



**ALMANCA EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN ALMANCAYA
YÖNELİK KAYGI VE TUTUMLARININ AKADEMİK
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ: BATI KARADENİZ BÖLGESİNDE
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Asuman Yaprak

**DOKTORA TEZİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Asuman

Soyadı : Yaprak

Bölümü : Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 25.12.2023

TEZİN

Türkçe Adı : Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma

İngilizce Adı : The Effect of German Language Anxiety and Attitudes Towards German on Academic Motivation of Students Studying German: A Study on Students Studying in the Western Black Sea Region

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Asuman Yaprak

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Asuman Yaprak tarafından hazırlanan “Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Alman Dili Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Erkan ZENGİN

Alman Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Altan ALPEREN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Nihat ÜLNER

Alman Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Aylin SEYMEN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21/12/2023

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Öğrencilerime...

TEŞEKKÜR

Tüm akademik hayatım boyunca her alanda bana bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren, yüreklendiren ve destekleyen, her anlamda kendisinden birçok şey öğrendiğim ve her zaman örnek alacağım kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Muhammet KOÇAK'a gönülden teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince değerli görüşleri ve geri bildirimleriyle tezime katkı sunan, tez izleme komitelerimde yer alarak bana destek olan kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Erkan ZENGİN ve Doç. Dr. Aylin SEYMEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın uygulama aşamasında verdikleri destekle bana yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Alparslan DEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Yaşar YÜZLÜ, Dr. Öğr. Üyesi Ömer Lütfi İSPİRLİ, Dr. Öğr. Üyesi Rüveyda H. ÇEBİ, Öğr. Gör. İsmail GÜLER, Öğr. Gör. Günay KAYHAN'a ve çalışmama katılarak katkı sunan tüm öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte deneyim ve tecrübelerini içtenlikle benimle paylaşan, tezimin her aşamasında bana destek olan ve yardımlarını esirgemeyerek yoluma ışık tutan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Erol TURAN ve Doç. Dr. Ekmel ÇETİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak da hayatımın her anında sevgi, sabır ve emek göstererek beni bu günlere getiren, beni her zaman destekleyen ve her koşulda yanımda olan aileme sonsuz teşekkür ederim.

**ALMANCA EĞİTİMİ GÖREN ÖĞRENCİLERİN ALMANCAYA
YÖNELİK KAYGI VE TUTUMLARININ AKADEMİK
MOTİVASYONLARINA ETKİSİ: BATI KARADENİZ BÖLGESİNDE
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

(Doktora Tezi)

Asuman Yaprak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2023

ÖZ

Başarılı yabancı dil öğrenim süreci sadece bilişsel faktörlere dayanmamakta aynı zamanda tutumsal ve duyuşsal faktörleri de içermektedir. Duyuşsal faktörler dil öğrenimini etkileyen duygusal yönleri ifade etmekte ve yabancı bir dili öğrenme ve kullanma biçimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenim sürecinin nasıl daha etkili ve başarılı gerçekleştirilebileceği ve sürdürülebileceği tutum, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal bileşenlerle açıklanabilmektedir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin yabancı dil kaygıları, Almancaya yönelik tutumları ve akademik motivasyonları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin, kaygı ve tutumları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının ve kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, verilerin toplanması için “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”, “Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği”

kullanılmış ve çalışmaya Kastamonu Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitelerinde Almanca dersi gören 834 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilerle öncelikle değişkenleri ölçmek amacıyla SPSS 23 Paket programı ile gerekli faktör, varyans, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ardından Almanca eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyon, kaygı ve tutum değişkenleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek adına AMOS 22.0 yazılım programı ile Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve cinsiyet, gelir düzeyi, Almanca ile ilk karşılaşma yaşı, yerleşim yeri, üniversite, bölüm, sınıf ve ikinci dil bilme değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ve cinsiyet, üniversite ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu ve yaş, gelir düzeyi, Almanca ile ilk karşılaşma yaşı, yerleşim yeri, sınıf ve ikinci dil bilme değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyonları ve cinsiyet, gelir düzeyi, Almanca ile ilk karşılaşma yaşı, üniversite, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu ve yaş, yerleşim yeri ve ikinci dil bilme değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının akademik motivasyonlarını yordamadığı, öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını yordadığı ve öğrencilerin yabancı dil kaygı ve Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak ise öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkilere yönelik test edilen modelin uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Kaygı, Tutum, Akademik Motivasyon

Sayfa Adedi : xx + 236

Danışman : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

**THE EFFECT OF GERMAN LANGUAGE ANXIETY AND
ATTITUDES TOWARDS GERMAN ON ACADEMIC MOTIVATION
OF STUDENTS STUDYING GERMAN: A STUDY ON STUDENTS
STUDYING IN THE WESTERN BLACK SEA REGION**

(Ph.D Thesis)

Asuman YAPRAK

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2023

ABSTRACT

Successful foreign language learning process is not only based on cognitive factors but also includes attitudinal and affective factors. Affective factors refer to the emotional aspects that affect language learning and play an essential role in learning and using a foreign language. Therefore, how the learning process can be realized and sustained more effectively and successfully can be explained by affective components such as attitude, anxiety, and motivation. This study aims to reveal whether students' foreign language anxiety, attitudes toward German, and academic motivation differ according to various variables, whether there is a relationship between anxiety and attitudes, and whether anxiety and attitudes predict their academic motivation. The “Foreign Language Classroom Anxiety Scale,” “Attitude Towards German Scale,” and “Academic Motivation Scale” were utilized to collect the data for this study, which included 834 students studying German from Kastamonu University, Zonguldak Bülent Ecevit University, Amasya University, Tokat

Gaziosmanpaşa University, and Samsun Ondokuz Mayıs University. The SPSS 23 software was employed first to perform the required factor, variance, correlation, and regression analyses with the collected data in order to assess the variables. Then, Structural Equation Modeling was used with the AMOS 22.0 software to determine the pattern of explanatory and predictive relationships between academic motivation, anxiety, and attitude variables of students studying German. According to the findings, there is a significant difference between the students' foreign language anxiety and the variables of gender, income level, age of first encounter with German, place of residence, university, department, grade, and knowing a second language; however, there is no significant difference according to the age variable. Students' attitudes towards German and the variables of gender, university, and department differ significantly; however, there is no significant difference considering the variables of age, income level, age of first encounter with German, place of residence, grade, and knowing a second language. Furthermore, there is a significant difference between the students' academic motivation and the variables of gender, income level, age at the first encounter with German, university, department, and grade; however, there is no significant difference considering the variables of age, place of residence and second foreign language proficiency. Comparison and regression analyses show that there is a significant relationship between students' foreign language anxiety and their attitudes towards German, that students' foreign language anxiety does not predict their academic motivation, that students' attitudes towards German predict their academic motivation, and that students' foreign language anxiety and attitudes towards German predict their academic motivation. Finally, the tested model is structurally compatible with the relationships between students' anxiety and attitudes and academic motivation.

Key words : Anxiety, Attitude, Academic Motivation

Page Number : xx + 236

Supervisor : Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırma Yöntemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Araştırmanın Varsayımları	7
BÖLÜM 2	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Motivasyon	9

2.1.1. Motivasyon Teorileri	16
2.1.1.1. Kapsam Teorileri.....	16
2.1.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi	16
2.1.1.1.2. Alderfer'in ERG Yaklaşımı	21
2.1.1.1.3. Herzberg: Çift Faktör Teorisi	25
2.1.1.1.4. McClelland: Başarı İhtiyacı Teorisi	30
2.1.1.1.5. Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi.....	33
2.1.1.2. Süreç Teorileri.....	39
2.1.1.2.1. Vroom Beklenti Teorisi	39
2.1.1.2.2. Lawler ve Porter'in Beklenti Teorisi	44
2.1.1.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi	48
2.1.1.2.4. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi.....	51
2.1.1.2.4. Bandura'nın Öz Yeterlilik Teorisi	55
2.1.1.2.6. Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi	58
2.1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon	63
2.2. Kaygı	69
2.2.1. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark	73
2.2.2. Kaygının Bileşenleri.....	76
2.2.3. Kaygı Türleri.....	79
2.2.4. Yabancı Dil Kaygısı	82
2.3. Tutum	88
2.3.1. Tutum Bileşenleri ve Özellikleri.....	90
2.3.2. Tutumu Oluşturan Etmenler	92
2.3.3. Yabancı Dil ve Tutum Arasındaki İlişki.....	95
BÖLÜM 3	100
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	100

3.1. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	100
3.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	100
3.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	105
3.2. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar	113
3.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	113
3.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	119
3.3. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar	124
3.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	124
3.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	128
BÖLÜM 4	138
YÖNTEM	138
4.1. Araştırma Modeli	138
4.2. Çalışma Grubu.....	139
4.3. Veri Toplama Araçları.....	143
4.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	143
4.3.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği	143
4.3.3. Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği	144
4.4. Verilerin Toplanması	144
4.5. Verilerin Analizi	144
BÖLÜM 5	146
BULGULAR VE YORUM	146
5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri	146
5.2. Araştırmanın Hipotezleri ve Hipotezlerin Test Edilmesinde Kullanılan Analizler	148
5.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğine İlişkin Bulgular	150
5.4. Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular	158

5.5. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	164
5.6. İlişkisel ve Yordayıcı Analizler.....	172
5.7. Almanca Öğrenimi Gören Öğrencilerin Kaygı ve Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı ilişkilere Yönelik Test Edilen Model.....	175
BÖLÜM 6	180
SONUÇ VE ÖNERİLER	180
6.1. Sonuçlar ve Tartışma	180
6.2.1. Eğitim Kurumları ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler	188
6.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler	191
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	191
KAYNAKLAR.....	193
EKLER	223
EK 1. Anket Formu	224
EK 2. Etik Kurul Onayı	228
EK 3. Uygulama İzinleri	229

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Faktör Kombinasyonları ve Olası Durumlar</i>	28
Tablo 2	<i>Eşitlik Teorisinin Girdileri ve Sonuçları</i>	49
Tablo 3	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	140
Tablo 4	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı</i>	140
Tablo 5	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı</i>	140
Tablo 6	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşlarına Göre Dağılımı</i>	141
Tablo 7	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı</i>	141
Tablo 8	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı</i>	141
Tablo 9	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı</i>	142
Tablo 10	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	142
Tablo 11	<i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bildikleri Başka Yabancı Dile Göre Dağılımı</i>	143
Tablo 12	<i>Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları</i>	146
Tablo 13	<i>Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları</i>	147
Tablo 14	<i>Akademik Motivasyon Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları</i>	147
Tablo 15	<i>Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi</i>	147

Tablo 16	<i>Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi.....</i>	148
Tablo 17	<i>Akademik Motivasyon Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi.....</i>	148
Tablo 18	<i>Araştırmanın Hipotezleri ve Hipotezlerin Test Edilmesinde Kullanılan Analizler</i>	148
Tablo 19	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	150
Tablo 20	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	151
Tablo 21	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	151
Tablo 22	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları</i>	152
Tablo 23	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	152
Tablo 24	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları</i>	153
Tablo 25	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	153
Tablo 26	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları</i>	154
Tablo 27	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	154
Tablo 28	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Üniversite Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları.....</i>	155
Tablo 29	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	156

Tablo 30 Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Bölüm Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları.....	156
Tablo 31 Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	157
Tablo 32 Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları	157
Tablo 33 Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	158
Tablo 34 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	158
Tablo 35 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo	159
Tablo 36 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo	159
Tablo 37 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	160
Tablo 38 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	160
Tablo 39 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	161
Tablo 40 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Okudukları Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları	162
Tablo 41 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo.....	162
Tablo 42 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Okudukları Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları	163
Tablo 43 Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo	164

Tablo 44	<i>Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	164
Tablo 45	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	165
Tablo 46	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	165
Tablo 47	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	166
Tablo 48	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi</i>	166
Tablo 49	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	167
Tablo 50	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları</i>	167
Tablo 51	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	168
Tablo 52	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	168
Tablo 53	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları</i>	169
Tablo 54	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	169
Tablo 55	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları</i>	170
Tablo 56	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	170
Tablo 57	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları</i>	171

Tablo 58	<i>Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	171
Tablo 59	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	172
Tablo 60	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	172
Tablo 61	<i>Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	173
Tablo 62	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo</i>	173
Tablo 63	<i>Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Doğrusallık Analizi Sonuçları</i>	174
Tablo 64	<i>Test Edilen Modelin Uyum Değerlendirme Referansları</i>	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Rubicon eylem aşamaları modeli	10
Şekil 2. Rheinberg ve Vollmeyer'in klasik motivasyon modeli.	11
Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi	19
Şekil 4. Alderfer'in ERG-modeli.....	23
Şekil 5. Herzberg'e göre hijyen ve motivasyon faktörleri.....	26
Şekil 6. Motivasyon ve düzenleme türleri ile öz belirleme süreci.....	35
Şekil 7. Vroom'a göre karar verme süreci olarak beklenti teorisi	41
Şekil 8. Porter ve Lawler'ın motivasyon modeli	45
Şekil 9. Yüksek performans döngüsü.	53
Şekil 10. Yeterlilik ve sonuç beklentileri arasındaki farklılaşma	56
Şekil 11. Csikszentmihalyi'nin akış modeli.....	60
Şekil 12. Tutum bileşen ve nesneleri	97
Şekil 13. Araştırma modeli	139
Şekil 14. Almanca öğrenen öğrencilerin kaygı, tutum ve akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik test edilen model	146
Şekil 15. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik test edilen model	175
Şekil 16. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik model	177

Şekil 17. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik model 178



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi araştırmaları son yıllarda ivme kazanmış ve farklı yönlerde gelişmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar başta öğretmen ve öğretime yönelikken, 1940'lerden bu yana öğretim perspektifi öğrenene odaklanmıştır. Psikodilbilimin yabancı dil araştırmalarına dahil edilmesi, 1960'lerden itibaren tamamen yeni yaklaşımlar açmış, bu da dil öğretimi araştırmalarını daha ileriye taşımıştır (Dörnyei, 2005, s. 66-83). Geleneksel metodolojik yaklaşımların öğrenen perspektifini içerecek şekilde genişletilmesi ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini daha fazla sahiplenmelerine yönelik talep, öğrenenlerin iç faktörlerine ve böylelikle duyuşsal faktörlere artan bir odaklanmayı da beraberinde getirmiştir.

Duyguların insanların düşüncesine, algısına, eylemine ve konuşmasına eşlik ettiği ve onları etkilediği bilinmekte, şaşkınlık, gurur, öfke, sevinç, can sıkıntısı gibi algılanan uyaranlara verilen tepkileri tetiklemekte ve çevremizdeki dünyaya yönelmemizin veya ondan uzaklaşmamızın dinamiklerini belirleyerek muhataplar arasındaki sosyal ilişkiler üzerinde etkili olmaktadır. Algılama ve deneyimlemede duyuşsal bileşenlerin önemi yabancı dil öğrenim sürecinde de fark edilmiş, bütüncül yabancı dil öğretimi anlamında duygusal olarak hitap etmenin ve duyguları öğrenme sürecine dahil etmenin önemi birçok araştırmada vurgulanmıştır (Jakosz, 2018, s. 49-50).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğü öğrenme isteksizliklerinden, okulla ve derslerle başa çıkamamalarından kaynaklandığı savunulmuş (Csikszentmihalyi, 2014, s. 129-130) ve böylelikle duyuşsal faktörlerin öğrenim sürecinde azımsanamayacak bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenim sürecindeki bir başarıyı veya başarısızlığı

açıklamak için araştırmacılar ve eğitimciler tarafından sıklıkla duyuşsal faktörler ele alınmıştır.

Duyuşsal faktörler görüldüğü gibi dil öğrenimini etkileyen duygusal yönleri ifade etmekte ve yabancı bir dili öğrenme ve kullanma biçimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Motivasyon, kaygı ve tutum gibi duyuşsal faktörler bilişsel öğrenme süreciyle yakından bağlantılı olup, dil edinimi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğu ve böylece yabancı dil öğrenimindeki öğrenci başarısının, ilerlemesinin veya zorluklarının bilişsel olduğu kadar duyuşsal faktörlerden de etkilendiği söylenebilmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmada; yabancı dil öğrenimini etkileyen ve öğrenme sürecinde önem teşkil eden Almancaya yönelik kaygı, tutum ve akademik motivasyon faktörleri farklı değişkenler açısından analiz edilmiş, Alman dili eğitimi gören öğrencilerin Almancaya yönelik kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonları üzerinde etkisi incelenmiş ve bu içsel faktörlerin Almanca dersindeki merkezi rolü ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Günümüzde hem toplumların hem de bireylerin ciddi bir şekilde dönüştüğü ve geliştiği görülmekte, bu gelişime uyum sağlamanın en birincil şartı olarak ise kişilerin donanımlarının yeterli olması gerektiği ifade edilmektedir. Fakat bu yeterliliğin yalnızca bilişsel anlamda olmaması gerektiğine de vurgu yapılmaktadır. Bu şart dikkate alındığında çağın gereklerini karşılayabilmek adına donanımlı hale gelebilmek hem duyuşsal hem de bilişsel alanların her ikisinin de yeterince geliştirilmesi ve yenilenmesi ile mümkün olmaktadır. Özellikle yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu öğrencilerin bilişsel yeterlilikleri üzerine durmaktadır. Fakat yalnızca bilişsel alandaki yeterliliği ölçen çalışmalar yabancı dil alanında yeterli olmadığı görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme sürecinde büyük önem arz eden duyuşsal faktörlerin, kısmen ölçümünün zor olmasından dolayı geleneksel olarak bilişsel faktörler kadar ele alınmadığı görülmektedir. Oysaki duyuşsal alanın aslında bilişsel alana hükmettiğinin keşfedilmiş olması, bu alanın aslında öğrenme sürecindeki yerini belirleme açısından önemlidir.

Yapılan literatür taraması neticesinde öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde birçok sorunla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiş, bu sorunların özellikle yabancı dil öğrenim

süreçlerini olumsuz yönde etkilediği, bunun neticesinde ise yabancı dil öğrenim sürecinde başarısız oldukları görülmüştür. Bu noktada çalışmanın literatüre katkı sağlayabilmesi amacıyla bilişsel alandan daha ziyade öğrencilerin duyuşsal alanda yeterliliklerini ölçebilmek ve hangi problemlerin yabancı dil öğrenim sürecini etkilediğini anlayabilmek adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran bir diğer özelliği ise öğrencilerin Almanca öğrenim süreçlerini incelemiş olmasıdır. Çalışmanın sonraki bölümlerinde de bahsedildiği üzere literatürde gerçekleştirilen birçok çalışma İngilizce öğrenim sürecinde öğrencilerin yaşadığı zorluklar üzerine gerçekleştirilmiştir. Bu aslında dünya genelinde İngilizce konuşan insan sayısının fazlalığı ve devletlerin İngilizceyi evrensel bir dil olarak kabul etmesi sebebiyle yanlış bir yaklaşım değildir. Ancak dünya üzerinde birçok eğitim kurumu artık ikinci bir dil bilmenin faydalarını kabul etmiş ve müfredatlarına ikinci dil edinimi için gerekli olan derslere yer vermiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin Almanca öğrenmede yaşamış olduğu sorunlar gün yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tüm bu bilgiler dikkate alındığında araştırmanın temel problemi Almanca öğrenen öğrencilerin kaygılarının, tutumlarının ve motivasyonlarının öğrenme süreçlerinde onları nasıl etkilediğinin tespit edilmesidir. Diğer bir araştırma problemi ise bu üç değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerinin yönünün ve düzeyinin tespit edilmesidir. Bu problemler ve öğrencileri etkileyen unsurların net bir şekilde tespit edilmesi öğrencilerin Almancaya karşı olan duruşlarını değiştirebilir aynı zamanda öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini daha başarılı bir şekilde tamamlamalarına imkân tanıyabilir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma problemi dikkate alındığında çalışmanın önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Öncelikle literatürde Almanca öğrenim süreci ile ilgili yapılan böyle bir çalışma olmaması açısından önem teşkil etmektedir. Daha çok İngilizce öğrenme süreci ile ilgili yapılan benzer çalışmalar olmasına karşın bu çalışma neticesinde bu iki dil açısından öğrencilerin yaşamış oldukları zorluklar daha kolay bir şekilde karşılaştırılabilecektir.

Çalışmanın diğer bir önemi ise daha önce de bahsedildiği üzere bu çalışma ile öğrencilerin bilişsel boyutlarından daha ziyade duyuşsal boyutlarını dikkate almış olmasıdır. Öğrencilerin Almanca dersinde karşı olan tutum düzeyleri, derse karşı olan kaygıları ve endişeleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dersi öğrenme sürecinde hangi

sebeplerden dolayı motive olamadıkları veya hangi unsurların öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği irdelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Almancaya yönelik kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonlarına etki edip etmediği analiz edilmiştir.

Son olarak gerçekleştirilmiş olan birçok çalışma tek bir ilde, eğitim öğretim kurumunda ve belirli programlarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Fakat bu çalışma Batı Karadeniz Bölgesinde aktif bir şekilde eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştiren 5 üniversitenin öğrencilerinin katılımıyla yürütülmüştür. Bu yüksek katılım çalışmanın sonuçlarının daha genellenebilir bir nitelik kazanması açısından önem teşkil etmektedir. Bahsedilen tüm bu faktörler çalışmanın önem düzeyini arttırmaktadır. Ayrıca gelecekte yapılacak olan çalışmalara yardımcı olacağı da ifade edilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Almanca dersine yönelik öğrenme sürecinin nasıl daha etkili ve başarılı gerçekleştirilebileceğini ve sürdürülebileceğini kaygı, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal bileşenlerle izah etmeyi, bu doğrultuda öğrencilerin akademik motivasyonları, Almanca dersi ile ilgili kaygıları ve Almanca dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Diğer yandan çalışmada elde edilen veriler neticesinde bu üç değişken arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin tespit edilmesi ve üç değişkenin birlikte değişim derecelerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak nicel araştırma türü benimsenmiştir.

Araştırmanın modeli ise literatürde sıklıkla kullanılan, iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak değişkenler öncelikle ayrı ayrı sembolleştirilmekte ardından ilişkisel bir çözümleme yapılmaktadır (Karasar, 2007, s. 81). Gerçekleştirilen bu çalışmada da ikiden fazla değişken olması, aralarındaki değişim varlığının ve derecelerinin belirlenmeye çalışılması sebepleri ile ilişkisel tarama modeli kullanılması uygun bulunmuştur.

1.4. Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerin Almanca dili eğitimi veren bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan iller Türkiye

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre belirlenmiş ve Üniversiteler bu sınıflandırmaya göre seçilmiştir. İlgili bölgede yer alan üniversiteler Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Sinop Üniversitesi şeklinde sıralanmaktadır. Ancak Bartın Üniversitesi ve Çorum Hitit Üniversitesi talep edilen uygulama iznini uygun görmemiş, Sinop Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi tarafından izin yazısına geri dönüş yapılmamıştır. Bu nedenle uygulamanın yapıldığı Üniversiteler; Kastamonu Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesidir. İlgili üniversitelerin resmi sitelerinden elde edilen bilgilere bakıldığında Almanca eğitimi alan toplam öğrenci sayısının 1000 civarında olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Öğrencilerin veri setlerinde yer alan soruları boş bıraktığı tespit edildiğinde ilgili anket formu geçersiz sayılmıştır. 1000 öğrencinin yer aldığı evrende geçerli örneklem sayısının belirlenmesi adına aşağıda yer alan formülde de faydalanılarak geçerli örneklem sayısı şu şekilde hesaplanmıştır;

$$n = \frac{X^2 * N * P * (1 - P)}{(ME^2 * (N - 1)) + (X^2 * P * (1 - P))}$$

Yukarıda yer alan formül ve Neuman'ın (2014) ilgili eserinde yapmış olduğu çalışma dikkate alındığında çalışmanın örneklem sayısı %95 güven düzeyinde 370 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu veriler ışığında hatalı gelebilecek ölçek formları da dikkate alınarak en az 450 kişiye ölçeğin ulaştırılması hedeflenmiştir. İlgili öğrencilerin Almanca dili ile ilgili bir ders almaları araştırmanın örneklemini belirlerken dikkate alınmıştır. Üniversitelerin içerisinde Almanca ile ilgili müfredatlarında ders bulunduran bölümler ve bu derslere kayıtlı öğrenciler evrene dahil edilmiştir. Bu şartı sağlamayan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmada verilerin elde edilebilmesi adına öğrencilere toplam üç ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ilk ölçek üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için kullanılan “Akademik Motivasyon Ölçeği”dir (Academic Motivation Scale). Ölçek, Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiş, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizleri Karataş ve Erden (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek,

akademik motivasyonu ölçme konusunda literatürde genel kabul görmüş, benzer araştırmalarda ve farklı kültürlere mensup olan üniversite öğrencilerinde yeterince denenmiş olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçek toplam 23 sorudan oluşmakta ve ortalama 15 dakika sürmektedir. Yazar tarafından belirlenen ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı 0.97 alpha katsayısıdır. İkinci ölçek olarak, öğrencilerin Almanca kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) kullanılmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından öğrencilerin sınıf ortamlarında yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek adına geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olarak Aydın tarafından hesaplanmıştır. Üçüncü olarak, Karahan (2007) tarafından öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Buschenhofen (1998)’in çalışmalarından esinlendiği, Alyaz (2011) tarafından uyarlanan toplam 25 maddeden oluşan “Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Alyaz tarafından 0,71 olarak analiz edilmiştir. Son olarak anketin ilk bölümünde öğrenciler hakkında bilgi edinilmesini sağlayan 9 madde olduğu da belirtilmelidir.

Araştırmada Batı Karadeniz’de yer alan üniversitelerde Almanca eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkiler örüntüsünün belirlenebilmesi adına modelleme yolu tercih edilmiş, akademik motivasyon bağımlı değişken olarak ele alınmış, tutum ve kaygı düzeyleri ise bağımsız değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, ilgili alan yazın çerçevesinde bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın katılımcılarının demografik verileri ve akademik motivasyon, kaygı ve tutum ölçekleri arasında var olan ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı da analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler, öncelikle değişkenleri ölçmek amacıyla SPSS 23 Paket Programı ile gerekli faktör, varyans ve regresyon analizleri yapılmış, boyutlar arasındaki ilişkilerin istatistiki olarak anlamlı bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Ardından veriler Yapısal Eşitlik Modeliyle (Structural Equation Modelling) analiz edilmiştir. Bu amaçla, istatistiksel olarak verilerin çözümlenmesi AMOS 22.0 yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli ayrıca modellerin analizi, belirlenmesi, zayıf yönlerinin giderilmesi ve varsayılan modeldeki karmaşık yapıların ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmıştır. Bir diğer ifadeyle bu model, değişkenler arasındaki ilişkiyi en uygun

haliyle özetleme amacıyla kullanılan en etkili modelleme yöntemlerinden biri olarak nitelendirilebilir. Bu amaçlar doğrultusunda, Almanca eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyon, kaygı ve tutum değişkenleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek adına Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli analizi basamaklarına ve ilgili alan yazın çerçevesine uygun bir şekilde öne sürülen model belirtilmiş ve izlenen yol ifade edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerin ilgili fakültelerinde Almanca eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler, istatistiksel olarak modelleme yoluyla çözümlenmiştir. Söz konusu modelde çalışma grubunun sayısı konusunda tam bir anlaşma sağlanmış olmamasına karşın daha önce de belirtildiği üzere yeter sayısı 370 olarak tespit edilmiştir. Fakat ilgili çalışmanın evreni göz önüne alınarak 450'den fazla katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir.

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında çalışmanın sınırlılıkları, çalışmanın Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan 5 üniversitede Almanca eğitimi gören öğrencilerden oluşması, öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutumlarının ölçülmesi, kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonlarına etkisinin ortaya konması şeklinde belirtilebilir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmanın amaçları ve problemleri dikkate alınarak aşağıdaki varsayımlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir;

H₁: Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₂: Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ve demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₃: Öğrencilerin akademik motivasyonları ve demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₄: Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

H₅: Öğrencilerin yabancı dil kaygıları akademik motivasyonlarını yordamaktadır.

H₆: Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları akademik motivasyonlarını yordamaktadır.

H₇: Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları akademik motivasyonlarını yordamaktadır.

H₈: Öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkilere yönelik test edilen model uyumludur.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

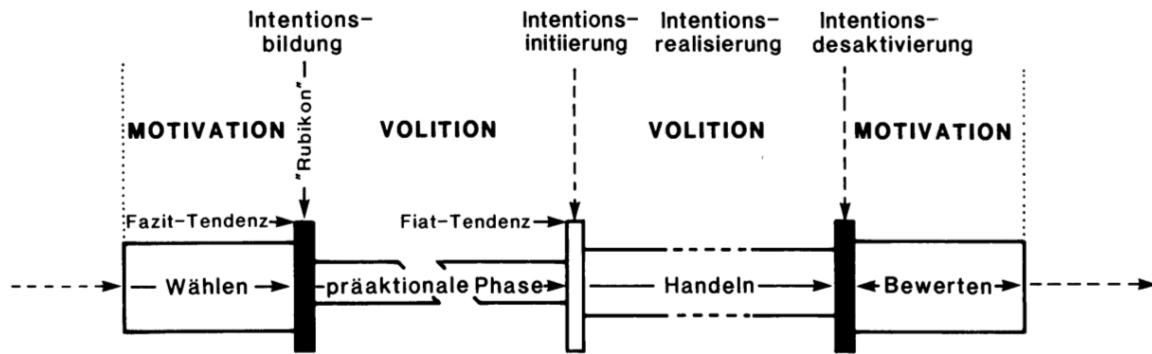
2.1. Motivasyon

Motivasyon psikoloji, insani gelişme, eğitim, sosyoloji ve işletme gibi çeşitli alanlardaki araştırmacıların ilgilendiği bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak araştırmacıların motivasyona karşı felsefi temelleri ve yönelimleri, akademik motivasyon çalışmaları alanında farklı tanımların ortaya çıkmasını sağlamış (Stirling, 2013, s. 53), terimin zaman içinde sürekli genişlemesi ve farklılaşması nedeniyle, motivasyon kavramının evrensel olarak geçerli ve açık bir tanımını yapmak ise neredeyse imkânsız hale gelmiştir.

Motivasyon terimi “hareket etmek” anlamına gelen Latince *movere* fiilinden türetilmiştir. Bu açıdan bakıldığında motivasyon için “harekete neden olan itici güç ve kişilerin başarıya veya bir hedefe ulaşabilmeleri adına kendilerini harekete geçirmeleri” tanımları yapılmaktadır (Dressel ve Lämmle, 2017, s. 81). Yabancı dil öğrenimi açısından ise hareket etmek “bize bir şeyleri öğrenmek için gerekli ivmeyi veren dürtü” anlamında kullanılmaktadır.

Özünde motivasyon kavramı bir faaliyette bulunmak adına bireyde var olan her türlü genel dürtü veya eğilimi ifade etmektedir (Lederer, 2011, s. 42). Terim daha sonra davranışları uyaran ve kontrol eden bir sistem anlamına gelecek şekilde genişletilmiş ve kökü, ihtiyaçları, içsel teşviki, dürtüyü, övgüyü ve cezayı belirten güdüler olarak ele alınmıştır (Karppinen, 2005, s. 3; Kullmann ve Seidel, 2000, s. 27). Bu durumda motivasyon "isteklerin seçildiği, önceliklendirildiği, işlevselleştirildiği ve (başarılı ya da başarısız bir şekilde) bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yöneten, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren,

bir kişide dinamik olarak değişen kümülatif uyarılma" olarak tanımlanabilir (Dörnyei ve Ushioda, 2013, s. 6). Başka bir deyişle motivasyon, güdülerin uyarılar tarafından harekete geçirildiği ve bir davranışın başlatıldığı ve sürdürüldüğü bir durum veya psikolojik süreç olarak tanımlanmakta ve davranışların başlangıcını, yönünü, süresini ve yoğunluğunu düzenlemektedir (Bak, 2019, s. 62; Dressel ve Lämmle, 2017, s. 81). Yukarıda belirtilen modern motivasyon anlayışına uyan etkili bir model şekil 2’de gösterilen Rubicon eylem aşamaları modelidir (Heckhausen, Gollwitzer ve Weinert, 1987, s. 180).

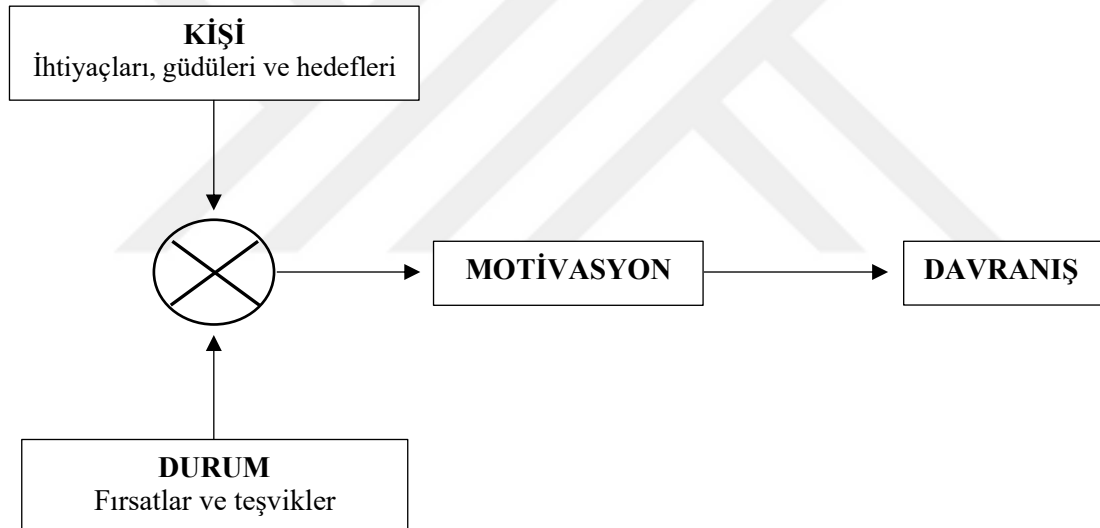


Şekil 1. Rubicon eylem aşamaları modeli. Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M., ve Weinert, F. E. (1987). *Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.

Model, insan davranışına kronolojik bir perspektiften bakmakta ve eylem sürecindeki dört aşamayı belirtmektedir: (1) Müzakere aşamasında (ön karar aşaması), insanlar arzu edilen bir duruma ulaşmanın veya istenmeyen bir durumdan kaçınmanın önemi (durumların arzu edilebilirliği ile ilgili değer bileşeni) ve arzu edilenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğine dair beklentiler hakkında yargılar oluştururlar. Yapılan bu müzakere yeterince pozitif bir denge ile sonuçlanırsa bir eylem hedefi oluşturulur. (2) Planlama aşamasında (eylem öncesi aşama), belirlenen eylem hedefinin gerçekleştirilmesine odaklanılır. Bu, eylemin nasıl yürütüleceğini planlamayı, eylemi başlatmak için uygun bir fırsat yaratmayı veya beklemeyi ve diğer rakip hedeflere karşı korunmayı içermektedir. (3) Eylem aşamasında belirlenen hedefe yönelik eylem başlatılır. Bu aşamadaki en önemli kontrol süreçleri, efor ve dayanıklılığın düzenlenmesi ve yıkıcı etkilerden korunmadır. Alternatif bir eyleme yönelik değişiklik gerçekleşmezse ve eylem sonlandırılmazsa, belirli bir zamanda istenen hedef duruma ulaşılır ve eylemin yürütülmesi bu şekilde tamamlanır. (4) Değerlendirme aşamasında (eylem sonrası aşama), eylem planı ve eylem sonuçları değerlendirilir ve gelecekteki eylemler için sonuçlar çıkarılır. Bu aşama özellikle başarı ve başarısızlığın nedenlerinin analizini içermektedir (Dressel ve Lämmle, 2017, s. 83). Motivasyon ile

yukarıda açıklanan eylem aşamaları başlatılmakta ve davranışların sürdürülmesi sağlanmaktadır.

Motivasyon arzu, dürtü, ihtiyaç, özlem ve ilgi kavramlarıyla alakalı tüm süreçleri ve durumları da tanımlamak için kullanılır (Herber, 1976'dan aktaran Lederer, 2011, s. 42). Bu doğrultuda motivasyon, ihtiyaçların giderilmeye çalışılması ile ortaya çıkan gerilimi azaltmayı amaçlayan güdülerin kendilerini gösterdiği bir güdülenme durumu olarak anlaşılmaktadır. Bu gerilim ne kadar güçlü olursa, motivasyon da o kadar yoğun olmaktadır. İnsan asla tamamen motivasyonsuz olamaz: bir güdü biter bitmez yeni bir güdü ortaya çıkmaktadır (Correll, 1970'ten aktaran Bullinger ve Warschat, 1994, s. 31). Motive olmuş davranışın ritmik bir seyri olduğu varsayılmaktadır: Bir ihtiyaç durumu (güdü), bu ihtiyacı karşılayan bir teşvik (aktivasyon) arayışına ve sonunda doygunluğa yol açmaktadır (Bullinger ve Warschat, 1994, s. 31).



Şekil 2. Rheinberg ve Vollmeyer'in klasik motivasyon modeli. Rheinberg, F. ve Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Özetle Şekil 3'te görüldüğü gibi kişisel güdüler ve teşvikler arasındaki etkileşim, güdüye özgü bir motivasyonla ve durumsal bir ihtiyaçla sonuçlanır ve bu ise daha sonra ihtiyacı karşılamak için somut davranışı harekete geçirmektedir. Motive edilmiş davranış ise çok sayıda kişisel ve çevresel faktöre bağlıdır (Bak, 2019, s. 61-62).

Motivasyon, mevcut ve daimî motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. Peltonen ve Ruohotie (1992, 17'den aktaran Karppinen, 2005, s. 4) mevcut motivasyonu dinamik olarak tanımlamakta, bu ise bireyin belirli bir durumu veya eylemi ilginç ve motive edici olarak algılaması anlamına gelmektedir. Mevcut motivasyon büyük ölçüde daimî motivasyona

bağlıdır. Bu ise davranışın sürekliliğini vurgulamakta ve bir şeye olan genel ilgiyi ifade etmektedir (örneğin dil öğrenme). Daimî motivasyon genellikle tutumlarla eşanlamlı olarak anlaşılır. Peltonen ve Ruohotie (1992) öğrenme motivasyonunu, bireyin bir hedefe ulaşma ve eylemlerinde başarılı olma isteği olarak tanımlamaktadır. Motivasyon, yani hem mevcut hem de daimî güdüler tarafından kontrol edilmektedir.

Öğrenme sürecinde motivasyon, öğrenme davranışında öğrenme başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilecek bir yapıdır. Yabancı dil öğretiminin amacı uygun öğrenme güdülerini geliştirmek ve öğrencilerin olumlu bir öğrenme isteği geliştirmelerine yardımcı olmakla ilgilidir. Bu bağlamda "motivasyon" kavramını "güdü" kavramından ayırmak önemlidir (Lederer, 2011, s. 42).

Güdü, bir kişinin belirli eylemleri gerçekleştirme konusundaki harekete geçme sebebidir, motivasyon bir güdünün varlığından kaynaklanır ve bu nedenle güdü aktivasyon süreci olarak tanımlanabilir (Schiefele, 1974, s. 28). Kısacası motivasyon kişinin genel davranışı ile ilgili psikolojik bir süreçtir. Diğer taraftan güdü, o davranışın somut sebebidir. Yani, motivasyon sürecin kendisidir ve güdü de o hareketin somut nedenidir.

Burada belirtmek gerekir ki güdü ve motivasyon her zaman net bir şekilde ayırt edilemez ve birbirinden ayıramaz hatta birbirlerini etkilerler – örneğin, belirli bir motivasyon başka bir güdüye yol açabilir veya bunun tersi de gerçekleşebilir (Lederer, 2011, s. 42-43). Güdüler bireysel harekete geçme sebeplerini belirtirken, motivasyon terimi mevcut durumda etkili olan güdülerin toplamını ifade eder. Güdüler, insan davranışının nedenleri ve karakterlerinin itici gücüdür. Bundan dolayı uyarıldığında düşünmeyi ve hareket etmeyi belirlemektedirler (Schlag, 2013, s. 11).

Klasik motivasyon psikolojisi alanında güdüler ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda başarı güdüsü, bağlılık güdüsü ve güç güdüsü olarak üç merkezi güdü sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Başarı güdüsü zor görevleri başarmak, başarı standartlarına göre ölçüm yapmak, zorlukların üstesinden gelmek, başkalarıyla rekabet etmek ve onları geçmek gibi öncelikleri içermektedir. Alt bileşenleri başarı ümidi ve başarısızlık korkusudur. Bağlılık güdüsü yakınlık, tanışma ve ilişki kurma, iş birliği, karşılıklı sempati, dostlukları sürdürme, sadakat, sevgi gibi tercihleri ön planda tutarken, güç güdüsü sosyal ve fiziksel çevreyi kontrol etme, başkalarını etkileme veya yönlendirme durumlarını tercih etmektedir. Bağlılık güdüsünün alt bileşenleri iletişim kurma isteği ve reddedilme korkusu, güç güdüsünün ise kontrol umudu ve kontrol korkusudur (Dressel ve Lämmle, 2017, s. 95).

Güdüler örtük ve açık (kendine atfedilen) güdüler olarak ikiye ayrılmaktadır. Örtük güdüler, durumlar karşısında belirli uyaranlara belirli bir şekilde tepki vermeye yönelik eğilime bağlı, duygusal olarak renklendirilmiş tercihler olarak anlaşılmaktadır. Bu, farklı güdü sistemlerine sahip insanların aynı durumu farklı algıladıkları anlamına gelmektedir. Örtük güdüler, güdüyle ilgili, içsel teşviklerle karşılanmaktadır. Açık güdüler, bir kişinin dilsel olarak ifade edilebilen hedefleri ve değerleri, yani bir kişiye eylemlerinin nedenleri ve hedefleri sorulduğunda öğrenilenler olarak anlaşılmaktadır. Açık güdüler dışsal teşviklerle ele alınır, yani tatminleri dışarıdan gözlemlenebilmektedir (güçlü bir şekilde gelişmiş sosyal güdü – arkadaş sayısı) (Bak, 2019, s. 128-129).

Güdülerin insan eylemi üzerindeki etkisi hakkında ise üç teori bulunmaktadır. Birincisi, insanların kendi durumlarının farkına vardıkları ve daha sonra hedefe yönelik bir şekilde hareket ettikleri bilgi arama (bilişsel) güdü yönelimidir. İkincisi mevcut durumdan mevcut isteklerin tatminini sağlamak için fırsatlar ve tatmin arayan güdü yönelimidir. Son olarak ise güdülerin öncelik sırasına göre her yönden incelendiği ve seçildiği seçici (değerlendirici) güdü yönelimidir (Bullinger ve Warschat, 1994, s. 30).

İnsanları bir şeyler yapmaya iten güçler ya kişinin içinden ya da dışından gelmektedir. Bu durum ise motivasyonun alt boyutları olarak literatürde ele alınmakta ve içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak adlandırılmaktadır. Teknik olarak içsel motivasyon, “kendi iyiliği için” veya içsel ilgi ve zevkleri için yapılan faaliyetlerle ilgilidir. Oyun, keşif ve meraktan kaynaklanan etkinlikler, dış teşviklere veya baskıya bağlı olmadıklarından ve kendi tatminlerini ve sevinçlerini sağladıklarından içsel olarak motive edilmiş davranışlara örnek teşkil etmektedirler (Ryan ve Deci, 2017, s. 68-78). Sözelimi yabancı dil öğrenimi bakımından öğrenciler gönüllü olarak ve dış baskı olmadan hareket ederler, yabancı dil öğrenmeyi kendileri seçer ve öğrenme örneğin, meraktan kaynaklanmaktadır.

Genellikle içsel motivasyonla çelişen, içsel tatminler dışında başka nedenlerle yapılan heterojen davranışlar ise dışsal motivasyon kategorisi içerisinde yer almaktadır. Araçsal motivasyonlar içerik ve karakter açısından büyük ölçüde değişebilmektedir. Dışsal motivasyon güdülerini kişinin ilgisinin dışında kalan motivasyon biçimidir. Dışsal olarak motive olmuş bir öğrenci konuyla kişisel olarak ilgilenmemekte, ancak dış koşullar tarafından motive edilmektedir. Bunlar örneğin, maddi güdüler (daha iyi notlar, ödül, ceza) veya sosyal güdülerdir (rekabet, bir gruba dahil olma hissi). Bir faaliyet iyi bir not gibi umut edilen bir ödül nedeniyle gerçekleştirilmektedir. Bu durumda okul notu öğrenciyi öğrenmeye

motive eden itici güçtür. Dışsal motivasyon bu nedenle çok daha hedef odaklıdır (Matyasova, 2011, s. 24; Kramer, 2017, s. 10). Dışsal olarak motive edilen davranış genellikle doğrudan dış kontrol organlarına bağlıdır ve kontrol araçları (örneğin ödül, pekiştireç) kaldırıldığında sona ermektedir. Bu nedenle dışsal faktörler örneğin, sınav öncesi motivasyon gibi, genellikle kısa vadeli etkiye sahip olup kısa süreli etki etmektedir (Brandstätter vd., 2013, s. 91). Yabancı dil açısından dışsal motive olan öğrenciler amaç ve sonuç odaklı olup, öğrenme eylemi görev duygusundan kaynaklanmaktadır. Literatürde dışsal motivasyonun dört ana alt tipi yer almaktadır.

- Dışsal Düzenleme: dışarıdan dayatılan ödüller ve cezalar tarafından yönlendirilen davranışlarla ilgilidir ve tipik olarak kontrollü ve özerk olmayan bir motivasyon biçimidir.
- İçsel Düzenleme: kısmen içselleştirilmiş dışsal motivasyonla ilgilidir. Davranış başarı için özsaygının içsel ödülleri ve başarısızlık için kaygı, utanç veya suçluluk duygusundan kaçınma tarafından düzenlenmektedir. Akademik faaliyetlerde içe yansıtılmış düzenleme genellikle ego katılımı biçimini alır ve “içten kontrollü” düzenleme ile sonuçlanır. Hem dışsal hem de içsel düzenleme motivasyonun kontrollü biçimlerini temsil ederken, dışsal motivasyon aynı zamanda kendiliğinden harekete geçirilebilir.
- Özdeşleşmiş Düzenleme: Özdeşleşmiş düzenlemede kişi bir faaliyetin değerini bilinçli olarak tanımlar veya kişisel olarak onaylar ve böylece yüksek derecede bir irade veya harekete geçme isteği sergiler.
- Bütünleşik Düzenleme: Burada kişi yalnızca faaliyetin değerini tanımak ve onunla özdeşleşmekle kalmayıp aynı zamanda bunu diğer temel ilgi alanları ve değerlerle de uyumlu bulmaktadır. Kişi ilgi ve keyif almasa da faaliyeti değerli görmektedir (Ryan ve Deci, 2020, s. 2-3).

Görüldüğü gibi yapılan farklı tanımlamalara ve yukarıda belirtilen açıklamalara göre motivasyon kavramının içerisinde birden fazla bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenler bireyin istekleri, otokontrol, ihtiyaçları, değerli gördükleri, arzuları, ilgileri ve dürtüleri şeklinde sıralanabilmektedir (Akpur, 2015, s. 5). Bu bileşenler ve motivasyon ile ilişkileri şu şekilde açıklanabilmektedir. Dürtüler belirli bir durumda, belirli bir şekilde yanıt verme eğilimini temsil etmekte ve motivasyonların spesifik tezahürleridir. Otokontrol, organizmaların (burada insanların) tepkilerini geçersiz kılma ve değiştirme kapasitesini ifade etmektedir.

İnsanların, yeni başlayan tepkinin kontrolünü ele geçirmek için istenmeyen dürtüleri sınırlamaya çalıştığı süreçtir. Ego ve egonun tükenmesi motivasyon bileşenlerinden bir diğeridir. Benliği geçici olarak daha az yetenekli ve normal veya optimal olarak işlev görmeye daha az istekli hale getirir. Egonun tükenmesi veya bireylerin egolarının yüksek olması ise motivasyonlarının azalmasına neden olabilmektedir (Baumeister ve Vohs, 2007, s. 116).

Motivasyon ve bileşenlerinin genellikle bireylerin davranışlarından oluştuğu da literatürde belirtilmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarını giderebilmek adına göstermiş oldukları faaliyetler, motivasyonun belirleyici bir unsur olmasını sağlamaktadır. Fakat bazı durumlarda bireylerin ihtiyaçları çok net ve anlaşılır olmaktan uzak olabilmekte, bu durumlarda motivasyonun ortaya çıkması da aynı derecede zorlaşmaktadır. Motivasyonun ortaya çıkmasını zorlaştıran durumlarda ise bireylerin içsel dürtüleri motivasyonun oluşumuna katkı sağlamaktadır. İçsel dürtülerle ortaya çıkan motivasyon duygusu çeşitli uyaranlarla harekete geçmektedir. Burada önemli olan ise içsel dürtülerin ve motivasyon hissinin hangi düzeyde şiddetli olduğudur (Arkonaç, 1998, s. 241).

Motivasyon süreci birçok teoride farklı şekillerde açıklanmakla birlikte genel olarak dört temel aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. Bu aşamalar, ihtiyaç, uyarılma, davranış ve memnuniyet şeklinde sıralanmaktadır. Kısaca motivasyon süreci, her bireyin tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçlar, bireyi belirli bir yönde davranmaya sevk etmekte ve birey itici gücü tetiklemesi için uyarılması gerekmektedir. Bu güç, aynı zamanda fiziksel ve zihinsel teşvikleri temsil etmektedir. Uyandırılan birey, ihtiyaçlarını gidermek adına harekete geçmekte ve sonunda doyum noktasına ulaşmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2005, s. 315).

Yukarıda yer alan tanımlamalar incelendiğinde, her bir tanımlamada ortak noktalara rastlansa dahi net bir ortak tanım yapılamadığı, her bir tanımın diğerine göre farklılaştığı görülmektedir. Sosyal bilimlerde yer alan diğer kavramlar gibi motivasyon kavramının tanımları da zaman içerisinde birtakım değişikliklere uğramıştır. Bu değişikliklerin anlaşılabilmesi adına motivasyon kavramının tarihsel süreç içerisinde hangi teorilerle desteklendiği ve hangi teorilerin kavrama nasıl katkı sağladığı incelenmesi gerekmektedir.

2.1.1. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorileri hem çok sayıda ve birbiriyle çelişen akımlara hem de uzun bir geleneğe sahiptirler. Bu tarihsel süreç antik çağda Epikuros'un Hedonizm düşüncesi ile başlamış, Abraham Maslow ve hümanist psikoloji ile doruk noktasına ulaşmıştır (Matyasova, 2011, s. 22; Vroom, 1964, s. 9). Bu çalışmada ise literatürde en çok yer alan ve çalışma konusu ile ilişkilendirilebilen motivasyon teorileri açıklanmış ve teoriler iki esas ayrıma tabi tutulmuştur. Bunlar davranışı “neyin” motive ettiğini açıklayan kapsam teorileri ve davranışın “nasıl” motive edildiğini açıklayan süreç teorileri şeklindedir. Çalışmada kapsam teorileri bakımından Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Alderfer'in ERG yaklaşımı, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (Hijyen-Motivasyon Teorisi), McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi ve Deci ve Ryan'ın Öz Belirleme Teorisi ele alınmıştır. Süreç teorileri başlığı altında ise Vroom'un Beklenti Teorisi, Lawler ve Porter'ın Beklenti Teorisi, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi, Bandura'nın Öz Yeterlilik Teorisi ve Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi incelenmiştir. Burada bahsedilen teorilerden çok daha fazlasını literatürde görebilmek mümkündür. Fakat bu çalışmada genellikle motivasyon kavramının gelişimine kaynak olan ve yabancı dil öğrenimine ve öğretimine yönelik motivasyon teorilerinin açıklanması tercih edilmiştir.

2.1.1.1. Kapsam Teorileri

2.1.1.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi

Maslow, ilk olarak 1954'te insanların çalışmaları bağlamında bireylerin çeşitli kişisel ihtiyaçlarını nasıl tatmin ettiklerini anlamaya dair teorisini ortaya koyan “Motivasyon ve Kişilik” adlı eserini yayınlamıştır. Bir hümanist psikolog olma özelliğinden yola çıkarak ve kendi gözlemlerine dayanarak, insanların yaşamları boyunca bir gelişimsel süreçten geçtiklerini, temel ihtiyaçlarının hiyerarşik bir şekilde düzenlendiğini ve bu ihtiyaçların tatmin edilmesinin insan davranışını belirlediğini savunmaktadır. Maslow böylece motivasyonel eylemlerin incelenmesine önemli bir katkıda bulunmuştur (Gawel, 1996, s. 1-2; Lederer, 2011, s. 46). İhtiyaçlar hiyerarşisi teorisi beş ana kategorideki ihtiyaçları ele almaktadır. Bunlar fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi ve ait olma ihtiyaçları (sosyal ihtiyaçlar), saygı/değer ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır (Maslow, 1943; Rothermund ve Eder, 2011, s. 97).

1. *Fizyolojik İhtiyaçlar:* En temel ihtiyaçlar ve hayatta kalabilmek için gerekli fizyolojik eksikliklere karşılık gelmektedir. Bu ihtiyaçlar yiyecek, su, uyku, barınma ve diğeri temel fiziksel ihtiyaçları içermektedir. Fizyolojik ihtiyaçların karşılanması için bireylerin temel fiziksel gereksinimlerinin karşılanması gerekmekte ve buna yönelik kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kaynaklar gıda, su, barınma, giyim ve diğeri temel fiziksel ihtiyaçları karşılamak için kullanılmaktadır.
2. *Güvenlik İhtiyaçları:* Sosyal yaşamda düzen, tedarik ve öngörülebilirlik ihtiyaçları güvenlik ihtiyaçları olarak belirlenmektedir. İnsanlar, fiziksel tehditlerden ve güvensizlik duygusundan korunma ihtiyacı hissederler. Bu nedenle, güvenli bir ortamda yaşamak, iş ve gelir güvencesine sahip olmak, sağık hizmetlerine erişim gibi güvenlik ihtiyaçlarına yönelik kaynaklara gerek duyarlar. Bu ihtiyaçlar normal sosyal koşullar altında karşılanmakta, savaşlar ve ekonomik krizler nedeniyle tehdit edilmektedir.
3. *Sevgi ve Ait olma İhtiyaçları (Sosyal İhtiyaçlar):* İnsanlar sosyal varlıklardır ve diğeri insanlarla ilişki kurma ve bağı kurma ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyaçlar bağlantı veya bağlanma güdüsüne karşılık gelir. Bu nedenle, sosyal ihtiyaçların karşılanması için kaynaklar gereklidir. Bu kaynaklar aile, arkadaşlar, topluluk, eğitim, sosyal etkinlikler, iş arkadaşları vb. ile bağlantı kurmak için kullanılmaktadır. Hem fizyolojik hem de güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması ile birlikte sevgi, şekfet ve aidiyet ihtiyaçları ortaya çıkmakta ve öncesinde hissedilmediğı kadar şiddetli bir şekilde hissedilmeye başlanmaktadır.
4. *Saygı/Değer İhtiyaçları:* İnsanlar, kendilerine saygı gösterilmesi ve toplumda saygınlık kazanma ihtiyacı duyarlar. Saygı ihtiyacının karşılanması için insanların sosyal durum, statü, kariyer, başarı, para, prestij gibi saygınlık sembolleri için kaynaklara ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar büyük ölçüde güç güdüsü ile uyumludur. Saygınlık ihtiyaçları iki alt grupta sınıflandırılmaktadır. Bunlar ilk olarak güç, başarı, yeterlilik, dünyaya güven, bağımsızlık ve özgürlük arzusudur. İkinci olarak itibar ya da prestij (diğeri insanlardan saygı ya da itibar görme olarak tanımlanabilir), tanınma, önem ya da takdir edilme arzusu diyebileceğimiz ihtiyaçlardır.
5. *Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları:* Yukarıda belirtilen ihtiyaçları karşılanmış olsa bile, birey kendisine uygun olan şeyi yapmadığı sürece sıklıkla yeni bir hoşnutsuzluk ve huzursuzluk ortaya çıkmaktadır. İnsanlar, kendi potansiyellerinin farkında olma

ve kendilerini gerçekleştirme ihtiyaı duyarlar. Kendini gerçekleştirme ihtiyaı, kişisel gelişim, yaratıcılık, öğrenme, deneyim, liderlik, araştırma vb. için kaynaklara ihtiyaç duyar. Maslow bunun kişinin kendi yeteneklerini ve becerilerini geliştirme ve mükemmelleştirme eğilimi olarak adlandırmaktadır. Kendini gerçekleştirme çabası bireyseldir. Bazı insanlar sanatsal faaliyetleri, bazıları keşifler yapmayı, bazıları ise annelik rolünü en iyi şekilde yerine getirmeye çalışmaktadır. Kendini gerçekleştirme ihtiyaı bir şeyleri mümkün olduğunca iyi yapmakla ilgili olduğu için başarı güdüsüne benzemektedir. Fakat sadece başarı ile alakalı alt bileşenlerden oluşmadığından dolayı tamamen başarı güdüsü ile alakalıdır denemez.

Yukarıda belirtilen ihtiyaçlar bir hiyerarşiye göre düzenlenmiş ve bir ihtiyaç karşılandıktan sonra bir sonraki ihtiyaın ortaya çıktığı savına dayanmaktadır. Örneğin, fizyolojik ihtiyaçların tatmin edilmesi, güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması için bir önkoşuldur. Maslow’a göre fizyolojik ihtiyaçların karşılanması ile “başka (ve daha yüksek) ihtiyaçlar ortaya çıkar ve organizmaya fizyolojik alıklardan ziyade bunlar hâkim olur. Bunlar da tatmin edildiğinde yine yeni (ve daha yüksek) ihtiyaçlar ortaya çıkar ve bu böyle devam eder” (Maslow, 1943, s. 375). Buna göre hazzın motivasyon teorisinde yoksunluk kadar önemli bir kavram haline gelmesini ise ana çıkarımlarından biri olarak belirtmektedir. Yabancı dil ğretimi açısından bu teori ele alınacak olunursa ise bir öğrencinin ancak temel biyolojik ve sosyal ihtiyaçları karşılandıktan sonra okul gereksinimlerine odaklanabileceği söylenbilir (Lederer, 2011, s. 47). Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, her insanın ihtiyaçlarının benzersiz olduğunu ve bu ihtiyaçların farklı düzeylerde tatmin edilebileceğini de kabul eder. Bu nedenle, ihtiyaçların karşılanması için kaynakların sağlanması, her bireyin benzersiz ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır.

Bu teori genellikle hiyerarşiyi daha iyi betimlemek için şekil 4’teki gibi piramit şeklinde resmedilmekte ve “Maslow’un İhtiyaçlar Piramidi” olarak adlandırılmaktadır. Bu şekil Maslow tarafından yayınlanmamış veya kullanılmamıştır. İlk kez McDermid, 1960 yılında yayınlamış olduğu “How Money Motivates Men” adlı eserinde ihtiyaçlar hiyerarşisini piramit şeklinde betimlemiştir (Bridgman, Cummings ve Ballard, 2019, s. 87).



Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi. McDermid, C. D. (1960). How money motivates men. *Business Horizons*, 3(4), 93-100, s. 94.

Bu beş aşamalı model eksiklik ihtiyaçları ve büyüme ihtiyaçları olarak ikiye ayrılarak açıklanmaktadır. İlk dört seviye genellikle eksiklik ihtiyaçlarını ifade etmektedir. En üst seviye ise büyüme veya varlık ihtiyaçları olarak adlandırılmaktadır. Bireylerde oluşan eksiklik ihtiyaçları, bir şeylerden yoksunluk duyulması nedeniyle ortaya çıkmakta ve karşılanmadıklarında insanları motive ettiği savunulmaktadır. Bir başka deyişle, bu seviyelerdeki ihtiyaçlar karşılanarak tamamen tatmin edilebilen ve düzenli olarak karşılandığında motivasyonel etkisini de yitiren yoksunluk veya eksiklik durumlarını temsil etmektedir. İhtiyaçların karşılanma süreleri uzadıkça ise, bu tür ihtiyaçları karşılamak için kişinin motivasyonu daha da güçlenmektedir. Örneğin, bir kişi yemek yemeden ne kadar uzun süre kalırsa, o kadar aç olur. Yemek bulmak adına motivasyonu ise giderek güçlenir (McLeod, 2007, s. 2; Rothermund ve Eder, 2011, s. 98).

Maslow (1943) eserinde başlangıçta bireylerin daha yüksek düzeydeki büyüme ihtiyaçlarını karşılamaya devam etmeden önce daha düşük düzeydeki eksiklik ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmiştir. Aslında bu açıklaması ile Maslow bir ihtiyacın giderilmeden diğer bir ihtiyacın giderilmesinin zorluğunu veya gidermek için motive olmanın zorluğunu da dile getirmiştir. Eksik bir ihtiyaç "az ya da çok" giderildiğinde ortadan kalkacak ve kişilerin motivasyon düzeyleri ise bir şekilde henüz tatmin edemediği bir sonraki ihtiyaç grubunu karşılamak adına daha yüksek bir hal alacaktır. En alttaki ihtiyaç grubunun karşılanması halinde bir sonraki ihtiyaç grubu ise kişilerin karşılanması en önemli ihtiyaçları haline gelmiş olacaktır. Piramidin en üstünde yer alan kişinin kendini geliştirme ihtiyaçları, bir

şeyin eksikliğinden değil, bir kişi olarak büyüme arzusundan kaynaklanmaktadır. Bu büyüme ihtiyaçları makul bir şekilde karşılandıktan sonra, kişi kendini gerçekleştirme adı verilen en yüksek seviyeye ulaşabilmektedir. Kişilerin tamamı piramidin en üstünde yer alan kendini gerçekleştirme düzeyine yükselme isteğini barındırmaktadır. Ne yazık ki, ilerleme genellikle daha düşük düzeydeki ihtiyaçların karşılanamaması nedeniyle kesintiye uğramaktadır. Bu nedenle, herkes hiyerarşide tek yönlü bir şekilde hareket etmemekte, farklı ihtiyaç türleri arasında ileri geri hareket etmektedir (McLeod, 2007, s. 2).

Kuramın temel ilkelerine göre bireyler, istedikleri (ihtiyaçları) şeylerin yönlendirdiği davranışlara yönelmekte ve sahip olduklarından çok bu ihtiyaçları gidermeye çalışmaktadırlar. İlgili teori ve öğrencilerin ihtiyaçları karşılaştırıldığında ise farklı sonuçlar elde eden çalışmalara rastlanabilmektedir. Güven ve Özdayı (1992) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, Maslow'un piramidin en üstüne yerleştirmiş olduğu kendini geliştirme, başarı, saygınlık elde etme gibi ihtiyaçlar, öğrenciler için ilk sırada yer almaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar ise son sıralarda yer almıştır. Örneğin, insanlar öğrenme nesneleriyle uğraşırken acıkabilir, ancak yine de anlama ve yeterlilik ihtiyaçlarını önce karşılamak için başladıkları görevleri bitirmek isteyebilirler. Bu sebeple eğitim alan bireylerin ihtiyaçları farklılaşabilmektedir. Öğretmenler öğrencileri motive etmek adına bu ihtiyaçlar hiyerarşisini iyi anlamaları gerekmektedir (Güven ve Özdayı, 1992, s. 122-123; Dressel ve Lämmle, 2017, s. 98).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, eğitim uygulamalarında okullara, öğretim hayatına ve sınıf yönetimine de büyük katkı sağlamış, eğitim ve öğrenmeye bütüncül bir bakış açısı getirmiştir. Model öğretmenler ve öğretme-öğrenme durumlarının tasarımı için tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği yönünde güçlü bir çıkarıma sahiptir. Maslow, bireyin tüm fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel niteliklerinin tamamına ve bunların öğrenmeyi nasıl etkilediğine bakılması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre bir öğrencinin bilişsel ihtiyaçları karşılanmadan önce temel fizyolojik ihtiyaçları karşılanması gerekmektedir. Örneğin, yorgun ve aç bir öğrencinin öğrenmeye odaklanması zor olacaktır. Öğrencilerin ilerlemek ve tam potansiyellerine ulaşmak için kendilerini duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmeleri ve sınıfta kabul görmeleri gerekmektedir. Maslow, öğrencilere sınıfta değer verildiğinin ve saygı duyulduğunun gösterilmesi ve öğretmenin destekleyici bir ortam yaratması gerektiğini de öne sürmektedir. Bu, özellikle kişinin kendi potansiyelini anlama ve gerçekleştirme ihtiyaçlarının (Maslow: kendini gerçekleştirme) saygı (tanınma,

yetkinlik, öz değer), bağ kurma (birliktelik, kabul görme) ve güvenlik (korkudan kurtulma) ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirdiği anlamına gelmektedir. Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin, benlik saygıları güçlenene kadar akademik olarak başarılı olamayacakları en yaygın olarak kabul gören düşüncedir. Dersler ve okullar tasarlanırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (McLeod, 2007, s.12; Dressel ve Lämmle, 2017, s. 99). Özetle, Maslow'un ihtiyaçlar teorisinin yabancı dil öğretiminde uygulanması, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaya ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecekleri ve hedeflerine ulaşabilecekleri güvenli, destekleyici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenmelerini desteklemeye yardımcı olabilir.

