakın olması bakış açlarındaki bireysel farklılıklara işaret etmektedir.

Tablo 16. “Ailem İngilizce konuşmada beni cesaretlendirmez” Maddesine İlişkin Görüşler”

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	140	42.9
Katılmıyorum	67	20.6
Kararsızım	44	13.5
Katılıyorum	35	10.7
Tamamen Katılıyorum	40	12.3
Toplam	326	100

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin ikinci maddeye vermiş oldukları cevapların yüzdelik oranlarında anlamlı farklar bulunmaktadır. Tablo 16'daki önergeye katılan 326 öğrenciden 140'ı (%42.9) bu önergeye kesinlikle katılmazken, 67'si (%20.6) katılmamaktadır. Kararsız kalan öğrenci sayısı ise 44'dür (%13.5). “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı ise toplamda 75 ve bu sayı önergeye verilen cevapların %23'dür. Önergeye verilen cevaplardan “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen öğrencilerin yüzdelik oranı ise toplamda %63.5'dir. Yüzdelik oranların anlamsal farklılıklarından ailelerin İngilizce konuşmaları için ortaöğretim öğrencilerinin genelini cesaretlendirdiği varsayımına ulaşıla bilinir.

Tablo 17. “Ailem İngilizce konuşmamı önemsemez” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	150	46.0
Katılmıyorum	62	19.1
Kararsızım	43	13.2
Katılıyorum	36	11.0
Tamamen Katılıyorum	35	10.7
Toplam	326	100

Tablo 17 incelendiğinde, “Ailem İngilizce konuşmamı önemsemez” maddesine ortaöğretim öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplar arasında önemli yüzdelik farklar olduğu görülmektedir. Bu önergeye “Kesinlikle Katılmıyorum” diyen öğrencilerin sayısı 150'dir (%46.0) ve bu oran neredeyse verilen cevapların yüzdelik oranının yarısını oluşturmaktadır. “Katılmıyorum” diyen öğrenci sayısı 62 (%19.1), kararsızların sayısı ise 43'dür (%13.2). Ailelerin, İngilizce konuşmalarını önemsemediğini düşünen ve bu önergeye “Katılıyorum”

cevabı veren öğrenci sayısı 36 iken (%11.0), “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı ise 35'dir ve bu oran toplam oranın sadece %10.7'lik kısmını oluşturmaktadır. Yüzdelik dilimlere bakıldığında, ailelerin İngilizce konuşmaya önem verdikleri açıkça görülmektedir.

Tablo 18. “*Ailem İngilizce konuşmayı öğrenmem için fırsatlar yaratmaz*” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	142	43.6
Katılmıyorum	54	16.6
Kararsızım	48	14.7
Katılıyorum	50	15.3
Tamamen Katılıyorum	32	9.8
Toplam	326	100

Tablo 18 incelendiğinde, “Ailem İngilizce konuşmam için fırsatlar yaratmaz” maddesine 142 öğrenci (%43.6) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 54 öğrenci ise (%16.6) “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Kararsızların sayısı ise 48'dir ve bu sayı verilen cevapların %14.7'lik kısmını oluşturmaktadır. “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı 50 (%15.3), “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin yüzdelik katkısı ise %9.8'dir. Bu da oldukça düşük bir orandır. Ailelerin kendileri için İngilizce konuşma fırsatı sunduğunu düşünen ve bu yönde görüş bildiren öğrencilerin toplam yüzdelik oranları %60.2'dir. Bu orandan, ailelerin öğrencilerin yabancı dil konuşmaları için fırsatlar yarattığı varsayımına ulaşılabilir.

Tablo 19. “*Arkadaşlarım İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanır*” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	89	27.3
Katılmıyorum	70	21.5
Kararsızım	53	16.3
Katılıyorum	63	19.3
Tamamen Katılıyorum	51	15.6
Toplam	326	100

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan 326 ortaöğretim öğrencisinden 89'unun (%27.3) “Arkadaşlarım İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanır” maddesine kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu düşünceyi paylaşmayan öğrenci sayısı 70’dir. Bu oran da cevapların %21.5'lik bir kısmını oluşturmaktadır. Kararsız öğrencilerin sayısı ise 53'dür (16.3). Önergeye “Katılıyorum” yanıtını veren öğrenci sayısı 63 (%19.3), “Tamamen katılıyorum” yanıtını veren öğrenci sayısı ise 51'dir ve bu sayı önergeye verilen yüzdelik dilimin %15.6'lık oranını oluşturmaktadır. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen öğrencilerin toplam oranı %48.8 ve bu oran “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtını veren öğrenci oranından yüksek olduğundan anlamlı bir fark yaratmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim öğrencilerinin arkadaşlarının İngilizce konuşmanın gerekliliğine inandığı varsayımına ulaşıla bilinir.

Tablo 20. “İngilizce konuştuğumda ailemden aşırı bir baskı hissederim” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	175	53.7
Katılmıyorum	73	22.4
Kararsızım	24	7.2
Katılıyorum	35	10.7
Tamamen Katılıyorum	19	5.7
Toplam	326	100

Tablo 20 incelendiğinde bu maddeye kesinlikle katılmadığını belirten 175 öğrenci, bu maddeye verilen yüzdelik oranın yarısından fazlası olan %53.7'lik dilimi oluşturarak önemli bir anlam farklılığı yaratmıştır. Yine, ilgili maddeye “Katılmıyorum” yanıtını veren öğrencilerin sayısı 73 (%22.4), kararsızların sayısı ise 24’dür. Bu da %7.4'lük bir orana tekabül etmektedir. “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin toplam sayısı 54’dür (%16.4). Bu düşünce karşıt düşüncede olanlarınkinden oldukça düşüktür. Bu orandan hareketle öğrencilerin İngilizce konuşurken ebeveyn baskısından uzak oldukları saptanmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Eğitimle İlgili Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 21. “Öğretmenimin olumsuz tutumu İngilizce konuşmamı etkiler” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	142	43.6
Katılmıyorum	64	19.6
Kararsızım	45	13.8
Katılıyorum	38	11.7
Tamamen Katılıyorum	37	11.3
Toplam	326	100

Anket çalışmamızın bu bölümü ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkilediği varsayılan eğitimle ilgili faktörleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 326 ortaöğretim öğrencisinden 142'si (43.6) öğretmenlerinin olumsuz tutumlarının İngilizce konuşmalarını etkilediğine kesinlikle katılmazken, 64'ü (%19.6) bu önergeye katılmamaktadır. Verilen cevaplardan kararsız kalan öğrenci sayısı ise 45'dir ve bu sayı yüzdelik oranların %13.8'lik dilimini oluşturmaktadır. Bu önergeye katılan ve tamamen katılanların oranı ise %11.7 ve %11.3 ile birbirine çok yakındır. Tabloda kesinlikle katılmayan ve katılmayan öğrencilerin toplam yüzdelik oranı %63.2'dir. Bu verilerden hareketle öğretmen tutumlarından İngilizce konuşmada öğrencilerin olumsuz etkilenmediğine dair önemli bir varsayıma ulaşıla bilinir.