2.1.1.3.2. Alderfer'in ERG Yaklaşımı

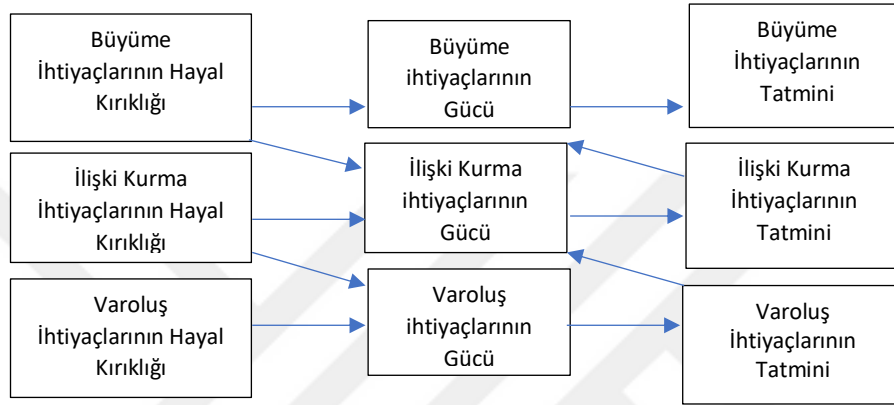
Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi toplam beş ihtiyaç grubunun var olduğunu savunmaktadır. Bunlar, kişinin fizyolojik ihtiyaçları (susuzluk, açlık, yemek, dinlenme vb.), güvenlik ihtiyaçları (güvenliğini sağlama, korunma vb.), ait olma ve sevgi ihtiyaçları (sevmek, sevilme, arkadaşlık vb.), saygı/değer ihtiyaçları (kişiye saygı duyulması) ve son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyaçları (kişinin bir şeyleri başarması) olarak sıralanmaktadır. Alderfer, ERG (Existence-Relatedness-Growth) Teorisi (1969) ile Maslow'un yukarıda belirtilen ihtiyaçlar teorisini geliştirmiş, basitleştirmiş ve özellikle örgütsel psikoloji araştırma alanına uyarlamıştır. Alderfer'e göre Maslow'un ihtiyaçlar teorisi tamamen kavramsal bir düzeyde olup, güvenlik ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlardan ve sevgi ihtiyaçlarından nerede ayrıldığı açık değildir. Fiziksel tehditler örneğin, hastalık, acı veya saldırı gibi konular sadece fizyolojik ihtiyaçlar kategorisinde ele alınırken aslında güvenlik ve ait olma / sevgi ihtiyaçları gruplarına da dahildir. Benzer bir şekilde saygınlık ihtiyacının da aitlik ihtiyacı ile örtüştüğünü ve ikisi arasında ayrımın net olmadığını iddia etmektedir. Bu doğrultuda Alderfer'in ERG yaklaşımı ihtiyaçları üç gruba ayırmakta, motivasyonun temel unsurlarını oluşturmakta ve Maslow'un ihtiyaçlar teorisindeki ihtiyaçları üçe indirmektedir (Alderfer, 1969, s.145-146). Bunlar:

- *Varolma İhtiyacı (Existence)*: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmekte ve maddi ve fizyolojik arzuların tüm çeşitli biçimlerini içermektedir. Açlık ve susuzluk, varoluş gereksinimlerindeki eksiklikleri temsil etmektedir. Ücret, iş yerinin sağladığı olanaklar ve fiziki çalışma koşulları da bu grubun içerisinde yer almaktadır.

- *İlişkisel (Bağlılık) İhtiyaçlar (Relatedness)*: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ait olma ve saygı ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Diğer insanlarla örneğin, aile üyeleri, üstler, iş arkadaşları, astlar, arkadaşlar ve düşmanlar gibi önemli kişilerle ilişkileri içeren tüm ihtiyaçları içermektedir. Aile üyeleri, genellikle üstler, iş arkadaşları, astlar, arkadaşlar ve düşmanlar gibi önemli kişilerdir. İlişki ihtiyaçlarının temel özelliklerinden biri ise tatminlerinin bir paylaşım veya karşılıklılık sürecine bağlı olmasıdır. İnsanların, duygu ve düşüncelerini karşılıklı olarak paylaşarak ilişki ihtiyaçlarını karşıladıkları varsayılmaktadır.
- *Gelişme ve Büyüme İhtiyaçları (Growth)*: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme ihtiyacına karşılık gelmekte ve bir kişinin kendisi ve çevresi üzerinde yaratıcı veya üretken etkiler yaratmasını içeren tüm ihtiyaçları içermektedir.

Yukarıda yer alan ihtiyaç gruplarından da anlaşılabileceği üzere, Alderfer Maslow'a göre daha az ihtiyaç grubunun motivasyonu açıklamada yeterli olabileceğini savunmaktadır. Bunun temel sebebi ise İhtiyaçlar Hiyerarşi Kuramının günlük hayatta kullanmaya uygun olmamasını düşünmesidir. Günlük hayatta bireylerin ihtiyaçlarının üç grup içerisinde toplanabileceği ve motivasyonu açıklamada bu üç grubun yeterli olabileceği ilgili teoride savunulmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Alderfer'in ERG teorisi arasında benzerlikler yer alsa dahi farklılıkların var olduğu da unutulmamalıdır. Bahsedilen bu farklılıklardan en temel olan ihtiyaçların giderilmesi hususundadır. Maslow kişinin alt sırada var olan bir ihtiyacının giderilmemesi halinde bir üst sırada yer alan ihtiyacın giderilmesi adına kişinin motive olamayacağını öne sürmekte iken, Alderfer bireyin aynı anda iki farklı kademede yer alan ihtiyacın karşılanabileceğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra ERG teorisinde çevresel faktörler ve kültürel özellikler dikkate alınmakta, bireylerin bu unsurlara göre farklılaşabileceği iddia edilmektedir. Son olarak, ERG teorisinin daha esnek bir yapıda olduğu söylenebilir. Maslow'un modelinin aksine, ERG teorisinde katı bir ihtiyaç seviyeleri hiyerarşisi bulunmamaktadır. Maslow'un modelinde bir sonraki yüksek ihtiyaç devreye girmeden önce alt hiyerarşik ihtiyacın karşılanması gerekir. ERG modelinde ise bu durum zorunlu olarak mevcut değildir. Belirtilmiş olan üç ihtiyaç düzeyi yan yana bulunmaktadır. Ancak varoluş ihtiyacının tatmini ilişkisel ihtiyaç düzeyinin önem kazanmasına yol açmakta ve bu ihtiyacın tatmin edilmesi ile büyüme ve gelişme ihtiyacının öneminin artmasını sağlamaktadır (Jira, 2008, s. 47; Tekin ve Görgülü, 2018, s.1559-1566).

Alderfer'in modelindeki ihtiyaç seviyeleri arasındaki ilişkiyi tersine çeviren ek bir "hayal kırıklığı -gerileme bileşeni" vardır (Şekil 5). Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları karşılanamazsa, ortaya çıkan hayal kırıklığı ilişki ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmesine yol açabilir ve böylece daha yüksek seviyedeki ihtiyaçların tatmini en azından kısmen daha düşük seviyedeki ihtiyaçların tatmini ile ikame edilir. İlişki ihtiyaçları karşılanamazsa, varoluşsal ihtiyaçlar daha önemli hale gelebilir ve bunların tatmini en azından kısmen bazı ilişki ihtiyaçlarının yerini alabilir (Alderfer, 1969, s. 151-152).



Şekil 4. Alderfer'in ERG-modeli. Zisser, R. (2010). *Motivationstheorien und deren Einfluss auf die Kundenzufriedenheit: eine theoretische Analyse möglicher Einflussfaktoren und die praktische Umsetzung in einer Hausverwaltung*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida, s. 47.

Alderfer güdülerin anlamlılığının artması veya azalması durumunu belirleyen dört ilke belirlemiştir (Mertel, 2006, s. 16):

- Klasik hayal kırıklığı hipotezi: tatmin edilmemiş bir ihtiyaç baskın hale gelir
- Hayal kırıklığı – gerileme hipotezi: bir ihtiyaç tatmin edilmezse hiyerarşik olarak daha düşük bir ihtiyaç baskın hale gelir (Maslow'un aksine)
- Tatmin-ilerleme hipotezi: bir ihtiyacın tatmini hiyerarşik olarak daha yüksek olan ihtiyacı harekete geçirir (Maslow'un teorisinde olduğu gibi)
- Hayal kırıklığı-ilerleme hipotezi: Hayal kırıklıkları da (başarısızlık, başarısızlık deneyimleri) kişinin olgunlaşmasına katkıda bulunabilir veya daha yüksek ihtiyaçları aktive edebilir.

Sosyal bilimlerde yer alan birçok teoride olduğu gibi Alderfer'e ait ERG teorisinin de bazı avantajları ve dezavantajları bilim insanları tarafından belirlenmiştir. Bunlardan bahsedilmeden önce ilgili teoriye yapılan eleştirilerden de bahsetmek gerekir. Bu teoriye

yönelik temel eleştiri, teorinin özgünlük anlayışından yoksun olarak görülmesi olmuştur. Fikirler ve dayanakları büyük ölçüde Maslow'un eleştirdiği ve Alderfer'in ERG teorisini üzerine inşa ettiği teorisinden ödünç alınmıştır. Basitçe söylemek gerekirse, Maslow'un teorisini bir temel olarak kullanmış olan ERG teorisinin, fikirleri özgün olarak görülmemektedir. Maslow'un teorisi gibi, Alderfer'in teorisinin de farkına varmadığı husus, insan ihtiyaçlarını etkileyen bazı duygusal ve psikolojik desteklerin olduğudur (Ibietan, 2010, s. 8).

Alderfer'in ERG teorisinin avantajları, her bireyi eğitimine, aile geçmişine ve kültürel ortamına bağlı olarak çeşitli ihtiyaç grupları için farklı bir öneme sahip olarak görmesi, farklı bireylerin çeşitli ihtiyaçları önemseyecek olmasına vurgu yapmasıdır (nitelikli bireyler büyüme ihtiyaçlarına sosyal ihtiyaçlardan ve hatta varoluş ihtiyaçlarından daha fazla değer vermesi bunun aksine, fakir bir aileye mensup olan bir kişinin, varlık ihtiyaçlarını daha önemli olarak değerlendirmesi). Son olarak ise, önceki kapsam teorilerinin güçlü noktalarını alması fakat diğerlerine göre daha az kısıtlayıcı ve sınırlayıcı olması bir avantaj olarak sayılabilir. Dezavantajları ise, teorinin kesin ilkeler sunmaması ve genel geçerliliği henüz kabul edilmiş bir teori olmamasıdır. Örneğin, bu teori bir bireyin ilk önce üç ihtiyaçtan herhangi birini karşılayabileceğini söylemekte fakat bu üç ihtiyaçtan hangisinin o kişi için daha önemli olduğunu belirlemede herhangi bir görüş sunmamaktadır. Bu ise ihtiyaçların önemini anlamada zorluk yaşatmaktadır (Sinha, 2021, s.1-3).

Çalışma özelinde öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve Alderfer'in ERG teorisi arasındaki ilişkiden bahsedilmesi önem teşkil etmektedir. Çalışmanın önceki kısımlarında ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının öğrencilerin ihtiyaç sıralaması ile tam olarak uyuşmadığından bahsedilmişti. Burada ise Alderfer'in ERG teorisinin öğrencilerin motivasyonlarını açıklama konusunda daha başarılı olabileceği yorumu yapılabilir. Bunun nedenlerinden birincisi, öncelikle Alderfer bireyin ihtiyaçlarının kişiden kişiye ve kişinin ait olduğu kültüre göre değişebileceğini söylemektedir. Bu husus bir öğrenci topluluğunda yer alan her kişinin aynı şekilde motive olamayacağını ispatı niteliğindedir. Diğer bir husus ise Alderfer kişinin aynı anda iki kademedeki ihtiyacı olabileceğini söylemektedir. Burada öğrencilerin motivasyonlarının tek bir başlık altında toplanmasının yanlış olacağı yorumu yapılabilir. Fakat Alderfer'in de duyguları dikkate almadığı unutulmamalıdır. Bu düşüncelerin tamamı ise bu çalışmanın sonunda yer alan saha çalışması kısmında analiz edilen bilgilerle test edilmiştir.

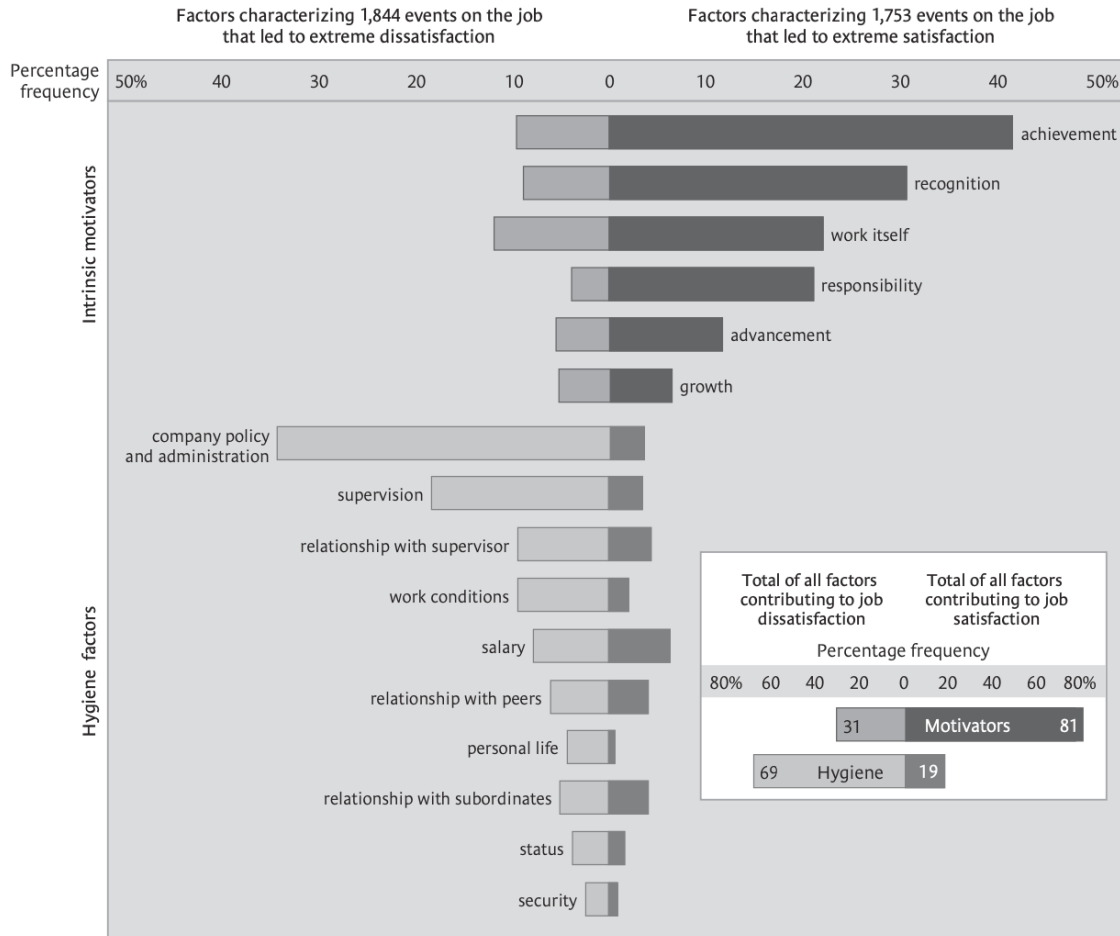
Aldefer'in belirtmiş olduğu üç ihtiyaç yabancı dil eğitimi açısından ele alınacak olunursa; öğrencilerin güvenlik ve rahatlık ihtiyaçlarını karşılamak için uygun bir öğrenme ve destekleyici bir ortam yaratmak var olma ihtiyaçlarını karşılamak için örnek olabilir. Yabancı dil sınıfında ilişkisel ihtiyaçların tatmini, öğrenciler arasında iş birliğı ve diyalogu teşvik edecek faaliyetlerin uygulanması ile sağlanabilir. Gelişme ve büyüme ihtiyacı ise öğrencilere becerilerini ve özgüvenlerini geliştiren, motivasyonlarını ve dil öğrenimine olan ilgilerini artıran zorlayıcı ve iddialı görevler vermek anlamına gelebilir. Genel olarak, Alderfer'in ERG teorisinin uygulanması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını dikkate alarak ve ihtiyaçlarını karşılayan bir ortam yaratarak yabancı dil öğretimini geliştirmeye yardımcı olabilir.

2.1.1.1.3. Herzberg: Çift Faktör Teorisi

Frederick Herzberg 1959 yılında, iş tatmini ya da tatminsizliğinin iki grup faktöre bağı olduğu temel varsayımına dayanan "Çift Faktör Teorisini" geliştirmiştir. Pittsburgh çalışması olarak da bilinen bu çalışmada, 203 mühendis ve muhasebeciye iş deneyimleri ile ilgili mülakat yapılmış ve “şu anki işinizde veya daha önce sahip olduğunuz herhangi bir işte son derece memnun olduğunuz (veya son derece memnuniyetsiz olduğunuz) bir zamanı düşünün. Bana ne olduğunu anlatın” sorusu yöneltilmiştir (Herzberg vd., 1959, s. 32; 141). Bu sayede olumlu ve olumsuz olaylar toplanmış ve kategorize edilmiştir. Herzberg motivasyonu neyin teşvik ettiğı ve neyin engellediğı sorusuyla ilgilenmiştir. Çalışmanın sonucunda iş tatmini (ve motivasyonu) sağlayan faktörlerin iş tatminsizliğine yol açan faktörlerden ayrı ve farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Herzberg, bu iki duygunun birbirinin zıttı olmadığı sonucunu çıkartmıştır. Ona göre “iş tatmininin zıttı iş tatminsizliğı değil, iş tatmininin olmamasıdır ve benzer şekilde iş tatminsizliğinin zıttı da iş tatmini değil, iş tatminsizliğinin olmamasıdır”. Herzberg insanoğlunun iki farklı ihtiyacından söz etmektedir. Birincisi insanın doğasından kaynaklanan, çevreden gelen acıdan kaçınmaya yönelik yerleşik dürtü ve temel biyolojik ihtiyaçlara koşullanmış hale gelen tüm öğrenilmiş dürtülerdir. Örneğin, temel bir biyolojik dürtü olan açlık, para kazanmayı gerekli kılar ve para belirli bir dürtü haline gelir. Diğer bir ihtiyaç ise başarıya ve başarı yoluyla psikolojik büyüme deneyimidir (Herzberg, 1968, s. 6).

Yapılan çalışmanın sonucunda Şekil 6'da da görüleceği üzere Herzberg ve çalışma arkadaşları 16 kategori oluşturmuş ve bu kategorileri iki gruba ayırmışlardır. Bunlar (Herzberg, 1968, s. 7-8; Nyikos, 2016, s. 8-12);

- *Motivasyon faktörleri (içsel faktörler)*: Tatmin duygusunu tetikleyebilir. Motive edici faktörler doğrudan işin içeriğiyle bağlantılıdır ve bu nedenle "içerik faktörleri" olarak da adlandırılır. Motivasyon faktörleri performans ve başarı, tanınma, işin içeriği, sorumluluk, ilerleme, terfi fırsatları ve büyümedir.
- *Hijyen faktörleri (dışsal faktörler)*: Tatminsizliği tetikleyebilir ancak tatmin olma duygusuna neden olmazlar. Hijyen faktörleri motive edicilerin aksine, doğrudan işle ilgili olmayıp çalışma ortamını inceler ve bu nedenle "bağlam faktörleri" olarak da adlandırılır. Herzberg'e göre hijyen faktörleri ücretlendirme ve maaş, şirket kuralları ve politikası, bireyler arası ilişkiler (üstler ve çalışanlar), yönetim biçimi, iş güvenliği (güvencesi), çalışma koşulları ve özel yaşam üzerindeki etkisidir.



Şekil 5. Herzberg'e göre hijyen ve motivasyon faktörleri. Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review* 46, 1, 53-62, s. 7.

Şekil 6’da da görüldüğü üzere, bu teori içerisinde yer alan çift faktör Herzberg tarafından motivasyon ve hijyen faktörleri olarak adlandırılmıştır. Herzberg, motivasyon faktörlerini işe özgü (içsel), hijyen faktörlerini ise işin dışında yer alan (dışsal) faktörler olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle motivasyon faktörleri yalnızca tatmini artırmak ve iyileştirmek için, hijyen faktörleri ise memnuniyetsizliği azaltmak adına çalışmaktadır (Herzberg vd., 1959, s.114). İçsel faktörler bireyin iş yaşamının bir parçası ve büyük ölçüde kişinin kendisi tarafından yönetilen faktörlerdir. Hijyen faktörleri ise dışsal faktörlerdir ve kişinin kendi kontrolü dışındadır. Hijyen faktörü kavramı, teorinin temel fikrini ortaya koymaktadır. Tıpkı tıbbi hijyende hastalığı önlemek için sağlık risklerinin insan çevresinden uzaklaştırılması gibi, tatminsizlik faktörleri de insan çevresinden uzaklaştırılmalıdır (Bicher, 2011, s. 11). Çift faktör teorisinde yer alan motivasyon ve hijyen faktörleri arasındaki ana faktörler şu şekilde açıklanabilmektedir (Alshmemri vd., 2017, s.13-14): Motivasyon faktörleri;

- İlerleme: Kişinin veya çalışanın işyerindeki yukarı ve olumlu durumu veya konumu olarak tanımlanmaktadır. İşyerinde olumsuz veya tarafsız bir durum, olumsuz ilerleme olarak kabul edilmektedir.
- İşin kendisi: Görevlerin ve atamaların içeriği çalışanlar üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahiptir.
- Büyüme olasılığı: Büyüme olasılıkları bir kişinin kişisel gelişimini deneyimlemesi ve işyerinde terfi etmesi için gerçek fırsatlardır.
- Sorumluluk: Sorumluluk ve karar verme özgürlüğü verilmesinden doyum elde etmekle ilgilidir.
- Tanınma: Olumlu tanınma çalışanlar işlerinde belirli hedeflere ulaştıklarında veya yüksek kaliteli işler ürettiklerinde övgü veya ödüller aldıklarında gerçekleşir.
- Başarı: Kişinin çalışmalarının olumlu sonuçlarını görmesini ifade etmektedir.

Hijyen faktörleri ise; iş ilişkileri ile sınırlanan kişilerarası ilişkiler, aylık ücret, şirket politikaları ve yönetimi, denetçinin veya denetimin yetkinliği veya yetersizliği, adaleti veya adaletsizliği ile ilişkilendirilen denetim, çalışma şartları şeklinde sıralanmaktadır.

Herzberg’in belirtmiş olduğu bu faktörlerin birleşmesi ile ortaya çıkabilecek kombinasyonlar ve olası durumlar şu şekildedir:

Tablo 1

Faktör Kombinasyonları ve Olası Durumlar

	Yüksek Hijyen	Düşük Hijyen
Yüksek Motivasyon	Çalışanlar yüksek motivasyona sahip; Az sayıda şikâyet	Çalışanlar yüksek motivasyona sahip; Çok sayıda şikâyet
Düşük Motivasyon	Çalışanlar düşük motivasyona sahip; Az sayıda şikâyet	Çalışanlar düşük motivasyona sahip; Çok sayıda şikâyet

Nyikos, M. (2016). *Motivationsfaktoren unter besonderer Berücksichtigung mittels Herzberg-Theorie am Beispiel einer Werbefirma*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida, s. 14; Bicher, T. (2011). *Interne Kommunikation als Instrument der Mitarbeitermotivation*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida, s. 12'e göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Motive edici unsurlardan bazıları hijyen faktörleri olarak da işlev görebilir ve kendiliğinden belirgin hale gelebilir. Tersine, hijyen faktörleri önem kazanabilir ve uzun bir süre boyunca eksik olmaları halinde motivasyon kaynağı haline gelebilir. Bu nedenle, bireysel faktörlerin hijyen faktörleri veya motivasyon faktörleri grubuna sınıflandırılması kısmen özel duruma ve bireyin veya bir bütün olarak toplumun geçmiş deneyimlerine bağlıdır (Bicher, 2011, s. 12-13).

Literatürde yer alan birçok motivasyon teorisine olduğu üzere Çift Faktör Teorisine de birtakım eleştiriler yapılmış ve sonraki teorilerin gelişimine katkı sağlamıştır. Çift Faktör Teorisinin motive edici faktörler ile hijyen faktörleri arasındaki ayrımı konusunda eleştiriler ortaya atılmış (Büttner, 2010), bazı bilim insanları maaş, kişilerarası ilişkiler ve çalışma koşulları gibi hijyen faktörlerinin de motive edici olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Çift Faktör Teorisi, iş motivasyonunu açıklarken bireysel ihtiyaç ve değerler arasındaki farklılıkları dikkate almadığı konusunda da eleştirilmiştir. Ayrıca teorinin cinsiyet, kültür ve yaş kategorileri gibi bireysel ve örgütsel farklılıklara çok fazla değinmediği, bu farklılıkları ciddi bir şekilde dikkate almadığı konusunda da ciddi bir şekilde eleştirilmiştir. Fakat tüm bu eleştirilere rağmen özellikle motivasyon kavramını açıklama ve uygulama konusundaki başarısı bilim insanlarının büyük bir çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir (Lundberg vd., 2009, s. 892).

Çift Faktör Teorisi ile ilgili konu sonlandırılmadan önce çalışma gereği öğrenci motivasyonu ile ilişkisinin de açıklanması gerekmektedir. Çift Faktör Teorisi ile öğrenci motivasyonu da ilişkilendirilebilmektedir. Sınıfta yer alan öğretmenin olumsuz davranışları, öğrencinin

motivasyonunun düşmesinde etkili olabilmektedir. Bu olumsuz davranışlar sınıf içi şiddet, mutluluğun eksikliği, tutarsızlık, sınıf ortamının kapalılığı şeklinde örneklendirilebilir. Fakat bu davranışların olmaması motivasyonu arttırıcı bir unsur olarak görülmemektedir. Tam olarak bu noktada Herzberg'in teorisi gündeme gelmektedir. Bu olumsuz davranışların olmaması bireyi motive etmez fakat davranışların sergilenmesi motivasyonu düşürücü bir etkiye sahiptir (Sürücü ve Ünal, 2018, s. 284).

Yabancı dil eğitimi açısından çift faktör teorisi ele alınacak olunursa; hijyen faktörleri, tatmin edici bir öğrenme ortamı yaratmak için gerekli olan, ancak öğrenenleri motive etmek için tek başına yeterli olmayan faktörlerdir. Örneğin, yabancı dil öğretiminde hijyen faktörleri arasında uygun sınıf büyüklüğü, iyi bir öğretim ortamı, iyi tasarlanmış öğretim materyalleri ve yeterli teknik destek sayılabilir. Bu faktörler karşılanmazsa, öğrenciler hayal kırıklığına uğrayabilir, memnuniyetsiz olabilir ve öğrenmeye konsantre olamayabilirler. Motivasyon faktörleri öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini canlı tutmaya yardımcı olan faktörlerdir. Yabancı dil öğretiminde motivasyon faktörleri arasında ilginç ve ilgili öğrenme içeriği, diğer öğrencilerle etkileşim ve iş birliği fırsatları, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme programının bireyselleştirilmesi, hedefe yönelik geri bildirim ve öğrencilerin ilerlemelerinin tanınması sayılabilir. Öğrenciler bu faktörleri deneyimlediklerinde, daha fazla öğrenmeye teşvik edilmiş hissedirler ve dil becerilerini geliştirmek için daha fazla motive olurlar.

Özetle, Herzberg'in iki faktör teorisini yabancı dil öğretimine uygulamak, motivasyon faktörlerini en üst düzeye çıkarırken hijyen faktörlerini tatmin eden eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilir. Öğrenciler ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiklerinde ve dil becerilerini geliştirmek için motive olduklarında, öğrenme potansiyellerini daha iyi kullanabilir ve gerçekleştirebilirler.

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere özellikle öğrenim gören kişilerin motivasyonlarını düşüren bazı faktörlerin yokluğu, kişileri motive edici araçlar olarak görülmemelidir. Burada bireyin öğrenme motivasyonunun artması, öğrenci ile ilgili olan içsel faktörler kadar, öğrenci ile ilgili olmayan dışsal faktörler ile de ilgilidir. Herzberg tarafından yapılan içsel ve dışsal faktör ayrımı bu noktada geçerliliğini korumaktadır.

2.1.1.1.4. McClelland: Başarı İhtiyacı Teorisi

David McClelland motivasyonu, “bireyin davranışlarını yönlendiren, yöneten, seçen ve ölçülen bir hedef durum veya koşul için tekrarlayan bir endişe” olarak tanımlamaktadır (Boyatzis, 2017, s. 3). McClelland çoğu insan ihtiyaçlarının doğuştan gelmediğini, bireylerin sosyalleşmesi ve özellikle erken çocukluk döneminden itibaren kültürel çevreyle başa çıkma yoluyla öğrenildiğini (bu nedenle teorisine “Öğrenilmiş İhtiyaçlar Teorisi” de denmektedir) ve bu öğrenme sürecinin bir sonucu olarak bireylerin davranışlarının yanı sıra çalışma performanslarını da etkileyen belirli ihtiyaç konfigürasyonları geliştirdiklerini savunmaktadır (Gruber, 2011, s. 11). Sosyal psikoloji alanının önemli isimlerinden biri olan McClelland, teorisinde yirmi temel insan ihtiyacından oluşan bir taksonominin parçası olarak başarı ihtiyacının varlığını vurgulayan ilk kişi olan Murray’dan büyük ölçüde etkilenmiştir (Bicher, 2011, s. 13). McClelland geliştirmiş olduğu Başarı İhtiyacı Teorisi’nde Murray’ın “insan ihtiyaçları listesi”nden üç temel ihtiyaca odaklanmıştır. Bunlar başarı, güç ve bağlılık (sosyal ilişkiler) ihtiyaçlarıdır (McClelland, 1988, s. 223-325).

Başarı ihtiyacı, bir mükemmellik standardına doğru daha iyisini yapmak için bilinçsiz bir dürtü olarak tanımlanmaktadır. Güçlü başarı ihtiyacı olan bireyler, kendilerini belirli hedeflere göre ölçmektedirler. Orta düzeyde riskleri tercih ederler, bireysel aktiviteleri ve satış gibi bireysel performans verileri olan meslekleri tercih etmektedirler. Güç ihtiyacı, başkalarını etkilemek adına bireyin sahip olduğu bilinçsiz bir dürtüdür. Güçlü güç ihtiyacına sahip insanlar genellikle liderlik pozisyonları almakta ve kendilerini daha çok göstermek isteyen bireyler olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bu kişiler liderlik vasıfları yüksek, başkalarına yardım edebilecekleri veya onları etkileyebilecekleri meslekleri tercih etmektedirler. McClelland kişisel ve sosyal güç olarak güç ihtiyacını ikiye ayırmaktadır. Kişisel güç, başkalarının direnişi karşısında bile kişinin kendi çıkarlarını savunmaya çalıştığı davranışları tanımlar. Öte yandan sosyal güç güdüsü ise örneğin, toplumu güçlendirmek amacıyla sorumluluk üstlenmede kendini gösterir. Sosyal ilişki ihtiyacı, diğer insanlarla olumlu temas kurmak, sürdürmek ve yoğunlaştırmak, arkadaşlıklar gibi sıcak, yakın ilişkilerin bir parçası olmak için bilinçsiz bir dürtü olarak tanımlanmaktadır (Boyatzis, 2017, s.3-4, Bak, 2019, s. 133-134).

Bu üç güdü yaşamın ilk yıllarında davranışları kontrol etmeye başlar ve doğuştan gelen farklılıklara ve sosyal çevrenin bu davranışlara verdiği tepkilere bağlı olarak yetişkinlerin bağlılık (sosyal ilişki), başarı ve güç güdüsü eğilimlerindeki farklılıkları oluşturmaktadır.

Bağlılık güdüsünün seviyesi grup üyeleriyle olumlu ilişkiler kurma arzusunun gücünü belirler; başarı güdüsünün seviyesi başarılı olma ve kendi yetkinliğini artırma arzusunu belirler; güç güdüsünün seviyesi ise diğer insanların deneyim ve davranışlarını etkileme arzusunu belirlemektedir. Her bir güdünün kendine özgü karşıtları da mevcuttur: başarısızlık korkusu, reddedilme korkusu ve kontrolü kaybetme korkusu (Schmalt ve Sokolowski, 2006, s. 513-514).

Yukarıda da belirtildiği gibi bu üç güdü her bireyde bulunmakta fakat baskın olanın kişiden kişiye değiştiği vurgulamaktadır. Örneğin, başarı güdüsü baskın olan öğrenciler;

- Zorlu hedefler belirleme ve bunları gerçekleştirme konusunda güçlü bir isteğe sahiptirler,
- Hedeflerine ulaşmak için hesaplanmış riskler alırlar,
- İlerlemeleri ve başarıları hakkında düzenli geri bildirim almayı severler (Bayrakçeken vd., 2020, 487-488).

McClelland yukarıda belirtilen temel ihtiyaçlar arasından teorisini geliştirdiği başarı ihtiyacına öncelik vermiştir. Ona göre başarı güdüsü, çalışanların performans ve başarı için çabalamasına yönelik potansiyel bir davranışsal eğilimi temsil etmektedir. Bu motivasyon, insanların belirli bir iş davranışının başarı hissi getireceğini varsaydıkları durumlar veya teşvikler tarafından başlatılır. Nihai sonuç ise tatmin ve gurur duygusudur.

İş davranışı aşağıdakilerin sonucu olarak anlaşılır:

- Motivasyon gücü,
- Teşvikin değerliliği veya çekiciliği (örneğin ücret ve ödül) ve
- Bireyin belirli bir davranışı sonucunda teşvik almasını sağlayacağına dair beklentisi (Mertel, 2006, s. 20).

McClelland'ın teorisindeki en önemli anahtar kelimeler başarı ve başarısızlık ile utanç ve gurur duygularıdır. McClelland'ın teorisine dayanarak oluşturduğu “ihtiyaçlar teorisi” ile literatüre geçen ve genellikle McClelland ile birlikte anılan John Atkinson'a göre bir kişinin başarıya motivasyonu gurur duygusuyla birlikte “başarı umuduna” veya utanç duygusuna yol açan “başarısızlık korkusuna” bağlıdır. Başarı ihtiyacı, başarı güdüsü (başarı beklentisi) veya başarısızlık güdüsünden (başarısızlık beklentisi) oluşabilmektedir. Görevin teşviki ve eylemin sonucuna ilişkin beklenti birbiriyle şu şekilde ilişkilidir: Başarı veya başarısızlık

beklentisi ne kadar büyükse, görevin teşviki veya görevden duyulan korku o kadar düşük olur. Dolayısıyla başarı ne kadar riskliyse (hem olumlu hem de olumsuz anlamda) o kadar çekici ve motive edicidir. Başarı motivasyonlu eylem, "başarı umudu" eğilimi "başarısızlık korkusu" eğilimini aştığında gerçekleşmektedir. Kişilerin performans motivasyonlu eylemleri içsel olarak yönlendirilmektedir. Dolayısıyla bir kişinin başarı ya da başarısızlık odaklı olması büyük ölçüde özsaygısına ve özgüvenine bağlıdır (Lederer, 2011, s. 48-49). Ayrıca başarı ihtiyacı nesnelerden, fikirlerden ve diğer insanlardan bağımsız olarak hâkim olma ve kişinin yeteneklerini kullanarak özgüvenini arttırma arzusunu içermektedir (Wallace vd., 1987, s. 289).

Diğer bir önemli nokta ise McClelland, insan ihtiyaçlarının zamanla farklılaştığına vurgu yapmaktadır. McClelland'ın teorisi, genel yapısı itibariyle davranışı teşvik etmek ve sürdürmek için karşılanması gereken belirli bir dizi ihtiyacı ortaya koyan, motivasyonel bir teoridir. Kişilerin veya çalışanların belirli ihtiyaçları olduğuna inanmakta ve bu ihtiyaçların karşılanmamasının motivasyon kaybına neden olduğunu savunmaktadır. Yönetimin, üstlerin veya liderlerin, çalışanlarının kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için yapmaları veya göstermeleri gereken birtakım davranışları olduğunu öne sürmektedir. İnsanlara özgü davranışların tamamının bir nedeni olduğunu savunmaktadır (Osemeke ve Adegboyega, 2017, s.171).

Çalışma özelinde başarı ihtiyacı teorisi ile bireylerin öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin de ortaya konması gerekmektedir. Bireyin başarılı olması için gerek duyulan motivasyon, bireyin daha yetkin olabilme çabaları ile ilişkilendirilebilir. Bu çabaların başında ise öğrenme gelmektedir. Bireylerin öğrenme davranışları yapılan işin değeri, akademik amaçlar ve etkiler ile ilişkilidir. Özellikle öğrenciler veya öğrenme davranışını gösteren bireyler dikkate alındığında başarı ihtiyacı, bireyin motive olmasını sağlayan veya motivasyon düzeyini arttırmaya yarayan diğer ihtiyaçların daha fazla önüne geçebilmektedir. Bireyler bu başarı ihtiyacını giderebilmek adına zaman ve emek harcamaktadırlar. Başarı ihtiyacı birden fazla yönüyle motivasyon ile ilişkilidir. Bunlar, kişinin yaşamakta olduğu belirsizliklerden kurtulma isteği, bilme isteği, anlama isteği, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üstünde yer alan kendini gerçekleştirme isteği, bir statü kazanma isteği, topluluk içerisinde yer edinme isteği olarak sıralanabilmektedir (Ergin ve Karataş, 2018, s. 868-887).

McClelland’a ait bu kuram öğrencilerin baskın olan motivasyonlarını belirlemede yardımcı olabilir, öğrencilerin üstleri konumunda yer alan öğretmenleri tarafından da öğrencilerin nasıl hedef belirleyeceği, hangi öğrencilere geri bildirim sağlanabileceği ve öğrencilerin motive edilmesi adına nasıl ödüllendirilebileceği konusunda kullanılabilir (Bayrakçı vd., 2021, s. 488).

Yabancı dil öğretiminde bu teori, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yabancı dil öğrenmeye motive edilebilecekleri anlamına gelebilir. Örneğin, bir öğrencinin güçlü bir başarı ihtiyacı varsa, zorlu görevler ve performans hedefleri verilerek yabancı dil öğrenmeye motive edilebilir. Aidiyet ihtiyacı yüksek olan bir öğrenci, diğer öğrencilerle etkileşime girme ve hedef dilin kültürüne uyum sağlama fırsatları sunarak yabancı dil öğrenmeye motive edilebilir. Son olarak, güç ihtiyacı yüksek olan bir öğrenciye kendini ispat edebileceği görevler (proje, yarışma, hedefler) verilebilir ve bu sayede yabancı dil öğrenmeye motive edilebilir. Genel olarak, McClelland’ın başarı ihtiyacı teorisi, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını ve motivasyonlarını dikkate alarak yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirmeye yardımcı olabilir.

2.1.1.1.5. Deci ve Ryan’ın Öz Belirleme Teorisi

Öz-belirleme teorisi, güdünün sadece nicelik (büyüklük) olarak değil nitelik (tür ve yönelim) olarak da değiştiğini öne sürmektedir. İnsanlar doğuştan özerk olmayı, çevreleriyle etkileşime girerken iradelerini (ihtiyaçların nasıl karşılanacağını seçme kapasitesi) kullanmayı arzularlar ve doğaları gereği keyifli buldukları faaliyetlerin peşinden gitme eğilimindedirler (Cook ve Artino, 2016, s. 1009). Ryan ve Deci (2016, s. 96) bu durumu “doğduğumuz andan itibaren fiziksel çevremizi aktif bir şekilde keşfetmeye, sosyal çevremizdeki uygulamalara ilgi duymaya ve bunları içselleştirmeye yönelik güçlü bir eğilim sergiliyoruz” şeklinde ifade etmektedirler. En yüksek, sağlıklı, yaratıcı ve üretken başarılarımız göreve karşı içsel bir ilgi ile motive olduğumuzda ortaya çıkmaktadır. Fakat insanlar doğası gereği ilgi çekici olmayan faaliyetlerde bulunmak için dışsal etkilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlara örnek olarak kariyer hedefleri, toplumsal değerler, vaat edilen ödüller veya cezalar sayılabilmektedir. Deci ve Ryan, içsel motivasyonun nasıl teşvik edileceğini ve dış baskılar söz konusu olduğunda motivasyonun nasıl artırılacağını açıklamak için öz-belirleme teorisini geliştirmiştir (Cook ve Artino, 2016, s. 1009).

Öz-belirleme teorisi, insanların doğal bir öğrenme ve gelişme eğilimine sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır (Ryan ve Deci 2016, s. 96). Bu teori, insan davranışı ve gelişimine ilişkin bir tür meta-teori olarak tanımlanabilmektedir. Deci ve Ryan tarafından otuz yılı aşkın bir süredir “mini teoriler” geliştirilmekte ve genellikle öz belirleme teorisi çatısı altında sunulmaktadır. Bu teoriler (Ryan ve Deci, 2017, s. 123- 293; Ryan ve Deci, 2014, s. 2):

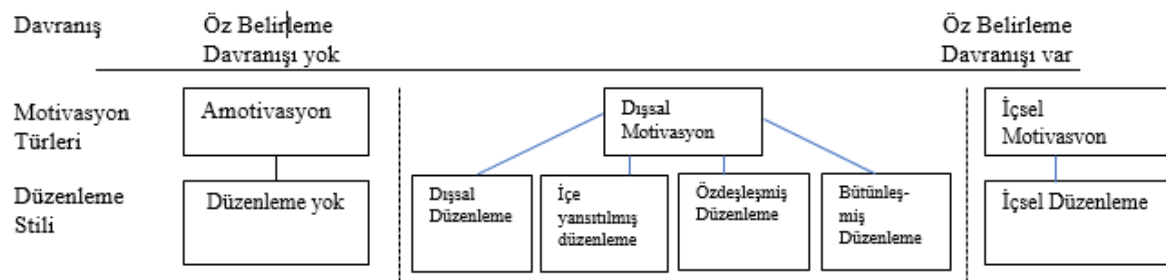
- *Bilişsel Değerlendirme Teorisi:* Sosyal bağlamların ve özerklik veya kontrol gibi unsurların kişinin motivasyonu üzerindeki etkisini açıklar.
- *Organizmik Entegrasyon Teorisi:* Dışsal motivasyonun içselleştirilmesi ve entegrasyonu ile ilgili olguları açıklar.
- *Nedensel Yönelim Teorisi:* Bireylerin gelişimlerinde farklı eğilimlere (motivasyonel yönelimlerdeki genel bireysel farklılıklara) sahip olduklarını açıklar.
- *Temel Psikolojik İhtiyaçlar Teorisi:* Sağlık ve memnuniyet hedefleri ile yetkinlik, özerklik ve sosyal katılım için psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi açıklar.
- *Hedef İçerik Teorisi:* İnsanların davranışlarının nedenini değil ne olduğunu yani hedeflerinin içeriğini ve gelişim süreçlerini ele alır.
- *İlişkiler Motivasyon Teorisi:* İlişki kurma ihtiyacının içsel olduğunu ve insanları gönüllü olarak yakın ilişkilere girmeye teşvik ettiğini öne sürer.

Deci ve Ryan’a göre bu mini teoriler birbiriyle bağlantılı ve koordine edildiklerinde her türlü insan davranışını kapsamaktadır. Dolayısıyla mini teoriler birlikte öz belirleme teorisini oluşturmaktadır (Deci ve Ryan, 2004, s. 9).

Öz Belirleme Teorisi “insan motivasyonuna ilişkin diğer pek çok modern teoriyle uyumlu olarak, davranışın kontrolünü açıklamak için amaçsallık kavramına dayanmaktadır”. İnsanlar bir şeyi başarmak istediklerinde, yani davranışlarıyla belirli bir amaç peşinde koştuklarında motive olmuş sayılırlar. Deci ve Ryan’a göre çoğu teori örneğin, Vroom’un Beklenti Teorisi, Lewin’in Alan teorisi, Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisi ve Locke ve Latham’ın Hedef Belirleme Teorisi, motivasyonu tek tip bir kavram olarak ele almakta ve sadece motivasyon gücünde (çok ya da az motive oldukları kabul edilmekte) farklılıklar olduğunu varsaymaktadırlar. Bu teorilerin hiçbiri niteliksel farklılıkları tanımlamak veya açıklamak için motivasyonel yönelim veya eylem düzenleme tarzı gibi bir yaklaşım içermemektedir (Deci ve Ryan, 1993, s. 224).

Öte yandan öz belirleme teorisi güdülenmiş eylemin farklı niteliksel özelliklerini varsaymaktadır. Teori, insan motivasyonuna ilişkin organizmik ve diyalektik bir teoridir. İnsan gelişiminin sürekli bütünleşmesine yönelik temel bir eğilimi varsayması bakımından organizmiktir. Bu süreç, gerekli psikolojik enerjiyi sağlayan (içsel) motivasyon faktörleri tarafından yönlendirilmektedir. Deci ve Ryan’a göre organizmik entegrasyon süreci ile sosyal çevrenin etkileri arasında kalıcı bir etkileşim ilişkisi mevcuttur. Teorilerinin merkezinde benlik kavramı yer almaktadır. Benlik, gelişimin hem bir süreci hem de bir sonucu olarak yorumlanabilir ve incelenebilir. Organizmik bütünleşme ilkesi, benliğin gelişimini en başından itibaren belirlemektedir. Bireyin doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçları, temel yetenekleri ve ilgi alanları önemli bir rol oynamaktadır. Benliğin yapısı, gelişim sırasında sosyal çevreyle etkileşim yoluyla genişler ve gelişir; bu ise organizmik diyalektiğin süreç ve yapılarının sürekli değişen ürünü olarak varsayılmaktadır (Deci ve Ryan, 1993, s. 223). Öz Belirleme Teorisi böylece sadece bir kişinin güdülerini veya psikolojik ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda insan davranışını, benliğin gelişimini ve sosyal çevrenin etkisini de açıklamaya çalışmaktadır.

Deci ve Ryan aynı zamanda güdülenmiş eylemlerin öz belirleme derecesine veya ne ölçüde kontrol edildiklerine göre ayırt edilebileceğini varsaymaktadır. Bazı eylemler özgürce seçilmiş olarak deneyimlenir ve bireysel benliğin hedeflerine ve arzularına karşılık gelir. Güdülenmiş bir eylem özgürce seçilmiş olarak deneyimlendiğinde özerk olarak kabul edilir. Diğerleri ise başka kişiler veya içsel baskı tarafından zorlanmış olarak deneyimlenmekte ve kontrollü olarak kabul edilmektedir. Deci ve Ryan özerk ve kontrollü eylemleri içsel ve dışsal motivasyon kavramları ile ele almaktadırlar (Deci ve Ryan, 1993, s. 225).



Şekil 6. Motivasyon ve düzenleme türleri ile öz belirleme süreci. Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Handbook of Self-Determination Research, Rochester, NY: University of Rochester, s. 16.

Şekil 7’de de görüldüğü gibi Öz Belirleme Teorisi, amotivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere üç motivasyon türü olduğunu öne sürmekte ve bu üç türün insan

davranışlarını şekillendirmede etkili olduğunu iddia etmektedir (Deci ve Ryan, 2002, s. 17). *Amotivasyon* (Motivasyonsuzluk): Harekete geçmeyi reddetme ve öfke nöbetleri akut motivasyonsuz davranış örnekleridir. Motivasyonsuz kişiler "davranışlarına kendilerinin dışındaki güçlerin neden olduğu algısına kapılır, kendilerini çaresiz hissetmeye ve birçoğu ilk etapta faaliyete katılmanın yararlılığını sorgulamaya başlar. Motivasyonsuzluğun muhtemel sonuçlarından biri ise bireyin motivasyonsuz olduğu faaliyeti bırakmasıdır" (Deci ve Ryan, 2004, s. 43). Sınıf ortamlarında çok yaygın olan motivasyonsuzluk, performans gösterme yeterliliğinin hissedilmemesinden veya değer ya da ilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Motivasyonsuzluk katılım, öğrenme ve sağlıklı yaşamın güçlü bir olumsuz belirleyicisidir (Ryan ve Deci, 2020, s. 3).

İçsel motivasyon teknik olarak, "kendi iyiliği için" veya içsel ilgi ve zevkler için yapılan faaliyetlerle ilgilidir (Ryan ve Deci, 2000, s. 70). Kişi özerk bir şekilde hareket ettiği zaman içsel motivasyondan bahsedilmektedir. Bu durumda kişi davranışlarını kendi kontrol eder ve kendini etkili ve özgür hisseder (Wilde vd., 2009, s. 32). İçsel motivasyon, insanların neden dış baskılardan ve iç kısıtlamalardan uzak, ilgi duydukları şeyi yapabilecekleri bir faaliyet için çabaladıklarını açıklar (Deci ve Ryan, 1993, s. 226).

Dışsal Motivasyon dışarıdan empoze edilen bir durumu içeren dışsal düzenlemedir ve içsel tatminler dışındaki nedenlerle yapılan davranışlarla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2014, s. 5757; Ryan ve Deci, 2020, s. 2). "[...] Eylemden ayrılabilir bir sonuç elde etmek için araçsal niyetle gerçekleştirilen davranışlarda görünür hale gelir. [...] Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar genellikle kendiliğinden ortaya çıkmaz [...]" (Deci ve Ryan, 1993, s. 225). Öz belirleme teorisine göre dışsal motivasyon, aşağıdaki dört alt kategoriye ve sırasıyla azdan çoğa doğru özerk karar verilmişlik derecesine ayrılmaktadır:

Dışsal düzenleme düzeyinde, kişinin davranışı ödül veya ceza gibi dışsal koşullar tarafından oluşmaktadır. Bu nedenle "bağımlı" bir motivasyon biçimidir. Bu şekilde motive edilen bir kişi, davranışını yalnızca dış faktörler ve teşvik edici koşullar etkili olduğu sürece sürdürmektedir (Krapp ve Ryan, 2002, s. 61). Dışsal olarak düzenlenen davranış kasıtlıdır ve dış uyarım ve kontrol faktörlerine bağlıdır. Özerklik veya gönüllülük ilkelerine karşılık gelmemektedir (Deci ve Ryan, 1993, s. 227). Deci ve Ryan'a göre ödüller, cezalar ve değerlendirmeler gibi dışsal olayların insanların özerklik duygularını zayıflatabileceğini ve dolayısıyla motivasyonu olumsuz etkileyeceğini düşünmektedirler (Ryan ve Deci, 2014, s. 5756-5757).

İçe yansıtılmış düzenleme, içsel dürtüleri ve baskıları takip eden, özsaygı ile ilgili davranışları ifade eder. Kişi bir şeyi “yapılması gerektiği için” ya da aksi takdirde vicdan azabı duyacağı için yapar. Dolayısıyla içe yansıtılmış düzenleme, davranışların içsel güçler tarafından kontrol edildiği veya zorlandığı bir motivasyon biçimini tanımlamaktadır (Deci ve Ryan, 1993, s. 227-228).

Özdeşleşmiş düzenlemeden eğer bir davranış benlik tarafından kişisel olarak önemli ya da değerli olarak kabul edildiğinde bahsedilmektedir. Kişi bir şeyi yapması gerektiğini düşündüğü için değil, önemli bulduğu için yapar. Bu ise, kişinin altta yatan değerler ve hedeflerle özdeşleşmesinden ve bunları bireysel benlik kavramına entegre etmesinden kaynaklanır. Buna örnek olarak, bir lise öğrencisinin üniversiteyi kazanmak istemesi, arkadaşlarının üniversiteyi kazanıp onun kazanamaması sonucunda kendini yetersiz hissetmesi veya ebeveyn baskısı nedeniyle ders çalışması verilebilir (Deci ve Ryan, 1993, s. 228).

Bütünleşmiş düzenleme biçimi içselleştirme sürecinin sonunda yer alır ve en yüksek derecede öz belirleme özelliğine sahip dışsal motivasyon biçimidir. Dışsal motivasyonun en bağımsız biçimini temsil eden bütünleşik düzenleme tarzı, içsel motivasyonla birlikte öz-belirlenimli eylemin temelini oluşturur. Hem bütünleşik düzenleme hem de içsel motivasyon öz-belirlenmeyi oluşturan niteliklere sahip olduklarından birbirlerine oldukça benzerler. Aralarındaki fark, içsel motivasyonlu davranışın doğası gereği kendiliğinden olması, buna karşın bütünleşik (dışsal) davranışın araçsal bir işleve sahip olması, ancak bireyin eylemin sonucuna öznel olarak yüksek değer vermesi nedeniyle gönüllü olarak gerçekleştirilmesidir (Deci ve Ryan, 1993, s. 228).

Öz belirleme teorisi, içsel motivasyonun ve içselleştirmeyi artırmanın daha yüksek başarıya yol açtığını, buna karşın paradoksal olarak başarı sonuçlarını doğrudan dışsal ödüller, yaptırımlar ve değerlendirmeler yoluyla kontrol etmeye çalışmanın genellikle geri teperek daha düşük kaliteli motivasyon ve performansa sebep olduğunu savunmaktadır (Ryan ve Deci, 2020, s. 1).

İçsel motivasyon doğuştan gelen bir insan eğilimi olduğu için ortaya çıkmamaktadır. Ancak olumsuz veya olumlu koşullar tarafından alternatif olarak bastırılmakta veya teşvik edilmektedir. Öz-belirleme teorisinin bir alt teorisi olan bilişsel değerlendirme teorisi, üç temel psiko-sosyal ihtiyacın karşılanmasının içsel motivasyonu teşvik edeceğini ve ortaya çıkması için birer ön koşul olduklarını öne sürmektedir. Bunlar:

Özerklik (kişinin eylemlerini kontrol etmesi) kişinin kendi davranışının algılanan kaynağı veya menşei olması anlamına gelir ve ilgi ve bütünleşik değerlerden dolayı hareket etmesi ile ilgilidir. Özerklik söz konusu olduğunda, bireyler davranışlarını benliklerinin bir ifadesi olarak deneyimlerler. Eylemler dış kaynaklardan etkilense bile, kişiler bu etkilerle hemfikir olur ve onlara ilişkin hem inisiyatif hem de değer hissederler. Özerklik genellikle oldukça farklı bir kavram olan bağımsızlık (dış kaynaklara veya etkilere güvenmemek anlamına gelir) ile karıştırılır veya bir araya getirilir, ancak öz belirleme teorisi görüşü özerklik ve bağımlılık arasında zorunlu bir karşıtlık olmadığı yönündedir. Özerklik, öğrencileri kendi eylemlerinin sorumluluğunu almaya teşvik ederek ve onlara hangi eylem alternatiflerini izleyeceklerine karar verme hakkı tanıyarak verilebilmektedir (Ryan ve Deci, 2002, s. 8).

Yeterlik (öz-yeterlilik-yetkinlik) kişinin sosyal çevresiyle süregelen etkileşimlerinde kendini etkili hissetmesi ve kapasitelerini kullanma ve ifade etme fırsatlarını deneyimlemesi anlamına gelir. Yeterlik ihtiyacı, insanları kapasiteleri için en uygun olan zorlukları aramaya ve faaliyet yoluyla bu beceri ve kapasiteleri sürdürmeye ve geliştirmeye yönlendirir. Bu doğrultuda yeterlik elde edilen bir beceri veya kabiliyet değil, daha ziyade hissedilen bir güven duygusu ve eylemde etkililiktir (Ryan ve Deci, 2002, s. 7).

Aidiyet başkalarına bağlı hissetmeyi, başkalarını önemsemeyi ve onlar tarafından önemsenmeyi hem diğer bireylerle hem de kendi çevresiyle aidiyet duygusuna sahip olmayı ifade etmektedir. Aidiyet başkalarıyla bağlantı kurma, onlarla bütünleşme ve onlar tarafından kabul edilme eğilimini yansıtır. Dolayısıyla kişinin kendisini başkalarıyla ilişki içinde hissetme ihtiyacı, belirli bir sonucun (örneğin cinsiyet) ya da resmi bir statünün (örneğin eş ya da grup üyesi olmak) elde edilmesiyle ilgili olmayıp, bunun yerine başkalarıyla güvenli bir birliktelik ya da bütünlük içinde olmanın psikolojik duygusuyla ilgilidir (Ryan ve Deci, 2002, s. 7).

Deci ve Ryan'ın öz belirleme teorisi eğitim alanında da ele alınmıştır (Deci ve Ryan, 1993; Ryan ve Deci, 2020). Öz Belirleme Teorisi, yukarıda ayrıntılı bir şekilde ele alındığı gibi, insanların kendi davranışlarını ve seçimlerini belirlediklerinde ve eylemlerinin kişisel değerler ve hedeflerle uyumlu olduğunu hissettiklerinde daha fazla motive olduklarını öne sürmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak öz belirleme teorisi eğitim alanında da birçok çalışmaya dayanak sağlamıştır (Deci ve Ryan, 1993; Ryan ve Deci, 2020; Mank, 2011; Müller vd, 2007; Wieser, 2009; Bayrakçeken vd., 2021; Yıldız ve Kılıç, 2021). Yabancı dil öğretimi bağlamında ise, öğrencilerin neyi nasıl öğrenmek istediklerine kendilerinin karar

verebileceklerini hissetmeleri ve yabancı dil öğrenmenin kendileri için kişisel olarak anlamlı ve ilgili olduğunu düşünmeleri halinde, yabancı dil öğrenmeye motive olma olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilere öğrenme sürecinde daha fazla özerklik tanıyarak ve onları öğrenme hedefleri, öğrenme yöntemleri ve öğrenme etkinlikleri hakkındaki kararlara dahil ederek öğrencilerin özerkliklerini güçlendirebilirler. Böylece öğrenciler kendilerini güvende ve desteklenmiş hisseder, derse daha çok katılır, motive olur ve dolayısıyla daha iyi öğrenme çıktıları elde eder. Örneğin, öğretmenler öğrencilerin belirli bir derste hangi konuyu işlemek istediklerini, hangi alıştırmaları yapmak istediklerini veya bilgi ve becerilerini en iyi nasıl gösterebileceklerini seçmelerine izin verebilir. Öğretmen aynı zamanda geri bildirim sağlayabilir ve öğrencilere hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olabilir. Genel olarak, öz belirleme teorisinin yabancı dil öğretiminde uygulanması, öğrencilerin daha motive ve özerk öğrenenler olmalarına ve böylece daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olabilir.

2.1.1.2. Süreç Teorileri

2.1.1.2.1. Vroom Beklenti Teorisi

Beklenti teorisi, motivasyon teorileri içerisinde yer alan süreci ifade eden bir teoridir. Bir bireyi neyin motive edeceğini, motivasyonu sağlayan unsurları açıklamak yerine, motivasyonun nasıl ortaya çıktığını tanımlamaya çalışmaktadırlar. Süreç teorileri, bireylerin belirli bir faaliyeti sürdürmek ve belirli bir üretkenlik düzeyini devam ettirmek için motive olup olmayacaklarını belirlemek adına gerçekleştirdiği karar verme süreçlerinin araştırıldığı modellerdir. Bu teoriler, davranışın nasıl yönlendirildiğini, harekete geçirildiğini, sürdürüldüğünü veya durdurulduğunu açıklamaya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Motivasyonun birkaç süreç teorisi mevcut olsa da organizasyonel ve endüstriyel psikologlar arasında en saygın motivasyon teorilerinden biri, beklenti teorisidir (Chiang ve Jang, 2008, s. 314).

Victor H. Vroom tarafından geliştirilen beklenti teorisi (değerlilik-araçsallık-beklenti teorisi - 1964) insanların belirli bir hedefe ulaşmak için özdenetim uygulayıp uygulamayacaklarına ne zaman karar vereceklerini açıklamakta ve bireylerin ancak arzu edilen bir hedefe ulaşılabilirse çaba gösterdikleri gözlemine dayanmaktadır (Tohidi ve Jabbari, 2012, s. 821). Vroom'a göre hazcı doktrinde olduğu gibi insanlar her durumda alternatif olasılıklar arasından hazlarını en üst düzeye çıkaracağını ve acılarını en aza indireceğini düşündükleri

eylem tarzını seçmektedirler. Diğer bir ifade ile insanlar, belirli sonuç türlerini (ödülleri, tatmin ediciler, olumlu pekiştireçler, vb.) en üst düzeye çıkaracak ve diğer sonuçları (cezalar, tatminsizlikler, olumsuz pekiştireçler, vb.) en aza indirecek şekilde davranacakları varsayılmaktadır (Vroom, 1964, s. 9-10). Mikroekonomik teorilerde olduğu gibi, insan rasyonel karar veren, fayda maksimizasyonu yapan bir birey olarak kavramsallaştırılmaktadır (Drumm, 2008, s. 400). Bu doğrultuda Vroom, performansın nasıl ortaya çıktığını ve insanların neden belirli alternatiflere yöneldiğini açıklamaya çalışmıştır. Vroom'a göre motivasyon süreci üzerinde üç faktör etkili olmaktadır. Bunlar;

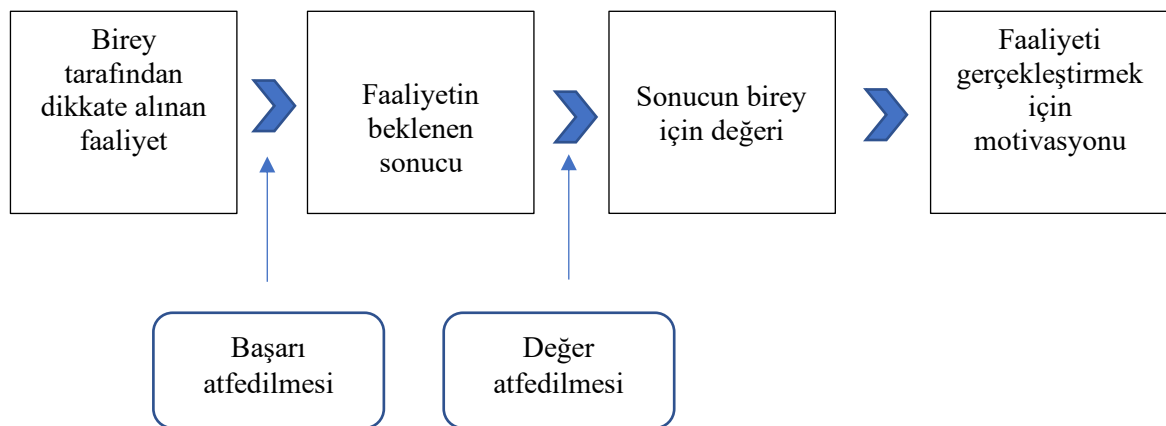
- Valance (Değer): Birey tarafından kişisel ihtiyaçların öznel olarak algılanan önemi anlamına gelmekte ve Vroom tarafından belirli sonuçlara yönelik duygusal yönelimler olarak ifade edilmektedir. Valance kavramı, bir kişinin eylem sonucuna verdiği değerlerin boyutu ile karakterize edilebilmektedir. Birey için sonuç, arzu edilebilir ve performans göstermeye değer olmalıdır. Sonuç çekici, itici veya kayıtsızdır (örneğin, pozitif değerlilik para ve ödül; negatif değerlilik - tehlike; sıfır değerlilik nötr anlamına gelir). Vroom güduları amaçlara yönelik seçimler olarak değerlendirir. Olumlu değere sahip güdüler pozitif güdüler, olumsuz değere sahip güdüler de negatif güdülerdir (Vroom, 1964, s. 15; Franken, 2019, s. 105).
- Araçsallık: Bir karardan kaynaklanan etkin faydayı ve kararın olumlu ve olumsuz etkileri arasındaki ilişkiyi tanımlamaktadır. Bir eylemin araçsallığı, eylemin belirli bir hedefe (sonuca) götürme olasılığının bir ölçüsüdür ve dolayısıyla bu eylem için bir teşvik oluşturur.
- Beklenti: Bir eylemin istenen sonuca yol açacağına dair öznel olarak algılanan olasılığı tanımlamakta ve iki şekil arasında bir ayırım yapılmaktadır:
 1. Eylem-sonuç beklentisi: Belirli bir eylemin (çabanın) belirli bir sonuca (hedefe) ulaşacağına dair öznel olasılık.
 2. Sonuç ve sonrası takip eden durumlar ile ilgili beklentiler: Bir görev hedefine ulaşıldığında vaat edilen ödün, ödülün verileceğine dair öznel olasılık.

Bu üç faktörden ortaya çıkan temel ifade ise şu şekildedir: Kişinin motivasyonu veya performans gösterme isteği, değerlilik, araçsallık ve beklentinin çarpımından kaynaklanmaktadır. Bu üç faktörden biri olmadığı anda motivasyon gerçekleşmemektedir (Kreißl, 2014, s. 25-26, Franken, 2019, s. 105).

$$\text{Motivasyon Gücü} = \text{Beklenti} \times \text{Araçsallık} \times \text{Değer}$$

Beklenti teorisinde, hedeflerin öznel değeri (valance), araçsallık (bir eylem sonucunun hedefe ulaşma veya hedeften kaçınma ile "amaç-araç ilişkisi") ve bir eylemin aynı zamanda istenen sonuca yol açacağına dair öznel olasılık (beklenti) matematiksel olarak birbiri ile ilişkilendirilmektedir. Bu hesaplamanın sonucu, eylem sonuçlarının değerliliği ve bireyin farklı eylem alternatifleri arasındaki kararı hakkında bir öngörüdür. Bu bağlamda beklenti teorisi bireyin belirli bir şekilde davranma eğiliminde olduğunu, bu davranışı belirli bir sonucun takip edeceği beklentisine ve bu sonucun birey için çekiciliğine dayandırmaktadır (Lokman vd. 2022, s. 507). Başka bir deyişle, bir çalışanın performans gösterme isteği (motivasyon), çabasının yüksek değerde sonuçlara yol açacağına dair öznel beklentisinin yüksek olması ve nihai sonuçların yüksek bir değerliliğe sahip olması ve bireysel değer önceliklerine karşılık gelmesi durumunda yüksek olacaktır (Franken, 2019, s. 105).

Vroom'un teorisi tarafından ortaya konulan bu modele ve sisteme göre değer değişebilen bir sayıyı ifade etmektedir. Bu sayı ise -1 ve +1 arasında bir değer alabilmektedir. Eğer sayı -1 (negatif) ile ifade edilmekte ise birey bu davranışı (sonucu elde etmeyi) gerçekleştirmekten kaçınmaktadır. Eğer sayı 0 ise birey bu davranışı (sonucu elde etmeyi) gerçekleştirmeyi istememektedir, +1 (pozitif) değeri ise bireyin bu davranışı (sonucu elde etmeyi) gerçekleştirmeyi istediğini ifade etmektedir. Yukarıda bahsedilen bu kavramsal değerlerin çarpımı esas olarak motivasyonun ne derece güçlü olduğunu açıklamak adına kullanılmaktadır. Beklenti Teorisi bireyin iç kaynaklı motivasyon gücünü açıklamak adına kullanılmaktadır (Seker, 2014, s. 16; Vroom, 1964, s. 15).



Şekil 7. Vroom'a göre karar verme süreci olarak beklenti teorisi. Franken, S. (2019). *Verhaltensorientierte führung: Handeln, lernen und diversity in unternehmen*. Wiesbaden: Springer Verlag, s. 106.