Tablo 22. “Öğretmenin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmaması benim de konuşma isteğimi azaltır” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	143	43.9
Katılmıyorum	78	23.9
Kararsızım	29	8.9
Katılıyorum	42	12.9
Tamamen Katılıyorum	34	10.0
Toplam	326	100

Tablo 22 incelendiğinde, “Öğretmenin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmaması benim de konuşma isteğimi azaltır” maddesine “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını veren öğrenci sayısı 143'dür (%43.9). “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrenci sayısı 78 (%23.9), kararsızların sayısı ise 29'dur (%8.9). Bu maddeye “Katılıyorum” diyen öğrencilerin sayısı 42 iken (%12.9), “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 34'dür ve bu sayı verilen yanıtların %10.0'lık dilimini oluşturmaktadır. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını veren öğrencilerin toplam yüzdelik dilimi 67.8'dir. Bu maddeye verilen yanıtlardan ve yüzdelik oranlardan ortaöğretim öğrencilerinin sınıf ortamlarında öğretmenlerinin İngilizce konuşmamasının öğrencilerin yabancı dil konuşma isteğinde herhangi bir olumsuz duruma neden olmadığı varsayımına ulaşıla bilinir.

Tablo 23. “Sınıfta diğer öğrencilerle İngilizce konuşmamak benim konuşmayı öğrenme isteğimi azaltır” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	110	33.7
Katılmıyorum	65	19.9
Kararsızım	58	17.8
Katılıyorum	56	17.2
Tamamen Katılıyorum	37	11.0
Toplam	326	100

Eğitimle ilgili faktörlerin üçüncü maddesi olan ”Sınıfta diğer öğrencilerle İngilizce konuşmamak benim konuşmayı öğrenme isteğimi azaltır” söylemi incelendiğinde bu maddeye

“Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını veren ortaöğretim öğrencilerinin sayısı 110'dur ve bu da verilen cevapların %33.7'lik dilimini oluşturmaktadır. “Katılmıyorum” diyen öğrencilerin sayısı 65 (%19.9), verilen yanıtlarda kararsızlığını belirten 58 öğrenci ile %17.8'lik dilim oluşturmaktadır. “Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 56 öğrenci ile önerenin %17.2'lik dilimini oluşturmaktadır. “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” diyen öğrencilerin toplam sayısı 175 ve %53.6'lık dilimle önergeye verilen cevapların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Bu sonuçlar ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içindeki akranlarıyla yabancı dilde konuşmamalarının onların bir yabancı dili konuşmayı öğrenme isteklerine ket vurmadığı olasılığına ulaşmayı mümkün kılar.

Tablo 24. “Sınıfta yabancı dil konuşmak istemiyorum çünkü sadece sınıf geçmek için İngilizce öğrenirim” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	120	36.8
Katılmıyorum	68	20.9
Kararsızım	29	8.9
Katılıyorum	64	19.6
Tamamen Katılıyorum	45	13.8
Toplam	326	100

Anket çalışmasına katılan 326 ortaöğretim öğrencisinin eğitimle ilgili olan "Sınıfta yabancı dil konuşmak istemiyorum çünkü sadece sınıf geçmek için İngilizce öğrenirim." maddesine 120'si (%36.8) “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtı verirken, 68'i (%20.9) “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Kararsızım yanıtı veren öğrenciler ise 29'dur. Bu da oransal olarak %8.9'luk bir dilime denk düşmektedir. Bu maddeye katılan öğrencilerin sayısı 64'tür (%19.6) ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren öğrenci sayısı 45'dir. Yüzdesel olarak 13.8'lik bir dilimi teşkil etmektedir. İlgili maddeye kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını belirten öğrencilerin toplam sayısı 188 öğrencidir. Bu %57.7'lik gibi oldukça yüksek bir oranı oluşturmaktadır. Oysaki “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin toplam sayısı 109'dur ve verilen yanıtların sadece %33.4'lük kısmını oluşturmaktadır. Verilerin toplam yüzdelik dilimlerinden öğrencilerin İngilizce konuşma isteğinin sadece sınıf geçmekten ibaret olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 25. “Sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler İngilizce konuşmama engel olur” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	122	37.4
Katılmıyorum	69	21.2
Kararsızım	44	13.5
Katılıyorum	51	15.6
Tamamen Katılıyorum	40	12.3
Toplam	326	100

Eğitimle ilgili faktörlerin 5. maddesinin istatistiksel verilerini oluşturan 25. tabloda “Sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler İngilizce konuşmama engel olur” söylemine anket çalışmasına katılan 326 ortaöğretim öğrencisinin 122’si (%37.4) “Kesinlikle Katılmıyorum” derken, 69 öğrenci “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu oran yüzdelik değerin %21.2’lik kısmını oluşturmaktadır. Kararsız kalan öğrenci sayısı ise 44’tür (%13.5). Bu önergeye katılan öğrenci sayısı 51 (%15.6), “Tamamen Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı ise 40’tır ve bu da verilen yanıtların %12.3’ünü oluşturmaktadır. Önergeye “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin toplam sayısı 191’dir. Bu sayı ilgili maddeye verilen toplam yanıtların yüzdelik tabanda %58.6’lık oranını karşılamaktadır. Bu durumda ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerden dolayı İngilizce konuşmalarına engel oluşturabilecek bir durumun söz konusu olmayacağı yargısına varılabilir.

Tablo 26. “Sınıfta dil bilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmayı öğrenemiyorum” Maddesine ilişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	107	32.8
Katılmıyorum	71	21.8
Kararsızım	44	13.5
Katılıyorum	69	21.2
Tamamen Katılıyorum	35	10.7
Toplam	326	100

Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen eğitimle ilgili faktörlerin son maddesi olan “Sınıfta dil bilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmayı öğrenemiyorum” söylemine “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 107 (%32.8)’dir. “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 71 (%21.8) ve kararsız kalan öğrencilerin sayısı ise 44’dür (%13.5). Bu maddeye “Katılıyorum” yanıtı veren 69 öğrenci mevcuttur. Bu toplam yüzdelik değerin 21.2’lik kısmıdır. “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin sayısı ise 35’dir. Bu oran %10.7’lik dilime denk düşmektedir. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin toplam sayısı 178’dir ve bu sayı “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısının ve yüzdelik diliminin yaklaşık iki katıdır. Bu verilerden, ortaöğretim öğrencilerinin sınıfta dil bilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmalarına engel teşkil edebilecek bir durumun oluşmadığı varsayımına ulaşıla bilinir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarına Etki Eden Instrümantal/İntegral Nedenli Faktörlere İlişkin Bulgular

Tablo 27. “İngilizce konuşmanın iş bulmamda etkili olacağını düşünmediğim için İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	140	42.9
Katılmıyorum	65	19.9
Kararsızım	32	9.8
Katılıyorum	48	14.7
Tamamen Katılıyorum	41	12.6
Toplam	326	100

Anket çalışmasının dördüncü bölümünü oluşturan ve ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerinde etkili olduğu varsayılan instrümantal ve integral faktörlerle ilgili 27. tablo incelendiğinde, “İngilizce konuşmanın iş bulmamda etkili olacağını düşünmediğim için İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum” söylemine “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtını veren 140 ortaöğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bu rakam verilen yanıtların %42.9’luk dilimini oluşturmaktadır. “Katılmıyorum” yanıtı veren 65 öğrenci (%19.9) mevcut iken kararsız kalan öğrencilerin sayısı 32’dir. Bu sayı verilen

yanıtların %9.8’lik dilimine tekabül eder. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı ve yüzdelik dilimin toplamı (%62.8) maddeye verilen yüzdelik dilimin yarısından fazlasını karşılar. “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin yüzdelik dilimleri ise %27.4 gibi oldukça düşük kabul edilebilecek bir orana denk gelmektedir. Toplam yüzdelik dilimlere bakıldığında ise, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşmanın iş bulmada etkili olacağını düşündüğünü ve bundan dolayı İngilizce konuşmayı öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşmak mümkündür.