Şekil 8’de de görüldüğü gibi, bir faaliyet hakkında karar verirken bilişsel süreçlerin bir parçası olarak faaliyeti gerçekleştiren kişinin zihninde aşağıdaki sorular yanıtlanmaktadır:

- Bu görevi çaba vererek başarabilecek miyim? (Başarı atfı)
- Bu çaba olumlu bir sonuca yol açacak mı?
- Bu sonuç benim için ne kadar önemli? (Değer atfı)

Bu sorulara olumlu cevaplar verilirse kişi faaliyeti yerine getirmek için motive olmaktadır (Franken, 2019, s. 106).

Motivasyon kuvveti, bireyler tarafından çeşitli davranış seçenekleri seçildiğinde önerilen, belirli davranış alternatiflerini yönlendiren bir kuvvettir. Teori, bireylerin en büyük motivasyon kuvvetlerine sahip seçeneği tercih edeceklerini iddia etmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi davranış, eylem veya görev için motive edici güç, üç farklı algının bütün şekilde ortaya çıkmış bir işlevidir: beklenti, araçsallık ve valence (değer). Beklenti, çabanın iyi performansa yol açacağına dair algılanan olasılığı ifade etmektedir. Bireyin beklenti algısını etkileyen değişkenler arasında öz-yeterlik, hedef güçlüğü ve algılanan kontrol yer almaktadır. Kişinin çabasının istenen bir performansa yol açacağı beklentisi, geçmiş deneyimlere, özgüvene ve performans hedefinin algılanan zorluğuna dayanmaktadır. Araçsallık, iyi performansın istenen sonuçlara yol açacağına dair algılanan olasılığı ifade etmektedir. Güven, kontrol ve politikalar, bireyin araçsallık algısını etkileyen unsurlardır. Dolayısıyla araçsallık, bir bireyin performans beklentisini karşılaması durumunda daha büyük bir ödül alacağına olan inancı nitelemektedir. Valence (değer), bireyin kişisel olarak ödüllere verdiği değeri ifade etmektedir. Beklenti teorisi genellikle ampirik kanıtlarla desteklenmiş bir teori özelliği de taşımaktadır (Tien, 2000, s. 723-752).

Tüm teorilerde olduğu üzere Vroom’a ait olan beklenti teorisi de diğer bilim insanları tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş, olumlu yanları ve olumsuz yanları ortaya konmaya çalışılmıştır. Öncelikle teori ile ilgili olumlu yanlar şu şekilde sıralanabilmektedir. Teori farklı kişiler adına farklı bireysel değerler olabileceğini ve bireylerin motivasyon faktörlerinin kişilere göre değişebileceğini savunmaktadır. İkinci olarak, kapsam teorilerine göre motivasyonun çok daha karmaşık bir süreç olduğunu kabul etmiştir. Son olarak, hedeflere ulaşılabilmesi adına ast-üst arasında iyi bir ilişkinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Teorinin olumsuz yanları ise şu şekildedir: İlgili teori gerektiğinden fazla karmaşık olarak nitelendirilmekte ve bu sebeple motivasyon gücünün ölçülmesinin zor

olduğu savunulmaktadır. İkinci olarak, ilgili teori motivasyonun birden fazla unsura bağlı olduğunu ifade etmekte, fakat hangi önlemlerin alınması gerektiği konusunda fikir beyan etmemektedir. Son olarak yapılabilecek eleştiri ise teorinin pratikte uygulanmasının çok zor olduğu yönündedir (Smith, 2020, s. 4).

Çalışma özelinde Beklenti Teorisi ve öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiden de bahsedilmesi gerekmektedir. Özellikle konu öğrencilerin dil öğrenimi olduğunda kişilerin motivasyon düzeyleri önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri de öğrenme sürecinde bireyin moralinin ve motivasyon düzeyinin düşmesiyle öğrenme davranışının olumsuz yönde etkilenmesi arasındaki ilişkinin varlığıdır denilebilir. Yapılan çalışmalarda dil öğrenme sürecinde öğrencilerin hem öğrenme süreçlerinde hem de öğrenme davranışı sonucunda elde edilecek değerlere ilişkin beklentisinin yüksek olduğu saptanmıştır. Farklı bir dil öğrenmenin zorluğu ise bunun en büyük sebeplerinden birisidir. Bir kişinin sonuçlara ne ölçüde değer verdiği, sonuçlara ulaşma olasılığı ve kişiyi algılanan başarıya götüren, çaba gerektiren davranışlar önemli bir motivasyon gücü oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, kişi bir eylemin olası sonuçları hakkında bir fikre sahiptir ve bu nedenle istenen sonuca ulaşma olasılığına göre potansiyel sonuçlara yol açan bilinçli seçimler yapmaktadır. Dil öğrenimine beklenti modellerini uygulamak için, öğrenme çıktılarının değerliliğinin, öğrenme yeteneği beklentilerinin ve sonuçları elde etme olasılığının öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde etkilediği varsayılmaktadır (Wen, 1997, s. 236). Dil öğreniminin motivasyonunu araştırmak için beklenti-değer teorilerini önem verilmesi gerekmektedir. Beklenti teorisinin de motivasyon gücü ve beklenti arasındaki ilişkiyi açıkladığı varsayıldığında öğrenme sürecinde etkili bir teori olduğu savunulabilir.

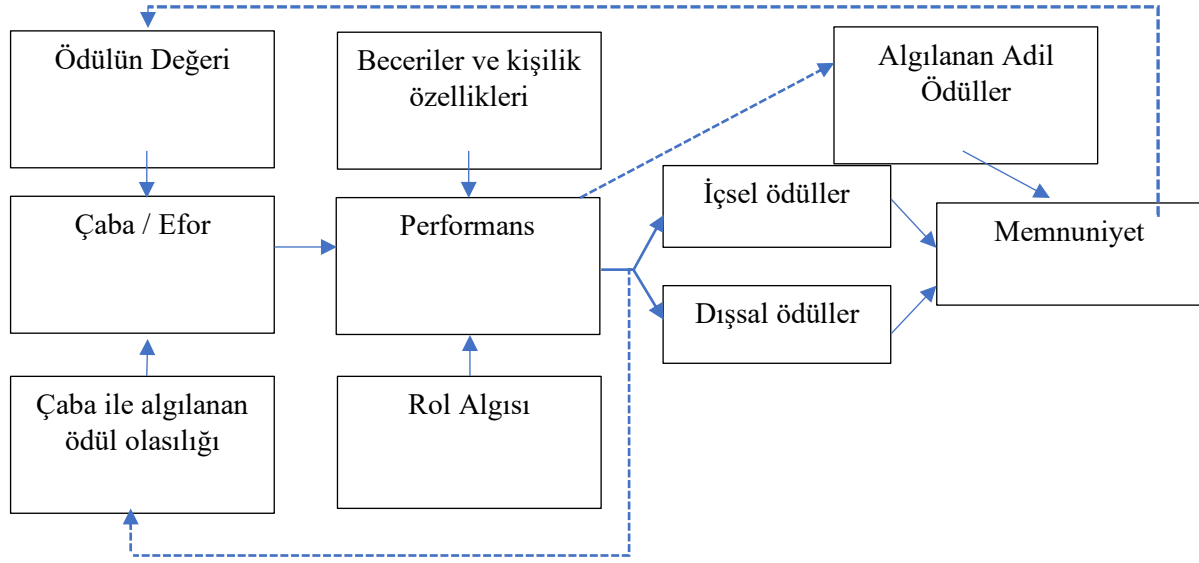
Literatür araştırması yapıldığında, öğrencilerin bekledikleri sonuçlar ile elde ettikleri başarılar arasında önemli ölçüde ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Kişilerin arzu ettikleri sonuçlar araçsallık faktörünü etkilemekte iken, öğrenme çabaları da beklentileri etkilemektedir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında öğrencilerin öğrenme performansının belirli anlamlı sonuçlara yol açacağını düşündüklerinde, öğrenmede çaba harcamak için büyük olasılıkla daha iyi motive olacak ve hedeflere ulaşmak için etkili ve üst düzey öğrenme stratejilerini kullanmak isteyeceklerdir. Bu nedenle, istenen sonuçların faktörleri, değerli araçsallık, amaçsal çabalar ve etkili öğrenme stratejileri öğrencileri öğrenmelerinde teşvik etmek için güçlü bir motivasyon oluşturacaktır. Öğrenciler bu faktörler arasındaki

içsel ilişkileri gördüklerinde, belirli sonuçları belirlemeye, bunları başarmak için stratejiler kullanmaya ve öğrenmelerinde bir özdenetim duygusu geliştirmeye motive olacaklardır (Wen, 1997, s. 243).

2.1.1.2.2. Lawler ve Porter'ın Beklenti Teorisi

Porter ve Lawler'ın beklenti modeli, Vroom'un motivasyon teorisinin geliştirilmiş halidir ve bireysel başarı beklentilerine daha fazla vurgu yapmaktadır. Porter ve Lawler beceriler, rol algısı, ödüller ve iş tatmini gibi faktörlere daha yakından bakmaktadır. Bu model, iş tatmini ile iş performansı arasındaki ilişkiyi kurmaya çalışır. Porter ve Lawler'ın beklenti teorisinin merkezinde dört faktör yer almaktadır:

- Motivasyon sürecinin başında bir çalışan tarafından sarf edilen *çaba*, yani bir görevi tamamlamak için harcanan enerji miktarı gelir. Beklenti teorisine göre bu, verilen ödülün değerine (valance) ve belirli bir çabanın vaat edilen ödülle sonuçlanacağına dair algılanan olasılığa bağlıdır.
- *Performans*, şirket tarafından değerlendirilen çabanın sonucudur ve hiçbir şekilde çaba ile özdeş olmak zorunda değildir. Daha ziyade, çalışanın becerilerine, kişilik özelliklerine ve rol algılarına bağlıdır.
- Şirket tarafından verilen *ödüller* içsel (örneğin başarı hissi) veya dışsal (örneğin ödeme) olabilir. Algılanan memnuniyetin derecesi için önemli olan, ödülün algılanan adaleti, yani Adams'ın adalet teorisi anlamında çalışanın ortaya koyduğu performansla ilgili olarak neyin uygun görüldüğüne dair algısıdır.
- Motivasyon sürecinin bir sonucu olarak *memnuniyet*, nihayetinde ödüller adil olarak algılandığında ortaya çıkmaktadır (Holtbrügge, 2010, s. 23-24).



Şekil 8. Porter ve Lawler'in motivasyon modeli. Porter, L. W. ve Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Ricard D. Irwin INC: Homewood, s. 165.

Şekil 9'da da görüldüğü gibi bu teori toplam 9 değişkenden oluşmakta ve bu değişkenler birbirleriyle ilişkilidir. Değişkenler tek tek ele alındığında; Ödülün değeri, bireyler için olası sonuçların çekiciliğini ifade etmektedir (Porter ve Lawler, 1968, s. 16). Çaba ile algılanan ödül olasılığı, bir bireyin belirli miktarlardaki ödüllerin belirli miktarlardaki çabasına bağlı olma olasılığına ilişkin beklentilerini ifade eder. Böyle bir beklenti iki alt beklentiye ayrılabilir: Ödülün performansa bağlı olma olasılığı ve performansın çabaya bağlı olma olasılığı (Porter ve Lawler, 1968, s. 19). Çaba ile bireyin belirli durumda harcadığı enerji miktarı kastedilmektedir. Porter ve Lawler enerji ile sadece kas hareketlerini değil, zihinsel veya entelektüel çabayı da ifade etmektedir. Kısacası bir bireyin düşüncesini uygularken belirli bir faaliyete ne ölçüde yoğunlaştığını belirtmektedir (Porter ve Lawler, 1968, s. 21). Beceriler ve kişilik özellikleri değişkenler kümesi, bireyin halihazırda gelişmiş olan performans gücünü temsil eden istikrarlı, uzun vadeli bireysel özelliklere (örneğin kişilik özellikleri, zekâ, el becerileri vb.) atıfta bulunmaktadır (Porter ve Lawler, 1968, s. 22). Prodüktivite/Üretkenlik olarak da kullanılan kelime Porter ve Lawler tarafından performans olarak anılmaktadır. Performans, çaba uygulamasının nihai sonucudur ve ölçülebilen eylem çıktısıdır. Performans düzeyi çabanın yanı sıra kişinin yeteneklerine ve kişiliğine de bağlıdır (Porter ve Lawler, 1968, s. 25). Ödüller, bir kişiye kendisi veya başkaları tarafından sağlanan arzu edilen sonuçları veya getirileri ifade eder. Ödüller Porter ve Lawler tarafından ikiye ayrılmaktadır (Porter ve Lawler, 1968, s. 28; Tyari, 2019, s. 1):

1. İçsel ödüller: Bireyin kendisi tarafından uygulanan ödüllerdir. Maslow'un tanımladığı gibi, kişisel başarı duygularını ve bireyin üst düzey ihtiyaçlarının tatmin edilmesini içermektedir. İçsel ödüller genellikle işin yapısı, çeşitliliği ve zorluğu ile ilişkilendirilmekte ve iyi bir performansla doğrudan bağlantılıdır. Böylece bir kişi iyi performans gösterdiğini hissettiği zaman kendini ödüllendirebilmektedir.
2. Dışsal ödüller: Kurum tarafından uygulanan ödüllerdir. Genellikle işletme veya kurum tarafından verilmekte ve esas olarak alt düzey ihtiyaçları karşılamaktadır. Ücret, terfi, statü ve iş güvenliği gibi şeyleri içermektedir.

Algılanan adil ödüller değişkeni, bir bireyin belirli bir performans seviyesinin sonucu olarak alması gerektiğini düşündüğü ödüllerin seviyesini veya miktarını ifade etmektedir. Aynı zamanda bir bireyin kuruluştaki belirli bir pozisyona veya işe bağlı olması gerektiğini düşündüğü ödül miktarına da atıfta bulunabilir (Porter ve Lawler, 1968, s. 29). Memnuniyet, gerçekte alınan ödüllerin algılanan adil ödül seviyesini ne ölçüde karşıladığı veya aştığı olarak tanımlanır. Porter ve Lawler'a göre, memnuniyet performans için bir ön koşul değil, aksine onun sonucudur (Porter ve Lawler, 1968, s. 30).

Bu teori çabanın, ödülün değerine ve algılanan çaba-ödül olasılığına bağlı olduğunu savunmaktadır. Çaba, bireyin yeteneklerinden, özelliklerinden ve rol algılarından etkilenen performansa yol açmaktadır. Performans, sırayla gerçek ödülleri, içsel veya dışsal algılanan adil ödülleri etkiler ve algılanan çaba-ödül olasılığı üzerinde uzun vadeli bir geri bildirim uygulamaktadır. Ödüller ve algılanan eşitlik daha sonra memnuniyeti etkiler ve bu da ödülün değeri üzerinde uzun vadeli bir geri bildirim sahipdir. Modelin bileşenleri performans-sonuç beklentilerini ve çaba-performans beklentilerini içermektedir. Temel bileşenler ise araçsallık (yeteneklerin, özelliklerin ve rol algılarının birleşimi) ve değerliktir (beklenen sonuçlar için tercih). Değerlik, ödülün değeri ile temsil edilmektedir. Beklenti, algılanan çaba-ödül olasılığına dahil edilir ve algılanan adil ödüllerle de ilişkilidir. Araçsallık, yetenekler, özellikler ve rol algıları tarafından yönetilen, çabanın başarıya bağlanmasını ifade etmektedir. Başarılı performans daha sonra içsel ödüller (bir başarı hissi) ve dışsal ödüller (artışlar veya ikramiyeler) ile sonuçlanır. Ödüllerin adil olduğu göz önüne alındığında, çalışanlar tatmin olmakta ve bu da motivasyon döngüsünün yenilenmesine katkı sağlamaktadır. Model, yönetimin eylemlerine, çalışanların beklentilerine ve fiili sonuçlara bağlı olarak bir organizasyonda belirli bir miktar ve kalitede çalışan motivasyonunun mevcut olduğunu belirtmektedir. Porter ve Lawler'ın modeli, içerik modellerinden daha karmaşık

olmakla birlikte, içerik modellerinin eksik olduğu süreç dinamiklerini açıklamaktadır (Evans ve Dean, 2000, s. 270-271).

Porter ve Lawler'ın modeli, üretkenliğin ana itici gücü olarak motivasyonun etkisini vurgulamaktadır. Motivasyon, işgücünü aktif ve hevesli tutmak için bir faktördür. Bunun yanı sıra Porter ve Lawler'ın modelinde, çalışanlar için temel motivasyon unsuru hem içsel hem de dışsal biçimlerdeki ödüller ve ücretler olarak belirtilmiştir (Drucker, 2004, s.100). Beklenti Teorisi diğer modellerde olduğu gibi motivasyonun etkilerini ölçmemektedir. Bu modelde verimliliği arttırmada kendisine göre temel faktörler olan içsel ve dışsal motivasyonların kapsamını sağlamadığı düşünülmektedir (Mohanty, 2018, s.1-3).

Porter ve Lawler'a ait olan Beklenti Teorisi yukarıdaki açıklamalardan ve ilgili bilim insanlarının yapmış olduğu incelemelerden yola çıkılarak şu şekilde özetlenebilmektedir. Porter ve Lawler tarafından sunulan ve çalışan memnuniyeti ile performans arasındaki ilişkiye yeni bir bakış açısı getiren beklenti teorisi, Vroom'un beklenti teorisinin eleştirilmesi sonucu ortaya çıkmış, farklı bir beklenti teorisidir. Porter ve Lawler eğer ödüller yeterliyse, yüksek performans seviyelerinin memnuniyete yol açabildiğini savunmuşlardır. Bu teori yetenekleri, özellikleri ve rol algılarını (bireyin işini ne kadar iyi anladığını) içermektedir. Motivasyon döngüsünün başlangıcında çaba, çalışan için potansiyel ödülün değerinin ve algılanan çaba-ödül olasılığının (beklenti) bir işlevidir. Kişinin gösterdiği çaba ise performansı belirlemek için yeteneklerin, özelliklerin ve rol algılarının birleştirilmesini içermektedir (Moorhead ve Griffin, 1992, s. 200).

Bu model, çalışanlarını motive etmek için dikkatlerini aşağıdaki noktalara odaklamaya duyarlı hale getirdiğinden, yöneticiler için büyük önem taşımaktadır. Modele göre yöneticilerin yapması veya göstermesi gereken davranışlar aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir (Venkatesh, 2021);

1. Doğru kişiyi doğru işe koyarak, bireylerin yetenek ve özelliklerini işin gerekleriyle eşleştirmeleri gerekmektedir.
2. Üstler, astlarına rollerini veya ödüllendirilmeleri için ne yapmaları gerektiğini dikkatlice açıklamalıdır. Bununla birlikte kişilerin iletilenleri doğru anladıklarından emin olmalıdırlar.
3. Bireylerden beklenen performans düzeyleri somut bir şekilde belirtilmeli ve bu düzeylerin ulaşılabilir hale getirilmesi gerekmektedir.

4. Motivasyonu ve uzun süreli olmasını sağlamak adına uygun ödüller, başarılı performanslar ile ilişkilendirilmelidir.
5. Dağıtılan ödüllerin çalışanlar tarafından takdir edildiğinden emin olunmalıdır. Bu nedenle, çalışan için hangi ödüllerin çekici olduğunu bulmalı ve bu tür ödüllerin kendisine verilip verilemeyeceğine bakılmalıdır.

Porter ve Lawler'ın karmaşık motivasyon teorisine yönelik olumlu ve olumsuz eleştiriler ele alınacak olunursa; bu teori başarı motivasyon sürecinin iyi bir biçimsel açıklamasını vermekte ve motivasyonel durum açıkça dikkate alınmaktadır. Teori özellikle beklentilerin neden motivasyona yol açtığını ve davranışı kontrol ettiğini anlaşılır kılmaktadır. Vroom'un tamamen statik teorisinin aksine, öğrenme süreçlerini açıkça içerdiği için dinamiktir. Porter ve Lawler her bir değişken için bir ölçüm tasarımı belirlemiş olsa da ölçümlerin nesnelliği ve güvenilirliği hala geliştirilmeye muhtaçtır. Ayrıca bu teorinin her tür ihtiyaç, dışsal ya da içsel ödül ya da performans için faydalı olup olmadığı da belirsizliğini korumaktadır. Teori, rol beklentilerinin motivasyonu etkilediğini görünür kılmakta, ancak somut rol beklentilerinin ve özellikle de bir rolün çekiciliğinin nasıl bir etkiye sahip olduğunu göstermemektedir. Aynı şekilde, çalışanların değer yargıları da dikkate alınmamaktadır (Drumm, 2008, s. 404).

Porter ve Lawler'ın yukarıda bahsedilen ilgili modeli öğrencilerin öğrenme motivasyonları ile de ilişkilendirilebilir. Yöneticilerin gerçekleştirmesi gereken davranışların, öğretmenlerin davranışlarına uyarlanması, öğrencilerin performanslarının ve motivasyonlarının artmasını sağlayabilir. Bu düşünceden hareketler sınıfta yer alan öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini ve yatkınlıklarını doğru bir şekilde keşfedebilirse, hangi roller sonucunda öğrencilerin ödüllendirilebileceğini doğru bir şekilde izah edebilirse, öğrencilerden beklenen performans düzeyi net bir şekilde açıklanırsa, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artış gerçekleştirilebilir.

2.1.1.2.3. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Adams'a (1965) göre Eşitlik Teorisinin odak noktası, bireylerin bir şeyler verdiği ve karşılığında bir şeyler beklediği mübadele ilişkisidir ve insanların motivasyonunun adalet ve eşitlik kavramlarına bağlı olduğu düşüncesinden yola çıkmaktadır. Dolayısıyla, çalışanın motivasyonu kendisine "adil" veya "hakkaniyetli" ya da "adaletsiz" veya "haksız" davranıldığını hissetmesine bağlıdır. Bu teoriye göre, insanlar kendilerini hakkaniyete uygun

şekilde muamele görmeleri durumunda daha motive hissederler. Adams, girdilerin ve sonuçların doğasını, sosyal karşılaştırma sürecinin doğasını, eşitlik veya eşitsizliğe yol açan koşulları ve eşitsizliğin olası etkilerini ve olası tepkileri dikkate almaktadır. Bununla birlikte eşitsizlik durumunu azaltmak adına yapılması gerekenleri de teoride belirtmektedir. Girdiler, bir kişi tarafından kişisel yatırımından bir miktar geri dönüş almak için ilgili olarak algılanan örneğin, çaba, eğitim, yaş, güzellik gibi faktörleri içermektedir. Sonuçlar, kişinin kendisine getiri olarak algıladığı, yani kendisi için faydası veya değeri olan tüm faktörleri içerir. Çıktılar ve girdiler bir oran oluşturur ve bireysel çıktılar ve girdiler, bu çıktı/girdi oranının nihai "değerini" belirlemede algılanan önemlerine göre ağırlıklandırılır (Pritchard, 1969, s. 176-177).

Tablo 2

Eşitlik Teorisinin Girdileri ve Sonuçları

Girdiler	Sonuçlar
Eğitim, zekâ, deneyim, beceriler, kıdem, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal statü, iş çabası, kişisel görünüm, çekicilik, sağlık, belirli araçlara sahip olma, kişinin eşinin özellikleri vb.	Ücret, işe özgü ödüller, tatmin edici denetim, kıdem avantajları, yan haklar, iş statüsü, statü sembolleri, resmi ve gayri resmi ayrıcalıklar, kötü çalışma koşulları, monotonluk, belirsizlik, memnuniyetsizlik vb.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, pp. 267-299, Academic Press, s. -277-278'e göre yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bir girdi olma potansiyeline sahip bir niteliğin aslında bir girdi olup olmadığı, sahip olan kişinin onun mevcut durumla ilgisine dair algısına bağlıdır. Birey Tablo 2'de belirtilen bir girdiyi girdi olarak algıladığı durumda bunun için adil bir karşılık beklemektedir. Sorun ise belirli bir girdinin işverenin değil de sadece çalışanın görmesi halinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda adaletsizlik ve haksızlık hissedilmektedir. Bir sosyal etkileşimin adil ya da adaletsiz olarak nitelendirilmesi, bireyin girdileri ve çıktıları arasındaki ilişkiye dair algısına bağlıdır (Adams, 1965, s. 273; 277). Adams'ın teorisine göre, bireyler sosyal ilişkilerinde adaleti veya eşitliği korumakla ilgilenmekte ve bu ilişkileri “çeşitli kaynak türlerini içeren değiş tokuş işlemleri” olarak görmektedirler (Törnblom, 1992, s. 179).

Çalışan, iş arkadaşlarına kıyasla performansı ve ödülleri arasında farklılıklar görürse, içinde azaltmaya çalıştığı bir gerilim ortaya çıkmaktadır. Çalışanın dengeyi yeniden kurmak için gösterdiği çaba Adams'ın motivasyon olarak adlandırdığı şeydir. Dengeyi yeniden kurmanın ve böylece çalışanın gerginliğini azaltmanın alternatifleri, bir yandan amirinden, emsal

kişinin ücretinden daha düşükse daha yüksek bir ücret talep etmek ve diğer yandan performansını meslektaşınıninkine göre ayarlamaktır (Pawlitschek, 2012, s. 32).

Dengesizlik aşağıdaki olasılıklar aracılığıyla yeniden dengelenebilecek bir iç gerilim durumuna yol açmaktadır:

- Kişi girdilerini değiştirir (daha fazla çalışır)
- Kişi çıktılarını değiştirir (örneğin maaş artışı talebi)
- Kişi girdi ve çıktıların değerini bilişsel olarak çarpıtır (baskı ya da inkâr)
- Kişi sahadan ayrılır (örneğin istifa eder)
- Kişi karşılaştırmacıya göre hareket eder (başka bir kişiyi ikna eder)
- Kişi başka bir karşılaştırmacı seçer (Gruber, 2011, s. 14; Al-Zawahreh ve Al Madi, 2012, s. 160-161).

Bu altı alternatif arasında seçim yapmak için Adams (1965) aşağıdaki karar verme kurallarını önermektedir:

- Pozitif çıktı değerleri maksimize edilmelidir.
- Pahalı ve maliyetli girdi değerleri en aza indirilmelidir.
- Özsaygıya saldıran değişikliklerden kaçınılmalıdır.
- Değişim ilişkisindeki psikolojik manipülasyonların karşılaştırma yapılan kişiye uygulanması daha olasıdır (çünkü orada gerçekleştirilmesi daha kolaydır).
- Karşılaştırma yapılan kişiyi değiştirmekten mümkün olduğunca kaçınılmalıdır.
- Mübadele ilişkisinden çıkış ancak adaletsizlik son derece büyükse ve başka bir alternatif mümkün değilse seçilmelidir (Mertel, 2006, s. 28).

Eşitlik Teorisi sosyal bilimler alanında geliştirilen diğer teorilerde olduğu üzere bilim insanlarınca eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerden birincisi hem karşılaştırma hem de eşitlik çözümleme yöntemlerinin seçiminde yer alan süreçler hakkında çok az açıklama yaptığı yönündedir (Colquitt vd, 2005, s. 3-56). İkinci önemli eleştiri ise teorinin, bireylerin adaleti belirlemek için hakkaniyete (veya katkıya) dayalı değerlendirmelere dayandığı varsayımıdır (Leventhal, 1980, s. 27-55). Bir diğer eleştiri ise modelin çok sınırlı bulunması ve daha kapsamlı modellere entegre edilmesi gerektiğinin düşünülmesidir (Schuler, 1995, s.

141). Fakat örgütsel bağlamlardaki araştırmaların genellikle Adams'ın teorisini desteklediği de unutulmamalıdır (Disley vd., 2009, s. 57).

Çalışma özelinde eşitlik teorisinin açıklanmasının ardından öğrenme ile olan ilişkisinden de bahsedilmesi gerekmektedir. Bu ilişkinin açıklanabilmesi adına literatürde yer alan öğrenme motivasyonu ve eşitlik teorisini bir arada ele alan çalışmalara odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin istediklerini elde etme yolunda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarında, büyük olasılıkla adaletsiz durumların ortaya çıkacağını düşünebildikleri ve bu durumun öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını düşürdüğü, öğrenme kaygılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Bu durumların önlenmesi adına eşitlik teorisi çerçevesinde bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, öğretim faaliyetini gerçekleştiren bireylerin istekli ve özenli bir şekilde öğrenciyle iletişim kurması, gerektiğinde anlayışlı, gerektiğinde ise sert olması, öğrencinin sorumluklarının fazla olduğunun bilinmesi, derslerin daha makul bir hale getirilmesi, bireysel farklılıklara dikkat edilerek güçlü ve güçsüz bireylerin ayırt edilmesi, öğrencilerin doğru eğitimler almalarının sağlanması, öğretim elemanlarının gerekli tavsiyelerde bulunması, buna karşılık olarak öğrencilerin ilgili tavsiyeleri ciddiye alması, öğrencilere geri bildirim sağlanması, öğrencilerin geri bildirimlere etkin bir şekilde uyum göstermesi şeklinde sıralanabilmektedir (Schniederjans vd., 2012, s. 231-231).

2.1.1.2.4. Locke ve Latham'ın Hedef Belirleme Teorisi

Locke ve Latham tarafından geliştirilen hedef belirleme teorisi, hedeflerin iş davranışı, performans ve motivasyon üzerindeki etkisiyle ilgilenmektedir. Hedef belirleme teorisi, çalışanların hedef odaklı bir şekilde hareket ettiklerini varsaymaktadır. Bu yaklaşıma göre bilinçli ve hedef odaklı eylem, üretken eylemin temel önkoşuludur. Bu nedenle kurumlar hedeflerin gerçekleştirmesine katkıda bulunacak hedefler belirlemelerini sağlamaya çalışır. Bu görüş tüm motivasyon teorilerinde yer almaktadır (Schulz, 2017, s. 7;17).

Hedef Belirleme Teorisi, hedefler ne kadar yüksek ve spesifik olursa, hedef belirlemenin o kadar iyi performansa yol açacağını varsaymaktadır. Ancak ön koşul olarak hedeflerin birey tarafından da kabul görmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Locke ve Latham, çok yüksek hedeflerin birey tarafından kabul görülmeyebileceğini, ayrıca performans ve motivasyonun önemli rol oynadığını da belirtmişlerdir. Hedef belirleme teorisinde geri bildirim önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle kendine güveni düşük olan kişilerde olumlu geribildirim rolü küçümsenmemelidir. Bu tür hedef belirleme süreçlerinin etkisi a) dikkat ve eylem rehberlik

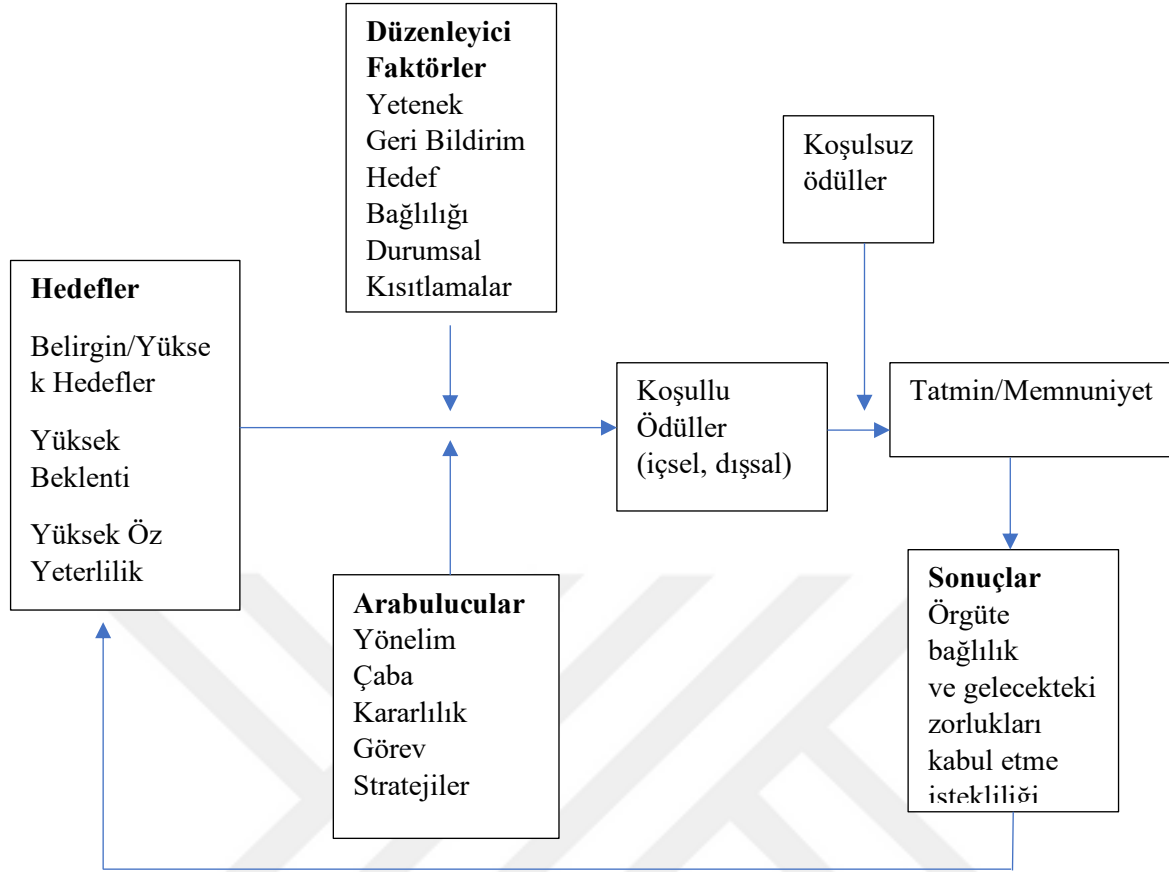
etmelerinde, b) enerjiyi (çabayı) harekete geçirmelerinde, c) sürekliliği artırmalarında ve d) uygun eylem stratejileri arayışını teşvik etmelerinde görülmektedir (Semmer ve Udris, s. 1998, s. 141-142).

Locke 1964 yılındaki doktora çalışmasında, hedef belirleme teorisinin (1990) temelini oluşturan aşağıdaki üç araştırma sonucunu ortaya koymuştur (Latham, 2007, s. 53):

1. Belirli yüksek hedefler, hiçbir hedefin olmamasından ya da "elinden gelenin en iyisini yap" gibi soyut bir hedeften bile daha yüksek performansa yol açar;
2. Hedefe bağlılık söz konusu olduğunda, hedef ne kadar yüksekse performans da o kadar yüksek olur,
3. Maddi teşvikler, karar alma sürecine katılım, geri bildirim veya sonuç bilgisi gibi değişkenler performansı ancak belirli yüksek hedeflerin belirlenmesine ve bunlara bağlılığa yol açtıkları ölçüde etkiler.

Kısacası, hedefler dikkati ve eylemi yönlendirme (seçim), enerji harcamasını veya çabayı harekete geçirme, çabayı zaman içinde uzatma (devamlılık) ve bireyi hedefe ulaşmak için ilgili stratejileri (biliş) geliştirmeye motive etme etkisine sahiptir (Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981, s. 24).

Locke ve Latham, yüksek performans faktörlerinin birbirleri üzerindeki etkilerinin sunulduğu bir yüksek performans döngüsü modeli tasarlamıştır.



Şekil 9. Yüksek performans döngüsü. Locke ve Latham, 1990'dan aktaran Latham G. P. (2007). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 81.

Şekil 10'da gösterilen bu model, kişinin performansının nasıl artırılacağını açıklamakta, kişi değişkenlerine ek olarak iş özelliklerini de dikkate almaktadır. Yüksek performans döngüsü, belirli zor hedeflerin ve bunlara ulaşmak için yüksek öz yeterliliğin, bir çalışanın yüksek performansı için itici güç olduğunu belirtir. Hedefler ve öz yeterlilik, kişinin davranışının yönünü ve harcadığı çabanın yanı sıra bir hedefe ulaşmak için gösterdiği sürekliliği de etkiler. Buna ek olarak, hedefler ve öz yeterlilik, bunu etkili bir şekilde yapmak için stratejilerin keşfedilmesini motive eder. Hedeflerin bir kişinin performansı üzerindeki etkisi, yetenek, işlerin gelişmeyi kolaylaştırıcı özellikleri, durumsal kısıtlamalar, hedefle ilgili olarak sağlanan geri bildirim ve kişinin hedefe olan bağlılığı tarafından yönetilir. Anlamalı, büyümeyi kolaylaştırıcı ve yüksek iç ve dış ödüllerin kaynağı olarak algılanan görevlerde yüksek performans, yüksek iş tatminine yol açar. Yüksek performans döngüsünün pratik önemi ise hem yüksek performanslı hem de yüksek tatminli bir işgücü yaratmak için bir model ya da çerçeve sunmasıdır (Latham, 2007, s. 80).

Locke hedef belirleme teorisi bağlamında, bunun motivasyonel etkisini ancak aşağıdaki uygulama koşulları ve hedeflerle liderlik için önkoşullar sağlandığında geliştirebileceğine işaret etmektedir (Schulz, 2017, s. 17):

- Hedefin netliği,
- Önceliklendirme,
- Hedefin zorluk derecesi,
- Hedefler hakkında iletişim,
- Hedeflerin belirlenmesine katılım,
- Çalışanın bağlılığı,
- Maddi teşvikler,
- Geribildirim ve
- Mücadele.

Latham dışarıdan empoze edilen hedeflerin birey tarafından belirlenenlere kıyasla daha yüksek performansa yol açtığını gösteren çalışmalara da atıfta bulunmaktadır. Bunun nedeni olarak da kendi kendine konulan hedeflerin genellikle daha az iddialı veya daha az zorlayıcı olmasını göstermektedir (Latham, 2007, s. 80-82).

Teori, çalışanlara motivasyonun yalnızca işverenin sorumluluğunda olmadığını, çalışanların da işleriyle ilgili olarak ulaşmayı arzulamaları gereken hedefler belirlemekten sorumlu olduklarını bildirir. Teori, işverenlerin ve çalışanların kaynakları harekete geçirmesi ve tüm çalışanların ulaşmak için çaba göstermesi gereken ortak kurumsal hedefler oluşturması gerektiğini vurgular. Hedefin kendisi motive edici bir faktördür, çünkü ulaşılması gerekir, yokluğu ise elde edilecek bir şey olmadığı için motivasyon düşürücü bir faktör olarak kalır (Shikalepo, 2020, s. 71).

Bu teori yabancı dil öğretiminde de uygulanabilir. Hedef belirleme teorisine göre, öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için yabancı dil sınıfında açık, spesifik ve zorlayıcı hedeflere sahip olmaları önemlidir. Hedefler spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, ilgili ve zamana bağlı olmalıdır. Bu hedeflere ulaşmak için öğretmenler öğrencilere geri bildirim vermeli ve ilerlemelerini takip etmeleri için fırsatlar sağlamalıdır. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde bir dereceye kadar kontrol sahibi olmaları ve çabalarının olumlu sonuçlara yol açacağını hissetmeleri de önemlidir. Özetle, Locke ve Latham'ın

(1990) Hedef Belirleme Teorisi, öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını artırmak için yabancı dil sınıfında açık ve zorlayıcı hedeflere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

2.1.1.2.4. Bandura'nın Öz Yeterlilik Teorisi

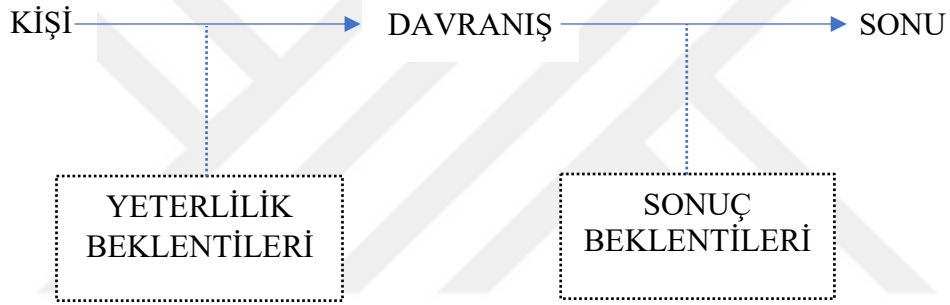
Öz Yeterlilik Teorisi Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilmiş ve insanların belirli görevleri yerine getirme yeteneklerine ilişkin yargılarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda öz yeterlilik, yeterlilik duyguları, istek düzeyi, harcanan çaba miktarı ve gösterilen süreklilikle birlikte, girişimde bulunulan faaliyetlerin seçimini belirlemektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2013, s.16). Ayrıca öz yeterlilik kavramı, kişinin öğrenme ya da belirlenen seviyelerde eylemleri gerçekleştirme konusundaki algılanan yetenekleri olarak da tanımlanmaktadır. Bandura'nın (1977) öz yeterliliği psikoloji literatürüne kazandırmasından bu yana, araştırmacılar öz yeterliliğin eğitim, iş dünyası, atletizm, kariyer ve sağlık gibi çeşitli alanlardaki rolünü araştırmışlardır. Araştırmalar, öz-yeterliliğin davranış, öğrenme, motivasyon, başarı ve öz-düzenlemeyi etkilediğini göstermiştir (Multon, Brown ve Lent, 1991; Bach, 2022; George, 1994). Belirli bir alanda öz yeterlilik duygusu düşük olan kişiler, zor görevleri kişisel tehditler olarak algılar, görevi nasıl başarılı bir şekilde yerine getireceklerine odaklanmak yerine kendi kişisel eksiklikleri ve karşılaştıkları engeller üzerinde dururlar. Sonuç olarak, yeteneklerine olan inançlarını kolayca kaybederler ve muhtemelen pes ederler. Bunun aksine, güçlü bir öz yeterlilik duygusu, tehdit edici durumlara güvenle yaklaşmalarına, göreve katılım sırasında kendilerini tanımlamaktan ziyade göreve odaklanmalarına ve başarısızlık karşısında çabalarını artırmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olarak insanların başarı davranışlarını geliştirir (Dörnyei ve Ushioda, 2013, s. 16). Bandura bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Yeterlilik inançları insan eylemliliğinin temelidir. İnsanlar eylemleriyle arzu edilen sonuçları üretebileceklerine ve zararlı sonuçları önleyebileceklerine inanmadıkları sürece, harekete geçmek veya zorluklar karşısında direnmek için çok az güdüye sahip olurlar. Yol gösterici ve motive edici diğer faktörler ne olursa olsun, bunlar kişinin eylemleriyle etki yaratma gücüne sahip olduğuna dair temel inanca dayanır” (Bandura, 2001, s. 10).

Eğitim ortamlarında öz yeterlilik, öğrencilerin etkinlik seçimlerini, harcadıkları çabayı, istikrarlarını, ilgilerini ve başarılarını etkilemektedir. Öğrenme konusunda kendilerini daha yeterli hisseden öğrenciler, öz-düzenlemeli öğrenmeye (örneğin, hedef belirleme, etkili öğrenme stratejileri kullanma, ilerlemelerini izleme) ve öğrenme için etkili ortamlar yaratmaya (örneğin, dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırma veya en aza indirme, etkili çalışma arkadaşları bulma) daha yatkın olurlar. Dolayısıyla öz yeterlilik, hedefe yönelik

ilerleme ve başarı gibi davranışsal sonuçlardan ve öğretmenlerden alınan geri bildirimler ve akranlarla yapılan sosyal karşılaştırmalar gibi çevresel girdilerden etkilenebilmektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2016, s. 35). Bandura'ya göre, öz yeterlilik öğrenme ve eylemde merkezi bir faktördür. Bununla ise bir kişinin belirli bir durumla başa çıkabileceğine dair inancını kastetmektedir. Daha doğrusu, belirli bir sonuca ulaşmak için belirli bir eylemi gerçekleştirebilme beklentisidir (yeterlilik beklentisi) (Bak, 2019, s. 43).

Öz-yeterlilik kavramı, prensipte davranışçılığın düşünce modeline karşılık gelen insan davranışının bir yorumlama şemasına dayanmaktadır: organizmanın bir tepkisini, davranışın sürdürülmesine veya değiştirilmesine karar veren sonuçlar takip etmektedir (Şekil 11). Bandura, davranış kontrolünün tanımlanması ve açıklanması için ek bilişsel faktörleri dikkate alarak davranışçı yaklaşımın geleneksel etki-tepki şemasını genişletmiştir.



Şekil 10. Yeterlilik ve sonuç beklentileri arasındaki farklılaşma. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191, s. 193.

Şekil 11'de görülebileceği gibi Bandura davranışsal denetimin iki merkezi bilişsel bileşeni arasında ayırım yapmaktadır. Yeterlilik beklentileri, kişinin "... belirli performans türlerini organize etme ve yürütme" yeteneğinin değerlendirilmesine atıfta bulunur; sonuç beklentileri ise bu davranışla ilişkili olası sonuçlara dair öznel yargılardır (Bandura, 1977, s. 193). Prensipde her iki bileşen de eylemde bulunan bir kişinin kendi yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunduğu ve davranışını fiilen gerçekleştirmeden önce "öznel tahminler" anlamında beklentiler oluşturduğu anlamına gelmektedir. Bu anlayışa göre, bir kişinin belirli bir durumda davranıp davranmayacağı ve ne şekilde davranacağı büyük ölçüde bu iki bilişsel sürece bağlıdır (Krapp ve Ryan, 2002, s. 56).

Bandura'ya göre davranışın etkinleştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilgili olan motivasyon da kısmen bilişsel faaliyetlere dayanmaktadır. Gelecekteki sonuçları düşüncede temsil etme kapasitesi, bilişsel temelli bir motivasyon kaynağı sağlar, gelecekteki sonuçların bilişsel

temsili yoluyla bireyler mevcut davranış motivasyonlarını oluşturabilirler (Bandura, 1977, s. 193).

Albert Bandura'ya (1997, s. 42-43) göre, öz-yeterlik inançları seviye veya büyüklük, güç ve genellik olmak üzere üç boyuta göre değişmektedir. Belirli bir eylem alanındaki bir görevin zorluk seviyesinin arka planında, seviye veya büyüklük, bireyin kendi yetenekleri temelinde bu görevle başa çıkabilme değerlendirmesini ifade eder. Bu boyut, kişinin kendi değerlendirmesine göre belirli bir etkinlik eşik değerinin üzerinde gerçekleştirilebilen faaliyetlerin sayısı aracılığıyla değerlendirilebilir. Bireyler, öz yeterlilik inançlarının basit görev gereklilikleriyle sınırlı olup olmadığı veya orta ıla zor gerekliliklerin de yönetilebilir olarak değerlendirilip değerlendirilmediği konusunda farklılık gösterir (Bandura, 1997, s. 42). Bunun yanı sıra, öz yeterlilik inançlarının gücü de kişiye göre farklılaşmaktadır. Zayıf gelişmiş inançlar çelişkili deneyimlerle kolayca değiştirilebilirken, kişinin kendi yeteneklerine olan güçlü inancı değişime daha az duyarlıdır. Eylemin başlatılması için belirli bir düzeyde veya ölçüde öz yeterlilik gereklidir. Öz yeterlilik inançlarının gücü, özellikle eylem sürecinde önem kazanır: Kendi yeteneklerine güçlü bir şekilde inanan bireyler, eylem hedefine ulaşmak için zorluklar ve engeller karşısında bile eylem sürecinde ısrarcı olurken, öz yeterlilik inancı zayıf olan bireyler daha çabuk pes eder. Kişinin yeterlik inancı ne kadar güçlüyse, azmi ve görevi başarıyla tamamlama olasılığı da o kadar yüksek olur (bkz. Bandura, 1997, s. 43). Üçüncü boyut olan genellik, öz yeterlilik inançlarının genelleştirilme derecesini, yani öz yeterlilik inançlarının bir görevden diğerine -bir eylem alanı içinde, alanlar arasında veya zaman içinde- ne ölçüde aktarıldığını tanımlar. Örneğin, bireyler kendilerini çok çeşitli eylem alanlarında ya da sadece belirli alanlarda etkili olarak değerlendirebilirler. Öz yeterlilik inançlarının genelliği eylem alanına, durumsal koşullara ve görev benzerliğine ve bunun için gereken becerilere bağlıdır (Bach, 2022, s. 17).

Teorik olarak, öz yeterlilik anlayışı Bandura (1977) tarafından sosyal bilişsel teori olarak geliştirilen ve öğrenmeyi kişisel, davranışsal, çevresel veya sosyal faktörler arasındaki karşılıklı ilişkiler açısından tanımlayan sosyal öğrenme teorisi ile ilişkilidir. Daha yakın tarihli yazılarında Bandura (örneğin 2001, 2005) öz yeterlilik kavramını ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışan grupların (örneğin aileler, topluluklar, sosyal kurumlar) kolektif yeterliliğine kadar genişletmektedir (Dörnyei ve Ushioda, 2013, s.17).

Yukarıda da ayrıntılı bir şekilde bahsedildiği gibi Bandura'nın öz yeterlilik teorisi, bir kişinin belirli bir görevi yerine getirme becerisine olan güveninin gerçek performansını etkilediğini belirtmektedir. Yabancı dil öğretiminde bu teori çeşitli şekillerde kullanılabilir.

- Öğretmenler öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemelerine ve ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olabilir. Öğrenciler bir hedefe ulaşabileceklerine inandıklarında, gerekli çabayı göstermeleri daha olasıdır.
- Geri bildirim, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve performanslarını geliştirmelerine yardımcı olduğu için yabancı dil öğretiminin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, her öğrencinin bireysel gelişimine göre uyarlanmış olumlu geri bildirimler vermelidir.
- Öğrenciler başarılı olduklarında, öğretmenler özgüvenlerini artırmak için onlara olumlu pekiştirme vermelidir. Olumlu pekiştirme övgü, ödül veya takdir şeklinde olabilir.
- Öğretmenler, zorlukların üstesinden gelmek için stratejiler geliştirmelerine yardımcı olarak öğrencileri problem çözme becerilerini geliştirmeye teşvik edebilir. Öğrenciler sorunların üstesinden nasıl geleceklerini öğrendiklerinde, yeni zorluklarla yüzleşmeye daha istekli olacaklardır.
- Akran geri bildirimi, yabancı dil sınıfında öz yeterliliği teşvik etmenin bir başka yoludur. Öğrenciler diğer öğrencilere geri bildirim vererek kendi becerileri üzerinde düşünebilir ve diğerlerinin becerilerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olacaklarını öğrenebilirler.

Böylece öğretmenler, Bandura'nın öz yeterlilik teorisini (1977) yabancı dil sınıfına entegre ederek öğrencilerin özgüvenlerini ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir, bu da performansın artmasına ve dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yol açabilir.

2.1.1.2.6. Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi

"Akış hali" kavramı, Csikszentmihalyi (1975) tarafından insanların iş, spor ve sanatsal performans gibi günlük faaliyetlerinde motive edici bir faktör olarak sahip oldukları iyi bir duygu veya "optimal deneyimi" tanımlamak için teknik bir terim olarak ortaya atılmıştır. Csikszentmihalyi'e göre, akış durumunu anlamanın anahtarı "ototelik deneyim" (öz amaç)

kavramıdır. Ototelik deneyim, özellikle dışarıdan herhangi bir hedef veya ödül olmaksızın kendi içsel motivasyonunu, ödülleri veya teşviklerini üreten bir faaliyet veya durumun sonucudur (Dos Santos vd., 2018, s. 31). Özetle, akış bir faaliyete tamamen kapılma veya bağlanma durumunu tanımlamakta ve optimal deneyimi ifade etmektedir. Optimal deneyim sırasında kişi, hedefe yönelik faaliyetle o kadar içli dışlı olduğu bir psikolojik durumdadır ki başka hiçbir şeyin önemi yokmuş gibi görünür (Kiili vd., 2012, s. 81). Akış Teorisi temel olarak, bireyin belirli koşulları karşılayan bir faaliyete katıldığında (net hedefleri olan ve geri bildirim sunan bir öğrenme girişi), algısal veya psikolojik unsurların bir birleşiminin ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, faaliyet tarafından sunulan taleplerin kişinin becerileriyle uyumlu olduğu algısı, faaliyet üzerinde kontrol hissi ve dikkati sınırlı bir alana odaklama hissi. Öznel unsurların bu bileşimi, bireyin elindeki faaliyete bütünsel olarak kapıldığını hissettiği deneyimsel akış hallerine girmesine yol açmaktadır. Ve bunun bir sonucu olarak, böyle bir faaliyeti sürdürmek için içsel olarak motive olduklarını hissederler ve bu da nihayetinde duygusal ve davranışsal tepkilere dönüşür (Rodriguez-Ardura ve Meseguer-Artola, 2017, s. 902).

Csikszentmihalyi'ye göre optimal deneyim ve bunu mümkün kılan psikolojik koşullar, yapılan faaliyet ne olursa olsun (spor, sanatsal performans vs.), dünyanın her yerinde aynıdır. Yapmış olduğu çalışmaların sonucunda Csikszentmihalyi, akış halinin dokuz ana bileşeni olduğunu ve bu koşullar ve özellikler sağlandığında akışa yol açtığını tespit etmiştir (Csikszentmihalyi, 1990, s. 49; Csikszentmihalyi, 2014, s. 133):

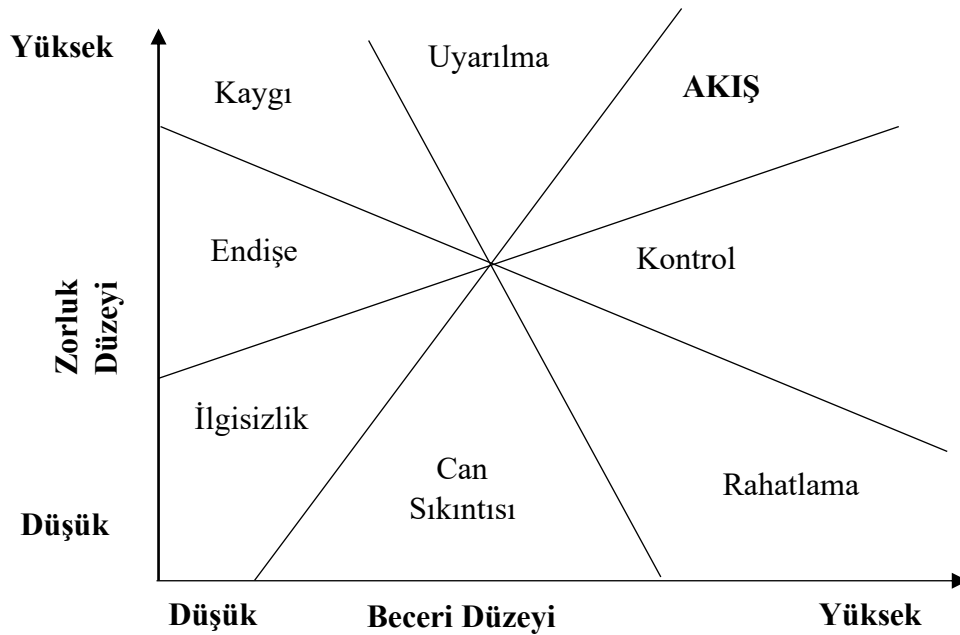
1. Net hedefler konulduğunda (kişi ne yapmak istediğini bilir),
2. Derin konsantre olduğunda,
3. Anında geri bildirim aldığımızda (kişi her an ne kadar iyi durumda olduğunu bilir),
4. Kişisel beceriler ve zorluklar arasında bir eşleşme olduğunda (çevredeki eylem olanakları kişilerin harekete geçme becerileriyle dengelidir),
5. Eylem ve farkındalığın birleşmesi ile (sorunlar unutulur – ilgisiz uyaranlar bilinçten dışlanır),
6. Kontrol hissinde (kontrolü kaybetme endişesi olmadığında; prensipte başarı kişinin elindedir)
7. Benlik kaygısı ortadan kalktığında (öz bilinç kaybı – kişi egosunun sınırlarını aşma hissine kapılır),

8. Değişen zaman algısında (genellikle çok daha hızlı geçiyormuş gibi görünür) ve

9. Deneyim ototelik hale geldiğinde (kendi iyiliği için sahip olmaya değer deneyimler).

Deneyimin yukarıda belirtilen boyutları mevcut olduğunda, kişi dışsal ödüller beklemeden, bu duyguları mümkün kılan eylemi, kendi iyiliği için (içsel motivasyon) yapmaya isteklidir. Ayrıca akış deneyimi yaşayan bireylerin bu optimal deneyimleri tekrar aramaları muhtemeldir ve bunun sonucunda belirli görevlere veya uğraş alanlarına bağlılık geliştirirler. Kişinin bir faaliyeti sürdürmeye devam etme arzusu, faaliyete katılma deneyiminden ortaya çıktığından dolayı bu durum (içsel) motivasyon olarak adlandırılmaktadır (Schmidt, 2010, s. 606). Csikszentmihalyi, akış deneyiminin insanların kendilerini “daha yüksek performans seviyelerine” (Csikszentmihalyi, 1990, s. 74) ittiğini, bunun da onları keşifsel davranışlarda bulunmaya ve akışın optimal performansa ve öğrenmeye katkıda bulunduğunu iddia etmektedir (Egbert, 2004, s. 499).

Bir aktivitenin bireyi akış durumuna geçirmesi için gereken asgari şartlar, aktivitenin zorluk seviyesi ile kişinin aktiviteyi tamamlaması için gereken beceri arasında bir denge sağlamasıdır (şekil 12). Eğer bir aktivitenin zorluğu kişinin beceri seviyesinden fazlaysa, kişi kaygılanır. Bunun aksine, eğer zorluğun seviyesi kişinin yeteneğinden daha düşükse, sıkıcı bir aktivite olma eğilimi gösterir (Dos Santos vd., 2018, s. 31; Csikszentmihalyi, 2014, s. 24).



Şekil 11. Csikszentmihalyi'nin akış modeli. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Dordrecht: Springer, s. 139.

Uyarılma, duyu organlarının bir algı düzeyine kadar uyarılmasının fizyolojik ve psikolojik durumudur. Bu ise duyuusal uyanıklık, hareketlilik ve yanıt vermeye hazır olma durumuna yol açmaktadır. Kontrol, yeni edinilen becerilerin ilk ustalık noktasının ötesinde uygulanmasını ifade eder. Bu terim aynı zamanda sıklıkla bu tür bir uygulamanın otomatikliğe veya diğer faydalı sonuçlara yol açtığına dair pedagojik teoriye atıfta bulunmak için de kullanılır. Anksiyete, genellikle ileri geri yürüme, somatik şikayetler ve ruminasyon gibi gergin davranışların eşlik ettiği, hoş olmayan bir iç kargaşa durumu ile karakterize edilen bir duygudur. Psikolojide rahatlama, bir canlının öfke, endişe veya korku gibi kaynaklardan gelebilecek uyarılmanın olmadığı, düşük gerilimli duyuusal durumudur. Endişe, öngörülen potansiyel tehditlerden ve bunların olası sonuçlarından kaçınmak veya bunları çözmek için yapılan proaktif bir bilişsel risk analizinden kaynaklanan, tekrarlayan, kontrol edilemeyen bir şekilde olumsuz nitelikteki düşünce, imge ve duyguları ifade eder. Akışın neredeyse tam zıddı olan can sıkıntısı, bireyin yapacak özel bir şey bulamadığında, çevresiyle ilgilenmediğinde ya da bir günün veya dönemin sıkıcı veya bıktırıcı olduğunu hissettiğinde yaşadığı duyuusal veya psikolojik bir durumdur. Son olarak, akışın tamamen zıddı olan ilgisizlik, his, duyu, ilgi ve endişe eksikliğidir. İlgisizlik bir kayıtsızlık halidir veya endişe, heyecan, motivasyon ve/veya tutku gibi duyguların bastırılmasıdır. Akış, insanların belirli faaliyetler sırasında hissedebilecekleri duyuusal bir durumdur. Özellikle de insanların beceri seviyesi ile faaliyetin zorluk seviyesi ve anında geri bildirim arasında bir denge sağlayan faaliyetler, enerjik bir odaklanma, tam katılım ve faaliyet sürecinden keyif alma hissine tamamen dalmış bir durumu temsil etmektedir. Özünde akış, kişinin yaptığı işe tamamen kendini kaptırması ve mekân ve zaman duygusunu kaybetmesi ile karakterize edilir (Dos Santos vd., 2018, s. 32). Akış modeli dinamiktir ve yetenek ve şartlardaki değişiklikleri hesaba katmak üzere tasarlanmıştır: bir birey daha yetenekli hale geldikçe, belirli bir faaliyet giderek daha az zorlayıcı hale gelir ve bunun sonucunda kişi akışı deneyimlemeyi bırakabilir. Kişinin akış durumunu sürdürebilmesi için, daha zor bir görev seçerek, daha yüksek bir hedef belirleyerek ya da zorlukları ve becerileri tekrar bir denge durumuna getirmek için kişinin koşullarını başka bir şekilde değiştirerek kişinin faaliyetlerinin zorlukları artırılmalıdır. Aynı şekilde, bir kişi becerilerinin o anda üstesinden gelebileceğinden daha zorlu bir görevi üstlenebilir ve bu da bir kaygı durumu yaratır. Bu kaygı ya kişinin becerilerini hızla geliştirmek ve onları mevcut zorluklarla uyumlu hale getirmek için harekete geçerek ya da kişinin faaliyetlerini ve/veya hedeflerini aşağıya doğru

ayarlayarak giderilebilir, böylece faaliyetin zorlukları kişinin mevcut becerileriyle daha uyumlu hale gelir (Schmidt, 2010, s. 606).

Csikszentmihalyi eğitim ve akış ile alakalı çalışmasında öğrenme yaklaşımının bilişsel olmadığını, çünkü çocukların sorununun anlamamaları ya da okulla ve derslerle başa çıkamamaları olduğunu dile getirmiştir. Ona göre sorun, okula dahil olmak istememeleri ve öğrenme isteksizlikleridir. Yani bu durum bilişsel değil, duygusal, duyuşsal veya motivasyoneldir. Genellikle ifade edilen “bilginin kökleri acıdır fakat meyvesi tatlıdır” düşüncesinin tam tersini savunmakta ve bilgi ediniminin acı verici bir süreç olmadığını düşünmektedir. Ona göre bilgi edinimi son derece heyecan verici ve keyifli bir süreçtir. Bilginin kendisi değil, okulların bilgiyi acı hale getirmesi bu düşünceye yol açmaktadır (Csikszentmihalyi, 2014, s. 129-130). “Öğretimde kendimizi içinde bulduğumuz sorun budur; tüm bilgilere sahibiz -bilgi sağlamak için tüm araçlara sahibiz- ancak öğrenci bu bilginin kafasına girmesine izin vermediği sürece bu bilgi hiçbir fark yaratmayacaktır” (Csikszentmihalyi, 2014, s. 131).

Buna karşılık Csikszentmihalyi akış deneyimini ve okula ve öğrenmeye karşı ilgilinin nasıl arttırılacağına dair yukarıda da belirtilen bileşenlere benzer bazı ilkeler ortaya koymuştur. Bunlar (Csikszentmihalyi, 2014, s. 141-147; Egbert, 2004, s. 506):

1. Yakın ve net hedefler koymak: sonuç alamadığınız bir şeyi neden yapasınız ki? Öğrenciye kendi hedeflerini nasıl geliştireceğini öğretmek.
2. Geri bildirim vermek ve öğrencilere kendi kendilerini değerlendirebilmelerini öğretmek. Büyük sınıflarda ise tek tek geri bildirim sağlamak zordur.
3. Dikkat dağıtıcı unsurları minimize etmek. Bunlar a) egoya yönelik tehditler (öğrencinin kendini savunmasız veya bilgisiz hissetmesi), b) sınıfın önünde öğrenciyi çok fazla övmek, c) söz kesmek ve hedefleri keyfi olarak değiştirmek
4. Sonuca değil sürece odaklanmak.
5. Daha fazla kontrol ve özgürlük vermek: yaşam boyu öğrenmeyi sağlamak için öğrenciye özgürlük ve motivasyon vermek. Öğretmen merkezli yöntemler öğrencilerin hissetmesi gereken kontrolü engellemektedir.
6. Sınıf içinde zorlukları ve becerileri eşleştirmek. Başlangıç seviyesinde olan öğrencilerden yüksek performans beklememek.

Csikszentmihalyi'nin akış teorisi (1975) daha sonra spor, sanat, iş, insan-bilgisayar etkileşimleri, oyunlar ve eğitim gibi birçok farklı alanda uygulanmıştır (Kiili vd, 2012; Perttula vd., 2017; Burak, 2014; Egbert, 2004; Ektirici, 2020; Erdem ve Yaylı, 2022).

2.1.2. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon

Motivasyon, yabancı dile karşı tutum ve kaygı ile birlikte yabancı dil öğreniminin duyuşsal faktörlerini oluşturmaktadır. Araştırmacılar yeni öğrenme teorilerinin ortaya çıkması sonucu biliş ve duyuşsal faktörlerine de çalışmalarında yer vermeye başlamış, duyuşsal faktörlerin ikinci ve yabancı dil öğrenimi süreçleri üzerinde azımsanmayacak bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler dinamik, kişiliğe bağlı, doğrudan gözlemlenebilir değildir ve bu nedenle de araştırılması zordur. Motivasyon, diğer duyuşsal faktörlerle birlikte, öğrencinin eylemleriyle ilgilidir ve kişinin bir yabancı dili ne kadar hızlı ve başarılı bir şekilde öğrendiğini önemli ölçüde belirlemekte ve böylelikle akademik başarısını etkilemektedir (Biel, 2012'den aktaran Kousalova, 2018, s. 8; Rost-Roth, 2010, s. 876). Bu doğrultuda yabancı dil öğrenimindeki herhangi bir başarıyı veya başarısızlığı açıklamaya çalışırken, motivasyon terimi genellikle araştırmacılar, öğretmenler veya öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Motivasyon yabancı dili öğrenmeye başlamak için birincil ve daha sonra uzun öğrenme sürecini sürdürmek için gerekli olan itici gücü sağlamaktadır. Yeterli motivasyon olmadığı takdirde, en dikkat çekici yeteneklere sahip bireyler dahi uzun vadeli hedeflere ulaşma konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedir (Dörnyei, 2001, s. 5). Gardner (1985, s. 50) bu durumu şu şekilde özetlemektedir: “Kısacası motivasyon dört unsuru içermektedir: hedef, çaba gerektiren davranış, hedefe ulaşma arzusu ve söz konusu faaliyete yönelik olumlu tutumlar”.