Tablo 28. “İngilizce konuşmaya çalışmıyorum çünkü yurt dışı seyahatleri yapmayacağım” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	128	39.3
Katılmıyorum	67	20.6
Kararsızım	33	10.1
Katılıyorum	56	17.2
Tamamen Katılıyorum	42	12.9
Toplam	326	100

Tablo 28 incelendiğinde “İngilizce konuşmaya çalışmıyorum çünkü yurt dışı seyahatleri yapmayacağım” maddesine kesinlikle katılmayan öğrencilerin sayısı 128 (%39.3)dir. “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 67 (%20.6) ve kararsız kalan öğrencilerin sayısı ise 33’tür. Bu rakam ilgili maddeye verilen yanıtların %10.1’lik dilimini meydana getirmektedir. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyerek maddeye katılan ortaöğretim öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtların toplam yüzdelik oranı ise %59.9’dur. “Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı 56 (%17.2), “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin sayısı ise 42’dir (%12.9). “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin toplam yüzdelik oranı verilen cevapların %30.1’lik dilimini oluşturmaktadır. Toplam yüzdelik oranlar ve sayılar göz önüne alındığında, ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%59.9) yurt dışı seyahatleri yapmayacak olmalarına rağmen İngilizce konuşmaya çalıştıkları yargısına ulaşılabilir.

Tablo 29. “İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizleri sevmiyorum” Maddesine İlişkin Görüşler

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	132	40.5
Katılmıyorum	62	19.0
Kararsızım	35	10.7
Katılıyorum	55	16.9
Tamamen Katılıyorum	42	12.9
Toplam	326	100

Tablo 29 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin “İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizleri sevmiyorum” ile ilgili maddeye vermiş oldukları yanıtlardan bu düşünceye “Kesinlikle Katılmayanların” sayısı 132 (%40.5), katılmayanların sayısı 62 (%19.0), kararsızların sayısı ise 35’dir. Bu da yüzdeler dilimin 10.7’lik kısmını oluşturmaktadır. “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtların toplam yüzdeler oranı, yanıtların %59.5’lik dilimini oluşturmaktadır. “Katılıyorum” diyen öğrenci sayısı 55 (%16.9) ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin sayısı ise 142’dir (%12.9). Verilen olumlu yanıtların toplam oranı ise %29.8’dir. Genel yüzdeler toplamı göz önüne alındığında, İngilizcenin İngilizlerin sevilmediğinden dolayı konuşulmak istenmemesi gibi bir yargının ortaöğretim öğrencileri üzerinde oluşmadığı sonucuna ulaşıla bilinir.

Tablo 30. *“İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizce sayesinde gelecekte kültür, sanat, bilim vb. hakkında daha fazla bilgi edinmek benim için önemli değildir” Maddesine İlişkin*

	f	%
Kesinlikle Katılmıyorum	130	39.9
Katılmıyorum	72	22.1
Kararsızım	34	10.4
Katılıyorum	56	17.2
Tamamen Katılıyorum	34	10.4
Toplam	326	100

İnstrümantal/entegratif nedenli faktörlerin son önergesi olan “İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizce sayesinde gelecekte kültür, sanat, bilim vb. hakkında

daha fazla bilgi edinmek benim için önemli değil” söylemine 130 (%39.9) ortaöğretim öğrencisi “Kesinlikle Katılmıyorum” derken, “Katılmıyorum” yanıtı veren öğrenci sayısı 72'dir. (%22.1), kararsız kalan öğrencilerin sayısı ise 34'tür ve bu sayı verilen yanıtların %10.4'lük diliminin oluşturmaktadır. Bu maddeye “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin toplam yüzdelik oranı % 62'lik bir dilimi oluşturduğundan, öğrencilerin gelecekte İngilizce konuşma sayesinde kültür, bilim ve sanat gibi muhtelif alanlarda bilgi edinmenin kendileri için önemli olduğunu düşünmektedir yargısına ulaşıla bilinir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sonuçlar özetlenerek, araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların yüzdelik değerleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara dayanılarak, yapılabilecek yeni çalışmalar konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada, ortaöğretim okullarında eğitim ve öğretimlerine devam eden ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen bireysel, çevresel, eğitimsel ve instrümantal/integral nedenli kaynaklar araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bireysel faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.

Araştırmaya katılan 326 ortaöğretim öğrencisinden %38,0'ı anket çalışmasının birinci maddesi olan (İngilizce konuşmaktan nefret ederim) söylemine kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddeye tamamen katıldıklarını belirten ortaöğretim öğrencilerinin anket çalışmasının yüzdelik diliminde kapsadığı alan ise sadece %8.9'dur. Elde edilen bu bulguya göre, bireysel bir faktör olarak ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşmaktan nefret etmediği ve bu durumun yabancı dil konuşma motivasyonunda olumsuz bir etki yaratmadığı yargısına ulaşıla bilinir.

Anket çalışmasına katılarak ikinci maddeye (İngilizce konuşmaya cesaretim yoktur) yanıt veren ortaöğretim öğrencilerinin “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtları toplam yüzdelik oranın %54.3'ünü oluşturmaktadır. “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtı ise bu maddeye verilen yüzdelik dilimin sadece %25.7'lik kısmını oluşturmaktadır. Elde edilen bu bulgulardan ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonları üzerinde cesaret etkisinin olmadığı yargısına ulaşılabilmektedir.

Anket çalışmasının motivasyonu etkileyen bireysel faktörler bölümünün üçüncü maddesi olan (İngilizce konuşurken stres yaşıyorum) söylemine anket çalışmasına katılan 326 ortaöğretim öğrencisinin %42.4'lük dilimi kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını ifade etmiştir. Bu maddeye katıldığını ve tamamen katıldığını ifade eden öğrencilerin verdikleri yanıtların yüzdelik dilimi ise %36.8'dir. Bu bulgulara göre, ortaöğretim öğrencileri yabancı

dil konuşurken motivasyonlarını etkileyecek düzeyde bir stres yaşamadıkları yargısına ulaşılabilir.

Araştırma verilerine göre dördüncü maddeye (İngilizce konuşmada kaygı hissedirim.) ortaöğretim öğrencilerinin %47.8'lik oranı “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı verirken, %28.5'lik kısmı katıldığını ve kesinlikle katıldığını ifade etmişlerdir. Maddeye katılan ve katılmayan ortaöğretim öğrencileri arasında önemli bir fark görülmektedir. Elde edilen bulgudan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşurken motivasyonlarını etkileyebilecek düzeyde bir kaygı hissetmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin %46.6'si anket çalışmasının bireysel faktörler bölümündeki beşinci maddeye (İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanırım) kesinlikle katılmadıklarını, %8.9'u ise tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir yüzdelik dilimi İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda altıncı maddeye (İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşarım.) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin oranı %48.1'dir. “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencileri ise %33.5'lik bir kısım oluşturdukları görülmektedir. Her iki öğrenci grubu arasında önemli bir yüzdelik fark dikkat çekmektedir. Yüzdelik dilimler dikkate alındığında, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşurken motivasyonlarını etkileyebilecek gülünç duruma düşme kaygısı yaşamadıkları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın yedinci maddesi olan "İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünürüm." söylemine araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin toplamda %40.5'i “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtını verirken, %42.6'lık kısmı tamamen katıldığını ve katıldığını ifade etmiştir. Önergeye olumlu ve olumsuz yanıt veren ortaöğretim öğrencilerinin yüzdelik dilimleri birbirine oldukça yakındır. Yüzdelik dilimler incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşündüğünden, bu durumun yabancı dil konuşma motivasyonlarını etkilediği sonucuna varılabilir. Öte yandan ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil sınıfı ortamlarından bu konuda desteklenmesi gerektiği yargısına ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin %39'u anket çalışmasının sekizinci maddesine (İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım) kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını ifade ederken, %47.5'lik oranı “Tamamen Katılıyorum” ve “Katılıyorum”

yanıtını vermiştir. Yüzdelik oranlar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkmalarının yabancı dil konuşma motivasyonları üzerinde olumsuz bir bireysel faktör olduğu yargısı çıkarılabilir.

Anket çalışmasının dokuzuncu maddesine (Yeterince İngilizce kelime bilmediğim için İngilizce konuşmaktan korkarım) araştırmaya katılan 326 ortaöğretim öğrencisinin %45.1'lik kısmı kesinlikle katılmadığını ve katılmadığını ifade etmiştir. Anket çalışmasına olumlu yanıt veren ortaöğretim öğrencilerinin oranı ise ankete verilen cevapların %40.5'lik dilimini oluşturmaktadır. Kararsız kalan öğrencilerin bu maddeye verdikleri cevapların %14.4'lük oranı da göz önüne alındığında, önergeye olumlu ve olumsuz yanıt veren öğrencilerin yüzdelik dilimlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yeterince İngilizce kelime bilmeyen ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonları üzerinde olumsuz bireysel bir faktör olduğu sonucuna varılabilir.

Yabancı dil konuşma motivasyonunu etkileyen bireysel faktörler bölümünün onuncu ve son maddesi olan “İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarf etmem.” söylemine “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin yüzdelik dilimi toplam yüzdelik dilimin %57.4'lük oranını oluşturmaktadır. “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” yanıtını veren öğrencilerin toplam oranı ise bu maddeye verilen toplam yüzdelik dilimin %29.1'lik oranını oluşturuyor. Çekimser kalan öğrencilerin %13.5'lik kısmı da göz önüne alındığında önergeye olumlu ve olumsuz yanıt veren öğrencilerin oranlarının birbirinden anlamlı bir fark oluştuğu ve bu nedenle hem olumlu hem de olumsuz yanıt veren öğrencilerin İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarf etmemelerinin onların yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkilediği sonucuna ulaşılabılır.

Çevresel faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.

Anket çalışmasının çevresel faktörlerle ilgili ikinci bölümünün birinci maddesi olan (İngilizcenin sosyal ortamlarda konuşulmaması benim de konuşma isteğimi etkiler) söylemine katılımcıların yabancı dil konuşma motivasyonları üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkiler yaptığı da saptanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 326 ortaöğretim öğrencisinin anket araştırmasının ikinci maddesine (Ailem İngilizce konuşmada beni cesaretlendirmez) yüksek yüzdelik bir oranla katılmadıkları görülmektedir. Veriler ışığında sanıldığı gibi aksine ortaöğretim öğrencilerinin bir şekilde aileleri tarafından İngilizce konuşmaya cesaretlendirildiği ve bu

durumun öğrencilerin yabancı dil konuşma motivasyonlarını olumlu şekilde etkilediği anlaşılmaktadır.

Bu bölümün üçüncü maddesine (Ailem İngilizce konuşmamı önemsemez) “Katılmıyorum” ve “Kesinlik Katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin oranı, araştırma verilerini oluşturan toplam değerin %65.1'ini oluşturmaktadır. Yanıtlardan da anlaşılabacağı üzere aileler, çocuklarının İngilizce konuşmasını önemseydiği ve bu durumun da onların yabancı dil konuşma motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Dördüncü maddeye (Ailem İngilizce konuşmayı öğrenmem için fırsatlar yaratmaz) “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” yanıtı veren ortaöğretim öğrencilerinin oranı ankete verilen cevapların toplam oranının %60.2'sini oluşturmaktadır. Bu veriye göre ailelerin yabancı dil konuşmayı öğrenmek için çocuklarına fırsatlar sunmasının, yabancı dil konuşma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla, ortaöğretim öğrencilerinin aileleri onlara yabancı dil konuşmak için fırsatlar sundukça, yabancı dil konuşma motivasyonları da artmaktadır.

Çevresel faktörlerin beşinci maddesine (Arkadaşlarım İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanır) verilen yanıtlardan elde edilen verilere göre, İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanmakla öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içi akran ve sınıf dışındaki arkadaşlarıyla etkileşimi sonucunda İngilizce konuşmanın gereksiz olduğuna duydukları inanç, onların yabancı dil konuşma motivasyonlarında bir düşüşe neden olmamaktadır.

Bu bölümün altıncı ve son maddesine (İngilizce konuştuğumda ailemden aşırı bir baskı hissedirim) verilen yanıtlardan elde edilen verilerden ortaöğretim öğrencilerinin ailelerinden yabancı dil konuştukları esnada herhangi bir baskı hissetmedikleri anlaşılmaktadır. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin aile ortamında aile bireylerinden yabancı dil konuştukları esnada bir baskı hissetmemeleri onların yabancı dil konuşma motivasyonlarını arttırmaktadır.

Eğitimle ilgili faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.

Araştırma anketinin üçüncü bölümünü oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen eğitimle ilgili faktörler bölümünün birinci maddesinin (Öğretmenin olumsuz tutumu İngilizce konuşmamı etkiler) verilerine göre öğretmenin olumsuz tutumuyla öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre ortaöğretim öğrencileri, sınıf içi ortamlarda yabancı dil

konuştukları esnada öğretmenlerinin negatif yönde bir tutum takınmaları onların yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerinde olumsuz bir etki yaratmamaktadır.

Bu bölümünün ikinci maddesine (Öğretmenin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmaması benim de konuşma isteğimi azaltır) verilen yanıtlar sonucunda, öğretmenlerin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmamaları ile öğrencilerin yabancı dil konuşma motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içinde ortaöğretim öğrencileri ile İngilizce iletişim kurmaları onların yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerinde negatif bir etki yaratmamaktadır.