Yabancı dil öğreniminde motivasyonun başarıda nasıl bir rol oynadığı sorusu 1950'lerin sonlarından beri ampirik olarak araştırılmaktadır. Dörnyei (2005, s. 66-83) yabancı dil motivasyonu araştırmalarını üç evreye ayırmaktadır:

- Sosyal psikolojik dönem (1959-1990): Gardner ve Lambert (1972), Kanada'nın Anglofon ve Frankofon topluluklarının genellikle çatışmacı bir şekilde bir arada yaşamasıyla karakterize edilen benzersiz sosyal durumunu anlamakla ilgilenmiş ve ikinci dilleri farklı etnolinguistik topluluklar arasında aracı faktörler olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla diğer toplulukların dilini öğrenme motivasyonunu, kültürlerarası iletişimi ve aidiyeti geliştiren veya engelleyen birincil güç olarak ele

almışlardır. Bu araştırmacılar, "öğrenenlerin belirli bir dil grubuna yönelik tutumlarının, o dilin özelliklerine uyum sağlamada ne kadar başarılı olacaklarını etkilediği" ana ilkesine dayanan sosyal psikolojik bir yaklaşım benimsemişlerdir.

- Bilişsel-durumsal dönem (1990'larda): Bilişsel bir bakış açısını savunan motivasyon psikologları, motivasyonun önemli bir yönünün kişinin yetenekleri, olanakları, potansiyeli, sınırlamaları ve geçmiş performansının yanı sıra ulaşılabilecek görevlerin veya hedeflerin çeşitli yönleri hakkında nasıl düşündüğü şeklinde olduğunu savunmuşlardır.
- Süreç odaklı dönem: Bu bakış açısına göre motivasyon statik bir özellik olarak değil, sürekli dalgalanma gösteren dinamik bir faktör olarak görülmekte, motivasyonu araştırırken, belirli öğrenci davranışları ve öğretim süreçleriyle olan ilişkisinde, öğrencinin zaman içindeki günlük iniş çıkışlarını dikkate alabilen süreç odaklı bir yaklaşım/paradigma benimsenmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi motivasyonun ikinci ve yabancı dil öğrenimindeki başarıda nasıl bir rol oynadığı sorusu 1950'lerin sonlarından beri ampirik olarak araştırılmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından ilki, öğrencilerin öğrenim sürecinde gösterdikleri akademik başarının motivasyon ile yakından ilgili olduğudur (Gardner, 1985, s. 126). Bir diğer sonuç ise motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin derslerde daha istekli oldukları ve daha çok katılım sağladıkları, motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilerin ise katılım düzeylerinin düşük olduğu ve bu nedenle daha az başarılı olduklarıdır (Oxford ve Shearin, 1994, s. 12). Yüksek motivasyon öğrenme sürecini canlandırabildiği gibi (nedensel hipotez), öğrenme başarısı da motivasyonu sürdürmeye ve yeni motivasyon türleri yaratmaya yardımcı olabilir (sonuçsal hipotez).

Bu çalışmalar doğrultusunda Gardner ve Lambert bütünleştirici ve araçsal motivasyon arasında ayırım yapmıştır. Bütünleştirici motivasyon durumunda hedef dil topluluğuna uyum sağlama ve sosyal bağlantılar kurma arzusu, ikinci veya yabancı dil edinimi için itici güç olarak görülmektedir. Bu bütünleştirici yönelim, dil ediniminin mesleki gereklilikler gibi işlevsel amaçlara yönelik olma eğiliminde olduğu araçsal yönelimle tezat oluşturmaktadır. Gardner ve Lambert tarafından yapılan ilk çalışmaların sonuçları, bütünleştirici bir yönelimin öğrenme başarısını araçsal bir yönelimden daha güçlü bir şekilde desteklediğidir (Rost-Roth, 2010, s. 877-878).

1990'lardan bu yana motivasyon araştırmaları giderek artan bir şekilde pedagojik ve psikolojik perspektife odaklanmaktadır. O dönemdeki tartışmanın çıkış noktası, çok baskın ve aynı zamanda çok tek taraflı olarak algılanan ve özellikle okullarda yabancı dil ğretimi uygulaması için yetersiz görülen araçsal ve bütünleştirici motivasyon arasındaki ayırmadan duyulan memnuniyetsizlikti. Bunun arka planında örneğın, bütünleştirici motivasyonun veya hedef dil kültürüne yönelik olumlu tutumların uygunluğının ğretim bağlamları için zorunlu olarak varsayılmaması gerektiği, bunun yerine dillerin işlevselliği ve uygunluğu, yabancı dil öğrenimine yönelik genel eğilimlerin (rneğın dillere genel ilgi, yabancı dil öğrenme yeteneği, entelektüel bir meydan okuma olarak dil öğrenimi, başarma motivasyonu, önceki dil öğrenme deneyimleri) ve ğretim faktörleri (rneğın ğretmen, ğretim yöntemleri, öğrenme grubu) daha merkezidir. Bu nedenle araçsal ve bütünleştirici motivasyon ayırımının yerini içsel ve dışsal motivasyon sınıflandırması almıştır (Riemer ve Wild, 2018, s. 6). İçsel olarak motive olan kişiler gönüllü olarak ve dış baskı olmadan hareket etmekte ve faaliyet veya nesneyle daha fazla ilgilenmektedir. Öğrenciler hedef dili içsel bir ihtiyaçtan (merak, kendini gerçekleştirme, zevk) dolaylı öğrenirler. Dışsal motivasyon ise daha çok amaç veya sonuç odaklıdır (Rösler, 2012, s. 10; Riemer ve Wild, 2018, s. 6).

Motivasyon bir güdünün varlığına bağlı olarak ortaya çıkar ve bu nedenle bir güdü etkinleştirme süreci olarak da tanımlanabilir. Güdü, bir kişinin belirli eylemleri gerçekleştirmesi için sahip olduğu bir dürtüdür. Motivasyon başlığı altında bahsedilen merkezi başarı, g ve bağlılık güdüleri haricinde yabancı dil öğrenimi bakımından aşağıda belirtilen güdülerden de bahsedilmesi gerekmektedir. Bu güdüler tek başlarına veya birbirleriyle kombinasyon halinde ortaya çıkabilir ve ortaya ıkışları içsel olabileceği gibi dışsal da olabilir. Dolayısıyla her ğrenci ya tek bir güdüyle ya da birkaç güdünün bir araya gelmesiyle yabancı dil öğrenmeye teşvik edilebilir. Ayrıca, belirli bir güdünün kendi ilgisinden mi (yani içsel) yoksa dış faktörlerin etkisiyle mi (yani dışsal) ortaya çıktığı öğrenciden öğrenciye değişmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi teşvik eden bazı güdüler şu şekilde sıralanabilir (Lederer, 2011, s. 50-56):

- *Toplumsal Güdü:* Bu güdü toplumsal normlar ve siyasi hedeflerle özdeşleşme için bir tür zorunlu motiftir. Toplumsal güdü hem içsel hem de dışsal olarak yönlendirilebilir ve genellikle diğer güdülerle birlikte ortaya çıkar. Bunlar farklı hedeflere ulaşmak için (rneğın uluslararası dostluklar) yabancı dili yurtdışında (profesyonel ve özel olarak) kullanmak gibi yararlı uygulamalar olabilir.

- *Fayda Güdüsü:* Fayda güdüsü en eski ve en geleneksel gddr ve toplum güdüsüyle çok ilişkilidir. Bu baēlamda ērenciler için "fayda", yabancı dil ērenerek iyi kariyer ve eēitim firsatları elde etme beklentisidir.
- *Mesleki Güdü:* Mesleki güdü, fayda güdüsünün bir çeşidini temsil eder. Bu durumda ērenciler, daha sonra seçecekleri ya da uygulayacakları meslekle ilgili bazı faydalı faktörler nedeniyle okul gerekliliklerini yerine getirme konusunda özellikle motive olurlar. ērenciler genellikle gelecekteki meslekleri hakkında henüz somut bir fikre sahip olmadıklarından, bu güdü yetişkinler (niversite ērencileri) için çok daha büyük bir rol oynamaktadır.
- *Ebeveyn Güdüsü:* Ebeveyn güdüsü, ērencilerin ebeveynlerinin etkisiyle ērendiklerini ifade eder. ērenciler ebeveynlerini taklit etmek istedikleri bir rol model olarak gördükleri ya da onların taleplerini karşılamak istedikleri için, kararlarını ve faaliyetlerini ebeveynlerinin iradesine dayandırırılar. Ebeveyn güdüsü bu nedenle dışsal olarak kontrol edilen bir gddr.
- *ēretmen Güdüsü:* ēretmen güdüsü bir bakıma ebeveyn güdüsünün karřılıēıdır. Ebeveynler ve akran gruplarının yanı sıra ēretmenler de her ērenci için rol modeldir ve davranışlarıyla ērencilerin ērenme motivasyonunu hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilirler. ēretmen güdüsü, ebeveyn güdüsü gibi, dışsal olarak işlev görür. ēretmen ērencilere konuyu sunuşu, konuya hakimiyeti, kullandēı farklı yabancı dil ēretim yöntemleri ile ērencilerin motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.
- *Bilgi / Merak Güdüsü:* Bilgi güdüsü yararlılık güdüsü gibi, insanın bilgi edinme ve yeni şeyler ērenme merakına dayanan en ilkel güdülerden biridir. Yabancı dil sınıflarındaki ērenciler, dilin kendisini ērenmenin yanı sıra, ülke hakkındaki bilgilerle ilgilenirler, dilini ērendikleri ülke ve insanlar hakkında daha fazla bilgi edinmek isterler ve o dilin özgün metinlerini ve şarkılarını anladıklarında mutlu olurlar. Bilgi güdüsü içsel olarak kontrol edildiēinden ērencilerle ilgili olarak teşvik edilmesi ve sürdürülmesi çok önemli ama aynı zamanda zor bir görevdir. Ancak ilēin ve çeşitli bir ders tasarımı ile üstesinden gelinebilir. rneēin, dilini ērendikleri ülkenin kültürü hakkında özgün metinler kullanılarak merak güdüleri teşvik edilebilir (Koçak, 2012, s. 247).

- *İletişim Güdüsü*: Motivasyon teorileri başlığı altında bahsedilen bazı teorilerde de (örneğin Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi) belirtildiği gibi her insanın temas, sosyal ilişkiler, sevgi gibi ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar ancak iletişim yoluyla karşılanabilmektedir. Dolayısıyla her insan doğası gereği bir iletişim güdüsüne sahiptir. Dilin kullanımı da ancak iletişim yoluyla mümkün olduğundan, bu güdü yabancı dil öğretiminin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır.
- *Prestij Güdüsü*: Prestij güdüsü yabancı bir dilin prestijini ifade eder ve kişi belirli bir saygınlık kazanmak için yabancı bir dil öğrendiğinde ortaya çıkar. Bu durumda, öğrenilen yabancı dil bir statü sembolüdür ve prestij düşüncesine dayanır. Prestij güdüsü toplum güdüsü ile ilişkilendirilebilir.
- *Kültür Güdüsü*: Kültür güdüsü belirli bir kültüre veya insanlara duyulan belirli bir ilgi nedeniyle yabancı dil öğrenme güdüsünü ifade eder ve esas olarak bilgi güdüsü ile ilgilidir.
- *Tatil Güdüsü*: Tatil güdüsü seçilen bir tatil ülkesinin dilini kullanma niyetinden kaynaklanır ve sırasıyla yararlılık güdüsü veya iletişim güdüsü ile ilgilidir.
- *Boş Zaman ve Keyif Güdüsü*: Boş zaman güdüsü ve keyif güdüsü birbirine çok benzeyen ve aynı zamanda birbiriyle ilişkili iki güdü türüdür. Bu güdüler nedeniyle yabancı dil öğrenen insanlar öncelikle anlamlı bir boş zaman aktivitesi ararlar veya yeni bir dil öğrenirken eğlenirler.

Yabancı dil öğretiminde motivasyonun sağlanması veya arttırılması adına ele alınan aşamaların tamamı aslında bir süreci ifade etmekte, bu aşamaların her biri de birbirini takip etmektedir. İlk aşama temel motivasyon şartlarının sağlanması olarak isimlendirilmektedir. Bu aşamanın etkenleri uygun öğreticiler, öğrencilerin rahat edeceği bir sınıf ortamı, birbirleri ile iyi ilişkiler içerisinde olan öğrenci grupları şeklinde sıralanabilir. İkinci aşama ise, öğreticilerin tekniklerinin önemli olduğu, kişilerin başarıya yönelik tutumlarının arttırılması aşaması olarak tanımlanan motivasyon üretme aşamasıdır. Üçüncü aşama motivasyonu sürdürme ve korumadır. Adından da anlaşılacağı üzere bu aşamada öğrencilerin motivasyonun sürekli olması ve öğrenme sürecinin sürekli bir şekilde devam etmesi hedeflenmektedir. İlgili sürecin son aşamasında ise geriye dönük pozitif bireysel değerlendirme gerçekleşmektedir. Burada öğrencilerin olumlu eleştirileri yapılmakta, gerektiğinde ödül sunma, öğrenciyi geliştirici ve motive edici davranışlarda bulunma faaliyetleri gerçekleştirilmektedir (Çiftpınar, 2011, s. 185).

Dörnyei ve Csizer motivasyon üretme aşamasında rehberlik edebilecek “yabancı dil öğrenenleri motive etmek için on ilke” belirlemişlerdir (1998, s. 215-218). Bunlar:

- Kişinin kendi davranışları ile rol model olması: Sınıftaki en önemli rol model öğretmendir. Gerek iş yükü gerekse konuya olan ilginin yönü açısından öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları ve yönelimleri büyük ölçüde öğretmenleri tarafından modellenir.
- Sınıfta keyifli ve rahat bir atmosfer yaratmak: Gergin bir sınıf iklimi kaygı yaratır ve kaygı öğrencilerin motivasyonunu düşüren en güçlü faktörlerden biridir.
- Görevleri doğru şekilde sunmak: Öğretmenlerin bir görevi sunma şekli, öğrencilerin etkinliğe ilgisini uyandırmak ve gerçekçi hedefler belirleyerek ve bunlara ulaşmak için etkili stratejiler sunarak görevin tamamlanması beklentisini yükseltmek için etkili bir araçtır.
- Öğrencilerle iyi bir ilişki kurmak: Bu, öğretmenler arasında iyi bilinen bir ilkedir. Öğrencilerin öğrenme çabalarının çoğu, öğretmeni memnun etmek için ait olma güdüsü tarafından teşvik edilir. Öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir ilişki, eğitime yönelik her türlü modern öğrenci merkezli yaklaşım için temel bir ön koşuldur.
- Öğrenenlerin dilsel özgüvenini artırmak: Kişinin kendi yeterliliğine ilişkin algısı ve bir hedefe ulaşma yeteneğinin değerlendirilmesi, kişinin hedefe yönelik eylem başlatma ve yürütme isteğini belirler.
- Dil öğretimini ilgi çekici hale getirmek: Bu ilkenin temelinde, öğrenenlerin öznel deneyimlerinin kalitesinin, öğrenme motivasyonlarına önemli bir katkı sağladığı yönündeki genel gözlem yatmaktadır.
- Öğrenen özerkliğini teşvik etmek: Öğrenme başarıları veya başarısızlıkları, kontrolleri dışındaki faktörlere değil, kendi çabalarına ve stratejilerine atfedilmelidir.
- Öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi: Yabancı dil dersleri öğrenenlerin kişisel ilgisini çekmelidir.
- Öğrencilerin hedef yönelimini artırmak: Hedef belirleme, yabancı dil öğrenme motivasyonunu teşvik etmede son derece önemli olabilir.

- Öğrencileri hedef dilin kültürü ile tanıştırmak: Öğrencilerin belirli bir dil grubuna yönelik tutumları, o dilin özelliklerine uyum sağlamada ne kadar başarılı olacaklarını etkiler.

Bu açıklananlar doğrultusunda son olarak bireylerin dil öğrenimi ile ilgili motivasyonlarının artırılması adına öneriler, farklı öğrenme tekniklerine yer vermek, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem vermek, olumlu ve yararlı geri bildirim vermek, kişisel farklılıkların farkında olmak, farklılıkları dikkate alarak öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmek, öğrencilere sorumluluklarını bildirmek, konuşma ve yazma konusunda ilerletebilecek pratiklerin yapılmasını sağlamak, öğrenme davranışı sonunda öğrencileri tebrik etmek veya ödüllendirmek şeklinde sıralanabilir (Reid, 2007, s. 21-23).

Yüksek motivasyon, öğrencileri genellikle dil öğreniminde daha fazla beceri geliştirebilecek çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaya yönlendirir. Örneğin, öğrenciler ana dili hedef dil olan kişilerle etkileşime girmeye teşvik olurlar ve aldıkları girdi miktarı artar. Böylece dil öğrenme başarıları, motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha da yükselmektedir (Oxford ve Ehrman, 1992, s. 191).

2.2. Kaygı

Kaygı ile ilgili literatür taraması yapıldığında birçok kaynakta farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğüne (2023) göre kaygı, bireylerin üzüntü ve endişe duydukları, sanki kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygu durumları şeklinde ifade edilmiştir. Burada bireylerin herhangi bir neden olmadan bu duygu durumunun içerisinde bulunduğu unutulmamalıdır. Almanca Duden Sözlüğüne (2023) göre ise kaygı (Angst), bireylerin herhangi bir tehlike, tehdit, tedirginlik, baskı durumuna kapıldıkları belirsiz bir endişe hissi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkıldığında kaygı, korku ve endişe gibi durumlar arasında bir ilişki olduğu, aynı zamanda her iki tanımda da bireylerin bu durumu belirsiz sebeplerden dolayı yaşadığı söylenebilir.

Raglin (2004, s. 139) kaygıyı “hoş olmayan düşünce ve hislerin yanı sıra fiziksel değişikliklerden oluşan bir duygu; tehdit edici veya tehlikeli olarak algılanan bir durum veya uyarıcıya verilen bir yanıt” olarak tanımlamaktadır. Şahin’in (2019) aktardığına göre ise kaygı, bireylerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği belli dahi olmayan herhangi bir durumla ilgili duydukları endişeler ve tedirginliklerdir. Aynı zamanda bireyler kendilerine daha önce

acı veren veya acı vermesi muhtemel durumları inkâr etmekte ve bu durumlarla olan ilişkilerini kesmektedirler. Bireylerin kendi kendilerine ortaya çıkardıkları bu savunma mekanizmaları kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Bireyler çok sıradan durumlarda dahi endişeli, gergin ve tedirgin olabilmekte, bu duygu durumları ise kaygı olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2019, s. 119). Koch'a (2013, s. 1) göre kaygı hem beden hem de bilişle ilgili bir pusula olarak bireyin dünyayla, diğer insanlarla ve kendisiyle olan ilişkisini önemli ölçüde etkileyen temel bir insan duygusudur. Bir diğer tanıma göre ise "kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerginlik, endişe, tedirginlik ve huzursuzluk hissidir" (Horwitz vd., 1986, s. 125).

Psikolojik açıdan nedeni belirsiz olan endişe durumunu ifade eden kaygı kavramı, felsefi literatürde de çeşitli anlamlar içermektedir. Kaygı, insanın içinde bulunduğu dünyanın anlamsızlığını, eksikliğini, düzen ve amaçsızlığını fark ettiğinde hissedilen bir duygudur (Cevizci, 2005, s. 990). Bu aynı zamanda insanın çevresindeki olumsuzluklara karşı çaresizliğinin oluşturduğu bir psikolojik daralma durumudur. Kaygı düzeyi onun insan üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisinin belirleyicisidir. Yeterli kaygı düzeyi insan türünün devamında da olumlu etki yaratmıştır. Kaygıyı olumlu bir şekilde nitelendiren unsurlar, kişinin korkulan durumlarla karşılaştığında uyarması ve önlem almasını sağlaması, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi ve en önemlisi karakter ve kişilik gelişiminde etkin bir rol oynamasıdır (Ersevimi, 2005, s. 304).

Kaygı birçok birey açısından farklı durumları ifade etmektedir. Bireylerin kaygılı veya endişeli halleri kişiden kişiye değişmektedir. Her bireyde farklı olumsuzluklar neticesinde ve farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkmaktadır. Yukarıdaki tanımlamalara bakıldığında kaygının bir durumdan ibaret olduğu yorumu yapılabilmektedir. Duygular ise genellikle kişilerin yaşamış oldukları olaylara karşı geliştirdikleri bir çeşit savunma mekanizması olarak ifade edilebilir. Aynı olay bir kişi açısından endişe verici bir durum olarak tanımlanmazken, farklı bir kişi açısından fazlasıyla endişe verici olarak tanımlanabilir. Bireyler söz konusu olduğunda sosyal bilimlerde mutlak doğru olmadığı ve her bir kavramın bireysel farklılıklar gösterebildiği kabul edilen bir gerçektir. Kaygı ile ilgili farklı özelliklerin olduğu da unutulmamalıdır. Bu özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Becker, 2011);

- Kaygı bireylerin hoşlanmadığı veya tehlike sezdiği bir beklenti halidir.
- Kaygı bireylerde gerginlik hissinin oluşmasına neden olur.

- Kaygı bireylerin rahatsız ve huzursuz olmasına neden olan bir duygu durumudur.
- Kaygı aynı zamanda bireylerin endişeli bir ruh haline geçişine neden olur.
- Kaygı bireyleri negatif etkileyen duygu durumudur.
- Kaygı bireylerin geçmiş değil geleceğe yönelik duygu durumunu ifade etmektedir.

Tanımlamalardan ve kaygı kavramının özelliklerinden de anlaşılacağı gibi kaygı bireylerin geleceğe yönelik endişeli ve korkulu bir duygu durumuna bürünmelerini ifade etmektedir. Bu kaygılı davranışlar gerçekleşmesi çok ufak bir olasılık olan veya asla gerçekleşmeyecek olan bir tehditten kaynaklanabilmektedir. Bunun dışında kaygılı olma hali birçok bireyin aslında içerisinde barındırdığı, çoğu zaman ise kişiler tarafından bastırılmaya çalışılan duygular bütünü olarak da tanımlanabilir.

Kaygılı olma durumu bir süreci ifade etmektedir. Bireylerin kaygılı olma durumları Tallis (2015, s. 12-13) tarafından yedi aşamalı bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu sürecin ilk aşamasında, öncelikle kaygılı kişi olan veya oluşabilecek bir sorunun, tehdidin farkına varmaktadır. Ardından bu tehdit, endişe ve kaygı durumuna geçişe neden olmaktadır. Üçüncü aşamada bireyin bu sorunun veya tehdidin üstesinden nasıl gelebileceğine dair bir karar vermesini gerektiren aşamadır. Fakat dördüncü aşamada bireyin endişesi ve kaygıları bireyin doğru karar vermesine engel olmaktadır. Birey tehditlere ve sorunlara karşı düzgün karar verme eylemi gerçekleştirememektedir. Bunun nedeni ise beşinci aşamada belirtilmektedir. Birey daha önce kendisini negatif etkileyen problem ile ilgili hangi çözüm yolunun doğru olduğu hakkında fikir sahibi olamamaktadır. Altıncı aşama, kişinin karar vermesi gerekirken verememesi sebebiyle sorunun, tehdidin devam ettiğini bildiren aşamadır. Son olarak paradoks içerisinde yer alan birey giderek daha fazla endişe ve tedirginlik hissi yaşamakta ve daha fazla kaygılanmaktadır.

Yapılan bu açıklamalar neticesinde kişilerin kaygılı duygu durumları bazen belirli nedenlere bağlı, bazen ise nedensiz olarak kişilerin olumsuz düşünmesine neden olan psikolojik bir rahatsızlık olarak tanımlanabilmektedir. Kaygılı bir duygu durumu içerisinde yer alan birey, endişeli bir halden kontrolünü kaybedebilecek bir hale kadar duygu geçişleri yaşayabilmektedir. Bireyin bu denli kontrolü kaybedebilecek seviyede endişeli olması ise her zaman belirli bir sebepten dolayı olmayabilir. Belirli bir neden olmadan kişilerin kaygılanması ise çözümü en zor olan problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birçok kaynak böyle bir durumda psikolojik destek gibi profesyonel hizmetleri önermektedir (Yılmaz, 2011, s. 376).

Kaygı ile ilgili literatürde yer alan kesin ve ortak bir tanımlamanın olmadığı anlaşılabilmektedir. Çalışma genelinde en genel ve kapsayıcı olarak tercih edilen tanımlama ise şu şekildedir: Kaygı bireylerin iç veya dış dünyadan kaynaklandığını varsaydığı, herhangi bir durum ya da tehlike karşısında yaşadıkları duygu durumlarıdır. Daha önce de belirtildiği üzere bu tehlikenin asla gerçekleşmeme ihtimali de bulunmaktadır. Birey bu tehlikenin kesinlikle gerçekleşeceğini düşünerek kendisini endişeli bir tavır içerisine yerleştirmektedir. Bu endişe ve tedirginlik durumu ise tam olarak kişinin kaygılı olma durumunu ifade etmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000, s. 1).

Günümüz koşulları dikkate alındığında bireylerin çoğunluğu çeşitli kaygı durumları ile karşılaşabilmektedir. Bu kaygı durumları kişilerin hızlı yanıt vermelerini sağlamakta, bazı zorlu durumlarla başa çıkabilme becerisini geliştirmekte ve kısa sürmekte ise kabul edilebilir hatta faydalı olmaktadır. Bunun haricinde bireylerde bu durum kalıcı olmaya ve günlük yaşamı etkilemeye başlamış ise olumsuz bir hal almaktadır. Çalışmanın diğer kısmı olan korku ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinden önce endişe ve kayı arasındaki ilişkinin de ele alınması gerekmektedir. Endişe genellikle nereye varacağı bilinmeyen fakat kişi tarafından kesinlikle olumsuz sonuçlanacağına inanılan bilişsel bir faaliyettir. Kaygı ise içerisinde korkuyu barındıran bireyin bir tehdit karşısında harekete geçebilmesini sağlayan uyarıcıdır (Aydın, 2017, s. 228-229).

Genellikle günlük yaşamda karıştırılan ve birbirleri arasındaki farklılıkları dikkate alınmadan kullanılan diğer kavramlar ise kaygı ve korkudur. Kişiler günlük yaşantılarında kaygı ve korku kelimelerini birbirlerinin yerine kullanmakta ve aynı anlamları ifade ettiklerini düşünmektedir. Çalışmanın önceki bölümlerinde de bahsedildiği üzere kaygı kavramı endişe, tehdit, korku gibi faktörleri içerisinde barındıran bu kavramlardan farklı bir şekilde duygu durumunu ifade eden psikolojik bir rahatsızlığa yol açabilecek kadar ciddi bir kavramdır. Kişilerin bir durum ya da husus hakkında oluşmuş kaygıları bireylerin doğru karar almalarını engelleyici, yaşamları boyunca peşlerinden gelen, başarılarına ve öğrenmelerine etki edebilecek kadar güçlüdür. Çalışmanın bir sonraki bölümünde ise kaygı ve korku kavramları arasındaki ilişki ele alınmış ve kavramlar arası karışıklığın giderilmesi hedeflenmiştir.

2.2.1. Kaygı ve Korku Arasındaki Fark

İnsan ve toplum davranışlarını şekillendiren en güçlü motivasyon araçları korku ve kaygıdır. Çoğu zaman korku ve kaygı kavramları birbirine benzetilir ya da karıştırılır. Kitleleri etki altına almak ve yönetmek arzusundaki güçler tarih boyunca bu duyguları manipüle ederek iktidarlarını ve meşruiyetlerini perçinlemişlerdir. Korku ve kaygı arasındaki fark ve ilişkiyi şu şekilde açıklamak mümkündür; “...düşmanı belli olduğundan yenmesi nispeten kolay olan korku duygusu, benliğimiz gelişip insan olmamızın sonucu olarak yerini düşmanı belli olmadığından yenmesi de zor olan kaygı duygusuna bırakır” (Dağ, 1999, s. 188). Yani korkudan farklı olarak kaygının nesnesi yoktur, belirsizdir. Bir olay veya durum gerçekçi bir fiziksel tehdit olarak algılandığında, korku duygusu ortaya çıkar. Ancak, fiziksel tehdidin ötesinde düşüncelerin üretilmesine yol açan bir durum söz konusu ise, kaygı durumu yaşanır (Özer, 2008, s. 11). Kişi, durumu ne kadar korkutucu, kontrolü dışında ve var olan kapasitesiyle baş edilemez algılıyorsa, o kadar kaygılanır (Dağ, 1999, s. 186).

Kaygı, geleceğe yönelik "anlık" olarak ortaya çıkar. Gelecek, özgürlük için bir olasılık sunar ve zaman içinde gerçekleşebilir. Geleceğin belirsizliği insanı kaygı içinde bırakır, çünkü kaygı ve gelecek birbiriyle ilişkilidir. Kaygı, belirsizlik durumunu ifade ederken, gelecek de belirsizlik içerdiği için insanı kaygılandırır (Kierkegaard, 2004, s. 162). Kaygı, insanın meşguliyetlerinden uzaklaşmasına ve yalnızlık hissiyle karşı karşıya kalmasına neden olur. Bu yalnızlık duygusu, insanın kendi varoluşuyla ilgili bir karar vermesini sağlar (Blackham, 2005, s. 98).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, korku ve kaygı genellikle birlikte ortaya çıkar, ancak bu terimler birbirinin yerine kullanılamaz. Korku, ani tehlikeye karşı yoğun bir biyolojik tepki iken, kaygı olabileceğini düşündüğümüz şeylerle ilgili bir duygudur. Kaygılı ve korkutucu duygular aynı hissedilebilir ve kolayca karışabilir, ancak korku ile kaygıyı karşılaştırırken ikisi arasında birkaç önemli fark vardır.

Genel olarak korku, belirli ve gözlemlenebilir bir tehlikeye tepki olarak görülürken, kaygı yaygın, bir tür odaklanmamış, nesnesiz geleceğe yönelik bir korku olarak görülür. Kaygı tetikleyici bir uyarana ihtiyaç duymaz. Korkulan şey, bir tehdidin beklentisidir ve bu nedenle kaygı, potansiyel tehditler için kronik olarak tetikte olmaya neden olabilir. Kaygının bu belirsiz doğası, üstesinden gelmeyi zorlaştırır. Fakat kaygı aynı zamanda bir güç kaynağı olarak da anlaşılabilir. Kaygı aşırı olmadığında üretkendir. Bahsedilen bu farklar temelde korku ile kaygı kavramları arasındaki ayırımı işaret etmektedir (Heshmat, 2018, s. 1-3).

Benzer bir şekilde Koch (2013, s. 31) kaygı ve korku arasında felsefi literatürde ve aynı zamanda psikoloji gibi diğer bilimsel disiplinlerde terminolojik bir ayrım olduğunu iddia etmektedir. Özellikle yönlendirilmemiş, serbestçe akan bir duygu olarak kaygı ile belirli somut nesneler veya koşullarla ilgili bir duygu olarak korku arasındaki ayrım yaygındır. Örneğin, bir ameliyat veya önemli bir sınav öncesi yaşanan heyecan korku olarak kabul edilirken, kaygı olgu veya nesnelere herhangi bir somut atıfta bulunmayan duygu olarak görülmektedir. Koch, aynı zamanda korkuyu tehlikelere karşı bir uyarı veya savunma mekanizması ve hayatta kalmak için yararlı bir uyarı sistemi olarak görmektedir.

Kaygı ve korku arasındaki farklılıkların daha net bir ayrımı ise Becker (2011) tarafından yapılmıştır. Bu ayrıma göre korku ve kaygı arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilmektedir:

- Kaygı olması veya gerçekleşmesi muhtemel bir tehlikeyi ifade etmekte iken, korku ani ve beklenmedik bir anda gerçekleşen tehlikeyi ifade etmektedir.
- Kaygı durumunda sorunun kaynağı belirsiz olarak tanımlanmakta, korku durumu ise tehdit odaklı yaşanmaktadır.
- Kaygı genellikle bireylerde devamlılık arz etmekte, korku ise geçici bir süreliğine yaşanmaktadır.
- Kaygı kişilerde kalıcı olurken, korku sorun veya tehdit ortadan kalktığında ortadan kalkmaktadır.
- Bireyler kaygılı iken sürekli uyarılmış ve tetikte olma durumundadır, korku durumunda ise anlık tepkiler verilmektedir.

Belirtilen bu noktalar aslında korku ve kaygı arasında belirgin farkların olduğunda aynı zamanda kaygının çok daha ciddi bir psikolojik durumu ifade ettiğine işaret etmektedir. Bu ayrımlara ek olarak Şahin (2019) tarafından yapılan diğer ayrımlar ise, kaygı durumla orantısız iken, korku sorun ile orantılıdır. Korku şimdiki zamanla ilgili iken, kaygı kişinin geçmişte yaşadığı olaylarla da ilgili olabilmektedir. Korku durumunda verilen tepkiler dış çevre tarafından anlaşılırken, kaygıda verilen tepki dış çevre tarafından olağan karşılanmayabilir. Korkuda bireyin savunma mekanizması bilinçli bir şekilde harekete geçerken, kaygı durumunda birey bilinçdışı hareketler sergileyebilmektedir.

Yukarıda bahsedilen ayrımlar da dikkate alındığında korku ve kaygı arasında belirgin farklılıkların olduğu görülmektedir. Özellikle kişilerin göstermiş oldukları reaksiyon

haricinde, iki kavramın kaynakları ve süreleri bakımından birbirlerinden belirgin bir şekilde farklılaştıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra birçok psikolog korku ve kaygı kavramları arasında kaynak ve süre unsurlarının yanı sıra şiddet unsuru ile ilgili olarak da farklılık olduğunu savunmaktadır. Korkunun kaygıdan çok daha şiddetli olduğunu, korkuya verilen tepkilerin kaygıya verilen tepkilere göre daha şiddetli tepkiler olduğu belirtilmektedir (Birtürk, 2014, s. 17).

Bu düşüncelerin çoğunluk tarafından kabul edildiği biliniyor olsa dahi bazı bilim insanlarının farklı düşünceleri olduğu da unutulmamalıdır. Kaygı ve korkunun muhtemelen farklı duygusal durumlar olduğu gerçeği, altta yatan beyin ve davranış mekanizmalarındaki bazı örtüşmeleri dışlamamaktadır. Aslında kaygının, bireye daha fazla uyum sağlama ve gelecek için plan yapma kapasitesi sağlayan daha ayrıntılı bir korku biçimi olduğu da iddia edilen düşünceler arasında yer almaktadır (Barlow, 2000, s. 1247-1263).

Tüm bu bilgiler ışığında birçok yazar, tepki düzenlerindeki, zaman dilimlerindeki ve yoğunluklarındaki farklılıkların, kaygı ve korku arasındaki açık bir ayrımı göstermektedir. Her ikisi de uyarıcı sinyaller olsa da vücudu farklı eylemlere hazırlıyor gibi görünmektedir. Kaygı, bilinmeyen bir tehdide veya iç çatışmaya verilen genel bir tepki, korku ise bilinen dış tehlikeye odaklanmaktadır. Kaygının özellikle temel bir yönünün belirsizlik gibi görünmesi nedeniyle, yalnızca bilişsel yönleri dikkate alınarak anlaşılabilmesi görülmektedir. Korku nesnesinin gerçek ve dışsal veya bilinen ve nesnel olması bakımından kaygıdan ayırt edilebileceği sonucuna varılabilir. Kaygının kökenleri belirsizdir. Durumlarla ilgili belirsizlik, kaygı duygularına katkıda bulunan ve kaygı ile başa çıkmayı zorlaştıran bir kontrol eksikliğini vurgulamaktadır (Steimer, 2002, s. 233).

Barlow' da (2000) kaygıyı savunma ve motivasyon sistemi içinde benzeri olmayan, tutarlı bir bilişsel-duygusal yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yapının merkezinde, tehlikenin mevcut ve yakın olduğu korkunun aksine, büyük ölçüde gelecekteki olası tehditlere, tehlikeye veya yaklaşan diğer potansiyel olarak olumsuz olaylara odaklanan bir kontrol edilemezlik duygusunun var olduğunu söylemektedir.

Çalışmanın bir sonraki kısmında ise kaygının hangi bileşenler neticesinde ortaya çıktığı ve bu bileşenlerin kavram ile nasıl ilişkilendirildiği hakkında detaylı bir şekilde bilgi verilmiştir.

2.2.2. Kaygının Bileşenleri

Kaygılanma durumu genellikle olası bir tehlike durumunda aktif hale gelmektedir. Fakat çalışmanın önceki kısımlarında da belirtildiği üzere olası tehlike kimi zaman gerçekleşmemektedir. Ayrıca kaygı insan hayatının sürdürülebilmesi açısından insanın barındırması ve yaşaması gereken duygulardan biri olarak da kabul edilmektedir. Kaygı, kendi içerisinde bir uyum içerisinde bulunan birçok alt sistemi kendi içerisinde barındırmaktadır. Herhangi bir durum karşısında bahsedilen bu alt sistemlerin bazıları aktif olurken, diğer alt sistemlerde yavaşlama görülebilmektedir. Kaygı durumu kişide ortaya çıktığında bilişsel, davranışsal veya bedensel tepkiler bu duruma eşlik etmektedir. Bilişsel sistemler çoğunlukla olası bir tehdit olan unsuru tanımlar, önem dercesine karar verir ve ardından uygun baş etme yollarını belirler. Bedensel veya davranışsal tepkiler ise vücudun sıcaklığını korumaya çalışması, kalp atışlarında hızlanma, vücudun titremesi şeklinde örneklendirilebilir (Çelik, 2015, s. 2).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkıldığında kaygının yalnızca düşünsel bir husus olmaktan daha ziyade bireyin her bir duyusuyla olası bir tehlide karşı gelme durumu olduğu söylenebilir. Birçok bilim insanı kaygının hangi bileşenler tarafından oluştuğunu, hangi duyguların buna eşlik ettiğini araştırmaktadır.

Kaygı durumunun bileşenlerinin açıklanmasından önce kaygı düzeylerinin daha açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Literatüre bakıldığında kaygı düzeyleri dört şekilde ayrılmaktadır. Birincisi, genellikle bireylerin duygularını ifade eden kişisel düzeydir. İkincisi, bireyin düşünsel semptomlarını veya düşüncelerini ifade eden bilişsel düzeydir. Üçüncüsü, kişinin olası tehditlere karşı vücudu tarafından ortaya çıkan hormonlarını ifade eden fizyolojik düzeydir. Sonuncusu ise bireyin psiko-motor davranışlarını ifade eden davranışsal düzeydir. Diğer yandan kişilerde kaygı durumunun var olup olmadığının anlaşılabilmesi adına tüm düzeylerin gözlemlenmesi gerekmemektedir. Bu dört düzeyden herhangi birinin gözlemlenmesi durumunda dahi kaygının var olduğundan bahsedilebilmektedir (Becker, 2011, s. 7-8).

Kaygı ile ilgili çalışmaları bulunan France ve Robson'a (1997) göre kaygı durumunun üç temel bileşenden ortaya çıktığı savunulmaktadır. Bu bileşenler aşağıdaki şekilde sıralanabilmektedir:

- Endişe Verici – Rahatsız Edici Düşünceler/Duygular: Genellikle dış çevre tarafından çok kolay bir şekilde tanımlanabilen kaygı bileşenleridir. Endişe verici veya rahatsız

edici düşünceler kişiye ait ve öznel dirler. Kaygı durumunda yer alan bu bileşen daha çok dışsal bir sebeple oluşan bellek ve dikkat eksikliklerini içerir. Bu duyguların veya hislerin çoğunlukla kişisel performanslarda bozulmaya neden olduğu bilinmektedir. Bunun nedeni ise kişinin bu düşünceler neticesinde problem çözümlerinde yetersiz kalmasıdır.

- Bedensel Tepkiler: Kaygı durumunun içerisinde yer alan bu bileşen adından da anlaşılacağı üzere bireyin kaygı durumuna karşı göstermiş olduğu fiziksel belirtilerle ilgilidir. Bedensel tepkiler kaygı düzeylerinde yer alan fizyolojik düzeye benzemektedir. Bu tepkiler arasında kalp atış hızının artması, bireyin nefes alıp vermesinin hızlanması, tansiyonun yükselmesi, baş veya karın ağrısı, yorgunluk hissi, uyku düzeninin bozulması sayılabilmektedir.
- Davranış Değişiklikleri: Bireylerde oluşan kaygı durumu, kişilerin kaçma veya tehditlerden kaçınma davranışı sergilemelerine sebep olmaktadır. Ayrıca durumlardan kaçma gibi davranışlar kişilerin özgüvenlerinin azalmasına da sebep olmaktadır. Bu özgüven yitimi ise hem bireyin aktivitelerinde hem de performansında azalmalara sebep olmaktadır.

Bir başka bilim insanı Tallis'e (2015) göre kaygı bileşenleri fiziksel, davranışsal ve düşünsel olmak üzere üç esas grupta toplanmaktadır. Kişinin her bir duygu durumu bu bileşenlerden birinin tepki vermesine neden olmaktadır. Bireylerin endişeli duygu durumlarında olduklarında davranış bileşeni değişiklik göstermektedir. Birey kaygılı duygu durumunda olduğunda kaçınma davranışı sergilemektedir. Aynı zamanda kaygılı olma durumunda davranışlarının değişmesine fiziksel değişiklikler de (kalp atışı, terleme vb.) eşlik etmektedir. Ortaya çıkan bu değişimler bireylerin fikirlerinde de değişimlerin oluşmasına sebep olmaktadır. Bu noktada da düşünce bileşeni kaygı durumuna dahil olmaktadır.

Tüm bu söylenenler dikkate alındığında kaygının bileşenlerinin bilişsel, davranışsal ve düşünsel olarak üçe ayrılacağı görülmektedir. Birçok bilim insanı bileşenleri farklı isimlerle nitelendirmiş olsalar dahi aslında verilen tepkilerin farklı esaslar altında fakat aynı oldukları görülebilmektedir. Kişiler korku, endişe, tedirginlik, olumsuz düşünceler, gerginlik gibi duygu durumlarında aslında birbirlerine yakın tepkiler vermekte, bu sebeple birbirlerini daha rahat bir biçimde analiz edebilmektedir. Kimi insan kaygılı olduğunda terleme, kalp atışlarının hızlanması gibi tepkiler vermekte, kimi insan ise bulunduğu

ortamdan uzaklaşmak, karşısındaki insana gerginliğini belli edecek davranışlar sergilemektedir. Aslında tüm bu davranışsal, düşünsel ve fizyolojik tepkiler sınırlıdır.

Çalışma özelinde kaygı bileşenleri dikkate alındığında, kişilerin karşısındaki kişilerle iletişim kurma aşamasında bilgi aktarımlarını eksiksiz ve doğru biçimde aktarmasına yarayan konuşma davranışı kaygının bilişsel bileşeni ile, konuşma ve anlaşma esnasında vücut dilini kullanma, terleme fiziksel bileşeni ile, karşısındakine vermiş oldukları tepkiler ise duygusal bileşeni ile isimlendirilebilir. Bireylerin konuşma davranışına karşı tutumu ve tavırları, konuşma kabiliyetleri, konuşmadan hemen önceki veya hemen sonraki kaygı düzeyi, kaygının duyuşsal boyutu içerisinde yer almaktadır (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018, s. 76). Çalışmada yabancı dil öğrenen bireylerin kaygılarının ve kaygı düzeylerinin araştırılması bu sebeple önem teşkil etmektedir. Bireylerin dil öğrenmekten korkmalarının gerçek sebepleri aslında hiç gerçekleşmeyecek bir sorunun ortaya çıkması olabilmektedir.

Anlaşılabileceği üzere birkaç belirti bir kaygı reaksiyonunu karakterize edebilmektedir. Bunlar tipik olarak fizyolojik reaksiyonlar (örneğin terlemeye, çarpıntıya, mide bulantısına, baş dönmesi) davranışsal tepkiler (örneğin ellerin ve ayakların sürekli hareketi, titreme ve yüz ifadeleri) ve bilinçli duygular (örneğin öznel gerginlik veya endişe ve aşırı uyanıklık deneyimi) kaygı tepkileriyle ilişkili bu üç unsuru göstermektedir (Mograbı vd., 2015, s. 53).

Bu başlık dahilinde bireylerin kaygı durumlarının sürekliliğini sağlayan etkenlere de yer vermek gerekmektedir. Rahatsız edici veya üzücü fikirler çoğunlukla, kaygının belirtilerine yönelik bir açıklama bulmaya teşebbüs edildiği zaman ortaya çıkmaktadır. Kaçma veya kaçınma tehlikelerin olmadığı durumlarda da devam etmeye ve kişilere hayatı zorlaştırmaya başlamaktadır. Kaçma davranışının artması, güven duygusunun eksilmesine ve böylece bireyin sürekli kaygılı duygu durumunda bulunmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda kaygı yaratacak birden fazla aynı olayın aynı zamanda kişiye denk gelmesine kaygılı olma durumunun süresini uzatabilmektedir (France ve Robson, 1997, s. 100).

Kaygı bileşenlerinin açıklanmasının ardından çalışmanın daha iyi anlaşılabilmesi adına kaygıya sebep olan faktörlerin de bu başlık altında açıklanması gerekmektedir. Bireylerin kaygılı duygu durumlarında bulunmalarının birden fazla nedeni olabilmektedir. Fakat çalışmanın konusu gereği bireylerin yabancı dil kaygısına neden olan faktörler bu kısımda ele alınmıştır. Özellikle yabancı dil öğrenen öğrencilerin duygu durumlarını inceleyen birçok araştırma dikkate alındığında, bireylerin konuşma veya öğrenme kaygılarının farklı faktörler altında değerlendirilebildiği görülmektedir. Bunlar kişilerin konuşma kabiliyetlerine dair

bireysel ön yargıları, kendilerinin konuşabileceklerine dair öz güven eksiklikleri, yabancı dil konuşmaktan keyif almamaları hatta zorlandıkları, konuşmalarının sonunda sanki onları birilerinin değerlendirecek veya yargılayacakları düşüncesi, diğer arkadaşlarının yanında konuşmak istememeleri şeklinde sırlanabilmektedir (Toptaş, 2021, s. 79).

2.2.3. Kaygı Türleri

Kaygı kavramı Klasik Yunan döneminde ortaya çıkmış ve kavramsal olarak batı düşüncesindeki benlik kavramı ve benlik farkındalığına paralel olarak gelişim göstermiştir. Anksiyete kavramı hem kaygıyı ortaya çıkaran durumsal karşılaşmalar hem de kaygı deneyiminin algılanma ve anlaşılma tarzı açısından kültürel ortamdan etkilenmiştir. Kaygı, Freud'un özellikle 1920'li yıllarda teorilerinin merkezinde yer almıştır (Endler ve Kocovski, 2001, s. 232).

Kaygı literatürde yer alan geniş anlamı ile değerlendirildiğinde olası bir tehlikeye karşı hissedilen güçsüzlük hissi ve yaşanan duygusal durum olarak tanımlanabilmektedir. Kaygı en temel ayrımına bakıldığında üçe ayrılmaktadır. Bunlar kişilik kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı ve olay kaynaklı kaygıdır. Kişilik kaynaklı kaygı bireyin kişilik özelliği olarak nitelendirilebilir. Belli başlı bir duruma karşı oluşan kaygı hissi durum kaynaklı kaygıyı, belli başlı olaylara karşı oluşan kaygı hissi ise olay kaynaklı kaygıyı ifade etmektedir (Ellis, 1994, s. 191).

Özellikle bu çalışma özelinde yabancı dil kaygısı kavramına da yer verilecek olup bireylerin hangi sebeplerden ötürü yabancı dili öğrenmekten veya konuşmaktan korktukları, bu korkuların altında yatan nedenleri daha detaylı bir şekilde açıklanacaktır. Fakat bu başlık altında şunun bilinmesinde de fayda bulunmaktadır. Bireylerde var olan yabancı dil kaygısı, dilin öğrenilme sürecinde bireyin öğrenmekte olduğu dile karşı bakış açılarını, algılarını yansıtması bakımından genel kaygı çeşitlerinden farklılaşmaktadır. Genellikle bireylerin kendilerini yabancı dil konuşmak ve öğrenmek konusunda yeterli görmediklerinde bu kaygının ortaya çıktığı savunulmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008, s. 84).

Spielberger 1966 yılında yayımlamış olduğu eserinde kaygının birden fazla türünün olduğunu tespit eden ve literatürde bu hususa yer veren ilk bilim adamlarından birisidir. Spielberger'e göre kaygı, durum kaygısı ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sürekli kaygı bireyin bir kişilik özelliği olup, hayatı boyunca kişinin herhangi bir sebeple

endişeli olmasını, durumluk kaygısı ise belli bir durum karşısında bireyin endişeli ve kaygılı olmasını ifade etmektedir (Spielberger, 1966, s. 87-88).

Spielberger (1966), sürekli kaygıyı durumluk kaygıdan ayırt ederek kavramsal olarak kaygının çok yönlü kaygı tanımlarına dahil edilebileceğini öne sürmüştür. Bilim insanı sürekli kaygıyı bireyin tepki verme eğilimi olarak, durumluk kaygıyı ise fizyolojik uyarılma ve bilinçli olarak algılanan endişe, korku ve gerilim duygularıyla karakterize edilen geçici bir duygu olarak tanımlamaktadır. Sürekli ve durumluk kaygı arasındaki ayrım, potansiyel ve kinetik enerji arasındaki farka benzetilmektedir (Endler ve Kocovski, 2001, s. 232).

Spielberger'in yanı sıra Cattell ve Scheier de yapmış oldukları çalışmalar neticesinde farklı türde kaygı kavramlarının olduğu konusunda ampirik bulgulara ulaşmışlardır. İki araştırmacı yapmış oldukları çalışmada Spielberg gibi sürekli kaygı ve durumluk kaygı olmak üzere iki farklı kaygı faktörü tanımlamışlardır. Sürekli kaygı faktörü olarak adlandırdıkları kaygı faktörü üniter, durumluk kaygıya oranla kalıcı bir kişilik özelliği olan, bireysel farklılıkları ölçen bir faktör olarak, durumluk kaygı ise organizmanın zaman içinde dalgalanan geçici bir durumunu tanımlayan, ayrıca çalışma boyunca değişen değişkenlerden oluşan bir faktörü nitelendirmektedir. İlgili çalışmada sürekli kaygı faktörünün bileşenleri arasında, ego, benlik, suça yatkınlık, şüphecilik, utanma eğilimi yer almakta, durumluk kaygı faktörünün bileşenleri arasında ise genellikle fizyolojik değişkenler bulunmaktadır (Cattell ve Scheier, 1958, s. 351-388). Bu çalışma neticesinde araştırmacılar bir kişilik özelliği olarak karşımıza çıkan ve hayat boyu devam eden kaygı türünü sürekli kaygı, belli durumlarda ortaya çıkan kaygı türünü ise durumluk kaygı olarak tanımlamışlardır.

Yapılan bu çalışmalarda durumluk ve sürekli kaygı olarak nitelendirilen bu kaygı türlerinin farklı özelliklerde ve farklı yoğunluklarda olduğu tespit edilmiştir. Durumluk kaygı, kişilerin bazı olay ve durumları tehditkâr olarak algılamaları sonucu verdikleri duygusal tepkileri ifade etmektedir. Bu kaygı genellikle sübjektif bir korku olarak isimlendirilebilir. Durumluk kaygıyı etkileyen faktörler, gerçekleşmesi muhtemel olarak algılanan tehdidin boyutu ve tehdidin ne kadar süre kalıcı olacağı düşüncesi şeklinde sıralanabilir. Genellikle bireylerde stres seviyesinin yüksek olduğu dönemlerde durumluk kaygının gün yüzüne çıkma olasılığı çok daha yüksektir. Durumluk kaygının fizyolojik belirtilere sahip olduğu ve ilişkili olduğu önceki kısımlarda bahsedilen konular arasında yer almaktadır (Öner ve Compte, 1983, s.1).

Sürekli kaygı ise bireylerin gelecek hayatlarına yönelik hissettikleri endişeli durumlarda ortaya çıkmakta ve genellikle uzun süreli olmaktadır. Sürekli kaygı bireyin neredeyse kişisel

bir özelliği olarak tanımlanabilir. Birey endişeli ve gergin bir yapıya sahip, özgüveni düşük olan ve başarısız olmaktan korkan bir yapıda ise sürekli kaygılı olması ve kaygının hayatının bir parçası haline gelmesi normaldir. Aynı zamanda bireyin stresli bir yapıya sahip olduğu yorumu da yapılabilir. Sürekli kaygı aslında hayatın doğal akışında var olan veya olabilecek bir olayı tehdit edici, bireyi mutsuzluğa sürükleyecek bir olay olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda bu kişilerin sürekli kaygı durumunu yaşamaları, durumluk kaygıyı da daha fazla yaşayacakları anlamına gelmektedir (Öner ve Compte, 1983, s. 2).

Sürekli kaygının klasik tanımı, birçok duruma tutarlı bir şekilde tepki vermeye yönelik genelleştirilmiş ve kalıcı bir yatkınlığı, durumluk kaygı ise belirli olaylara verilen tepkileri ifade etmektedir. Teorisyenler her iki kaygı türü için bireysel farklılıkların da dikkate alınması gerektiğine inanmaktadırlar. Mutlak tutarlılık kavramını kimse kabul etmese dahi bireylerin tüm durumlarda aynı kaygı düzeyinde davranabilecekleri de düşünülmelidir (Allport, 1937, s. 100).

Endler ve Kocovski (2001) durumluk ve sürekli kaygıyı geçmişte yapılan çalışmaların aksine tek boyutlu olarak değil birden fazla boyuta sahip unsurlar olarak ele almışlardır. Sürekli kaygının en az dört yönü olduğunu, (sosyal değerlendirme, fiziksel tehlike, belirsiz rutinler ve günlük rutinler) durumluk kaygının ise iki yönü olduğunu (bilişsel-endişe ve otonom-duygusal) ifade etmektedirler. Hem durumluk hem de sürekli kaygının çok boyutluluğunu dikkate almak önem teşkil etmektedir. Durumluk kaygı düzeyleri hem kişinin sürekli kaygısına hem de stres düzeyine bağlıdır. Durumluk kaygının artması için durumun sürekli kaygı boyutuyla uyumlu olması gerektiği de unutulmamalıdır (Endler ve Kocovski, 2001, s. 242).

Yabancı dil öğrenme sürecinde yer alan en önemli bileşenin durumluk kaygısı olduğu yorumu yapılabilmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler ilgili süreçte öğrenmekte oldukları dili kullanmak zorundadırlar. Bu zorundalık ise kişileri kendilerini rahat hissetmekten uzaklaştırmaktadır. Bireyler kendilerini rahat hissedemedikleri takdirde ise özgüven eksikliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum kişilerin kendilerini giderek daha kaygılı hissetmelerine neden olmaktadır (Ergür, 2004, s. 50-51). Bu ifadeden yola çıkıldığında yabancı dil kaygısının bir durumluk kaygısı olduğu söylenebilir.

Bir diğer önemli ayrım ise Alpert ve Haber (1960) tarafından yapılmıştır. Alpert ve Habert'e göre öğrenme açısından sadece kaygının varlığını ya da yokluğunu değil aynı zamanda

kaygının performansı kolaylaştırdığı ya da zayıflattığı da araştırılması gereken önemli hususlardandır (Alpert ve Habert, 1960, s. 207). Bu doğrultuda Alpert ve Haber (1960) Başarı Kaygı Ölçeğini (AAT) geliştirmiş ve kaygıyı iki faktörle değerlendirmiştir: Zayıflatıcı (engelleyici) (AAT-) ve kolaylaştırıcı (AAT+) yönler. Ölçek yalnızca sınav durumlarındaki öznel kaygı deneyimini değil, aynı zamanda kişinin kendi performansı üzerindeki algılanan olumlu veya olumsuz sonuçlarını da kaydetmektedir (örneğin, "sınav esnasında gerginlik sınav performansımı/başarımı engelliyor"; "Sınavda baskı altında etkili şekilde çalışırım") (Ott, 2017, s. 28-29). Zayıflatıcı (engelleyici) kaygı, performans ve başarıya zarar verici olarak kabul edilirken, kolaylaştırıcı kaygı performansı arttırmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1989, s. 252). Scovel'e göre ise kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni yeni öğrenme göreviyle "mücadele etmeye" motive etmekte ve öğreneni duygusal olarak yaklaşma davranışı için hazırlamaktadır. Bunun aksine zayıflatıcı kaygı, öğreneni yeni öğrenme görevinden "kaçmaya" motive etmekte ve bireyi duygusal olarak kaçınma davranışını benimsemesi için uyarmaktadır (Scovel, 1978, s. 139).

Yukarıda yapılan açıklamalar dikkate alındığında bireylerin kaygı durumlarının esasen bir kişilik özelliği olmasına veya olası bir duruma göre (örneğin sınav kaygısı) oluşmasına göre ayrıldığı söylenebilmektedir. Çalışmanın özelinde kişilerin durumluk kaygılarını veya sürekli kaygılarını ayırt etmek yerine yabancı dil öğrenme kaygılarının tespit edilmesi üzerine çalışma yapılmıştır. Bu sebeple bir sonraki kısımda kişilerde var olan yabancı dil kaygıları ve yabancı dil öğrenme kaygıları literatür yardımı ile açıklanmıştır.

2.2.4. Yabancı Dil Kaygısı

Kanadalı araştırmacılar Gardner ve Lambert'in (1959, 1972) çalışmalarının yayınlanmasından ve "sosyo-eğitimsel modellerinin" yayılmasından bu yana, duyuşsal veya duygusal değişkenler yabancı dil araştırmalarında kendilerine yer bulmuştur. O dönemden bu yana araştırmacılar, öğrencilerin duygusal durumlarının yabancı dil öğrenimine nasıl yardımcı olabileceği ya da engelleyebileceğini incelemişlerdir. Bu çalışmaların ana bulgularından biri ise, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik duygu ve tutumlarının öğrenme başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceğidir (Inozemtseva, 2016, s. 53-54). Bu açıdan birçok araştırmacı günümüzde öğrencilerin motivasyonlarının dışında yabancı dil ile ilgili kaygılarını araştırmaya ve çalışmalarına dahil etmeye başlamışlardır. Pek çok araştırmacının hemfikir olduğu konu ise "kaygının muhtemelen öğrenme sürecini

en çok engelleyen duyuşsal faktör" olduğudur. Kaygı huzursuzluk, hayal kırıklığı, kendinden şüphe duyma, endişe ve gerginlik gibi olumsuz duygularla ilişkilidir (Arnold ve Brown, 1999, s. 8). Yabancı dil öğrenen kaygılı kişilerin öznel duyguları, psiko-fizyolojik semptomları ve davranışsal tepkileri, herhangi bir kaygıyla temelde aynıdır. Kaygılı kişiler, endişe duyar ve hatta korkarlar, konsantre olmakta güçlük çekerler, unutkan olurlar, terler ve kalp çarpıntısı yaşarlar. Ders kaçırma ve ev ödevlerini erteleme gibi kaçınma davranışları sergilerler (Horwitz vd., 1986, s. 126).

Yabancı dil kaygısının nasıl ortaya çıktığı net bir şekilde belirtilmemektedir. Bazı insanlar için yanlış bir cevaptan dolayı sınıfta alay konusu olma durumu olabilir, diğerleri için ise dil öğretiminin kendisiyle ilgisi olmayan faktörlerle (öğretmen, öğretim yöntemi vs.) alakalı olabilir (Arnold ve Brown, 1999, s. 9).

Genel olarak, öğrenme kaygısının nedenleri dış ve iç faktörler olarak ikiye ayrılabilir. Dış faktörler temel olarak ailenin beklentilerini, ebeveynlerin yetiştirme biçimin, üniversite giriş sınavlarındaki rekabet ve istihdam baskısını içermektedir. İç faktörler öğrencinin kendisinden kaynaklanır ve başarı motivasyonu, zihinsel yönelim, ruh hali ve karakter gibi öğrencinin içsel benlik saygısı ve değerleri üzerinde doğrudan olumsuz bir etkiye sahiptir (Wang ve Xie, 2019, s. 558). Kaygıyı teşvik edebilen bir başka faktör ise yabancı dil derslerinde kullanılan öğretim yöntemleridir. Dilbilgisi çeviri yöntemi söz konusu olduğunda, öğrenenlerin gerekli faaliyetlere nispeten daha az kişisel katkıda bulunmaları nedeniyle kaygı olasılığının azaldığı varsayılabilir. Ancak, iletişime ve özellikle de kişinin duyguları gibi daha kişisel yönlerini içeren iletişime odaklanan yöntemlerin ortaya çıkmasıyla, kaygı uyandıran durumlar ortaya çıkabilmektedir (Arnold ve Brown, 1999, s. 9). Öğretmenlerden kaynaklanabilecek kaygı faktörleri öğretim yöntemlerinin dışında ayrıca öğrencilere akranları önünde ders anlatırma, yetersiz grup çalışmaları, aşırı bir şekilde öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi, katı kişilik, öğrenme ve öğretme tarzları arasındaki uyumsuzluk şeklinde sıralanabilir.

MacIntyre ve Gardner'a (1989) göre, öğrenme sürecinin başında yabancı dil öğrenenler birçok yeni ve dolayısıyla endişe verici görev ve deneyimle karşı karşıya kalırlar. Hedef dilde sınırlı dil becerisine sahip olan başlangıç seviyesindeki yabancı dil kullanıcıları, öğrenilen dilde konuşmaları istendiğinde, kendilerini güvensiz hissedebilir ve konuşurken hata yapmaktan ve dolayısıyla dille ilgili yanlış anlamalarla karşılaşmaktan korkabilirler. Böyle anlarda yabancı dil öğrenenler durumluk kaygısı yaşarlar, ancak bunu henüz belirli

bir durumla ilişkilendirmezler. Fakat zamanla öğrenciler kaygılarını dil öğrenme veya kullanma süreciyle ilişkilendirmeye başlar ve yabancı dille her etkileşime girdiklerinde bu duygu durumunu yaşamaya başlarlar. Öğrenciler yabancı dil kullanımını bilinçli olarak heyecanla ilişkilendirdikleri noktadan itibaren yabancı dil kullanım kaygısı yaşarlar (MacIntyre ve Gardner, 1989).

Yabancı dil öğreniminin ilk aşamasında öğrenciler kendilerini yeni dilde özgün bir şekilde konumlandırmakta zorlanmaktadırlar. Kurumsal yabancı dil dersleri, öğrenme sürecinin gerçekleştiği belirli bir ortamı şart koşmaktadır. Böylece yabancı dil öğrenenler, hedef dil performanslarının sürekli olarak bir izleyici kitlesi önünde gerçekleştiği bir duruma yerleştirilirler. Sınıf ortamında yabancı dil öğrenenler kendilerini akranlarıyla kıyaslama ve kendi yeterliliklerini akranlarından daha düşük değerlendirme eğilimindedirler. Bu açıdan yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerine ilişkin öz değerlendirmeleri, performanslarına ilişkin nesnel değerlendirmelerinden genellikle daha düşüktür. Bu seviyede öğrencilerin yabancı dil kaygıları rekabetçi düşünme, kendi yeteneklerini düşük değerlendirme, özgüven eksikliği, konuşma kaygısı ve gerginlik gibi unsurlarla sınırlanmaktadır. Dahası, çoğu öğrenci sınıf içi iletişimi bir tür yeterlilik testi olarak algılamaktadır. Bu da hata yapmaktan ve öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkmalarına neden olur. Bu nedenle birçok öğrenci mükemmeliyetçi olma eğiliminde olup, kendi yabancı dil pratikleri hakkında yanlış bir imaja sahiptir. Mükemmeliyetçilik eğilimi olan öğrenciler genellikle konuşmalarında hata yapmamaları gerektiğine ikna olurlar. Yabancı dilde iletişim kurma konusundaki olumsuz deneyimleri hayal kırıklığına yol açar ve gelecekteki iletişim fırsatlarından kaçınmayla sonuçlanabilir. Bu şekilde, öğrencilerin rekabetçi düşünceleri ve gerçekçi olmayan öz beklentileri, tedirginliğe ve dil öğrenimine karşı olumsuz duygulara yol açabilmektedir (Horwitz vd. 1986; Inozemtseva, 2016, s. 73-74).

Young (1991, s. 427) yabancı dil kaygısının gelişmesine yol açabilecek altı husus sıralamaktadır:

- Kişisel ve kişilerarası kaygılar
- Öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inançları
- Öğretmenlerin öğretim yöntemlerine ilişkin algıları
- Öğrenen ve öğretmen etkileşimi
- Öğretim prosedürleri

- Dil sınavları.

Bu bilgiler ekseninde özetle; yabancı dil kaygısı sınıftaki bulunan diğer öğrenciler, öğretmen, öğretim ve sınav yöntemleri gibi dışsal faktörlerden veya mükemmeliyetçilik eğilimi nedeniyle ortaya çıkan hata yapmak istememe, iletişim fırsatlarından kaçınma, düşük öz değerlendirme gibi içsel faktörlerden dolayı ortaya çıkabilmektedir.

Yabancı dil kaygısı, akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmesi ile ilgili olduğundan, paralellikler oluşturmak yararlıdır. Bununla ilişkili üç performans kaygısı bulunmaktadır. Bunlar, 1) iletişim kaygısı; 2) sınav kaygısı ve 3) olumsuz değerlendirilme kaygısıdır. Kişilerarası etkileşimlere yaptığı vurgu nedeniyle iletişim kaygısı yapısı, yabancı dil kaygısının kavramsallaştırılmasıyla oldukça ilgilidir (Horwitz vd., 1986, s.127).

İletişim kaygısı, insanlarla iletişim kurma korkusu veya endişesi ile karakterize edilen bir utangaçlık türüdür. Topluluk içinde, sözlü bir mesajı dinlemede veya öğrenmede zorluk çekmek, iletişim kaygısının sonuçlarındandır. İletişim kaygısı ya da buna benzer bir tepki, yabancı dil kaygısında büyük rol oynamaktadır. Grup içinde konuşmada tipik olarak sorun yaşayan kişiler, iletişimsel durumlar üzerinde çok az kontrole sahip oldukları ve performanslarının sürekli izlendiği bir yabancı dil sınıfında konuşma konusunda daha da büyük zorluk yaşamaktadırlar. Horwitz ve arkadaşları ayrıca dil öğrencisinin olgun düşünce ve fikirlere sahip olduğunu ancak bunları ifade edecek olgunlaşmamış bir ikinci dil dağarcığına sahip olduğunu öne sürmektedirler. Bu doğrultuda kendini ifade edememe ya da bir başkasını anlayamamanın, hayal kırıklığı ve endişeye yol açacağını ifade etmektedirler. Bu nedenle pek çok konuşkan insanın dahi bir yabancı dil dersinde sessiz kalacağı düşünülebilir (MacIntyre ve Gardner, 1989, s. 252-253; Horwitz vd., 1986, s.125-132).

Bir diğer performans kaygısından biri olan olumsuz değerlendirme kaygısı ise “başkalarının değerlendirmelerinden endişe duyma, değerlendirici durumlardan kaçınma ve başkalarının kendini olumsuz değerlendireceği beklentisi” olarak tanımlanmaktadır (Watson ve Friend, 1969, s. 449). Yabancı dil öğrenirken öğrenciler yeni görevler ve yeni taleplerle karşılaşır ve diğer insanların huzurunda henüz bilmedikleri bir dilde konuşmaları beklenir. Yabancı dil öğrenenler hata yapmaktan ve muhatapları ya da dinleyicileri üzerinde bırakacakları izlenimden endişe duyabilirler. Bu noktada olumsuz değerlendirilme korkusu ortaya çıkabilir. Sınav kaygısının aksine, olumsuz değerlendirilme korkusu sosyal olarak

değerlendirilebilecek daha geniş bir yelpazedeki durumlarda hissedilebilir. Sınav kaygısı ise başarısızlık korkusu ile ilgili olan bir performans kaygısıdır (Inozemtseva, 2016, s. 69; 71).

Bazı kişiler diğerlerinden daha az özgüven sahibidir veya kaygıya daha yatkındır. Özellikle yabancı dil sınıflarında akranlarının varlığında veya akademik görevlerle karşı karşıya kaldıklarında rahatsız olma eğilimini daha net biri biçimde göstermektedirler. Yabancı dil kaygısının içerisinde aslında hata yapmaktan ve itibarını kaybetmekten endişe duyma ve eleştiriden, olumsuz değerlendirmeden, yargılayıcı sözlerden korkma duyguları yatmaktadır. Öğrenciler kendilerinden ve ne söylediklerinden emin olmadıkları için, uygun sosyal izlenimi yaratamadıklarını düşünebilirler.

Çalışma özelinde çok sayıda çalışmanın, yabancı dil öğreniminde kaygı ve akademik performans arasında olumsuz ilişkiler olduğunu gösterdiği de belirtilmelidir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989; Koch ve Terrell, 1991; Young, 1991). Genellikle yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenmeye ve ikinci dil öğrenme etkinliklerine katılmaya ilişkin kaygı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca etkili dil öğrenimini engelleyebilecek duygusal uyarılma ve olumsuz öz-ilişkili bilişi içerdiği de unutulmamalıdır (Pichette, 2009, s. 77; MacIntyre ve Gardner, 1989, s. 253).

Kaygı ve akademik performans arasındaki olumsuz ilişkiye bir örnek Horwitz, Horwitz ve Cope'nın 1986 yılında yayınladıkları “yabancı dil sınıf kaygısı” çalışması ile verilebilir. Horwitz ve arkadaşları 1983 yılında Texas üniversitesinde bir grup öğrenciye yabancı dil kaygılarını belirleyebilmek adına bir çalışma gerçekleştirmiştir. Toplam otuz üç maddelik bir ölçek kullanan bilim insanları ölçeğe “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ismini vermişlerdir. Araştırmanın sonuçları arasında araştırmaya dahil olan birçok öğrencide yabancı dil kaygısının bulunduğu, yabancı dil kaygısının azaltılmasında dersin hocasının önemli ölçüde sorumlu olduğu, yabancı dilin etkin bir şekilde kullanımının sağlanması adına bu endişe durumunun üstesinden gelinmesi gerektiği sayılabilmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 128-130). Horwitz vd. yabancı dil edinim aşamasında öğrencilerin kaygı düzeylerini kuramsal bir yapı öne sürerek açıklamışlardır. Söz konusu olan bu kuramsal yapı iki bileşenden meydana gelmektedir. Birincisi, bireylerin düşüncelerinde gerekli olan duyguları tasarlamalarına karşın yeterince konuşabilecek alt yapı ve kelime yetersizliği olarak tanımlanan iletişim tedirginliğidir. Tanımlamadan da anlaşılacağı üzere aslında bireyler daha konuşmaya başlamadan bu endişeyi veya tedirginliği yaşamaya başlamaktadır. İletişim tedirginliği aynı zamanda bireylerde özgüven eksikliğine de yol açmaktadır. Aslında bireyler

sorulan soruları veya cümleleri anlayabilmekte fakat buna karşılık cümle üretmekte endişe etmektedirler. Aynı kuramsal yapının ikinci bileşeni ise bireylerin olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkusu olarak ifade edilmektedir. Bu bileşen kişinin yanlış yapma korkusunu ciddi anlamda tetiklemektedir. Kişiler sürekli karşı taraftan gelebilecek alaycı bir tavır veya insanların onları negatif bir şekilde eleştirebileceğini düşünmektedir (Horwitz vd., 1986, s. 127-128).

Kaygının yabancı dil öğrenim sürecinde pozitif etki ettiğini düşünen bilim insanları da bulunmaktadır (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978; Gregersen ve Horwitz, 2002; MacIntyre ve Gardner, 1994). Kaygı durumunun olumsuz yönleri olsa dahi öğrencilerin kaygılı olmaktan fazla huzursuzluk duymamaları gerektiği savunulan düşünceler arasındadır. Özellikle bireylerde var olan kaygının kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı kaygı olup olmadığının iyi bir şekilde ayırt edilmesi gerektiği söylenmektedir. Kolaylaştırıcı kaygı durumuna sahip olan öğrencilerin aktif olma isteklerinin fazla olduğu, öğrenme isteklerinin yüksek olduğu elde edilen bulgular arasında yer almaktadır (Scovel, 1978, s. 139). Bu faktörle yakından ilişkili olan, Bailey'in (1983) sınıf bağlamında özellikle önemli gördüğü bir unsur rekabetçiliktir. Bailey rekabetçiliği kişinin kendisini diğer öğrencilerle kıyaslama ihtiyacı olarak anlamaktadır. Bir yandan bu sürekli karşılaştırma motive edici bir etkiye sahip olabilir ve hırs yapma duygusunu başlatabilir ("Daha iyi olmak istiyorum / ... kadar iyi olmak istiyorum"), ancak diğer yandan da korkuyu tetikleyebilir ve motivasyonu azaltabilir ("Diğerlerine ayak uyduramıyorum") (Bailey, 1983, s. 96).

Son olarak ilgili kaygı düzeyinin azaltılması adına birtakım önerilerde bulunulmalıdır. Bu öneriler, öğrencilerin çeşitli beceri seviyeleri olduğu ve potansiyel öğrenme zorluklarını yaşayabileceklerini kabul etmek, mükemmel performans yerine ilerlemenin, gelişmenin rolünü ve önemini vurgulamak, öğrencilerin konuşma görevlerine fiilen katılmasını sağlamak, arkadaşça bir sınıf ortamının yaratılmasını sağlamak, öğrencileri katı ve zorlayıcı sınavlara tabi tutmamak bunun yerine belirli projelere dahil ederek toplu şekilde çalışmaya teşvik etmek, kişisel güveni, öz farkındalığı ve sosyal becerileri geliştirmek için uyarlanmış müdahalelerde bulunmak, topluluk önünde konuşma ve grup etkileşimine katılımı teşvik etmek, sosyal kaygıya yönelik pedagojik müdahalelerde bulunmak, sosyal kaygısı olan kişiler tarafından sergilenen damgalanma korkusu ve gelişmiş benlik-öteki duyarlılığı gibi ikili sorunların farkına varmak şeklinde sıralanabilmektedir. Bu tür müdahaleler sadece sosyal kaygısı olan öğrencilere değil, aynı zamanda daha geniş öğrenci nüfusuna da fayda

sağlayacaktır (Russell ve Topham, 2012, s. 383; Tsiplakides ve Keramida, 2009, s. 43; Tuomainen, 2017, s. 9).

Sonuçta sosyal, duygusal ve davranışsal sorunları olan öğrenciler, özellikle yabancı dil öğrenimi veya kullanımı ile bağlantılı olarak iletişim becerilerinde zorluklar yaşayabilmektedirler. Ek olarak, performans kaygısı ve dil kaygısının bir kombinasyonu, huzursuzluk, endişe ve korkunun güçlü bir karışımı olabilir. Bu örneğin, ana dili Almanca olmayan öğrencilerin akranlarının önünde sunum yapmak zorunda olduğu akademik Almanca derslerinde sıklıkla görülebilmektedir (Tuomainen, 2017, s. 10).

2.3. Tutum

Tutum, belirli bir şekilde davranma isteğini temsil eden, karmaşık, psikolojik bir yapıdır ve tutum nesnesinin değerlendirmesinden oluşan bilişsel bir durumdur. Kısacası tutum nesnelere belirli bir şekilde tepki verme eğilimidir. Tutum nesneleri insanlar, olaylar, nesneler veya fikirlerden oluşabilmektedir (Czarnecka, 2013, s. 187; Werth, Seibt ve Mayer, 2020, s. 466). Eagly ve Chaiken'de (1993, s. 1) benzer bir şekilde tutumu, belirli bir varlığı bir dereceye kadar lehte veya aleyhte değerlendirerek kişinin göstermiş olduğu psikolojik bir eğilim olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın özünde, bir tutumu bildirmenin, bir uyarıcı nesne hakkında değerlendirici bir yargının ifadesini içerdiği fikri yer almaktadır. Diğer bir deyişle, bir tutumu bildirmek, belirli bir konuyu, nesneyi veya kişiyi beğenmeye karşı beğenmeme, onaylamaya karşı onaylamama veya lehte ya da aleyhte bir karar vermeyi içermektedir. Tutum kelimesinin kökenleri de incelendiğinde Latince bir kelime olan aptus kelimesinden türediği görülmektedir. Aptus kelimesi ise yukarıdaki tanımlarda da belirtildiği gibi kişilerin belirli davranışlara yönelik sahip oldukları eğilim şeklinde tanımlanmaktadır (Baker, 1992, s. 20).

Myers'a (2016) göre tutum, bir şeye ya da birine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirici bir tepkidir, genellikle inançlara dayanır ve kendini duygular ve amaçlanan davranışlar şeklinde gösterir. Dolayısıyla tutumlar bireyin nasıl davrandığı ile ilgilidir. Kişinin toplum içinde nasıl davranacağı da tutumlar tarafından belirlenir. Tutumlar doğuştan gelmez, ancak yaşam boyunca deneyimlerin etkisi altında gelişirler (Myers, 2016'dan aktaran Stancekova ve Vergeiner, 2019, s. 61). Tutumlar öğrenme süreçleri yoluyla edinilir veya gelenek ya da sosyal yerleşme yoluyla aktarılır ve bu nedenle bir yandan nispeten istikrarlı ve kalıcıdır, ancak diğer yandan tam da bu nedenle değiştirilebilirler (Czarnecka, 2013, s. 187).

Allport'a (1935) göre tutum, bireyin ilişkide bulunduğu tüm durumlara ve nesnelere yönelik tepkileri üzerinde kontrol edici bir etkiye sahip olan, deneyimle yapılandırılmış, zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumudur (Allport, 1935'ten aktaran Stancekova, 2017, s. 44-45). Tutum, bireyin ilişkili olduğu tüm nesne ve durumlara yönelik tepkisi üzerinde yargılayıcı veya dinamik bir etki yaratan, deneyim tarafından düzenlenen psikolojik (zihinsel) ve nörolojik bir hazır olma halidir (Güttler, 2003, s. 98).

Tutumlar kalıcı değil, tam aksine zaman içinde değişebilmektedir. Ne kadar hızlı değiştirilebildikleri ise tutumların gücü hakkında bilgi vermektedir. Genel olarak duygusal tutumlar en güçlü ve dolayısıyla değiştirilmesi en zor olanlardır. Değiştirilmesi en kolay olan tutumlar, derin kökleri olmayan tutumlardır. Tutumlardaki değişim uyumlu ya da uyumsuz olabilir (Nakonečný, 2009), uyumlu değişim bir tutumun güçlenmesi ya da zayıflaması anlamına gelirken, uyumsuz değişim ise bir tutumun değiştirilmesidir. Her iki durumda da bu olumludan olumsuzza ya da tam tersi şeklinde gerçekleşebilmektedir (Nakonečný, 2009'dan aktaran Stancekova ve Vergeiner, 2019, s. 62).

Baker'a göre tutumlar istikrarlıdır. Duyguların aksine, tutumları fark etmek kolay değildir, ancak yine de dışsal davranışın temelini oluştururlar. Bu nedenle, yinelenen davranış kalıplarını gözlemleyerek gizli tutumları dolaylı olarak bulmanın mümkün olduğunu varsaymaktadır (Baker, 1992, s. 10-11). Schoel ve arkadaşlarına (2012, s. 165) göre ise açık ve örtük tutumlar vardır. Açık tutumlar bilinçlidir, yani kişi görüşlerini doğrudan söyleyebilir. Buna karşın, örtük tutumlar kısmen ya da tamamen bilinçsizdir. Bu noktada Baker ile tutumların gözlem yoluyla bulunabileceği konusunda hemfikir değillerdir. Aksine, mülakatlar ve anketler gibi doğrudan araştırma yöntemlerinin kullanılmasını önermektedirler.

Bir tutum, değerlendirici bir yargı olarak kavramsallaştırıldığında iki önemli şekilde değişebilir. İlk olarak, tutumlar değerlik veya yön açısından farklılık gösterebilir. Bir kişinin sahip olduğu bazı tutumları olumlu, bazı tutumları olumsuz, bazıları ise nötrdür. İkincisi, tutumlar güç bakımından farklılık gösterebilir. Örneğin, bir kişi bir konu hakkında çok güçlü hisler hissederken, ikinci bir kişi aynı konu hakkında çok daha az güçlü hisler hissedebilir (Haddock ve Maio, 2014, s. 199).

Yukarıda yapılan tanımlamalardan yola çıkıldığında kişilerin herhangi bir kişiye, duruma, fikre, nesneye karşı göstermek istedikleri davranış biçimlerini tutum kavramı ifade edebilmektedir. Bu davranış biçimleri ise yine tutumlar tarafından yönlendirilebilmektedir.

Kişilerin herhangi bir tutuma sahip olmaması gibi bir durumun söz konusu olmadığını da belirtmek gerekmektedir. Tutumlar olumlu, nötr veya olumsuz olabilirler.

Eğitim söz konusu olduğunda öğrencilerin özellikle öğrenme davranışını gerçekleştirmeden önce birçok konu hakkında tutum sahibi olduğu, bu zamana kadar yapılan çalışmalarda da kabul edilmiştir. Bu konular, dersi veren öğretmen, dersin kendisi, sınıf arkadaşları, dersin işlendiği sınıf ortamı şeklinde örneklendirilebilir (Kazazoğlu, 2011, s. 19). Bir derse ilişkin tutum, bireyin sınıfı olumlu ya da olumsuz olarak nasıl değerlendirdiğini vurgulayarak, dersin kişi için taşıdığı anlamı ifade etmektedir.

2.3.1. Tutum Bileşenleri ve Özellikleri

Şimdiye kadar tutumların, bir nesne vb. hakkında genel bir değerlendirmeden ibaret oldukları (örneğin beğenme-beğenmeme) anlatılmıştır. Bu tanımsal bakış açısı ve tutum kavramının bir dizi farklı tanımlamaları tutum ile ilgili bazı modelleri beraberinde getirmiştir. Tarihsel olarak, en etkili tutum modellerinden biri çok bileşenli model olarak adlandırılmıştır. Bu bakış açısına göre tutumlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri içermektedir. Bir dizi araştırmacı, bu üç bileşenin tutumların oluşumuna ve ifadesine nasıl katkıda bulunduğu ile ilgili yorumlamalar yapmışlardır (Haddock ve Maio, 2014, s. 199; Baker, 1992). Bu bileşenlerin detaylı bir şekilde açıklaması şu şekildedir:

Duyuşsal Bileşenler: Duyuşsal bileşenler, kişilerin sempatik sinir sistemlerini ifade etmekte ve kişilerin hissettiklerini sözel bir şekilde ifade etmelerini anlatmaktadır. Tutumların duyuşsal bileşenleri, bir nesne ile ilişkili duygu veya hislere atıfta bulunur. Duyuşsal tepkiler tutumları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Duyguların tutumları etkilediği birincil yol, tutum nesnesine maruz kaldıktan sonra bireyde uyandırılan duygusal tepkilerden kaynaklanmaktadır (Örneğin “Alman dilini seviyorum”). Duygular, tutum nesneleriyle çeşitli şekillerde ilişkilendirilebilir. Bir dizi araştırmacı, duygusal bilgiyi bir tutum nesnesiyle eşleştirmenin nasıl olumlu veya olumsuz bir tutum üretebileceğini değerlendirmek adına klasik koşullandırma paradigmalarını kullanmışlardır (Haddock ve Maio, 2014, s.115-117; Schoel vd., 2012, s. 164).

Bilişsel Bileşenler: Triandis (1971, s. 119) bilişsel bileşenleri kişilerin nesnelere veya durumlara karşı olan inançlarını veya algılama şekilleri olarak ifade etmiştir. Bu bileşenler tutum nesnesinin özelliklerine ilişkin bilgi, yargı ve görüşleri içermektedir (Örneğin “Alman dilini öğrenmek zordur”). Çoğu durumda bir kişinin tutumu, öncelikle tutum nesnesi

hakkındaki olumlu ve olumsuz niteliklerin değerlendirilmesine dayanmaktadır (Haddock ve Maio, 2014, s. 200; Schoel vd., 2012, s. 164-165).

Davranışsal Bileşen: Tutumların davranışsal bileşeni, kişilerin tutum nesnesine ilişkin davranışsal eğilimlerini ve niyetlerini (geçmiş, mevcut veya beklenen) ifade etmektedir (Örneğin “şirketime anadili Almanca olmayan birini işe almam”) (Schoel vd., 2012, s. 165).

Bileşenlerin dışında tutumlar söz konusu olduğunda özelliklerinden de bahsedilmesi gerekmektedir. Bu özellikleri Baker (1992) eserinde beş esasa ayırmıştır. Bunlardan ilki, tutumların bilişsel ve duyuşsal olmalarıdır. İkincisi, tutumların tercih edilme ya da edilmeme derecesine göre çeşitlilik göstermesi ve çift kutuplu olmaktan ziyade boyutlu olmalarıdır. Üçüncüsü, kişilerin belirli bir davranışı gerçekleştirmesinin bireyin kişisel tutumları neticesinde oluşmasıdır. Yani tutumlar davranışları etkileme gücüne sahiptir. Dördüncüsü, tutumların doğuştan kazanılmaması, yaşanmışlık sonucunda öğrenilmesidir. Son olarak, kişilerin göstermiş oldukları tutumların süreklilik arz etmemesi, kişilerin yaşamış oldukları duruma göre değişebilmesidir.

Tutumların özellikleri olarak ayrıca değerlilikleri, güçleri ve istikrarlarından da bahsedilmesi gerekmektedir. Sosyal psikolojide değerlik, negatif, nötr veya pozitif olarak belirlenebilen tutumların yönünü ifade etmektedir. Güç ise duygunun yoğunluk derecesini belirtmektedir. Tutumlar birey için merkezi veya çevresel olabilir (Bierhoff, 2006, s. 332), yani bazı insanlar bir tutum nesnesine karşı güçlü bir tutuma sahipken, diğerleri bu nesneye karşı sadece zayıf bir tutuma sahip olabilir veya muhtemelen hiç tutuma sahip olmayabilirler (Haddock ve Maio 2014, s. 203). Güç özelliği ile yakından bağlantılı olan istikrar özelliği, zaman içinde devam eden ve çok uzun sürmeyen tutumlar arasındaki ayrımı ifade etmektedir. Temel olarak, güçlü tutumların değişime karşı daha dirençli ve dolayısıyla daha istikrarlı olduğu varsayılmaktadır (Haddock ve Maio 2014, s. 212). Bazı yazarlar da açıklık ve örtüklük ayrım kriterine atıfta bulunmakta ve burada kişinin farkında olduğu ve dolayısıyla söze döküldüğü tutumlar ile bilinçli olmayan tutumlar arasında ayrım yapmaktadır (Venus, 2015, s. 3).

Tutumlar kişinin içinde bulunduğu durumla ilgili olarak da farklı şekiller alabilmekte ve farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Tutumlara ilişkin genellikle iki değişken incelenmektedir. Bunlar eğitimle ilgili tutumlar ve sosyal tutumlar olarak adlandırılmaktadır. Eğitim söz konusu olduğunda tutumları etkileyen esas değişkenler kişinin cinsiyeti, yaşı, yetiştiği ortam olarak örneklendirilebilir. Tutumlar sınıflandırılırken çalışma özelinde dil öğrenimi ile ilgili bir sınıflandırma esas alınmıştır. Bu sınıflandırma ise

özel, genel ve eğitsel tutumlar olarak ayrılmaktadır. Çalışmanın önceki kısımlarında da belirtildiği üzere tutumların eğitim konusunda hangi özellikleri içerdiği kişinin ilgili sınıf ortamı, derse ilgisi, öğretim elemanın ilgisi, içinde bulunduğu sınıf ortamı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır (Gardner, 1985, s. 40).

2.3.2. Tutumu Oluşturan Etmenler

Bireylerin birbirlerinden farklı kişilikler ve özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde farklı nesnelere veya durumlara karşı göstermiş oldukları davranışların da değişebileceği bir gerçektir. Kişiler geçmiş hayatlarında hangi olayları yaşadıklarına, yetiştikleri ortamlara, yaşlarına, mesleklerine veya cinsiyetlerine göre birçok değişik davranış gösterebilmektedir. Çalışmanın önceki kısımları dikkate alındığında bireysel tutumların da bu unsurlara göre şekillenebildiği bilim insanları tarafından ciddiyle savunulan görüşler arasında yer almaktadır. Gerekli literatür taraması yapıldığında tutumların belli başlı faktörlere göre değişiklik gösterdiği görülebilmektedir. Bu unsurlar arasında sıklıkla yer alan bireylerin yaşı, kişisel özellikleri, eğitim dikkate alındığında ise bireylerin öğrenme ortamları, kişilerin yetiştikleri aile ortamı ve hangi kültür içerisinde yetiştikleri sayılabilmektedir. Bahsedilen her etken tutumları farklı şekillerde etkileyebilmektedir. İlgili unsurların tutum üzerindeki etkilerinin anlaşılması adına detaylı bir şekilde açıklanması uygun bulunmuştur (Kazazoğlu, 2011, s. 29-33).

Kişinin yaşı ve tutumu ile ilgili yapılan birçok araştırmada iki kavram arasındaki ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Öncelikle Brown (2000, s. 173-174) eserinde kişilerin tutumlarının belirli yaş aralıklarında değişkenlik gösterdiğini ve özellikle küçük yaşlarda kişilerin tutumlarının daha az belirgin olduğunu savunmuştur. Tabi bu durum kişilerin çocukluk dönemlerinde belirli şeyleri algılama kapasitelerinin düşük olmasından kaynaklanabilmektedir.

Morgan'a (2011, s. 347) göre, kişiler çocuk yaşlarda fazla tutum geliştirmeseler dahi okul çağına geldiklerinde yetiştikleri kültür ve ailelerinin etkisiyle belirli tutumları oluşturmaya başlarlar. Bu tutumlar bilinçli bir şekilde geliştikleri kadar, bilinçsiz bir şekilde de gelişmektedirler. Çocuklar büyüdükçe ailelerinin etkileri giderek azalmaya başlamakta, ait oldukları sosyal ortamlar tutumların gelişmesinde daha büyük bir rol oynamaktadır. Bireylerin belirli nesnelere veya durumlara karşı olan tutumları genellikle 30'lu yaşların başında son halini almış olur. Bu yaşlarda bireysel tutumların oluşmasında rol oynayan

unsurlar ise günümüzde sosyal medya başta olmak üzere yaşlıların etkileri ve eğitim olarak sıralanabilir.

Bireylerin kişilikleri ve tutumları arasındaki ilişki bilim insanlarınca kabul edilen bir başka etkidir. Bununla birlikte araştırmalar, davranışların genellikle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Örneğin, çevresel bir "kişilik özelliği" olan bir bireyin, böyle bir özelliği olmayan bir bireye göre daha fazla çevresel davranış sergileyeceği savunulabilir (Johansson vd., 2006, s. 509).

Tutumların kişilik özelliklerinden dolayı ortaya çıkmış tepkilerden oluştuğu kabul edilmektedir. Kişilerin vermiş oldukları tepkiler veya takınmış oldukları tutumlar, çevresinden veya ailesinde elde edilmiş bilgilere göre gelişmiş olabilir. Kişilik özellikleri ve tutumlar arasındaki ilişki incelendiğinde beş temel kişilik yapısının ortaya çıktığı görülebilir. Bunlar sosyallik, uyumluluk, vicdan sahibi olma, duygusallık ve kültürlülük olarak sıralanabilir. Bireylerin ağır basan bu beş kişilik esasına göre nesnelere veya durumlara karşı farklı tutumlar sergileyebildiği çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bireylerin tutumları veya kişilik özellikleri önceden belirlenen açık veya örtük davranışlarıyla da ilişki içerisindedir (Ajzen, 2005, s. 22; Haddock ve Maio, 2014, s. 221).

Çalışmanın esası dikkate alındığında kişilerin özellikle öğrenme ile ilgili tutumlarıyla, öğrenme ortamları arasındaki ilişkiden de bahsedilmesi gerekmektedir. Tutum oluşumu bilgi kaynağının çekiciliği, güvenilirliği, gücü, bilginin tarzı, yapısı ve içeriği gibi faktörlerden etkilenmektedir (Stranvoska, 2011'den aktaran Stancekova, 2017, s. 45). Yabancı dil öğrenim süreci içerisinde olan bir bireyin başarılı bir şekilde öğrenme davranışını gerçekleştirmesi adına öğretim araçları, yaşı, yetiştirildiği ortam, kişilik özellikleri kadar öğretim görmekte olduğu ortam da büyük önem teşkil etmektedir. Bireylerin tutumlarının pozitif yönde gerçekleşebilmesi ve motivasyonlarının yüksek tutulabilmesi adına sınıf ortamından oluşabilecek kaygıların en aza indirilebileceği, kendini güvende hissedebileceği ve rahat davranış sergileyebileceği bir öğrenme ortamının geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle kişilerin öğrenme ortamının ilgi ve isteğini arttırıcı, rahat bir şekilde konuşup yazabileceği, öğrenci ve öğretmen arasında bir özelin olduğu bir alan haline getirilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamının bu şekilde düzenlenmesi kişilerin yabancı dil öğrenimine karşı daha olumlu tutumların gelişmesine yardımcı olacaktır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 207).

Yapılan bazı araştırmalarda yabancı dil öğrenimini üst düzeyde gerçekleştiren öğrencilerin, gerçekleştiremeyen öğrencilere göre daha rahat bir sınıf ortamına (gelişmiş imkanlara, kendi evinin konforuna vb.) sahip oldukları görölmektedir (Carroll, 1967, s. 138). Bu araştırma sonucu dahi öğrenme ortamı ve olumlu tutum geliştirilmesi arasındaki ilişkinin önemini açıklamaya yetmektedir.

Kişinin ailesi ve tutumları arasındaki ilişki büyük önem teşkil etmektedir. Bireyin doğduğu andan sosyal bir çevre kazanmasına kadar olan süreçte tanımakta olduğu kişiler anne ve babalarıdır. Kişiler davranışlarını, karakterlerini, kendilerine göre doğrularını ve yanışlarını temelde anne ve babalarını örnek alarak oluşturmaktadırlar. Tıpkı davranışlarda olduğu gibi kişiler nesnelere veya durumlara karşı, olumlu veya olumsuz tutumlarını da anne ve babalarına bakarak kazanmaktadırlar (Morgan, 2011, s. 346).

Anne ve baba tutumları genellikle iki genel başlık altında incelenmektedir. Bunlar demokratik bir tutumu benimseyen aileler ve otoriter bir yapıyı benimseyen aileler olarak adlandırılmaktadır. Demokratik tutum benimseyen ailelerin çocukları, daha çok kararlara katılan, fikirlerini özgürce dile getiren, eleştirilerde bulunabilen, kendi kararlarını verebilme özelliğine sahip olan, sözlü iletişim sağlamanın önemini bilen, motive edici, yaratıcı bir tutum benimsemekte iken, otoriter bir tutum sergileyen anne babanın çocukları ise genellikle baskıcı, itaatkâr ve cezaya dayalı, kurallara uyum sağlamakta zorlanan, daha agresif tutumlar sergileyebilmektedirler (Erbil vd., 2006, s. 8).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkıldığında dil öğrenimi konusunda daha başarılı olabilecek çocukların demokratik tutum sergileyen ailelerin çocukları olacağı ileri sürülebilir. Bu kişilerin daha katılımcı ve kendilerine güvenen yapıları, sınıf ortamında konuşma davranışını daha kolay gerçekleştirebilmelerini sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra yabancı dil öğreniminde anne ve babaların çocukların olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilecek aktif ve bilinçli anne baba olmaları, yeri geldiğinde yol gösterici rolünü üstlenmeleri gerektiği de unutulmamalıdır. Bu özellikler kişinin kendini daha rahat bir şekilde ifade etmesini ve geliştirmesini sağlamaktadır (Gardner vd., 1968, s. 35-44).

Bu başlık altında son olarak tutumlar ve kültürel etkileşim arasındaki ilişkiden de bahsedilmesi gerekmektedir. Kùltürler arası ilişkilerden yola çıkılarak yapılan araştırmalar, kişilik özelliklerinin, kùltürlerarası tutumların ve yaşam deneyimlerinin dikkate alınmasının faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Çok kùltürlü kişilik özellikleri kültürel empati, açık

fikirlilik, sosyal inisiyatif, duygusal istikrar ve esneklik içermektedir. Bu tutumların kişinin farklı bir kültürel ortama uyum sağlama başarısını artırması beklenmektedir. Kültürlerarası iletişim kaygısı da dahil olmak üzere diğer kültürlerarası tutumlar da gruplar arası ilişkileri anlamada önemli bir özellik olarak tanımlanabilmektedir. Diğer kültürlerle ilgili geçmiş deneyimler ve diğer kültürlere maruz kalma, gelecekteki kültürlerarası davranışların bir göstergesi olarak kişilere hizmet edebilir. Tek başına temas yeterli olmasa da araştırmalar farklı bir kültürden bireylerle sık temasın gruplar arası kaygının azalmasına, çoğunluk ve azınlık gruplar arasında olumlu kültürlerarası tutumların artmasına yol açabildiğini göstermektedir (Williams ve Johnson, 2011, s. 42). Yabancı dil öğrenimi özelinde ise; öğrenciler farklı kültürlerle uyum sürecini arttırdıklarında, kültürleri eleştirmek yerine anlamaya çalıştıklarında, öğrendikleri dilin ülkesinin geçmişini öğrendiklerinde, öğrenecek oldukları yabancı dile karşı daha olumlu tutumlar geliştirecek, öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını daha yüksek seviyelere çıkarabileceklerdir.

2.3.3. Yabancı Dil ve Tutum Arasındaki İlişki

Dil öğrenimini etkileyen faktörler birbiriyle yakından ilişkilidir. Tutum faktörü motivasyonu, motivasyon da öğrenme başarısını etkiler. Bu nedenle, öğrenenlerin öğrenilen dile, dil topluluğuna, kültüre ve dil öğrenme sürecine yönelik tutumları çoğunlukla motivasyonla ilişkili olarak araştırılmıştır (Czarnecka, 2013, s. 181). Gardner ve Lambert (1972) yapmış oldukları araştırma sonucunda motivasyonu belirli tutumlardan oluşan bir yapı olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda olumlu tutumların dil edinimini teşvik ettiği ve motivasyonu desteklediği düşünülmektedir (Cook ve Singleton 2014, s. 91-94). Tutum motivasyon gibi, yabancı dil edinimi için önemli bir ön koşul olarak anlaşılmaktadır (Stancekova, 2017, s. 44).

Öğrenmeye yönelik tutumların nasıl oluştuğu, öğrenmeyi nasıl etkilediği dil öğretmenleri ve araştırmacıların da giderek daha fazla ilgisini çekmiştir. Bunun nedeni, tutumun kişinin davranışlarını, içsel ruh halini ve dolayısıyla öğrenmeyi etkilemesidir. Dolayısıyla dil öğrenimi ile öğrencinin içinde büyüdüğü çevresel bileşenler arasında bir etkileşim olduğu açıktır. Hem olumsuz hem de olumlu tutumlar, dil öğreniminin başarısı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bireyin tutumu büyük ölçüde farklı uyaranlara bağlıdır. Bilim insanları “duygusal bileşenin, bilişsel becerilerden daha fazla ve sıklıkla dil öğrenmeye katkıda bulunduğunu” iddia etmekte ve son araştırmalarla bu görüşü desteklemektedirler.

Öğrencilerin dil konusundaki tutumlarının keşfedilmesi, öğretme-öğrenme sürecinde hem öğretmene hem de öğrenciye yardımcı olan bir husustur (İnal vd., 2005, s. 39).

Krashen 1981 yılında kişilerin ikinci dil öğrenimleri ve tutumları arasındaki ilişkinin açıklanabilmesi adına bir teori geliştirmiştir. Monitör modeli olarak da bilinen girdi hipotezi, 1970'lerde ve 1980'lerde dilbilimci Stephen Krashen tarafından geliştirilen ikinci dil edinimiyle ilgili beş hipotezden oluşan bir grubu ifade etmektedir. Krashen başlangıçta girdi hipotezini beş hipotezden sadece biri olarak formüle etmiş, ancak zaman içerisinde terim bir grup olarak beş hipotezi ifade etmeye başlamıştır. Hipotezler; girdi hipotezi, edinme-öğrenme hipotezi, izleme hipotezi, doğal düzen hipotezi ve duygusal filtre hipotezi olarak sıralanabilmektedir. Girdi hipotezi ilk olarak 1977'de yayınlanmıştır. Bu, öğrencilerin mevcut seviyelerinden biraz daha ileri düzeyde olan dil girdilerini anladıklarında, dil bilgilerinde ilerleme kaydettiğini belirtir. Edinme-öğrenme hipotezi, edinme ve öğrenme arasında kesin bir ayrım olduğunu iddia etmektedir. İzleme hipotezi, bilinçli olarak öğrenilen dilin yalnızca dil çıktısını izlemek için kullanılabileceğini belirtmektedir. Doğal düzen hipotezi, dilin belirli bir sırayla kazanıldığını ve bu sıranın öğrenenler arasında değişmediğini belirtmektedir. Duygusal filtre hipotezi ise öğrencilerin korku veya utanç gibi olumsuz duygular yaşamaları durumunda dil edinme yeteneklerinin kısıtlandığını belirtmektedir. Tutum ve yabancı dil öğrenme süreci arasındaki ilişki ise Krashen tarafından tutumların olumlu olması durumunda dilin daha kolay bir şekilde öğrenilebileceği, tutumların duygusal bağlılığı etkilediği, tutumların sınıf içi katılımı etkilediği ve olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha yüksek notlar almasının muhtemel olduğu şeklinde sıralanabilir (Krashen, 1982).

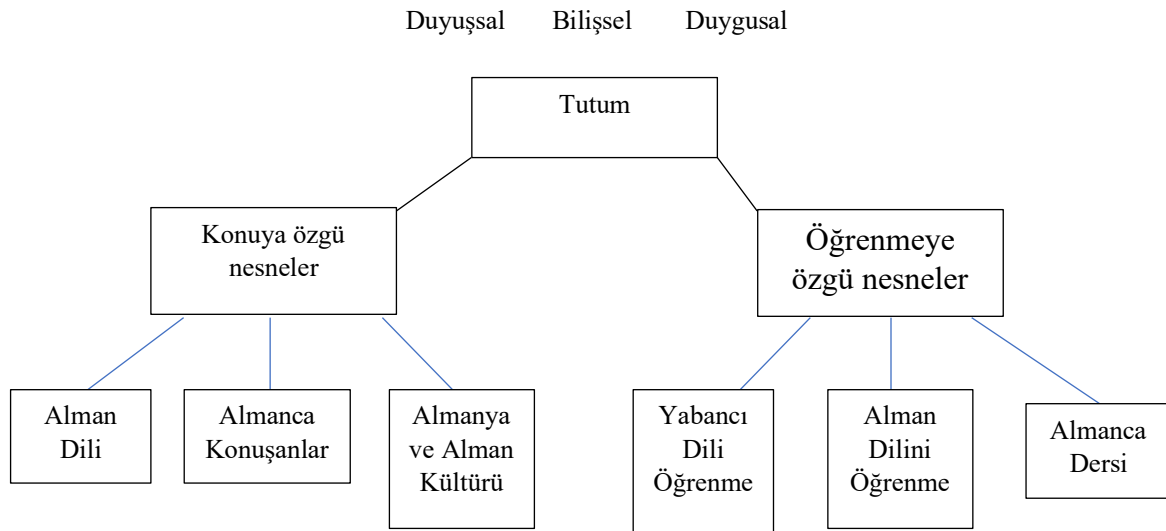
Yukarıda belirtilen tutum bileşenleri dil öğrenimiyle ilgili olarak da önemlidir. Çok boyutlu tutum modeli böylece Almanca öğrenmeye ilişkin tutumlara da aktarılabilir. Duyuşsal bileşen örneğin, dile karşı sempati ya da antipatiyi, dili öğrenmekten duyulan hazzı ya da olumlu veya olumsuz algılanan öğretim deneyimlerini ifade etmektedir. Bilişsel bileşenle ilgili olarak algılanan zorluk seviyesi, bireysel anlam ve dilin yapısı gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu alan örneğin, daha sonraki kariyer planları için önemi veya dilin sosyal çevredeki rolü gibi olası uygulamaları da içermektedir. Davranışsal düzeyde, örneğin, seçim davranışı ve hedef dilin ve/veya diğer yabancı dillerin (yaşam boyu) öğrenilmesine yönelik ilgi söz konusudur (Venus, 2017, s. 124).

Casper (2002, s. 157) yabancı dile ilişkin tutum nesnelerini aşağıdaki kategorilere ayırmaktadır:

- Hedef dili konuşanlara yönelik tutumlar,
- Hedef dile yönelik tutumlar,
- İki dillilik, yabancı dil öğrenimi, yabancı dil öğretimi veya hedef dili kullanmaya yönelik tutumlar gibi dil davranışına ilişkin tutumlar.

Yabancı dil eğitimi araştırmaları, Gardner'in (1985) eğitimsel ve sosyal tutumlar arasındaki ayrımı özellikle vurgulamaktadır: Eğitsel tutumlara örnek olarak öğretmene, kursa, dil öğrenmeye vb. yönelik tutumlar verilebilir. Öte yandan sosyal tutumlar, ikinci dil ediniminin kültürel sonuçlarına odaklanan tutumları içermektedir (Gardner 1985, s. 41-42).

Yabancı dille ilgili olarak ayrıca iki tür tutumdan daha bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi, konuya özgü nesnelerden oluşmakta ve arasında hedef dilin kendisi, konuşmacılar ve hedef dilin ülkesi ve kültürü yer almakta ve hedef dile özgü nesneler olarak adlandırılmaktadır. İkinci tür ise öğrenmeye özgü nesnelerden oluşmaktadır. Bunlar genel olarak yabancı dil öğrenimi, özel olarak hedef dil öğrenimi ve hedef dilde öğretimi içermektedir (Stancekova, 2017, s. 45; Venus, 2017, s. 124). Şekil 13'te yukarıda önerilen tutum nesneleri sınıflandırması, üç bileşenli yapı ile birlikte bir model içinde gösterilmektedir.



Şekil 12. Tutum bileşen ve nesneleri. Venus, T. (2017). Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1), s. 125.

Eğitimde tutumların önemli bir yere sahip olduğu yukarıda yer alan bilgiler doğrultusunda ileri sürülebilir. Kişilerin sahip oldukları bilişsel özellikler ile bireyin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılma kapasitesinin belirlenebilmesi öğrencinin dersten zevk almasına ve derse ilgi duymasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılı olmasına da yol açmaktadır. Mueller ve Miller (1970, s. 318) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin aşağıda yer alan boyutlarda tutumlarının olumlu olması durumunda derste başarılı olacaklarını savunmuşlardır. İlgili kategoriler şu şekilde sıralanabilirler:

- Değer boyutu: Dersin çeşitli yönlerinin yabancı dile hâkim olma yolunda değerli ve yararlı olarak algılanması.
- Kolaylık boyutu: İlgili yabancı dil öğrenim sürecinin zordan ziyade kolay olarak algılanması.
- Hoşnutluk boyutu: Öğrenim sürecinin çeşitli yönlerini sıkıcı olmaktan çok heyecanlı, tatsız olmaktan çok keyifli olarak algılanması.
- Öğrenim sürecinden memnuniyet duyulması.
- Kişinin başarılı olduğuna ve sonraki derslerde de başarılı olmaya devam edeceğine dair güven duygusu.
- Yabancı dil bilmeye yüksek ölçüde değer veren bir tutum geliştirmesi.
- Öğrencinin derste edineceği bilgilerle ilgili beklentisinin yüksek olması ve keşfedici bir nitelikte olması.
- Bütünleştirici bir eğilimde olması, yani farklı kültürlerden insanlarla tanışma ve tanıma arzusunun yüksek olması.
- Yabancılarla, özellikle öğrendiği dili konuşanlara karşı tutumunun yüksek olması.

Bahsedilen bu boyutlarda kişilerin geliştirmiş oldukları olumlu tutumların kişilerin akademik başarısına olumlu bir şekilde yansıtacağı savunulmaktadır. Bireylerin geliştirmiş oldukları tutumlar kendi motivasyonlarını arttırmalarına, bu sebeple de başarılı olmalarına aracılık etmektedir.

Bunun dışında bilişsel başarının elde edilebilmesi adına öğrencinin konuya karşı olumlu bir tutum içinde olması ve kaygısının minimum düzeyde olması sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretmenleri, kişilikleri, davranışları, ders işleyişleri ve/veya öğrenme içerikleriyle öğrencilerde hem tutum oluşturabilir hem de tutumlarını değiştirebilirler. Böylece

öğrencilerin derse, hedef dil, ülke ve kültüre karşı olumlu bir yaklaşıma sahip olmaları sağlanabilir. Öğrenciler bu sayede motive olur ve derse katılımları arttırılabilir. Görüldüğü gibi tutum terimi, günümüzde eğitim başarısını belirleyen önemli bileşenlerden biri olma özelliğini taşımaktadır (İnal vd., 2005, s. 50; Venus, 2015, s. 4).



BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaygı, tutum ve motivasyon kavramları arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunun, birbirlerini hangi düzeylerde etkilediğinin anlaşılabilmesi adına kaygı, tutum ve akademik motivasyon ile ilgili literatürde daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş, bilim insanlarının hangi sonuçları elde ettiği literatürde yer alan örnek çalışmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Literatürde Alman dili ile ilgili az sayıda çalışma bulunduğundan dolayı diğer diller üzerine yapılan çalışmalar da dahil edilmiştir. Buna ek olarak kaygı, tutum ve akademik motivasyonun öğrenci başarısına etkisini araştıran çalışmalar da ele alınmıştır. Literatür taramasında elde edilen çalışmaların fazla sayıda olması nedeniyle araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları olarak iki alt başlığa ayrılmıştır.

3.1. Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Batumlu ve Erden'in 2007 yılında yayınlamış oldukları çalışmada Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık bölümünde öğrenim gören 150 öğrencinin yabancı dil kaygılar ve İngilizce başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veriler “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve 1. ve 2. Vize sınavı notlarının ortalamalarının alınması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında kur ilerlemesi ile kaygının arttığı görülmüş, kaygı ve başarıları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Batumlu ve Erden, 2007, s. 24).

Aksoy'un 2012 yılında yapmış olduğu doktora tez çalışmasında 2009-2010 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmada “Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği”, “Utangaçlık Ölçeği”, “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Yabancı dil öğrenme başarısını ölçmek adına A2 düzeyinde KET sınavı uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin düşük olduğu, kaygılarının akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği, sınıf ortamında ortaya çıktığı ve öğrenmeyi olumsuz etkilediğidir. Ayrıca kaygı ve utangaçlık arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, kaygı ve öğrencilerin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemiş, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır (Aksoy, 2012, s. 87-98; 153-156).

Akçakanat ve Antalyalı (2016) tarafından Isparta ilinde bulunan 102 öğrenci ile gerçekleştirilen ve öğrencilerin kaygı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ölçülebilmesi adına yapılan çalışmada, bireylerin kaygılarının azaldığı durumlarda motivasyon düzeylerinin daha yüksek düzeylerde seyrettiği esas olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma ilgili çalışmalardan daha farklı olarak ise kaygı düzeyleri ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Fakat motivasyon düzeyleri ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmiş ve bu görüşü savunmuştur. Çalışma aynı zamanda motivasyonu içsel, dışsal, kendini ispat ve motivasyonsuzluk boyutları ile ele almıştır. Çalışmanın ilgili bu çalışma ile ilişkisi ise kaygı düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiyi tespit etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu ilişkinin sebepleri ise fiziksel şartlar, eğitim sistemi, ölçme ve değerlendirme sistemleri şeklinde sıralanmıştır. Son olarak yapılan araştırma neticesinde öğrencilerin genel olarak kaygı düzeylerinin yüksek olduğundan ve bu kaygının motivasyonlarını etkilediğinden bahsedilmesi gerekmektedir.

Doğan (2016) doktora tez çalışmasında hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıklarını, öz-yeterlik algılarını, yabancı dile yönelik kaygılarını, tutumlarını ve akademik başarılarını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Fırat Üniversitesi mühendislik fakültesinde öğrenim gören ve zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi alan 683 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler “Yabancı Dil Dersi Kaygı Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, Farkındalık Envanteri ve sınav notları yoluyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dil ders kaygısı ile

yabancı dilde akademik başarıları ve akademik öz-yeterlik algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz tutumları ise akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Doğan, 2016, s. 4-5).

Duman ve arkadaşları tarafından 2017 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencilerinden yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek isteyen 13 öğrenciye uygulanan bir çalışma sonucunda öğrencilerin hemen hemen tamamının yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı yaşadıkları ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma yapılırken nitel görüşme tekniklerinden yararlanılmış ve öğrencilerle yüz yüze derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Verilen cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin kaygı düzeylerinin artması sonucunda performanslarının düştüğü, konuşmaya karşı isteklerini kaybettikleri, katılım göstermemeyi tercih ettikleri elde edilen cevaplar arasında yer almaktadır (Duman vd., 2017, s. 13-27).

Şener tarafından 2018 yılında öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını tespit edebilmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilmek adına karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilebilmesi adına “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” tercih edilmiştir. Bahsedilen ölçek Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 72 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin elde edilebilmesi adına ise 6 öğrenciye yüz yüze yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Ayrıca bölümde görev yapan 3 öğretim üyesi ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yabancı dil kaygılarının orta düzeyde olduğu, yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini etkileyen faktörler arasında konuşurken hata yapma korkuları, olumsuz değerlendirilme korkuları, yapmış oldukları hataların hemen düzeltilmesi ve diğer arkadaşları ile yaşadıkları rekabetin etkin bir rol oynadığı görülmüştür (Şener, 2018, s. 178).

Koca ve Dadandı tarafından 2019 yılında öğrencilerin akademik kaygı ve motivasyon düzeylerinin akademik öz-yeterlik inançları ve akademik başarılarında ne denli etkili olduğunun anlaşılması adına bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Trabzon ilinde lise öğrencilerinden oluşan toplam 387 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, bireylerin motivasyon ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişkileri tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin motivasyon düzeylerinin bireysel kaygıları ile ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra çalışma sonrasında elde edilen bir başka sonuç ise, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile elde ettikleri başarılarının arasında oluşan ilişkiye motivasyon ve

kaygı düzeylerinin aracılık etmesidir. Bireylerin kaygı düzeylerinin azalması ile motivasyon düzeylerinin artması ise çalışmada elde edilen bir başka sonuçtur.

Balkaya, Arabacıoğlu ve Çakır'ın 2020 yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Anadolu Üniversitesi Alman Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 70 öğrenciye “Yabancı Dil Dersi Kaygı Ölçeği” uygulanmış, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yabancı dil kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetlerinin, mezun oldukları lise türünün ve dil seviyelerinin kaygı düzeylerini etkilemediği, ancak yurt dışında kalma, yurt dışında bir dönem geçirme ve üniversitede hazırlık sınıfı okumanın kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kaygı nedenlerinin akran baskısı gibi dış faktörlerin yanı sıra yanlış davranış korkusu, özgüven eksikliği ve dilbilgisi, kelime seçimi ve telaffuzla ilgili utanma gibi iç faktörlerden kaynaklandığı da tespit edilmiştir (Balkaya vd., 2020, s. 111).

Son yıllarda yapılmış olan bir başka çalışma ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan yabancı öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarının ölçülebilmesi adına toplam 12 maddeden ve 2 boyuttan oluşan bir “Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği” tercih edilmiştir. Öğrencilerin öz yeterliliklerinin ölçülebilmesi adına kullanılan “Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği” ise toplam 19 maddeden ve yine 2 boyuttan oluşmaktadır. Araştırma Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğrenim ve Uygulama Merkezinde öğrenim görmekte olan 170 yabancı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kaygıları ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin saptanabilmesi, çeşitli değişkenlere göre, bu değişkenlerin arasındaki ilişkilerin tespit edilebilmesi adına ANOVA ve t-testleri yapılması uygun görülmüştür. Çalışmada öncelikle elde edilen sonuç Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin çok fazla konuşma kaygısı yaşamadıkları fakat öz yeterliliklerinin düşük olduğudur. Çalışmada elde edilen önemli sonuç ise öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları ile öz yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmediğidir (Gökhan, 2020, s. 5).

Oruç (2020) doktora tez çalışmasında İngilizce hazırlık programında yabancı dil kaygısının İngilizce başarısına etkisinde öğrenci katılımının rolünü araştırmıştır. Araştırmada “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” 605 üniversite öğrencisine uygulanmış, elde edilen veriler

sonucunda öğrencilerin kaygılarının yabancı dil dersine katılım üzerinden İngilizce başarısını negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Oruç, 2020, s. 1).

Özer (2020) doktora tez çalışmasında 233 ortaokul öğrencisinin yabancı dilde keyif alma, kaygıları ve başarılı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler “Yabancı Dil Keyif Alma Ölçeği” ve “Çocukların Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği” ile elde edilmiş, ayrıca 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve bu öğrencilerin 2 haftada bir yazdığı günlüklerden de veriler toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin İngilizce derslerinden yüksek düzeyde keyif aldıkları ve orta düzeyde kaygı duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca kaygı ile keyif alma arasında negatif bir ilişki ortaya çıkmış, dersten daha çok keyif alan öğrencilerin daha az kaygıya sahip olduğu görülmüştür (Özer, 2020, s. 3).

Yıldıran (2020) doktora tez çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı ve tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya ortaokulda görev yapan 95 İngilizce öğretmeni ve 2073 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri 3 farklı ölçek ve yılsonu ders notları aracılığıyla toplanmış, çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir fark olduğu, tutumları ile başarıları arasında ise pozitif yönlü ve kaygı ve başarıları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ise öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutumlarının kaygılarını azalttığı ve daha başarılı olmalarına yol açtığını göstermektedir (Yıldıran, 2020, s. 2-3).

Işık ve Küğcümen tarafından 2021 yılında öğrencilerin kaygı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi adına bir araştırma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaya sağlık bilimleri alanında eğitim görmekte olan toplam 474 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışmanın nihayetinde öğrencilerin kaygı düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasında bir ilişki saptanmıştır. Çalışmada saptanan ilişki, kişilerin motivasyonsuzluk düzeyleri arttıkça, kaygı düzeylerinin de artacağı yönünde özetlenebilmektedir. Araştırmada dış etkenlerin veya fiziksel şartların da kişilerin motivasyonlarını ve kaygı düzeylerini etkiledikleri tespit edilmiştir (Işık ve Küğcümen, 2021, s. 138).

Köksoy (2023) yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yabancı dile yönelik kaygılarını öğretmen ve öğrenci açısından incelemiştir. Çalışmasının örneklemi 35 öğrenci ve 13 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem notları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış, MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Araştırma

sonucunda öğrencilerde kaygının fizyolojik belirtileri (sesin titremesi, kekeleme vb.), psikolojik belirtiler (korku hissi vb.) ve bilişsel belirtiler (motivasyon eksikliği vb.) tespit edilmiştir. Kaygı nedenleri arasında yanlış yapma korkusu, akran tutumu, bilgi eksikliği, sert öğretmen tutumları, öğretim yöntemleri, sınav odaklı eğitim sistemi, yetersiz ders kitapları ve ders saatleri bulunmaktadır. Araştırmacının değerlendirmesi sonucu kaygının akademik başarısızlığa ve ilgisizliğe yol açtığı söylenebilmektedir (Köksal, 2023, s. 6).

3.1.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda yaşadıkları kaygıları hakkında yurtdışında yapılmış olan bir çalışmada kaygıların nedenleri ortaya çıkarılmıştır. Çalışmaya göre öğrenciler yabancı dil öğrenme esnasında kaygının rolünü daha yeni yeni anlamaya başlamışlardır. Aslında çalışma öğrencilerin de kaygıyı anlamasının gerekli olduğunu savunmaktadır. Dil kaygısının ne kadar yaygın olduğu ve sınıftaki kesin yansımalarının bilinmesi gerektiği, çalışmada belirtilmiştir. Çalışmaya göre bazı öğrenciler o kadar yoğun bir kaygı yaşamaktadır ki, mümkün olan ana kadar yabancı dil kurslarına devam ederler veya öğrendikleri yabancı dili değiştirirler. Orta düzeyde kaygıya kapılan öğrenciler ise ödevlerini yapmaktan veya özel dersler almaktan kaçınmakta, son sırada gizlenmektedirler. Aynı çalışmada öğrencilerin yaşamış oldukları kaygıların nedenleri ise performanslarının değerlendirilmesi, sınıfta iletişim kurma endişelerinin var olduğu, yabancı dil ile ilgili yapılacak sınavlardan korkmaları, öğretmenleri veya arkadaşları tarafından alabilecekleri olumsuz geri bildirimler şeklinde sıralanabilmektedir. Tüm bu sebepler öğrencilerin kaygı düzeylerini ciddi bir şekilde arttırmaktadır (Horwitz vd., 1986, s. 131-132).

Amerika’da toplam 216 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin Fransızcaya yönelik yetenekleri, tutumları ve kaygıları hakkında veri toplanmış ve bu değişkenlerin yazılı sınavlar, sözlü sınavlar ve dönem notları üzerindeki başarıları ve birbirleriyle olan ilişkileri araştırılmıştır. Bu sayede çalışmaya katılan öğrencilerin tutumları ve kaygıları hakkında bilgi edinilmiştir. Çalışma sonuçları, kaygı ve başarı değişkenleri arasında olumsuz bir ilişkisi olduğu, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük notlar alma eğiliminde olduğunu, güçlü ve yüksek olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede daha başarılı olduklarını, ayrıca kaygı ve tutum değişkenleri arasında negatif bir ilişki olduğu için çok kaygılı olan öğrencilerin tutum ölçeğinden daha düşük puan alma eğiliminde oldukları tespit etmiştir. Sorunların çözüm

önerileri arasında ise öğretmenlik mesleği yapanların öğrencilerinin olumlu tutumlarından yararlanmanın yollarını araması gerektiğine vurgu yapılmış ve öğrenci başarısını artırmak adına bilinmeyen her türlü bilginin ve kavramın öğrenciler için daha az korkutucu hale getirmeye çalışılması gerektiği üstünde durulmuştur. Araştırmacıya göre bu sayede hem öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz tutumları azalmış olacak hem de kaygı düzeylerinde ciddi bir düşüş gözlemlenecektir (Trylong, 1987, s. 66).

Pintrich vd. (1994) tarafından yapılan bu çalışma toplam 39 orta okul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yönü ise öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve okuduğunu anlama düzeylerinin daha düşük tespit edilmesine rağmen, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerden öz-yeterlik, içsel yönelim veya kaygı açısından farklılık göstermediklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre başarı ve başarısızlığı dışsal nedenlere bağlama eğiliminde olmalarına rağmen, öğrenilmiş çaresizlik belirtilerini fazla göstermemişlerdir.

Örneklemini Japonca öğrenen 212 üniversite öğrencisinin oluşturdu ve Japonya’da gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışma ise Kitano’ya (2001) aittir. Araştırmada öğrencilerin iki temel kaygı nedeni üzerinde durulmuştur. Elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmada yer alan öğrencilerin olumsuz bir şekilde değerlendirilme korkuları arttıkça kaygı düzeyleri de aynı oranda artış göstermektedir. Bu sebepten dolayı öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçleri de olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin artması, öğrenme davranışlarında başarılı olma şanslarını azaltmaktadır. Araştırmanın bir başka sonucu ise bireylerin kendilerini arkadaşları ile kıyasladığını göstermektedir. Sonuçlara göre kendilerini arkadaşlarından başarısız olarak gören öğrencilerin kaygı düzeyleri gözle görülür bir şekilde artış göstermektedir (Kitano, 2001, s. 549).

Sparks vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerinin akademik becerilerine ve duyuşsal özelliklerine ilişkin algıları ile ana dil becerileri, yabancı dil yetenekleri, sözlü ve yazılı yabancı dil yeterlilikleri arasındaki ilişki detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmada anadil ve yabancı dil yetenek ölçümlerinde önemli ölçüde daha düşük puan alan öğrencilerin, öğretmenler tarafından daha zayıf akademik becerilere ve aynı zamanda daha az olumlu tutuma, daha düşük motivasyona ve yabancı dil öğrenimi konusunda daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışma Amerika’da yaşayan yabancı dil eğitimi alan 101 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonuçları arasında düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yabancı dil öğretmenleri tarafından daha zayıf akademik becerilere sahip olarak, bunun yanı sıra daha az olumlu duyuşsal özelliklere sahip olarak algılandıkları ortaya konmuştur. Diğer bir sonuç olarak, düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek yeterliliğe sahip öğrencilere göre daha düşük ders notları elde ettikleri tespit edilmiştir. Bulgular arasında yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine ve akademik becerilerine ilişkin algılarının, öğrencilerin ana dil beceri düzeyleriyle ilişkili olduğu da yer almaktadır.

Nerlicki tarafından 2007 yılında Polonya’da bulunan Koszalin Teknik Üniversitesi Alman Çalışmaları Enstitüsü (34 öğrenci – 5 yıllık öğrenim) ve Szczecin'deki Collegium Balticum Yabancı Diller Enstitüsünde (12 öğrenci – 3 yıllık öğrenim) öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygılarını algılayıp algılamadıkları ve ne ölçüde değerlendirebildikleri ile ilgili bir çalışma ele alınmıştır. Çalışmada öğrencilerin okul deneyimlerine odaklanılmıştır. Veriler “Yabancı Dil Dersi Kaygı Ölçeği” yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerde 5 yıl öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin 3 yıl öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler yabancı dilde grup içinde ve önünde konuşma durumlarında, öğretmen etkileşimlerinde ve hata yapmaya karşı tutumları, kaygıya yol açan önemli faktörler olarak belirtilmiştir. Kendilerini gülünç duruma düşürmeme isteği ve başkalarıyla kıyaslama durumları da öğrenciler için kaygı vericidir. Elde edilen verilerden ayrıca öğrencilerin kaygı duymaları soncunda Almanca derslerinden zevk almadıklarını ve öğrendiklerini unuttukları da vurgulanmaktadır (Nerlicki, 2007, s. 235; 255-257).

Bir çalışma da İngilizce lisans derslerindeki kaygıyı, öğrenme sürecinin farklı aşamalarında kaygıyı tetikleyen durumların türü ve kaygının öğrenen başarısı ile ilişkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Sargodha Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde ikinci ve altıncı yarıyılta öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 149 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerden anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Ayrıca çalışmada ölçeğin yanı sıra öğrencilerde kaygıya neden olan farklı durumları belirlemek adına envanter kullanılmıştır. Değerlendirmenin sonuçlarının daha net olabilmesi adına ise son olarak, öğrencilerin yabancı dil derslerindeki not ortalamaları, dil kaygısı ile ilişkilerinin belirlenebilmesi için dikkate alınmıştır. Sonuçlar öğrencilerin yaşamış oldukları dil kaygılarını ve başarıları ile arasında olumsuz yönde ilişkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca demografik veri olarak kız öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme konusunda erkek öğrencilere göre daha az kaygılı oldukları tespit

edilmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesinde etkili olan en önemli faktör, başkalarının önünde konuşmak olarak ifade edilmiştir. Kaygı düzeyini yükselten ve öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyen diğer faktörler ise dilbilgisi hatalarıyla ilgili endişeler, telaffuz etmede yaşanan problemler ve öğrencilerin kendiliğinden konuşamaması olarak sıralanmıştır. Bu sorunların giderilebilmesi adına öğrencilerin bulundukları sınıf ortamının bireyleri teşvik edici ve motive edici olması çalışmanın önerileri arasında yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerin kaygı uyandıran durumlarla dikkatli bir şekilde ilgilenmeleri unutulmaması gereken diğer önemli bir husus olarak belirtilmiştir (Awan vd., 2010, s. 33).

Yapılan bir başka çalışma ise Hashemi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel bir yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup tartışması tekniği tercih edilmiştir. Çalışmada toplam 60 öğrenci yer almış hem sınıfta hem de sosyal bağlamda İran’da yabancı dil öğrenenler arasında dil kaygısının arkasındaki faktörler tespit edilmeye çalışılmış ve bununla başa çıkmak için çeşitli çözüm önerileri dile getirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde yaşamış oldukları kaygıların nedenlerini öğrencilerin benlik duyguları, kendileriyle ilgili bilişleri, dil öğrenme güçlükleri, öğrenen ve hedef dil kültürlerindeki farklılıklar, konuşmacıların ve muhatapların sosyal statülerindeki farklılıklar ve kendi benliklerini kaybetme korkuları şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca çalışma, öğretmenlerin ikinci veya yabancı dil pedagojisindeki kritik rolü göz önüne alındığında, yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil öğrenme ve öğretme konusundaki inanç ve algılarının da dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bakıldığında bireylerin öğrenmek istedikleri yabancı dilin kültürünü de benimsemesi gerektiği görülmektedir. Örneğin, öğrenilmek istenen dilin var olduğu kültür benimsendiğinde kullanılan deyimlerin anlamları daha net bir şekilde ortaya konmaktadır. Bu ise bireylerin öğrenmek istedikleri dile daha fazla hâkim olmalarını sağlamaktadır.

Nishitani ve Matsuda (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışma ise kaygının yorumlanmasının ve başarısızlığın tanınmasının öğrenme üzerinde bir etkisi olduğunu varsaymış, bu sebepten dolayı dil kaygısının ve içsel motivasyonun başarıyı veya başarısızlığı etkilediğini ifade etmiştir. Ardından ise öğrenme stratejilerinin yabancı dil kullanımını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, yüksek içsel motivasyona sahip öğrencilerin, başarısızlıktan gelebilecek faydaları fark etme ve çok çeşitli öğrenme stratejilerini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir sonuç ise dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin başarısızlıklarının nedenlerini kaygıya bağlama

ihtimallerinin daha yüksek olduğudur. Dolayısıyla başarısız oluş nedenlerini kaygıya bağlayan öğrenciler başarısızlıkların üstesinden gelmek için öğrenme stratejilerini daha az kullanacakları belirtilmiştir (Nishitani ve Matsuda, 2011, s. 438).

Literatürde yer alan farklı bir çalışma yabancı dil öğrencilerinin yaşadıkları dil kaygısının sözlü sınavlarındaki performansları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Çalışmada 40 öğrencinin önceden girmiş oldukları sözlü sınav notları, “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” ve sekiz sözlü performans kriteri veri elde edebilmek adına tercih edilmiştir. Bu kullanılan araçlar arasında Pearson korelasyonları ve kısmi korelasyonlar gerçekleştirilmiştir. Konuşma performansı ile dil kaygısı arasındaki ilişkileri 3 düzeyde (düşük, orta ve yüksek) değerlendirmek adına ise varyans analizleri kullanılmıştır. Sözlü sınavın hemen ardından kaygı düzeyi yüksek olarak gözlemlenmiş olan öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonrasında yabancı dil kaygısı ile sözlü sınav başarısı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ise kaygı düzeyi yükseldikçe başarının azaldığı anlamına gelmektedir (Hewitt ve Stephenson, 2012, s. 170).

Smith ve Schroth (2014) da yaptıkları araştırmada yabancı dil kaygısını ölçebilmek adına bir çalışma gerçekleştirmiş ve toplam 44 öğrenciden oluşan ve yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen bir örneklem tercih etmişlerdir. Sonuçların rahat bir şekilde karşılaştırılabilmesi adına yaklaşık olarak aynı sayıda öğrenciye sahip iki sınıf tercih edilmiştir. Çalışma 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğu bölgesinde yer alan büyük bir üniversitede yürütülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu 18 ve 22 yaşları arasında ve yalnızca İngilizce konuşan kişiler arasından seçilmiştir. Araştırma esnasında veri toplayabilmek adına iki adet araç kullanılmıştır. İlk ölçek kapalı sorulardan oluşan (çoktan seçmeli) bir anket olarak nitelendirilmiştir. Bunun nedeni ise anketi dolduran öğrencinin belirlenen olası cevaplar listesinde görünmeyen herhangi bir cevabı vermesinin önüne geçmektir. İkinci araç ise öğrenci performansını ölçen kısa bir İspanyolca dilbilgisi testidir. Hem anketten hem de dilbilgisi sınavından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Çalışma diğer araştırmaların aksine, kaygının performans üzerinde bir etkisi olmasına rağmen, daha önce düşünüldüğü kadar olumsuz bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, kaygı düzeyi yüksek ve kaygı düzeyi düşük kişilerin arasında performans açısından çok az fark olduğunu göstermesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu sebepten dolayı yabancı dil öğrenme gayreti içerisinde olan öğrencilerin kaygısını azaltmaya yapılan fazla vurgunun gereksiz olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise

öğretmenlerin öğrencilerin kaygılarını azaltmaya odaklanmaları yerine öğrencileri olabildiğince normal hissettirmeye odaklanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri adına en önemli husus öğrencilerin rahat olması ve daha zengin öğretim tekniklerinin kullanılmasıdır (Smith ve Schroth, 2014, s. 1-6).