Eğitimle ilgili faktörlerin üçüncü maddesine (Sınıfta diğer öğrencilerle İngilizce konuşmamak benim konuşmayı öğrenme isteğimi azaltır) verilen yanıtlardan elde edilen verilerden ortaöğretim öğrencilerinin sınıf içi akranları ile İngilizce konuşmamalarının yabancı dil konuşma isteğini azaltması ile öğrenme motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu göre, sınıf içinde ortaöğretim öğrencilerinin birbirleriyle İngilizce konuşmamaları onların yabancı dil konuşma motivasyonları üzerinde olumsuz bir duruma neden olmamaktadır.

Eğitimle ilgili faktörlerin dördüncü maddesine (Sınıfta yabancı dil konuşmak istemiyorum çünkü sadece sınıf geçmek için İngilizce öğrenirim) verilen yanıtlardan elde edilen verilere göre ortaöğretim öğrencileri İngilizceyi sadece sınıf geçmek için değil aynı zamanda farklı amaçlar için de öğrenmek istemektedirler. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin İngilizceyi sadece sınıf geçmek için değil aynı zamanda farklı amaçlar için öğrenme istekleri onların yabancı dil konuşmayı öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünün beşinci maddesine (Sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler İngilizce konuşmama engel olur) verilen yanıtlardan, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğretimi için kullanılan yöntem ve teknikler ile onların yabancı dil konuşma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerinde sınıf içinde kullanılan yöntem ve tekniklerin negatif bir etkisi bulunmamaktadır.

Bu bölümün altıncı ve son maddesine (Sınıfta dil bilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmayı öğrenemiyorum) verilen yanıtlardan elde edilen verilere göre sınıf içi yabancı dil derslerinde çok fazla dil bilgisel çalışmanın yapılması ile ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma motivasyonları arasında negatif yönlü bir anlam ilişkisi bulunamamıştır.

Buna göre, yabancı dil derslerinde daha fazla dil bilgisel konu ağırlıklı ders işlenmesinin ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını düşürmemektedir.

İnstrümantal ve integral kaynaklı faktörlere göre anlamlı ve anlamsız fark çıkan maddeler.

Araştırmanın amacına yönelik yapılan anket çalışmasının dördüncü ve son bölümünü oluşturan instrümantal ve integral kaynaklı faktörlerin birinci maddesine (İngilizce konuşmanın iş bulmamda etkili olacağını düşünmediğim için İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum) verilen yanıtlardan ortaöğretim öğrencileri İngilizce konuşmanın gelecekte iş bulmalarını kolaylaştıracağını düşünmektedirler. Bu durum onların öğrenimleri süresince yabancı dil konuşma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

İnstrümantal ve integral kaynaklı faktörlerin ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen anket çalışmasının ikinci maddesine (İngilizce konuşmaya çalışmıyorum çünkü yurt dışı seyahatleri yapmayacağım) verilen yanıtlardan ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonları ile yurt dışına seyahat planları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin gelecekte bir gün yabancı bir ülkeye seyahat yapma düşünceleri onların yabancı dilde konuşmaya çalışma motivasyonlarını arttırmaktadır.

Araştırmanın amacıyla ilgili yapılan analizler sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonlarını etkileyen instrümantal ve integral bölümünün üçüncü maddesine (İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizleri sevmiyorum) verilen yanıtlardan, ortaöğretim öğrencilerinin İngilizleri sevmedikleri ve bu yüzden İngilizce konuşmayı öğrenmek istemedikleri sonucuna ulaşılammıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dilde konuşma motivasyonları üzerinde İngilizce ve İngiliz milletini sevmeme nedeninin motivasyonlarını düşürücü ya da arttırıcı bir etkisi bulunmamaktadır.

Anket çalışmasının instrümantal ve integral bölümünün son maddesi olan (İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizce sayesinde gelecekte kültür, sanat, bilim vb. hakkında daha fazla bilgi edinmek benim için önemli değil) söylemine verilen yanıtlardan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşmayı öğrenmek istememeleriyle, gelecekte İngilizce bilmelerinin sanat, bilim, kültür gibi konuları önemsememeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ortaöğretim öğrencileri gelecekte İngilizce konuşmaları kültür ve sanat alanında bilgi edinmelerini sağlayacaktır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce konuşma motivasyonlarını araştırmaya konu olan dört faktörden bireysel nitelikli faktörlerin en fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar; yabancı dil konuşmayı sevmekteler, yüksek konuşma cesareti sergilemekteler ve yeterli düzeyde özgüven yeterliliği göstermektedirler. Buna karşın İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünmekte ve konuşurken hata yapmaktan korkmaktadırlar. Katılımcılar; İngilizce konuşmada büyük oranda çevresel bir destek görmektedirler. Aile ya da okul içerisindeki aktörler, onların İngilizce konuşmalarını istemekte ve onları teşvik etmektedirler. Katılımcıların aileleri İngilizce konuşma fırsatları yaratmaktadırlar. Eğitim ve enstrümantal faktörler ise onların konuşma motivasyonlarını büyük oranda destekler niteliktedir. Sınıf içerisinde öğretmen ve arkadaşlar arasında yaşanabilecek muhtemel sorunlar onları yıldırmamakta ve onların bir motivasyon düşüklüğü yaşamalarına neden olmamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların yabancı dil konuşmada içsel motivasyonlarının ve inançlarının etkili olduğu saptanmaktadır. Dışsal motivasyonlarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. İçsel motivasyonlarını da büyük oranda inançları baskı altına almaktadır. “İngilizce konuşmak zordur” ve “İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım” düşüncelerine sahip olmaları yılların birikimi olan baskılanmış derin düşüncelerin sonucu gibi görünmektedir. Şüphesiz genel olarak öğrenmenin her boyutunda özel olarak da yabancı dil konuşma boyutunda öğrenen bireyin etkililiği kaçınılmazdır. Öğrenme, bireyin iç dünyasının ürünüdür. Öğrenen ya zihnindeki bariyerleri yıkarak öğrenmeyi başarır ya da onlara mahkûm olmayı sürdürerek bir girdap içerisinde sürekli yalpalar. Yabancı dil söz konusu olduğunda bu girdap içerisinde sürüklenenlerin bilmesi gereken bir yabancı dili konuşmak zor değildir ve konuşurken hata yapmak bir son değildir. Anadilde olduğu gibi bir yabancı dilde de konuşa konuşa hatalar sıfıra indirgenebilir.

Öneriler

- 1) Yabancı dil eğitimi ve öğretimi sırasında ortaöğretim öğrencilerinde yabancı dile karşı duygusal bir nefret hissi uyandırılmamalıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri hedef dil öğretiminde öğrencileri motive ederken yıkıcı değil yapıcı bir yol izlemelidir.
- 2) Yabancı dil konuşmada zorluk yaşayan ya da çekingen davranan öğrencilere daha fazla söz hakkı verilmeli ve kolaydan zora – basitten karmaşığa doğru bir öğretim yöntemi kullanılarak öğrencileri yabancı dil konuşma konusunda cesaretlendirilmelidir.