Diğer bir çalışma ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan Yunan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Burada da esas amaç öğrencilerin Türkçe konuşabilmek ile ilgili kaygılarını araştırmaktır. Çalışmaya Aristo Üniversitesinde okumakta olan toplam 108 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın önemli bir diğer yanı ise Test-Tekrar Test yöntemi ile belirli aralıklarda öğrencilere uygulanmış olmasıdır. Bu yapılan çalışmaların sonrasında kaygı düzeyi yüksek olan 10 öğrenci tespit edilmiş ve bu öğrencilerle odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına gelindiğinde öncelikle daha fazla yabancı dil bilen öğrencilerin kendilerine güven duygularının daha yüksek olduğu, bu sebeple farklı bir yabancı dil öğrenme sürecine karşı kaygı beslemedikleri ortaya çıkmıştır. Kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler ise kendilerine göre temel iki sebep belirlemişlerdir. Bunlardan birincisi, öğrenmiş oldukları yabancı dili gündelik hayatta kullanma şansı bulamadıkları için ciddi bir endişeleri bulunmaktadır. İkincisi ise, kendilerinin konuşurken yanlış yapacakları korkusu onların kaygı düzeyini yükseltmektedir. Aslında bahsedilen sorunların genellikle yabancı dil öğrenen çoğu insanda var olduğu söylenebilir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek adına öğrenmeye gayret ettikleri dilin kullanımını arttırmaları hatta kendilerinden iyi olan arkadaşlarla pratik yapmaları çözüm önerileri içerisinde yer almaktadır (Tunçel, 2015, s. 133).

Konu ile ilgili yapılmış olan bir vaka çalışması örneği ise İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 3 Çinli öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencilerin sınıfta konuşma kaygıları ile sunum performansları arasında bir ilişki olduğunu varsaymıştır. Araştırma öğrencilerin sunum yaptıkları esnada sözlü kaygıya neden olan faktörleri ve öğrencilerin sunumlarda konuşma kaygısını düzenleme stratejilerini araştırmayı hedeflemiştir. Marshall Üniversitesi'ndeki INTO programına kayıtlı üç Çinli öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmaya göre, öğrencilerin konuşma derslerinde bireysel olarak iki sunum yapmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerden veri elde edilmesi sağlanmıştır. Çalışma sonrasında elde edilen bulgular ise öğrencilerin kaygılarının sunumlar sırasında zihinsel bloklar oluşturduğunu ancak sunum performansları üzerinde çok fazla etkilerinin olmadığını göstermektedir. Diğer yandan araştırmacı, dil kaygısına neden olan etkenlerin içsel faktörler

ve çevresel faktörler olarak ayrılması ve tüm faktörlerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (Chen, 2015, s. 7).

Hakim (2019) çalışmasında Cidde’de bulunan Kral Abdülaziz Üniversitesi İngilizce Dil Enstitüsünde İngilizce dersi alan 60 öğrenci üzerinden hem sınıf ortamında hem de sosyal bağlamda dil kaygısına yol açan faktörleri araştırmıştır. Çalışmada nitel yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların çoğunun aşırı dil kaygısı yaşadığı gözlemlenmiştir. Kaygıyı oluşturan faktörler arasında anadil seviyesine ulaşma baskısı ve katı ve gergin sınıf ortamı bulunmaktadır. Bulgular öğrencilerin arkadaşça bir tutum ve rahat bir sınıf ortamının kaygıyı azaltmaya yardımcı olacağını göstermiştir. Öte yandan 'sıkıcı' alıştırma ve etkinlikleri, geleneksel öğretim yöntemleri öğrencileri germekte ve öğrenciler endişeli hissetme eğilimindedirler. Öğrenci merkezli ve etkileşimli etkinliklere odaklanan sınıf ortamlarında öğrenciler daha az gergin ve endişeli olmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenin önünde sunum yapmanın da son derece kaygı verici bir durum olduğu görülmüştür. Bu motivasyon kırıcı öğretmen merkezli yöntemlerin, sınıf ortamını öğrenciler için son derece resmi ve yorucu hale getirdiği bildirilmiştir. Hata yapma korkusu ve bunun sonucunda sınıf arkadaşlarının önünde yaşanan tedirginlik, öğrencilerin çoğu için dil kaygısının ana nedenini oluşturmakta ve sınıf ortamında yabancı bir dili konuşmanın ve kullanmanın önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu çalışmada aynı zamanda, sosyal faktörlerin de dil kaygısını tetiklemede dilsel faktörler kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Suudi Arabistan'da olduğu gibi, yeterli konuşma kaynaklarına ve fırsatlarına erişimin ve maruz kalmanın sınırlı olması, öğrencilerin iletişimsel yeteneklerini geliştirmede zorluklar yaşamasına neden olmakta ve bu da etkileşimi engellemektedir. Bu çalışmanın bulguları da konuşmacıların kendilerinden daha yüksek statüde olduğunu varsaydıkları biriyle konuşurken hissettikleri tedirginlik ve aşağılık duygusunun stres ya da kaygıya yol açabileceğini ortaya koymaktadır.

Jezovita (2020) tez çalışmasında Hırvatistan’da bulunan Bjelovar şehrindeki lisede ve iki ortaokulda yabancı dil olarak Almanca öğrenen 246 öğrencinin Almanca öğrenme kaygılarını araştırmıştır. Araştırma üç bölümden oluşmakta: birinci bölüm demografik bilgiler, ikinci bölüm yabancı dil öğrenme kaygı derecesini ölçmekte, üçüncü bölüm ise kaygının en belirgin olduğu kısmı belirlemektedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerde kaygı tespit edilmiş, en yüksek kaygı düzeyi ikinci sınıf öğrencilerde görülmüş, en düşük

kaygı düzeyi birinci sınıf öğrencilerde belirlenmiş ve öğrencilerin çoğu için en yüksek kaygı düzeyi giriş aşamasında tespit edilmiştir.

Juric 2022 yılında yapmış olduğu çalışmada Osijek İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören ve yabancı dil olarak Almanca dersi alan 60 öğrencinin dil kaygı düzeyini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunun düşük veya orta düzey dil kaygısı yaşadıkları orta çıkmıştır. Ayrıca düşük notlara sahip öğrencilerin kaygı düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında ise dil kaygısının yıllar geçtikçe arttığı görülmüştür. Bu durumu ise dil eğitiminin giderek karmaşıklaşması ile kaygı düzeyinin artabileceği ile açıklanmıştır. Son olarak ise kaygıyı ortaya çıkaran 3 faktör ortaya çıkarılmıştır. Bunlar ise öğretmen yaklaşımı, sözlü sunumlar ve sınavlardır.

Plötner 2023 yılında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okulda Fransızca öğretimi ve üniversitede uygulamalı dil dersleri üzerine algılarını mülakat yoluyla incelemiştir. Mülakata katılan 2 öğrenciye dört temel soru sorulmuş ve 40 resimli kart dağıtılmıştır. Öğrencilere mülakata ayrı odada hazırlanma süresi verilmiştir. İnançların tutumlarla ilişkili olduğu varsayıldığından, özellikle duygusal sözcüklere ve tutum ve değerleri ortaya koyan ifadelerle odaklanılmıştır. Çalışmanın sonucunda mülakatların ortak sonucu yabancı dil öğrenimi sırasında yaşadıkları kaygıdır. Kaygı özellikle öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu anlamında dilsel hata yapma korkusunu içermektedir. Mülakata katılan Lara'nın korkusunu anlatırken hata yapmama arzusuyla birlikte kendi performans beklentilerine yöneliktir. Alex ise bu tür performans beklentilerini dile getirmemiş, öğretmenin tepkilerine yönelik kaygılardan bahsetmiştir. Araştırmacıya göre kişinin kendi yabancı dil yetkinliğine karşı suçluluk ve eksiklik duygusu yaratan ve sonuç olarak dil ediniminde stres ve kaygıya yol açan uygulamalar zorunlu olarak sorgulanmalıdır (Plötner, 2023, s. 40; 45; 55-56).

Literatürde yer alan ve yukarıda bahsedilen neredeyse tüm çalışmalar öğrencilerin kaygı düzeyleri, yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları veya öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Bahsedilen örneklerin geneline bakıldığında ise öğrencilerin kaygı düzeyleri ile yabancı dil konuşma istekleri ve başarıları arasında negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Diğer bir deyişle yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin kaygıları, korkuları arttıkça derse karşı olan olumlu tutumları azalmakta, derse karşı daha ilgisiz bir hale gelmektedirler. Motivasyon düzeyleri düşen öğrenciler ise yabancı dil

derslerinde daha başarısız olmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olan kaygıları ve korkuları azaltılabilirse daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Çalışmanın bir sonraki başlığı altında ise öğrencilerin tutumları ve yabancı dil dersindeki motivasyonları, kaygı ve başarıları arasındaki ilişkileri esas alan çalışma örneklerine yer verilmesi uygun görülmüştür.

3.2. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Çalışmanın bu başlığı altında çalışmanın esas gereği literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. Bahsedilen çalışmalar özellikle öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları ve tutumları ile öğrencilerin motivasyonları, kaygıları ve başarıları arasındaki ilişkinin ölçülmesini esas almaktadır. Literatür taramasında elde edilen çalışmaların fazla sayıda olması nedeniyle araştırmalar yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları olarak iki alt başlığa ayrılmıştır.

3.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

İnal, Evin ve Saracaloğlu 2005 yılında öğrencilerin tutumları ve başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar Afşin ve Elbistan da yer alan liselerde bulunan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada “Dil Tutum Ölçeği” toplam 421 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonrasında elde edilen verilerin analizinde ANOVA, t-testi, Scheffe ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. İlgili testlerin yapılmasının ardından öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile yabancı dile yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (İnal vd., 2005, s. 38).

Küçük’ün 2007 yılında yayınlamış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında 2005-2006 eğitim öğretim yılında Almanca eğitimi gören 295 Almanca bölümü öğrencisinin (Selçuk Üniversitesi, Yabancı Dil Eğitim Merkezi) Almanca dersine yönelik tutumlarını ölçmüş ve öğrencilerin cinsiyete, kendilerinin, annelerinin ve babalarının öğrenme durumlarına göre tutumlarının farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Küçük, 2007, s. 1).

Bir diğer çalışma örneği de Adana ilinin bir ilçesinde toplam 163 öğrenci ve öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin ve yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dili öğrenme veya öğretme ile dil öğrenme kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışmada hem nicel veriler hem de nitel veriler

analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin davranışlarının, hareketlerinin, ifadelerinin, öğrencilerin sınıfta nasıl oturduklarının, öğrencilerin motivasyonlarının veya öğrencilerin kaygılarının derse olan tutumları ile istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler düzenlemenin ve materyallerin verilmesinin öğrencilerin kaygı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği de analiz sonucunda tespit edilmiştir. Çalışmanın en ilginç sonucu ise, öğrencilerin İngilizceyi bir ders olarak değil, bir yabancı dil olarak gördüklerinde İngilizce dersine karşı daha olumlu tutumlar besledikleridir (Çelebi, 2009, s. 67-77).

Literatürde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerindeki başarıları ve Türkçe dersine karşı olan tutumlarını inceleyen bir çalışma yer almaktadır. İlgili çalışmada “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri Germirli İmam Hatip Lisesi'nde Türkçe öğrenen 314 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, Tukey ve t-testi kullanımı tercih edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türk Dili derslerine ait sınav not ortalamalarına göre başarı durumları dikkate alınmıştır. Bu çalışma sonunda Türkçeyi yabancı dil olarak benimseyen öğrencilerin tutumlarının uyruklarına, öğrenme amaçlarına ve Türkçe dersindeki başarı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Göçer, 2009, s. 1299).

Anbarlı Kırkız (2010) tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınan çalışma ise iki grup öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek, aynı zamanda İngilizce dersine yönelik tutumları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İzmir ilinde bulunan 402 ilköğretim 8. sınıf ve 402 Anadolu Lisesi 11. sınıf olmak üzere toplam 804 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının akademik başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Çalışma sonrasında her iki grubunda İngilizce dersi özelinde akademik başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Anbarlı Kırkız, 2010, s. 4-5).

Alyaz 2011 yılında yayınlamış olduğu çalışmada Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören 160 öğrencinin dilsel seviyeleri ve Almancaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilere uyguladığı anket 3 bölümden

oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde Almancada zorlandıkları yetilerin belirlenmesi amacıyla 15 soru, üçüncü bölümde ise Almancaya yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin 25 ifade yer almaktadır. Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları çalışmaların sonucuna göre sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır (Alyaz, 2011, s. 503-504).

Bir diğer çalışma sınıf öğretmenleri adaylarının İngilizce derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 145 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcıların akademik başarı düzeylerinin tespit edilebilmesi adına “İngilizce Akademik Başarı Testi”, katılımcıların tutum düzeylerinin tespit edilebilmesi adına ise “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Anket yöntemiyle elde edilen veriler SPSS paket programı aracılığıyla betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesinin ardından sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil akademik başarı düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Genç ve Kaya, 2011, s. 20-21).

Alyaz ve ark. tarafından 2013 yılında yayınlanan çalışmada yabancı dil öğretmenleri adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile yönelik tutumları incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin dil seviyeleri ve tutumları ile ilgili veriler üç bölümden oluşan bir anket yolu ile elde edilmiş, günlük ve mesleki dil, bölüm, sınıf, cinsiyet, dilin öğrenildiği ülke ve nedenleri ayrıca zorlanma seviyesi gibi değişkenler istatistiksel metodlarla (Anova ve t-testi) analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının Almanca ve Fransızca öğretmen adaylarına göre daha az zorlandıkları ve yabancı dile yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir (Alyaz vd., 2013, s. 123).

Kazazoğlu (2013) tarafından Ankara ilinde 8. ve 9. sınıf ortaöğretim öğrencileri arasından seçilmiş olan toplam 844 geçerli yanıt veren katılımcıya ulaşılan bir çalışmada öğrencilerin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının yine İngilizce ve Türkçe derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi inceleme altına alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı neticesinde analiz edilmiş, verilerin analizinde ANOVA, t-testi, betimsel istatistikler ve faktör analizleri kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan Türkçe dersi için aynı sonuçtan bahsedilememektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine karşı

tutumları ile dersteki akademik başarıları arasında bir ilişki saptanamamıştır. Ayrıca Türkçe ve İngilizce derslerinin tutumları arasında da herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmanın sonucunda dil kazanımlarının öğrencilerin tutumları ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir (Kazazoğlu, 2013, s. 294).

Vatanartıran vd. (2014) tarafından tamamı 7. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 4582 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmanın amacı ise öğrencilerin yabancı dil başarılarının yordama değişkenlerini tespit etmek olarak nitelendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yabancı dil sınavlarındaki başarıları ile ilişkili olabilecek değişkenleri net bir şekilde ifade edebilmek adına analiz yöntemlerinden biri olan çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir. Çalışmanın verilerinin analiz edilmesinin ardından ortaya çıkan sonuçlarda öğrencilerin derse olan tutumları ve yabancı dil dersindeki başarı değişkenleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Vatanartıran vd., 2014, s. 1).

Yurtseven ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizce derslerinde motivasyon yönelimleri, temel psikolojik ihtiyaçları ve akademik performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Çalışmanın örneklemini devlet liselerinde çeşitli sınıflarda öğrenim gören 603 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin İngilizce derslerindeki akademik performanslarının sadece güdüsel yönelim ve temel psikolojik ihtiyaçlar neticesinde belirlenmediği bunların yanı sıra öğrencilerin başarılarının öğrencilerin derslere karşı tutumları ile de ilişkili olduğu ispat edilmiştir. Ayrıca diğer çalışmaların aksine öğrencilerin yabancı dile olan ilgisi ve yeterliliği akademik başarısının uzak bir yordayıcısıdır. Aslında çalışmanın sonuçları yabancı dil dersindeki başarıda tutumun ilgiden daha önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Yurtseven vd., 2014, s. 13).

Yapılan bir diğer çalışmada ise üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyon, kaygı ve tutumları arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Çalışma 631 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada birden fazla değişken ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin tutumlarının ortaya konması adına “İngilizceye Yönelik Tutum Anketi” uygulanmıştır. Öğrencilerin dersin sınavlarından almış oldukları notları ise akademik başarı göstergesi olarak kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 ve AMOS 22.0 programları ile analiz edilmiş, aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkilerin daha net ortaya konması adına Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizi

kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile içsel motivasyonları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki de tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin olumlu tutumları arttıkça İngilizce derslerindeki başarı düzeylerinin de arttığı söylenebilmektedir (Akpur, 2015, s. 3).

İbili (2015) yüksek lisans tez çalışmasında Selanik Aristoteles Üniversitesi Modern Yunan dilleri bölümünde öğrenim gören 145 öğrencinin Yabancı dil olarak gördükleri Türk dilini öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını ölçmüş ve araştırmanın sonucunda dışsal motivasyonları ve Türk diline, dili öğrenmeye ve insanına yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde farklılık tespit etmiştir (İbili, 2015, s. 4).

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ve yabancı dil sınıf kaygılarını ele alan Pan ve Akay (2015) çalışmalarında 280 öğrenciden anket yoluyla veri toplamış ve veri analizlerinin sonucunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını, kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, anne ve babalarının eğitim seviyelerinin düştükçe kaygılarının arttığını, tutum ve kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir (Pan ve Akay, 2015, s. 79).

Bir başka çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 25 öğrencinin dil öğrenmeye yönelik tutumları ile öğrenme başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Güvenilir veri toplamak adına çalışmada tarama araştırma modeli tercih edilmiştir. Öğrencilerin dersteki başarılarının ölçülmesi adına ders öğrenimleri sonunda (B1 ve B2 kurları) uygulanan okuma, yazma, dinleme ve konuşma sınavlarından elde edilen puanlar dikkate alınmıştır. Diğer yandan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının analiz edilebilmesi için “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ve dersteki başarıların ölçülmesi adına gerçekleştirilen bu çalışmada verilerin aritmetik ortalaması alınmış, tek yönlü korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ve ders sonunda yapılan sınavlardan elde edilen başarılı notlar arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda başarılı notlara sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 203).

Ege üniversite yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfında okuyan 518 öğrencinin İngilizceye yönelik tutum, kaygı ve İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişki Karagöl ve Başbay tarafından 2018 yılında yapmış oldukları çalışmada belirlenmiştir. Veriler “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ile toplanmış, konuşma seviyeleri dönem sonunda konuşma sınav notları ile elde edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları ve kaygıları ile konuşma becerileri arasında anlamlı zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ile kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmıştır (Karagöl ve Başbay, 2018, s. 809).

Yalçın (2020) yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında eğitim gören ortaokul öğrencilerinin İngilizceye yönelik kaygı ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Toplam 899 öğrenciye “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” uygulanmış, veri analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Yalçın, 2020, s. 4).

Üstün ve Tanrıkulu’nun 2021 yılında yayınlamış oldukları çalışmada Almanca öğretmenliği hazırlık programı öğrencilerinin (130 öğrenci) Almanca dersine yönelik tutumlarını ölçme amacıyla veriler “Almanca Dersi Tutum Ölçeği” yoluyla elde edilmiş, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiş, betimleyici istatistiklerden yararlanmış ve t-testi ve Anova analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin Almanca dersine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Üstün ve Tanrıkulu, 2021, s. 1211).

Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısına etkisini araştıran Hamurcu ve Orman (2023) çalışmalarında 566 ortaokul öğrencisine “Sınıf İklimi Ölçeği Kısa Formu” ve “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulamış, ders başarıları İngilizce ders ortalamaları temel alınarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlarda sınıf iklimi ve İngilizce ders başarısı arasında anlamlı, İngilizceye yönelik tutum ile İngilizce ders başarısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Hamurcu ve Orman, 2023, s. 1533).

Örneklemini Gastronomi ve Mutfak Sanatları öğrencilerinin (n=407) oluşturduğu bir çalışmada ise Torlak ve Nizamlıoğlu (2023) öğrencilerin İngilizceye karşı kaygıları, öz yeterlilikleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yabancı dil öz yeterlilik inançları ile tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu,

kaygı düzeyleri, öz yeterlilik inançları ve tutum düzeylerinin her ikisi ile de negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Torlak ve Nizamlioğlu, 2023, s. 121).

Bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında çoğunun ortak bir kanaat üzerinde fikir birliği yaptığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin başarılarına etki eden temel faktörlerden biri öğrencilerin ilgili yabancı dil dersine karşı besledikleri tutumlardır. Eğer öğrenciler yabancı dil dersine karşı olumsuz bir tutum içerisindeyse dersten başarılı olması daha zordur. Fakat öğrencinin yabancı dil dersine karşı olumlu tutum düzeyi yüksek ise olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilere kıyasla başarı düzeyi daha yüksektir. Bir sonraki alt başlıkta yurtdışında yapılmış olan çalışmalar ele alınmıştır.

3.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Geniş kapsamlı bir çalışma Spolsky tarafından 1969 yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılımcı sayısı bakımından az sayıda olmasına rağmen katılımcıların 4 farklı grup halinde incelenmesi ve çalışmaya 80 farklı ülkeden öğrenci dahil edilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Çalışmada dil öğrenme aşamasında önemli olan faktörler yöntem, yaş, yetenek ve tutum şeklinde sıralanmıştır. Tipik bir dil öğrenme durumunda ise öğrencilerin birbirlerine karşı tutumlarının fazlasıyla önem teşkil ettiği savunulmuştur. Spolsky (1969) en önemli tutumsal faktörlerden birinin ise öğrencilerin dile ve dili konuşanlara karşı tutumu olduğunu öne sürmüştür. Çalışmada bir öznenin kendi ana dilini konuşanlara ve bir yabancı dili konuşanlara karşı tutumunu karşılaştıran bir aracın kullanılması, bu tutumun doğası ve etkisinin değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde tutumun önemi yeniden doğrulanmıştır. Diğer bir netice ise, bireyler bir dili konuşan grubun üyesi olma isteğinde ise o dili daha iyi öğrenebilmesidir (Spolsky, 1969, s. 82-88).

Tutumların öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanan bir araştırma ise olaya farklı bir bakış açısı geliştirmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırma aslında öğrencilerden daha ziyade öğretmenleri odak noktası olarak kabul etmiş, öğrencileri motive edebilmenin birincil sorumlusu olarak öğretmenleri görmüştür. Çalışmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin aslında öğrenmeyi, okumayı, araştırmayı sevdikleri fakat öğrencilerini de tıpkı böyle bireyler olarak kabul ettikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin birçoğunun ise bu faaliyetleri gerçekten sevmedikleri belirtilmiştir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin derslere karşı olumsuz tutumlarının arttığı, başarılarının ise düşük seviyelerde kaldığı savunulmuştur. Çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının ve başarılarının artırılabilmesi adına yeni öğretim

tekniklerinin keşfedilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin derslere karşı olan olumlu tutumları artacak ve başarı kendiliğinde gelmiş olacaktır. Tüm bu sonuç ve öneriler incelendiğinde, bu çalışma sonucunda da tutum ve başarı arasında bir ilişkinin olduğu kabul edilmiştir (Smith, 1971, s. 88).

Johansson'un 2006 yılında yayınlamış olduğu çalışmanın örneklemini İsveç ilkokulunda ders veren 37 dil öğretmeni (İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca) ve 91 ilkokul 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler Almanca, Fransızca ve İspanyolca dillerinden ikisini öğrenmektedirler. Çalışma sonuçlarında öğrencilerin genel olarak Almancaya karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları anlaşılmıştır. Alman dili en çok önyargıya maruz kalan dil olduğu için öğrenciler Almanca öğrenmek istememektedir. Araştırmacıya göre öğrencilerin yabancı dillere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri motivasyonlarını da arttıracak yönündedir. Öğrencilerin İspanyolcanın popüler bir dil olması nedeniyle İspanyolcaya karşı olumlu tutumlara sahiptir. Fransızca ise Almanca ve İspanyolca dilleri arasında yer almakta ve öğrenciler orta düzeyde olumlu tutuma sahip olmaktadır (Johansson, 2006, s. 40).

Literatür taraması yapıldığında konu hakkında farklı çalışmaların olduğu da görülebilmektedir. Bu çalışmalardan bir tanesi de Merisuo Storm (2007) tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Çalışmada öğrencilerin yabancı dile yönelik tutum düzeyleri çift dil ile öğrenim gören ve tek dil ile öğrenim gören öğrenciler arasında karşılaştırılmıştır. Çalışma neticesinde çift dil ile öğrenim gören sınıflardaki öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin, tek dil ile öğrenim gören sınıflardaki öğrencilerden önemli ölçüde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın konusu ile ilgili olan sonuçlar incelendiğinde ise yabancı dil öğrenimine karşı tutumlar dikkate alındığında çift dil ile öğrenim gören öğrencilerin, tek dil ile öğrenim gören sınıflardaki öğrencilerden yabancı dil öğrenimine karşı daha olumlu tutumlar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yorumlandığında ise öğrencilerin birinci yabancı dil öğrenimine karşı daha olumsuz tutumlar beslediği, bu olumsuz tutumların aşılması durumunda daha başarılı olacakları söylenebilmektedir (Merisuo Storm, 2007, s. 226).

Bidin vd. (2009, s. 16) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ise öğrencilerin motivasyonu ve tutumu ile İngilizce performansları arasındaki ilişkiyi tespit etmek olarak açıklanmıştır. Çalışmaya toplam 620 üniversite öğrencisinin katılımı sağlanmıştır. Çalışmada katılımcı sayısının fazla olması nedeniyle anket yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir tanesi öğrencilerin İngilizce öğrenirken içsel olmaktan çok dışsal olarak motive olduklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada öğrencilerin tutumlarının ve performanslarının test edilebilmesi adına Spearman Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve analiz, tutum ile başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmanın bir başka sonucu olarak da cinsiyet ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutum değişkenleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından yapılan bir başka çalışmanın örneklemini üniversitede öğrenim gören ve yabancı dil kurslarına (İspanyolca, Fransızca ve Almanca) kayıtlı 648 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma, yabancı dil öğrenme hususunda başarı ve tutum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkiler korelasyonel analizlerle incelenmiş ve en iyi yordayıcı modeli belirlemek adına yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkiler genel olarak pozitif ancak büyüklük açısından düşük ila orta düzeyde tespit edilmiştir. Buradan yola çıkıldığında sonuçlar yabancı dil başarısında tutumun önemini vurgulamış, tutum ile başarı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır (Cochran vd., 2010, s. 566).

Bain ve arkadaşları tarafından 2010 yılında yayınlanan ve örneklemini yabancı dil olarak İspanyolca eğitimi alan 95 üniversite öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerin İspanyolca dersine karşı olan tutumları ve İspanyolca dersindeki başarıları karşılaştırılmıştır. Çalışma üstün yetenekli olan ve üstün yeteneğe sahip olmayan iki farklı grup ile gerçekleştirilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda üstün yetenekli grubun, üstün yetenekli olmayan gruba göre yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi sonrasında öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı benimsemiş oldukları olumlu tutumların ve derslerindeki başarı düzeylerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. İlgili çalışmanın önerileri arasında yer alan yabancı dil öğretmenlerinin, tüm öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmeye odaklanması önerisi ise dikkate alınmalıdır (Bain vd., 2010, s. 131).

Öğrencilerin tutumları ile yabancı dil öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin ölçülmesi esasına göre yapılan bir diğer çalışmada, öğrencilerin öğrenmeye başlamadan motivasyonlarının uzun ve sıkıcı öğrenme süreçleri nedeniyle düştüğü tespit edilmiş ve yabancı dil öğrenmede bu faktörlerin verimsizliğe yol açtığı savunulmuştur. Çalışmada

yabancı dil öğrenmede tutum ve motivasyonun rolünün açıklığa kavuşturulması adına analizler gerçekleştirilmiş ve çalışma sonucunda motivasyon ve tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması, öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarının daha olumlu bir hale dönüşmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrenim sürecinde çeşitli tekniklerin uygulanmasının öğrencinin yabancı dil öğrenimine karşı tutumunun olumlu yönde değiştirilebileceğini açıklığa kavuşturmuşlardır (Oroujlou ve Vahedi, 2011, s. 994).

Doğu Malezya'da 143 ortaokul öğrencisi üzerinde 111 sorudan oluşan bir anket ile birlikte gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmeye yönelik tutumları ve motivasyonları araştırılmıştır. Çalışma, sanat ve fen öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Motivasyon ve olumlu tutum düzeyleri yüksek olan öğrencilerin İngilizcelerini geliştirmek adına daha fazla çaba sergiledikleri ve daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ek olarak yapılan analizler neticesinde daha yüksek yeterlilik düzeyine sahip öğrencilerin, İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumları, motivasyonları ve akademik başarıları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İngilizceye yönelik olumlu tutumlar içerisinde olan öğrenciler İngilizce derslerinden daha başarılı notlar elde etmişlerdir (Ming vd., 2011, s. 40).

Motivasyon, tutum, kaygı, başkalarından alınan destek, algılanan yeterlilik ve öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin çok yönlü bir açıklamasının yapılabilmesi adına 107 lise öğrencisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen anket yanıtları sonucunda bir yol analizi çalışması gerçekleştirilmiş, uygulanan ölçeğin sosyo-egitimsel mevcut verilere çok iyi uyduğu ve temel motivasyon yapılarını tanımladığı ispat edilmiştir. Bu yapılan ispatın ardından analiz sonuçları yorumlanmıştır. Müzik öğrencileri üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin müzik aletlerine karşı barındırdıkları olumlu tutumların öğrenme durumlarına da başarılı bir şekilde etki ettiği görülmüştür. Diğer bir deyişle ilgili öğrenci öğrenmek istediği müzik enstrümanına karşı olumlu bir tutum beslemesi sonucunda, o müzik enstrümanını çalmayı öğrenmede daha başarılı sonuçlar elde etmiştir (MacIntyre vd., 2012, s. 129).

Arabistan'da 120 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenimine karşı sahip oldukları tutumlar, öğrencilerin motivasyon unsurları ve bu değişkenlerin akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın amacı ise

İngilizce öğrenme stratejileri ile motivasyonel değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetmek şeklinde belirtilmiştir. Çalışmada toplam 120 öğrenciye anket uygulanmış fakat anketlerin sadece 110 tanesi geçerli veriler içerdiği için çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın analiz sonuçlarında İngilizce başarısı ile derslerdeki performans, öğrenme stratejileri, motivasyon unsurları ve öğrencinin İngilizce öğrenmeye başladığı resmi düzey arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler keşfedilmiştir. Ayrıca öğrenciler yabancı dil öğreniminde birden fazla metot uyguladıkları keşfedilmiştir. Bu çalışma ile ilgili olarak ise derslerde başarılı olan öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olumlu tutumlar içerisinde oldukları tespit edilmiştir (Al-Qahtani, 2013, s. 19).

Lise öğrencilerinin (3. ve 4. sınıf) yabancı dil olarak Fransızcaya yönelik tutumları Venus tarafından 2017 yılında ele alınmış ve veriler (N=739) anket yolu ile elde edilmiştir. Çalışma öğrenci tutumlarını tanımlamayı, tutumlar ve öğrenme başarısı arasındaki bağlantıları araştırmayı ve dil sıralaması açısından bireysel öğrenci grupları arasındaki farkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Tutum nesneleri olarak konuya özgü tutum nesneleri: Fransız dili, Fransızca konuşanlar, Fransa, Frankofoni ve kültürleri; öğrenmeye özgü tutum nesneleri: yabancı dil öğrenimi, Fransızca öğrenimi ve Fransızca öğretimi belirlenmiştir. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve analiz sonuçlarında tüm tutumların orta veya düşük pozitif aralıkta olduğu ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışma bağlamında, özellikle dile yönelik tutumların diğer konuya özgü tutumlardan daha olumsuz olduğu da tespit edilmiştir. Burada, "zor dil" atfı ve farklı düzeylerde (günlük yaşam, meslek, köprü dil olarak Fransızca) düşük yararlılık değeri tespit edilebilmiştir (Venus, 2017, s. 122, 129, 131, 134).

Stancekova ve Vergeiner Slovakya'nın başkenti Bratislava'da 102 ilkokul ve 70 lise öğrencisinin 2016-2018 yılları arasında öğrenim gören Alman diline yönelik tutumlarını ölçmüşlerdir. Araştırmacılar Osgood tarafından geliştirilen anlamsal farklılık yöntemini kullanmış, kavramların nasıl algılandığını incelemiştir. Öğrenciler Almanca öğretmenine ve Almanya'ya yönelik olumlu tutuma sahipken dilin kendisini ve dili öğrenmeyi oldukça olumsuz algılamıştır. Öğrencilerin ayrıca Almanca dilbilgisi ve Alman müziğine yönelik tutumları da olumsuzdur (Stancekova ve Vergeiner, 2019, s. 65).

Peric ve Radic 2021 yılında yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancı dilin önemine ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarına odaklanmışlardır. Bu çalışmaya Rochester Teknoloji Enstitüsünde (Rochester Institute of Technology – RIT) öğrenim gören 47 öğrenci ve Hırvatistan'daki yan kuruluşundaki (RIT Hırvatistan) dil öğrenme sürecini

tamamlamış veya halen yeni bir dil edinme sürecinde olan 46 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmanın amacı, iki RIT öğrenci grubu arasında yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarda ne gibi farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonuçları, her iki RIT öğrenci grubunun da dil öğrenmeye karşı benzer tutumlara sahip olduğunu ve sadece bazı farklılıkların ortaya çıktığını göstermiştir. Çoğunlukla öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları olumludur ve öğrenciler dil öğrenimine ilgi göstermişlerdir (Peric ve Radic, 2021, s. 26).

Başlık altında yer alan çalışma örnekleri incelendiğinde birçok araştırmanın ortak bir kanaate vardığı söylenebilir. Öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olan tutumları ile yabancı dil derslerinde elde ettikleri başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu anlamlı ilişki hem dünyadaki çalışma örneklerinde hem de Türkiye’de yer alan çalışma örneklerinde ispat edilmiştir. Eğer öğrenciler derse karşı olumlu tutum düzeyine sahiplerse, dersin sınavlarında olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere göre daha fazla başarı elde etmektedirler. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında ülkemizde yabancı dil derslerinde başarısız olarak nitelendirilen öğrencilerin derse karşı tutum düzeyleri artırılabilirse, başarı puanlarının da yükseltilmesi sağlanabilir. Bahsedilen araştırmalarda da yapılan öneriler dikkate alındığında öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı olan olumlu tutumlarının artırılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin farklı ders işleyiş metotları keşfetmeleri, yeni materyalleri öğrencilere sunması önerilebilir. Bunun haricinde öğrencilerin dersle ilgili olan korkularının azaltılması, yabancı dil öğrenimini bir ders olarak görmektense öğrencilerin gündelik hayatlarında onlara yardımcı olacak bir araç olarak gösterilmesi tutumlarının daha olumlu bir hal almasını sağlayabilir.

Öğrencilerin motivasyonlarında önemli bir etken olan kaygı ve tutum faktörleri hem dünyada hem de Türkiye’de yer alan çalışma örnekleri ile birlikte incelenmiştir. Çalışmanın esası gereği bir sonraki alt başlıkta öğrencilerin motivasyon, kaygı ve tutum değişkenleri arasındaki ilişki çalışma örnekleri yardımıyla açıklanmıştır.

3.3. Motivasyon ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.3.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan bir araştırmanın öngörüsü yabancı dil öğrenim sürecinin birçok faktörden etkilendiği şeklindedir. Bu unsurlar, öğrencinin bilişsel gelişim düzeyi, sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişi, dil edinebilme yeteneği, yaşı ve motivasyonu şeklinde sıralanabilmektedir.

Literatür taraması yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma, yapılan birçok çalışmanın elde ettiği sonuçların karşılaştırılmasını sağlamış, bunun yanı sıra bu çalışmaların elde ettiği sonuçların ise sunulmasında yardımcı olmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde ilk yabancı dil öğrenimini başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde daha yüksek başarı elde ettikleri görülmüştür. Diğer bir sonuç olarak ise, motivasyon unsurunun yabancı dil öğrenim sürecini önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Yüksek bir motivasyon düzeyine ulaşmak, öğrencinin dil öğrenme isteğini arttırmaktadır. Ayrıca yüksek motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilerin yabancı dil öğrenmede daha kolay başarıya ulaştıkları da tespit edilmiştir (Gömleksiz, 2001, s. 217).

Yücel (2009) tarafından literatüre katkı sağlayan bir diğer çalışmanın amacı ise Almanca öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre hangi motivasyon faktörlerinden olumlu ya da olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktır. Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencisi olan (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) toplam 93 öğrenciden motivasyon profillerini ortaya koyabilmek adına veri toplanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Almanca öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olumlu ve olumsuz motivasyon faktörlerinden etkilendikleri ve bu öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının farklı nedenlere bağlı olarak değişebildiği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin motivasyon düzeyleri hem derse olan ilgilerini hem de dersteki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğrencilerin motivasyon düzeyini yükseltebilecek en önemli faktör ise öğretim elemanları olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre öğretim elemanlarının birçok özelliği öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir (Yücel, 2009, s. 1).

Yapılan farklı bir araştırma ise ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma öğrencilerin daha önce ikinci yabancı dili öğrenirken genellikle birinci yabancı dilden yardım aldıklarını, her iki dili öğrenirken de benzer alışkanlıklara sahip olduklarını ve benzer stratejileri kullandıklarını saptamıştır. Çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde eğitim gören toplam 182 öğrenciye anket tekniği uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde nasıl motive oldukları, ilk öğrendikleri yabancı dil ile öğrenme sürecinde oldukları dili bağdaştırıp bağdaştırmadıkları ve bunun motivasyonlarına etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öncelikle motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin üst düzey öğrenme enerjisine sahip oldukları ve öğrenme

aşamasında davranışlarını yönlendirebildikleri keşfedilmiştir. Motivasyon, enerjiyi ve hedefe yönelik kararlılığı yükseltmekte, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Yüksek motivasyon düzeyi öğrencilerin hırslı, ısrarcı ve aynı zamanda kararlı davranışlar sergilemesine yardımcı olmaktadır (Dellal ve Günak, 2009, s. 20).

İşigüzel (2013) tarafından yapılmış olan bir çalışma katılımcıları açısından önem teşkil etmektedir. Yapılan çalışmada yer alan 300 katılımcı Türkiye’de 9 devlet üniversitesinde okumakta olan Almanca öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların araştırma yapıldığı tarihte öğrenci, ilerleyen dönemlerde ise yabancı dil öğretmeni olacak olmaları önemli bir husus olarak yorumlanmaktadır. Elde edilen veriler bağımsız örneklem t- testi, Anova testi ve betimleyici istatistikler yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde ilginç bir şekilde Almanca öğretmeni adaylarının Almanca öğrenmeye yönelik ortalama bir motivasyon düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan katılımcıların motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler Alman kültürüne ilgileri, olumlu sınıf atmosferi, sosyal ve eğitimsel fırsatlar, başarıma istekleri şeklinde tespit edilmiştir. En yüksek motivasyon düzeyini sağlayan faktör katılımcıların Alman kültürüne olan ilgileri iken motivasyon düzeyini en düşük oranda arttıran faktör ise öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ortamının olumlu yapısı şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları yorumlanacak olunursa, öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde derse karşı olan tutumları ve motivasyon düzeyleri öğrenmek istedikleri yabancı dile ait kültüre duyulan ilgi ile olumlu bir şekilde arttırılabilir (İşigüzel, 2013, s. 607).

Bir diğer çalışma birinci sınıf lisans öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını araştırmak amacıyla Mersin Çağ Üniversitesi’nde işletme eğitimi alan 90 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencilerin cinsiyet, yaş gibi demografik soruları da içeren 43 maddelik beşli Likert ölçeğine göre tasarlanmış bir anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla ve betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular üniversite birinci sınıf öğrencilerinin İngilizceyi çoğunlukla araçsal nedenlerle öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma açısından elde edilen bulgu ise bütünleştirici motivasyonun öğrenciler için bir dereceye kadar baskın motivasyonel yönelim olduğudur. Diğer bir deyişle öğrencilerin motivasyon düzeyleri derse olan tutumlarını önemli bir şekilde etkilemektedir.

Çalışmanın önceki kısımlarında da değinildiği üzere öğrencilerin tutumları aynı zamanda yabancı dil öğrenme sürecindeki başarılarını da etkilemektedir (Göktepe, 2014, s. 314).

İşigüzel ve Kırmızı (2014) tarafından Almanca dersi alan, tamamı lise son sınıf öğrencilerinden oluşan 120 kişilik bir örnekleme sahip çalışmada, öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik başarısız olma nedenleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin başarısız olma nedenleri arasında en etkili olan faktörlerin aile ve çevre faktörü olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkıldığında öğrenciler ciddi bir olumsuz geri bildirim alma endişesi duymaktadırlar. Bu olumsuz geri bildirim endişesi ise öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükselmesine, derse karşı olumsuz tutumlara sahip olmasına neden olmaktadır. Yapılan bu araştırmanın bir diğer sonucu ise kaygı düzeyleri yüksek ve olumsuz tutumları fazla olan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de düştüğüdür. Motivasyon düzeyleri düşük olan öğrenciler ise Almanca derslerinde başarısız olmaktadır. Çalışma sonunda yazarlar öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinde en önemli rolün öğretmenlere ait olduğunu belirtmişlerdir (İşigüzel ve Kırmızı, 2014, s. 45-63).

Akgüneş ve Sabuncuoğlu (2020) tarafından yapılmış olan çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin Almanca öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemektir. İstanbul il sınırları içerisinde eğitim veren iki Anadolu lisesinde toplam 121 öğrenciye “İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon Düzeyi Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan bu anket neticesinde öğrencilerin Almanca öğrenme beklentilerinin, dışsal motivasyonlarının ve içsel motivasyonlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Verilerin ilgili programlar yardımıyla analiz edilmesinin ardından öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyen en önemli iki unsurun sınıf düzeyleri ve ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin olduğu anlaşılmıştır. Sınıf seviyeleri öğrencilerin içsel motivasyon düzeyini etkilerken, ebeveynlerinin eğitim durumu ise hem içsel hem de dışsal motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Akgüneş ve Sabuncuoğlu, 2020, s. 193).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 165 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir başka çalışmada öğrencilerin motivasyonları içsel, araçsal ve kültürel boyutlara göre araştırılmıştır. Çalışmada anket yöntemi kullanılarak elde edilen veriler sonrasında istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonrasında çalışmaya katılan öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen en önemli faktörün Türkçeyi ana dilleri gibi konuşma istekleri olduğu tespit edilmiştir. Diğer motive edici unsurlar ise daha çok Türkçe iletişim kurabilme

istekleri ve belirli Türkçe TV programlarını daha rahat izleme istekleri şeklinde sıralanmıştır. Sıralanan bu motive edici unsurlar aslında öğrencilerin Türk dilini günlük hayatlarında daha çok kullanma adı altında toplanabilir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından “sınavlarda başarılı olmak motivasyon unsurudur” cevabı alınmamıştır. Birçok yabancı dil öğrenen kişinin asıl motivasyon unsuru aslında kendilerine daha nitelikli bir yapı kazandırmaktır (Ardalanı, 2021, s. 73).

Aydın yüksek lisans tez çalışmasında (2021) Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyon ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, 21. Yüzyıl becerileri ile başarı odaklı ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmacı bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri hakkında yeteri kadar bilgi edinmeleri, yeni yöntemler ve teknikler kullanmaları gerektiği ve bu yolla öğrencilerin motivasyonlarının artırılabilmesi ve geliştirilebileceği önerilmiştir (Aydın, 2021, s. 5-6).

3.3.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ontario’da bulunan iki Alman Dil Okulunun 418 öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir çalışmanın amacı öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını araştırmaktır. Ebeveynlerin çoğunluğu Almanca konuşulan ülkelerde doğmuş olsa da öğrencilerin çoğunluğu Kuzey Amerika’da doğduğu için, çocukların olumlu tutumları ve motivasyonları tahmin edilememektedir. Çocukların yarısından azı Alman Dil Okuluna "gitmek istemektedir". Çoğunluk aileleri tarafından gönderildikleri için orada bulunmaktadır. Öğrencilerin Almanca öğrenmeyi istemelerinin faydacı nedenleri, duygusal nedenlerden (örneğin babanın Alman olması) daha fazladır. Öğrencilerin bir kısmı bütünsel motivasyona sahipken, çoğunluğu araçsal motivasyona sahiptir. Geri kalan dörtte biri ise Almanca öğrenmeye ilgi duymadığını belirtmiştir (Bausenhart, 1971, s. 342).

Dörnyei ve Csizer (2002) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı, 1990’lı yıllarda Macaristan’da yaşanan önemli sosyokültürel değişikliklerin okul çağındaki çocuklarda yarattığı dille ilgili tutum farklılıklarını ve beş hedef dil olan İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Rusça ile ilgili dil öğrenme motivasyonlarını incelemektir. Çalışmada toplam 8.593 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların tamamı 13 ve 14 yaşındaki öğrencilerden

oluşmaktadır. Çalışma esnasında bahsedilen bu öğrencilerden iki kez anket verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. İki kez toplanan bu veriler aynı zamanda öğrencilerin motivasyon farklılıklarını karakterize eden değişikliklerin keşfedilmesine imkân sağlamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin belirli dilleri (Almanca, Fransızca, İtalyanca, Rusça) öğrenmeye karşı motivasyon düzeylerinin düştüğünü göstermiştir. Öğrenciler yalnızca İngilizce öğrenmeye karşı motivasyonlarını kaybetmemişlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında genel yaşanan gelişmelerin, küreselleşmenin de motivasyonu etkileyen unsurlardan bazıları olduğu savunulabilir (Dörnyei ve Csizer, 2002, s. 421).

Bir diğer çalışma ise Finlandiya’da bulunan bir ortaokulda Almanca öğrenen öğrencilerin motivasyon düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Finlandiya’da Almanca dersi alan (n=66) A ve B3 grupları oluşturmuştur. Çalışmada ilk olarak, bu iki seviyedeki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirinden farklı olup olmadığı ve bunun olası nedenlerinin neler olduğu araştırılmıştır. İkinci olarak, cinsiyet, öğrenme başarısı, okul ve dil seçim nedeni gibi farklı faktörlerin motivasyona ne ölçüde katkıda bulunduğu ele alınmıştır. Üçüncü olarak ise öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesinde öğretmenin ve öğretim materyallerinin rolü araştırılmıştır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından mevcut motivasyon araştırmalarına dayanan bir motivasyon ölçeği geliştirilmiştir. Çalışma sonuçları Almanca öğrenenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Güdüler arasında, sosyal güdü ve toplumsal güdü diğer güdülerden yüksek çıkmıştır. B3 Almanca öğrenenlerin motivasyonu A Almanca öğrenen gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen anketi de görüşülen öğretmenlerin çoğunluğunun B3 Almanca öğrenenlerin daha motive olduğu görüşünde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlere göre bunun nedeni, A-Almanca öğrenenlerin dil seçimine genellikle ebeveynlerinin karar vermesi, B3-Almanca öğrenenlerin ise ilgi duydukları dili gönüllü olarak seçmeleridir. Öğrenci anketi de gönüllülüğün önemini doğrulamıştır. Almancayı ilgi duydukları ya da faydalı buldukları için seçen öğrenciler, dil seçiminde ebeveynlerinin etkisi olan öğrencilere kıyasla daha iyi motive olmuşlardır. Öğrenciler, okullarında başka bir yabancı dil sunulmadığı için Almancayı seçtiklerinde, bu dili gönüllü olarak seçenlere göre daha az motive olmuşlardır. Bunun dışında eğitim öğretim materyallerinin de öğrencilerin motivasyon düzeyi farklılıklarını ortaya koyabildiği söylenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak B3 grubunun öğrenme materyalinden memnun oldukları ve bu materyalleri motive edici buldukları görülmüştür. Öte yandan ise öğretmenler A grubunun materyalleri arasında Almanca metinleri zor ve alıştırmaları sıkıcı ve mekanik bulmaktadır. Bu nedenle zor görevler ve

sıkıcı öğrenme materyalleri A grubunun motivasyonunu zayıflatmış olabilir sonucu çıkartılmıştır. B3 Almanca öğrenenler için öğrenme materyali, A Almanca öğrenenlere kıyasla motivasyonda önemli ölçüde daha büyük bir rol oynamıştır. Buradan ise ilginç ve eğlenceli öğrenme materyallerinin motivasyonu artırabileceği sonucuna varılabilir. Araştırmada öğretmenin, öğrenme materyalinin, dersin tasarımının ve hedef dile yönelik tutumların başlangıç seviyesindeki derslerde ileri seviyedeki derslere göre daha önemli olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, başlangıç seviyesindeki öğretmenlerin hedef dil ve kültüre karşı olumlu bir tutum oluşturmaya çalışmaları, dersleri mümkün olduğunca ilginç ve çeşitli hale getirmeleri ve öğrencilerin yabancı dile karşı ilgi ve heveslerini uyandırmak için çok sayıda özgün materyal kullanmaları önem teşkil etmektedir. Çalışma, öğrenme başarısının motivasyonda büyük önem taşıdığını kanıtlamıştır. Daha başarılı öğrenciler, daha az başarılı öğrencilere kıyasla Almanca öğrenmeye çok daha olumlu motive olmuşlardır. Daha başarılı öğrenciler Almancayı okul dışında çok daha fazla kullanmakta ve Alman dili ve kültürüne karşı daha az başarılı öğrencilere göre çok daha olumlu bir tutum sergilemektedirler (Karppinen, 2005, s. 100-103).

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyon faktörlerine odaklanan bir başka araştırma ise toplam 150 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Fakat bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı motivasyon süreçlerinde kültürel farklılıklara odaklanması şeklinde açıklanabilir. Katılımcılar etnik kökenlerine göre iki ana kategoriye ayrılmıştır: Asya kökenli olanlar (n = 116) ve Asya kökenli olmayanlar (n = 34). Asya kökenli öğrenciler arasında motivasyonel inançlardaki benzerlik ve farklılıkları daha ayrıntılı araştırmak için Asya kökenli grupta her öğrencinin milliyeti belirlenmiştir. Asya kökenli öğrenciler kendilerini Çinli Amerikalılar (n = 74, Çin kökenli ve Amerika Birleşik Devletleri'nde doğup büyümüş), Çinli olmayan Asyalı Amerikalılar (n = 10, Çin kökenli olmayan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde doğup büyümüş) ve Asyalı öğrenciler (n = 32, Asya ülkelerinde doğup büyümüş ve ileri eğitim için Amerika Birleşik Devletleri'ne gelmiş uluslararası öğrenciler) olarak tanımlamıştır. Asya kökenli olmayan öğrenciler, ırksal statüleri Anglo Amerikan, Afro-Amerikan ve Hispanik olan öğrencileri ifade etmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilere demografik bilgilerin yanı sıra motivasyon bilgisi anketi ve öğrenme çıktıları hakkında bilgi toplamak için anket olmak üzere toplam iki anket uygulanmıştır. Analizler iki ana grubun, Asya kökenli ve Asya kökenli olmayan dil öğrencilerinin, ikinci dil olarak Çince öğrenirken motivasyonel inançları açısından önemli ölçüde farklı olmadığını göstermektedir. Asya kökenli ve Asya kökenli olmayan Çince öğrenenler, yabancı dil olarak Çince öğrenmelerine

yol açan farklı motivasyonel inançlar bildirmişlerdir. Asya kökenli öğrenciler Çince dilinin okul dışındaki günlük yaşamlarında faydalı olduğunu, çünkü bu dili bilmenin İngilizce konuşmayan ebeveynleri ve akrabalarıyla iletişim kurmalarını kolaylaştırdığını bildirmişlerdir. Asya kökenli olmayan öğrenciler Çinceyi Çince konuşulan bir ülkeye seyahat ederken yardımcı bir araç olarak görmektedir. Ayrıca, yabancı dil bilmenin kendilerini kesinlikle daha nitelikli çalışma adayları haline getirdiğini belirtmişlerdir (Rueda and Chen, 2005, s. 220-221).

Kanada'ya göç eden 573 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrenci ile gerçekleştirilen bir diğer çalışmanın amacı ise göçmen bireylerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Çalışma Kanada'ya göç eden kişilerin göç etmeyen kişilere göre farklılıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan analizlerin sonucunda göçmenlerin göç etmeyen bireylere göre daha yüksek içsel motivasyona ve akademik başarıya sahip olduğunu ispat etmiştir. Diğer yandan göç etmeyen bireylerin, göçmen bireylere göre daha yüksek dışsal motivasyona sahip oldukları ispat edilmiştir. Çalışmanın esası dikkate alındığında ise içsel motivasyon unsurunun her iki grup içinde akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Areepattamannil vd., 2008).

Lay 2008 yılında yayınlamış olduğu çalışmada Tayvanlı öğrencilerin (n=45) Almanca öğrenme motivasyonlarını araştırmıştır. Çalışmaya hem içsel kişilik faktörleri hem de dışsal faktörler dahil edilmiştir. Toplanan verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin dil öğrenimine büyük ilgi gösterdikleri, Tayvan'da genellikle zor bir eğitim dili olarak algılanan Almancanın bu araştırma grubu için de entelektüel bir zorluk olarak algılandığı ve toplumsal tanınma ve öğretmeni memnun etme faktörlerinin önem taşıdığı tespit edilmiştir.

Kim 2009 yılında yayınlamış olduğu çalışmada bir okuma kursu ve bir konuşma kursunda İngilizce dersi alan öğrencilerin kaygı ve motivasyonel hedef yönelimlerinin bu iki farklı sınıf bağlamında sabit kalıp kalmadığını incelemiştir. Araştırmacı, her iki kursta da İngilizce öğrenen 59 Koreli üniversite öğrencisine anket uygulayarak kaygı ve dört tür motivasyonel hedef yönelimini ölçmüştür. Bulgular, kaygı düzeylerinin öğretim bağamlarına göre değişebileceğini göstermiştir. Çalışma, öğrencilerin konuşma dersinde okuma dersine kıyasla daha yüksek kaygı düzeyleri bildirmesiyle, kaygı için anlamlı bir fark bulmuştur. Buna karşılık, hedef yönelimi açısından öğrenciler bağamlar arasında benzer örüntüler

sergilemiştir. Koreli öğrenciler, bağlamdan bağımsız olarak faydacı bir hedefe doğru yüksek bir eğilim sergilemişlerdir.

Ghenghesh 2010 yılında yayınlamış olduğu çalışmada Trablus bölgesinde Uluslararası Okul' da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenci grubunun motivasyonunu araştırmıştır. Çalışmanın amacı, çeşitli faktörlerin öğrencilerin özellikle lise son sınıfa geldiklerinde ikinci/yabancı dil öğrenimindeki motivasyonlarını ve başarılarını ne ölçüde etkilediğini bulmaktır. Araştırma ayrıca öğrencilerin lise son sınıfa geldiklerinde motivasyonlarının değişip değişmediğini görmek için yabancı dil motivasyonunun zamansal boyutunu da incelemiştir. Motivasyon ölçeği İngilizce öğrenen 35 milletten 144 öğrenciye ve beş öğretmene uygulanmıştır. Yirmi öğrenci ve üç öğretmen yarı yapılandırılmış görüşmelerde yer almıştır. Araştırmaya ayrıca öğrencilerin sınav sonuçları da dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin motivasyonunu etkileyen faktör arasında öğretmenin rolü ve dile karşı tutumlarının önem taşıdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin motivasyonlarının yaşla birlikte azaldığı tespit edilmiştir.

İçsel ve dışsal motivasyonların etkisini belirlemek ve değerlendirmek için yapılan bir diğer çalışma toplam 343 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Hem içsel hem de dışsal motivasyonları yüksek düzeyde olan öğrencilerin motivasyon düzeyi düşük olan öğrencilere göre başarı düzeyleri daha yüksek tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde motivasyonu yüksek düzeyde olan öğrencilerin motivasyonu düşük olan öğrencilere göre daha yüksek notlar aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan katılımcıların bir okul yılı boyunca motivasyonel profillerindeki değişimler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilgi çekici bir istikrar ve değişim dengesi ortaya çıkmıştır. Bu çalışma da tıpkı diğer çalışma örneklerinde olduğu üzere motivasyonun dil öğreniminde önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir (Hayenga ve Corpus, 2010, s. 371).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve genel olarak öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını araştıran bir başka çalışma ise Japonya'da bir devlet okulunda okuyan 268 üçüncü ve altıncı sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ve içsel motivasyon ölçeği olmak üzere iki ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler çok değişkenli varyans analizi yöntemi ile analiz edilmiş, öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yaş düzeyleri ilerledikçe düştüğü gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenme motivasyonu, öğrencilerin yabancı ülkelere olan ilgileri, istekleri ile yakın ilişkilidir. Çalışmada elde

edilmiş olan en temel bulgu ise öğrencilerin genel olarak çalışmaya yönelik içsel motivasyonlarındaki düşüşün yabancı dil derslerindeki başarı düzeylerini de düşürmesidir. Ayrıca önceki bölümlerde yer alan bir çalışmanın sonucu gibi öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecini ders olarak görmelerinin motivasyonlarını olumsuz etkilediği de yinelenmiştir (Carreira, 2011, s. 90).

Areepattamannil ve arkadaşları 2011 yılında yayınlamış oldukları çalışmada motivasyon, öz inanç ve öğretim uygulamalarının Kanada'daki gençlerin fen başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Kanada genelinde 431 okuldan 15 yaşındaki 13.985 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda Fen öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun (belirli fen konularına ilgi duyma ve bu konulardan keyif alma) gençlerin fen başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu, fen öğrenmeye yönelik dışsal motivasyonun (araçsal ve geleceğe yönelik motivasyon) fen başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyonel inançları da -öz yeterlilik ve benlik kavramı- fen başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Diğer öğrenci düzeyindeki yordayıcılarla karşılaştırıldığında, öz-yeterlilik ve öz-kavram fen başarısı ile çok güçlü ve pozitif bir ilişkiye sahiptir (Areepattamannil vd., 2011, s. 233; 248).

Mcgeown ve arkadaşları tarafından 2012 yılında sonuçları elde edilen bir çalışmada 7-13 yaş arasında 1811 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin motivasyonları ile okuma konusunda etkili olma düzeyleri arasında ilişki tespit edilmiştir. Çocukların okuma konusunda kaygı düzeyleri artış gösterdiğinde akademik motivasyon düzeylerinde bir düşüş ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, bireylerin motivasyon düzeyleri yüksek ise okuma ile ilgili derslerden daha az kaygılandıkları, daha başarılı bir şekilde okuma derslerine katıldıkları tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma neticesinde de kaygı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında ters yönlü olumlu bir ilişkinin varlığı ispatlanmıştır. Ayrıca motivasyon düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha başarılı bir eğitim hayatına sahip oldukları da elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır (Mcgeown vd., 2012, s. 309).

Mihaljevic Djigunović (2012) tarafından yayınlanan eser, yabancı dil öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarına odaklanmıştır. Araştırma bulguları, farklı Avrupa ortamlarında gerçekleştirilen detaylı çalışmaların gözden geçirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu geniş çaplı literatür taramasının sonucunda yabancı dil öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarının sabit öğrenci özellikleri olmadığı aksine zaman içinde giderek değiştiği

tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tutumları ve motivasyonları arasında bir ilişkinin olduğu fakat bu ilişkinin daha net bir şekilde tespit edilebilmesi için öğrencilerin tutum ve motivasyonlarının araştırılmasında gelecekteki olası yönlerin de dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Mihaljevic Djigunović, 2012, s. 55).

Yurtdışı literatüründe var olan çalışmalara verilebilecek diğer bir örnek ise Emmett (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Amerika’da okumakta olan 19 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın veri elde etme yöntemi ise öğrencilerle yapılan ve açık uçlu sorulardan oluşan yüz yüze görüşme yöntemidir. Nitel bir araştırma olan çalışmanın esas amacı yalnızca dışsal motivasyonun öğrencilerin tutum ve davranışlarıyla olan ilişkisini açıklamaktır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde yalnızca dışsal motivasyon unsurlarının dahi öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilediği ispatlanmıştır. Fakat dışsal motivasyonun sağlanabilmesi adına uygun tekniklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu teknikler ise öğrencilerin katılım sağlayacağı programlar, seminerler, farklı ders işleme yöntemlerinin kullanılması şeklinde örneklendirilmiştir (Emmett, 2013).

Hırvatistan’da yaşları 15 ile 19 arasında olan toplam 541 yabancı dil öğrenimi gören iki tür ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada, öğrencilerin motivasyon türlerini ve yoğunluğunu belirlemek amaçlanmıştır. İngilizce yeterliliklerinin belirlenmesi için ders notları kullanılmıştır. Motivasyonlarının ölçülmesi amacıyla ise “İngilizce Yabancı Dil Öğrenme Motivasyon Türleri ve Yoğunluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, yabancı dil öğreniminin fazlasıyla karmaşık ve birçok faktöre göre değişiklik gösteren bir süreç olduğu, bu faktörlerden en önemlisinin ise motivasyon unsuru olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın analizlerinden elde edilen diğer bulgular ise en önemli motivasyon türünün pragmatik-iletişimsel motivasyon olduğu, en önemli motivasyon düşürücüsünün öğretim ortamı olduğu, ayrıca bütünleştirici motivasyonun ve öğrenme güçlüğüne kadar motivasyon düşürücü olmadığı görülmüştür (Pavicic Takac ve Berka, 2014, s. 90-100).

Quan (2014) gerçekleştirilen ve literatüre katkı sağlamış olan bir çalışmada yabancı dil öğrenmede motivasyonun çok karmaşık bir psikolojik fenomen olduğunu ve aynı zamanda yeni bir dil öğrenmede en etkili faktör olduğu fikrini savunmuştur. Motivasyonun nedenlerine daha fazla değinilen bu çalışmada bireylerin dil öğrenim sürecinde motive olmalarının nedenleri küreselleşmenin ilerlemesiyle birlikte, giderek daha fazla insanın hem işte hem de gündelik hayatta kendilerini donatmak için başka bir dil öğrenmek istemeleri

olarak belirtilmiştir. Diğer yandan öğrencilerin yabancı dil öğrenimi konusunda motive olmaları gerektiğine ve uzmanlaşma isteği ve yüksek motivasyon düzeyi ile yabancı dil öğrenimini daha kolay gerçekleştirebileceklerine vurgu yapılmıştır (Quan, 2014, s. 5).

Polancos vd. (2015) tarafından 130 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olan bir diğer çalışmanın amacı motivasyon ve dil kaygısını araştırmak ve hangi motivasyon türlerinin öğrencilerin yabancı dil kaygısını etkilediğini ortaya koymaktır. Çalışmanın genel yapısı itibarıyla öğrencilerin performansını etkileyen üç temel alan (sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz geri bildirim kaygısı) incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında hem kaygı hem de motivasyonun Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenimini önemli ölçüde yordadığını, öğrenci motivasyonu ve yabancı dil kaygısı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca motivasyon ve kaygı unsurunun ayrı ayrı olarak da öğrencilerin Almanca öğreniminde önemli değişkenler olduğunu ispat etmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artırılması, kaygı düzeylerinin azaltılması adına öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler arasında, öğretmenlerin mizah yeteneklerini kullanması, öğrencilerle arkadaşça ilişki kurması, destekleyici ve rahat sınıf ortamı sunması sayılabilir (Polancos vd., 2015, s. 161-162).

Yapılan bir diğer çalışma, İngiltere'de okuyan öğrencilerin Almanca öğrenmeye yönelik motivasyonları ile tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmış hem öğrencilerin fikirleri hem de Almanca hakkındaki inançları ve tutumları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın evrenini ortaokulda okumakta olan 13 ila 16 yaşındaki 506 Almanca öğrencisi oluşturmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin öğretmenleri de araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenmeye devam etmek için araçsal gerekçelerle değil, sınıfta öğrenme durumundan aldıkları zevk ve kişisel ilgi duygusuyla motive olduklarını göstermiştir. Öğrenciler olumlu tutumlarının daha yüksek bir kişisel ilgi duygusu ve dil öğreniminin değerli bir süreç olarak görülmesi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak dil öğreniminde, motivasyon ve tutum değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Krüsemann, 2017, s. 3-4).

Jakosz tarafından 2020 yılında ele alınan çalışmada öğrencilerin Almanca öğrenme motivasyonlarını artıran ve azaltan faktörleri ayırt etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları, öğretim materyalleri, metin türleri ve bunların tematik organizasyonu, ders yapıları, öğretmen rolleri ve Almanca öğrenmenin duyuşsal alanı, yazarın yakından ilgilendiği faktörler olmuştur. Çalışmanın örneklemini

Polonya’da bulunan bir Lise’de 1., 2. ve 3. sınıfta Almanca dersi gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Veriler anket yolu ile elde edilmiş, anket 16 açık ve kapalı sorudan oluşturulmuş ve demografik verilerin yanı sıra sorulara tek veya çoklu yanıt verilmesine izin verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin Almancayı daha önce Almanca ile temas kurdukları için (okul değişimi programı, Almanya’da aile ziyareti) seçtikleri, daha iyi notlar alacaklarını ve bir sonraki sınıf düzeyine zahmetsizce geçeceklerini umdukları için ders dışında Almanca iletişim kurmakta motivasyonlarının düşük olduğu, İngilizcenin Almancadan daha önemli ve popüler bir dil olduğu, Almancanın işverenler tarafından talep edildiğinin farkında oldukları tespit edilmiştir. Bu ise öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun dışında Yabancı dil kitaplarının, özellikle metinler, dilbilgisi veya sözcük alıştırmalarının şematik yapısı ve yaratıcılık eksikliği nedeniyle motivasyon düşürücü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacıya göre Polonya’da Almanca öğrenenlerin toplam sayısı nispeten yüksek olsa da Almanca öğrenme motivasyonu bariz bir şekilde düşüktür. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle dil seviyesi oldukça düşük olan ve dile içsel bir ilgi göstermeyen öğrencilerle aradaki boşluğu doldurması ve onları Almancanın işgücü piyasasında uygulanabilirliği konusunda bilinçlendirmesi gerekmektedir (Jakosz, 2020, s. 61; 78-79).