3) Yabancı dil derslerine katılmaya yatkın fakat aynı zamanda hedef dili konuşurken stres yaşadığı hissedilen öğrencilere yabancı dil öğretmenleri tarafından telkinler verilerek rahatlatılması sağlanmalıdır.

4) Yabancı dil derslerinde yapılan aktivitelere katılırken tedirgin olan ve başarısız olacağını düşünen öğrencilerin kaygılarını azaltmak için başarı hissi uyandıracak düzeyde diyaloglar hazırlanmalıdır.

5) Matematik, tarih, coğrafya, biyoloji gibi derslerin yanında okulda öğretilen hedef dil veya dillerin gereksizliğine inanan öğrencilerin yabancı dil konuşma ve anlamanın dünya görüşü, geleceğe etkisi öğrencilerin anlayabileceği bir üslupla öğrencilere anlatılmalıdır.

6) Yabancı dil derslerinde yapılan konuşma etkinlikleri esnasında etkinliğe katılan öğrencilerin yapacağı hatalardan dolayı diğer öğrencilerin gülmesi ve etkinliğe katılan öğrencinin cesaretini kırmasını engellemek için yabancı dil konuşmanın bazı zorluklarının olduğunu ve herkesin hata yapabileceği hissi tüm sınıfa telkin edilmelidir.

7) İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünen öğrencilere hedef dilde yeterli pratik yapılarak bu zorluğun aşılabileceği telkin edilmelidir.

8) Yeterince dil kelime bilgisine sahip olmadığı için yabancı dil konuşamayacağını düşünen öğrencilerin bu düşüncelerini kırmak için yabancı dil derslerinde kelime öğretimi yapılabilir.

9) Yabancı dil konuşmak için yeterince çaba sarf etmeyen öğrenciler ile konuşma etkinlikleri yapılırken eğlendirici yöntem ve stratejiler takip edilmelidir.

10) Yabancı dil derslerinde her öğrencinin konuşma aktivitelerine katılmaları sağlanarak, ikili, üçlü diyaloglar şeklinde ders işlenmelidir.

11) Eğitim düzeyi düşük aileler yabancı dil konuşma gerekliliği konusunda bilinçlendirilerek çocuklarını ders dışındaki öğrenimlerinde cesaretlendirmeleri ve teşvik etmeleri sağlanmalıdır.

12) Aileler çocuklarının hedef dilde konuşmalarını önemsediklerini hissettirmek için, onların yabancı dil derslerinde ne öğrendiklerini sorabilir böylece onların öğrenme motivasyonlarını arttırabilirler.

13) Öğrencilere yabancı dil konuşmanın sadece sınıf geçmek için değil aynı zamanda gelecekte çeşitli sebeplerden ötürü öğrenilmesi gerektiği derse başlanmadan önce telkin edilerek öğrenciler yabancı dil konuşmaya motive edilebilirler.



KAYNAKÇA

- Abu-Rabia, S., & Feuerverger, G. (1996). Toward understanding the second language learning of Arab students in Israel and Canada: The relationship of attitudes and cultural background to reading comprehensin. *Canadian Modern Language Review*, 52(3), 359-85.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behaviour relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888-918.
- Auerbach, E. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "reexamining English Only in the ESL classroom" the author responds. *TESOL Quarterly*, 28(1), 157-161. doi: 10.2307/3587204.
- Başaran, E. (1991). *Örgütsel davranış* (2. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. *The handbook of child language*, 30, 96-151.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Baumeister, R. F. (Ed.). (1999). *The self in social psychology* (2nd ed.). Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Bess, J. L. (Ed.). (1996). *Teaching well and linking it: Motivating Faculty to Teach Effectively* (Vols. 1-8). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Boocock, S. S. (1966). Toward a sociology of learning: A selective review of exiting research. *Sociology of Education* (Vols. 1-36). Boston: Houghton Mifflin.
- Fahmy, J. J., & Bilton, L. (1992). The sociocultural dimension of TEFL education: The Omani file. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 13(3), 269-289.
- Boaler, J. (2002). Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for research in mathematics education*, 31(1), 239-258. doi: 10.2307/749740.
- Bransford, J. D. (2002). *Committee on developments in the Science of Learning: Commision on Behavioral and Social Sciences and Education* (4th ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Breen, M. P. (Ed.). (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research* (Vol. 1). Harlow, England: Longman.
- Breslin, F. D. (1994). Individual differences. IN R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., pp. 22-224). New York, NY: John Wiley.
- Brown, H. D. (Ed.). (2000). Principle of language learning and teaching. *Language learning and teaching* (Vol. 4). White Plains, NY: Longman
- Bryk, A., & Scheider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. *Russell sage foundation online publication*.

- Canfield, J. (1994). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teacher, counselors and group leaders* (1st ed.). Needham Heights: MA, Allyn & Bacon.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*. doi: 10.1006/jrpe.1994.1011.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). Modern language aptitude test. *Language Assessment Quarterly*, 1(1), 43-56.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching. *Linguistics*, 11(112), 5-14.
- Chamot, A. U. (Ed.) (2001). *The role of learning strategies in second language acquisition. Learner contributions to language learning: New directions in research*. (3rd ed.). Harlow, England: Longman.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom, a new edition* (3rd ed). New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1997). Understanding status problems: Sources and consequences. *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*, 37(6), 61-76. New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Sociology of Education Series. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3643-0; clothbound: ISBN-0-8077-3644-9).
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). Chapter 7: the role of volition in learning and performance. *Review of research in education*, 19(1), 301-341. doi: 10.3102/0091301.
- Coleman, J. A. (1995). Progress, Proficiency and Motivation among British University Language Learners. *CLCS Occasional*, Paper No. 40. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Cooper, C. (1998). Individual differences. Gerald Matthews and K. V. Petrides open a series of articles on differential psychology (2nd ed., pp. 163-186). London: Arnold.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 70-83. Doi: 10.1037/0022-0663.90.1.70
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.4236/jss.2015.32021
- Clement, R. & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291. doi: 10.1207/s15434311laq0303_1
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (Eds.) (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 414-448. doi: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x
- Cremin, L. A. (1976). *Public education* (15th ed.). New York, NY: Basic Books.

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: *Reopening the research agenda. Language learning*, 4(4), 469-512.
- Daly, J. A., & McCroskey, J. C. (Eds.) (1987). *Personality and interpersonal communication* (2nd ed., pp. 13-41). Beverly Hills, CA: Sage.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. *Families and schools in a pluralistic society*, (2nd. ed., pp. 53-71. Albany: State University of New York Press.
- Deary, I. J., Whalley, L. J., Lemmon, H., Crawford, J. R., & Starr, J. M. (2000). The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: *Follow-up of the 1932 Scottish Mental Survey. Intelligence*, 28(1), 49-55.
- Davidson, A. L. (1999). Negotiating social differences: *Youths' assessments of educators' strategies. Urban Education*, 34(3), 338-369. doi: 10.1177/0042085999343004
- Dewaele, J. M., & Furnham, A. (2000). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and individual differences*, 28(2), 355-365. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00106-3
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed., 51-344). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (Vol. 10, 270-283). London: Routledge.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(1), 43-69.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1), 67-89.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit language learning. *Implicit and explicit learning of languages*, 27(2), 79-114.

- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, N. C. (2008). The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (3rd ed., pp. 372-405. Oxford: Oxford University Press
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (3rd ed., pp. 209-246). Berlin: Springer.
- Eren, E. (1979). İşletme açısından yönetim psikolojisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını*, 10(2), 43-547. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/birtop/issue/2985/316332>
- Erkan, M. (1987). Sosyoloji (1. baskı). İstanbul: Filiz Kitabevi Yayını
- Fidan, N. (1998). Okulda öğrenme ve öğretme (3. baskı). İstanbul: Beta Basımevi
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. (1st ed., pp. 76-313). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation* (Vol. 10). London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks 1. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-368.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Gordon, C. W. (1957). *The social system of the high school: A study in the sociology of adolescence* (Vol. 3). Glencoe, III: Free Press.
- Gottfredson, D. C. (1986). Scholl Climate Assesment Instruments: A Reviwe (Report No. 363). Baltimore: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Green, J. M. (1993). Student attitudes towar communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together?. *The Modern Language Journal*, 77(1), 1-10.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., & Ehrman, M. E. (2000). A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84(3), 390-405.
- Guthrie, J. W., McRae, A, Coddington, C. S., Lutz, K. S., Wigfield, A., & Barbosa, P.(2000). Impacts of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low and high achieving readers. *Journal of learning disabilities*, 42(3), 195-214.

- Harley, B., & Hart, D. (1997). *Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. Studies in second language acquisition*, (Vols. 1-19). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Heckhausen, J. (2000). Evolutionary perspectives on human motivation. *American Behavioral Scientist*, 43(6), 1015-1029.
- Heymann, S. J., & Earle, A.(2000). Low income patents: how do working conditions affect their opportunity to help school age children at risk?. *American educational research journal*, 37(4), 833-848.
- Hollingshead, A. B. (1949). Elmtown's youth. [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1002/1097-4679(195001)
- Honig, M. I., Kahne, J., & McLaughlin, M. W. (2001). School-community connections: Strengthening opportunity to learn and opportunity to teach. *Handbook of research on teaching* (4th. Ed., 125-148). New York: Teachers College Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hotho-Jackson, S. (1995). Motivation and group context: Tackling the drop-out factor. *Language Learning Journal*, 11(1), 20-23.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Motivational precesses in cooperative, competitve and individualistic learning situations. *Research on Motivation in Education*, 2(5), 249-286.
- Kuhl, J. (1987). *Action control: The maintenance of motivational states. In Motivation, intention, and volition* (Vols. 1-62). Berlin, Springer: Heidleberg.
- Jessor, R., Turbin, M. S., & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 194-208).
- Jordan, W. J., & Plank, S. B. (2000). Talent loss among high-achieving poor students. Schooling students placed at risk: *Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*, 252(113), 83-108.
- Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. *Motivation and second language acquisition*, 6(2), 213-237.
- Kiany, G. R. (197). Personality and Language Learning. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 115(1), 111-136.
- Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği. (Cilt 1-14). İstanbul: Beta Yayınları
- Kormos, J. (1999). The effect of speaker variables on the self-correction behaviour of L2 learners. *System*, 27(2), 207-221.
- Koizumi, R., & Matsuo, K.(1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35(1), 1-11.
- Küçükahmet, L. (2001). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.14527/9786052412190

- Kreamer, R. (1993). Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli high school students: A test of Gardner's socioeducational model. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 83-105.
- Labrie, N., & Clement, R. (1986). Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: An investigation¹. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 7(4), 269-282.
- Lalonde, R. N., Less, P. A., & Gardner, R. C. (1987). The common view of the good language learner: An investigation of teachers's beliefs. *Canadian Modern Lanugage Review*, 44(1), 16-34.
- Lee, C. D. (2001). Is October Brown Chinese? A cultural modeling activity system for underachieving students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 97-141.
- MacFarlane, A., & Wesche, M. B. (1995). Immersion outcomes: Beyond language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 51(2), 250-274.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clement, R. & Donovan, L. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs. *Canadian Modern Language Review*, 59(4), 589-608.
- McDill, E. L., & Rigsby, L. C. (1973). Structure and process in secondary schools: *The academic impact of educational climates* (Vol. 3, 114-116) Baltimore: John Hopkins University Press.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- Matthews, G., Davies, D. R., Stammers, R. B., & Westerman, S. J. (2000). *Human performance: Cognition, stress, and individual differences* (1st ed., 373-416). Hove, UK: Psychology Press.
- Mihaljevic, D. J. (1997). Research on the affective domain of EFL learning: A study of motivation. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiee par les Sections romane, italienne et anglaise de la faculte des Lettres de l'Universite de Zagreb*, 42, 257-267.
- Mogg, K., Mathews, A., & Eysenck, M. (1992). Attentional bias to threat in clinical anxiety states. *Cognition & Emotion*, 6(2), 149-159.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning?, *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- McCroskey, J. C., & Baer, J. E. (1985). Willingness to communicate: *The construct and its measurement*. 2, 11-15. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of educational psychology*, 85(3), 424.

- Naiman, N. (1978). The good language learner. *Research in Education*, Series No. 7.
- Nocon, H. D. (1995). Is the Word "Mexican" taboo? The impact of the border on Spanish students' integrative attitude and motivation. *International Journal of the Sociology of Language*, 114(1), 47-66.
- Noels, K. A., & Clement, R. (1996). Communication across cultures: Social determinants and acculturative consequences. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 214.
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-24.
- O'malley, J. M., O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition* (Vol. 3, 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Otto, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL quarterly*, 32(4), 763-773.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies: *What every teacher should know*. [Adobe Digital Editions version]. doi: 10.1017/S0261444800013574
- Oxford, R. L. (1992). Research on second language learning strategies. *Annual review of applied linguistics*, 13, 174-187.
- Oxford, R. L. (1994). Where are we regarding language learning motivation?. *The Modern Language Journal*, 78(4), 512-514.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Phelan, P., Davidson, A. L., & Yu, H. C. (1998). *Adolescents's worlds: Negotiating family, peers, and school*, 1(82), 52-88. New York, NY: Teachers College Press.
- Philips, M. (1997). What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34(4), 633-662.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96.
- Robinson, P. (Ed.). (2002). *Individual differences and instructed language learning* (Vol. 2, 12-387). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL quarterly*, 9(1), 41-51.
- Runco, M. A. (2008). Commentary: *Divergent thinking is not synonymous with creativity*, 2(2), 93-96. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rodriguez, M. X., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374.

- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A review of general semantics*, 11, 249-260.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tokol, T. (2001). *İşletme* (3. baskı). İstanbul: Ezgi Yayınları.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 2002-218.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language* 14(2), 9-70.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition* (Vol. 5, pp. 23-213). Boston: Heinle & Heinle.
- Schunk, D. H. (1998). An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10(4), 411-417.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
- Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom, 17(1), 102-141. Beverly Hills, CA: Sage Publication
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Steinberg, L., Darling, N. E., Fletcher, A. C., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*, 63, 2-3.
- Sternberg, R. J. (2002). The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 13-44. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2013). The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions, (1st. Ed., 154-160). New York, NY: Psychology Press.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-319.
- Stern, D., Dayton, C., Paik, I. W., Weisberg, A., & Evans, J. (1988). Combining academic and vocational courses in an integrated program to reduce high school dropout rates: second-year results from replications of the California Peninsula Academies. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 161-170.
- Swain, M., & Buranby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 74-114. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Swansea, B. (1987). Et terskelnivå for norsk, (Vol. 2, 328-372), Oslo: Cappelen.
- Swezey, R. W., Meltzer, A. L., & Salas, E. (2012). Some issues involved in motivating teams. In *Motivation: Theory and Research* (1st. Ed., 151-180). New York, NY: Routledge.

- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological reports*, 79(2), 691-700.
- Towell, R. (1996). JA Coleman, Studying Languages: A Survey of British and European Students. London: CILT, 1996, 204 PP. 1-874016-53-4. *Journal of French Language Studies*, 6(2), 241-244.
- Tremblay, P. F., Goldberg, M. P., & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary, *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(3), 356.
- Tremblay, P. F., & Robert, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(3), 89-94. Doi: 10.9779/PUJE563
- Valentin, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Waller, W. (1932). *The sociology of Teaching* (4th. Ed.). New York, NY: Wiley & Sons
- Wehlage, G. G. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 242 Cherry Street, Philadelphia, PA 19106-1906.(ISBN-1-85000-530-3--hardcover-42.00; ISBN-1-85000-531-1-paperback-18.00).
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese 1. *Foreign Language Annals*, 30(2), 235-251.
- Wesche, M., Edwards, H., & Wells, W. (1982). Foreign language aptitude and intelligence. *Applied Psycholinguistics*, 3(2), 127-140.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 77-84.
- Yamashiro, A. D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. *Second Language Research in Japan*, 6(1), 112-126.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54(1), 119-152.

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: 88179374-300-E.1800326869 13.11.2018

Konu : Uygulama İzni (Kılıç KÖÇERİ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden Kılıç KÖÇERİ'nin **"Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler"** konulu tez çalışmasına cevaben Ağrı Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 08.11.2018 tarihli ve 34550427-300-E.21357828 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE

Rektör Yardımcısı

Ek : 8.11.2018 tarihli 34550427-300-E.21357828 sayılı belge





T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34550427/20/21159850
Konu : Uygulama İzni

07/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.10.2018 tarihli ve E.1800309357 sayılı yazıları.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Kılıç KÖÇERİ'nin "**Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler**" adlı anket çalışmalarının İlimiz merkez ilçede bulunan muhtelif okullarda yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü taktirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
07/11/2018
Onur KÖKÇÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34550427-300-E.21357828
Konu : Uygulama İzni (Kılıç KÖÇERİ)

08.11.2018

ERZURUM ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 30.10.2018 tarihli ve E.1800309357 sayılı yazınız.
b) 07.11.2018 tarihli ve 21159850 Sayılı Makam Oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinden Kılıç KÖÇERİ'nin "**Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler**" adlı anket çalışmalarına ilişkin ilgi (b) Makam Oluru ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Eki: Makam Oluru (1 Sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA İLE AYNI
08.11.2018
Kasım KAYA

EK-2. Anket Formu**Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dilde Konuşma
Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler Anketi**

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

Okulunuzun Adı:

Öğrenim Gördüğünüz Sınıf

Öğrendiğiniz Yabancı Dil

SIRA NO	AŞAĞIDAKİ SORULARA KENDİ DURUMUNUZA GÖRE CEVAP VERİNİZ. SORULARA VERECEĞİNİZ CEVABI YANDAKİ SEÇENEKLERE İŞARETLEYİNİZ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
BİREYSEL FAKTÖRLER						
1	İngilizce konuşmaktan nefret ederim.					
2	İngilizce konuşmada cesaretim yoktur.					
3	İngilizce konuşurken stres yaşarım.					
4	İngilizce konuşmada kaygı hissederim.					
5	İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanırım.					
6	İngilizce konuşurken gülünç duruma düşme kaygısı yaşarım.					
7	İngilizce konuşmanın zor olduğunu düşünürüm.					
8	İngilizce konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
9	Yeterince İngilizce kelime bilmediğim için İngilizce konuşmaktan korkarım.					
10	İngilizce konuşmak için çok fazla çaba sarf etmem.					
ÇEVRESEL FAKTÖRLER						
1	İngilizcenin sosyal ortamlarda konuşulmaması benim de konuşma isteğimi etkiler.					
2	Ailem İngilizce konuşmada beni cesaretlendirmez.					
3	Ailem İngilizce konuşmamı önemsemez.					
4	Ailem İngilizce konuşmayı öğrenmem için fırsatlar yaratmaz.					
5	Arkadaşlarım İngilizce konuşmanın gereksizliğine inanır.					
6	İngilizce konuştuğumda ailemden aşırı bir baskı hissederim.					
EĞİTİMLE İLGİLİ FAKTÖRLER						
1	Öğretmenin olumsuz tutumu İngilizce konuşmamı etkiler.					
2	Öğretmenin sınıf içerisinde yeterince İngilizce konuşmaması benim de konuşma isteğimi azaltır.					

3	Sınıfta diğer öğrencilerle İngilizce konuşmamak benim konuşmayı öğrenme isteğimi azaltır.					
4	Sınıfta yabancı dil konuşmak istemiyorum çünkü sadece sınıf geçmek için İngilizce öğrenirim.					
5	Sınıf içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler İngilizce konuşmama engel olur.					
6	Sınıfta dilbilgisi öğretimi daha fazla yapıldığı için konuşmayı öğrenemiyorum.					
INSTRUMENTAL (İŞ BULMA, GELECEK VB.) VE INTEGRATİF (BİR KÜLTÜRÜ BENİMSEME VB.) NEDENLİ KAYNAKLAR						
1	İngilizce konuşmanın iş bulmamda etkili olacağını düşünmediğim için İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum.					
2	İngilizce konuşmaya çalışmıyorum çünkü yurt dışı seyahatleri yapmayacağım.					
3	İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizleri sevmiyorum.					
4	İngilizce konuşmayı öğrenmek istemiyorum çünkü İngilizce sayesinde gelecekte kültür, sanat, bilim vb. hakkında daha fazla bilgi edinmek benim için önemli değil.					

ÖZ GEÇMİŞ

24.01.1986 tarihinde Ağrı ilinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Ağrı'da tamamladı. 2004 yılında Bakü Devlet Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı bölümüne başladı. Bakü'deki eğitiminden sonra 2008 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği bölümüne başladı ve 2013 yılında lisans eğitimini bitirdi. 2014 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Engelli Bakımı ve Rehabilitasyonu bölümüne başladı. Buradaki eğitimine aynı yıllarda Atatürk Üniversitesi Fransız Dili ve Eğitimi dalındaki yüksek lisans eğitiminden dolayı ara verdi. Halen Ağrı Adliyesi'nde Bilirkişi Tercüman ve aynı zamanda Ağrı Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'nda İnfaz ve Koruma Memuru olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.