Jelenic 2020 yılında yazmış olduğu yüksek lisans tezinde Almanca derslerinde öğrencileri nelerin motive ettiğini ve cinsiyete göre farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya Hırvatistan’da yabancı dil olarak Almanca öğrenen toplam 121 öğrenci katılmış, “Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında bütüncül ve araçsal motivasyonda cinsiyetler arası fark olmadığı, kadınların içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumu kadınların motivasyonunu işgücü piyasası ile ilişkilendirmektedir. Kadınların içsel motivasyonunun dışında araçsal motivasyon konusunda da erkeklere göre daha yüksek bir düzeye sahip olduğu bulunmuştur (Jelenic, 2020, s. 27-28).

Yurt dışı literatüründe yer alan çalışmalar incelendiğinde motivasyonun hem yabancı dil öğrenim sürecinde hem de yabancı dil öğrenim faaliyetlerinde etkili bir unsur olduğu görülebilmektedir. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerini arttırmaları adına yabancı dil derslerine olan kaygılarını azaltmalı, diğer yandan yabancı dil dersleriyle ilgili daha olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tutum düzeylerinin artırılması veya kaygılarının/endişelerinin giderilmesi

sürecinde olduğu gibi öğretmenlerin uygulayacağı farklı metotların ve farklı materyallerin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artıracığı belirtilebilir. Çalışmanın bir sonraki bölümünde öğrencilere uygulanmış olan anket verileri analiz edilmiş ve hipotezlerin kabul edilip edilmediğı test edilmiştir.



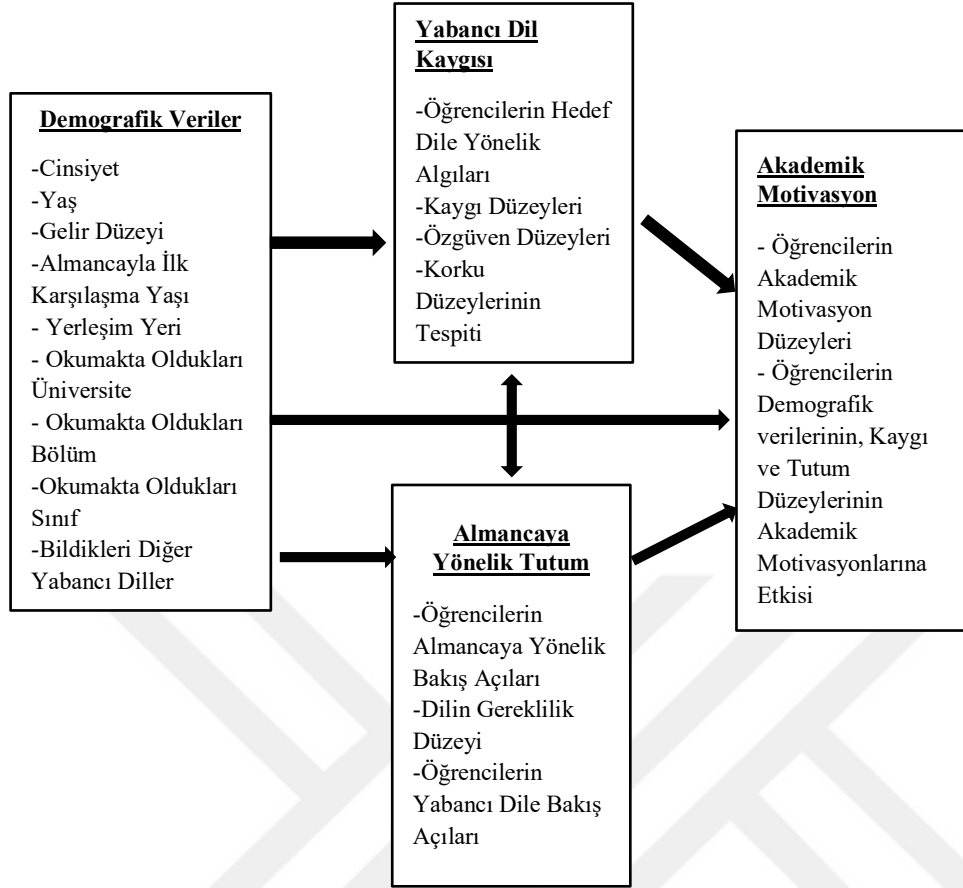
BÖLÜM 4

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Almanca eğitimi gören öğrencilerin Almancaya yönelik kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonlarına etkisini incelemek ve ayrıntılı veri elde etmek amacıyla nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Var olan bir durumu olduğu şekli ile ifade ettiği için tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2007, s. 77). Bu doğrultuda Şekil 15'te de gösterildiği gibi öğrencilerin demografik verileri ile Almancaya yönelik tutumları, yabancı dil kaygıları ve akademik motivasyonları arasında fark olup olmadığına, Almancaya yönelik tutum ve kaygıları arasında ilişki olup olmadığına, Almancaya yönelik kaygılarının akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığına, Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığına ve Almancaya yönelik kaygılarının ve tutumlarının akademik motivasyonlarını yordayıp yordamadığına bakılmıştır.



Şekil 13. Araştırma modeli

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan üniversitelerin Almanca eğitimi veren bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan iller Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre belirlenmiş ve Üniversiteler bu sınıflandırmaya göre seçilmiştir. İlgili bölgede yer alan üniversiteler Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Çorum Hitit Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi şeklinde sıralanabilir. Bununla birlikte Bartın Üniversitesi ve Çorum Hitit Üniversitesi talep edilen uygulama iznini uygun görmemiş, Sinop Üniversitesi, Karabük Üniversitesi ve Çankırı Karatekin Üniversitesi ise izin yazısına geri dönüş yapmamıştır. Bu nedenle uygulama Kastamonu Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Samsun

Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde yapılmış, toplamda 834 öğrenciden veri toplanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetine, yaş aralığına, gelir durumuna, Almancayla ilk karşılaşma yaş aralığına, yerleşim yerlerine, okudukları üniversite, bölüm, sınıf ve başka yabancı dil bilip bilmediklerine göre dağılımlarının belirlenmesi için frekans analizi yapılmış ve sosyo-demografik dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	484	58,0
Erkek	350	42,0
Toplam	834	100,0

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları bulunmaktadır. Buna göre çalışma grubunun %42'sini erkek öğrenci, %58'ini ise kız öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
18-29	823	98,7
30-39	8	1,0
40-50	3	0,4
Toplam	834	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi örneklemin %98,7'sini 18-29, %1'ini 30-39 ve %0,4'ünü 40-50 yaş aralığında öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gelir	N	%
6000 TL ve Altı	374	44,8
7500 – 15.000 TL	332	39,8
15.001-26.000 TL	70	8,4
26.001 TL ve üstü	58	7,0
Toplam	834	100,0

Katılımcıların %44,8'inin gelir düzeyi 6000 TL ve altında, %39,8'inin 7500 – 15.000 TL, %8,4'ünün 15.001-26.000 TL ve %7'sinin 26.001 TL ve üstü olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi alt sınırı Haziran ayı 2022 yılı aylık sınırına (6.391 TL) ve üst sınırı Aralık ayı 2022 yılı yoksulluk sınırına (26.585 TL) göre belirlenmiştir.

Tablo 6

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
0-6	28	3,4
7-11	27	3,2
12-18	494	59,2
19-21	211	25,3
21 ve üstü	74	8,9
Toplam	834	100,0

Çalışma grubunun %59,2'si 12-18, %25,3'ü 19-21, %8,9'u 21 ve üstü, %3,4'ü 0-6 ve %3,2'si 7-11 yaş arasında ilk kez Almanca ile karşılaşmıştır.

Tablo 7

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	N	%
Köy	92	11,0
İlçe	183	21,9
Şehir	207	24,8
Büyükşehir	318	38,1
Yurtdışı	34	4,1
Toplam	834	100,0

Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların %38,1'i Büyükşehirde, %24,8'i Şehirde, %21,9'u İlçede, %11'i Köyde ve %4,1'i Yurtdışında hayatlarının büyük kısmını geçirmiştir.

Tablo 8

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	N	%
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	61	7,3
Amasya Üniversitesi	183	21,9
Kastamonu Üniversitesi	312	37,4
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	71	8,5
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	207	24,8
Toplam	834	100,0

Çalışma grubunun %37,4'ü Kastamonu Üniversitesinde, %24,8'i Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde, %21,9'u Amasya Üniversitesinde, %8,5'i Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde ve %7,3'ü Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde okumaktadır.

Tablo 9

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	N	%
Turizm Rehberliği	116	13,9
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	217	26,0
Uluslararası İlişkiler	97	11,6
Turizm ve Otel İşletmeciliği	49	5,9
Mütercim Tercümanlık (İngilizce)	152	18,2
İngiliz Dili Edebiyatı	120	14,4
Alman Dili Eğitimi	52	6,2
İngiliz Dili Eğitimi	12	1,4
Almanca Hazırlık	19	2,3
Toplam	834	100,0

Tablo 9'da da görüldüğü gibi çalışma grubunun %26'sı Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, %18,2'si İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, %14,4'ü İngiliz Dili Edebiyatı, %13,9'u Turizm Rehberliği Bölümü, %11,6'sı Uluslararası İlişkiler Bölümü, %6,2'si Alman Dili Eğitimi Bölümü, %5,9'u Turizm ve Otel İşletmeciliği Bölümü, %2,3'ü Almanca Hazırlık Bölümü ve %1,4'ü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 10

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1	201	24,1
2	200	24,0
3	213	25,5
4	199	23,9
Hazırlık Sınıfı	21	2,5
Toplam	834	100,0

Çalışma grubunun %25,5'i 3. sınıf, %24,1'i 1. sınıf, %24'ü 2. sınıf, %23,9'u 4. sınıf ve %2,5'i hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 11

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bildikleri Başka Yabancı Dile Göre Dağılımı

İkinci Yabancı Dil Bilme	N	%
Evet	678	81,3
Hayır	156	18,7
Toplam	834	100,0

Tablo 11’de de görüldüğü gibi katılımcıların %81,3’ü ikinci bir yabancı dil bilmekteyken %18,7’si ikinci bir yabancı dil bilmemektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının birinci kısmını, katılımcılara ait demografik verilerin elde edilebilmesi amacıyla geliştirilen kişisel bilgi formu oluşturmaktadır. Demografik veriler olarak; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, gelir düzeyi, Almancayla ilk karşılaşma yaşı, okumakta oldukları üniversite, bölüm, sınıfları ve başka dil bilip bilmedikleri belirlenmiştir.

4.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği

Uygulanan ilk ölçek üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeğidir (Academic Motivation Scale). Ölçek, Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilmiş, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizleri Karataş ve Erden (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akademik motivasyonu ölçme konusunda literatürde genel kabul görmüş olan ölçek, benzer araştırmalarda ve farklı kültürlerle mensup olan üniversite öğrencilerinde yeterince denenmiş olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçek toplam 23 sorudan oluşmakta ve ortalama 15 dakika süre almaktadır. Ölçeğin bütünü için Karataş ve Erden (2012) tarafından iç tutarlık katsayısı 0.97 alpha katsayısı olarak belirlenmiştir.

4.3.2. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin Almanca kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan ”Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) kullanılmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından öğrencilerin sınıf ortamlarında yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek adına geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek

33 maddeden oluşmakta ve ortalama 15 dakika zaman almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak Aydın (1999) tarafından hesaplanmıştır.

4.3.3. Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği

Karahan (2007) tarafından öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Buschenhofen (1998)'in çalışmalarından esinlendiği, Alyaz (2011) tarafından geliştirilen toplam 25 maddeden oluşan “Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Alyaz (2011) tarafından 0.71 olarak tespit edilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Almanca eğitimi gören öğrencilerin Almancaya yönelik kaygı ve tutumlarının akademik motivasyonlarına etkisini ölçme amacıyla veriler Kastamonu Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesinde 2021-2022 güz döneminde Almanca dersi alan 834 öğrenciden Google Forms ile online ve fiziki olarak uygulanan anket formları ile toplanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, öncelikle değişkenleri ölçmek amacıyla SPSS 23 Paket Programı ile gerekli faktör, varyans ve regresyon analizleri yapılmış, boyutlar arasındaki ilişkilerin istatistiki olarak anlamlı bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Ölçeklerin ortalama puanları arasında fark olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla parametrik testlerden T-Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Merkezi limit teoremine göre, örneklem büyüklüğünün otuzun üstünde olması durumunda verilerin değerlerinin normal dağılım gösterdikleri ilgili alan yazında savunulmaktadır (Baykul, 1999, s. 290; Can, 2018, s. 25). Örneklem büyüklüğünün 834 olmasından dolayı parametrik testler tercih edilmiştir.

Ardından veriler Yapısal Eşitlik Modeliyle (Structural Equation Modelling) analiz edilmiştir. Bu amaçla, istatistiksel olarak verilerin çözümlenmesi AMOS 22.0 yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli ayrıca modellerin analizi, belirlenmesi, zayıf yönlerinin giderilmesi ve varsayılan modeldeki karmaşık yapıların ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmıştır. Bir diğer ifadeyle bu model, değişkenler arasındaki

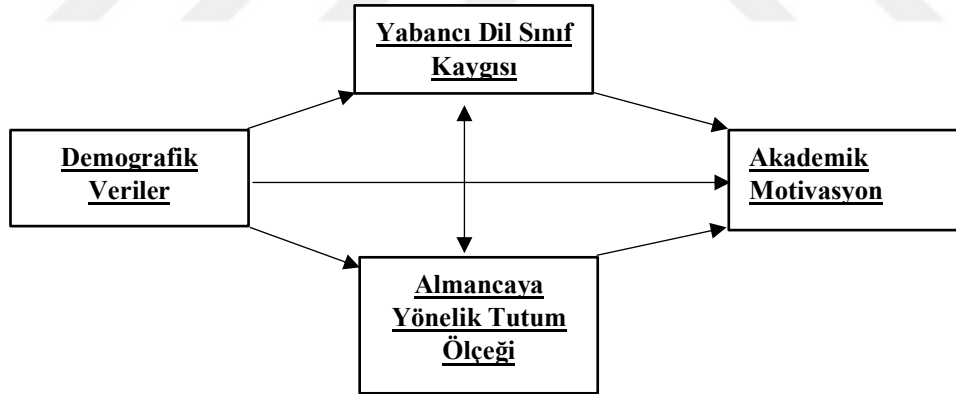
ilişkiyi en uygun haliyle özetleme amacıyla kullanılan en etkili modelleme yöntemlerinden biri olarak nitelendirilebilir. Bu amaçlar doğrultusunda, Almanca eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyon, kaygı ve tutum değişkenleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek adına Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada Yapısal Eşitlik Modeli analizi basamaklarına ve ilgili alan yazın çerçevesine uygun bir şekilde öne sürülen model belirtilmiş ve izlenen yol ifade edilmiştir.



BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Almanca dersi alan üniversite öğrencilerinin Almancaya yönelik kaygı ve tutum düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara değinilmiştir. Bu amaçla kuramsal çalışmalar ve ilgili araştırmalar incelenerek Şekil 16'daki model önerilmiştir.



Şekil 14. Almanca öğrenen öğrencilerin kaygı, tutum ve akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik test edilen model.

5.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Tablo 12

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Güvenilirlik
	2.808	.680	.911

Güvenilirlik oranları adına Cronbach Alfa değeri esas alınmıştır. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa değeri 0,911 olarak saptanmıştır. Bir ölçeğin iç tutarlılık ölçüsü 0,80'in üzerinde ise ölçek oldukça güvenilir sayılmaktadır (Bortz ve Döring, 2006, s. 725).

Tablo 13

Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Güvenilirlik
	3.692	.610	.889

Güvenilirlik oranları adına Cronbach Alfa değeri esas alınmış ve Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa değeri 0,889 olarak saptanmıştır.

Tablo 14

Akademik Motivasyon Ölçeğinin Ortalaması, Standart Sapması ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Akademik Motivasyon Ölçeği	$\bar{X}$	SS	Güvenilirlik
	3.948	.780	.941

Güvenilirlik oranları adına Cronbach Alfa değeri esas alınmış ve Akademik Motivasyon Ölçeğinin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa değeri 0,941 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 15

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi

Test	Değer
Bartlett's Test of Sphericity Chi- Square(χ^2)	9842.645
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of Sampling Adequacy	.942
Df	528
Sig	.000

Tablo 15'te de görüldüğü gibi Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğinin KMO değeri 0,942 olarak elde edilmiştir. Bartlett testi sonucu ise ,000 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre örneklem sayısı kabul edilebilir sayısının üstünde ve ölçek modellemeye uygundur.

Tablo 16

Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi

Test	Değer
Bartlett's Test of Sphericity Chi- Square(χ^2)	8185.553
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of Sampling Adequacy	.917
Df	300
Sig	.000

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkılarak analiz sonuçlarına göre Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin KMO değeri 0,917 olarak elde edilmiştir. Bartlett testi sonucu ise ,000 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre örneklem sayısı kabul edilebilir sayısının üstünde ve ölçek modellemeye uygundur.

Tablo 17

Akademik Motivasyon Ölçeği KMO-Bartlett Küresellik Testi Sonuçlarının Analizi

Test	Değer
Bartlett's Test of Sphericity Chi- Square(χ^2)	11768.135
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of Sampling Adequacy	.958
Df	253
Sig	.000

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkılarak analiz sonuçlarına göre Akademik Motivasyon Ölçeğinin KMO değeri 0,958 olarak elde edilmiştir. Bartlett testi sonucu ise ,000 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre örneklem sayısı kabul edilebilir sayısının üstünde ve ölçek modellemeye uygundur.

5.2. Araştırmanın Hipotezleri ve Hipotezlerin Test Edilmesinde Kullanılan Analizler

Tablo 18

Araştırmanın Hipotezleri ve Hipotezlerin Test Edilmesinde Kullanılan Analizler

Hipotezler	Analiz ve Test Yöntemleri	Sonuç
H1. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Demografik Değişkenleri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.		
H1.1. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	Kabul

H1.2. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H1.3. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.4. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.6. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.7. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.8. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H1.9. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	
H2. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Demografik Değişkenleri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.		
H2.1. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	Kabul
H2.2. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H2.3. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Gelir Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H2.4. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H2.5. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H2.6. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H2.7. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H2.8. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H2.9. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	Red
H3. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Demografik Değişkenleri Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.		
H3.1. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	Kabul
H3.2. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H3.3. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H3.4. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul

H3.5. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Red
H3.6. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H3.7. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H3.8. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	ANOVA	Kabul
H3.9. Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.	T-Testi	Red
H4. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Vardır.	Pearson Korelasyon Analizi	Kabul
H5. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.	Basit Doğrusal Regresyon	Red
H6. Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.	Basit Doğrusal Regresyon	Kabul
H7. Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.	Çoklu Doğrusal Regresyon	Kabul
H8. Öğrencilerin Kaygı ve Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkilere Yönelik Test Edilen Model Uyumludur.	Yapısal Eşitlik Modeli	Kabul

5.3. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 19

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	Sig.
Kadın	484	2,90	0,71	4,822	813	,000
Erkek	350	2,67	0,60			

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı düzeyleri kadın ve erkeklerin sırası ile 2,90 ve 2,67’dir ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(813)}=4,822$; $p=0,000<0,05$). Bu analizin neticesinde kadın öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.1}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd	KO	F	Sig.
(1) 18-29	823	2,81	0,67	G. Arası	1,311	2	0,655	1,417	0,243
(2) 30-39	8	2,41	0,55	G. İçi	384,195	831	0,462		
(3) 40-50	3	2,70	0,98	Toplam	385,505	833			

Tablo 20 yorumlanmadan önce gruplar arasında katılımcıların yüksek bir şekilde farklılaştığı söylenmelidir. Literatür incelendiğinde bu şekilde gruplar arasında yüksek bir farklılaşmanın olduğu durumlarda ANOVA testinin yapılması önerilmemektedir. Ancak çalışmanın örnekleminin aynı yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde bu farklılık normal kabul edilebilir. Bu sebeple ilgili analiz sonuçlarının da gösterdiği üzere yabancı dil kaygıları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. İlgili Sig. değeri 0,05'ten büyük 0,243 olarak tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.2}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Aylık Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 6000 TL ve altı	374	2,77	0,66	G. Arası	4,896	3	1,632	3,559	0,014
(2) 7500–15.000 TL	332	2,88	0,71	G. İçi	380,609	830	0,459		
(3) 15.001–26.000 TL	70	2,78	0,58	Toplam	385,505	833			
(4) 26.001 TL ve üstü	58	2,60	0,60						

Tablo 21’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu (F3,559; p=0,014<0,05) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının en yüksek olduğu gelir düzeyi 7.500-15.000 TL (X=2,88), en düşük ise 26.001 TL ve üzeri (X=2,60) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.3}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Games Howell analizleri yapılmış ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Games-Howell Testi		
I) Gelir Düzeyi		Sig.
7500-15000 TL	26001 TL ve Üstü	,012
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Verilerin homojen dağılmadığı durumlarda gerçekleştirilebilen Post-Hoc analizlerinden biri olan Games-Howell testi sonuçları incelendiğinde 7500 TL – 15.000 TL geliri olan öğrenciler ile 26.001 TL ve üstü gelire sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya göre geliri düşük olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin geliri yüksek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 0-6	28	2,23	0,71	G. Arası	11,717	4	2,929	6,497	0,000
(2) 7-11	27	2,61	0,61	G. İçi	373,788	829	0,451		
(3) 12-18	494	2,85	0,85	Toplam	385,505	833			
(4) 19-21	211	2,82	0,82						
(5) 21 ve üstü	74	2,74	0,74						

Tablo 23’te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{6,497}$; $p=0,000<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dil kaygılarının en yüksek olduğu Almanca ile ilk karşılaşma yaşı 12-18 aralığında ($X=2,85$), en düşük ise 0-6 yaş aralığında ($X=2,23$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.4}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,643) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Tukey Testi		
(I) İlk Karşılaşma Yaşı		Sig.
0-6 Yaş Grubu	12-18 Yaş Arası	0,000
	19-21 Yaş Arası	0,000
	21 ve Üstü	0,006
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Tukey testi sonuçları incelendiğinde 0-6 yaş arasında Almanca ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin kaygı düzeyleri ile 12-18 yaş arası, 19-21 yaş arası ve 21 yaşının üstünde Almanca ile ilk kez karşılaşan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya göre küçük yaşlarda Almanca ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin Almancayı öğrenme süreçlerinde daha düşük kaygı seviyesine sahip olduğu görülmektedir. Almanca öğrenme başarısının artırılması adına öğrencilerin daha küçük yaşlarda yabancı dille ilgilenmeleri sağlanabilir. Bu sayede daha az kaygı duyacaklar ve daha fazla başarı elde edebileceklerdir.

Tablo 25

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Köy	92	2,87	0,66	G. Arası	4,458	4	1,115	2,425	0,047
İlçe	183	2,77	0,71	G. İçi	381,047	829	0,460		
Şehir	207	2,80	0,64	Toplam	385,505	833			
Büyükşehir	318	2,84	0,68						
Yurtdışı	34	2,48	0,61						

Tablo 25'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{2,425}$; $p=0,047<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının en yüksek olduğu yerleşim yeri değişkeni köy ($X=2,87$), en düşük ise Yurtdışı ($X=2,48$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.5}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,866) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Tukey Testi		
(I) Yerleşim Yeri		Sig.
Yurtdışı	Köy	0,036
	Büyükşehir	0,032
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Tablo 26’da yer alan veriler incelendiğinde yabancı dil kaygıları açısından yurtdışında yaşayan öğrencilerin, hayatının büyük bir kısmını köyde ve büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülebilmektedir. Bu farklılaşma şu şekilde özetlenebilmektedir. Yaşamının büyük bir kısmını yurtdışında geçiren ve Almanca öğrenmek için çaba sarf eden öğrenciler, yaşamını büyükşehir ve köyde geçiren öğrencilere oranla daha düşük kaygı seviyesine sahiptirler. O halde öğrencilerin kaygı seviyelerinin azaltılması adına öğrencilerin yurt dışına çıkmalarına gerekli teşvik veya desteklerle imkân tanınmalıdır. Bu sayede kaygı düzeyleri düşerken öğrenme süreçleri de iyileştirilebilir.

Tablo 27

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	61	2,61	0,63	G. Arası	14,773	4	3,683	8,235	0,000
Amasya Üniversitesi	183	2,73	0,63	G. İçi	370,772	829	0,447		
Kastamonu Üniversitesi	312	2,79	0,63	Toplam	385,505	833			
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	71	2,62	0,85						
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	207	3,01	0,68						

Tablo 27’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{8,235}$; $p=0,000<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının en yüksek

olduğu Üniversite değişkeni Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (X=3,01), en düşük ise Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (X=2,61) ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi (X=2,62) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.6}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağılmadığı (0,032) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Games Howell testi yapılmış ve Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Üniversite Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Games-Howell Testi		
(I) Okudukları Üniversite		Sig.
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	,000
	Amasya Üniversitesi	,000
	Kastamonu Üniversitesi	,002
	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	,006
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Verilerin homojen dağılmadığı durumlarda gerçekleştirilebilen Post-Hoc analizlerinden biri olan Games-Howell testi sonuçları incelendiğinde, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin çalışmanın gerçekleştirilmiş olduğu diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmaya göre Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 29

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Turizm Rehberliği	116	2,69	0,63	G. Arası	17,411	8	2,176	4,878	0,000
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	217	2,94	0,61	G. İçi	368,094	825	0,446		
Uluslararası İlişkiler	97	2,65	0,69	Toplam	385,505	833			
Turizm ve Otel İşletmeciliği	49	2,69	0,51						
Mütercim Tercümanlık	152	2,75	0,66						
İngiliz Dili ve Edebiyatı	120	3,00	0,68						
Alman Dili Eğitimi	52	2,54	0,87						
İngiliz Dili Eğitimi	12	2,93	0,68						
Almanca Hazırlık	19	2,83	0,81						

Tablo 29’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{4,878}$; $p=0,000<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının en yüksek olduğu bölüm değişkeni İngiliz Dili Edebiyatı ($X=3,00$), en düşük ise Alman Dili Eğitimi ($X=2,54$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “ $H_{1.7}$: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağılmadığı (0,034) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Games Howell testi yapılmış ve Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Bölüm Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Games-Howell Testi		
(I) Okudukları Bölüm		Sig.
Turizm Rehberliği	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	,019
	İngiliz Dili Edebiyatı	,014
Uluslararası İlişkiler	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	,013
	İngiliz Dili Edebiyatı	,008
İngiliz Dili Edebiyatı	Alman Dili Eğitimi	,030
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Tablo 30’da yer alan sonuçlar incelendiğinde Gastronomi ve Mutfak Sanatları ve İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencilerinin kaygı düzeyleri hem Turizm Rehberliği hem de Uluslararası ilişkiler bölümü okuyan öğrencilerin kaygı düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Diğer yandan araştırma konusu Alman Dili Eğitimi ile ilgili olduğundan Alman Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin en düşük kaygı seviyesine sahip öğrenciler olduğu söylenmelidir.

Tablo 31

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
1	201	2,76	0,67	G. Arası	4,526	4	1,132	2,462	0,044
2	200	2,93	0,68	G. İçi	380,979	829	0,460		
3	213	2,79	0,68	Toplam	385,505	833			
4	199	2,74	0,64						
Hazırlık Sınıfı	21	2,76	0,83						

Tablo 31’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{2,462}$; $p=0,044<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygılarının en yüksek olduğu sınıf değişkeni 2. sınıf ($X=2,93$), en düşük ise 4. sınıf ($X=2,74$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.8}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,965) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Okudukları Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları	
Tukey Testi		
(I)Sınıf		Sig.
2. Sınıf	4. Sınıf	0,039
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Yapılan Tukey analizinin ardından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın yaşandığı gruplar 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın sonucuna göre 2. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir. Bu aslında dil ile ilgili aldıkları eğitim süresi ile ilişkilendirilebilir. 2. sınıf öğrencileri daha az süre eğitim aldıkları için 4. sınıf öğrencilerinden daha fazla kaygı seviyesine sahip olabilirler.

Tablo 33

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	Sig.
Evet	678	2,77	0,67	2,999	832	,003
Hayır	156	2,95	0,67			

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı düzeyleri başka bir yabancı dil bilenlerin 2,77 bilmeyenlerin ise 2,95’dir ve gruplar arası anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{(832)}=2,999$; $p=0,003<0,05$). Yapılan analiz sonucunda Almanca dışında başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{1.9}: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

5.4. Almanca Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 34

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	Sig.
Kadın	484	3,51	0,53	2,200	832	,003
Erkek	350	3,42	0,64			

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin Almancaya yönelik tutum düzeyleri kadın ve erkeklerin sırası ile 3,51 ve 3,42 ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(832)}=2,200$; $p=0,003<0,05$). Bu analiz neticesinde kadın öğrencilerin tutum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.1}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd	KO	F	Sig.
(1) 18-29	822	3,47	0,58	G. Arası	0,499	2	0.250	0,727	0,484
(2) 30-39	8	3,45	0,66	G. İçi	284,952	830	0.343		
(3) 40-50	3	3,88	0,42	Toplam	285,452	832			

Tablo 35 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri 18-29, 30-39 ve 40-50 yaş aralığı için sırasıyla 3,47; 3,45 ve 3,88 olduğu tespit edilmiş ve yaş aralıklarına göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir (F=0,727; p=0,484>0,05).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.2}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Aylık Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 6000 TL ve altı	373	3,51	0,57	G. Arası	1.435	3	0,478	1,397	0,243
(2) 7500– 15.000 TL	332	3,46	0,60	G. İçi	284.016	829	0,343		
(3) 15.001–26.000 TL	70	3,37	0,48	Toplam	285.452	832			
(4) 26.001 TL ve üstü	58	3,41	0,64						

Tablo 36 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri 6000 TL ve altı 3,51; 7500 – 15.000 TL 3,46; 15.001 – 26.000 TL 3,37 ve 26.001 TL ve üstü 3,41 olduğu ve hanenin aylık gelir durumuna göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F=1,397; p=0,243>0,05).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.3}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Gelir Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 0-6	28	3,65	0,55	G. Arası	1,374	4	0,343	1,001	0,406
(2) 7-11	27	3,34	0,75	G. İçi	284,078	828	0,343		
(3) 12-18	494	3,47	0,59	Toplam	285,452	832			
(4) 19-21	210	3,45	0,54						
(5) 21 ve üstü	74	3,46	0,58						

Tablo 37 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri Almancayla karşılaşma yaş aralıklarına göre 0-6 3,65; 7-11 3,34; 12-18 3,47; 19-21 3,45 ve 21 ve üstü 3,46'dır ve Almancayla ilk karşılaşma yaş aralığına göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($F=1,001$; $p=0,406>0,05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.4}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Köy	92	3,51	0,61	G. Arası	1,558	4	0,390	1,136	0,338
İlçe	183	3,51	0,56	G. İçi	283,894	828	0,345		
Şehir	207	3,40	0,58	Toplam	285,452	832			
Büyükşehir	318	3,47	0,58						
Yurtdışı	33	3,53	0,61						

Tablo 38 incelendiğinde Almancaya yönelik tutum düzeyleri hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre köy 3,51; İlçe 3,51; Şehir 3,40; Büyükşehir 3,47 ve Yurtdışı 3,53'tür ve hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre öğrencilerin tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,136$; $p=0,338>0,05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.5}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	61	3,67	0,79	G. Arası	10,063	4	2,516	7,564	0,000
Amasya Üniversitesi	183	3,39	0,49	G. İçi	275,388	828	0,333		
Kastamonu Üniversitesi	312	3,49	0,55	Toplam	385,452	832			
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	71	3,71	0,61						
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	206	3,37	0,58						

Tablo 39’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F=7,564$; $p=0,000<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu üniversitenin Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ($X=3,71$), en düşük ise Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ($X=3,37$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde yer alan Almanca bölümü öğrencilerinin (Alman Dili Eğitimi ve Almanca Hazırlık) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde yer alan İngilizce bölümü öğrencilerine (İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dili Eğitimi) göre Almancaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.6}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,091) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Okudukları Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları	
Tukey Testi		
(I) Okudukları Üniversite		Sig.
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Amasya Üniversitesi	,024
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	,000
Amasya Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	,024
	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	,003
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Amasya Üniversitesi	,003
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	,001
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	,013
	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	,001
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Tablo 40'ta öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının, hangi üniversitelere göre farklılaştığını belirlemek için yapılan tukey testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre tutum puanı ortalaması en yüksek olan öğrencilerin okuduğu Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinin ($X=3,71$; $p=0,003<0,05$), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ($X=3,37$; $p=0,001<0,05$) ve Amasya Üniversitesi ($X=3,39$; $p=0,003<0,05$) ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Tutum puanı ortalaması en düşük olan öğrencilerin okuduğu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin yukarıda belirtildiği gibi Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile birlikte Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ($X=3,67$; $p=0,013<0,05$) ile de anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 41

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Turizm Rehberliği	116	3,65	0,61	G. Arası	11,895	8	1,487	4,479	0,000
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	216	3,44	0,56	G. İçi	273,557	824	0,332		
Uluslararası İlişkiler	97	3,45	0,58	Toplam	285,452	832			
Turizm ve Otel İşletmeciliği	49	3,47	0,67						
Mütercim Tercümanlık	152	3,38	0,51						
İngiliz Dili ve Edebiyatı	120	3,34	0,55						
Alman Dili Eğitimi	52	3,71	0,69						
İngiliz Dili Eğitimi	12	3,33	0,58						
Almanca Hazırlık	19	3,74	0,34						

Tablo 41’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F=4,479$; $p=0,000<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında, öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu bölüm Almanca Hazırlık ($X=3,74$), en düşük ise İngiliz Dili Eğitimi ($X=3,33$) olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Almanca bölümlerinde okuyan öğrencilerin tutum düzeylerinin İngilizce bölümü okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{2.7}: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,440) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Okudukları Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları	
Tukey Testi		
(I) Okudukları Bölüm		Sig.
Turizm Rehberliği	İngiliz Dili Edebiyatı	,002
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Tablo 42’de yer alan sonuçlar incelendiğinde Almanca bölümlerinden sonra tutum puanı ortalaması yüksek olan öğrencilerin okuduğu Turizm Rehberliği bölümü ($X=3,65$; $p=0,028<0,05$) ve İngiliz Dili Eğitimi bölümünden sonra en düşük ortalamaya sahip olan İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ($X=3,34$; $p=0,028<0,05$) ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak mesleki açıdan Almanca bilmenin daha önemli olduğu bölümlerde (Alman Dili Eğitimi, Almanca Hazırlık, Turizm Rehberliği) Almancaya yönelik tutumun daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra en yüksek olumlu tutum düzeyine sahip öğrencilerin ise Almanca Hazırlık okuyan öğrenciler (4,01) olduğu da unutulmamalıdır. Tabi bu öğrencilerin ilgili dönemde Almanca eğitimine sürekli ve devamlı bir şekilde tabi oldukları da önem teşkil etmektedir.

Tablo 43

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
1	201	3,42	0,58	G. Arası	1,795	4	0,449	1,310	0,265
2	200	3,48	0,55	G. İçi	283,657	828	0,343		
3	213	3,47	0,59	Toplam	285,452	832			
4	198	3,48	0,62						
Hazırlık Sınıfı	21	3,71	0,37						

Tablo 43'te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı ($F_{1,310}$; $p=0,265>0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının en yüksek olduğu sınıfın hazırlık sınıfı ($X=3,71$), en düşük ise 1. sınıfın ($X=3,42$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın " $H_{2.8}$: "Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır." hipotezi kabul edilmemiştir.

5.5. Akademik Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 44

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Sig.
Evet	678	3,48	0,59	0,998	828	,913
Hayır	156	3,43	0,56			

Tablo 44'de de görüldüğü üzere öğrencilerin Almancaya yönelik tutum düzeyleri başka bir yabancı dil bilenlerin 3,48 bilmeyenlerin ise 3,43'dür ve gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(828)}=0,998$; $p=0,913>0,05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın " $H_{2.9}$: "Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	Sig.
Kadın	484	4,12	0,66	7,880	832	,000
Erkek	350	3,70	0,87			

Tablo 45 incelendiğinde öğrencilerin Almancaya yönelik akademik motivasyon düzeyleri kadın ve erkeklerin sırası ile 4,12 ve 3,70'dir ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(832)}=7,880$; $p=0,000<0,05$). Bu analiz neticesinde kadın öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın "H_{3.1}: "Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Cinsiyet Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır." hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd	KO	F	Sig.
(1) 18-29	823	3,95	0,78	G. Arası	3,058	2	1,529	2,476	0,085
(2) 30-39	8	3,48	0,91	G. İçi	513,184	831	0,618		
(3) 40-50	3	4,62	0,36	Toplam	516,241	833			

Çalışmanın yaş değişkeni ile tutum düzeyi değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği analizde olduğu gibi aynı örneklemin kullanılması sonucunda gruplar arasında katılımcı sayılarının yüksek bir şekilde farklılaştığı görülebilmektedir. İlgili ANOVA analizinin yapılmasının ardından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu farklılaşmayı gösteren Sig. değeri 0,05'ten büyük 0,085 olarak analiz edilmiştir. Fakat yapılan analiz tablosu matematiksel olarak incelendiğinde 40-50 yaş arası öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin diğer gruplardan çok daha yüksek olduğu görülebilmektedir. Akademik motivasyon düzeyi en düşük olan grup ise 30-39 yaşa sahip öğrenci grubudur. Bu analiz sonuçlarına göre ise motivasyon ve yaş değişkenleri arasında doğru ya da ters orantı kurulmasının pek mümkün olmadığı söylenebilir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın "H_{3.2}: "Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yaş Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır." hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Aylık Gelir Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 6000 TL ve altı	374	3,93	0,80	G. Arası	6,671	3	2,224	3,622	0,013
(2) 7500– 15.000 TL	332	4,02	0,72	G. İçi	509,571	830	0,614		
(3) 15.001– 26.000 TL	70	3,87	0,83	Toplam	516,241	833			
(4) 26.001 TL ve üstü	58	3,67	0,93						

Öncelikle Sig. değeri 0,05'ten küçük 0,013 olarak tespit edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Yapılan ANOVA analizinin ardından 0,003 değeri neticesinde verilerin homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Fakat verilerin homojen dağılmadığı durumlarda farklı analiz metotları kullanılarak gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi mümkündür.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.3}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Düzeyi Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi adına Post-Hoc/Games Howell analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına Tablo 48’de yer verilmiştir.

Tablo 48

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Gelir Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeyleri	
Games-Howell Testi		
(I) Gelir Düzeyi		Sig.
7500-15000 TL	26001 TL ve Üstü	,042
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Verilerin homojen dağılmadığı durumlarda gerçekleştirilebilen Post-Hoc analizlerinden biri olan Games-Howell testi sonuçları incelendiğinde 7500 TL – 15.000 TL geliri olan öğrenciler ile 26.001 TL ve üstü gelire sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya göre geliri düşük olan öğrencilerin daha yüksek akademik motivasyona sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
(1) 0-6	28	3,60	0,89	G. Arası	8,871	4	2,218	3,623	0,006
(2) 7-11	27	3,65	1,04	G. İçi	507,371	829	0,612		
(3) 12-18	494	3,97	0,78	Toplam	516,241	833			
(4) 19-21	211	3,89	0,74						
(5) 21 ve üstü	74	4,11	0,69						

Öncelikle Sig. değeri 0,05'ten küçük 0,006 olarak tespit edilmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan ANOVA analizinin ardından 0,413 değeri neticesinde verilerin homojen dağıldığı saptanmıştır. Verilerin homojen dağıldığı durumlarda ilgili analiz metotları kullanılarak gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi, Post-Hoc analizlerinden Tukey testi kullanılarak yapılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.4}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almancayla ilk Karşılaşma Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi adına Tablo 50’de Tukey analizinin sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Almanca ile İlk Karşılaşma Yaşı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Akademik Motivasyonları	
Tukey Testi		
(I) İlk Karşılaşma Yaşı		Sig.
0-6 Yaş Grubu	21 Yaş ve Üstü	0,025
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Post-Hoc analizlerinden biri olan Tukey testi sonuçları incelendiğinde 0-6 yaş arasında Almanca ile ilk kez tanışan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile 19-21 yaş arası Almanca ile ilk kez tanışan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmaya göre küçük yaşlarda Almanca ile ilk kez tanışan öğrencilerin Almancaya karşı motivasyonları daha düşük iken 21 yaş ve üstü öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksektir. Bunun

sebebi olarak küçük yaşlardan beri Almanca ile ilgilenen öğrencilerin öğrenme süreçlerinden sıkılmaları olabilir. Bunun giderilmesi adına ise yeni öğrenme metotları kullanılabilir.

Tablo 51

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Köy	92	3,96	0,83	G. Arası	0,923	4	0,231	0,371	0,829
İlçe	183	3,94	0,78	G. İçi	515,319	829	0,622		
Şehir	207	3,92	0,81	Toplam	516,241	833			
Büyükşehir	318	3,97	0,75						
Yurtdışı	34	3,82	0,79						

Tablo 51 incelendiğinde Akademik Motivasyon düzeyleri hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre köy 3,96; İlçe 3,94; Şehir 3,92; Büyükşehir 3,97 ve Yurtdışı 3,82 olduğu ve hayatlarının en büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yerine göre öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F_{0,371}$; $p=0,829>0,05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.5}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Yerleşim Yeri Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	61	3,74	1,00	G. Arası	10,324	4	2,581	4,229	0,002
Amasya Üniversitesi	183	3,86	0,81	G. İçi	505,917	829	0,610		
Kastamonu Üniversitesi	312	3,95	0,73	Toplam	516,241	833			
Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	71	3,83	0,76						
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	207	4,11	0,74						

Tablo 52’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ($F_{4,229}$; $p=0,002<0,05$) belirlenmiştir. Kategori bazında ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin akademik motivasyonlarının en yüksek olduğu

üniversitenin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (X=4,11), en düşük ise Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (X=3,74) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.6}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Üniversite Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,058) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Üniversite Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Akademik Motivasyonları	
Tukey Testi		
(I) Okudukları Üniversite		Sig.
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	0,011
	Amasya Üniversitesi	0,016
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Yapılan Tukey analizinin ardından Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerden daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
Turizm Rehberliği	116	3,91	0,86	G. Arası	10,242	8	1,280	2,087	0,035
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	217	4,03	0,63	G. İçi	505,999	825	0,613		
Uluslararası İlişkiler	97	3,92	0,77	Toplam	516,241	833			
Turizm ve Otel İşletmeciliği	49	3,72	0,80						
Mütercim Tercümanlık (İngilizce)	152	3,84	0,85						
İngiliz Dili ve Edebiyatı	120	4,11	0,82						
Alman Dili Eğitimi	52	3,85	0,80						
İngiliz Dili Eğitimi	12	4,00	0,89						
Almanca Hazırlık	19	3,77	0,65						

Tablo 54’te görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu (F_{2,087}; p=0,035<0,05) belirlenmiştir. Kategori bazında

ortalama puanlara bakıldığında, öğrencilerin akademik motivasyonları en yüksek olduğu bölüm İngiliz Dili ve Edebiyatı (X=4,11), en düşük ise Turizm ve Otel İşletmeciliği (X=3,72) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.7}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Bölüm Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağılmadığı (0,033) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Games Howell testi yapılmış ve Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Bölüm Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Games Howell Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Akademik Motivasyonları	
Games Howell Testi		
(I) Okudukları Bölüm		Sig.
Gastronomi ve Mutfak Sanatları	Turizm ve Otel İşletmeciliği	0,010
	Mütercim Tercümanlık (İngilizce)	0,022
Turizm ve Otel İşletmeciliği	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0,010
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0,003
Mütercim Tercümanlık (İngilizce)	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	0,022
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	0,006
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Yapılan Games Howell analizinin ardından İngiliz Dili ve Edebiyat bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Mütercim Tercümanlık (İngilizce), Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Gastronomi ve Mutfak Sanatları bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksek motivasyon düzeylerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 56

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Var.K.	KT	sd.	KO	F	Sig.
1	201	3,87	0,86	G. Arası	7,252	4	1,813	2,953	0,019
2	200	4,00	0,78	G. İçi	508,990	829	0,614		
3	213	4,07	0,70	Toplam	516,241	833			
4	199	3,85	0,78						
Hazırlık Sınıfı	21	3,76	0,66						

Tablo 56’da görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu (F_{2,953}; p=0,019<0,05) belirlenmiştir. Kategori bazında

ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin akademik motivasyonları en yüksek olduğu Sınıf değişkeni 3. sınıf ($X=4,07$), en düşük ise 4. sınıf ($X=3,76$) olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.8}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Sınıf Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Gruplar arası anlamlı bir fark ve verilerin homojen dağıldığı (0,136) tespit edildiğinden dolayı hangi gruplardan (kategorilerden) kaynaklandığını görmek üzere Post-Hoc/Tukey testi yapılmış ve Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Okudukları Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tukey Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Sonuçları		
Bağımlı Değişken	Öğrencilerin Akademik Motivasyonları	
Tukey Testi		
(I) Sınıf		Sig.
3. Sınıf	4. Sınıf	0,048
*. 0.05 anlamlılık düzeyinde		

Yapılan Tukey analizinin ardından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın yaşandığı gruplar 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyleri arasında tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın sonucuna göre 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek motivasyon düzeyine sahiptir.

Tablo 58

Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve İkinci Dil Bilme Değişkeni Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	Sig.
Evet	678	3,94	0,78	0,014	832	0,843
Hayır	156	3,94	0,80			

Tablo 58’de de görüldüğü üzere öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri başka bir yabancı dil bilenlerin de bilmeyenlerin de 3,94’dür ve gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t_{(832)}=0,014$; $p=0,843>0,05$).

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H_{3.9}: “Öğrencilerin Akademik Motivasyonları ve Başka Bir Yabancı Dil Bilme Değişkeni Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Fark Vardır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

5.6. İlişkisel ve Yordayıcı Analizler

Tablo 59

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Gruplar		Yabancı Dil Kaygıları	Almancaya Yönelik Tutum
Yabancı Dil Kaygısı	Pearson Korelasyonu	1	-,358**
	Sig.		,000
	N	834	834
Almancaya Yönelik Tutum	Pearson Korelasyonu	-,358**	1
	Sig.	,000	
	N	834	834

** . Sig 0.01 Anlamlılık Düzeyi

Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları arasında negatif yönlü ve 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile Almancaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi adına Pearson Korelasyon analizi uygulanmış, Tablo 59’da yer alan korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri gösterilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile Almancaya yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayısı -0.358 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç bize öğrencilerin kaygı düzeylerinde yaşanacak olan bir birimlik artışın öğrencilerin Almancaya karşı olan tutumlarında 0,35 birimlik bir azalmaya neden olacağını göstermektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H₄: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Vardır” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 60

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bağımsız Değişken	Bj	Std Error	t-test	P	r	R ²	F-test P-value
Sürekli	4,125	.116	35.637**	.000	.054	.003	2.445** P=.118
Yabancı Dil Kaygısı	-,063	.040	-1.564**	.118			

Tablo 60’ta yer alan verilere göre Öğrencilerin yabancı dil kaygıları akademik motivasyonlarını yordamadığı tespit edilmiştir (F_{2,445}; p=0,118<0,05). R² katsayısının değeri 0.003 olup bu değer bağımsız değişkenin (yabancı dil kaygısının) bağımlı değişken (akademik motivasyon) üzerinde neden olduğu toplam varyansın %0,03’ünü açıkladığı anlamına gelmektedir. Anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş dahi olsa öğrencilerin kaygı

düzeylerinde bir artış yaşanmasının öğrencilerin akademik motivasyonlarında az da olsa (.063 yordayıcı değişkenin katsayısı) düşüşe neden olacağını göstermektedir. Ayrıca ilişkinin negatif yönlü olduğu yorumu da yapılabilmektedir.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H₅: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmemiştir.

Tablo 61

Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bağımsız Değişken	<i>B_j</i>	<i>Std Error</i>	<i>t-test</i>	<i>P</i>	<i>r</i>	<i>R²</i>	<i>F-test P-value</i>
Sürekli	1.948	.150	13.013**	.000	.425	.181	183.706** P=.000
Almancaya Yönelik Tutumları	.542	.040	13.554**	.000			

Tablo 61'de yer alan verilere göre öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını yordadığı tespit edilmiştir (F183,706; p=0,000<0,05). R² katsayısının değeri 0.181 olup, bu değer bağımsız değişkenin (Almancaya yönelik tutumları) bağımlı değişken (akademik motivasyonları) üzerinde neden olduğu toplam varyansın %18,1'ini açıkladığı anlamına gelmektedir. Bu analiz sonucu Almancaya yönelik tutumlar değişkeninde yaşanan 1 birimlik bir değişikliğin öğrencilerin akademik motivasyonlarında .542 birimlik eş yönlü bir harekete neden olacağı anlamına gelmektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın “H₆: “Öğrencilerin Almancaya Yönelik Tutumları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 62

Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkiye Dair Tablo

Bağımsız Değişken	β_j	<i>Std Error</i>	<i>t-test</i>	<i>P-value</i>	<i>r</i>	<i>R²</i>	<i>F-test P-Value</i>	<i>Durbin Watson</i>
Sürekli	1.393	.222	6.276**	.000	.438	.192	98.662** P=.000	1,766
Yabancı Dil Kaygısı	.130	.039	3.367**	.001				
Almancaya Yönelik Tutumları	.593	.043	13.940	.000				

Değişkenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğu ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığının test edilebilmesi adına çoklu doğrusal regresyon analizinin yapılması gerekmektedir. Bu

analiz yönteminin tercih edilmesinin nedeni birden fazla bağımsız değişkenin olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 62 bağımlı değişken olan akademik motivasyonun ne kadarının model tarafından açıklandığını göstermektedir. Görüldüğü üzere varyansın %19.2'sinin açıkladığını gösteren $R^2 = .192$ değeri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları ile akademik motivasyonları üzerindeki ortalama etkisini belirten ve $1.5 < d < 2.5$ aralığında olması beklenen Durbin-Watson değeri ise $d=1.766$ olarak analiz edilmiş, çoklu doğrusal regresyon verilerinde birinci dereceden doğrusal korelasyon tespit edilmiştir. F-testi sonucunda elde edilen 98.662 değeri ise istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Tüm bu analiz sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin akademik motivasyonu bağımsız değişkenler tarafından açıklanabilmekte ve aralarında bir ilişkinin var olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca iki veya daha fazla yordayıcı değişken arasında güçlü korelasyonlar tespit edilmiş ve çoklu bağlantı sorunu oluşmamıştır.

Bu sonuçlara göre araştırmanın “H₇: “Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları Akademik Motivasyonlarını Yordamaktadır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 63

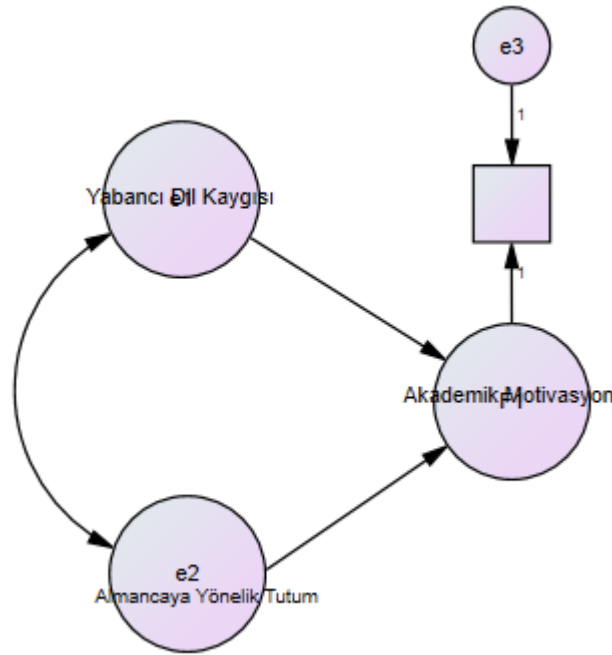
Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygıları ve Almancaya Yönelik Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Doğrusallık Analizi Sonuçları

Model	Doğrusallık İstatistikleri	
	Tolerans	VIF
(Sürekli)		
Yabancı Dil Kaygısı	.872	1.147
Almancaya Yönelik Tutumları	.872	1.147

Tablo 63'teki veriler, çoklu doğrusal regresyon modeli sayesinde değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığının kontrol edilmesi sağlanmıştır. Literatürde kabul edilmiş olan ve modelde yer alan tüm değişkenler için ilgili VIF değerinin > 0.1 $VIF < 10$ arasında olması beklenmektedir. Çalışmada elde edilen değerlerin ise tamamının kabul edilen aralıklarda olduğu görülmektedir. Tablo 63'te yer alan sonuçlar neticesinde hem yabancı dil kaygısının hem de Almancaya yönelik tutumun motivasyon değişkeni üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

5.7. Almanca Öğrenimi Gören Öğrencilerin Kaygı ve Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkilere Yönelik Test Edilen Model

Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğerini ifade eden hipotez ise Almanca öğrenim gören öğrencilerin kaygıları, tutumları ve akademik motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğudur. İlgili hipotezin test edilebilmesi adına ise üç değişken arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünün nasıl şekillendiğinin incelenmesi gerekmektedir. Belirtilen bu alt hipotez ışığında, araştırmada önerilen modeli test etmek ve elde edilen referans değerlerine göre modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmadığının detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Literatür taraması yapıldığında değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilerin açıklanmasında en çok tercih edilen program AMOS 22.0 paket programı olarak nitelendirilebilir. Bu sebeple bu çalışmada ilgili yapısal eşitlik modelinin kurulabilmesi ve referans değerlerinin sonuçlarının incelenmesi adına bu program tercih edilmiştir. Öncelikle test edilen model Şekil 17’de olduğu gibi kurulmuştur. Ardından ise model ilgili program neticesinde çalıştırılarak test edilmiştir.



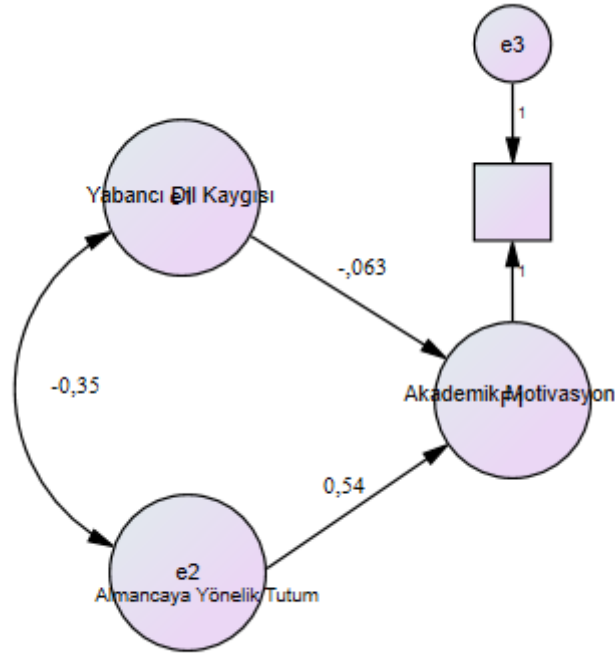
Şekil 15. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik test edilen model

Yukarıda verilen modelde de görüldüğü üzere modelin temeli, öğrencilerin akademik kaygılarının ve Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonları üzerinde etkisinin olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada her bir değişkenin örneklemde elde

edilen demografik verilerden de etkilendiği diğer hipotezlerde belirtilmiştir. Fakat demografik değişkenler yol analizine dahil edilmediği için burada belirtilmemektedir. Model AMOS yazılım programı yöntemlerinden biri olan maksimum olasılık yöntemiyle test edilmiştir. Bu yöntemin kullanılması ve doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için sistemin gerektirdiği bir takım uyum indekslerinin listelenmesi gerekmektedir. Cabrera ve Nguyen (2010, s. 99-103) yapısal eşitlik modelinde mümkün olduğunca çok uyum indeksinin raporlanması gerektiğini belirtmektedir fakat genel olarak uyum indekslerinin örneklem büyüklüğü, modelin karmaşıklık düzeyi, verinin normalliği gibi unsurlardan etkilenebilmesi nedeniyle kesin ölçütlerin ifade edilmesi de çok doğru bir davranış olarak görülmemektedir. Belirtilen faktörler de dikkate alınarak model uyumunun sağlıklı olabilmesi açısından en az iki ya da daha fazla uyum indeksinin gz önünde bulundurulması önerilmektedir (Hu ve Bentler, 1999, s. 1-55).

Yapısal eşitlik modelinde listelenen uyum indeksleriyle alakalı yapılan bir inceleme çalışmasında bu indekslerin bilim insanları tarafından mutlak uyum indeksleri (χ^2 , SRMR ve RMR), sıkı uyum indeksleri (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksleri (CFI, NNFI) olarak üç gruba ayrıldığı ve bazılarının raporlanması gerektiği savunulmaktadır. Genel olarak ise incelenen 131 çalışmanın tümünde en az 3 uyum indeksinin kullanıldığı grlmştir (Koyuncu ve Kılıç, 2019, s. 361-388). Tüm bu sebeplerden ötürü en temel uyum indeksleri olan CMIN/DF (Ki-Kare/Serbestlik Derecesi) ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) alışmaya dahil edilmiştir. Bu indekslerle birlikte de PNFI (Parsimony Normed Fit Index – Parsimony Norm Uyum İndeksi) ve PGFI (Parsimony Goodness Fit Index – Parsimony İyilik Uyum İndeksi) uyum iyiliği indeksleri ile toplamda 4 indeks değerinin raporlanması çalışmanın ve model uyumunun güvenilirliğini arttırmaktadır.

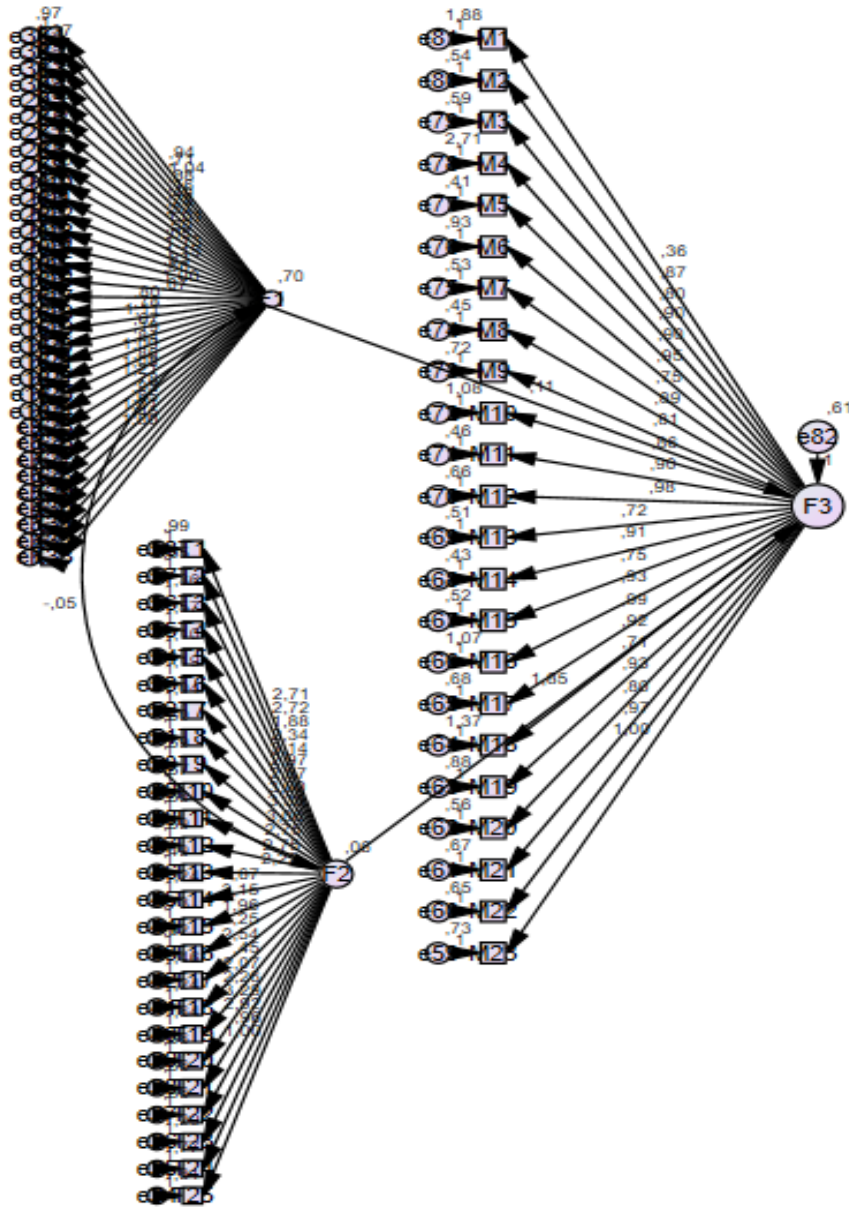
Bu veriler doğrultusunda “Almanca ğrenimi Gören ğrencilerin Kaygı ve Tutumları ile Akademik Motivasyonları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler” bağlamında kurulan modelin çalıştırılmasının ardından değişkenler arasındaki ilişkiler aşağıda yer alan şekil 18’de olduğu gibidir.



Şekil 16. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik model

Yapısal eşitlik modeli ile kurulan bu yapının üç farklı ölçeğin birleştirilmesi sonucu ortaya çıktığı çalışmanın başında belirtilmiştir. Maddelerin AMOS paket programına verileri ile birlikte girilmesinin ardından model tekrar çalıştırılmış ve standardize edilmiş hata oranlarında uyumsuz olduğuna dair bir bozukluk olup olmadığı ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Bu sebeple Şekil 18’de yer alan değerler aslında değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirtmektedir. Bu modele göre kaygı ve tutum değişkenleri arasında negatif yönlü, kaygı ve motivasyon değişkenleri arasında negatif yönlü, tutum ve motivasyon değişkenleri arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Bir sonraki Şekil 19 ise çalışmada kurulan modelin hata oranlarını ve uyum iyiliği indekslerini bize vermektedir. Bu değerlere göre modelin uyumlu olup olmadığı anlaşılmaktadır.



Şekil 17. Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere yönelik model

Şekil 19’da yer alan model incelendiğinde değerlerin herhangi bir hata vermediği ve tüm değerlerin analiz adına uyumlu olduğu görülmektedir. Modelin uyum iyiliği indeksleri ise aşağıda yer alan Tablo 64’te yer almaktadır.

Tablo 64

Test Edilen Modelin Uyum Değerlendirme Referansları

Uyum İyiliği İndeksinin Adı	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışmada Elde Edilen Sonuç	Uyum Derecesi
CMIN/DF Ki-Kare/ Serbestlik Derecesi	$\chi^2 /sd \leq 3$	$\chi^2 /sd \leq 5$	3,6455	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,056	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI	$0,80 \leq PNFI$	$0,50 \leq PNFI \leq 0,80$	0,645	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$0,80 \leq PGFI$	$0,50 \leq PGFI \leq 0,80$	0,648	Kabul Edilebilir Uyum

Referans Aralıkları Kaynak: CMIN/DF (Kline, 2016, s. 156), RMSEA (Browne ve Cudeck, 1993), PNFI ve PGFI (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008).

Tablo 64’te de görüldüğü üzere temel uyum iyiliği indekslerinden olan CMIN/DF, RMSEA, PNFI ve PGFI değerlerinin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sunulan modelin sonraki çalışmalarda da kullanılarak diğer yandan daha geniş örneklemelere uygulanarak geliştirilmesi sağlanabilir. Tüm bu değerlere bakıldığında oluşturulan modelin kabul edilebilir bir şekilde uyum gösterdiği ve yapısal geçerliliği sağladığı ifade edilebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Ardından elde edilen sonuçlara göre eğitim kurumları, eğitimciler, öğrenciler ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar, isteksizlikleri, öğrenme güçlükleri ve başarısızlıkları bilişsel olduğu kadar duyuşsal faktörlere de bağlıdır. Motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal faktörler öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilediği, derse olan ilgi veya ilgisizliğini açıkladığı ve böylelikle yabancı dil dersindeki başarı ve başarısızlığı da etkilediği savunulmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı, tutum ve akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini, yabancı dile yönelik kaygı ve tutumları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını ve akademik motivasyonları, Almanca dersi ile ilgili kaygıları ve Almanca dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bazı üniversitelerde Almanca dersi alan öğrencilere “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”, Almancaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma uygulamasının ilk kısmında öğrencilerin demografik sorulara verdikleri cevaplar ve yabancı dil sınıf kaygıları ile arasında fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada elde edilen sonuçlara göre;

- Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve cinsiyet değişkeni arasında kadınların lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç Aksoy (2012), Öztürk ve Gürbüz (2013) Tuncer ve Doğan (2015), Tunçel (2015), Tuncer ve Temur (2017) ve Oruç'un (2020) çalışmaları ile örtüşmektedir. Bu ise erkek lisans öğrencilerinin yeni bir dil öğrenme konusunda endişe ve gerginlik duygularıyla başa çıkabildikleri ve kendilerine daha fazla güvendiklerini, kadın öğrencilerin ise dil derslerinde tereddüt etmeye ve endişeli hissetmeye daha meyilli olduklarını göstermektedir. Ancak yapılan literatür incelemesinde Kitano (2001), Awan (2010), Özer (2020) ve Yalçın'a (2020) ait çalışmalarda bu sonucun tam tersi, yani erkeklerin kadınlara göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Buna ek olarak Matsuda ve Gobel (2004), Öner ve Gedikoğlu (2007), Batumlu ve Erden (2007), Doğan (2008), Çubukcu (2008), Sallabaş (2012), Çermik (2015), Doğan (2016), Zambak (2016), Şener (2018) Yalçın (2020), Balkaya, Arabacıoğlu ve Çakır'ın (2020) araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ise Boylu ve Çangal (2015) ve Altunkaya'nın (2017) çalışmaları ile örtüştüğü görülmüştür. Kılınç (2018), Şener (2018) ve Gökhan'ın (2020) çalışmalarında ise anlamlı bir fark olduğu ve yaş düştükçe kaygının arttığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik kaygıları gelir düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Almancaya yönelik kaygı düzeyinin gelir düzeyi düştükçe arttığını göstermiştir. Bu sonuç ise Er (2011) ve Bektaş'ın (2022) çalışmaları ile örtüşmektedir. İşeri ve Ünal (2012), Doğan (2016), Tuncer ve Temur (2017) ve Çetintaş ve Berkant'ın (2021) çalışmalarında ise gelir düzeyine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik kaygıları Almanca ile ilk karşılaşma yaşı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Almancayla ilk karşılaşma yaşı arttıkça kaygının da arttığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Batumlu ve Erden (2007) ve Pan ve Akay'ın (2015) çalışmaları ile örtüştüğü görülmüştür. Krasheni ve Terrel (1983) ve Burstall'a (1975) göre çocuklar yabancı dil öğrenirken, o dile ve kurallarına karşı olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarından dolayı öğrenme engelinin de kendiliğinden ortadan kalktığı, kontrol mekanizmasının

henüz gelişmediği, gramer kurallarının farkında olmadıkları, sınav veya hata yapma korkusu yaşamadıkları için kaygı yaşamamaktadırlar (Krashen ve Terrel, 1983, s. 45-46; Burstall vd., 1975, s. 194). Bu düşünce ise çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

- Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve hayatlarının büyük kısmını köyde geçiren öğrencilerin yurtdışında veya büyükşehirlerde geçiren öğrencilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında yerleşim yeri değişkenini yabancı dil kaygısı ile ele alan bir çalışmaya rastlanmadığından dolayı öğrencilerin farklı konulardaki kaygı durumlarını ölçen çalışmalar ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma kaygısını konu edinen İzci ve Kaya'nın (2021) araştırma sonucu elde edilen sonuç ile örtüşmektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının konuşma kaygısını inceleyen Demir'in (2023) çalışması ile de örtüşmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı durumunu inceleyen Öztürk'ün (2018) çalışmasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları okumakta oldukları üniversite değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelere göre en yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları okumakta oldukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Alman dili eğitimi öğrencilerinin en düşük ve İngiliz dili edebiyatı bölümü öğrencilerinin ise en yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Literatür taramasında farklı lisans bölümlerini karşılaştıran çalışmalar tespit edilmiştir. Doğan'ın (2016) çalışmasına göre bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı, Oruç'un (2020) çalışmasında ise Uluslararası ilişkiler bölümü öğrencilerinin mühendislik bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Buradan çıkarılabilecek sonuç ise Almancanın mesleki açıdan gerekli olduğu bölümlerde okuyan öğrencilerin daha az kaygılandıkları söylenebilir.
- Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları okumakta oldukları sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, sınıf düzeyi

artıkça kaygılarının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Er (2011), Şener (2018), Tuncel ve (2015) Oruç'un (2020) çalışmaları ile örtüşmekte, Juric'in (2022) çalışması ile ise çelişmektedir. Juric'e göre yabancı dil kaygısı sınıf düzeyi yükseldikçe artmaktadır.

- Öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları ve bilmekte oldukları başka bir dil değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Almanca harici başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin başka yabancı dil bilmeyen öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Ergün (2011) ve Tuncel'in (2015) çalışmalarında elde ettikleri sonuç ile örtüşmekte, ancak Doğan'ın (2016) çalışması ile çelişmektedir. Doğan çalışmasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir.

Araştırmanın diğer kısmında öğrencilerin demografik sorulara verdikleri cevaplar ve Almancaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Burada elde edilen sonuçlara göre;

- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ve cinsiyet değişkeni arasında kadınların lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005), Yalçın (2020), Üstün (2021), Hanbay (2009), Çelikkaya (2013), Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu (2013), Balkaya (2017), Erdem (2020), Türk (2020), Üstün ve Tanrıkulu (2021) ve Türköz ve Bengisoy'un (2022) çalışmaları ile örtüşmekte, Genç ve Kaya'nın (2011) çalışmasına göre ise çelişmektedir. Genç ve Kaya araştırmalarında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Küçük'ün (2007) araştırmalarında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Genç ve Kaya'nın (2011) çalışmasında ise anlamlı bir fark olduğu ve yaş arttıkça tutum düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları gelir düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ise Hanbay'ın (2009) çalışması ile örtüşmektedir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları Almanca ile ilk karşılaşma yaşı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç

Genç ve Kaya (2011) Üstün ve Tanrıkulu (2021) ve Türköz ve Bengisoy'un (2022) çalışmaları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmalara göre öğrenme yaşı azaldıkça tutum düzeyinde artış tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu'nun (2013) çalışması ile de örtüşmektedir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları üniversite değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelere göre en olumlu tutum düzeyine sahip öğrenciler oldukları görülmüştür.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Alman Dili Eğitimi ve Almanca Hazırlık bölümü öğrencilerinin en olumlu ve İngiliz Dili Eğitimi İngilizce Mütercim Tercümanlık ve İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencilerinin ise en düşük tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin meslek seçimleri, Almancanın okudukları bölüm açısından önemi, gelecekte mesleki açıdan gerekliliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim aldıkları bölümler dikkate alındığında İngiliz Dili Eğitimi, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Mütercim Tercümanlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin Almancaya yönelik olumlu tutumlarının diğer bölümlere göre daha düşük olması bu düşüncayı desteklemektedir.
- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları okumakta oldukları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç Alyaz, Gürsoy ve Kazanoğlu'nun (2013) çalışmaları ile örtüşmekte, Göçer (2009) ve Alyaz'ın (2011) çalışmalarıyla ise çelişmektedir. Alyaz'ın araştırma sonuçlarına göre 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin 2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutuma, Göçer'in çalışmasında ise sınıf düzeyi arttıkça Almancaya yönelik daha olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ve bilmekte oldukları başka bir dil değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin demografik sorulara verdikleri cevaplar ve çalışmanın üçüncü ölçeğini oluşturan akademik motivasyonları arasında fark olup olmadığı ile ilgili elde edilen sonuçlara göre;

- Öğrencilerin akademik motivasyonları ve cinsiyet değişkeni arasında kadınların lehine anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç Sung ve Padilla (1998), Dörnyei, Csizer ve Nemeth (2006), Carreira (2006), Carreira (2011), Hanbay (2013) Jelenic (2020) ve Aydın'ın (2021) çalışmaları ile örtüşmekte, Bidin (2009) İşigüzel (2013), Akgüneş ve Sabuncuoğlu (2020) ve Ardalani'nın (2021) çalışmalarına göre ise çelişmektedir. Bu çalışmalarda cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ve İşigüzel (2013) ve Ardalani'nın (2021) çalışmaları ile örtüşmektedir. Ghenghesh (2010) ise çalışmasında motivasyon ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu ve yaş arttıkça motivasyon düzeyinin düştüğünü tespit etmiştir.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları gelir düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Geliri düşük olan öğrencilerin geliri yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Yalçınsoy'un (2017) çalışmasında ise en yüksek gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin en düşük motivasyona sahip olduğu tespit edilmiş, bu sonuç ise çalışma ile örtüşmektedir. Özdemir Özkan, Akın ve Durna (2015), Korkmazer (2020) ve Taşdemir'in (2022) çalışmalarında ise akademik motivasyon ve gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları ilk karşılaşma yaşı değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu ve yaş düştükçe motivasyon düzeyinin de düştüğü sonucuna varılmıştır. Yağmur'un (2021) çalışmasına göre ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

- Öğrencilerin akademik motivasyonları hayatlarının büyük kısmını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları okumakta oldukları üniversite değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek akademik motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları okumakta oldukları bölüm değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve İngiliz Dili Edebiyatı bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin en yüksek Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü öğrencilerinin ise en düşük akademik motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Aydın (2021) çalışmasında Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilerin Mühendislik bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılabacağı üzere dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin motivasyonları diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları okumakta oldukları sınıf değişkeni açısından incelendiğinde 3. ve 4. sınıf düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre 3. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri diğer sınıf düzeylerine göre yüksektir. Korkmazer (2020) çalışmasında anlamlı bir fark tespit etmemiş, Isayeva (2018) ve Çavuşoğlu (2021) ise sınıf düzeyi arttıkça motivasyonun düştüğü sonucuna varmıştır.
- Öğrencilerin akademik motivasyonları bilmekte oldukları başka bir dil değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Tunçel'in (2014) çalışmasında ise anlamlı bir fark olduğu ve daha çok dil bilen öğrencilerin daha çok motive oldukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yabancı dil sınıf kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiye dair analiz sonucunda negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinde yaşanacak olan bir birimlik artış, öğrencilerin

Almancaya yönelik tutumlarında 0,35 birimlik bir azalmaya neden olacağı sonucuna varılmıştır. Bu ise öğrencilerin kaygı düzeyleri arttıkça tutum düzeylerinin de düşeceği anlamına gelmektedir. Elde edilen sonuç Trylon (1987), Nerlicki (2007), Pan ve Akay (2015) Yalçın (2020), Özer (2020), Yıldırım (2020) ve Köksoy'un (2023) çalışmaları ile örtüşmektedir. Karagöl ve Başbay (2018) ve Torlak ve Nizamlioğlu'nun (2023) çalışmaları ile ise çelişmektedir. Bu çalışmalara göre kaygı ve tutum değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yapılan bir başka analiz sonucunda öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve yabancı dil kaygılarının akademik motivasyonlarını yordamadığı tespit edilmiştir. Fakat sonuçlarda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiş olsa dahi, sonuçlar öğrencilerin kaygı düzeylerinde bir artış yaşanmasının, akademik motivasyonlarında az da olsa düşüşe neden olacağını göstermektedir. Elde edilen sonuç Mcgeown (2012), Akçakanat ve Antalyalı (2016), Koca ve Dadandı (2019) ve Işık ve Kügcümen'in (2021) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin Almancaya yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair analiz sonucunda ise pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ve Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutum düzeylerinde yaşanacak olan bir birimlik değişikliğin, öğrencilerin Almancaya yönelik tutumlarında 0,54 birimlik bir artışa neden olacağı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç Karppinen (2005), Johansson (2006), Bidin (2009), Oroujlou ve Vahedi (2011), Ming vd. (2011), Mihaljevic Djigunovic (2012), Al-Qahtani (2013), Emmett (2013), Göktepe (2014), Akpur (2015), İbili (2015), Krüsemann (2017) ve Jakosz'un (2020) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve Almancaya yönelik tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair analiz sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiş, yabancı dil kaygılarının ve Almancaya yönelik tutumlarının akademik motivasyonlarını etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca Almanca öğrenimi gören öğrencilerin kaygı ve tutumları ile akademik motivasyonları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkilere dair test edilen modelin uyumlu olduğu anlaşılmış, modele göre kaygı ve tutum değişkenleri arasında negatif yönlü, kaygı ve motivasyon değişkeni arasında negatif yönlü, tutum ve motivasyon değişkeni arasında ise pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ise öğrencilerin kaygılı olmaları durumunda tutum ve motivasyonlarının düşeceği, tutum

düzeylerinin yüksek olması durumunda ise motivasyonlarının da yüksek olacağı anlamına gelmektedir. Elde edilen sonuç Sparks vd. (2004), Çelebi (2009) ve İşigüzel ve Kırmızı'nın (2014) çalışmaları ile örtüşmektedir.

6.1. 6.2. Öneriler

Bu bölümde eğitim kurumları, eğitimciler, öğrenciler ve araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Eğitim Kurumları ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Kaygı sınıf ortamında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini en çok engelleyen duyuşsal faktördür. Bu nedenle eğitimciler katı ve gergin bir sınıf ortamı yerine rahat ve keyifli bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğrencilerin motivasyonunu düşüreceğinden dolayı eğitimciler olumsuz davranışlardan kaçınmalıdır.
- Sınıf içindeki zorluklar ve beceriler eşitlenmelidir. Başlangıç seviyesinde olan öğrencilerden yüksek performans beklenmemelidir. Eğer aktivite zorluğu öğrencinin beceri seviyesinden yüksekse kişi kaygılanır, zorluğun seviyesi kişinin yeteneğinden daha düşük ise öğrencilerin sıkılmaları kuvvetle muhtemeldir.
- Öğrenciler özgüven eksikliği, gülünç duruma düşme korkusu, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, diğer arkadaşları ile rekabet, akran baskısı ve bilgi eksikliği nedeniyle kaygı duygusunu yaşamakta ve derse katılım ve konuşma isteği düşmektedir. Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin hatalarını anında düzeltmemeli ve sınıf içinde olumsuz değerlendirmeler yapmamaları gerekmektedir.
- Yetersiz ders saatleri ve ders materyalleri, derse karşı olan olumlu tutumu etkilemektedir. Bu nedenle ders materyalleri çeşitlendirilmeli ve ders saatleri arttırılmalıdır.
- Eğitimciler farklı öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve stratejilerden faydalanmalı, geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine alternatif yöntemler kullanılmalıdır. Uzun ve sıkıcı öğrenme süreçleri nedeniyle öğrencilerin motivasyonları düşmekte, bu ise verimsizliğe yol açmaktadır. Sıkıcı etkinlikler ve alıştırmalar yerine öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler ve alıştırmalar yapılmalıdır. Sınıf içinde etkileşimli alıştırmalara daha fazla yer vermelidir.

- Sınıf mevcudu kalabalık olmamalıdır. Kalabalık sınıflarda öğrenciler daha fazla kaygı duymakta ve öğretmen öğrenciler ile tek tek ilgilenememekte, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanamamaktadır.
- Yabancı dilin konuşulduğu ülke, kültür ve insanlarına yönelik olumlu tutum sağlanmalıdır. Öğrencilerin belirli bir dil grubuna yönelik tutumları, o dilin özelliklerine uyum sağlamada ne kadar başarılı olacaklarını etkilemektedir.
- Dersin sıkıcı olmaması ve farklı dikkat çekici alıştırmaların yapılabilmesi adına dijital teknolojiden yararlanılmalıdır. Dijital teknolojileri içeren alıştırmalar ve etkinlikler öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaktadır.
- Eğitimciler yabancı dil öğreniminin faydalarından bahsetmeli ve onları teşvik etmelidir. Öğrenciler tarafından yabancı dil dersi değerli ve yararlı olarak algılanmalıdır.
- Öğrencilere daha fazla özerklik tanınmalıdır. Öğrenme başarıları veya başarısızlıkları, kontrolleri dışındaki faktörlere değil, kendi çabalarına ve stratejilerine atfedilmelidir.
- Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi göz önüne alınacak olunursa öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamadan önce sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sınıfta kabul görmeleri, kendilerine sınıfta değer verildiğinin ve saygı duyulduğunun gösterilmesi gerekmekte, öğretmenin destekleyici, güvenli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı ve diğer öğrenciler ile etkileşim ve iş birliği halinde olmaları sağlanmalıdır.
- Güçlü başarı ihtiyacı olan öğrencilere kendilerini ispat edebilecekleri zorlu görevler ve performans hedefleri verilebilir ve böylece motive edilebilirler.
- Öğrenciler hedefe ulaşabileceklerine inandıklarında gerekli çabayı göstermeleri daha olasıdır. Bu nedenle öğrenciler çabalarının olumlu sonuçlara yol açacağını hissetmelidirler.
- Motivasyonu ve motivasyonun uzun süreli olmasını sağlamak adına öğrencilere uygun ödüller verilmelidir. Öğrenciler pekiştirilmeli veya takdir edilmelidirler.

- Öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve performanslarını geliştirmelerine yardımcı olduğu için önem arz etmektedir.
- Eğitimciler, zorlukların üstesinden gelmek için öğrencilerin stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir, problem çözme becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir. Öğrenciler sorunların üstesinden nasıl geleceklerini öğrendiklerinde, yeni zorluklarla yüzleşmeye daha istekli olurlar.
- Eğitimciler sınıf içi görevleri doğru bir şekilde sunmalıdır. Eğitimcilerin bir görevi sunma şekli, öğrencilerin etkinliğe ilgisini uyandırmak ve gerçekçi hedefler belirleyerek bunlara ulaşmak için etkili stratejiler sunarak görevin tamamlanması beklentisini yükseltmek için etkili bir araçtır.
- Öğrenciler ile iyi bir ilişki kurulmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler arasında iyi bir ilişki, eğitime yönelik her türlü modern öğrenci merkezli yaklaşım için temel bir ön koşuldur ve öğrencilerin olumlu bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır.
- Öğrencilerin hedef yönelimi arttırılmalıdır. Hedef belirleme, yabancı dil öğrenme motivasyonunu teşvik etmede son derece önemlidir.
- Eğitimciler öğrencilerin çeşitli beceri ve seviyelere sahip olduklarını ve potansiyel öğrenme zorluklarını yaşayabileceklerini kabul etmelidir. Öğrencilerden mükemmel performans beklemek yerine ilerlemenin ve gelişmenin rolünü ve önemini vurgulamalıdır.
- Öğrencilerin konuşma görevlerine fiilen katılmaları sağlanmalı, topluluk önünde konuşma ve grup etkileşimine katılımları teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin olumlu bir tutuma sahip olmaları için öğrenim sürecini zordan ziyade kolay, sıkıcı olmaktan çok heyecanlı ve tatsız olmaktan çok keyifli olarak algılamalıdır. Öğrenci öğrenim sürecinden memnuniyet duymalıdır.
- Öğrenilen yabancı dil ile ilk karşılaşma yaşının yabancı dil kaygı ve akademik motivasyon açısından önemli olduğu yapılan araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin küçük yaştan itibaren yabancı dil dersi almaları gerektiği önerilmektedir.

- Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili daha iyi öğrenebilmeleri ve pratik yapmaları bakımından yurt dışı eğitim programlarının arttırılması ve daha fazla öğrencinin bu programlardan yararlanabilmesi gerektiği önerilebilecek diğer bir husustur.

6.2.2. Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Öğrenciler dilbilgisi, kelime ve telaffuz eksikliklerinden dolayı ders içinde katılım sağlamaktan kaygı duymaktadır. Bu nedenle derse hazırlıklı gelmeleri kaygılarını da azaltacaktır.
- Dilin konuşulduğu ülke dışında öğrenilen bir yabancı dil günlük hayatta kullanılamamakta ve yeterli konuşma fırsatı bulunamamaktadır. Bu nedenle öğrenciler kendi aralarında veya ana dili olarak o dili konuşanlarla pratik yapmalıdırlar.
- Öğrenciler farklı öğrenme stratejileri kullanmalı, başarısızlıktan gelebilecek faydaları fark etmelidir.
- Öğrenciler yabancı dilin yararlılığının farkına varmaları gerekmektedir. Kendileri için kişisel olarak anlamlı ve ilgili olduğunu düşünmeleri halinde motive olmaktadır.
- Kişinin kendi yeterliliğine ilişkin algısı ve bir hedefe ulaşma yeteneğinin değerlendirilmesi, kişinin hedefe yönelik eylem başlatma ve yürütme isteğini belirler. Bu nedenle öğrenciler kendilerine güvenmeli ve yakın ve net hedefler koymalıdırlar.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin yalnızca bir bölgesinde bulunan bazı üniversitelere devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda, çeşitli üniversite ve farklı demografik öğrenci yapısına sahip olan eğitim kurumlarının çalışma alanı olarak seçilebileceği önerilmektedir.
- Söz konusu çalışmada bahsedilen duyuşsal faktörler yalnızca dil öğrenme süreçleri açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu duyuşsal faktörlerin öğrenci başarısına etkisi, diğer disiplin ve öğrenme süreçleri için de bu faktörlerin ele alınması, araştırmacılara önerilebilecek diğer bir husustur.

- Almanca haricinde öğrencilerin diğer dillere karşı tutum, kaygı ve akademik motivasyonlarına etkilerinin incelenmesi araştırmacılara önerilebilecek konular arasında yer almaktadır.



KAYNAKLAR

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. New York: Open University.
- Akçakanat, T. & Antalyalı, Ö. (2016). Do Students need academic and motivation for success. *Social Sciences*, (1), 27-38.
- Akgüneş, S. G. & Sabuncuoğlu, O. (2020). Anadolu lisesi öğrencilerinin 2. yabancı dil olarak Almanca Öğrenmelerinde motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 193-209.
- Akpur, U. (2015). *İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin akademik motivasyon, kaygı ve tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Al-Qahtani, M. F. (2013). Relationship between english language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19-29.
- Al-Zawahreh, A. & Al-Madi, F. (2012). The utility of equity theory in enhancing organizational effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 46(3), 159-169.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175.

- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim*, 145, 15-19.
- Allport, G. W. (1937). *Personality*. New York: Holt.
- Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L. & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Alyaz, Y. (2011). Alman dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin dilsel seviyeleri ve almancaya ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 503-525.
- Alyaz, Y., Gürsoy, E. & Kazanoğlu, F. (2013). Yabancı dil öğretmeni adaylarının dil seviyeleri ve öğrenimini gördükleri dile ilişkin tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 123-148.
- Anbarlı Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Angst (t.y.). *Duden Wörterbuch* içinde. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Angst> sayfasından erişilmiştir.
- Ardalanı, M. S. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Areepattamannil, S. & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700-743.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education*, 14, 233-259.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). *A map of the Terrain*. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge: Cambridge University.
- Awan, R. N., Azher, M. Anwar, M. N.ve Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11).
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, Ç. P. (2017). Kaygı ve endişe. *Türkiye Klinikleri*, 10(4), 228-236.
- Aydın, S. (2021). *Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve ingilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf: entstehung und veränderung sowie effekte auf gesundheit und unterricht* (Vol. 101). Münster: Waxmann.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 3(5), 67-102.
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L. & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 130-156.
- Bak, P. M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II–das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Berlin: Springer.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkaya, S., Arabacioglu, B. & Çakır, M. (2020). Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). *Studien zur Deutschen Sprache und Literatur*, (44), 111-134.

- Balkaya, Ş. (2017). *Einstellungen, vorurteile und stereotype von Türkischen gymnasiasten gegenüber deutschen und deutscher sprache*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2005). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In: F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich: Age.
- Barlow D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*. 55(11), 1247-1263.
- Batumlu, D. & Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile ingilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128.
- Bausenhardt, W. A. (1971). The attitudes and motivation of german language-school children in Canada. *Word*, 27(1-3), 342-352.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı.
- Bayrakçıken, S., Samancı, O., Canpolat, N. & Doymuş, K. (2021). Motivasyon ve başarı: Öz belirleme kuramı temelinde öğrenciler öğrenmeye nasıl motive edilebilir?. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (66), 482-505.
- Becker, E. (2011). *Angst*. München: Ernst Reinhardt.
- Bektaş, D. (2022). *Yabancı dil kaygısı ve yabancı dil başarıları arasındaki ilişkide öz-düzenlemenin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mardin.

- Bicher, T. (2011). *Interne kommunikation als instrument der mitarbeitermotivation*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida.
- Bidin, S., Jusoff, K., Aziz, N. A., Salleh, M. M. & Tajudin, T. (2009). Motivation and attitude in learning English among UiTM students in the northern region of Malaysia. *English Language Teaching*, 2(2), 16-20.
- Bierhoff, H. W. (2006). *Sozialpsychologie: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Birtürk, A. (2014). *12 haftalık rekreatif etkinliklerin seviye belirleme sınavına girecek ilköğretim öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Blackham, H. J. (2005). *Altı varoluşçu düşünür*, (E. Uşşaklı Çev.). Ankara: Dost.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Auflage)*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Boyatzis, R. (2017). McClelland, David C., Encyclopedia of personality and individual differences, https://www.researchgate.net/publication/313550150_McClelland_David_C sayfasından erişilmiştir.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen bosna-hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Forschungsansätze und Emotionstheorien. Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Bridgman, T., Cummings, S. & Ballard, J. A. (2019). Triangulating Maslow's hierarchy of needs: the construction of management studies' famous pyramid. In *Academy of Management Proceedings 1* (p. 14177). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.

- Buettner, R. (2010). Zu den einflussfaktoren der arbeitsmotivation undzufriedenheit: Eine empirische studie zu herzbergs 2-faktoren-theorie. *Projektbericht. Hochschule für Ökonomie & Management*.
- Bullinger, H.-J. & Warschat, J. (1994). *Technologiemanagement – wettbewerbsfähige technologieentwicklung und arbeitsgestaltung*. Stuttgart: B.G. Teubner Stuttgart.
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136.
- Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. *Educational Research*, 17, 193-198.
- Buschenhofen, P. (1998). English Language attitudes of final-year high school and First-Year University students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 93-116.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carreira, J. M. (2006). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school students. *JASTEC* 25, 57-74.
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102.
- Carroll, J. B. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1 (2), 131- 151.
- Casper, K. (2002). *Spracheinstellungen. theorie und messung*. In: HSSK 6 (Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur, Bd. 6). Norderstedt: Books on Demand.
- Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising. *Psychological Reports*, 4, 351-388.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

- Chen, Y. (2015). ESL Students' language anxiety in in-class oral presentations. Master Thesis, Marshall University, Huntington.
- Chiang, C. F. & Jang, S. S. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313-322.
- Cochran, J. L., McCallum, R. S. & Bell, S. M. (2010). Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning? *Foreign Language Annals*, 43(4), 566-582.
- Colquitt J. A., Greenberg J. & Zapata-Phelan C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt. *Handbook of organizational justice* (pp. 3-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cook, D. A. & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Cook, V. & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety, The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins e-books.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education*. Dordrecht: Springer.
- Czarnecka, M. (2013). Lernen erwachsene fremdsprachen anders? Motivation, einstellungen, angst als affektive variablen im zweitspracherwerb bei erwachsenen und kindern. *Germanica Wratislaviensia*, 137, 181-192.
- Çavuşoğlu, F. (2021). Lisans düzeyinde gastronomi ve mutfak sanatları eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 5(2), 136-150.
- Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yüksek Lisans Tezi, Cukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, Ç. P. (2015). *Kaygı ve kaygının bileşenleri*. https://www.tavsiyedyorum.com/makale_14607.htm sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil almanca dersine yönelik tutumları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Çetintaş, R. & Berkant, H. G. (2021). Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz yeterlik inançlarının ve yabancı dil öğrenme kaygılarının incelenmesi: bir anadolu lisesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1545-1571.
- Çiftpınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, 9, 173-189.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1),148-158.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi* (6), 181-189.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die selbstbestimmungstheorie der motivation und ihre bedeutung für die pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester.
- Dellal, N. A. & Günak, D. B. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143), 20-41.
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Disley, P., Hatton, C. & Dagnan, D. (2009). Applying equity theory to staff working with individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(1), 55-66.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.

- Doğan, Y. (2016). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, öz-yeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Dos Santos, W. O., Bittencourt, I. I., Isotani, S., Dermeval, D., Marques, L. B. & Silveira, I. F. (2018). Flow theory to promote learning in educational systems: Is it really relevant?. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 26(02), 29.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation second edition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. & Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Dressel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In: T. Götz (Eds.), *Emotion, motivation und selbstreguliertes lernen. 2. Auflage*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Drucker, P. F. (2004). *The Daily Drucker: 366 Days Of Insight And Motivation For Getting The Right Things Done*. New York: Routledge.
- Drumm, H. J. (2008). *Personalwirtschaft*. Berlin: Springer.
- Duman, B., Göral, G. N. & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Coll.

- Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549-586.
- Ektirici, A. (2020). *Beden eğitimi dersinde bireyselleştirilmiş öğretim modeli uygulamasının akış teorisi çerçevesinde incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Emmett, J. (2013). Using extrinsic motivation to influence student attitude and behavior toward state assessments at an urban high school. *NASSP Bulletin*, 97(3), 197-217.
- Endler, N. S. & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231-245.
- Er, S. S. (2011). *Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarında yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbil, N., Divan, Z. & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 3(10), 7-15.
- Erdem, D. & Yaylı, A. (2022). Rekreasyon bağlamında csikszentmihalyi'nin akış teorisine kuramsal bir bakış. *Journal of Recreation and Tourism Research*, 9(4), 98-113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7494875>
- Erdem, Ş. (2020). *Lise Öğrencilerinin almanca dersine ilişkin tutum ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Ergin, A. & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ergür, O. D. (2004). Yabancı dil öğrenim sürecinde kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26) 48-53.
- Ersevrim, İ. (2005). *Freud ve Psikanaliz'in temel ilkeleri*. İstanbul: Assos.
- Evans, J. R. & Dean Jr., J. W. (2000). *Total Quality: Management, Organization, and Strategy (2nd ed.)*. Cincinnati: South-Western Publishing.
- France, R. & Robson, M. (1997). *Cognitive behavioural therapy in primary care*. London: Jessica Kingsley.

- Franken, S. (2019). *&rhaltensorientierte führung: Handeln, lernen und diversity in unternehmen*. Wiesbaden: Springer.
- Gardner, C. R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C., Wonnacott, E. J. & Taylor, D. M. (1968). Ethnic stereotypes: A factor analytic investigation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 22, 35-44.
- Gawel, J. E. (1996). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(11), 1-4.
- Genç, G. & Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 19-30.
- George, T. R. (1994). Self-confidence and baseball performance: A causal examination of self-efficacy theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 381-399.
- Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: does it decrease with age? *English Language Teaching*, 3(1), 128-141.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4, 8.
- Gökhan, O. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Göktepe, F. T. (2014). Attitudes and motivation of Turkish undergraduate EFL students towards learning English language. *Studies in English Language Teaching*, 2(3), 314.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11(2), 217-224.

- 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.
- Gruber, R. (2011). *Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit bei MitarbeiterInnen von Einrichtungen der oberösterreichischen Behindertenarbeit. Welche Anreize bieten Mitarbeiterbeteiligungen?* Doctoral Dissertation, Karl-Franzens-University, Graz.
- Güttler, P. O. (2003). *Sozialpsychologie. soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München/Wien: Oldenbourg.
- Güven, K. & Özdayı, N. (2013). Atatürk eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ihtiyaç boyutlarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 113-131.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In: K. Jonas, W. Stroebe, M. Hewstone (Eds.), *Sozialpsychologie* (pp. 197-228). Berlin: Springer.
- Hakim, B. M. (2019). A study of language anxiety among English language learners in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 10(1), 64-72.
- Hamurcu, G. C. & Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Hanbay, O. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenlere göre ikinci yabancı dil olarak Almancaya yönelik tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811-1816.
- Hayenga, A. O. & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34, 371-383.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (1987). *Jenseits des rubikon: der Wille in den humanwissenschaften*. Berlin: Springer.

- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review* 46(1), 53-62.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Bloch Snyderman, B. (1959). *Motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Heshmat, S. (2018). *Anxiety vs. fear, what is difference?*
<https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/201812/anxiety-vs-fear>, sayfasından erişilmiştir.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189.
- Holtbrügge, D. (2010). *Personalmanagement*. Nürnberg: Springer.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, L.T. & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Ibietan, J. (2010). Theories of personnel motivation in organisations. *Multidisciplinary Journal of Research Development*, 15(2), 1-10.
- Inozemtseva, N. (2016). *Sprechangst internationaler studierender in der Fremdsprache Deutsch*. Doctoral Dissertation, Universität Duisburg-Essen Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Duisburg.
- Isayeva, S. (2018). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin akademik motivasyon, beklenti ve algılarının Türkiye ve Polonya eğitimi kapsamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Işık, C. & Küğcumen, G. (2021). Pandemi sürecinde klinik uygulamadaki ebelik öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Medical Sciences*, 16(2), 132-140.

- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İnal, S., Evin, İ. & Saracoğlu, A. S. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education* (pp. 49-50). Paper presented at the International Conference Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, Buca.
- İşigüzel, B. (2013). Almanca öğretmen adaylarının alman diline yönelik motivasyon düzeylerinin saptanması. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 607-614.
- İşigüzel, B. & Kırmızı, B. (2014). Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme sürecinde başarısızlık nedenlerinin değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(13), 45-63.
- İzci, E. & Kaya, E. (2021). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(78), 1008-1025.
- Jakosz, M. (2018). Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz. *Glottodidactica*, 45(1), 51–68.
- Jakosz, M. (2020). Stellenwert des deutschlernens in polen—empirische befunde zur motivation zum fremdsprachenlernen. *Prace Językoznawcze*, 22(1), 61-85.
- Jelenić, E. (2020). *Geschlechtsunterschiede in motivation im kontext des DaF-Unterrichts*. Doctoral Dissertation, Josip Juraj Strossmayer University Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of German Language and Literature, Osijek.
- Ježovita, M. (2020). *Angst beim deutschlernen im DaF-Unterricht*. Doctoral Dissertation, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences Department of German Language and Literature, Zagreb.
- Jira, M. (2008). Grundeinkommen und arbeitsangebot. Master's Thesis, University Wien Institute of Social and Economic Sciences, Wien.

- Johansson, M. V., Heldt, T. & Johansson, P. (2006). The effects of attitudes and personality traits on mode choice. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 40(6), 507-525.
- Johansson, S. (2006). *Der rückgang der fremdsprachen in schwedischen schulen: Eine untersuchung der einstellung von schülerinnen gegenüber der zweiten fremdsprache unter besonderer berücksichtigung des faches deutsch*. Master's Thesis, Linnaeus University Institute for the Humanities, Vaxjö.
- Jurić, J. (2022). *Sprachangst bei studierenden im kolleg deutsche sprachübungen*. Doctoral Dissertation, Josip Juraj Strossmayer University Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of German Language and Literature, Osijek.
- Karagöl, İ. & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of turkish students towards the english language and its use in Turkish context. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 73-87.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Karatay, H. & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Karppinen, M. (2005). *Lernmotivation der deutschlernenden in der gymnasialen oberstufe in finnland: eine vergleichstudie über den motivationsstand der A-und B3-deutschlernenden*. Master's Thesis, University Jyväskylä Institut of Modern and Classical Languages, Jyväskylä.
- Kaygı (t.y.). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kazazoğlu, S. (2011). Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.

- Kierkegaard, S. (2004). *Kaygı kavramı*, (V. Taşdelen Çev.), Ankara: Hece.
- Kiili, K., De Freitas, S., Arnab, S. & Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, 15, 78-91.
- Kim, S. Y. (2009). Questioning the stability of foreign language classroom anxiety and motivation across different classroom contexts. *Foreign Language Annals*, 42(1), 138-157.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition 1. *Language Learning*, 27(1), 93-107.
- Kline, R. B. (2016). Principle and practice of structural equation modelling (4. bs.). New York, NY: The Guilford.
- Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Koch, A. S. & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching techniques. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, 3, 109-126.
- Koch, L. (2013). *Angst: ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Springer.
- Koçak, M. (2012). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(50), 245-259.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.
- Kousalova, B. (2018). *Motivation und motivierung im DaF-Unterricht*. Master's Thesis, Masaryk University Institut of Education, Brno.
- Koyuncu, İ. & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.

- Köksoy, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde yabancı dil kaygısı: Bir örnek olay çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kramer, R. (2017). *Motivationstheorien und ihre anwendbarkeit auf den sportunterricht der 10-14 jährigen*. Doctoral Dissertation, Karl-Franzens-University Institute of Sports Science, Graz.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und lernmotivation. *zeitschrift für pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 54-82.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New Jersey: The Alemany.
- Kreißl, M. (2014). *Motivation als komponente der personalführung: eine empirische analyse über die motive und motivationsfaktoren von mitarbeitern am beispiel einer internationalen eventagentur*. Doctoral Dissertation, Mittweida University Institute of Economics, Mittweida.
- Krüsemann, H. (2018). *Language learning motivation and the discursive representations of German, the Germans, and Germany in UK school settings and the press*. Doctoral Dissertation, University of Reading Institute of Education, UK.
- Kullmann, H. M. & Seidel, E. (2005). *Lernen und gedächtnis im erwachsenenalter 2. Auflage*. Bielefeld: W.Bertelsmann.
- Küçük, O. (2007). *Almanca eğitimi alan öğrencilerinin almanca dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Latham G. P. (2007). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Lay, T. (2008). Motivation beim fremdsprachenerwerb: Ergebnisse einer umfrage zur motivation taiwanischer studierender, im rahmen ihres fachfremden studiums deutsch als fremdsprache zu lernen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35(1), 15-31.
- Lederer, E. (2011). *Motivation im fremdsprachenunterricht adäquate förderung der lernbereitschaft in der 2. lebenden fremdsprache basierend auf ergebnissen einer empirischen untersuchung an zwei österreichischen schulen*. Master's Thesis, University Wien Institute of Philological and Cultural Studies, Wien.
- Leventhal G. H. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In: K. J. Gergen, M. S. Greenberg & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27-55). Boston, MA: Springer US.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990), *A theory of goal-setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. M., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125–152.
- Lokman, A., Hassan, F., Ustadi, Y. A., Rahman, F. A. A., Zain, Z. M. & Rahmat, N. H. (2022). Investigating motivation for learning via Vroom's Theory. *International Journal of Academic Research in Business Studies and Social Sciences*, 11(12), 504-530.
- Lundberg, C., Gudmundson, A. & Andersson, T. D. (2009). Herzberg's two-factor theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 30(6), 890-899.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K. & Burns, J. N. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 129-144.

- Mank, S. (2011). Übertragung der selbstbestimmungstheorie von deci und ryan auf die unterrichtspraxis. In: Pädagogische materialien. *Hochschulschriften 1*, S. 1–44.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Matyasova, E. (2011). *Motivation im fremdsprachenunterricht in der erwachsenenbildung. zielsprache deutsch. komparation der firmenkurse und abendkurse im deutschunterricht*. Doktoral Dissertation, Masaryk University, Institute of Philosophy, Brno.
- McClelland, D. (1988). *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University.
- McDermid, C. D. (1960). How money motivates men. *Business Horizons*, 3(4), 93-100.
- McGeown, S. P., Norgate, R. & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1, 1-18.
- Merisuo-Storm, T. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 226-235.
- Mertel, B. (2006). *Arbeitszufriedenheit: Eine empirische studie zu diagnose, erfassung und modifikation in einem führenden unternehmen des automotives*. Doctoral Dissertation, Otto-Friedrich-University Institute of Education, Philosophy and Psychology, Bamberg.
- Mihaljevic Djigunovic, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *Ceps Journal*, 2(3), 55-74.
- Ming, T.S., Ling, T. S. & Jaafar, N. M. (2011). Attitudes and motivation of Malaysian secondary students towards learning English as a second language: A case study. *3L; Language, Linguistics and Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17(1), 40-54.

- Mograbi, D. C., Castro-Gomes, V., Cheniaux, E. & Landeira-Fernandez, J. (2015). *Psychobiological aspects of panic disorder*. IntechOpen.
- Mohanty, S. (2018). *Porter and Lawler's Model of Motivation: Hypes and Realities*.
- Moorhead, G. & Griffin, M. (1992). *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş* (19. Baskı) (S. Karatas Çev.), Konya: Eğitim.
- Mueller, T. H. & Miller, R. I. (1970). A study of students attitudes and motivation in a collegiate french course using programme language instruction. *International Review of Applied Linguistics*, 8, 297-320.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, (38), 30-38.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen regulation beim lernen von schülerinnen und schülern. *Adaptierte und ergänzte Version des Academic*, 242.
- Nerlicki, K. (2007). Angstgefühle und deren mögliche auswirkungen auf das lernen von fremdsprachen. Fokus: Studienanfänger/innen in der germanistik–eine fallstudie. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*, (1), 227-261.
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86.
- Nishitani, M. & Matsuda, T. (2011). The Relationship between language anxiety, interpretation of anxiety, intrinsic motivation and the use of learning strategies. *Online Submission*.
- Nyikos, M. (2016). *Motivationsfaktoren unter besonderer berücksichtigung mittels herzberg-theorie am beispiel einer werbefirma*. Doctoral Dissertation, Mittweida University Institute of Economics, Mittweida.
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.

- Oruç, E. (2020). *İngilizce hazırlık programında yabancı dil kaygısının ingilizce başarısına etkisinde öğrenci katılımının rolü*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Osemeke, M. & Adegboyega, S. (2017). Critical review and comparism between Maslow, Herzberg, and McClelland“ s theory of needs. *Funai Journal of Accounting, Business and Finance*, 1(1), 161-173.
- Ott, M. K. (2017). *Testangst und deren zusammenhang mit testleistung: effekte von messzeitpunkt, instruktion und funktionaler bewertung der angst*. Doctoral Dissertation, Justus-Liebig-Universität Institute of Philosophy, Gießen.
- Oxford, R. & Shearin. J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoratical framework. *The Modern Language Journal*. 78, 12-28.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Öner N. & Compte A. L. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özdemir Özkan, N., Akın, S. & Durna, Z. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12(1), 51-61.
- Özer, K. (2008). *Kaygı: Sınanma duygusuyla baş edebilme*. İstanbul: Sistem.
- Özer, Z. (2020). *Exploring the link between anxiety, enjoyment, and achievement in foreign language classes*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149.
- Öztürk, C. (2018). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Öztürk, G. & Gürbüz, N. (2013). The impact of gender on foreign language speaking anxiety and motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 654-665.
- Pan, V. L. & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 79-97.
- Pavivic Takac, V. & Berka, N. (2014). Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2(2), 77-103.
- Pawlitschek, V. (2012). *Instrumente zur steigerung der mitarbeitermotivation*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida.
- Peric, B. & Radic, V. (2021). The importance of attitude in foreign language learning. *RIThink*, (10), 26-39.
- Perttula, A., Kiili, K., Lindstedt, A. & Tuomi, P. (2017). Flow experience in game based learning—a systematic literature review. *International Journal of Serious Games* 4(1), 57-72.
- Pichette, F. (2009). Second language anxiety and distance language learning. *Foreign Language Annals*, 42(1), 77-93.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M. & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- Plötner, K. (2023). Die angst vor (sprachlichen) fehlern. eine rekonstruktion von überzeugungen studierender im lehramt französisch mittels dokumentarischer methode. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 4(4), 40-59.
- Polancos, D. T., Villamor, M. S. & Lagumbay, J. C. (2015). Motivation and anxiety towards deutsch learning as a foreign language at a German Partner University. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 11(1), 161-182.
- Porter, L. W. & Lawler, E. (1968). Managerial attitudes and performance. Ricard D. Irwin INC: Homewood.

- Pritchard, R. D. (1969). Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 176-211.
- Quan, Z. (2014). *Motivation for a second or foreign language learning*. SHS Web Conferences 6, A04004. doi: 10.1051/shsconf/20140604004
- Raglin, J. S. (2004). Anxiety and optimal athletic performance. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 139-144.
- Reid, G. (2007). *Motivating learners in the classroom: Ideas and strategies*. London: Paul Chapman.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation (8. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, C. & Wild, K. (2018). *Individuelle einflüsse auf den fremdsprachenerwerb - einföhrung in das themenfeld*. DOI: 1031816/Dhoch3.2018.82.
- Rodríguez-Ardura, I. & Meseguer-Artola, A. (2017). Flow in e-learning: What drives it and why it matters. *British journal of Educational Technology*, 48(4), 899-915.
- Rost-Roth, M. (2010). Affektive variablen / motivation. In H. J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter.
- Rothermund, K. & Eder, A. B. (2011). *Allgemeine psychologie: Motivation und emotion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als fremdsprache: Eine einföhrung*. Stuttgart: Springer.
- Rueda, R. & Chen, C. Y. B. (2005). Assessing motivational factors in foreign language learning: Cultural variation in key constructs. *Educational Assessment*, 10(3), 209-229.
- Russell, G. & Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375-385.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 3-33.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In: K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 96-119). New York: Routledge.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2014). Self-determination theory. In A. C. Michalos (Eds.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5755-5760). Dordrecht: Springer.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Schiefele, H. (1974). *Lernmotivation und motivlernen, grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen motivationslehre*. München: Ehrenwirth.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und leistungsmotivation, 4. Auflage*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schmalt, H. D. & Sokolowski, K. (2006). *Motivation*. In H. Spada (Eds.), *Lehrbuch allgemeine psychologie*. Bern: Hans Huber.
- Schmidt, J. A. (2010). Flow in Education. In S. Jarvela (Eds.), *Social and Emotional Aspects of Learning*, Amsterdam: Elsevier.
- Schniederjans, D., Schniederjans, M. & Levy, Y. (2012). Equity theory based strategies for students on overcoming problems in Ph. D. dissertation committees. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 221-234.
- Schoel, C., Eck, J., Roessel, J. & Stahlberg, D. (2012). Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer perspektive I: Deutsch und fremdsprachen. In L. M. Eichinger, A. Plewnia, C. Schoel & D. Stahlberg, (Eds.), *Sprache und einstellungen. spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer perspektive* (pp. 136- 204). Tübingen: Narr.

- Schuler, H. (1995). *Lehrbuch organisationspsychologie. 2. aktualisierte Aufl.* Bern: Huber.
- Schulz, C. A. (2017). *Führen mit zielen-eine wirkungsanalyse des instruments der zielvereinbarung zur steuerung von beruflichen schulen und des beruflichen schulsystems des landes baden-württemberg.* Doctoral Dissertation, Karlsruhe Institute of Technology, Karsruhe.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016). *Self-efficacy theory in education.* In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). New York: Routledge.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Seker, S. E. (2014). Beklenti teorisi (expectacy theory). *YBS Ansiklopedisi*, 1(3), 15-17.
- Semmer, N. K. & Udris, I. (1998). Bedeutung und wirkung von arbeit. In H. Schuler (Eds.), *Organisationspsychologie* (2. Auflage) (pp. 157-195). Bern: Huber.
- Shikalepo, E. E. (2020). The role of motivational theories in shaping teacher motivation and performance: A Review of Related literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4(4), 64-76.
- Sinha, K. (2021). *Alderfer's ERG theory of motivation: Advantages and limitations.* <https://www.yourarticlelibrary.com/motivation/theories-motivation/alderfers-erg-theory-of-motivation-advantages-and-limitations/63866> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.
- Smith, B. & Schroth, T. (2014). Anxiety in the foreign language classroom. *Academic Exchange Quarterly*, 1(1), 1-6.
- Smith, T. (2020). A comprehensive overview of vroom's expentancy theory. <https://www.totalassignmenthelp.com/blog/vrooms-expectancy-theory/> sayfasından erişilmiştir.
- Sparks, R. L., Ganschow, L., Artzer, M. E., Siebenhar, D. & Plageman, M. (2004). Foreign language teacher's perceptions of students' academic skills, affective, characteristics, and proficiency: Replication and follow-up studies. *Foreign Language Annals*, 37(2), 263-278.

- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language learning*, 19(3-4), 271-275.
- Stančková, S. (2017). Endogene faktoren im fremdsprachenerwerb. *Motus in Verbo: Young Scientist Journal*, 6(1), 39-52.
- Stančková, S. & Vergeiner, E. (2019). Einstellungen von SchülerInnen zur deutschen Sprache. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11(2), 61-68.
- Steimer T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 231-249.
- Stirling, D. (2013). Motivation in education. *Aichi Universities English Education Research Journal*, 29, 51-72.
- Sung, H. & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitudes, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *The Modern Language Journal* 82, 205-216.
- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Tallis, F. (2015). *The sheldon short guide to worry and anxiety*. London: Sheldon.
- Taşdemir, C. (2022). Bilişsel motivasyon teorilerine dayalı olarak lise öğrencilerinin matematik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 13-28.
- Tekin, G. & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559-1566.

- Tien, F. F. (2000). To what degree does the desire for promotion motivate faculty to perform research? Testing the expectancy theory. *Research in Higher Education*, 41(6), 723–752.
- Tohidi, H. & Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824.
- Toptaş, A. Ş. (2021). *Türkiye'de Alman dili ile ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin almanca konuşma kaygısı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torlak, A. & Nizamlıoğlu, H. F. (2023). Gastronomi öğrencilerinin yabancı dile ilişkin kaygı, öz yeterlilik ve tutumları arasındaki ilişki. *Aydın Gastronomy*, 7(1), 121-132.
- Törnblom K. Y. (1992). The social psychology of distributive justice. Justice: Interdisciplinary perspectives, K. R. Scherer (Eds.), *Interdisciplinary perspectives* (pp. 177–236). New York: Cambridge University.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York: Wiley.
- Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitudes, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Doctoral Dissertation, Purdue University West Lafayette, Indiana.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tuncer, M. & Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik-öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 153-167.
- Tuncer, M. & Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 905-912.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198.

- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Tuomainen, S. (2017). *Student anxiety and learning difficulties in academic english courses*. Paper presented in ECLL17 The European Conference on Language Learning Conference Proceedings, Brighton.
- Türk, K. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Türköz, S. & Bengisoy, A. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dile (Almanca) yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association*, 1(1), 20-32.
- Tyari, P. (2019). *Porter and lawler theory of motivation*. <https://www.papertyari.com/general-awareness/management/porter-and-lawler-theory-of-motivation/> sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, B. (2021). Anadolu lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863-874.
- Üstün, B. & Tanrikulu, L. (2021). Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin almanca derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1211-1220.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349.
- Vatanartıran, S., Dalgıç, G. & Karadeniz, Ş. (2014). Factors related with students' foreign language achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 01-18.
- Venkatesh (2022). *Porter and Lawler Model of Motivation (With Diagram)*. <https://www.yourarticlelibrary.com/organization/motivation-organization/porter-and-lawler-model-of-motivation-with-diagram-2/63889> sayfasından erişilmiştir.

- Venus, T. (2015). *Einstellung als individuelle Lernervariable*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/eckardt_einstellung.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Venus, T. (2017). Schülereinstellungen zum französischen als schulfremdsprache: Erste empirische befunde einer fragebogenstudie. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(1).
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Wallace, P., Goldstein, J. H. & Nathan, P. (1987). *Introduction to psychology*, Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Wang, F. & Xie, Y. (2020). Endogenous Generation Mechanism of English Learning Anxiety Based on Psychological Theories. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(1), 558.
- Watson, D. & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese 1. *Foreign Language Annals*, 30(2), 235-251.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). *Sozialpsychologie—der mensch in sozialen beziehungen. interpersonale und intergruppenprozesse 2. Auflage*. Berlin: Springer.
- Wieser, S. (2009). *Die bedeutung von autonomieentwicklung für verhaltensweisen des belohnungsaufschubs. eine empirische studie an schülern im altersbereich von 14 bis 19 jahren*. Master's Thesis, Universität Wien Natural sciences, Wien.
- Wilde, M., Bätz, K., Kovaleva, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer kurzskala intrinsischer motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15(15), 31-45.
- Williams, C. T. & Johnson, L. R. (2011). Why can't we be friends? Multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), 41-48.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1628-1639.

- Yalçın, E. (2020). *İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınsoy, A. (2017). Yaşam doyumu, kaygı ve motivasyon ilişkisi ile ilgili üniversite gençliğine yönelik bir araştırma: Dicle üniversitesi örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 422-434.
- Yıldıran, Ç. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin pozitif sermayeleri ile öğrencilerin ingilizce dersine yönelik tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2021). Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 76-96.
- Yılmaz, E. (2011). Etkin kütüphane kullanımı önünde büyük bir engel olarak kütüphane kaygısı: Genel bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (3), 371-416.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Yucel, M. S. (2009). A study on motivational factors of students in German language teaching department at Trakya University. *Online Submission*, 6(12), 1-13.
- Yurtseven, N., Alcı, B. & Karataş, H. (2014). Factors affecting academic performance in EFL context: A modeling study. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 5(1), 13-23.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Zisser, R. (2010). *Motivationstheorien und deren einfluss auf die kundenzufriedenheit: Eine theoretische Analyse möglicher einflussfaktoren und die praktische umsetzung in einer hausverwaltung*. Doctoral Dissertation, Hochschule Mittweida University of Applied Sciences Department of Economics, Mittweida.

EKLER



EK 1. Anket Formu

İyi günler,

Bu çalışma tamamen bilimsel amaçlarla kullanılacak olup elde edilen bilgilerin geçerliliği sorulara vereceğiniz cevapların gerçek durumu yansıtmasıyla mümkün olabilecektir. Anketi cevaplayarak çalışmaya sağladığınız katkılar için çok teşekkür ederiz. Saygılarımızla...

Prof. Dr.
Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi

Öğr. Gör. Asuman YAPRAK
Kastamonu Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

(1) Cinsiyetiniz

- 1 ☐ Kadın
2 ☐ Erkek

(2) Yaşınız

- 1 ☐ 18-29
2 ☐ 30-39
3 ☐ 40-50
4 ☐ 51-61
4 ☐ 62 ve üzeri

(3) Hanenizin Aylık Geliri

- 1 ☐ 6000 TL ve altı
2 ☐ 7500 – 15.000 TL
3 ☐ 15.001-26.000 TL
4 ☐ 26.001 TL ve üstü

(4) Almancayla ilk hangi yaş aralığında karşılaştınız?

- 1 ☐ 0-6
2 ☐ 7-11
3 ☐ 12-18
4 ☐ 19-21
5 ☐ 21 ve üstü

(5) Hayatınızın büyük kısmını aşağıdaki yerleşim yerlerinden hangisinde geçirdiniz?

- 1 ☐ Köy 2 ☐ İlçe 3 ☐ Şehir 4 ☐ Büyükşehir 5 ☐ Yurtdışı

(6) Okumakta Olduğunuz Üniversite Hangisidir?

- 1 ☐ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi 5 ☐ Kastamonu Üniversitesi 8 ☐ Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
2 ☐ Karabük Üniversitesi 6 ☐ Çankırı Karatekin Üniversitesi 9 ☐ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
3 ☐ Bartın Üniversitesi 7 ☐ Sinop Üniversitesi 10 ☐ Çorum Hitit Üniversitesi
4 ☐ Amasya Üniversitesi

(7) Okumakta Olduğunuz Bölüm Hangisidir?

- 1 ☐ Turizm Rehberliği 6 ☐ Turizm ve Otel İşletmeciliği 10 ☐ Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik
2 ☐ Gastronomi ve Mutfak Sanatları 7 ☐ İngilizce Mütercim Tercümanlık 11 ☐ Alman Dili Eğitimi
3 ☐ Uluslararası İlişkiler 8 ☐ İngiliz Dili Edebiyatı 12 ☐ İngiliz Dili Eğitimi
4 ☐ Fransız Dili Eğitimi 9 ☐ Almanca Mütercim-Tercümanlık 13 ☐ Almanca Hazırlık
5 ☐ Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği

(8) Kaçınıcı Sınıfta Okumaktasınız?

- 1 ☐ 1 2 ☐ 2 3 ☐ 3 4 ☐ 4 5 ☐ Hazırlık Sınıfı

(9) Bilmekte Olduğunuz Başka Bir Yabancı Dil var mı?

- 1 ☐ Evet 2 ☐ Hayır

(10) Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri derecelendiriniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3=Kararsızım 4= Katılıyorum 5=Tamamen Katılıyorum

Yabancı Dil Kaygısı					
1- Derste konuşurken asla kendimden emin olmam	1	2	3	4	5
2- Derste hata yapmaktan kaygılanmam/endişelenmem.	1	2	3	4	5
3- Derse kaldırılacağımı bildiğim zaman tir tir titrerim.	1	2	3	4	5
4- Derste öğretmenimin ne söylediğini bilmemek/anlamamak beni korkutur.	1	2	3	4	5
5- Daha fazla dil dersi almak beni rahatsız etmezdi.	1	2	3	4	5
6- Ders esnasında kendimi ilgisiz şeyler düşünürken bulurum.	1	2	3	4	5
7- Diğer öğrencilerin dil konusunda benden daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
8- Derste ki sınavlar esnasında genellikle rahatımdır.	1	2	3	4	5
9- Derste hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda paniğe kapılırım.	1	2	3	4	5
10-Sınıfta kalmanın sonuçları beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
11-Dil derslerinin insanı neden bu kadar çok ürküttüğünü anlamıyorum.	1	2	3	4	5
12-Derste o kadar heyecanlanırım ki, bildiklerimi de unuturum.	1	2	3	4	5
13-Derste gönüllü cevap vermekten çekinirim.	1	2	3	4	5
14-Yabancılarla (anadili Almanca olan) konuşurken rahatsız olmam/heyecanlanmam.	1	2	3	4	5
15-Öğretmenin düzelttiği hataların ne olduğunu anlamamak beni sinirlendirir.	1	2	3	4	5
16-Derse iyi hazırlandığım zaman bile rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
17-Sık sık derse girmek içimden gelmez.	1	2	3	4	5
18-Derste konuşurken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
19-Öğretmenin yaptığım her hatayı düzeltecek olmasından korkarım.	1	2	3	4	5
20-Derse kalktığım zaman kalbimin çok hızlı attığını hissedebilirim.	1	2	3	4	5
21-Sınavlara ne kadar çok çalışırsam, kafam o kadar çok karışır	1	2	3	4	5
22-Derslere iyi hazırlanmak için baskı hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
23-Her zaman diğer öğrencilerin Almancayı benden iyi konuştuklarını hissedirim.	1	2	3	4	5
24-Diğer öğrencilerin yanında Almanca konuşurken rahat olamam.	1	2	3	4	5
25-Ders çabuk ilerliyor, geri kalmaktan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26-Diğer derslere oranla kendimi dil derslerinde daha gergin ve heyecanlı hissedirim.	1	2	3	4	5
27-Derste konuşurken heyecanlanırım ve aklım karışır.	1	2	3	4	5
28-Derse girerken kendimden çok emin ve rahatım.	1	2	3	4	5
29-Öğretmenin söylediği her kelimeyi anlamazsam heyecanlanırım/tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
30-Bir dili konuşmak için öğrenilmesi gerekli olan kuralların sayısı beni sıkar.	1	2	3	4	5
31-Almanca konuşursam diğer öğrencilerin bana güleceğinden korkarım	1	2	3	4	5
32-Almancayı anadili olanlarla konuşurken kendimi rahat hissedirim.	1	2	3	4	5
33-Öğretmen daha önceden hazırlanmadığım sorular sorduğunda sıkıntı/heyecan duyarım.	1	2	3	4	5

(11) Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri derecelendiriniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3 = Kararsızım 4= Katılıyorum 5 =Tamamen Katılıyorum

Almancaya Yönelik Tutum					
1- Ülkemde bazı okullarda ve üniversitelerde eğitim dilinin Almanca olmasının doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2- Almancanın yaygın kullanımı, bu dili öğrenmek için ilgi çekici bir nedendir	1	2	3	4	5
3- Almanca, öğrenmesi kolay bir dildir	1	2	3	4	5
4- Yabancı dilimi geliştirmek için Almanca müzik dinlerim.	1	2	3	4	5
5- Almanca eğitimi zorunlu olmasaydı yine de öğrenmek için çaba gösterirdim.	1	2	3	4	5
6- Almanca bilmenin eğitilmiş bir insan olmanın göstergesi olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
7- Almanca konuştuğumda arkadaşlarım, ailem ve çevrem tarafından takdir ediliyorum.	1	2	3	4	5
8- Almanca bilmek sosyal statümün yükselmesine yardımcı olur.	1	2	3	4	5
9- Ülkemde Almanca yayınların (TV, dergi, kitap vb.) yaygınlaşmasını isterim.	1	2	3	4	5
10-Almanca bilen kişilerin sayısının artmasını ülkemizin geleceği açısından önemli buluyorum.	1	2	3	4	5
11-Almancanın tüm dünyada iletişim dili olarak yoğunlukla tercih edilmesi bu dili öğrenmenin önemini artırır.	1	2	3	4	5
12-Almanca bilmenin bana sosyal anlamda ayrıcalık kazandıracağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13-Almanca bilmenin bana mesleki anlamda ayrıcalık kazandıracağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14-Almanca filmler seyretmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15-Almanca konuşmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
16-Almanca konuşmak beni anadilimden ve kültürümden uzaklaştırmaz.	1	2	3	4	5
17-Ülkemde Almanca konuştuğumda kendimi yabancı ülkede gibi (olumsuz anlamda) hissedirim.	1	2	3	4	5
18-Almanca gazete, dergi, kitap vb. okumayı severim.	1	2	3	4	5
19-Almanca konuşurken kendimi tutuk ve güvensiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
20-Almanca'yı akıcı ve mükemmel bir şekilde kullanabilmeyi isterdim.	1	2	3	4	5
21-Almanca bilmek, Almanca konuşulan ülke vatandaşlarını ve onların kültürünü anlamaya önemli bir katkı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
22-Almancanın kelime ve deyimleri itibarıyla zengin bir dil olması bu dili öğrenme isteğimi artırır.	1	2	3	4	5
23-Almancanın müzikalitesi (kulağa hoş gelmesi) bu dili öğrenme isteğimi arttıran sebeplerden birisidir.	1	2	3	4	5
24-Bir Türk vatandaşının diğer bir vatandaşla Almanca konuşması anlamsızdır.	1	2	3	4	5
25-Türklerin kendi aralarında Almanca konuştuğunu duymak hoşuma gitmez.	1	2	3	4	5

(12) Lütfen aşağıda yer alan ifadeleri derecelendiriniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3 = Kararsızım 4= Katılıyorum 5 =Tamamen Katılıyorum

Neden Üniversiteye Gidiyorsunuz?

Akademik Motivasyon					
1- Gelecekte yalnız lise diplomasıyla yüksek ücretli bir iş bulamayacağım için	1	2	3	4	5
2- Yeni şeyler öğrenmenin bana verdiği mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5
3- Üniversite eğitiminin, seçtiğim meslekte kendimi daha iyi yetiştirmeme yardımcı olacağını düşündüğüm için	1	2	3	4	5
4- Kendi düşüncelerimi başkaları ile paylaşırken hissettiğim yoğun ve güzel duygular için	1	2	3	4	5
5- Çalışmalarında kendimi geliştirirken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5
6- Üniversite eğitiminin tamamlayabilecek yetenekte olduğumu kendime kanıtlamak için	1	2	3	4	5
7- Gelecekte daha prestijli bir işe sahip olmak için	1	2	3	4	5
8- Daha önce görmediğim yeni şeyleri keşfederken yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5
9- Üniversite eğitiminin eninde sonunda sevdiğim bir alanda iş dünyasına girmemi sağlayacağı için	1	2	3	4	5
10-Kendi alanımdaki ilgi çekici yazarların kitaplarını okurken aldığım keyif için	1	2	3	4	5
11-Kişisel başarılarımdan birinde kendimi aştığımda yaşadığım memnuniyet duygusu için	1	2	3	4	5
12-Üniversitede başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için	1	2	3	4	5
13-Gelecekte, iyi bir yaşam düzeyine ulaşmak istediğim için	1	2	3	4	5
14-İlgimi çeken konular hakkında daha fazla bilgi edinirken duyduğum mutluluk için	1	2	3	4	5
15-Kariyerime ilişkin daha iyi bir seçim yapmama yardımcı olacağı için	1	2	3	4	5
16-Belli başlı yazarların kitaplarında yazılanlara kendimi tamamen kaptırdığımda mutlu hissettiğim için	1	2	3	4	5
17-Zor akademik etkinliklerde başarı gösterdiğimde yaşadığım mutluluk ve tatmin duygusu için	1	2	3	4	5
18-Zeki biri olduğumu kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5
19-Gelecekte, daha yüksek bir maaşım olması için	1	2	3	4	5
20-Üniversitedeki çalışmalarımın ilgimi çeken birçok şeyi öğrenmeyi sürdürmeme izin vereceği için	1	2	3	4	5
21-Birkaç yıllık ek bir eğitimin iş hayatında bir çalışan olarak yetkinliğimi artıracığına inandığım için	1	2	3	4	5
22-Alanımla ilgili çeşitli ilgi çekici konuları okurken yaşadığım güzel duygular için	1	2	3	4	5
23-Çalışmalarında başarılı olabileceğimi kendime göstermek istediğim için	1	2	3	4	5

Verdiğiniz bilgiler ve ilginiz için teşekkür ederiz...

EK 2. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2022-E.296423



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-296423
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

23.02.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Asuman YAPRAK'ın, Prof.Dr.Muhammet KOÇAK'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.02.2022** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 216

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Uygulama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-17311665-044-359636
Konu : Anketler (Asuman YAPRAK)

13.05.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.02.2022 tarihli ve 80287700-044- 299129 sayılı yazı.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı Öğrencisi Asuman YAPRAK'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi yazınız uygulama yapılması planlanan üniversite rektörlüklerine iletilmiş olup, alınan cevabî yazılar ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:Cevabî yazılar (7 adet)

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.03.2022-E.312273



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-44030360-302.08.01-2200027272
Konu : Anketler (Asuman YAPRAK)

Ek-1
10.03.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.299716 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı Öğrencisi Asuman YAPRAK'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "*Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma*" adlı tez çalışmasını uygulayabileceği Almanca eğitimi gören öğrencimiz bulunmamaktadır.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sedat YAZICI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2022-E.306921



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-2

Sayı : E-39633678-044-142911
Konu : Anketler (Asuman YAPRAK)

03.03.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve E-17311665-044-299716 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Asuman YAPRAK'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde gönüllülük esasına göre uygulama yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kemal BÜYÜKGÜZEL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2022-E.305800



T.C.
HİTİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : E-45161535-044-2200015614
Konu : Anketler (Asuman YAPRAK) Hk.

Ek-3
02.03.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.299716 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı Öğrencisi Asuman YAPRAK, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışmasını Üniversitemizde uygulamak istemesine ilişkin ilgi yazınız değerlendirilmiş olup Üniversitemizde Almanca eğitimi gören öğrencilerimiz bulunmadığı için uygun görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim ŞİMŞEK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2022-E.306268



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-4

Sayı : E-47526769-044-59735
Konu : Anketler (Asuman YAPRAK)

13.05.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve 299716 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı Öğrencisi Asuman YAPRAK, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması yapılması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Süleyman ELMACI
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.03.2022-E.311136



T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16694033-044-2200018669
Konu : Uygulama İzni (Asuman YAPRAK)

Ek-7
09.03.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve 17311665-044.08.01-E.299716 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınızla gönderilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı Öğrencisi Asuman YAPRAK'ın, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Veteriner Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Orman Fakültesi, Bozkurt Meslek Yüksekokulu, Tosya Meslek Yüksekokulu, Daday Nafi ve Ümit Çeri Meslek Yüksekokulu, Devrekani Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Meslek Yüksekokulu ve Abana Sabahat-Mesut Yılmaz Meslek Yüksekokulu dışındaki Fakülte/Yüksekokul/Meslek Yüksekokullarda anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet ATALAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

1/1

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2022-E.306920



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Ek-5

Sayı : E-36763901-044-139739
Konu : Anket Çalışma İzni

03.03.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarih 299716 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Asuman YAPRAK'ın; 'Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-E.359636

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2022-E.307974



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Ek-6

Sayı : E-49933177-044-213655
Konu : Anket Uygulama Talebi (Asuman
YAPRAK)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 24.02.2022 tarihli ve 17311665-299716 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Asuman YAPRAK'ın Prof. Dr. Muhammet KOÇAK danışmanlığında yürüttüğü "Almanca Eğitimi Gören Öğrencilerin Almancaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Akademik Motivasyonlarına Etkisi: Batı Karadeniz Bölgesinde Öğrenim Gören Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışması kapsamında yapmak istediği anket uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cengiz BATUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..